STD
182
v.5

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
VICERECTORIA ACADEMICA
CIFE

Retención y deserción en la Escuela

-Una investigación para usar-

INFORME FINAL
9 INSTITUCIONES

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

TOMO 5

Investigadores
JOSE CABRERA PAZ -COORDINADOR-

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

Bogotá, marzo de 2001

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
VICERECTORIA ACADEMICA
CIFE



Retención y deserción en la Escuela

-Una investigación para usar-

INFORME FINAL
9 INSTITUCIONES

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

TOMO 5

Investigadores
JOSE CABRERA PAZ –COORDINADOR-

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

Bogotá, marzo de 2001

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

-Una investigación para usar-

CONTENIDO GENERAL

Tomo 1:

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

Tomo 2:

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

Tomo 3:

6- Historias del vínculo escolar
7- Proceso de intervención

Tomo 4:

8-Libro de juegos

Tomo 5:

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

Anexos

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

9-CONCLUSIONES

Este capítulo está dedicado ha realizar una aproximación al conjunto de las principales dinámicas del proceso de la deserción escolar. Moviéndonos en el orden de exposición que traemos en el estudio expondremos los principales aspectos en que se juega el vínculo escolar en las cuatro dimensiones que hemos abordado: individuo, familia, comunidad e institución Como opción expositiva la dimensión comunidad se encuentra desarrollada dentro del abordaje de la dimensión familia y en algunos aspectos de la interrelación.

En un segundo momento abordaremos la relación de las dimensiones, que si bien se considera todo el tiempo, es necesario explicitar para poder hacer visible algunos de los aspectos fundamentales del proceso de la deserción. Enseguida se desarrollará una tipología tentativa para realizar una clasificación de algunas de las tendencias de relación entre las dimensiones. Al final se expondrá un perfil de los comportamientos vinculadores/desvinculadores construido como parte del proceso de análisis de conjunto de la información.

Como parte de nuestra opción escritural y de estilo hemos mantenido en muchos apartes la citación de relatos de los actores. No solamente por considerar que sus propias voces son, con frecuencia, de un enorme valor narrativo, sino porque ellas contribuyen a clarificar muchas ideas, a la vez que son una excelente herramienta expositiva.

Las conclusiones del proceso de intervención se creyó conveniente dejarlas en el capítulo dedicado al tema. Allí las encontrará el lector.

El problema de la definición de la deserción

Existe una dificultad técnica importante al considerar a qué tipo de estudiante llamamos desertor. En principio hemos dicho en esta investigación que es el estudiante que se desvincula del sistema. Pero comprobar cuándo un estudiante está desvinculado del sistema educativo es un hecho difícil de establecer. Veamos por qué.

En principio la deserción se manifiesta en un evento puntual: el estudiante deja de asistir a clases. Entonces surge la pregunta ¿cómo saber que al irse de la institución en realidad dejó de estudiar y quedó por fuera del sistema educativo?. Cuando las instituciones tienen datos de deserción (muy pocas llevan este registro y los que lo hacen tienen datos poco confiables), lo que están reportando son estudiantes desvinculados del colegio, pero no necesariamente eso significa que sean desertores, puesto que pueden corresponder a traslados de colegio, dentro de la localidad o hacia otras zonas de la ciudad. Este seguimiento del estudiante, para conocer si es realmente desertor, no es fácil por los altos niveles de movilidad habitacional que presentan sus familias, lo cual hace dispendioso y, para los límites de esta investigación, inviable ubicar a los sujetos para

comprobar si son desertores actuales o simplemente se trasladaron de institución.

Para tener estadísticas confiables de deserción en la localidad y en los colegios, se tendría que hacer una serie de combinaciones y levantamientos de información, empezando por censar a toda la población en edad escolar de la zona y considerar cuantos están por fuera del sistema. Es poco confiable considerar que los datos de desvinculación que tienen los colegios son datos de deserción.

Desarrollaremos a continuación el análisis de cada una de las dimensiones del estudio:

DIMENSION FAMILIAR

Condiciones familiares en la formación del vínculo escolar

En la relación de jóvenes y niños con la escuela y en la formación del vínculo escolar resulta determinante el espacio familiar. La manera como este espacio se organiza, produce relaciones, genera reconocimientos, ejecuta decisiones y se construye en el registro cotidiano, poco a poco conforma un mosaico de aspectos que una vez detectados permite distinguir ciertos factores esenciales en la formación del vínculo escolar.

La manifestación de altas expectativas

La valoración por el aprendizaje se da, bien porque en el núcleo familiar existen miembros que han tenido posibilidades para estudiar, o porque no las han tenido y de todas maneras existen grandes expectativas para quien puede culminar su bachillerato e ingresar a la universidad o realizar estudios de postsecundaria[1]. Si en una familia, por ejemplo, la formación académica tiene gran importancia, los hijos van a mostrar, por lo general, un fuerte interés por su educación y van a consolidar su vínculo escolar de más fácil manera.

La generación de altas expectativas se da por lo común en zonas urbanas donde los espacios laborales, exigen de cierta formación[2], mientras que en los espacios rurales El nivel escolar no es prerequisito del trabajo (lo cual puede incluso generar una subvaloración hacia la escuela y constituirse en un factor de debilitamiento del vínculo).

---

[1]. "Pues uno quiere lo mejor, que salgan adelante, que no se vayan a quedar como uno, toda la vida ha sido una sola lucha para allá, para acá para poder conseguir, para poder vivir, lo que anhela es que estudien. Yo les hablo, le hablo mucho por ejemplo a la hija mía, estudie que el estudio es lo más importante que uno les puede dar en la vida, eso no es tener plata ni nada de esas cosas, el estudio que se puedan defender, conseguir un trabajo mejor no así como uno. Vamos a ver a dónde llegamos". Relata un padre, registro 104.

[2] Comenta un estudiante: "Por que mi mamá me da muchos consejos y me dice que el dejar de estudiar ahoritica que yo estoy en 5 de primaria me va a hacer un mal después adelante por que no están recibiendo personas para una empresas que no tenga máximo 8 o 9 de bachillerato" (Por que mi mamá me da muchos consejos y me dice que el dejar de estudiar ahoritica que yo estoy en 5 de primaria me va a hacer un mal después adelante por que no están recibiendo personas para una empresas que no tenga máximo 8 o 9 de bachillerato (Ver registro 211)

comprobar si son desertores actuales o simplemente se trasladaron de institución.

Para tener estadísticas confiables de deserción en la localidad y en los colegios, se tendría que hacer una serie de combinaciones y levantamientos de información, empezando por censar a toda la población en edad escolar de la zona y considerar cuantos están por fuera del sistema. Es poco confiable considerar que los datos de desvinculación que tienen los colegios son datos de deserción.

Desarrollaremos a continuación el análisis de cada una de las dimensiones del estudio:

DIMENSION FAMILIAR

Condiciones familiares en la formación del vínculo escolar

En la relación de jóvenes y niños con la escuela y en la formación del vínculo escolar resulta determinante el espacio familiar. La manera como este espacio se organiza, produce relaciones, genera reconocimientos, ejecuta decisiones y se construye en el registro cotidiano, poco a poco conforma un mosaico de aspectos que una vez detectados permite distinguir ciertos factores esenciales en la formación del vínculo escolar.

La manifestación de altas expectativas

La valoración por el aprendizaje se da, bien porque en el núcleo familiar existen miembros que han tenido posibilidades para estudiar, o porque no las han tenido y de todas maneras existen grandes expectativas para quien puede culminar su bachillerato e ingresar a la universidad o realizar estudios de postsecundaria[1]. Si en una familia, por ejemplo, la formación académica tiene gran importancia, los hijos van a mostrar, por lo general, un fuerte interés por su educación y van a consolidar su vínculo escolar de más fácil manera.

La generación de altas expectativas se da por lo común en zonas urbanas donde los espacios laborales, exigen de cierta formación[2], mientras que en los espacios rurales El nivel escolar no es prerequisito del trabajo (lo cual puede incluso generar una subvaloración hacia la escuela y constituirse en un factor de debilitamiento del vínculo).

