

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
VICERECTORIA ACADEMICA



**Retención y deserción en la Escuela: una
aproximación etnográfica y psicosocial al
fenómeno**

INFORME FINAL

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

VOLUMEN

1

Investigadores
JOSE CABRERA PAZ -COORDINADOR-

FERNANDO MEJIA
ALFREDO OLAYA
AZUCENA VELASCO
EDILBERTO HERNÁNDEZ

Bogotá, noviembre de 2000

CONTENIDO GENERAL DE LA INVESTIGACION

Volúmen 1:

- 1- Metodología del proceso
- 2- Del modelo de lectura al mapa de orientación
- 3- Propuesta metodológica
- 4- El mapa de orientación

Volúmen 2:

- 5- Caracterización institucional y análisis de la problemática en cada una de las seis instituciones
- 6- Diagnóstico global - Resumen Ejecutivo por instituciones
- 7- Historias del vínculo

Volúmen 3:

- 8- Proceso de intervención
- 9- Conclusiones
- 10- Recomendaciones
- 11- Bibliografía

Anexos

1-METODOLOGIA DEL PROCESO

La complejidad de la segunda mirada

“... antes mandaban tres balones al año, ya no los mandan... al muchacho le gusta el deporte, pero no hay un gimnasio, no hay una colchoneta, los videos que mandan, cuando los logramos ver, son videos de hace quince años, que hasta el cuerpo humano ya ha cambiado... en el colegio de nosotros los computadores duraron guardados dos años, cuando los sacaron ya eran obsoletos... cuando hay equipos no se pueden tocar, no se pueden gastar porque eso es un inventario, porque no hay la persona que los entregue y aunque se han hecho todas las gestiones eso sigue así...” (Profesor)

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

Este descubrimiento lo da la segunda mirada, la mirada del investigador que pregunta, porque no sabe y para orientarse, la mirada que emerge de la relación con los profesores, con sus rutinas e invenciones, con su malestar o su persistencia. Es la mirada que surge tan pronto como se escucha a los jóvenes con sus historias de desolación o amor, sus crudos principios de realidad o sus hedonismos desbordados en cualquier rincón de su vida cotidiana. Después de la segunda mirada hoy tenemos instituciones que tienen elementos en común, fuertes, importantes, pero también singularidades que les dan identidad, a veces no visiblemente reconocidas, pero no por ello menos existentes.

La investigación como relación

La investigación social es una mirada mutante, siempre preguntándose si es el mejor ángulo, el más importante, o si es realmente un “ángulo”. Pero no es una mirada aislada, siempre hay otro, con quien mirar, a quien mirar. Por eso es un proceso comunicativo, porque está el otro de una relación, la cual es en principio

de conocimiento, pero que, inevitablemente, también es de emoción y afecto. La investigación es una relación comunicativa donde, como en toda relación, pueden haber sintonías y desencuentros. Así fue este proceso, con oscilaciones, con avances y retrocesos, con felicidades y desazón, pasos que proceso comunicativo construido en interacción.

Este capítulo está dedicado a dar cuenta de este proceso, de cómo se ha construido, de los obstáculos que tuvo que sortear y de las experiencias que se vivieron. La investigación realizada es un proceso tanto de conocimiento como de afecto, y aunque privilegiemos en este documento más el primero que el segundo, éste existe, en cualquiera de los sentidos en que es posible, para dar un significado enorme a la relación investigativa.

Este capítulo pretendía al principio ser un texto descriptivo del desarrollo del proyecto, pero en una relación de conocimiento nos fue inevitable la interpretación. De ahí que a la vez que contamos, también descomponemos, analizamos e interpretamos. El proceso de pensar la relación con las instituciones se volvió entonces espacio de conocimiento, a partir de reflexionar cómo sucedió, cuáles fueron sus límites y cuál su sentido, por ocurrió de ésta y no de otra forma. Y aunque en la escritura académica tradicionalista el sujeto de la enunciación acostumbre a mantenerse oculto, reflexionar sobre qué pasó con el otro en la relación investigativa, también es inevitable interrogarse por lo que nos sucedió a nosotros, el agente externo.

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

LA FINALIDAD DEL PROYECTO

Este proyecto de investigación/intervención tuvo por finalidad conceptualizar y comprender, en su contexto, el fenómeno de la deserción/retención escolar, y a partir de ahí desarrollar, con un compromiso activo de la comunidad educativa, mecanismos y estrategias para buscar soluciones viables tanto frente al problema como a sus factores asociados.

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

Este proyecto buscó conocer, pero también transformar. Por eso fue de investigación/intervención. No hubo suficiente tiempo para la fase de intervención,

esa fue una variable propia de este proceso, lo cual progresivamente nos condujo a seleccionar, a centrar la mirada, a señalar focos críticos. No podemos dar cuenta de todo, aspiramos a dar cuenta de lo más relevante y crítico. Es posible fallar, desde luego, pero la apuesta está hecha, sobretodo porque la segunda fase apuntó a ser crucial para dejar en marcha un proceso de transformación frente al problema y al conjunto de la institución en que éste ocurría. Y referimos "conjunto" porque si bien el problema es tipificable y analíticamente "desarmable", es un objeto que tiene que ver con la totalidad de la institución.

Una metáfora de la complejidad, frecuente y muy popular en diferentes versiones - desde la cinematográfica del Jurasic Park, de Steven Spielberg, hasta la de los académicos de la teoría del caos- da cuenta del "efecto mariposa", según el cual el aleteo de una mariposa en el mar de Pekín puede producir una tormenta en New York. En otras palabras, un poco en el sentido de esta "metáfora", el proceso de intervención, si bien partió del problema de la deserción/retención, no se agotó ahí, sino que apuntó a afectar a la institución en su totalidad en la medida en que se reconoce la complejidad de sus interdependencias que, en últimas, determinarán que para trabajar mejor sobre el problema específico es más productivo trabajar sobre la totalidad de la institución en donde ocurre.

ETAPAS DEL PROYECTO

Este proyecto de investigación fue desarrollado en dos etapas, la primera, de caracterización, diagnóstico y tipificación del fenómeno. La segunda, de intervención planificada y participativa. Sus estructuras fueron las siguientes:

ETAPA I

Caracterización, diagnóstico y tipificación

En esta etapa, pensada para cuatro meses, pero realizada en cinco, se trabajó usando herramientas propias de la investigación etnográfica cualitativa como la observación participante, las entrevistas en profundidad y los grupos focales. Igualmente, se implementaron herramientas inspiradas en la psicología como los instrumentos gráficos y proyectivos. Más adelante se presenta el desarrollo de esta etapa durante la cual se contactaron las instituciones, se tipificaron y caracterizaron tanto a las propias comunidades educativas como a sus fenómenos de deserción/retención y se adelantaron relaciones en la localidad con varios agentes gubernamentales (educativos y no educativos).

El segundo nivel del trabajo de la primera etapa estuvo concentrado en la validación (con los propios actores), sistematización y análisis de los datos encontrados en el trabajo de campo, así como en la profundización en los temas más relevantes que surgieron. El primer paso que sirvió de puente entre las dos etapas (además de significar la validación por actores) fue la contrastación de imágenes, resultados y la retroalimentación de todo el proceso con la comunidad profesoral de cada institución.

Desarrollo de la Primera Etapa

La primera etapa contó con varios momentos según se observa en el esquema:

Momentos	Actividades implicadas
Exploración del terreno	- Reconocimiento de la localidad cuarta
Selección institucional	- Convocatorias a instituciones. - Contactos con CADEL - Visitas a instituciones. - Talleres informativos - Selección de instituciones.
Primer contacto institucional	- Talleres de presentación de proyecto a colegios seleccionados.
Establecimiento de acuerdos	- Conformación de grupo de interlocución. - Establecimiento de mecanismos y espacios para la investigación y el investigador de cada colegio. - Actividades de formación de grupo de interlocución (pequeño grupo de profesores voluntarios de cada colegio)
Desarrollo de actividades	- Realización de actividades de recolección de información a través de talleres de información y formación, entrevistas, observación y revisión documental. - Trabajo de retroalimentación y validación del informe de primera fase.
Trabajo en la localidad	- Contacto con agentes locales relevantes al tema - Realización de actividades de contextualización con agentes locales, otros colegios y grupos comunitarios

Cada uno de estos momentos se puede describir así:

1. Exploración del terreno:

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

2. Selección institucional:

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

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

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

1. CED JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ
2. CED FRANCISCO JAVIER MATIZ
3. CED NUEVA ESPERANZA
4. CED GUACAMAYAS
5. CED LAS VIOLETAS
6. CED PROVINCIA DE QUEBEC
7. CED CHIGUAZA
8. CED SANTA ANA
9. CED SAN ISIDRO
10. CED LOS LIBERTADORES
11. CED ALEMANIA UNIFICADA

12. CED LA BELLEZA

13. CED SANTA FERREÑA I

14. CED SANTA FERREÑA II

15. CED POLITECNICO JUANA ESCOBAR

16. CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

A cada uno de estos colegios se realizó una visita o varias; algunos de ellos mostraron poca disponibilidad a participar, en otros existían varios proyectos en curso (lo cual dificultaría el proceso habida cuenta de la carga de actividades involucradas), otros finalmente aunque se hizo el contacto y se pactaron fechas de presentación no las cumplieron. Este proceso, no previsto, resultó bastante enriquecedor por cuanto permitió un acercamiento a varias problemáticas generales de la zona que han permitido contextualizar los hallazgos obtenidos. Igualmente, la posibilidad de seleccionar los colegios en alguna medida significó un logro metodológico para trabajar con algunos aspectos como ubicación, jornada y tipo de institución que, en algún sentido, fueron útiles para comprender similitudes y diferencias institucionales

Luego de este proceso exploratorio las instituciones seleccionadas fueron:

Institución Seleccionada	Jornada	Director	Grados	Dirección teléfono	Investigador asignado
1. Ced Francisco Javier Matiz	Tarde	Carlos Julio Duarte	0-5	Cr. 2ª # 29ª-28 sur. 3635573	Azucena Velasco
2. Ced Guacamayas	Mañana	Leonilde Díaz	0-6	Cil. 64 sur # 10ª -39 este.	Fernando Mejía
3. Ced San Isidro	Tarde	Diva Marina Fonseca	0-9	Cil. 34 sur # 7ª -88 2785232	Fernando Mejía
4. Ced Politécnico Juana Escobar	Mañana	Manuel Salinas Amaya	0-9	Cil. 60 sur # 15-44 este	Alfredo Olaya
5. Ced Juan Evangelista Gómez	Mañana	Héctor Rodríguez	0-9	Dg. 39 sur #2-00 este. 3622303 3678094	Azucena Velasco
6. Ced José Joaquín Castro Martínez	Tarde	Teresa Caicedo	0-10	Cil. 34 sur # 2-20 este. 2065563	Alfredo Olaya

Nota: de estos colegios el 1, 2 y 6 fueron los inicialmente focalizados por la SED y los tres restantes fueron seleccionados por el equipo de investigación.

3. Primer contacto institucional:

Una vez establecido la selección de instituciones se organizó una jornada de presentación con cada una (en algunas en forma de taller). Esta jornada permitió intercambiar información y resolver dudas. En ciertas instituciones fue

muy importante la presentación para despejar las dudas acerca del temor sobre el agente externo como un evaluador que "venía a tomar cuentas". Esto era importante pues debido al tiempo disponible para el proyecto la metodología exigía desde el comienzo un alto nivel de "encuadre" en el cual las relaciones fueran abiertas y transparente en términos de objetivos y tareas compartidas. Si bien el prejuicio reapareció en algunos momentos posteriores, la forma de trabajo propuesta generó mayores niveles de confianza en el proyecto.

4. Establecimiento de acuerdos:

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

5. Aplicación de instrumentos:

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

6. Trabajo en la localidad:

Con el fin de contextualizar y dimensionar el problema investigativo se realizó una aproximación a algunos agentes locales importantes. Se buscó información con el gerente del CADEL, los tres supervisores de la localidad y un grupo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. El trabajo con el contexto institucional tenía que ver más con considerar el espacio local como horizonte del problema de investigación que con cualquier otro propósito. Finalmente, debido a la concentración en el desarrollo interno de cada colegio el trabajo de carácter local no fue privilegiado más allá de estas acciones iniciales.

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

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

ETAPA II

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

Esta etapa fue intensamente participativa, con un esquema general desarrollado, apropiado y modificado de acuerdo con los propios intereses de cada institución. Durante este periodo se trabajó con los actores involucrados dentro del fenómeno poniendo especial énfasis en fortalecer la comunidad profesoral como agente clave de la viabilidad futura del proyecto.

Criterios de la intervención:

Desde la perspectiva de un modelo abierto, orientado por un enfoque participativo de la investigación, se propusieron y desarrollaron los siguientes criterios como línea guía para la segunda etapa:

1. La dimensión participativa: las acciones y los procesos deben generar altos niveles de compromiso de la comunidad educativa, en especial de los profesores, agentes claves de la continuidad institucional.
2. La perspectiva generativa: se propuso que la intervención fuera "generativa", es decir, que lo participativo fuera una dimensión que se presupone como base de una intervención preocupada por la "creación² de transformaciones en cada institución.

3. Promoción de la comunidad de reconocimientos: como una de las mayores debilidades halladas durante el estudio fue la falta de reconocimiento y colegaje entre docentes, durante la intervención las acciones debían estar orientadas a crear espacios de visibilidad y protagonismo interno en los grupos profesoriales.
4. Desarrollarse a la escala de la institución y con establecimiento de prioridades: cada institución del estudio es un universo complejo, dada la magnitud y el tiempo requerido para una transformación global, la intervención se debió orientar a trabajar sobre problemáticas institucionales prioritarias (jerarquía que se estableció con los propios actores en las dos dimensiones del estudio: pedagógica y organizativa).
5. Ser más integradores que integrales: Es decir, más que actuar con poca eficiencia en el conjunto de la institución nos preocupaba ir juntando niveles y relacionando procesos estratégicos para mejorar la vida institucional en áreas claves.
6. Ser "experiencial": el mecanismo propuesto para trabajar tuvo un carácter metodológico centrado en la generación de "experiencias" concretas mediante las cuales fuera posible observar el comportamiento de una solución propuesta por los grupos profesoriales y aprender a partir de lo que se "ensayaba".
7. No ser invasivos como agentes externos: el equipo de investigación procuró adelantar una intervención fuertemente interactiva, no invasiva, racionalizada y propositiva.
8. Generar un acumulado institucional y fomentar la viabilidad del proyecto, tanto en cuanto a diseñar un mecanismo como a fomentar una dinámica permanente de trabajo sobre la calidad del vínculo escolar que ofrece la institución.

El propósito de la intervención

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

Había un presupuesto implicado en esta perspectiva: mejorando las dinámicas organizativas del grupo se podían crear mejores condiciones institucionales para abordar no solo el problema de la deserción sino el desarrollo de procesos de mejoramiento institucional en dimensiones más totalizadoras. En igual medida, mejorar la institución conlleva a mejorar las condiciones de vinculación de los estudiantes. En otras palabras, en el fondo del presupuesto se encontraba una fórmula básica: la mejor manera de prevenir la deserción es mejorar la calidad del

vínculo que propone la institución escolar empezando por dinamizar su calidad organizativa.

La metodología de la intervención

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

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

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

Al final de la etapa se propuso la conformación de un grupo de profesores como Observatorio Escolar. Ellos tendrían la función de trabajar por el mejoramiento institucional, impulsar acciones dirigidas al fomento de la retención y a la prevención de la deserción, pero sobretodo a dinamizar el trabajo de mejoramiento de conjunto de la institución a nivel organizativo y pedagógico. El cierre de esta etapa y el de la investigación fue la conformación de estos grupos. Habida cuenta de las dificultades organizativas de los colegios, sería deseable que cada Observatorio pudiera recibir un apoyo y acompañamiento externo con el fin de consolidarlos como espacio permanente de desarrollo institucional.

LA ESTRATEGIA DEL PROCESO METODOLÓGICO

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

En el modelo de investigación la dimensión participativa se desarrolló como un enfoque, que a manera de *orientador metodológico* nos permitió considerar diversos elementos de diálogo de los actores de la investigación dentro de su

proceso y desarrollo. De una parte, lo participativo se entendió de manera fundamental como una perspectiva ha construir, como un proceso inacabado de reconocimiento del otro como interlocutor. La participación como proceso no es precisamente una técnica, sino una estrategia, es decir una manera de orientar la acción, de actuar y de interpretar. En relación con la tradición de la investigación participativa se ha desarrollado un trabajo sobre lo cotidiano, sobre su visibilidad y potencia en la definición de la vida escolar.

Por otra parte lo "activo-participativo" se sintoniza con sus precedentes conceptuales en la medida en que el desarrollo del proyecto ha considerado que uno de los fundamentos del proceso investigativo gira en torno de la autoafirmación de los grupos y comunidades escolares con las que se trabaja (Alcocer, 1999: 433 ss.). La misma reconstrucción de la investigación sobre las imágenes institucionales, sus procesos de representación colectiva y sus universos de sentido, son ya una primera y decisiva entrada al mutuo reconocimiento en la medida en que producen tensiones, diferencias en la comunidad educativa. Estas operaciones funcionan como la construcción de un espacio para la mirada institucional y ello implica, desde un enfoque cibernético, un sistema que posibilita generar procesos de transformación orientada por cuanto tiene conciencia e información de cómo se está comportando (Morgan, 1996). Este fue el sentido último de todo el proceso, que la institución pudiera mirarse a sí misma, tanto desde una dinámica como desde una estructura (como la de los grupos de los Observatorios Escolares que se conformaron al final de la segunda Etapa).

Por otra parte, la estrategia de la participación juega en la orientación metodológica como un lugar "inevitable" y no instrumentalizable siempre presente en la interrelación. Inevitable porque el trabajo con los colegios, con la comunidad profesoral como los agentes claves de interrelación, implicó desde el inicio del proyecto un proceso de negociación, a veces con equilibrio, a veces con desequilibrio, pero siempre como una transacción para generar acuerdos. Las comunidades profesorales son agentes sociales posicionados (desde su reivindicación gremial, profesional, social) frente a los agentes externos y de entrada ponen a jugar, en la interacción, el sentido participativo como su condición de posibilidad. Este sentido fue en algunos momentos del primer contacto altamente cuestionador de la relación, del objeto y del valor de la investigación. Pero a partir de abrir el espacio de la relación a la clarificación de supuestos y propósitos, de hacerse visible el grupo de investigadores como un agente externo abierto y receptivo, este nivel de la interacción pudo sobrepasarse.

Este posicionamiento de los docentes da cuenta de un proceso de "autovaloración" que desde hace ya un buen tiempo se volvió una condición de posibilidad de la indagación social y del trabajo de campo en múltiples comunidades humanas que enfrentan abiertamente el ser "objetos" de investigación (Geertz, 1989: 139 ss.). De ahí que aún cuando la investigación no se hubiese propuesto con una orientación participativa, se habría tenido que plantear tarde o temprano desde ahí para poder ser posible. En este sentido, en el

de ser parte inevitable de la relación con los actores institucionales, es que se reconoce que el carácter participativo no se "otorga" (al igual que en muchos otros procesos y espacios sociales), por cuanto es el interlocutor, en cuanto tal, que la reclama y la hace evidente como principio de negociación y como condición del desarrollo de la acción investigativa.

Así, para el proceso que se adelantó con cada institución lo participativo de la investigación antes que en un instrumento o un procedimiento determinado estuvo en el sentido de la relación con los actores y en la finalidad de la investigación. Y cada uno de estos elementos generó una tensión particular en este proceso. Por una parte, la primera tensión está en lo que significa la investigación participativa en su sentido como quehacer que obedece a concepciones generales como que "no se investiga a alguien; se investiga con alguien" (Alcocer, 1998: 438). Ese "con" alguien señala el lugar del otro como "sujeto" de lo que aquí podríamos denominar *interacción investigativa*. Pero esto es desde luego un proceso en construcción, imperfecto y perfectible, de una interrelación investigador-comunidad que nunca es claro totalmente, a pesar de que se clarifiquen las intencionalidades de uno y otro.

En la más pura y perfecta relación de armonía con el otro (si eso fuera posible) nunca hay un acuerdo total, ni una mirada completamente compartida, ni menos una forma de mirar realmente coincidente. Los sistemas de comunicación humanos, desde el más frecuente *face to face* del trabajo etnográfico, siempre están abiertos al error, no hay nunca un código común, y si lo hay, *la comunidad interpretativa* en que se usa es siempre variable para cada sujeto de la relación comunicativa. Aún cuando se indague un problema con el otro, en la más completa mimesis que pueda suponerse, siempre habrá un discurso polifónico¹ operando, no solo en la interrelación, sino al interior de cada sujeto participante. Contar con el otro, investigar "con él" puede ser también una operación ficticia (y aquí se marca aún más la tensión referida) por cuanto eso no implica, por sí mismo, que el conocimiento producido sea compartido (y viceversa). Cómo deba ser, por supuesto, es todavía un objeto de duda, por eso es un lugar de tensionamiento metodológico complejo.

Por otra parte, la segunda tensión que aparece gira en torno a la finalidad de la investigación. La principal característica de la investigación acción participativa, afirma Alcocer (1998:438) es que "sirve directamente a los intereses del universo que se estudia". Esta afirmación, para el caso de las comunidades educativas en donde desarrollamos la investigación, es susceptible de varias lecturas que pueden desencontrarse (ese es el lugar de la tensión). En primer lugar, el "universo" de las instituciones con las que se trabajó no es homogéneo, existen

¹ . El concepto de polifonía se usa aquí para significar la presencia de varias voces operando siempre en el discurso del sujeto y del actor social. Cada discurso, de forma latente y manifiesta, hace presente la comunidad que lo ha construido, con sus heterogeneidades, diferencias y tensiones. Este concepto es desarrollado por Bakhtine y ampliamente profundizado por O. Ducrot, 1986: "... hay toda una categoría de textos, y en particular de textos literarios, en los cuales es preciso reconocer la existencia de varias voces que hablan simultáneamente, y donde no hay ninguna que sea preponderante y que juzgue a las demás (...)" (p.175).

diferencias importantes entre intereses, que van desde lo pedagógico, hasta el sentido mismo de la educación. Este universo tampoco es un lugar cerrado, como espacio social está atravesado por dinámicas "exteriores" que lo afectan y lo determinan (lo que el también hace a su vez). No hay tampoco, más que como una operación analítica, un "adentro institucional" definido y estricto que lo determine como el universo de la comunidad educativa, pues se presentan continuidades y traslapamientos diversos entre las distintas instancias que lo determinan, tanto dentro del sistema educativo, como dentro del sistema social en general.

Cabría entonces preguntarse dónde comienza ese universo, ¿en el territorio espacial de la institución?, ¿en la organización del sistema?, ¿en la Secretaría de Educación? o en su conjunto. Esta investigación estuvo pensada con el objetivo de conocer un fenómeno, presentar propuestas de solución y ensayarlas desde una transformación institucional de conjunto y ese parece ser un "interés" obvio de cada una de las instancias del sistema educativo. Pero se vuelve un objeto de tensión, porque el sistema en que se organiza ese "universo" no es para nada homogéneo y, por el contrario, en algunos de sus niveles más importantes, es altamente conflictivo entre los intereses de los actores que lo componen².

LAS EXPERIENCIAS DE LA RELACION

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

La heterogeneidad de la participación profesoral

Hubiese sido deseable arrancar con altos niveles de involucramiento del cuerpo profesoral, pero por principio de orientación las dinámicas participativas no se imponen sobre la relación, sino que estas surgen desde procesos de consenso, atendiendo a la autonomía de las comunidades, quienes pueden decidir participar

² . Para ilustrar esta tensión con un ejemplo, durante los primeros momentos de relación con las instituciones de la localidad, en la fase de exploración, considerando el criterio de que los colegios deberían mostrar interés explícito en participar en la investigación se realizó un acercamiento a distintas instituciones. En alguna de ellas el problema de la deserción se cuestionó negativamente y se lo calificó como un tema poco relevante, "sobrediagnosticado" y sobre el cual la Secretaría de Educación no debería invertir recursos, cuyo destino más prioritario debería ser la consecución de recursos materiales para los colegios.

de acuerdo con sus propios intereses y dinámicas institucionales. Desde luego, esta es una visión que daría una explicación parcial a los involucramientos desiguales de los docentes por cuanto existieron otros factores más relevantes que dificultaron el incremento de los niveles de su participación y que veremos a continuación. Lo principal, desde luego, es que estos procesos de la participación, en cuanto son construcción de un lazo comunicativo, tuvieron avances y retrocesos, nunca fueron en "blanco y negro", ni tuvieron tampoco un sentido definido y estático, al contrario, cambiaron permanentemente, algunos para aumentar su calidad otros para perderla en algún sentido, aunque ninguno hasta llegó a un punto deficitario crítico, ni de cooperación ni de participación.

Con los grupos profesoriales de cada colegio (incluyendo al primer equipo de interlocución con el cual se trabajó) existieron diversos tipos de relación. Desde los más colaboradores -interlocutores críticos e intensos-, hasta los más invisibles, que aparecían por periodos para luego caer en el anonimato de la relación. Los profesores del grupo de interlocución tuvieron diversos roles dentro de sus comunidades que jugaron o no a favor del proceso investigativo. Algunos docentes de este grupo participaron por interés en el tema, otros, por interés en la mecánica, otros, por un cierto compromiso simbólico ("para no quedar mal"), otros por involucrarse en un proceso de aprendizaje mutuo y algunos con la expectativa de obtener créditos para ascenso en su escalafón profesional. No siempre los profesores del grupo de interlocución tuvieron liderazgo dentro de su espacio institucional, lo cual hizo que el apoyo a l proceso investigativo no fuera el más deseable. En estos casos el investigador externo exploró y ubicó alianzas con otros docentes de mayor perfil y ascendencia social dentro del grupo.

Por otra parte, para clarificar y fortalecer la relación con el grupo de profesores, interlocutores directos, se propuso que la relación funcionaría como un mecanismo de diálogo permanente y como un "dispositivo" de formación. Esta propuesta de formación resultó atractiva para algunos, en tanto que para otros, habida cuenta de su no formalidad, perdió interés. Para generar confianza en la relación se hizo una presentación detallada de procedimientos, herramientas posibles, pasos y tareas que se podrían (y algunas que se deberían) desarrollar en la investigación. Esto probablemente resultó una imagen muy compleja para una parte del grupo, que imaginaba que se tendría que hacer cargo de multitud de tareas, lo cual representaba una carga de trabajo que no deseaban asumir. Aunque nos percatamos de esto, y nos ocupamos de aclararlo, para alguna parte del grupo inicialmente comprometido probablemente la imagen fue persistente, derivándose en un debilitamiento del lazo con el equipo externo.

El agente externo como "evaluador"

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

"Cuando llega la Universidad de los Andes lo primero que hace uno es resistencia, es como algo muy generalizado porque este año como que ha sido el tiempo de la

flagelación a nivel de las instituciones; que llega la Contraloría, que llegó la Fiscalía, que llegó la Procuraduría, que llegó la Supervisión, que llegó la Secretaría, que llegaron... todo el mundo quiere saber qué está pasando con las instituciones y uno dice ¿para qué? ¿para bien o para mal?, ¿Para ayudarnos o para hundirnos? . Entonces como que este año ha sido el del estrés para los maestros y los directivos docentes" (Directivo docente).

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

Existe una percepción ambivalente frente a la evaluación, la mayor parte de los docentes afirma no estar en contra de ella, sino de los usos que se le puedan dar a sus resultados. Igualmente, argumentan, la evaluación no puede plantearse a los docentes, sino al sistema en su conjunto, porque aisladamente, sin considerar las condiciones del ejercicio, la evaluación no puede proceder como mecanismo de conocimiento del sistema por cuanto estaría descontextualizada. No se puede conocer lo que hace el docente, ni en que grado de competencia lo hace sin considerar limitantes y posibilidades que tiene para hacerlo. Desde luego, hay un énfasis frecuente que tiene que ver con la percepción más de "los límites" que de las posibilidades del ejercicio. Fue frecuente encontrar entre nuestros grupos institucionales el tema del "déficit": el cuerpo profesoral percibe con frecuencia que trabaja en un ambiente en donde "falta de todo", desde los espacios físicos hasta los materiales. Lo que queremos afirmar no es que las carencias no existan, sino que hay una "sobrerepresentación" y una práctica que las reconoce de modo más visible que las posibilidades. El "límite" se señala como lo definitorio, la "posibilidad" como lo extraordinario de la vida escolar.

Desde luego este discurso del déficit se enfrenta a otro, un discurso más público que sin mediación alguna pone en cuestión la calidad del docente y hace descansar en ella el valor de todo el sistema educativo. Este discurso público tiende a "culpabilizar" al docente y atribuirle la responsabilidad total del funcionamiento deficiente de la educación. Este discurso público, frecuentemente explicitado en los medios informativos, es percibido muy sensiblemente por los docentes, que ven en él un elemento más de una sociedad que tiende a

desvalorizar su rol profesional. En ocasiones esta vivencia es visiblemente desalentadora de los maestros que sienten que cada vez tienen menos reconocimiento social de su trabajo. Aunque este tema no lo exploramos a profundidad, sin duda, juega un papel relevante en las relaciones que el docente tiene con los agentes externos.

Es frecuente que los profesores tengan una conciencia muy crítica sobre su imagen social, situación que se vuelve una coraza protectora, lo cual es más visible en los directivos docentes que se sienten evaluados por todos y por tanto se mantienen a la defensiva. Es frecuente también que distintos organismos de control visiten a los colegios para verificar gastos, inversiones, usos de recursos, contratos, etc. La percepción de estas "visitas" entre la comunidad educativa se ven más un requisito formal que una verdadera instancia de control o de aseguramiento de la calidad administrativa. Aunque es innegable la necesidad del control de gestión, de la inversión y de la calidad de la administración, es sin duda conveniente revisar los mecanismos, los tiempos y los impactos generados al interior de las instituciones.

Según los directores, los "visitadores" evalúan aspectos muy formales, grandes cantidades de información, no hacen mayor procesamiento crítico y disponen de poco tiempo. Esta actividad les resulta perturbadora y agotadora. En nuestra perspectiva, estos eventos tienen un efecto "perverso" en relación con la producción de una tensión enorme en la gestión, actuando como un factor negativo crítico en las capacidades de acción de los directivos, más preocupados en intentar que no los "empapelen" que en administrar un espacio con calidad y sentido de lo propiamente educativo. Para los directores, el control de los agentes gubernamentales se reduce al sentido de la vigilancia y pierde toda su potencia como mecanismo de apoyo a la gestión. El rol de los directores se vuelve entonces más el de un administrador de un "espacio", que en el administrador de un espacio "educativo". Un profesor nos describe la dinámica de esta situación: "En nuestro colegio hay una antena que creo que la tienen todos los colegios, es una antena especial para recibir una señal de la televisión educativa española, pero no ha habido la posibilidad de que se instale porque eso tiene que tener todo un proceso administrativo y un rector no se mete a hacer eso porque también puede salir investigado..."

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

El principio de la “no perturbación”

Existe un temor, a veces explícito, entre los colegios a sentirse invadidos. En la relativamente amplia exploración previa que realizamos, contactando a los colegios, se encontró que en una buena parte de ellos existen o han existido presencia de agentes institucionales gubernamentales y no gubernamentales, con programas y proyectos o con actividades puntuales y coyunturales. Algunos centros educativos logran establecer un buen nivel de comunicación e independencia frente a los agentes externos. A otros no les va tan bien y su vida institucional se ve altamente perturbada, generando percepciones de una experiencia negativa. Es muchos casos se puede percibir que los colegios se convierten en “objetos de cruzadas” permanentes: cruzada pedagógica, cruzada por la calidad, cruzada por la transparencia de inversiones, etc. El espacio cotidiano de la escuela se vuelve así un lugar de múltiples demandas y requerimientos, incluido, por supuesto, el amenazador de la evaluación.

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

El tiempo escolar como objeto de conflicto

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

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

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

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

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

La organización temporal de los colegios es un factor crítico que tendrá que atenderse en el conjunto del sistema, no solo porque en los estándares

internacionales la educación colombiana esta por debajo de ciertos promedios recomendables, sino porque, lo más fundamental, no tiene que ver con cuánto tiempo, sino con su calidad, sobre la forma como en él se llena de sentido la vida escolar, tanto para los docentes como para los estudiantes y, como lo indican algunos resultados de este estudio, también para los padres y sus comunidades.