---

[1]. "Pues uno quiere lo mejor, que salgan adelante, que no se vayan a quedar como uno, toda la vida ha sido una sola lucha para allá, para acá para poder conseguir, para poder vivir, lo que anhela es que estudien. Yo les hablo, le hablo mucho por ejemplo a la hija mía, estudie que el estudio es lo más importante que uno les puede dar en la vida, eso no es tener plata ni nada de esas cosas, el estudio que se puedan defender, conseguir un trabajo mejor no así como uno. Vamos a ver a dónde llegamos". Relata un padre, registro 104.

[2] Comenta un estudiante: "Por que mi mamá me da muchos consejos y me dice que el dejar de estudiar ahoritica que yo estoy en 5 de primaria me va a hacer un mal después adelante por que no están recibiendo personas para una empresas que no tenga máximo 8 o 9 de bachillerato" (Por que mi mamá me da muchos consejos y me dice que el dejar de estudiar ahoritica que yo estoy en 5 de primaria me va a hacer un mal después adelante por que no están recibiendo personas para una empresas que no tenga máximo 8 o 9 de bachillerato (Ver registro 211)

En ciertas ocasiones el estudiante no reconoce el valor del aprendizaje escolar, pero siente que debe estudiar como manera de retribuir el afecto y dedicación de sus padres, así como el interés y el apoyo económico que ellos le han ofrecido.

La estabilidad en la composición familiar

En muchos casos la estabilidad en la composición familiar juega un papel determinante en la conformación del vínculo escolar. Un número amplio de grupos familiares de los estudiantes, mayoritariamente de los desertores actuales y de los potenciales, se caracterizó por formar parte de familias descompuestas/recompuestas, padres separados, nuevas uniones, etc. En estos estudiantes se observó cómo al afrontar dichas situaciones complejas se producían desestabilizaciones emocionales que finalmente debilitaban el vínculo escolar de manera determinante[3].

En muchas familias, los padres -incluso sin ser formalmente padres separados- están distribuidos en diferentes espacios geográficos de la ciudad. Los estudiantes de estas familias cambian habitualmente de sitio de habitación: durante una temporada con sus padres, luego con sus madres u otro tipo de familiar cercano. Esto implica frecuentes dificultades de desplazamiento de los estudiantes hacia los colegios, presentándose un incremento en sus ausencias y por esa vía ampliando las probabilidades de pasar a conformar un cuadro de deserción.

Es muy frecuente también que por separación, muerte o conflictos intrafamiliares de los padres, los estudiantes terminen viviendo con un familiar cercano (abuelos y tíos, por lo general). En esos nuevos núcleos los chicos, con algunas excepciones, no tienen suficiente apoyo ni emocional, ni socioeconómico para el mantenimiento de su vínculo.

La estabilidad afectiva

También muy importante resulta el afecto y el reconocimiento que se genere de y hacia cada miembro del núcleo familiar, pues el hecho de cohabitar en espacios armónicos, de sentirse querido y apreciado eleva la autoestima y por tanto, las posibilidades de sentirse capaz de alcanzar el éxito escolar.

Cuando el estudiante enfrenta ambientes familiares hostiles, llenos de tensiones y agresiones físicas y verbales tiende a disminuir su desempeño académico y su interés por estudiar para el presente y para su vida futura, por lo que su vínculo escolar se ve seriamente afectado. En este estudio se detectaron numerosos casos

[3]. Uno de muchos reportes del mismo tono dice: "Entonces a eso de los nueve años ella conoció a un muchacho, se llama actualmente Humberto, entonces él se enamoró de mi mamá, se fue a vivir y pues yo al principio estaba en desacuerdo en esa relación, y pues como yo veía a mi papá de vez en cuando, pero pues a mi papá nunca lo veía yo en las mejores condiciones, siempre estaba o tomando o en ocasiones -no me gusta hablar de eso- estaba metiendo yerba porque pues le gustaba eso, era parte de la vida de él. Entonces mi mamá como al poco tiempo, a los quince días, decidió irse a vivir con él, pues al principio el trato con él era: ay es que usted no sé qué, no nos entendíamos, estábamos en desacuerdo. (113)

donde las frecuentes tensiones y agresiones vividas en el universo relacional de los hogares constituían uno de los factores más evidentes de potencial deserción[4].

Es de resaltar, según se pudo observar desde los reportes de los entrevistados, que debido en buena medida al fuerte desempleo masculino, los hombres tienden a permanecer más tiempo en los hogares y a generar un nuevo incremento de las relaciones de tensión y violencia doméstica hacia los hijos.

En igual medida, la vivienda en sitios multifamiliares sobrehabitados, de alta densidad e inadecuado espacio físico, constituyen un factor que agrava la crisis de violencia de las unidades domésticas.

Asociado a ésto, encontramos la presencia de fenómenos de alcoholismo, generalmente del padre, o de drogadicción que profundizan la crisis familiar y la emergencia de la violencia intrafamiliar. [5]

Cuando el joven o el niño cohabita en familias indiferentes está habitando también espacios de poco afecto y reconocimiento y su vínculo también se ve seriamente perjudicado porque no recibe estímulos afectivos que promuevan su vínculo, no puede entonces incrementar su autoestima y expresar afecto hacia los otros, de tal manera que muestre interés en alcanzar logros académicos. En igual forma, no tiene quien le regule sus intereses y actividades lo que finalmente le hace actuar según principios de satisfacción inmediata. Veamos este aparte del reporte de un estudiante, quien además está vinculado a actividades ilícitas:

"Yo estoy viviendo con mis papás pero es como si no viviera con ellos, porque yo llego, entro a mi pieza y yo tengo ahí todo, tengo televisor, equipo, música, todo, tengo mis llaves... Llego a la hora que quiero hago lo que se me da la gana. (Entrevistador: -¿Ha pensado en salir de estudiar?)- Sizas, varias veces sí, porque tengo amigos unos que también trafican y hacen lo mismo y ellos han conseguido plata, y mercancías, varias veces me propusieron que llevara drogas entre mercancía y todo, pero no, que fuera a traer a los Llanos, pero no" (sin referencia exacta a registro por confidencialidad a la fuente).

---

[4] . Se tiende a pensar en los diversos "hogares" que es necesario cierto grado de violencia para que éstos funcionen, sin embargo son muchos los desertores potenciales que exponen sus situaciones: "Ay...mi mamá si es muy brava y más brava que mi papá. Mi papá en lo que lleva viviendo con nosotros me ha pegado cuatro veces y a mi hermana dos y mi mami si nos pega mucho porque está viviendo con nosotras dos. Como nosotras estamos viviendo con una tía una vez nos pegó porque no habíamos hecho nada, nos pego por no arreglar y no ayudarle y desde ahí estamos juiciosas. Otro día nos pegó porque mi hermana se había encontrado una virgencita y entonces se la quité y ella me cogió del cuello y cuando llegamos a la casa mi mamá nos pegó, le pegó mapas a mi hermana, porque a mi cuando me pegan de una me quedan los morados porque mi piel es muy sensible. (Ver registro 61)

[5] . En palabras de una maestra: "El estado laboral de nuestras familias, hay mucho desempleado y mucho todero, nuestros padres de familia se le miden a lo que sea porque no tienen trabajo estable. La vivienda ya como hablábamos entonces está catalogada como vivienda buena pero también hay mucha vivienda en malas condiciones. La movilización y la vivienda, la violencia. Hay mucha violencia por causas como alcoholismo, drogadicción. Bueno yo llevo un año en la institución y he mirado que hay mucha violencia verbal dentro de las familias y también me han contado casos en que la institución ha intervenido porque los padres de familia han castigado drásticamente a los chinos. A grosso modo de la familia. (Ver registro 59A)

Los procesos económicos

El desempleo, subempleo y el empleo informal algunas de las características de mayor preponderancia dentro de los adultos cabeza de familia en los grupos de desertores y potenciales desertores. Buena parte de ellos pasan por periodos recurrentes de desempleo. Igualmente tienen una calificación laboral de bajo nivel, una parte considerable de ellos se desempeñan en el sector de la construcción, uno de los más afectados por la crisis económica del país.