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

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

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

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

El efecto simbólico del agente externo

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

“Cuando aparece la Universidad de los Andes uno dice viene otra persona a flagelar, entonces uno hace resistencia, pero algo muy curioso pasó cuando aparece el investigador, los primeros dos días fue algo como traumático a pesar de que él es una persona muy querida y mire que en este momento la experiencia ha sido muy grata, muy buena con la aparición de todos ustedes, en especial con la de quien nos acompaña en la institución... uno sabe que igual están escribiendo ustedes, todo lo que uno dice, todo se convierte en trabajo de campo, más cuando uno sabe que es un trabajo etnográfico, todo lo quieren escribir, y lo quieren casi dibujarlo a uno, entonces uno aprende a compartir con ustedes y uno se familiariza y sigue su trabajo... Y uno habla con los compañeros y dicen mire que rico haber aparecido esa persona (el investigador) como en el preciso momento...el hecho que lo hagan reflexionar a uno eso ya es importante... Se pregunta entonces uno porque se van los chicos... Ahora llega el investigador y un resto de chicos se van detrás de él, y quieren hablar con él y quieren contarle como es la institución, el hecho de que aparezcan esas personas eso nos hace pellizcarnos a los docentes porque bueno, listo, si encuentran algo que no debe ser, la obligación de la Secretaría de Educación es entrar a orientar y no a flagelar...”.

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

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

también puede generar una reflexión organizada que afecte su práctica, su relación con sí mismo y con los otros.

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

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

El centro de la mirada

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

Con los chicos hubo proximidad e incertidumbre. Proximidad para escucharlos e incertidumbre para comprenderlos en la medida justa de sus palabras. Nos encontramos con jóvenes maltratados por su familia, por su entorno, por su país. Son jóvenes muchas veces ("demasiadas veces!") atravesados por el dolor, por la dificultad para hablar de su vida familiar sin que su voz se quiebre o el llanto aparezca fácil para conjurar el dolor y agradecer la escucha. Jóvenes que a pesar de todo pueden llegar a tener una lucidez cínica para imaginar su futuro, para gozarse la vida en el presente perfecto, o en la seguridad del afecto de sus amigos, a veces el único disponible en su entorno.

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

Son niños y jóvenes con mundos en contradicción, con imágenes que siempre requieren una segunda lectura. Chicos que pertenecen a familias de sectores

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

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

2- DEL MODELO DE LECTURA AL MAPA DE ORIENTACIÓN

-La trayectoria de la investigación-

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

Esta metáfora, en sí misma, implicaba cierta referencia a una forma plana, la del "texto", para comprender el problema que se pensaba "leer", y a una cierta mecánica lineal de la lectura tradicional. Conforme se fue desarrollando el trabajo de campo, el modelo de lectura, empezó a dar paso a otra estrategia interpretativa, que aunque estaba ligeramente considerada en la caracterización del modelo de lectura, comenzaba a tomar fuerza por sí misma. Fue la metáfora del "mapa de lectura". Esta metáfora sobre los procesos analíticos de la investigación permitía empezar a imaginar a un viajero sobre un territorio amplio y diverso y poco uniforme. La metáfora del mapa tiene la ventaja de implicar al viajero que lo usa y al territorio sobre el cual se orienta. Explicitada esta metáfora, podemos pasar a exponer ahora cuáles fueron las principales variaciones que sufrió la trayectoria del proceso que el mapa orientó, cuál fue su recorrido en algunos aspectos principales y cuáles sus transformaciones más significativas para el equipo investigador.

1. El primer modelo de lectura que se construyó fue un buen orientador respecto a la existencia de la deserción como un problema multifactorial. Esto nos permitió hacer una aproximación compleja al problema, mirarlo desde diversos ángulos. El modelo multifactorial, sin embargo tenía una organización que cambió significativamente. Habíamos pensado en tres tipos de factores: de representación, de familia y de escuela. Los dos segundos aludían a un universo de relaciones, el primero a una dinámica psicosocial. Así pues, eran categorías de distinto nivel. El mapa final contiene aún la categoría de factores, pero han sido pensados como dimensiones, es decir como aspectos parciales que se interrelacionan. El nivel de categorías se ha redefinido para conformar cuatro tipos de factores o dimensiones: individuo, familia, comunidad e institución. El que antes era un factor, ahora es un proceso del vínculo y es transversal a todos los factores.
2. El factor escuela pasó a considerarse como categoría institución para simbolizar su carácter de organización y su función social. La forma como se descomponía permaneció como lo organizativo y lo

pedagógico, pero antes que factores, se ha terminado pensando que son "ambientes" institucionales, o sea, espacios de relación complementarios e interdependientes en los cuales se juega la experiencia de lo que hemos llamado, en el estudio, **el vínculo escolar** (sobre el cual se profundizará en el capítulo conceptual). Cada uno de estos dos componentes de la experiencia institucional, a su vez, se profundizaron y especificaron a través de las categorías que emergieron de la información recolectada.

3. A nivel metodológico, la forma de comprender y desarrollar el enfoque participativo pasó por períodos de crisis en función de los niveles de compromiso que se podían generar o no en los grupos de interlocutores que se promovieron en cada institución. No siempre este proceso fue exitoso y paso por altibajos y coyunturas (como se detallará en el capítulo metodológico).
4. La noción de monitoreo etnográfico se "desperfiló" metodológicamente, por cuanto su significado giraba en torno a lo pedagógico. Esto en principio parecía constituir y llenar todo el espacio educativo de la escuela. Luego de lo recorrido, lo pedagógico fue una de las dos dimensiones que junto a lo organizativo se definieron en el estudio como campos de exploración conjunta.
5. La matriz de observación que se tenía inicialmente (ejes y focos de monitoreo) se cambió totalmente hasta desaparecer. En la medida en que nos adentrábamos en los colegios, el universo institucional se volvía complejo y denso, en esa forma se fue configurando otro tipo de matrices, que fueron, en últimas, herramientas de "mapeo" muy importantes para coordinar el trabajo de campo.
6. El problema inicial, a pesar del reconocimiento de lo multifactorial, estaba pensado en función de un centro: la escuela. El desarrollo del trabajo etnográfico hoy nos situó en un plano complejo un poco más amplio. La escuela hoy juega no como centro, sino como componente de la multidimensionalidad del vínculo escolar. Sin embargo, aún cuando la deserción no implicara factores escolares de manera directa, las comunidades educativas pueden jugar un rol central, porque la desvinculación es un problema de interrelación de factores entre los cuales los escolar es un componente estratégico.
7. Al principio partimos de pensar la deserción/retención como las caras de una misma moneda. Era un supuesto, pero no podíamos explicar que tipo de moneda era. Un esquema rudimentario que se había construido sobre la noción de "vínculo" fue cobrando vida y sentido a partir del trabajo de campo. Este concepto se volvió una noción clave que nos permitió pensar las relaciones entre la

deserción y la retención como parte de un solo proceso. En este sentido, como se mostrará en el estudio, hoy podemos pensar que más que deserción/retención deberíamos referirnos a la vinculación/desvinculación, como términos más comprensivos de estas dinámicas escolares.

8. Una de las más importantes conceptualizaciones a la que se ha llegado es la de la deserción como un proceso, no como un evento determinado. Esta forma de pensar el problema de la investigación nos lleva a considerar las relaciones de los factores y la "trayectoria del vínculo". La deserción es un problema *historizable*, construido en las trayectorias de los sujetos con diversos espacios relacionales, entre ellos la escuela. Esto puede ser muy importante para volver a comprender cómo es que funcionan los factores, pues en principio, muchas veces no se comportan en la lógica con que se acostumbra a leerlos. Por ejemplo, si la desvinculación se produce por un embarazo precoz, probablemente se deba considerar que si bien esta es la causa inmediata (su "disparador"), en el fondo, puede ser el comportamiento socioafectivo de la familia o las relaciones de comunidad/escuela, las que explicarían el problema. En ese sentido la prevención no iría tanto hacia el embarazo, como hacia el universo de relaciones socioafectivas o a la dimensión de relaciones escuela/contexto, por ejemplo.
9. Un elemento fundamental del desarrollo del trabajo de campo fueron las temporalidades escolares. La escuela tiene ciertas formas particulares de acelerar/congelar los tiempos. Como consecuencia se presentaron niveles muy arrítmicos en el trabajo de campo, a veces no se podía avanzar, sino a costa de mucho esfuerzo, desgaste y extrema lentitud. A veces era lo contrario. Hoy no podemos decir que nos hayamos adaptado a esta temporalidad y ritmos, las comprendemos un poco mejor, pero eso no fue suficiente para sintonizar o "jugar bien" con ellas.
10. La reducción de la mirada y de las aspiraciones fue una experiencia que tuvimos que realizar. Desde el principio uno de los principales problemas que tuvimos fue la creciente complejidad de las instituciones que, de igual manera nos comprometía desbordándonos, de forma tal que el trabajo de campo llegó por momentos a cubrir todo el espacio de investigación. En cierto momento tuvimos que ser realistas y considerar que comprender la institución en su totalidad no era muy viable, y con la variable tiempo disponible, menos aún. En ese sentido intentamos cerrar el espectro de indagación/intervención a los aspectos más estratégicos para el desarrollo del proceso.

11. Teníamos la aspiración de poder construir tipologías de la deserción. Pero la complejidad de las taxonomías con intentamos jugarlos el análisis fue tan grande y compleja que terminaría siendo inmanejable e inútil y decidimos desecharla. Sin embargo, por fortuna, hubo otro proceso igual de complejo que emergió como una gran dimensión comprensiva: el análisis de la deserción como proceso del vínculo escolar en el tiempo. Abordarlo nos permitió dar cuenta de la deserción como proceso "temporal". Para ello se construyeron las historias del vínculo escolar a través de las cuales se intentó dar cuenta tanto de la articulación de los factores como de su evolución en el tiempo.
12. Dentro de la aplicación de instrumentos diseñamos una encuesta que nos permitió organizar y clasificar a los participantes de la investigación. Para ello fue muy útil. Después nos dimos cuenta que podía ser un instrumento muy importante en un proceso de prevención. La encuesta nos permitió identificar un grupo de desertores potenciales. Varios de ellos efectivamente se convirtieron durante la investigación en desertores reales. Con seguridad cada comunidad educativa o un estudio posterior podría perfilar su estructura interna, hacer su validación y estructurar su aplicación.
13. El proceso de intervención, aunque breve en el tiempo, generó procesos investigativos muy importantes en dos sentidos: el primero, el trabajo directo con los colegios. Los niveles de involucramiento, la creatividad generada, la actitud cooperativa y la posibilidad de haber reabierto horizontes de trabajo fueron evidentes en la mayoría de los grupos profesoraes y directivos. El segundo, tiene que ver con la metodología de *juegos institucionales* que se construyó. De alguna forma, el estudio fue un pilotaje de una propuesta que se encontró como parte del proceso: es una metodología activa, participativa, centrada en lo lúdico y en la posibilidad de explorar intensamente las capacidades creativas de los maestros. Desde luego tuvo su límite fundamental, el poco tiempo disponible para aplicarla, pero, aún así, deja varias enseñanzas importantes: cómo alterar la organización escolar para generar aprendizajes, cómo poner al grupo en función de ideas compartidas y, sobretodo, cómo construir una institución flexible que aprenda mejor de su propia experiencia.
14. Al final del proceso se impulsó la creación de grupos de trabajo profesoral que funcionarían como Observatorios Escolares. En otras palabras, una forma de crear un espacio y una dinámica permanente de autoreflexión y promoción institucional a través de un grupo de personas reconocidas por su comunidad profesional. Aunque los grupos se dejaron constituidos, quedó una expectativa muy grande y una preocupación fuerte por lo que pudiera suceder en el futuro con ellos. Lo más probable es que tengan suertes distintas dependiendo

de cada institución, en esa medida se echa de menos la posibilidad de poder generar un acompañamiento. Estos observatorios son un experimento metodológico para generar viabilidad del proyecto, pero en principio, para que se consoliden, sería conveniente apoyarlos con acompañamiento externo en sus primeros momentos.

3-PROPUESTA METODOLÓGICA

Este proyecto de investigación ha desarrollado un estudio cualitativo con perspectiva etnográfica y con orientación en el modelo de Investigación Acción Participativa en torno al campo temático del fenómeno de la retención/deserción en seis instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal en Bogotá.

Para Jaime Niño (1997), en el Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo, celebrado en Cartagena en 1997, la Investigación Acción Participativa "es el instrumento para convertir la escuela en centro de desarrollo y participación social; para hacer que la educación sea apropiada como propósito ciudadano."¹

Los fenómenos educativos y las preguntas por la escuela se han venido abordando en los últimos años desde metodologías inspiradas en los estudios de corte etnográfico, implicando aspectos de la Investigación Acción Participativa. Fals Borda (1997), recogiendo la experiencia del Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo, dedica un apartado especial para hablar de las implicaciones de la IP² en colegios y universidades, donde reconoce la importancia del uso de este modelo dentro de la investigación educativa y recoge las experiencias y aportes de reconocidos pedagogos presentes en el congreso."³

La orientación participativa

Hemos considerado que la participación es un proceso en construcción, en esa medida el desarrollo de la investigación partió de asumir que las comunidades educativas y los agentes externos debían integrarse recíprocamente y de forma progresiva en el desarrollo del proyecto. El sentido de la participación para ambos actores solo se logró con el transcurso del proceso investigativo y de la interrelación. Fue, en la misma dirección, un proceso creciente de apropiación y redefinición de las metas del proyecto. La primera de sus dos fases fue principalmente de carácter investigativo y el desarrollo del trabajo en cada institución dio cuenta de involucramientos diferenciados de parte de las comunidades profesoras. La segunda fase, la de intervención propiamente dicha, consolidó, amplió e intensificó las dinámicas participativas y los niveles de involucramiento de los grupos profesoras.

¹ Niño, Jaime (1997) La investigación Participativa y la Educación. En Participación Popular: Retos del Futuro. Orlando Fals Borda compilador (1997) ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS. P. 23

² En el Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo se acordó usar la sigla de IP (Investigación Participación) como equivalente a la "vieja" sigla IAP (Investigación Acción Participativa). Ver Fals Borda comp. (1997) Participación popular: Retos del Futuro. ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS.

³ Fals Borda, Orlando (1997) Experiencia Teórico-Prácticas. En Participación Popular: Retos del Futuro. Orlando Fals Borda compilador (1997) ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS. Pág. 207

Tal como lo hemos considerado en el capítulo precedente, la dimensión participativa del enfoque investigativo descansó sobre el sentido de la *relación con las comunidades educativas* y sobre la *orientación del proceso metodológico*. Debemos complementar esto considerando los énfasis de la *visibilidad del otro* dentro del proceso, comenzando en un nivel bajo al momento de la inserción y terminando en un nivel alto, de dinámica creciente y autónoma al final de la fase de intervención. Para lograrlo se desarrollaron las siguientes estrategias:

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

La construcción de consensos: desde el momento del inicio se trabajó sobre una relación pactada, cuyo objeto de negociación fueron los sentidos, los espacios, los tiempos y los actores vinculados directamente.

Reconocimientos recíprocos: la relación se planteó de forma horizontal, para lograrlo se trabajó en la construcción de reconocimientos de pertenencias institucionales (este proceso implicó una convalidación permanente). Se hizo explícito que cada uno de los involucrados tenía una pertenencia institucional que le daba posibilidades y le fijaba límites, en esa medida el agente externo y el interno aparecieron desde su inscripción institucional e incluso "territorial". Por ejemplo, los grupos de docentes participaron de actividades tanto en su institución como dentro de la institución de los investigadores, al igual que se han realizado autoidentificaciones mutuas y clarificadoras sobre cada uno de los interlocutores (externos y profesoraes).

El grupo de interlocución institucional: como la orientación metodológica implicaba un posicionamiento horizontal de todos los participantes, se propuso a cada colegio conformar un grupo de interlocución permanente que nos permitiera mantener un diálogo y retroalimentación sostenida durante el desarrollo del proyecto. Este grupo tuvo distintos alcances y logros en cada institución, para algunos centros educativos fue un interlocutor significativo, en otros momentos se desdibujó (en buena media por los cruces coyunturales y las tensiones cotidianas que precedieron al periodo vacacional de los docentes y otras coyunturas que rodean la cotidianidad del ejercicio docente.)