Cuando, por otro lado, los padres deben emplearse en jornadas de trabajo extenuantes, los hermanos mayores son los que deben asumir las responsabilidades de los padres, situación que en ocasiones puede perjudicar el rendimiento académico. Es ilustrativo de esta tendencia el siguiente reporte de un estudiante: "Cuando llego a mi casa me toca salir a comprar lo del almuerzo, voy y compro el almuerzo, lo dejo haciendo, luego reclamo a mi hermanito porque el estudia en el Villa Hermosa, a Leo y a mi hermanito, la que esta en el Alemania es Catalina, voy y los reclamo, luego vengo, les sirvo el almuerzo, por ahí me pongo a jugar un poquito atari, veo Pokemon y me pongo a hacer las tareas y así y luego me toca ir, de vez en cuando, por allí a una clínica que es como el SISBEN, a revisarles los dientes y de vez en cuando saco a mi hermanita menor y le doy una vuelta" (registro 65).

La violencia social urbana

Uno de los elementos más reiterados dentro de los reportes de los diferentes tipos de estudiantes, ligeramente más visible entre los desertores y los potenciales desertores, fue el alto impacto que están recibiendo las familias por la violencia urbana. Resultó muy frecuente encontrar estudiantes que reportaban el asesinato de alguno de sus padres, hermanos o familiares por efecto de la delincuencia urbana de la ciudad o de su sector o por el trámite violento de algún conflicto cotidiano particular.

Las deficientes redes de apoyo familiar

Buena parte de las familias del estudio (y en particular la mayoría en una de las instituciones[6]) correspondían a grupos de desplazados por las violencias del país. En estas familias en particular, pero también en las demás, sobretodo las de desertores y potenciales desertores, se presentaba una precaria inserción en redes de apoyo social. La migración "intraurbana", que los hace desplazarse hacia donde les es posible, la inexistencia de grupos solidarios, de redes de respaldo social, de soporte socioafectivo en situaciones de crisis, conforman un cuadro de familias con significativas dificultades para apoyar los vínculos escolares de sus hijos.

[6] . En el CED José Joaquín Castro.

La vulnerabilidad del vínculo por la fragilidad de la familia

Cada una de los anteriores fenómenos, por lo general conjugados con los demás, hacen de las familias uno de los grupos más vulnerables a los cambios y crisis del entorno social. Dentro de la representación de los estudiantes con vínculos escolares débiles, su universo familiar se constituye en el espacio más problemático y el que mayores crisis emocionales les causa. En los más pequeños, la familia es decisiva (muchas veces de forma exclusiva) en el mantenimiento del vínculo escolar: cualquier cambio de espacio, situación económica u reorganización de la composición puede vulnerar la relación con la escuela. De ahí que la deserción por efectos familiares se presente con mucha más probabilidad en ciertos niveles críticos de los primeros años de la vida escolar donde los estudiantes tienen poco que hacer por cuenta propia en el mantenimiento de su vínculo.

Para los adolescentes ésto también es cierto, pero se relativiza un poco en la medida en que alguna parte importante de su vínculo descansa en su propia decisión. Sin embargo, dentro de los grupos del estudio fueron los adolescentes los que más abiertamente manifestaron el alto impacto emocional negativo que les producía en su desempeño escolar, y en su vínculo, las diferentes crisis de sus familias.

Por su parte, los profesores expresaron una enorme preocupación por la presión constante de intentar, sin suficiente competencia, tiempo y formación, comprender y apoyar a los estudiantes en situación de crisis personal o familiar. Lo que para muchos jóvenes en otras situaciones y contextos significa tan sólo una crisis más de su adolescencia, para los estudiantes de sectores populares reportados en este estudio, sin mayor base de apoyo socioafectivo, puede ser muy desestructurante de su universo relacional, incluyendo el deterioro de su vínculo escolar.

Para muchos desertores y potenciales desertores, el traslado de su problemática a su espacio escolar se da a través de su relación más cercana: con sus pares y profesores, se presenta entonces un alto nivel de tensión emocional y decrecimiento de la atención y desempeño escolar. Por razones múltiples, el cuadro escolar de los estudiantes en crisis se vuelve complejo: los docentes y orientadoras (cuando las hay y generalmente son pocas en relación con el tamaño del colegio) tienen demasiados casos por atender y todos con urgencia. No cuentan con suficientes herramientas, estrategias, espacios y tiempos para ocuparse de los jóvenes en crisis, produciéndose de esta manera una institución casi por completo inerme ante muchas de las problemáticas cotidianas de los estudiantes.

En este aspecto, también se pudo observar un problema bastante relevante en relación con los profesores. En muchas situaciones los docentes manifiestan bajos niveles de sensibilidad a la problemática emocional del estudiante. Esto se puede explicar por un fenómeno psicosocial muy particular: son tantas y tan impactantes las crisis emocionales de sus estudiantes, que los docentes pueden terminar construyendo una barrera emocional que si bien los protege, también los hace poco receptivos. Pero también es cierto lo contrario: en muchos

momentos los profesores logran apoyar con éxito a los estudiantes, aunque, en igual medida, existan otros que, sin mayor autoprotección emocional y habilidad comunicativa, terminan por experimentar un choque emocional fuerte que les afecta su desempeño docente y les genera importantes niveles de tensión psicológica.

DIMENSION INDIVIDUO

Abordar la dimensión del individuo, es una de las operaciones interpretativas más complejas de este estudio. Sin embargo, en nuestra perspectiva, esta dimensión siempre está en juego dentro de las otras y si hemos destinado un apartado especial, no es para considerar aquí los aspectos individuales de forma excluyente, sino porque queremos resaltar algunas características que podrían ser vistas en la constitución individual de los sujetos (de un sujeto situado en un entorno, por supuesto).

Si bien la dimensión individual la hemos considerado un eje central dentro de la indagación de los procesos de deserción, el análisis global que haremos a continuación recoge algunos de los aspectos más importantes dentro de la población del estudio. Sin embargo, donde aparece mejor descrita y explicada esta dimensión del proceso, es en las historias del vínculo escolar. Allí hemos abordado con profundidad cómo se comporta la singularidad en la producción de la deserción y la retención.

Déficits en habilidades comunicativas y sociales

Las habilidades comunicativas se constituyen en una de las diferencias importantes entre los estudiantes desertores y los retenidos. Por lo general los estudiantes con tendencia a la desvinculación periódica reportan niveles importantes de dificultades comunicativas en el mundo escolar. En buena medida ésto se puede explicar por las desigualdades de experiencia cultural lingüística de los contextos en que se desenvuelven los niños y jóvenes.

En relación con las habilidades sociales, también es notable, por la observación de los investigadores, que muchos jóvenes desertores potenciales y desertores actuales manifiestan dificultades de interacción social (timidez, problemas con la interpretación del otro, bajos grados de autocontrol, etc).

Tanto las deficiencias en lo comunicativo como en lo social, probablemente estén directamente relacionadas con las experiencias familiares traumáticas (maltratos, abusos, no-reconocimiento, etc) o con el desarrollo de los niños y jóvenes en espacios de depravación socioafectiva familiar y comunitaria.

En muchos jóvenes desertores y potenciales desertores resultan evidentes problemas importantes de autocontrol, algunos de los cuales se vuelven problemas de conducta en la interrelación que afectan su permanencia en la escuela: "... Entonces ella empezó a ofenderme y todo, pues yo no me dejaba, entonces llegó un punto hasta que ella llegó acá y subió arriba y me cogió y me pegó, claro que yo no me dejé. Yo gané, por eso me llevaron a la correccional, y pues ella se fue para la casa y ella se fue para la estación y me llevaron policía a

la casa, me sacaron, esa noche me dejaron en el CAI de la Victoria, al otro día me madrugaron a llevar por allá a la fiscalía, y así hubo muchísimo papeleo, pero ese mismo día se sale. Un viernes que yo me agarré y el sábado me llevaron y me dejaron en la correccional cinco días" (registro 112).

Entorno, depresión y soledad

Una parte de los estudiantes del estudio, con más incidencia los desertores y desertores potenciales, manifestaron atravesar periódicamente por situaciones que podríamos calificar como depresión. Una estudiante era ilustrativa al respecto: "uno muchas veces se decepciona de la vida porque no le salen las cosas como uno quiere, le pasan cosas que a usted no le dan moral pa´nada, ni pa´ trabajar, pa´estudiar, pa´nada, tal vez por eso es que muchas veces la gente se echa al piso..." (registro 76).