La enorme *sensibilidad a la coyuntura* y las tensiones frecuentes del sistema en que se inscribe la escuela, hicieron que la continuidad del grupo de interlocución

pasara por diferencias importantes en su desarrollo. Intentando mantener, desde el comienzo, el ritmo de trabajo y apuntando a ensayar estrategias simbólicas para mantener el lazo de interlocución, además del sentido que este implicó, se impulsó su conformación como "grupo de formación". De esta manera se creó un espacio de apropiación e intercambio de diferentes herramientas, principios y perspectivas sobre la investigación. En primer lugar se "recrearon" los conocimientos intuitivos asistemáticos que los grupos profesoriales, y en particular los de la interlocución directa, tenían sobre el problema de la deserción/retención. Este elemento fue fundamental para comenzar a operar una focalización del problema y a fijar límites para su progresiva profundización. Así mismo, permitió comenzar a hacer explícito la forma como los docentes reconocían y caracterizaban su institución.

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

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

En la segunda fase, el trabajo con los grupos de interlocución se amplió a los demás docentes, con el reconocimiento de liderazgos en diferentes áreas (para responsabilizar del proceso a actores claves de la institución), con el fin de profundizar y ampliar los grados de involucramiento de los participantes.

El docente como eje del proceso: una comunidad educativa está compuesta por profesores, estudiantes, padres y contexto, y cualquiera de ellos puede funcionar como interlocutor e involucrarse en una dinámica participativa. El hecho de habernos centrado en los profesores obedeció a una opción metodológica (entre otras posibles) que respondía a dos criterios. El primero, el considerar que los docentes son el tejido institucional que mayor continuidad y permanencia tienen en la institución y, el segundo, derivado del primero, su posibilidad de ser los

agentes multiplicadores que le den viabilidad futura al proceso construido con el agente externo.

Planificación participativa de la intervención: este proyecto de investigación es de intervención porque de entrada implica una transformación y alteración de la vida institucional. Conscientes de las distintas "perturbaciones" que las comunidades sufren por la presencia de agentes y demandas externas en distintos niveles, la primera fase desarrollada hizo explícito, dentro de los acuerdos pactados, que el agente externo tenía el propósito de trabajar intensivamente con la institución, pero sin invadirla y perturbándola lo menos posible en el desempeño de su misión educativa. En este sentido nos propusimos ser altamente cautelosos y racionales en el manejo del tiempo y los espacios de los colegios. Esa "invisibilidad" intencionada y lograda solo hasta cierto punto fue un elemento importante a la hora de recuperar la información por cuanto el agente externo crecientemente se convirtió en un elemento más del entorno, sin perder desde luego la "diferencia" con la cual estaba participando de la experiencia.

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

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

La opción etnográfica

Analizar y describir el conocimiento construido, el espacio de representaciones colectivas que cada institución educativa y sus diferentes actores elaboran acerca de sí mismos y de su situación, implica la **opción por un estudio de tipo cualitativo** y descriptivo de carácter etnográfico. Las características inductivas y exploratorias de este enfoque metodológico, así como la variedad y profundidad de la información detallada que permite obtener, hacen de ésta, una de las estrategias más adecuadas para abordar el tema, por cuanto con él es posible

aproximarse a una reconstrucción e interpretación del universo de significados que circulan y le dan sentido al campo problemático abordado. Una aproximación que desde luego puede ser complementada con instrumentos y enfoques metodológicos de otro orden (en nuestro caso la Encuesta y las Historias del vínculo escolar).

Por lo tanto, la herramienta fundamental a utilizar es la etnografía. Para definir con mayor claridad los supuestos metodológicos desde los cuales se abordó el problema con esta perspectiva, señalaremos los siguientes planteamientos:

- ◆ La etnografía es un método de investigación social flexible, reflexivo y comprensivo, que permite comprender cómo la gente le otorga sentidos a la vida cotidiana (Hammersley & Atkinson, 1994).
- ◆ El marco que describimos más adelante se caracteriza por la manera abierta en que se realiza la selección y construcción de métodos interactivos para la recolección de datos (Goetz, 1984).
- ◆ La investigación cualitativa *"explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un contexto espacial y temporal"* ⁽⁴⁾, lo cual implica una reflexión sobre el propio proceso metodológico.
- ◆ La investigación cualitativa etnográfica permite un acercamiento no a eventos, sino a conjuntos y relaciones. El problema de la deserción/retención tiene que verse como un proceso que cobra sentido en la relación social y en el contexto en que se inscribe. La etnografía en su tradición investigativa facilita una perspectiva de acercamiento al campo de investigación. Al respecto Martínez (1992: 35) afirma que la etnografía "comprende primero o, al menos, al mismo tiempo, el sistema de relaciones en el cual las variables o propiedades se encuentran insertadas, enclavadas o encajadas y del cual reciben su propio sentido".

La etnografía permite tomar el conjunto de lo social, o aún subgrupos del conjunto, sin destruir articulaciones. Y este es ya otro nivel que ha interesado a la investigación desde la perspectiva etnográfica, la posibilidad de que con ella, por el nivel de detalle que permite, son visibles las articulaciones complejas de la realidad más allá de causalidades directas que se le pudieran atribuir. El nivel de detalle que justifica la etnografía en el caso de la deserción/retención es fundamental, porque si bien es el conjunto de un campo lo que interesa, la forma como está finamente compuesto y organizado es decisivo para comprenderlo e interpretarlo. El vínculo escolar que se volvió objeto de la investigación es una relación multidimensional de la vida social que implica a la escuela junto con otras

⁴ Bonilla, Elsy & Rodríguez, Penélope (1997). Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Editorial Norma. Pág. 72.

realidades como la familia y el contexto social. Esta comprensión del objeto en contexto es una de las razones que más nos movió a optar y mantener la perspectiva etnográfica en el estudio, ya que es allí, en el espacio donde existe el vínculo escolar donde se define, como en una relación indivisible, la existencia de la deserción/retención.

La “perspectiva” etnográfica y la etnografía

La perspectiva etnográfica de este estudio ha implicado la actuación de un etnógrafo en cada institución, quien en calidad de *observador participante* desarrolla un seguimiento y registro sistemático de las acciones y prácticas con el fin de consolidar datos cualitativos y descriptivos tendientes a establecer parámetros de valoración y caracterización de experiencias singulares y de experiencias compartidas.

Los límites temporales en que se realiza este estudio, principio de realidad para esta investigación, implican tomar opciones con a partir de contar con que con el tiempo disponible hay que intentar conocer mejor el fenómeno a estudiar. Como el marco temporal es reducido, se optó por focalizar problemáticas con ciertos núcleos temáticos definidos por los propios grupos participantes en cada institución. De esta manera, la perspectiva, como *forma de mirar*, es un “ángulo” acotado de observación y registro.

Así, en la medida en que se profundizaba en el tema, se reducía en la amplitud de las consideraciones. Ha sido como tomar las construcciones de realidad y sobre su red de interacciones e interdependencia ir señalizando focos de indagación prioritarios, sin desconocer que existe el conjunto en que se inscribe, pero reduciendo los lugares sobre los cuales se mira con atención y detalle. De esta forma es que funciona la “perspectiva”. La vida institucional de los colegios seleccionados se organizó en dos dimensiones, pedagógica y organizativa, y dentro de cada una de ellas se profundizó. En cada dimensión habría por sí misma la posibilidad de otras investigaciones porque hay otros focos, sin embargo este proceso investigativo, sin desconocerlos, se ha concentrado en los que son los principales aspectos (detallados en el análisis de los siguientes capítulos) en relación con el fenómeno de la deserción/retención.

INSTRUMENTOS

Consideraciones generales

Existieron cuatro tipos de poblaciones, en primer lugar los estudiantes, foco de indagación, luego los profesores, los padres de familia y un grupo extrainstitucional de jóvenes de la localidad hacia el cual se realizaron algunas aproximaciones. Los instrumentos de los estudiantes estaban orientados a

reconstruir la historia de su vínculo escolar, para ver en ella cómo jugaban las dimensiones individuales, comunitarias, familiares e institucionales .

Cada instrumento aplicado tanto a estudiantes como a profesores se desarrolló conforme a una Matriz guía de Exploración del Estudiante y una Matriz guía de Exploración Institucional que se realizaron para unificar los lugares de búsqueda. Su diseño, rudimentario al principio, fue progresivamente complejizado de acuerdo con el proceso investigativo. Hubo varios modelos que se ajustaron durante todo el tiempo para intentar comprender mejor el fenómeno que se estaba abordando. Estas matrices s constituyeron en un criterio unificador para el grupo de investigación y permitieron realizar dos operaciones fundamentales. La primera, zonificar el campo de exploración y ubicar puntos estratégicos para la indagación. La segunda, ir articulando relaciones y controlando la unidad de criterios en la aplicación, desarrollo y utilidad de los instrumentos en cada una de las seis instituciones y los aproximadamente 30 grupos de exploración derivados de ellas.

Las matrices funcionaron como un “mapa general” para la mirada del investigador, con la posibilidad de ubicarnos en una serie de recorridos específicos, en “líneas temáticas” que debían reconstruirse, independientemente del tipo de instrumento. La matriz fue como la carta de reorientación permanente para el grupo de investigación que nos permitió navegar en el espacio, dinámica y ritmos particulares de cada institución. Al principio del proceso realizamos una agenda pactada con todas las instituciones, pero rápidamente nos percatamos de la heterogeneidad de los colegios y de las diferentes formas y manejos del tiempo institucional, lo cual hizo que rápidamente se desajustaran los cronogramas concertados, la simultaneidad de los instrumentos y su unificación operativa. Ante esto la matriz fue fundamental pues era el mapa que cada investigador recorría a ritmos y dinámicas relativamente diferentes en cada espacio institucional.

La matrices, permanentemente reelaboradas y complejizadas durante toda la etapa investigativa, fueron las siguientes:

Matriz de Exploración del Estudiante

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

en múltiples dimensiones de articulación y constitución. La última columna, la quinta, es una forma de reagrupar por áreas de exploración los anteriores temas. Es una columna de síntesis.

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

Matriz de Exploración de la Institución

Esta matriz tiene tres columnas. La primera alude a las dos dimensiones básicas en que en este estudio hemos considerado la institución educativa. La segunda, son los temas que las componen. Para la dimensión organizativa hemos definido tres tipos de dinámica: la de la relación grupal, la de la gestión institucional y la de inserción o relación con el entorno. Una institución se construye como grupo, con una dinámica particular de gestión y dentro de un microuniverso de relaciones con su contexto próximo. La última columna son los temas emergentes del proceso etnográfico.

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

Estas dos matrices son la versión final, pues durante el recorrido de la investigación hasta la fecha de este informe fueron permanentemente ajustadas,

pues daban cuenta de un mapa conceptual de un territorio que iba cambiando de acuerdo como iban cambiando las formas de pensar el problema y la acumulación de información recuperada.

A diferencia de los grupos profesoriales y de padres de familia, donde hubo una casi total unificación operativa en la aplicación de instrumentos, en los grupos de estudiantes se tuvo que atender a variables más amplias: edad, competencias expresivas y nivel de escolaridad. En un rango de edad que va de 11 a 18 años, aproximadamente, existen bastantes heterogeneidades. Los más niños tenían facilidades más gráficas que escriturales o más competencia y facilidad expresiva para instrumentos muy informales (un cuento colectivo, por ejemplo) que los adolescentes, más inclinados hacia lo oral, más competentes y manejables en una entrevista grupal o individual.

Desde luego, no siempre ocurría de esta manera, pues en varias ocasiones los niños tenían un muy buen comportamiento en instrumentos muy formales y los más jóvenes en los informales. En este sentido todo dependió del criterio del investigador, de su capacidad de sintonía con el universo simbólico de su grupo, pero también, de manera decisiva, con las variables institucionales tales como los lugares en donde se reunía con los jóvenes, los tiempos disponibles para hacerlo y el ambiente institucional favorable o no para realizar una actividad determinada.

Tipos de instrumentos

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

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

Instrumento	Definición	Población	Variantes	Registros
Taller de expresión	Encuentro grupal donde alrededor de un núcleo temático los participantes discuten e intercambian,	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores y directivos 	<ul style="list-style-type: none"> Mapas representacionales sobre la comunidad educativa Dibujos proyectivos que represente una 	<ul style="list-style-type: none"> Carteleros Hojas con gráficos Audiograbación

	<p>experiencias. Implica una actividad expresiva verbal, gráfica construida por cada uno de los miembros o por pequeños subgrupos.</p> <p>Este instrumento puede considerarse una forma de entrevista, pero lo diferencia el hecho de ser siempre grupal e implicar un instrumento de expresión gráfica o verbal distinta a este formato (imaginar un cuento o hacer un dibujo, por ejemplo).</p>		<p>situación particular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación individual o colectiva de una historia que proyecte uno o varios aspectos de un tema determinado 	<p>es</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas del observador
Taller de entrevistas	<p>Conversación directa entre investigador y personas o grupos en torno a un tema que se quiere explorar a profundidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores y directivos • Padres y acudientes 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones informales • Entrevistas semiestructuradas individuales • Entrevistas semiestructuradas grupales (grupos focales) 	<ul style="list-style-type: none"> • Audiograbaciones • Notas del observador
Observación participante	<p>Atención interactiva focalizada sobre eventos, acciones, interacciones, valoraciones y percepciones individuales y grupales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores • Entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizada por los agentes externos • Realizada por los docentes de cada colegio • Realizada por los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas del observador
Objetos producidos	<p>Registros gráficos, escriturales o visuales realizados por encargo y en los tiempos de cada grupo o persona responsable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes • Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración visual fotográfica sobre la institución. • Un relato sobre un día en su vida en la institución. • Una ficha descriptiva y analítica de los PEI 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollo fotográfico de diapositivas • Relatos de los participantes • Ficha de registro del PEI
Encuesta	<p>Cuestionario escrito con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta sobre la historia escolar de 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios respondidos

	preguntas abiertas y/o cerradas para indagar aspectos cuaititativos y cuantitativos.	• Profesores	los estudiantes con 12 preguntas abiertas y cerradas	
			• Encuesta para los profesores para determinar su perfil en algunos aspectos básicos	

INVENTARIO DE INSTRUMENTOS

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

Taller de caracterización institucional profesoral

Descripción

Elaboración grupal de una guía en donde se indagaba acerca de las percepciones de todos los docentes entorno a temas tales como la familia, los estudiantes, la institución y el contexto. Por otra parte, se realizó otra guía entorno a las principales fortalezas y dificultades de la institución a partir de lo percibido por los docentes.

Procedimiento y Participantes

Discusión general del proyecto e información general de los objetivos del proyecto, tiempos de trabajo, rol de los profesores e investigadores. Posteriormente separación de los docentes en grupos de trabajo en donde se pretendía discutir los temas del instrumento para después realizar una plenaria general en donde los docentes explicaban lo realizado en cada uno de los grupos de trabajo apoyados en una cartelera.

Participantes

Los participantes fueron todos los docentes y directivos docentes de cada una de las instituciones del estudio.

Evaluación

El instrumento se utilizó para tener un primer acercamiento a las percepciones y representaciones de los docentes acerca de lo que es la institución desde un punto de vista cultural, económico, pedagógico, el tipo de población que se recibe y en general el tipo de problemáticas que, como la deserción, que enfrenta el colegio, los alumnos, los padres de familia y en general a la comunidad educativa.

Por otra parte, se logró indagar acerca de las principales fortalezas y dificultades presentadas en las instituciones educativas desde el punto de vista de los docentes y por lo tanto, observar algunas de las problemáticas vividas por los docentes entorno a la institución. Lo fundamental de este taller fue el haber logrado una primera imagen de la institución en la que cada investigador se iba a involucrar.

Encuesta sobre historia escolar

Descripción

El instrumento consistía en una encuesta con 12 ítems (ver Anexo Encuesta sobre historia escolar) de preguntas cerradas y abiertas en donde se indagaba la historia escolar de cada uno de los participantes teniendo en cuenta el número de las instituciones escolares en donde había estado, si estas instituciones eran privadas u oficiales, años perdidos, motivos de ingreso y retiro de las instituciones; por otra parte se indagaba sobre su familia, con que personas vivía, los responsables de los estudios, los traslados domiciliarios y los motivos de traslados, finalmente se preguntaba por las veces de retiro, las causas y los aspectos que gustan y no gustan de la institución, además de los datos demográficos básicos.

Procedimiento y Participantes

Esta guía se le aplicó a todos los alumnos de los cursos seleccionados en cada institución para el proyecto. A cada curso se le explicó el objetivo de la prueba y en cada uno de sus respectivos salones. En aproximadamente 50 minutos se contestó la prueba.

Evaluación

Con la aplicación de esta encuesta fue posible realizar una breve descripción del recorrido escolar de cada uno de los alumnos sus traslados institucionales, domiciliarios, conformación familiar, y percepciones acerca de la institución a la cual pertenecen además de retiros del sistema escolar, años perdidos. También se obtuvo información breve en cuanto a las percepciones de los alumnos sobre su vínculo escolar. Como se explicará en el apartado POBLACION esta encuesta

permitió aplicar ciertos criterios para seleccionar y clasificar a los grupos de la investigación.

Taller historia del vinculo escolar

Descripción

En este taller se pretendía entablar una relación más personal con los alumnos de cada uno de los dos cursos focalizados por colegio para lo cual se realizó una breve presentación de cada uno de los participantes, incluyendo en esta presentación alguna característica personal. Posteriormente fue posible indagar acerca de ciertas características propias del colegio, del barrio en donde cada uno vive, de algunas condiciones familiares y ciertos aspectos entorno a los momentos en que ha abandonado el sistema escolar y sus causas y consecuencias.

Procedimiento

Se presentaron nuevamente los objetivos del proyecto y posteriormente se reunieron todos los alumnos en subgrupos en donde se pretendía que cada uno de ellos presentara a uno de sus compañeros de grupo después de haber comentado algunos aspectos sobre su vida. Posteriormente se realizaba la presentación general del compañero seleccionado, luego se procedió a realizar un conversatorio acerca de temas tales como el colegio, el porqué de la permanencia o la deserción en algunos casos específicos, la repitencia y aspectos relacionados con su educación y con el barrio en el que viven. En algunos colegios los alumnos realizaron carteleras y en otros escritos complementarios en donde expresaban sus percepciones del colegio, de su barrio y su familia.

Participantes

Estudiantes de los grupos focalizados en los colegios

Evaluación

Se logró conocer más directamente a los alumnos de los grupos focalizados y por otro lado, se accedió a información que de una u otra forma comenzaba a profundizar los primeros datos encontrados con la encuesta, enmarcados en las relaciones sociales con los distintos actores de la comunidad educativa al igual que observar algunas características principales de los participantes.

Talleres historia del vínculo escolar (variante)

Descripción: Grabación de la respuesta que dan los alumnos de los cursos focalizados a preguntas preestablecidas. El objetivo general de este primer taller

fue tener un acercamiento a cada uno de los niños de manera individual tomando como eje temático a la institución.

Procedimiento

Para tal fin se planteó como actividad la presentación grabada de cada uno de los niños siguiendo un esquema común, respondiendo 4 o 5 preguntas. Esta grabación se efectuó dentro del salón estando todo el grupo presente, con un profesor acompañante, en horario de clase.

Para los niños del CED Guacamayas (de menor edad) se siguió el siguiente esquema

1. Nombre y edad
2. ¿Cuál ha sido tu día más feliz en el colegio?
3. ¿Cuál ha sido el peor día en el colegio?
4. ¿Qué deseo le pedirías a un genio?

Para los niños del CED San Isidro (de mayor edad) se siguió el siguiente esquema

1. Nombre y edad
2. Característica personal que lo defina o que le guste
3. ¿Qué cambiaría del colegio?
4. ¿Qué pasaría si el colegio no existiera?
5. ¿Cómo se ve en 5 años? (sólo para noveno)
6. ¿Qué deseo le pedirías a un genio?

Evaluación:

Información muy superficial. Actividad agotadora tanto para el orientador como para los sujetos. Alto grado de motivación por la grabación y por el ser escuchado. Se desviaron de lo institucional a toda su vida (afinar preguntas). Lo principal fue la buena relación con el grupo y algunas "pistas" claves para explorar.

Talleres historia del vinculo escolar

Este taller estaba pensado para profundizar en los diferentes elementos que conforman la vida escolar de los estudiantes, identificando además los momentos más significativos (momento más triste, momento más feliz) y sus ideas alrededor del acto mismo de estudiar.

Distribuido en diferentes partes:

1. La historia de un personaje (creación colectiva)

2. Identificación del momento más triste y más feliz dentro de la institución (dibujo)
3. Concepciones frente al estudio y al tiempo libre

La historia de un personaje

Creación colectiva, en la que se toma como referencia a un personaje imaginario para recrear con él las particularidades de los contextos de cada uno de los niños.

Procedimiento:

Se les pide a los niños que de forma colectiva elaboren una historia alrededor de un día en la vida de Pedro, un personaje ficticio, se usa una grabadora y el investigador se encarga de coordinar la creación de la historia.

Momento más triste y más feliz dentro de la institución (dibujo)

Utilización de una herramienta pictórica para develar contenidos trascendiendo el lenguaje, es una herramienta pensada para obtener información pero también para "romper el hielo" con los estudiantes y mejorar la interrelación.

Procedimiento:

Se distribuyen hojas a todos los estudiantes para que en ellas puedan dibujar y explicar los momentos más tristes y más felices dentro de la institución.

Población:

Estudiantes de los cursos seleccionados.

Valoración:

Este taller permite profundizar en el tipo de vínculo que se ha establecido con la institución, las representaciones que se tienen del espacio educativo y sus valoraciones a través de un instrumento proyectivo que hace más fácil abordar ciertas dimensiones problemáticas de la vida cotidiana de los sujetos.

Talleres historia del vínculo escolar

En este taller se formularon preguntas orientadas a conocer los conceptos asociados a la educación y el manejo de los espacios no académicos por parte de los estudiantes.

Procedimiento: En la parte posterior del dibujo se les pide a los niños que contesten las siguientes preguntas:

1. ¿por qué hay que estudiar?
2. ¿qué haces en tus tiempos libres?

Población:

Estudiantes de los cursos seleccionados.

Valoración:

Es un instrumento con el que se logra poca profundidad en la información. Con la primera pregunta se obtuvieron respuestas de "deseabilidad" como: *"el estudio es necesario para salir adelante"*; fue muy difícil lograr información que señalara elementos particulares de los procesos. En cuanto a la segunda pregunta se obtiene información que por si sola no permite llegar a conclusiones, es un instrumento que ayuda a profundizar, pero probablemente cuando se acompaña de otro instrumento con más elementos de indagación

Talleres historia vinculo escolar ("el tiempo libre")

Descripción

Con los grupos seleccionados tanto retenidos como desertores potenciales de ambas instituciones se realizó un taller en donde se pretendía indagar acerca de las actividades desarrolladas por los estudiantes cuando no asisten a la institución, es decir contra jornada, fines de semana y temporadas de receso escolar.

Procedimiento

Se trabajó con los alumnos (retenidos y desertores potenciales) en pequeños subgrupos en donde se discutió el tema del tiempo libre, cada uno de los estudiantes daba cuenta de sus actividades extra escolares y después se generó una discusión en torno a los espacios urbanos más utilizados en el tiempo libre.

Participantes

Participaron 2 grupos de estudiantes (desertores potenciales y retenidos) en cada uno de los cursos seleccionados para la investigación.

Evaluación

Con este taller se logró indagar acerca de los espacios no escolares utilizados por los estudiantes con el fin de contrastar la información entre alumnos retenidos y desertores potenciales, además se pudo obtener información acerca de

características familiares y sobre actividades desarrolladas con la familia en períodos de tiempo en donde no hay actividades escolares.

Entrevista grupo focal a profesores de mayor trayectoria en la institución

Descripción

Entrevista a grupos de docentes con mayor trayectoria dentro de la institución con el fin de indagar acerca de la historia de cada una de las instituciones. Estas entrevistas tuvieron una duración de 35 a 45 minutos en donde los docentes comentaban su experiencia dentro de la institución desde la fecha de ingreso.

Procedimiento

Se reunió a los docentes con mayor trayectoria dentro de la institución y se les preguntó: Cómo era antes el colegio, cómo es ahora y cómo creen y se imaginan que el colegio va a ser en el futuro. Cada uno de los docentes escribía sus respuestas en una hoja y posteriormente se realizaba una discusión en grupo en donde se ampliaba la información escrita en las hojas.

Participantes

Los docentes con mayor trayectoria de cada institución.

Evaluación

Se logró obtener información acerca de la historia particular de cada institución y acerca de las problemáticas que ésta ha enfrentado a lo largo de su existencia. Además es posible obtener información acerca de la cultura escolar manejada en cada una de las colegios y la percepción de los docentes entorno a su devenir futuro.

Entrevista grupo focal a profesores que tienen relación directa con los cursos seleccionados

Descripción

Entrevista al grupo de docentes que actualmente tiene clase en los cursos seleccionados en donde se pretendía discutir temas como lo académico dentro del curso, lo disciplinario, representación general del curso para los docentes y casos particulares de relevancia que pudieran ser pertinentes en el caso de la deserción y la retención.

Procedimiento: Se reunió a los docentes que tienen clase en los cursos seleccionados y se generó un grupo de discusión en donde se preguntaba por las

particularidades de cada uno de estos grupos: lo académico, lo disciplinar y sobre características relevantes de cada curso en torno a la permanencia de los chicos a lo largo de su vínculo escolar, cambios fuertes a través de los años, generalidades en cuanto a lo familiar y lo económico y finalmente se discutió acerca de casos particulares dentro de cada curso que pudieran ser pertinentes en el caso de la retención y la deserción.

Participantes

Los docentes que tienen clase en los cursos seleccionados en cada institución.

Evaluación

Se logró acceder a las percepciones de los docentes en cuanto a los cursos seleccionados para la investigación y se pudo contrastar la información adquirida por medio de las encuestas anteriormente aplicadas, los talleres desarrollados y los grupos de estudiantes formados a partir de estas. Por otra parte se accedió a las percepciones de los docentes acerca del fenómeno de la retención deserción en casos específicos.

Entrevistas individuales y grupales con desertores actuales

Descripción

Se desarrollaron entrevistas con exalumnos de las instituciones que actualmente no están en el sistema escolar con el fin de indagar acerca de su historia escolar y los momentos específicos que llevaron a estas personas a desertar.

Procedimiento

Se realizaron entrevistas individuales o a grupos de exalumnos de las instituciones. Se indagó acerca de temas tales como la historia escolar de estas personas y principales problemáticas y situaciones que llevaron a desvincularse del sistema escolar. También se exploró acerca de sus actividades fuera de lo escolar, círculo de amigos y vínculo con la familia, además de características socioeconómicas de su grupo parental. Los lugares de las entrevistas variaron, en algunos casos los jóvenes fueron a los colegios, en otros el investigador se desplazó a un sitio indicado, generalmente público, y en otros, a las propias casas de los chicos.

Participantes

Jóvenes actualmente por fuera del sistema escolar. Algunos estudiantes con los cuales se venía trabajando pasaron de ser Desertores Potenciales (categoría en la

que se les había ubicado de acuerdo a la encuesta) a Desertores Actuales durante el estudio. Estos jóvenes fueron entonces "reclasificados" para efectos analíticos.

Variante

Se entrevistaron a dos tipos de grupos de jóvenes (GRUPO DE CONTRASTE) que no tenían nexo con ninguna de las instituciones focalizadas y que se encontraban por fuera del sistema escolar.

Evaluación

Estos grupos de Desertores Actuales fueron los más difíciles de convocar, en primer lugar porque las instituciones no tienen información confiable sobre ellos, en segundo lugar porque existía en algunos colegios resistencia a dar información sobre alumnos desvinculados (algunos porque habían sido desvinculados por decisión de la institución). El desarrollo de las entrevistas tuvo variantes de tiempo, pues en algunos momentos los chicos acudían de prisa y querían irse pronto. Finalmente se logró obtener información acerca de los motivos de desvinculación de estas personas del sistema escolar y sus actividades actuales, además se indagó acerca de características propias del vínculo escolar que dan cuenta de la historia escolar de estas personas y de las características tanto de su individualidad como de sus núcleos familiares que han influenciado en los retiros de la institución.

En cuanto a la información obtenida de la variante, aunque no se ha trabajado analíticamente, ni se incluye en este informe, en principio añade algunos elementos importantes al estudio, pero ninguno contrario o atípico a lo indagado con los colegios. Probablemente el análisis posterior que realicemos lo confirme, aunque también existe la posibilidad contraria, de encontrar información valiosa de contraste y complementación.

Entrevistas individuales a profundidad

Descripción

Realización de entrevistas individuales a profundidad para indagar aspectos particulares sobre el vínculo escolar o sobre la institución.

Procedimiento

Encuentro con el estudiante en un lugar del colegio o, en algunas ocasiones, por fuera de este. Se formulaban preguntas abiertas sobre un tema específico y se trataba de generar un ambiente conversacional con cada sujeto.

Participantes: Estudiantes de los colegios o jóvenes desertores actuales, profesores y padres de familia o acudientes.

Evaluación:

Este instrumento permitía profundizar bastante, aunque en algunos casos, por características o bien de la situación o bien de la relación del sujeto y sus habilidades comunicativas, la entrevista podía no llegar muy lejos tanto en extensión como en profundidad.

Entrevista grupal e individual a padres de familia/acudientes

Descripción

Se desarrolló un taller con los padres de familia de los estudiantes seleccionados en cada grupo de desertores potenciales y retenidos con el fin de indagar mediante una entrevista semiestructurada acerca del vínculo escolar de los padres, su ubicación socioeconómica, la visión institucional, composición familiar, imagen de sus hijos académicamente y las problemáticas presentadas en momentos de rupturas del vínculo escolar.

Procedimiento

Se realizó un grupo focal por cada uno de los grupos de padres de acuerdo a la institución y al grado cursado por sus hijos y se generó una discusión entorno a los temas del vínculo escolar focalizando los siguientes elementos: 1. Vínculo escolar de los padres / acudientes. 2. Ubicación socioeconómica. 3. Redes comunitarias de apoyo (familia, vecinos). 4. Vínculo escolar de los estudiantes. 5. Concepciones frente a la institución.

Variante

En algunos casos, por inasistencia reiterada de los padres, en dos instituciones focalizadas se hizo visita domiciliaria. En estas ocasiones buena parte de la familia se encontraba presente, de tal forma que la información se obtuvo desde diferentes perspectivas.

Participantes

Padres de familia de los grupos seleccionados.

Evaluación

Este fue otro de los grupos más difíciles de convocar. A pesar de citarlos varias veces a la institución muchos no se hicieron presentes, lo que en algunos casos

hizo necesario el desplazamiento a sus sitios de residencia. Se logró obtener información de los padres acerca de la composición familiar nivel económico y visión de la institución desde lo académico y lo disciplinar además de características particulares percibidas por los padres o acudientes entorno a los estudiantes. Esta información también da cuenta de características particulares de los colegios sobre el grado (generalmente bajo) de participación de los padres en la vida institucional y las representaciones del vínculo escolar, tanto personal como acerca de sus hijos estudiantes. Hay que resaltar que el nivel de convocatoria de los padres en las instituciones es de bajo impacto.

Entrevista grupal e individual a director y profesores

Descripción

Buscando definir la institución desde la perspectiva de los docentes, se hicieron una serie de entrevistas semiestructuradas teniendo en cuenta la matriz de exploración institucional.

Procedimiento:

Entrevista semiestructurada que de acuerdo a las posibilidades de tiempo de los docentes y a las posibilidades del espacio de la institución se realizaba individualmente, o a grupos muy pequeños de docentes (en ocasiones a parejas de profesores).

Población:

Profesores y directivos de colegios. Supervisores, gerente de CADEL y orientadoras de la localidad.

Variantes

1. Se entrevistó grupalmente a los tres supervisores de la localidad e individualmente al gerente del CADEL sobre el tema de la organización, problemas de la zona y la deserción.

2. A través de la Supervisión Educativa Local se convocó a un grupo de orientadoras de diferentes colegios. Con ellas se trabajó el tema de la deserción en un grupo de entrevista focal, utilizando al principio, a modo de centralización del tema, la guía de Caracterización Institucional que se aplicó inicialmente en cada uno de los colegio de los seleccionados.