Las habituales dificultades que tienen los jóvenes en su entorno para construir proyectos de vida viables, la carencia de suficientes redes de apoyo y espacios de promoción, así como la conflictiva vida familiar, los enfrentan a situaciones de depresión. Un estudiante deprimido empieza a construir círculos reiterativos de fallas a la institución que por lo general son un anticipo de la deserción escolar.

Esta situación de depresión también esta relacionada con la frecuente soledad que muchos jóvenes experimentan en sus familias y entorno (los padres tienden a generar mecanismos de control manteniéndolos, bajo pena de castigo, en los hogares). El espacio del hogar se experimenta, por lo general entre los adolescentes, con un profundo desazón. Un joven afirmaba una situación frecuente: "los sábados a veces me voy a jugar por la mañana a jugar fútbol, y por allá en eso de la tarde ya me voy para donde los amigos a escuchar música, a ver televisión, así pero en la casa no. Si, si no que allá en mi casa yo solo escuchando y viendo eso es muy aburridor y no" (registro 82). En estos casos existe una casa que expulsa, lo cual, en ocasiones, sumado con una escuela que no acoge, genera una fuerte atracción por el espacio de una calle prometedora de aventuras, relaciones y afectos.

Desertores y delito

Varios desertores entrevistados reportaron como motivo de desvinculación su involucramiento en ambientes delictivos. La hermana de uno de ellos manifestaba: "mi hermano, el que se tiró dos años por la indisciplina ahoritica, yo creo que, (ésto va a quedar entre los dos ¿no?) el está ahorita en la Modelo, por necesidades de plata se cargó una granada y lo cogió la policía. Ahoritica está en la Modelo y él se arrepintió de no haber estudiado "(registro 211).

Aunque no tenemos un seguimiento de casos, podemos aventurar una explicación, en buena medida visible en el anterior reporte. Los estudiantes vinculados a actividades delictivas se ven habitualmente con problemas de disciplina en las instituciones. El reconocimiento que logran en sus comunidades (pares y a veces familiares) por los ingresos que pueda generar sus actividades delictivas hace que progresivamente pierdan vinculación con la escuela. Esta

pasa a un segundo plano y en cualquier momento es abandonada, o bien porque el estudiante de desvincula, o bien porque la institución lo desvincula.

Adolescencia e inmediatismo

En parte debido a como experimentan su proceso de adolescencia y en parte por el entorno cultural en que lo hacen, muchos jóvenes, tienden a emprender proyectos inmediatistas: si encuentran un empleo, si inician una aventura, si se involucran en una relación amorosa, etc., tienden a aplazar su vinculación con la escuela. Desde luego, para muchos, esta desvinculación no es un receso sino un estado definitivo, una deserción total.

DIMENSION INSTITUCIONAL

La institución: dimensión estratégica del vínculo

Los procesos de caracterización institucional que se desarrollaron en cada uno de los colegios, se basaron en el análisis de dos dimensiones: organizativa y pedagógica. La primera, según se observó con frecuencia, es la que opera como soporte y facilitador de las otras, es a través de ella que de manera substancial se construye la relación grupal y se posibilita buena parte de la vida más significativa de las instituciones. Esta dimensión alude a la forma en la cual la vida escolar se construye en tanto proceso de grupo, de organización y de institucionalidad.

Por su parte, la dimensión pedagógica alude al proceso central de enseñanza aprendizaje. Es la dimensión de la relación comunicativa con el estudiante y las prácticas orientadas a su formación. Las dos dimensiones están inextricablemente relacionadas en la práctica, sin embargo tanto en la comprensión investigativa como en el abordaje institucional es posible diferenciarlas.

Desde nuestro enfoque, la escuela, como organización de relaciones, recursos, espacios y significados, es un aspecto definitorio de buena parte de las posibilidades que tienen los estudiantes para permanecer vinculados al sistema educativo. De ahí que analizaremos de forma conjunta los principales aspectos que se juegan en la vida institucional en las dos dimensiones en que trabajamos este estudio.

En el fondo del análisis hay un supuesto: una institución bien organizada y gestionada tiene mayores posibilidades de ser un factor fortalecedor del vínculo escolar. Probablemente no lo garantice sino en la interrelación con las otras dimensiones, pero juega como elemento estratégico de su permanencia y fortaleza. En el mismo sentido, la dimensión pedagógica, su calidad y consistencia, es sin duda un aspecto profundamente favorecedor de los procesos de retención escolar.

LA DIMENSION PEDAGOGICA

En nuestro análisis para cada institución la dimensión pedagógica contenía varios componentes. A continuación nos referiremos desde una mirada de conjunto a los más importantes:

La profunda crisis de los PEI

Uno de los elementos más explicativos de las crisis institucionales tiene que ver con las dinámicas de funcionamiento que tienen los Proyectos Educativos Institucionales. La debilidad de los PEI, tanto en su concepción como en su funcionamiento orientador, explican buena parte de las dificultades de la vida actual de las instituciones del estudio. Comencemos por considerar la afirmación de una docente que recoge muchos elementos al respecto: "Cada uno hace en el salón lo que a bien tenga y lo que mejor pueda. Todos queremos trabajar lo mejor pero no hablamos el mismo idioma en cuanto a propuesta pedagógica, es decir aquí el PEI es lectoescritura, entonces cómo generar conocimiento a partir de la lectura y la escritura, ese es el PEI y empezando que no lo conocemos. No hemos tenido acceso al documento porque no existe un documento y tampoco hay una propuesta, entonces nosotras queríamos trabajar, pues teníamos ese interés, cuando uno llega a adaptarse al lugar donde está y da lo mejor que puede, contamos con esa cuestión tan rara, yo nunca había visto un lugar donde no tuviese PEI... " (registro 59A).

Si las instituciones educativas de este estudio tienen una crisis organizativa importante no solamente se debe a su comportamiento organizacional, sino a la existencia de un proyecto de constitución muy débil: los PEI.

Distintas antecedentes lo explican. 1. Muchos proyectos fueron construidos con bajos niveles de participación de la comunidad educativa. 2. Otros, fueron elaborados con asesoría de un agente externo que involucró poco a los actores institucionales. 3. En otros casos, se tomaron modelos de otras instituciones. 4. O en el mejor de los casos, son PEI construidos con fragmentos que el grupo profesoral incluyó, pero sin coherencia.

Estos PEI han corrido distintas suertes: olvido, desconocimiento o impugnación. Sin duda, todos están atravesados por concepciones muy poco reflexionadas de lo que debe ser la institución. Una revisión que se realizó durante esta investigación[7] dio cuenta de Proyectos fuertemente desarticulados. Para los propios docentes es claro, de manera generalizada, que estos PEI no son una expresión de un modelo ni una meta institucional colectiva. Muchos de ellos no funcionan como cartas constitutivas, no circulan con propiedad y no generan cultura institucional. Se da en la practica un PEI formulado y un PEI practicado, con coincidencias esporádicas y diferencias notables. Para los profesores éste es uno de los aspectos más evidentes: "...hay un ideal, -afirma una docente- pero a veces por la misma actividad pedagógica y la misma actividad administrativa, se ha descuidado realmente un direccionamiento estratégico... Por ejemplo lo del

[7] . Por el profesor Edilberto Hernández del CED José Joaquín Castro Martínez (Ver Anexos)

PEI, que se nos hace que se dejó ahí, se dejó a mitad de camino, la planeación institucional, la evaluación y la retroalimentación de procesos" (registro 321).

Además del sentido que inspira el funcionamiento del PEI en esta afirmación, se hace evidente un problema que abordamos: la forma como actualmente se está asumiendo la gestión y administración de las instituciones, genera una desatención a la dimensión pedagógica. Lo administrativo de la gestión obtura lo pedagógico como objeto central de preocupación de las comunidades educativas.

La pedagogía: fragmentación y tradición

Esta dinámica de los PEI tiene una relación directa con otra problemática fundamental: la fragmentación e inexistencia de concepciones pedagógicas unificadas en las instituciones. Una docente, refiriéndose al poco trabajo que se hace sobre lo pedagógico se refería a una dinámica común a la población del estudio: "...ha sido muy difícil que se involucren, entonces estamos en esas, no hay propuesta pedagógica" (registro 59A).

La dimensión pedagógica fue una de las más complejas de considerar en esta investigación. Y probablemente con mucha exploración por hacer aún (dadas las variables temporales y el foco de la investigación). Sin embargo, es posible detenerse en aspectos muy significativos, en particular con relación a la función de los PEI y las resistencias generalizadas al cambio institucional.

Una tendencia común en la dimensión pedagógica de los colegios de estudio es la existencia de multiplicidad de orientaciones, de formas de entender y practicar la pedagogía. En este nivel, no obstante, existen mecanismos y principios que buscan construir horizontes comunes, las instituciones no logran construir con fluidez y articulación criterios y prácticas pedagógicas coherentes y unificadas.

Por otra parte, la existencia de orientaciones tradicionalistas, en detrimento de pedagogías más activas, puede obedecer a varias razones que expondremos en el próximo apartado.

Si bien los docentes presentan un buen nivel de receptividad por metodologías innovadoras, manifiestan también grandes dificultades para ponerlas en práctica. Una de ellas es el recurrente sentimiento de falta de apoyo entre sus colegas y en la dirección de las instituciones.

Cuando los maestros se arriesgan a innovar perciben que es más lo que pueden perder (control, organización, eficacia) que lo que pueden ganar. En igual medida, las instituciones escolares pueden llegar a tener un equilibrio tan frágil en su organización que temen que la transformación y desrutinización los haga convertirse en una institución caótica. El caos, representado culturalmente como un signo de lo negativo, significa entonces una amenaza que hay que conjurar.

Innovación pedagógica: un campo sin explorar

En nuestro grupo de colegios, otro elemento importante en el arraigo de pedagogías tradicionalistas es el desconocimiento de la propia potencia de lo que

puede hacer una innovación, del peso de la propia formación o de las dificultades percibidas en el entorno para innovar. Una maestra afirma al respecto: "Uno fue educado bajo la educación tradicional, está tratando de innovar, pero es que innovar es tan difícil, porque uno puede tener muchísimo interés pero no tiene las herramientas; de pronto conocimientos muchísimos, pero ya al momento de ir a aplicar o de ver que estamos acostumbrados a manejar los contenidos. Nosotros somos maestros de contenidos, que la fecha que es y estoy en la unidad uno, qué angustia, qué desesperación, los padres de familia quieren ver cuadernos llenos. Es muy difícil chocar con todos estos estamentos, pero estamos tratando, o personalmente y muchos de nosotros como maestros tratamos de trabajar el constructivismo" (registro 11).

A pesar de que los docentes manifiestan su gusto y acuerdo con las "teorías" de la innovación educativa y pedagógica, no han experimentado cómo hacerlo y no alcanzan a imaginar, en concreto, qué resultados tendría ello. En este sentido, aunque en pequeña escala, durante la fase de intervención se realizaron, en casi todas las instituciones, experiencias ("juegos institucionales") orientados a permitir a los docentes cambiar su rutina para observar cómo su práctica pedagógica e institucional podía ser de otra manera.

La observación de metodologías alternativas en la propia experiencia, sin duda es la mejor pedagogía para aprender cómo hacerlo. Esto implica que la institución sea flexible y tolerante al error. El "esquematismo" y cierto nivel importante de rigidez hace de los colegios espacios con resistencia importante al ensayo y la experimentación. Este es uno de los factores que más obstaculiza la innovación de los docentes.

Desde luego, no sólo las dificultades de la estructura institucional juegan en contra de la innovación pedagógica, también están las expectativas de padres de familia que crecieron bajo pedagogías tradicionales y que, en esa medida, esperan de los colegios de sus hijos un comportamiento similar.

Sin embargo, hay otro elemento que se pudo observar en el estudio: los maestros transforman sus prácticas muchas veces, pero no existen dinámicas institucionales que permitan reflexionar sobre ellas y sistematizarlas. Al no percibir los resultados de los cambios los profesores tienden a volver a los esquemas pedagógicos más manejables, tradicionalistas y poco activos. Esto obedece en buena medida a la carencia de una comunidad de reconocimientos en donde los maestros generen espacios de intercambio y de escucha al otro. Por lo general lo que pasa en el aula tiende a ser poco comunicado. La discusión pedagógica está, además, atravesada por tensiones propias de esta falta de reconocimiento. Al respecto una profesora expresaba: "cuando se trata de hablar de algo que tiene que ver con lo pedagógico la gente lo toma como si estuvieran cuestionando la forma de hacer la clase o la metodología, o sea uno a veces dice un montón de cosas que no tienen nada que ver y la gente lo toma de manera personal" (registro 59A).

Formación docente y cambio institucional

Si examinamos los perfiles docentes (ver anexos) que se construyeron resulta evidente un promedio muy alto de profesionales con niveles de formación avanzados. Sin embargo, parece existir un bajo nivel de relación entre cambio institucional y formación de los docentes. Una profesora expresaba: "... se ha visto que varios compañeros están en capacitaciones y que de pronto esas capacitaciones no se han retroalimentado al interior de la institución..." (registro 321).

La afirmación de otra docente era mucho más contundente al respecto: "Toda esa capacidad que tenemos se pierde, ahí yo no estoy tratando, ni diciendo que usted no sabe que el otro no sabe, midiendo a cada uno por los cursos y por la capacitación que tiene, podríamos decir que aquí todo mundo es preparado y todo mundo sabe, yo no puedo entrar a decir aquí que la profesora tal no sabe o el profesor x no sabe, al contrario, lo que yo digo que debemos hacer es aprovechar cada una de las capacidades que tenemos aquí..." (registro 320).

Para este problema crucial no tenemos una explicación organizada, sin embargo podemos hacer varias explicaciones tentativas.

El problema de la desconexión entre formación y práctica docente se explicaría por que:

- Probablemente el problema no reside en la formación, sino en la manera como esta es asumida por el docente. Es frecuente que los docentes centren su formación en la consecución de un ascenso antes que en cualquier otra consideración. O también puede ser porque no existe suficiente confianza en las posibilidades de la formación recibida.

- Probablemente el problema sí reside en la formación, en los niveles de calidad del pregrado y postgrados. En la improvisación de programas ofertados a los maestros, en las metodologías magistrales y poco activas que se utilizan, o, incluso, en los temas objeto de la formación.

- Probablemente porque los maestros son formados en facultades de educación en universidades con una herencia profundamente centrada en un "logocentrismo" donde el discurso obtura la dimensión de la práctica. Quizás en este sentido se pueda decir que el discurso pedagógico tiene más visibilidad y relevancia que la práctica pedagógica.

- Probablemente el problema está en una organización escolar en crisis, que no promueve el colegaje, los espacios de discusión profesional, los intercambios pedagógicos. En últimas porque no existe lo que en el estudio hemos llamado las comunidades de reconocimiento y sus dinámicas asociadas: confrontación, dificultades comunicativas, falta de sentido institucional compartido, etc.

- Probablemente porque en la experiencia docente es un espacio que se construye desde el saber experimentado en la propia experiencia antes que en un saber sistemático. En otras palabras, porque parece que para enseñar

suele ser más relevante la forma como "yo aprendí", que la forma cómo me enseñaron a enseñar.

- Probablemente porque existe una crisis de relación profunda entre los docentes y el conocimiento. El hecho de que en las prácticas pedagógicas exista mayor peso de la experiencia, la tradición o el sentido común revela esta faceta compleja que también tiene que ver, decisivamente, con la crisis pedagógica de la escuela. La rutina cotidiana, la inexistencia de comunidades de reconocimiento y otros factores ya mencionados, producen docentes con poca relación con su disciplina y con los conocimientos pedagógicos contemporáneos.

Tal vez hayan otras hipótesis más clarificadoras, o que todas ellas se conjuguen en alguna medida. Lo cierto es que, por ahora, la desconexión formación-cambio institucional es un aspecto que nos remite a la necesaria reflexión sobre cada uno de los ejes que cruzan el campo de la evaluación del sentido de la formación de los docentes.