Evaluación: Fue útil para confrontar los diferentes puntos de vista. Sin embargo no se entrevistó a la totalidad de los docentes en ningún colegio. Su

administración resultó en algunos momentos compleja por los afanes institucionales y los tiempos escasos y cruzados de los docentes.

Con los supervisores la realización de la entrevista tuvo dificultades por su resistencia a ofrecer información debido, según lo expresaron, a su poca información de la zona ya que al momento de la entrevista tenían dos meses de trabajo. Sin embargo, a pesar de esto, algunos aspectos tratados tienen relevancia para la comprensión de la dinámica educativa local.

Con el gerente del CADEL y las orientadoras de colegios de la localidad la información sirvió para convalidar y contextualizar los datos que se estaban recogiendo en cada institución. Lo más importante quizás es que la información proveniente de las orientadoras permite aspirar a un nivel de generalización de los hallazgos de la investigación a la localidad en sus puntos más importantes

Mapas representacionales de la comunidad educativa

Descripción

Son representaciones gráficas de los tipos de relaciones que se presentan en la institución con el fin de conocer mecanismos de comunicación, espacios comunes y universo relacional de la institución. El gráfico, realizado con figuras geométricas debía contener una descripción de los actores (estudiantes, padres, profesores/directivos) y sus relaciones. Para hacerlo se debían tener en cuenta 4 preguntas: 1. Cómo es cada actor. 2. Como son sus relaciones. 3. Cuáles y como son los conflictos de cada relación. 4. Qué los une, qué los diferencia.

Procedimiento

Se reúnen los docentes y se les explica que van a realizar un gráfico en el que van a exponer la forma en que se relacionan los directivos, los docentes, los acudientes y los estudiantes, para lo cual se usarán figuras geométricas y convenciones. Posteriormente se socializa el trabajo y cada uno explica y discute sobre su mapa.

Población:

Algunos profesores en pequeños grupos. En ninguna institución se pudo aplicar a todos los profesores.

Evaluación:

Es una herramienta que permite manejar otro nivel de información más analítico que descriptivo, permite conocer a nivel relacional la institución, los estilos de liderazgo y la forma de trabajo en cada uno de los espacios. El desarrollo y nivel

de detalle fueron relativamente desiguales entre las instituciones y entre cada grupo, en algunos fueron muy ricos, pero en otros superficiales, sin embargo, más allá de lo gráfico, lo más valioso a nivel de información recuperada fueron las conversaciones que sobre el gráfico se recogieron. Su aplicación fue bastante irregular en el conjunto de instituciones, se tuvo el inconveniente de ser uno de los últimos instrumentos aplicados, por lo cual coincidió con una de las coyunturas conflictivas que ocurrieron en el período prevacacional y que dificultaron enormemente todo el trabajo de campo de este momento de cierre.

Relato visual de la cotidianidad escolar

Descripción

Este es un instrumento de etnografía visual. Mediante una serie de fotografías en diapositivas los profesores debían narrar visualmente vivencias cotidianas que identifican la vida de su institución escolar. Este instrumento nos permitía acceder a formas de representación de la vida cotidiana desde sistemas comunicativos visuales alternativos.

Procedimiento

A pequeños grupos de docentes, con un responsable asignado, se le dio un rollo de diapositivas con la instrucción de que atendiendo a las propuestas temáticas de sus colegas construyera una imagen institucional de su colegio en no más de 15 planos fotográficos en diapositivas.

Población

Docentes de los colegios.

Evaluación

De los grupos de docentes a los que se les distribuyó el material solamente los de dos colegios entregaron los rollos. Todavía desconocemos como construyeron el material y los alcances que contienen. Este material podría servir no solo para el análisis sino para el proceso de intervención que se inicia. No fue considerado material para este informe.

Un día en la vida de ...

Descripción

Herramienta que consiste en el relato de los participantes de un día en la institución, este ejercicio fue pensado básicamente para conocer los procesos particularmente dentro la institución en su cotidianidad.

Procedimiento:

Para los profesores:

Desde el inicio del proceso investigativo en las instituciones, se les pide a los profesores del grupo de interlocución de cada colegio que lleven en sus diarios de campo el relato de un día de clase, con la mayor especificidad posible.

Para los estudiantes:

Cada uno de los estudiantes seleccionados relata en una hoja cada el transcurso de un día en su vida cotidiana.

Evaluación:

Es un instrumento que dio información redundante sobre los instrumentos previos, pero que careció de profundidad y cumplimiento. Presentó dificultades para los co-investigadores por razones de tiempo (según la evaluación realizada con ellos sobre esta actividad). Los jóvenes, los que lo presentaron, generalmente hicieron un inventario que no agregó mayores novedades a la información previamente obtenida.

Perfil profesoral

Descripción

Con el fin de establecer un perfil de los profesores, en algunas variables fundamentales para la descripción y el diagnóstico de cada institución, se diseñó un cuestionario que fue llenado en cada colegio (ver Anexo Perfil Profesoral).

Procedimiento

Se hizo circular el formato dentro de cada colegio para que los profesores lo fueran llenando de forma individual.

Población:

Docentes y directivos de cada colegio

Evaluación

Ofrece un perfil con información relevante para el diagnóstico institucional. Algunos de los ítems que contenía el instrumento ya habían sido preguntados al comienzo de la investigación y en algunos casos ciertos docentes no consignaban

respuestas relacionadas con su edad, así que para el instrumento Perfil Profesional se decidió que solo se preguntaría el nombre sin apellidos, lo cual permitió obtener en casi todos los casos la información.

Ficha descriptiva y analítica de los PEI

Descripción

Se desarrolló una ficha descriptivo/analítica de los PEI que cada institución hacía circular como documentos de acceso público. La ficha estructuraba 5 ejes de desarrollo transversal de los PEI y desde allí examinaba si correspondía a uno de tres modelos posibles, considerando para cada uno dinámicas y procesos implicados.

Procedimiento:

Se recolectaron los documentos que cada institución consideraba como su PEI circulante. No todos los documentos eran el PEI propiamente dicho, sino el texto que tenía circulación oficial, el cual podía ir desde esquemas sencillos hasta resúmenes amplios.

Población:

Los documentos aportados como PEI por cada institución.

Evaluación:

Este instrumento nos permitió efectuar una clasificación de PEI de cada institución, lo más relevante por ahora es que son PEI "enunciados" que tienen distintos grados de elaboración, y en principio bajo grado de aplicación. La mayoría son documentos inconsistentes, algunos precariamente presentados y con poco nivel de profundidad. Para la siguiente fase, estos documentos dejan abierta la posibilidad de contrastar PEI "enunciado" con PEI desarrollado.

VALIDACION Y TRIANGULACION DE LA INFORMACION

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

El tamaño de la población estudiada: el tener 5 tipos de grupos de jóvenes por institución, para un total de 30 en la investigación, ha ofrecido grandes posibilidades de controlar la información de casos atípicos. Igual situación con los diferentes grupos profesoriales y de padres de familia de cada colegio.

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

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

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

Sin embargo, la estrategia de validación y triangulación más importante fueron el monitoreo permanente y la retroalimentación entre profesores e investigadores en la socialización de los informes de investigación.

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

POBLACION

Instituciones participantes: Luego del proceso de exploración de varias instituciones en la localidad se seleccionaron 6 colegios distritales. Dos criterios

se tuvieron en cuenta para ello: el aplicado por la Secretaría de Educación, que presentaran problemáticas importantes de deserción, y el aplicado por el equipo de investigación, que participaran voluntariamente en el estudio. Estas instituciones fueron:

Institución Seleccionada	Jornada	Rector	Grados	Dirección y teléfono	Investigador asignado
1. CED Francisco Javier Matiz	Tarde	Carlos Julio Duarte	0-5	Cr. 2ª # 29ª-28 sur. 3635573	Azucena Velasco
2. CED Guacamayas	Mañana	Leonilde Díaz	0-6	Cll. 64 sur # 10ª - 39 este.	Fernando Mejía
3. CED San Isidro	Tarde	Diva Marina Fonseca	0-9	Cll. 34 sur # 7ª -88 2785232	Fernando Mejía
4. CED Politécnico Juana Escobar	Mañana	Manuel Salinas Amaya	0-9	Cll. 60 sur # 15-44 este	Alfredo Olaya
5. CED Juan Evangelista Gomez	Mañana	Héctor Rodríguez	0-9	Dg. 39 sur #2-00 este. 3622303 3678094	Azucena Velasco
6. CED José Joaquín Castro Martínez	Tarde	Teresa Caicedo	0-10	Cll. 34 sur # 2-20 este. 2065563	Alfredo Olaya

Grupos institucionales

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

Grupos de Estudiantes

Se seleccionaron dos cursos por institución teniendo en cuenta los grados más altos tanto en primaria como en bachillerato. El criterio supuesto tenía que ver con la definición del problema: como deseábamos reconstruir la trayectoria del vínculo escolar, se tomarían un momento final y un momento intermedio de su desarrollo. Trabajar con el último grado de cada colegio implicaba poder reconstruir la trayectoria del vínculo durante casi todo el período de permanencia de los jóvenes. Por otra parte, trabajar con un grado intermedio, nos permitía considerar el vínculo en un lugar intermedio, a la vez que contrastarlo con el primer grupo. En este caso el último grado de primaria fue el 5, seleccionado además con otro supuesto: la terminación de la primaria marca ciertas dinámicas particulares del vínculo que nos interesaba examinar, como la relativa al paso a secundaria y el ingreso de los jóvenes a otra forma de organización del plan de estudios y de su vida social. Esto

último porque se parte de suponer que la primaria está más ligada al mundo de la infancia y la secundaria al mundo de la juventud y adolescencia.

Clasificación de los estudiantes:

Para comenzar el proceso de focalización de los grupos en cada uno de los cursos se aplicó un primer instrumento que consistía en una encuesta con 12 ítems en donde se indagaba la historia escolar de cada uno de los participantes. Este instrumento se construyó con preguntas que daban cuenta de tres dimensiones básicas de la historia escolar de los jóvenes que en la literatura consultada sobre el tema de la deserción estaban relacionadas de forma directa como factor o elemento asociado. Cada dimensión se asumió como un criterio para clasificar a los estudiantes.

Criterios de clasificación:

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

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

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

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

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

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

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

El grupo de los Desertores Actuales

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

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

Grupo de Contraste:

Se trabajó también con dos grupos de jóvenes, desertores al momento del estudio y residentes de la localidad, que denominamos GRUPO DE CONTRASTE. El primero, fueron jóvenes menores y madres embarazadas o con chicos de menos de seis meses de nacidos, pertenecientes a un grupo de apoyo promovido por el Centro Comunitario de la Victoria (del Departamento Administrativo de Bienestar Social). El segundo, un grupo mixto compuesto por jóvenes vinculados a grupos juveniles comunitarios, apoyados también por este Centro Comunitario. El trabajo con este grupo tenía por objetivo permitirnos tanto contrastar como contextualizar los hallazgos realizados con los otros participantes. La información con este grupo no se ha sistematizado, pero en una primera aproximación no presenta mayores diferencias con los análisis efectuados para las poblaciones anteriores.

Grupo de Profesores y directivos

Se trabajó con grupos profesoraes y directores de las seis instituciones seleccionadas. Los grupos profesoraes tuvieron en cada colegio diversos grados de involucramiento, siendo el grupo definido como de Interlocución el grupo más involucrado. Luego se realizaron varias entrevistas con el director y con los

profesores relacionados directamente con la población estudiantil indagada, los profesores de mayor trayectoria en la institución y otros profesores de diversas áreas que participaron voluntariamente como interlocutores o como informantes claves. El perfil de cada uno de estos grupos profesoriales se describe detalladamente en la sección dedicada a cada institución.

Grupo de padres de familia

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

COMPOSICION DE LA POBLACION POR INSTITUCION

Grupo Desertores Potenciales CED Juana Escobar grado 5º

Se seleccionaron 5 desertores potenciales, 4 niños y 1 niña, con un promedio de edad de 12 años.

Grupo Retenidos CED Juana Escobar 5º

Se seleccionaron 5 estudiantes, 4 niñas y 1 niño con un promedio de edad de 10 años.

Grupo Desertores Potenciales CED Juana Escobar 9º

Se seleccionaron 6 estudiantes, 3 hombres y 3 mujeres con un promedio de edad de 16.

Grupo Retenidos CED Juana Escobar 9º

Se seleccionaron 5 estudiantes, 2 hombres y 3 mujeres con un promedio de edad de 14.

Grupo Desertores Potenciales CED José Joaquín Castro Martínez 5º

Se seleccionaron 7 estudiantes 4 niños y 3 niñas con un promedio de edad de 12 años.

Grupo Retenidos CED José Joaquín Castro Martínez 5º

Se seleccionaron 7 estudiantes, 6 niñas y 1 niño con un promedio de edad de 11 años.

Grupo Desertores Potenciales CED José Joaquín Castro Martínez 10º

Se seleccionaron 6 estudiantes, 2 hombres y 4 mujeres con un promedio de edad de 17 años.

Grupo Retenidos CED José Joaquín Castro Martínez 10º

Se seleccionó un grupo de 6 estudiantes, 1 hombre y 5 mujeres con un promedio de edad de 15.

Desertores Actuales CED Juana Escobar

Se realizaron entrevistas con tres exalumnos del CED Juana Escobar una joven de 15, con un año fuera del sistema y dos jóvenes de 17 años con 2 años fuera del sistema.

Desertores Actuales CED José Joaquín Castro Martínez

Se entrevistó a 3 hombres de 13,13 y 16 años y una joven de 17 años con periodos de desvinculación de entre 3 meses y 1 año algunos con más de un retiro del sistema educativo.

Grupo desertores potenciales CED San Isidro, 602

Seis estudiantes hombres con un promedio de 14 años.

Nota: Durante el proceso de investigación dos de estos estudiantes se retiraron del colegio, por lo cual pasaron a formar parte del grupo de desertores actuales.

Grupo retenidos CED San Isidro, 602

Se seleccionaron 5 estudiantes, 2 de ellas mujeres y 3 hombres, con promedio de edad aproximado de 14 años.

Grupo desertores potenciales CED San Isidro, 901

5 estudiantes, todos ellos hombres, con un promedio de edad de 16 años.

Grupo Retenidos CED San Isidro, 901

6 estudiantes, de los cuales 4 hombres y 2 mujeres.

Grupo desertores actuales CED San Isidro

6 estudiantes hombres cuyas edades oscilan entre los 14 y los 18 años. A dos de ellos les fue cancelada la matrícula. Dos de ellos se retiraron este año de estudiar y hacían parte del grupo de desertores potenciales focalizados.

Grupo desertores potenciales CED Guacamayas, 5º

5 estudiantes, 2 de los cuales mujeres y y 3 hombres con promedio de 11 años.

Grupo retenidos CED Guacamayas 5º

6 estudiantes, de los cuales 4 hombres y 2 mujeres, con promedio de edad de 10 años.

Grupo desertores potenciales CED Guacamayas, 6º

5 alumnos, de los cuales 2 mujeres y 3 hombres, con promedio de 11 años de edad.

Grupo retenidos CED Guacamayas, 6º

5 estudiantes, de los cuales 4 mujeres y 1 hombre, con promedio aproximado de 11 años de edad.

Grupo desertores potenciales CED Juan Evangelista Gómez, 6º

Se seleccionaron 3 niños y tres niñas con una edad aproximada de 12 años en promedio.

Grupo desertores potenciales CED Juan Evangelista Gómez, 6º

Se seleccionaron 8 niños y 11 niñas con una edad aproximada de 12 años.

Grupo desertores potenciales CED Juan Evangelista Gómez, 9º

Se seleccionaron 6 jóvenes hombres y 8 jóvenes mujeres con una edad promedio aproximada de 15 años.

Grupo retenidos CED Juan Evangelista Gómez, 9º

Se seleccionaron 1 hombre y 9 mujeres ha con una edad promedio de 15 años.

Grupo desertores potenciales CED Francisco Javier Matiz, 5 A

Se seleccionó un grupo de 4 niños y 2 niñas con una edad promedio de 11 años.

Grupo retenidos CED Francisco Javier Matiz, 5 A

Se seleccionó un grupo de 7 niños y 5 niñas con una edad promedio de 10 años.