Tensiones cotidianas de la convivencia

La construcción de las dinámicas de convivencia estudiantil es uno de los aspectos cardinales para definir la retención o la deserción. En algunos, la convivencia tiene serios problemas en estructura y dinámica. Lo que por supuesto no se agota en la existencia, naturaleza o contenidos del Manual de Convivencia. Más allá de ello, de lo que se trata es de cómo se construyen los espacios de regulación institucional de la convivencia entre los estudiantes. Consideremos la siguiente afirmación:

"Y cuando me salí del colegio "x" también duré un año sin estudiar. Dos años. Yo nos los perdía por mala estudiante si no porque me sacaban, mis papás me sacaban. La primera vez fue por mi hermano, la segunda vez yo ya no, yo duré un mes sin ir al colegio y yo no le contaba a mi papá, de que me robaban ni nada, hasta que mi papá se dio cuenta. Era que en el colegio todo me robaban, los cuadernos, la plata, yo no podía estar tranquila, o me pegaban, no eso, le conté a mi papá y el me sacó de ese colegio, fue cuando me trajo acá, pero entonces yo ese año lo perdí. Esos dos años no más dejé de estudiar, y este año que me salí" (Una actual desertora, registro 122).

En el interior de los grupos estudiantiles se estructuran diferentes formas de poder. En muchas de las experiencias de deserción aparece el poder de los estudiantes más fuertes o de los mejor organizados que imponen ciertas prácticas de relación con los otros (persecución, desconocimiento, agresión permanente, etc). Con frecuencia las instituciones no poseen mecanismos ni dinámicas apropiadas para el control y manejo de las relaciones entre los estudiantes. De igual manera muchos de ellos no reconocen en los agentes institucionales buenos mecanismos para mediar o para regular sus espacios y relaciones.

Para muchos estudiantes las dificultades de la convivencia cotidiana se vuelven uno de los aspectos que más los desvincula de la institución. ¿Por qué sucede ésto?. Para explicárnoslo veamos uno de los sentidos más importantes que le

otorgan los estudiantes a su mundo escolar: "Bien, estoy contenta con mis compañeros, -dice una estudiante- nos prestamos las cosas y hacemos buenas amistades. Además venir al colegio es rico porque los amigos de uno están aquí y no estoy todo el día en mi casa" (registro 207).

En esta medida, si uno de los motivos más imprescindibles de la vida escolar, la relación con los pares, se ve afectada por la agresión permanente en la cotidianidad, es lógico pensar que puede producirse un debilitamiento progresivo del vínculo escolar.

Para muchos estudiantes clasificados en el estudio como desertores potenciales (y para los desertores actuales) la existencia de regulaciones claras y efectivas de la vida escolar es un fortalecedor de su vínculo. Dos afirmaciones de estudiantes nos permiten observarlo:

"En el colegio en el que estoy no me gusta, es que hay mucho desorden, no dejan dictar clase a los profesores, eso a mi no me deja casi concentrar en los trabajos que tengo que hacer, también es que son muy groseros y desordenados" (registro 9).

"No, es que hay clases de profesores para los que todo es permitido, pues que no ponen orden, colegios muy indisciplinados donde uno hace lo que quiere, un desorden ni el verraco" (registro 94).

Un colegio con altos niveles de desorden, tolerante a las agresiones estudiantiles, se representa como un espacio sin límites. Un estudiante desertor expresaba: "acá no hay castigo, acá lo que hay es que las profesoras aguantan, ellos no más con decir que le hacen firmar el observador, creen que con eso lo asustan a uno. Yo estudié aquí, sinceramente, yo estudié como cinco o seis años aquí y a mí nunca me asustó ese observador" (registro 83). Cabría preguntarse por qué para cierto tipo de estudiantes desertores los límites son tan relevantes[8]. Una hipótesis que tenemos: los espacios de estos estudiantes, la familia o la comunidad, son dimensiones generalmente atravesadas por desregulaciones de diverso tipo que permiten o son propicias a la agresividad, la violencia y el desconocimiento frecuente del otro.

De la escuela cabría esperar, para los estudiantes de este grupo, un comportamiento distinto, más regulado, con límites más precisos, con sanciones que operen. Un espacio con límites es lo que esperan los estudiantes en su dinámica de convivencia cotidiana. Y un espacio con límites significa un espacio de protección, donde la "ley del más fuerte" no opera. Aunque, en el mismo sentido, la demanda de "límites" tiene también una perspectiva complementaria. En el reporte de muchos desertores aparece con frecuencia no sólo la demanda de límites en el espacio escolar, sino la expectativa del ejercicio autoritario. Es probable que esperen de la escuela muchos comportamientos de control violento y castigo excesivo como los que experimentan en espacios familiares y comunitarios. No sólo quieren disciplina, sino disciplina "estricta" y para ellos

[8] . Aunque no decimos que para los demás no lo sean, lo que queremos es comprender por qué lo es para ellos, los desertores.

este término significa, con frecuencia, prácticas autoritarias de control de sus comportamientos. Ante la pregunta de cómo se sienten cuando no hay disciplina un joven desertor explicaba al entrevistador: "Se siente como cuando los animales están sueltos, que nadie los va a parar. Que uno es el que manda ahí en ese momento" (registro 83).

Cuando una institución se comporta con claridad en las regulaciones, entonces los estudiantes se afirman en su vínculo, como lo dice un estudiante: "De este colegio me gustan las normas con los profesores y con los coordinadores, porque ellos tienen muy bien coordinado el colegio y no dejan meter vicio, ni alcohol, ni nada así..." (registro 9).

En esta perspectiva, las líneas de continuidad con un entorno con problemáticas de convivencia, son un factor debilitador de su relación.. Cabe decir que, de manera complementaria, proceden los padres de familia. Como en la primera afirmación, son los padres quienes al percibir los problemas de violencia que sufren sus hijos optan por retirarlos.

En muchas situaciones, la problemática se agrava cuando las pugnas de los estudiantes terminan por involucrar a los padres. En mas de una ocasión los padres asumen la defensa de sus hijos y los conflictos afloran en los alrededores de los colegios.

De la disciplina al reconocimiento.

El factor "disciplina" se ha vuelto un tema de debate en la vida comunitaria de los colegios. Al respecto un profesor afirma: "Bueno claro que hay que definir qué es disciplina, porque para cada docente es diferente, por ejemplo para un docente disciplina es que cuando llegue todo el mundo se pare, se sienten, se queden en silencio y escuchen, para otro la disciplina puede ser la participación en clase, pero desde el punto de vista mío es un curso normal, tiene sus momentos, pero se puede trabajar tranquilamente, dan posibilidad de trabajar" (registro 101). La problemática de la disciplina hace visible un tema complejo y difícil de abordar por cuanto toca de manera directa a la forma como circula y se organiza la relación de convivencia docentes-estudiantes en los colegios: o sea, al manual de convivencia. De ser una estrategia para establecer reglas claras y procesos de promoción de la convivencia, el Manual ha pasado a ser un mecanismo inoperante, de poco sentido o, en algunos casos, usado arbitrariamente tanto por estudiantes como por docentes.

Más allá de la tensión en el funcionamiento de la figura del Manual, lo que se observa en el fondo es una crisis importante en el modelo escolar para crear un espacio suficiente de reconocimiento de los estudiantes. El mecanismo más generalizado del reconocimiento descansa exclusivamente en una de las dimensiones, la del rendimiento académico. Fuera de ella, los colegios, por lo general, no han diversificado mecanismos para reconocer las diferentes habilidades y competencias de los estudiantes. Es frecuente entonces que los jóvenes manifiesten su inconformidad sobre la inexistencia de espacios suficientes para sus talentos. "Por ejemplo, nosotros -afirma un estudiante de secundaria- lo que es el grupito de nosotros, entonces lo marcan, nos tienen

superfichados a cada ratico que vea que es que ustedes son los que fomentan la indisciplina y que tal, pero la indisciplina ellos si no nos dicen pero ustedes hacen los trabajos y todo, ustedes si...por ejemplo el día de la mujer, nosotros fuimos los que organizamos eso y eso si no lo tienen en cuenta... " (registro 76).

Varios de los juegos de simulación institucional que se realizaron en la fase de intervención estuvieron centrados en darle protagonismo a los estudiantes con serios problemas de disciplina y rendimiento académico. Los resultados fueron muy positivos: los jóvenes y niños asumieron con mucho compromiso sus roles asignados, llegando en muchos casos a ser muy creativos y organizados.

Es muy probable que la lección aprendida nos muestre cómo los estudiantes requieren espacios de reconocimiento amplio y diverso, que atiendan a sus intereses y a sus posibilidades. Una parte considerable de los llamados "estudiantes indisciplinados" corresponde a jóvenes y niños cuyo mecanismo más disponible para hacerse reconocer es la indisciplina, la agresión y la violación de la norma ("es mejor ser malo que no ser nada" suelen afirmar). Es evidente que muchos de estos comportamientos juegan como estrategias de visibilidad en sus otros espacios extraescolares y que trasladados al espacio institucional de la escuela causan un profundo deterioro de la labor docente y de la convivencia en general, sobretodo si se tiene en cuenta que los mecanismos para tramitarlos son deficientes y esquemáticos.

Hay entonces una conexión muy fuerte entre la producción de la indisciplina en los colegios y la inexistencia de mayores y más diversificados espacios de reconocimiento para los estudiantes. Sin embargo, hay para ello un límite importante: la concepción de la disciplina es un objeto que convoca muchas y contradictorias significaciones para los docentes. Si la disciplina no se logra conectar como la emergencia, como el producto de un orden de regulación, como resultante de un proceso de construcción legítima de la convivencia, es difícil producir mejores niveles de convivencia. En la experiencia de uno de los colegios fue evidente como en cierto momento visualizaron este problema y lograron poner a funcionar la dinámica de consenso a favor de la disciplina a través de la construcción de un manual de convivencia altamente participativo: "Comenzamos a construir el manual de convivencia precisamente porque como nueva jornada debíamos tenerlo y a estipular una cantidad de parámetros para que los chicos supieran sobre que terreno pisaban y para nosotros saber también cómo manejarlos a ellos, entonces ya con ese manual pues eso nos sirvió muchísimo para mejorar el manejo, los padres lo conocieron, lo conocieron los chicos, lo comenzamos a implementar y mejoró ostensiblemente el nivel disciplinario" (registro 3).

Sin embargo, también vale la pena hacer una valoración comparativa: la experiencia de este estudio nos deja una conclusión estratégica en la revaloración de la escuela. Al observar en detalle los diferentes ámbitos relacionales de los estudiantes se hace evidente que la escuela es uno de los lugares más democráticos de su vida cotidiana. Aunque algunos de los mecanismos escolares de gestión de la vida colectiva tengan deficiencias en su aplicación y concepción, es indudable que es en la escuela, con la mayoría de sus profesores, donde los jóvenes pueden reclamar, y de hecho lo hacen, mejor trato, más participación y

mayores niveles de equidad. Sin embargo, esto no deja de significar tensiones para los docentes. Al respecto uno de ellos afirma: "El problema de disciplina es bastante notorio últimamente, porque parece que el alumno toma la nueva ley solamente por el lado que le sirve a él, los derechos, pero no hay un derecho deber, no hay una contraprestación o sea al alumno no ha entendido eso, y no hemos encontrado los mecanismos para que la comunidad nos colabore en eso, de que el alumno, muchas veces el padre de familia también, él piensa que solamente tiene derechos, derechos y derechos pero no hay una contraprestación, un deber que refuerce el comportamiento y el respeto hacia los demás, piensan que el derecho se extiende indefinidamente y no que tiene su limitación donde comienza el derecho del otro" (registro 6).

Buena parte de esta dinámica es la expresión de las nuevas tensiones que ha generado la emergencia de los estudiantes como actores de la escuela. Sobretodo las poblaciones de jóvenes adolescentes que se comportan cada vez más como agentes activos que reclaman derechos y protagonismo. Este es un aprendizaje aún con dificultades y que requiere apoyo hacia las instituciones, pues resulta imprescindible considerar que de él emergen tensiones que deben ser asumidas cada vez con mejor entrenamiento y formación de los grupos profesorales. Los nuevos mecanismos de participación y protagonismo estudiantil aún no se han consolidado y se contraponen a prácticas tradicionales de autoridad. De todos modos, ésto es en si mismo parte del proceso de aprendizaje de volver a la escuela más democrática; todavía el espacio, por amplio que ya sea, puede ser mejor construido en términos de un reconocimiento más diversificado hacia las distintas facetas de los estudiantes.

DIMENSION ORGANIZATIVA:

La institución educativa: una organización por construir

En términos generales, las instituciones educativas del estudio comparten, con diferente grado de profundidad (y variaciones en el tiempo), niveles importantes de déficits organizativos que se han construido en su interior. La insuficiente planeación, las dificultades de dirección, los precarios manejos del tiempo, las plantas profesorales incompletas, los pocos profesionales de apoyo (orientadoras), las demandas externas incongruentes de otros niveles del sistema educativo distrital, los conflictos que entre éstos surgen por tensiones de poder (profesores, sindicato, autoridades centrales) y un frecuente estilo improvisador y "reactivo" al interior de las instituciones (donde no se anticipa, sino que se responde a las demandas que surjan coyunturalmente de cualquier nivel del sistema) constituyen el mapa de una organización escolar poco moderna y con dificultades importantes para proyectar su desarrollo en el mediano y el largo plazo.

Esto no quiere decir que la institución no funcione, ni que la haga moderadamente bien. Lo que si ocurre en una institución con marcadas dificultades organizacionales, -aunque funcione bien para las expectativas internas de sus actores- es el frecuente desaprovechamiento de recursos (espacios, personas, tiempos). En este sentido, existe un elemento importante ha considerar: para este estudio se levantó un perfil profesoral (ver anexos) que nos permitió ver altos niveles de calificación y actualización de los docentes. En

nuestra hipótesis, las dinámicas organizacionales, tan concentradas en "administrar el desorden" derivado de los déficits mencionados, se vuelven un limitador importante para poner en acción las competencias presentes en sus grupos profesorales (probablemente el mejor recurso disponible).

Esta dinámica de comportamiento organizacional tiene elementos complementarios importantes. Uno que resultó central al estudio, fue la carencia de espacios, mecanismos y dinámicas de retroalimentación institucional. Es importante reconocer que uno de los componentes más estratégicos en el crecimiento de una organización contemporánea, es su capacidad para estar automodificándose y ajustándose a los cambios del entorno. Con la típica organización escolar del estudio no sucede así. Existe en ella una tendencia significativa a "conservar". La mayoría de los colegios del estudio no tenía espacios organizativos que operaran, ni como mecanismos, ni como estrategias eficaces de autoreflexión institucional. Las evaluaciones son retrospectivas, y no mecanismos permanentes para realizar ajustes sobre la marcha cotidiana de la organización.

En esta perspectiva, de instituciones sin "espejos organizacionales" que les permitan verse a sí mismas, los procesos de cambio suelen ser lentos y las resistencias grandes. La alta valoración que dieron los profesores a los momentos de validación de la investigación muestra el potencial positivo que tendría una auto examen permanente para los procesos de cambio institucional. La mayoría de ellos manifestó una necesidad por convertir el diagnóstico institucional en una actividad frecuente, construida en espacios internos más habituales y programáticos.

Otro elemento importante, en un sentido organizacional similar, es la tendencia hacia la personalización de ciertos procesos organizativos claves. En la vida personal un grupo puede "sintonizar" entre sí y buscar cierto nivel de comodidad mutua. En la institución, en tanto organización, esto es posible, probablemente necesario, pero muchas veces incompatible con la eficacia de los procesos institucionales. En otras palabras, lo que se pudo observar en muchos momentos fue cierto desentendimiento por la formalización de los procesos organizacionales: metas que se cumplen con lentitud; información institucional que no es clara y oportuna (poco útil en la toma de decisiones); pocos espacios para el trabajo colectivo de planeación y evaluación; la autoridad percibida más como control que como eje organizador y la formalidad ineficaz de ciertos procesos y procedimientos, son una buena muestra de ello.

Profundizaremos a continuación lo anteriormente dicho, sobretodo en los aspectos que consideramos centrales en relación con los procesos de construcción de instituciones con mayor capacidad de generar vínculos fuertes con sus estudiantes.