Grupo desertores potenciales CED Francisco Javier Matiz, 5 B

Se seleccionó un grupo de 4 niños y 4 niñas con una edad promedio de 11 años.

Grupo retenidos CED Francisco Javier Matiz, 5 B

Se seleccionó un grupo de 4 niños y 2 niñas con una edad promedio de 10 años.

CARACTERIZACION DE LA LOCALIDAD CUARTA

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

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

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

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

Por otro lado, estudios realizados por el Instituto de estudios Ambientales IDEA, de la Universidad Nacional de Colombia en 1.994, establecen que el Sur Oriente

es una de las zonas con más altos porcentajes de pobreza y miseria. Según el Instituto es la tercera localidad con el porcentaje más alto de población con necesidades básicas insatisfechas, un 40 % de la población se encuentra en esta situación. En cifras absolutas es la que concentra el mayor número de pobres de toda la ciudad, después de Ciudad Bolívar con mayor número de personas en condiciones de miseria.

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

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

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

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

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

Las tasas de aprobación (proporción de matrícula inicial que al finalizar el año aprobó el grado que cursaba), es la más baja del Distrito. Para el conjunto de niveles se reporta 86% de aprobación, 8% de reprobación y 5% de deserción; sobresale el caso de primaria estatal con 84% de aprobación, 9% de reprobación

y 7% de deserción, esto para el estudio análisis económico de la educación en Bogotá D.C. publicado en 1.997, que reporta un estudio de carácter técnico y cuantitativo.

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

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

ORGANIZACIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACION

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

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

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

Con las primeras informaciones sobre la institución y sobre los grupos de jóvenes se diseñaron dos matrices ya referidas, la Matriz de Exploración del Estudiante y la Matriz de Exploración de la Institución. El término "exploración" aludía a la forma cómo estábamos pensando el trabajo de campo y el abordaje del problema. Este

fue concebido como un territorio sobre el cual había que moverse con un mapa, pero como el territorio se supone tan amplio es conveniente delimitar la exploración a ciertas áreas consideradas claves para comprender como está organizado el espacio del problema.

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

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

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

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

A diferencia de la Matriz de Exploración Institucional que servía como guía y como matriz descriptiva para organizar la información, la Matriz de Exploración del Estudiante solamente fue utilizada para organizar los movimientos sobre el campo

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

Para poder observar el devenir del proceso del vínculo se reconstruyó, además, una Historia del Vínculo Escolar con los materiales acumulados para ciertos casos relevantes. Se seleccionaron 9 sujetos que mostraban complejidad en su proceso y que permitían observar diferentes combinaciones de los factores en su desarrollo temporal. Estas historias del vínculo fueron la parte de la investigación más libremente construida por los coinvestigadores, tanto en el sentido de su estilo como en su planteamiento analítico.

Matriz del Proceso del Vínculo

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

Esta matriz es un objeto de carácter transaccional que, a nuestro juicio, permitió encontrar los dimensión inductiva con la deductiva. La matriz quiere dar cuenta del vínculo como un proceso, más que como un evento particular, que está organizado en factores que lo definen, los cuales se comportan de determinada manera o bien para mantener el vínculo o bien para romperlo. La primera columna nos permite ver qué tipos de conjunto se forman entre los factores (familia, comunidad, individuo, institución), la segunda columna hace referencia a cómo se comporta el conjunto, cómo interactúan y se relacionan los factores. La tercera columna tenía dos denominaciones, era vinculador para los estudiantes retenidos y era disparador para los desertores. En la investigación de la deserción, tanto en la de enfoque cuantitativo como en la de cualitativo, las interpretaciones generalmente están centradas en el Disparador de la deserción, la causa inmediata reportada por los estudiantes acerca de su desvinculación del sistema. Pero, en nuestro cuadro explicativo, como se muestra en el capítulo conceptual, el disparador o la causa reportada no siempre coincide con las razones de fondo que explican la deserción.

Esta matriz es una "lectura" que organizó analítica e interpretativamente la información más importante del estudio. Se construyó una para cada grupo de

estudiantes, discriminando por cada fila los casos sobre los que mejor y más profunda información existía.

Cada institución tuvo asignado un investigador, el cual tenía relación estrecha con su grupo de interlocución institucional. Si bien la organización, el análisis y la interpretación de la información fue filtrada por el proceso de trabajo grupal del equipo de investigación de la Universidad de Los Andes, la escritura, el enfoque y el desarrollo mismo del proceso de este documento, contienen matices particulares, en ocasiones muy visibles, que dan cuenta de la singularidad última de las miradas de cada investigador. Es decir, que si bien existe un ángulo común en el enfoque y en el trabajo en su conjunto, también se aprecia, en el cuerpo del texto mismo, la diversidad irreductible del equipo de investigación.

4-EL MAPA DE ORIENTACION

-La estrategia conceptual del análisis-

Presentación

Este capítulo ha sido el último de este informe, el "punto de llegada", no solo en su escritura, sino en su concepción. Proviene de la intención de hacer explícitas las estrategias de lectura, análisis e interpretación que hemos realizado en este trayecto investigativo. No siempre es posible poder visualizar la forma cómo se está pensando el problema sino hasta el final, cuando se ha dado cuenta ya de una porción importante de su análisis. Aunque durante el proceso del trabajo de campo las categorías conceptuales se fueron construyendo y redefiniendo para comprender el escenario temático de la investigación, solo mediante una operación retrospectiva logramos poner, con cierto nivel de claridad, la perspectiva de conjunto con la que hemos estado leyendo muchos aspectos del problema investigativo. Hubo elementos que se mantuvieron desde el comienzo, cierta perspectiva de los factores, por ejemplo, pero la manera como se conceptualizaron varió y se amplió de manera fundamental.

El mapa no es el territorio

Este capítulo da cuenta de un mapa de orientación y lectura. Hemos considerado que el problema de la deserción/retención es un territorio amplio y complejo, que involucra dimensiones extensas de la escuela, la cultura y la sociedad. En la medida de esa magnitud, la forma de abordar el problema es construir un mapa como una estrategia para delimitar la travesía, para orientarse mejor, para marcar trayectorias, para evaluar por dónde se transitó y, por supuesto, por dónde nos extraviamos. No tenemos una versión nueva para pensar el problema, ésta es solo la versión de un mapa posible, la resignificación de algunas categorías en otro orden de reflexión, en fin, es otra forma, probablemente ya probada, de pensar el tema de la deserción/retención como un proceso del vínculo humano con el espacio "específico" de la escuela.

Un mapa no es el territorio, es su representación, y aunque desde diversas perspectivas construccionistas pueda decirse que la representación es la invención de lo representado, aquí mantenemos la noción convencional de perspectiva de lectura: el mapa representa una forma de comprender el problema.

El enfoque psicosocial

Un mapa es una opción de recorridos, excluye zonas, privilegia caminos. La primera forma de opción/exclusión de esta investigación es la que define su perspectiva fundamental: la psicosocial. No solamente por la conceptualización realizada, o por los orígenes disciplinares de las fuentes teóricas utilizadas, sino principalmente por la manera de enfocar el problema.

El estudio incorpora el enfoque psicosocial en tanto reconoce al individuo como ser individual inmerso en una red de relaciones socialmente construidas y mantenidas. La relación de este individuo con el mundo social se da de manera dialéctica, donde el sujeto construye y modifica lo social, que a su vez influye en la conformación de la individualidad.

La escuela como institución supone para ésta investigación una construcción social elaborada que cuenta con una historia que la respalda y legitima, sin embargo, también está sujeta a las condiciones de un momento histórico particular que supone la presencia de individuos acordes con este momento. La relación del sujeto con la institución escuela no se puede analizar desconociendo alguna de las dimensiones que en ella se observan, la individual y la social. Es posible entonces mediante conceptualizaciones psicosociales contar con un marco de observación/análisis adecuado que nos permita identificar los factores que juegan en uno u otro sentido, o en su interrelación. Esa por lo menos es la apuesta de nuestro enfoque.

Los conceptos de red, sujeto, vínculo, son sin duda conceptos que aluden siempre a la relación individuo/sociedad y que se mueven en las fronteras de disciplinas antropológicas, psicológicas y sociológicas. Hemos intentado articularlas como un cuerpo consistente, pero no como una teoría, son solo conceptos, herramientas para pensar un problema, elementos puestos en la mejor relación congruente que hemos podido hacer. Suponemos que eso se ha logrado hasta cierto punto, y que no siempre han sido y serán evidentes en el análisis, sobretodo porque el problema investigativo funciona como eje orientador, más que la conceptualización con que se lo piensa.

El mapa

Expondremos a continuación las diferentes categorías de análisis e interpretación que han construido el mapa de lectura. El centro de la estructura conceptual es la categoría de vínculo. Para abordarla nos referiremos a los lugares que le dan sentido en la perspectiva de la construcción de la subjetividad, la relación social y el mundo escolar. Finalmente cerraremos la exposición considerando las principales categorías inductivas que se diseñaron y que, a través de matrices descriptivas, interpretativas y analíticas han permitido una reflexión sobre el problema de investigación.

La red de vínculos

En ocasiones cuando se habla de la relación humana se piensa en la figura de un tejido, en la forma de un entrelazamiento o en la imagen de un nudo. Pensar la experiencia social con la metáfora de una red es considerar el tejido, el entrelazamiento y el nudo. Una red es la imagen de lo que está entretejido e interconectado. La red es una "composición" tanto como un conjunto de elementos en interdependencia. La red existe porque tiene componentes que están en relación. Sin relación hay componentes, pero no hay red. La red

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

El ser humano se incorpora a la experiencia de la cultura y la sociedad en su travesía por las redes de relaciones con los otros. Y aún más, la construcción de sí mismo se constituye en la interdependencia, su proceso de subjetivación es la experiencia de inserción en la red social de relaciones humanas.

Desde saberes y perspectivas disciplinares diversas, como la psicología (Gergen, 1992, 1996), la antropología (Geertz, 1987) o el psicoanálisis, por ejemplo, la noción de sujeto, la construcción de su identidad ha sido reconocida como un proceso interrelacional permanente. Es en la interacción que se constituye el sujeto, es en la relación que se construye su identidad. Como afirma Gergen (1992: 218) "Nos damos cuenta cada vez más de que lo que somos o quiénes somos no es tanto el resultado de nuestra "esencia personal"(...) sino de cómo nosotros somos contruidos en diversos grupos sociales".

Para Gergen lo social es una realidad relacional, estar en la sociedad es estar en un nudo de relaciones sociales e interacciones constitutivas de los sujetos. La subjetividad es siempre un proceso estructurado en la intersubjetividad. El individuo no es entonces desde esta perspectiva un ser independiente y discontinuo, es un sujeto que "emerge" de la interrelación y se conecta con el entorno relacional. Para Geertz (1987), desde un ángulo antropológico, la concepción de persona como unidad intencional, cognitiva, emocional integrada y delimitada, separada de lo social que obra como escenario de fondo, es solo una visión bastante particular dentro de las posibilidades disponibles en las culturas contemporáneas. La concepción del yo, tan fundamental para definir al sujeto, es para Gergen una dimensión estructurada en la interrelación, es un yo relacional que emerge de las tramas de afecto, cognición y acción con el otro de la relación. Son las relaciones que el mundo tiene con el sujeto las que crean el sentido del yo (1992: 204). En la relación el otro queda "sujetado" a la red simbólica de reconocimientos.

Lo humano es un universo simbólico construido en la interrelación. La cultura, como mayor y más incluyente universo simbólico, es una red de sentido, una "trama de significados" (Geertz, 1987) en la cual los sistemas de anudamiento operan mediante estructuras de vinculación de los sujetos. Uno de los principales "sistemas de anudamiento" es el lenguaje, símbolo por excelencia de la dimensión humana.

El lenguaje es la primera, y probablemente la más fundamental, estructura comunitaria. Estar en el lenguaje, ser en lenguaje, es estar en la más compleja y fundamental red de vínculos tejida por la especie en su experiencia de humanización. "A través de la coordinación relacional nace el lenguaje, y a través del lenguaje adquirimos la capacidad de hacernos inteligibles. Así pues, la relación

sustituye al individuo como unidad fundamental de la vida social” (Gergen, 1996:309). En tanto lenguaje, el individuo es relación. Como individuo su identidad ha sido construida en el lenguaje relacional, por eso la identidad es una narración, (Gergen, *ibid*, 231 ss), una historización de lo que hemos sido, de cómo se han construido o destruido nuestros microuniversos vinculares. Antes de ser (para poder ser) yo, o sujeto, o individuo, se es otro, porque usamos su lenguaje, porque somos su lenguaje, porque nos nombran con él, porque nos movemos en su mundo de significación, y una vez allí, nominados y nominadores del mundo, somos el otro, el del yo relacional de Gergen, el yo que siempre implica al otro en una estructura de multiplicidad del vínculos.

El universo vincular

La relación del sujeto con el otro, con “lo humano”, incluido el entorno físico por él humanizado, es el espacio de un vínculo. Los vínculos son las unidades de sentido de la red de relaciones sociales, son los lugares en los cuales se experimenta la “trama de significados” de la cultura. Cada vínculo indica la relación con otro, con sus espacios interrelacional construidos, con sus microuniversos de relaciones organizadas.

El vínculo es una representación, un sistema de significados que se conforma por la interacción de los participantes en una dinámica transaccional, donde se intercambian, en diferentes formas de equilibrio/desequilibrio comunicación, reconocimientos, afectos, acciones y conocimientos.

Los vínculos aunque puedan implicar una opción deliberada, son estructuras que en buena medida pre-existen a la intencionalidad de sus participantes, lo cual desde luego , no quiere decir que no sean modificable intencionadamente por ellos. Como sistemas de representación los vínculos implican estructuras normativas, de sentido y de acción que han sido construidas y están preestablecidas socialmente, pero cuya dinámica se actualiza y transforma de manera permanente.

Cada vínculo funciona como un sistema de inclusión, permite a sus participantes entrar en diversos grados a los microuniversos relacionales. La pertenencia a un microuniverso relacional está condicionada por la posibilidad de ejercer el vínculo, por competencia para hacerlo. Esta competencia implica adquirir y manejar las normas, prácticas y sentido del vínculo en el microuniverso relacional. La forma como se ejerza el vínculo, su adecuación al orden que implica y la asimilación del sentido que contiene conllevan a determinar el grado de éxito en la experiencia vincular. Es conveniente afirmar que cada espacio relacional contiene un orden, sentido y practicas que lo definen y que se modifican, pero que están sujetas a la forma como se ejerce la experiencia vincular en el contexto de otros microuniversos existentes con los cuales se relaciona.

La forma como se ejerce el vínculo implica diferentes grados de pertenencia a un determinado microuniverso de relaciones. Los vínculos pueden ser débiles y

distantes, al borde de quedar excluidos o fuertes y altamente incluidos, ubicándose al centro de cada espacio relacional. Nunca existe una pertenencia total, no hay vínculos totales. Su fuerza y sentido está en función del contexto conjunto de otros ejercicios vinculares dentro del espacio relacional. En otras palabras, por ejemplo, la fortaleza de un vínculo puede ser débil en un espacio de vínculos generalizadamente fuertes, o puede ser fuerte, si se encuentra en un espacio donde los otros son menos fuertes y relevantes para los participantes.

De manera más concreta, una estudiante que había tenido una trayectoria vincular relativamente débil con las instituciones escolares, al llegar a uno de los colegios con los cuales se trabaja en esta investigación, comienza a descubrir que sus competencias no valoradas previamente, por no ser significativas comparativamente, en el nuevo colegio son mejores que las de sus compañeros (eso recibe reconocimiento). Su vinculación escolar se vuelve entonces, en este espacio de reconocimiento, más fuerte y relevante y le da mayores niveles de inclusión al microuniverso relacional escolar.

Los microuniversos relacionales

El espacio social como red de relaciones está constituido por unidades de sentido que son los vínculos. Una red social puede contener diversos tipos de vínculos que se agrupan en espacios de relación. Cada relación humana se asocia con otras de su especie por la finalidad implicada. La asociación de vínculos en un espacio social conforman un microuniverso de relaciones con límites diferenciados que señalan el adentro y el afuera, la inclusión o la exclusión, que, como se ha señalado, depende del ejercicio del vínculo.

Para que un vínculo exista, y esto es fundamental para pensar la dinámica vincular del mundo escolar, se quiere que los sujetos de la relación lo ejerzan y lo reconozcan recíprocamente. Vale decir que tal ejercicio es de todos los participantes del vínculo, no solo de una de sus partes. Esta tanto del sujeto como del microuniverso con el cual se vincula. En este sentido el vínculo implica el ejercicio de un juego de roles.

Este aspecto es fundamental para conceptualizar la deserción escolar. Si un joven ha quedado excluido por diversas razones del sistema escolar, aun cuando tenga la intencionalidad de reincorporarse, no puede ser considerado como vinculado al microuniverso de la escuela hasta tanto no "ejerza el vínculo", es decir, hasta que no actúe su rol. Y un vínculo se ejerce porque el espacio existe y porque éste lo permite. Esto también nos lleva a pensar el problema del estudiante que ejerce el vínculo, que tiene el rol, pero que uno o varios de sus componentes se han debilitado, por ejemplo el sentido del vínculo, pero que a pesar de ello es un estudiante retenido, que no puede ser calificado de otra forma porque está en el ejercicio del rol. La pregunta de cómo lo ejerce, no supone que aunque lo ejerza deficitariamente o con poco sentido, esté desvinculado. Esto nos lleva a considerar que solo hay deserción cuando hay desvinculación del microuniverso relacional escolar. Desde luego como se ha podido reconstruir, durante esta

investigación, esto es un proceso que puede estar antecedido por determinados comportamientos vinculares (perdida de sentido, tensiones del vínculo, pérdida de sus soportes, etc).

Las prácticas vinculares siempre se dan en microuniversos relacionales, en organizaciones como la familia, la sexualidad, el trabajo o la escuela, entre otras. Toda la experiencia humana ocurre en espacios de relaciones organizadas. La forma como acotamos cada conjunto de relaciones depende del ángulo con el cual lo enfoquemos, del mapa interpretativo que estemos construyendo.

Una de las implicaciones más relevantes respecto de los microuniversos de relaciones es la que nos remite a la existencia del vínculo dentro de un sistema de vínculos, dentro de un conjunto de relaciones. La noción de sistema nos señala que un vínculo nunca existe solo, que siempre hay otros vínculos con los cuales interactúa. En la medida de su carácter transaccional y en cuanto tiene varias dimensiones y componentes, ya señalados, no existe una única forma de ejercer un vínculo. A la vez que el vínculo está en un sistema, también está en una estructura, en una reorganización, uno de cuyos principales elementos son sus soportes. Un vínculo en la medida en que está en relación con otros recibe de ellos influencia. Los otros vínculos que lo rodean, pueden en esta medida, servir de soporte en diverso grado.

El vínculo más elemental, una díada, señala siempre tres elementos. Siempre hay un tercer elemento que puede ser pensado como el contexto que dan otro u otros vínculos, que a manera de escenario, contienen y a la vez dan sentido a los elementos de la pareja. En la perspectiva psicosocial, y aún psicoanalítica, la relación en el lenguaje es una tríada porque el sistema de significado media como referente de la comunidad de sentido construida colectivamente. En este sentido Caplow (1974: 11) afirma que "La interacción social es fundamentalmente triangular en lugar de lineal" Entre dos siempre hay un referente al otro, a un tercero que media y posibilita la relación.

Los vínculos se ejercen y comportan de diversa manera en el mismo microuniverso relacional. Cada uno de estos puede también agrupar diferentes "tipos" de vínculo. En la escuela por ejemplo se dan vinculaciones de aprendizaje, de género, de trabajo, etc. Los microuniversos a su vez interactúan con otros, con los cuales pueden sostener relaciones de diversa naturaleza (intersección, proximidad, oposición, etc).

En el mismo sentido, cada sujeto puede pertenecer a diversos microuniversos relacionales, a diversas organizaciones y con distintos tipos de vínculo que también se comportan de forma diferente. Y estas relaciones también se interseccionan para modificar tanto al vínculo como a sus participantes. Cada uno de los microuniversos funciona como un espacio de mediación con el universo social en su conjunto.

La incorporación del hombre a un red social, a su universo de significados, es un tránsito por diferentes microuniversos de relación. Algunos vínculos permanecen siempre, otros se rompen y recomponen, algunos simplemente no aparecen nunca. La experiencia de la socialización humana es la historia de las vinculaciones, de los sentidos que ha adquirido el vínculo, de la forma en como ha aprendido a comportarse y de sus niveles de permanencia y continuidad.

En síntesis, para que un vínculo exista, además de sus componentes se requiere:

1. Que se lo ponga en práctica;
2. Que en el espacio social exista la necesidad y el sentido del vínculo;
3. Que se den la posibilidad y las condiciones para ejercerlo; y
4. Que exista el espacio relacional donde se lo ejerce (lo cual es de doble vía: el espacio existe porque existen los vínculos que lo actualizan).

Todos estos requerimientos, además de las intersecciones mencionadas, tanto hacia adentro como hacia fuera de los microuniversos relacionales, son los que señalan la evidencia de la interdependencia de los componentes y de la estructura vincular de la red social.

El microuniverso del vínculo escolar

La educación podría ser vista como un microuniverso y la escuela como uno de sus componentes. Pare efectos analíticos e interpretativos hemos considerado aquí a la escuela como un microuniverso relacional que a su vez está contenido en un conjunto de relaciones mucho más grande, el microuniverso educativo, el cual estaría formado por otros conjuntos de relaciones donde ocurren procesos de aprendizaje a niveles mediáticos (medios masivos), prácticas cotidianas, familiares, comunitarias y contextuales (se habla hoy, por ejemplo, del concepto de "ciudad educadora"), etc.

Como se ha afirmado, la vida escolar en tanto microuniverso relacional, implica la intersección de diferentes tipos de vínculos, pero su característica definitoria es el privilegio de las relaciones de carácter enseñanza/aprendizaje. La escuela es un espacio de relaciones administrado y formalizado en función del desarrollo de este tipo de vínculo. Cuál es su contenido, cómo se organiza y cuál es su finalidad para el conjunto social, es un tema que en la actualidad está sujeto a un debate intenso. Si el sentido fundamental del vínculo escolar lo define su contenido, hoy no es claro qué se deba enseñar / aprender en una sociedad crecientemente mediática donde existen otros espacios probablemente más cruciales para adquirir conocimientos estratégicos para el ejercicio de la ciudadanía contemporánea.

La idea de la escuela como principal vehículo de socialización y adquisición de lo más valioso de la cultura de un espacio social determinado, es objeto de crítica y tensión acerca del cual hoy la sociedad y la cultura se preguntan por los contenidos relevantes (y con qué criterio se definen) que allí se deben enseñar. El microuniverso escolar, en este contexto, tiene entonces la tarea de redefinir qué contiene su vínculo y para qué hay que tenerlo. Y aunque este no ha sido de forma directa un tema de esta investigación, su presencia no ha dejado de

aparecer para sugerir preguntas acerca del sentido del vínculo escolar, empezando por una pregunta fundacional: Si lo que deseamos es fomentar la retención, ¿para qué deseamos hacerlo? ¹

La interdependencia en el vínculo escolar

En la vinculación a la escuela se da un proceso que está en relación con todo el conjunto del universo de la red social del individuo. El vínculo escolar se construye por mediación de diversas dimensiones vinculares (familia, escuela, comunidad, contexto). El vínculo educativo ocurre en diversas instancias relacionales, no todos los vínculos educativos son vínculos escolares (la educación ocurre en diversos espacios): con los media, con los pares, con la familia, el sujeto aprende. Pero no todo lo que ocurre en esas instancias es solamente educativo, ni todo el vínculo que tiene el sujeto con esos universos es solamente de aprendizaje. A diferencia de la escuela en la que, como se ha afirmado, el vínculo es privilegiadamente de enseñanza / aprendizaje, aunque en ella haya también vínculos de otra naturaleza.

Este vínculo con el microuniverso escolar, al igual que con otros espacios relacionales, no se define únicamente por referencia exclusiva a la escuela. Además de la propia institución educativa, la relación con la escuela se juega en la interdependencia de los espacios vinculares del sujeto, de la familia y del contexto social, ellos definen cómo es, cómo se comporta y cómo se desarrolla el vínculo escolar. Igualmente, tiene una historia que da cuenta de los movimientos de cada una de estas dimensiones en el tiempo, las cuales han interactuado para dar un sentido, un nivel de fuerza y una permanencia al vínculo escolar del estudiante.

En la interdependencia que estructura el vínculo escolar las dimensiones que hemos considerado relevantes en este proceso investigativo son las siguientes:

◆ (Factor) Dimensión del individuo

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

¹ Preguntas que hablan en el fondo del sentido último del vínculo: ¿Se debilita un vínculo en función de lo que podríamos llamar "significancia" del conocimiento adquirido en la escuela?. ¿La escuela debe trabajar sobre conocimientos ligados de forma directa al contexto obedeciendo a las aspiraciones (comunitarias, culturales, etc) de sus estudiantes?. ¿Debe aspirar a desarrollar un vínculo del estudiante con la red social en términos de un proyecto de vida amplio, pero abstracto hasta cierto punto (por sus condiciones actuales en los sectores populares) o debe conceder en metas más ajustadas y específicas y consideradas más realistas (educación para el trabajo, etc)?. Cada uno de estas, y otras preguntas relacionadas dan cuenta de enfoques, de debates ideológicos incluso, que no se podrían abordar aquí, pero que hacen parte de una reflexión más extensa que la que aquí nos hemos propuesto.

Un sujeto es entonces un lugar relacional de acción, cognición, afecto y representación. Cada una de estas dimensiones juega sobre el vínculo escolar. La estructura de la personalidad, el autoconcepto, las formas de relación social que han desarrollado los individuos, son parte del vínculo escolar. Ha sido, en este aspecto, muy relevante para el análisis considerar las implicaciones que tiene para el vínculo las representaciones que los niños y jóvenes construyen sobre el microuniverso escolar.

◆ (Factor) Dimensión familiar

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

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

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

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

primordial, o grupo socioafectivo primario o de base, u otro similar, pero más preciso².

◆ (Factor) Dimensión de la comunidad

Las comunidades son tejidos que relacionan, en los espacios culturales y territoriales distintos microuniversos relacionales, o partes de ellos. La comunidad es una zona cercana de pertenencia simbólica al grupo al cual se inscriben los individuos y sus familias, y que funciona como su marco de referencia cultural.

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

◆ (Factor) La dimensión de la institución escolar

La institución escolar es una organización cuyos componentes se interrelacionan para producir dinámicas específicas, "ambientes escolares", o sea, formas de experimentar una interrelación para cada miembro.

Aunque no es toda su responsabilidad, las microuniversos escolares juegan en un amplio rango de posibilidades en la definición del vínculo escolar. El privilegio del vínculo enseñanza/aprendizaje que en ella se da, debe, en principio, hacer que todo funcione a favor del vínculo.

Para comprender la escuela como organización, en este proyecto hemos considerado que, en tanto institución, existen dos dimensiones básicas que se interrelacionan para actuar en función del vínculo que privilegian:

1. La dimensión organizativa: con esta categoría se alude a la manera como se organiza la escuela en tanto ambiente de relación profesoral. Aquí hemos considerado que sus principales dinámicas, sus formas de suceder, se dan en la relación grupal profesoral (roles, grupalidad, pertenencia, liderazgos, etc); en la práctica de la gestión (el comportamiento como organización de metas, mecanismos y prácticas de dirección) y, finalmente, la dinámica de relación con el entorno (la forma como interactúa con contexto).
2. La dimensión pedagógica (proceso enseñanza/aprendizaje): con esta categoría se quiere referir la práctica fundamental, que a manera de un ambiente de relación comunicativa de enseñanza/aprendizaje, determina el eje del quehacer escolar. La escuela es entonces su práctica pedagógica por

² Para poner un ejemplo prosaico, por mejor diseño aerodinámico que tenga un automóvil, si tiene alas y una tecnología que le permita sostenerse en vuelo, no es un "automóvil aéreo" Aunque al futuro sea posible imaginar un híbrido, en el momento actual, cada objeto pertenece a una categoría de transporte diferente.

excelencia. Para esta investigación consideramos dos aspectos de esta relación: El primero, en el nivel de la interacción y convivencia cotidiana profesores/estudiantes, estudiantes/estudiantes. En el segundo, en el nivel de la experiencia pedagógica como práctica de conocimiento. En este nivel, más que un detallado inventario, fijamos nuestra atención en las "tendencias" generales. Aunque no hemos profundizado sobre los modelos existentes, fue notoria la fragmentariedad y coexistencia frecuente de los más disimiles entre una misma institución.

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

La deserción/retención: un proceso del vínculo escolar

Nos hemos referido indistintamente a factores y dimensiones. Mantenemos deliberadamente esta categorización en la medida en que son términos complementarios en nuestro análisis. Por un lado el factor alude a ser un componente que juega sobre el vínculo, en tanto tal se comporta como una determinación y aunque podría tener el sesgo de ser parte de la generación de un "producto", es en el primer sentido que lo empleamos. La categoría dimensión alude al comportamiento dinámico del factor, hace visible su carácter transformativo. De la misma manera permite señalar un ángulo de lectura, su provisionalidad, el hecho de que sea una perspectiva que da cuenta de un aspecto, complejo, pero siempre parcial.

La relación entre los factores ha sido uno de los sentidos más relevantes durante esta investigación. Por ahora, más allá de las aproximaciones descriptivas, en algunos sentidos casuística, no hemos determinado una "taxonomía" de las formas de interrelación su interrelación. Hemos realizado un análisis con las categorías emergentes, dejando visible el amplio juego de interrelaciones que se da entre los factores, pero sin considerar que tanto aluden a una forma o tipo de relación específica y diferenciada.

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

Consideramos que en términos analíticos este es a nuestro juicio inmodesto uno de los logros relevantes de lo que va corrido de la investigación. Según se manifestó en varias reuniones interinstitucionales de los investigadores, compartíamos un cierto "malestar semántico" por el término deserción y retención, que parecían no poder dejar de evocar la obligatoriedad del vínculo y la imagen

negativa, en el caso de "deserción" de su origen militar (funcionando en este caso como una connotación negativa en su relación con la escuela).

Aunque hemos utilizado las categorías deserción y retención durante la investigación, solo lo hemos hecho por razones descriptivas, de exposición y en acuerdo con el lenguaje de la literatura previa. Han sido categorías importantes porque nos permitieron clasificar la población de los sujetos de acuerdo con su relación con el vínculo, según una escala simple que definía al estudiante como **RETENIDO, DESERTOR POTENCIAL Y DESERTOR ACTUAL**, según criterios derivados de la forma cómo se había comportado su vínculo escolar históricamente. A la altura de esta exposición, hemos intentado clarificar que, en términos interpretativos, hablamos de **VINCULACION ESCOLAR** y **DESVINCULACION ESCOLAR** para referirnos a "proceso de permanencia" o "proceso de ruptura" del estudiante con el sistema escolar.

Por otra parte, para hacer visible cómo opera el encuentro de esta lectura construida sobre el desarrollo de la investigación con el universo emergente de la experiencia etnográfica, se organizó el análisis en una matriz inductiva/deductiva que reunía las dimensiones del vínculo para establecer su interrelación. Esta matriz la denominamos del Proceso del Vínculo).

Esta matriz da cuenta del análisis del vínculo como un proceso de articulaciones complejas. El primer elemento de esta matriz da cuenta de la existencia de los factores, hace un inventario de ellos y de las formas en que se asocian. La segunda casilla, analiza el comportamiento del conjunto de factores, es decir a la forma cómo se relacionan entre sí. La tercera casilla da cuenta de una categoría que consideramos muy relevante en relación con la literatura previa sobre el tema de la deserción. Es la categoría del **DISPARADOR**. Lo entendimos como el motivo reportado de la ruptura del vínculo escolar. En la investigación sobre el tema tiende a asimilarse el disparador de la deserción con las causas. Si la deserción es un proceso, no existen explicaciones lineales de la investigación, aunque es cierto que puedan presentarse comportamientos "lineales" y secuenciales de los factores para producir la desvinculación. El disparador responde a la pregunta de por qué y en los estudios cuantitativos hasta allí puede llegar la "indagación" (tal vez la explicación vaya un poco más lejos).

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

En el mismo sentido, en la medida en que deserción/retención se ha tomado como un proceso del vínculo escolar, aparte del disparador de la deserción, también

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