Padres-escuela: una relación simplificada

" El año pasado tuvimos algunos problemas con la asociación de padres de familia, en cabeza de uno de sus miembros había un excesivo digamos meterse en áreas que no le correspondían, entonces hubo roces con docentes, con las

directivas. Este año él se retiró y las relaciones han mejorado mucho. Con los padres también nuestras relaciones son correctas, los llamamos seguido cuando los alumnos van un poco mal académicamente o cuando hay problemas de disciplina" (Director de institución, registro 10).

Uno de los puntos más críticos en la construcción y soporte del vínculo escolar, del proceso de retención de él derivado, descansa en las relaciones fragmentarias y simplificadas entre padres de familia e institución educativa. En las instituciones observadas, salvo una de ellas, todas presentaban una relación simplificada con los padres de los estudiantes que clasificamos como desertores potenciales (y aparecía en la historia de los desertores actuales). Esto se explicaba en dos direcciones.

La primera, padres de familia que no logran desarrollar niveles de relación y significación suficientes con los colegios, debido a una precaria motivación, o por una deficiente representación de lo escolar, o por dificultades de su relación parental, o por su trabajo que les impide con frecuencia asistir a reuniones programadas y estar cercanos a sus hijos en su actividad académica. Sin embargo, el factor más preocupante tiene que ver con la baja vinculación de los padres hacia la institución, sobretodo en los niveles altos de escolaridad de los jóvenes. Parece existir en este nivel una tendencia: cuando el estudiante pasa a secundaria los padres comienzan a asumir un distanciamiento creciente, a considerar que la secundaria es menos su compromiso y más "asunto de los jóvenes".

En la segunda dirección, encontramos una gran dificultad de las instituciones para vincular a los padres y convocarlos. Desde los colegios no existen mecanismos ni estrategias satisfactorias y eficaces para trabajar con las comunidades de padres. En ocasiones, con ciertos grupos como las asociaciones, se presentan tensiones y conflictos que ambos actores, profesores y padres, experimentan como invasión del espacio por parte del otro. En alguna medida, en términos generales, puede afirmarse que las relaciones padres-institución oscilan entre la completa lejanía y la mutua repulsión y evitación.

Hay un elemento adicional para considerar, el cual, por una cierta frecuencia de aparición se vuelve relevante: la baja representación social que tienen los docentes de los padres de sus chicos (los que llamamos los "círculos de retroalimentación negativa"). A menudo las explicaciones que construyeron los docentes sobre las causas de la deserción estaban directamente relacionadas con la baja responsabilidad de los padres y las familias.

Uno de los colegios del estudio tenía, por el contrario de la tendencia, un fuerte nivel de relación con los padres. La estrategia que desarrollaban era clara: generaban espacios de interrelación (celebraciones, por ejemplo) no estrictamente centrados en el desempeño académico de los estudiantes que les permitía conocerse y superar prejuicios. Esta era una de las instituciones del estudio que tenía mejores niveles en la calidad del vínculo y se caracterizaba por tener una muy buena relación con los padres de familia: "Los maestros -afirma una profesora de esta institución- han intervenido mucho para hacer partícipes a los padres dentro del proceso educativo. Han involucrado hasta estudiar en la

escuela los padres, y los padres han aceptado esta invitación" (registro 59A). En este colegio, entre los padres entrevistados, la mayoría manifestó un alto nivel de satisfacción, proximidad y compromiso con la institución. En esta institución los desertores tenían, en su proceso de desvinculación escolar, factores en juego marcadamente relacionados con el contexto de una comunidad en crisis (pobreza, desempleo, violencia).

La imagen social, la representación, que logre generar la escuela dentro de los padres es un elemento esencial para que la dimensión familiar funcione como apoyo del vínculo escolar. La madre de una estudiante del grupo de retenidos afirmaba que su gusto por la institución descansaba en el apoyo que sentía de la institución hacia su hija, lo cual le generaba un evidente nivel de confianza: "Ha sido muy buena esta escuela y muy buenos profesores, todos los profesores han sido muy queridos, se saben manejar y expresar mucho con los niños, cualquier cosa que les pase, ellos lo llaman a uno. Como un niño que se me enfermó el viernes, me tocó llevarlo grave para el hospital" (registro, 67).

La percepción de confianza en lo académico, lo organizativo y el nivel de apoyo percibido en la institución implica generar una actitud de confianza respecto a los beneficios que en ella reciben sus hijos. Por lo general, los padres de los estudiantes retenidos expresaron niveles altos de confianza y buena imagen de los colegios en donde estaban sus hijos. Complementariamente podría decirse que para los padres "controladores" este elemento resultaba crucial en su vinculación con la institución, por cuanto sentían una continuidad entre el espacio familiar y la dinámica de control de la institución. En la primaria esta dinámica de confianza parecía ser aún más relevante para el fortalecimiento del vínculo por parte de los padres.

La escuela autocentrada: fragmentariedad y desconexión del entorno

Las instituciones indagadas tienden a construir espacios autocentrados. El mejor puente que podrían tener con las comunidades locales es el de los padres y está debilitado. A una de las instituciones del estudio la comunidad de los alrededores la rechaza abiertamente por percibirla como foco de "problema juvenil".

Los entornos de varios de los colegios con frecuencia miran a las instituciones como lugares problemáticos y conflictivos. Para muchos vecinos los colegios son lugares para representar los problemas sociales de los jóvenes (espacios de pandillas, violencia, consumo de drogas psicoactivas, etc). Uno de los directores se refería a la imagen negativa que había tenido la institución en el pasado inmediato: "Pues ha mejorado... su aceptación dentro de la comunidad, antes había mucho problema de no aceptación por parte de alumnos de otros colegios, de otras escuelas, los mandaban a este colegio y los rechazaban inclusive los cupos porque había mucha indisciplina, teníamos mala fama. Eso se ha venido corrigiendo con la colaboración de toda la comunidad" (registro 6).

Más que una desproporción, lo que significa la representación negativa que tienen las comunidades de algunos colegios del estudio, es su respuesta al desconocimiento y al bajo nivel de interacción que existe entre escuela y comunidad. Sobre lo que no se conoce se puede imaginar lo que se quiera, lo que

en nuestro caso termina convirtiendo a los colegios en un objeto social de concentración de miedos y temores urbanos.

Un aspecto igual de problemático en las relaciones escuela-comunidad son las deficientes y fragmentarias relaciones entre colegios y otras instituciones sectoriales, gubernamentales (y no gubernamentales). Salvo actividades muy puntuales, los colegios poco se relacionan con programas locales, y cuando lo hacen se presentan dificultades en la medida en que ni unos ni otros tienen estrategias adecuadas para desarrollar la relación. El proceso se convierte entonces en una actividad "disruptiva" de la vida escolar. Campañas de salud, de prevención, de educación para la sexualidad, etc. se convierten en "ruidos" institucionales que alteran la frágil organización y programación escolar.

La deserción/retención como proceso multidimensional requiere pensar la escuela como una institución interconectada con los ambientes sociales de sus escolares, con el sistema social donde se define su sistema de vida. En esta medida, como se anotará en el capítulo de recomendaciones con mayor profundidad, la escuela requiere superar su aislamiento local y desarrollar estrategias para asumir los vínculos interinstitucionales. No se trata, desde luego, de atraer sobre la escuela multiplicidad de agentes locales, desordenados y coyunturales, sino de hacerlo con pertinencia y estrategias adecuadas que favorezcan el orden y la eficacia de la relación.

La irreductible mediación del director

A pesar de que la organización profesoral de los colegios tiene un esquema horizontal, los directores son, generalizadamente, mediadores muy relevantes en el desarrollo de la vida organizativa escolar.

En esta investigación se observó que cada grupo de docentes y cada director componen un especial juego de interrelaciones que define, en muchos aspectos centrales, cómo se comporta una institución y qué calidad de gestión presenta. En este sentido es significativa la afirmación de un profesor: "Falta autogestión porque en la jornada no hemos tenido un rector con continuidad, si no que los rectores han sido unas veces por convenio, y unas veces que sí y otras que no. Desorganización e inestabilidad, quiero decir un rector que sea convocado y todo eso. Yo comentaba lo siguiente, desde que se llegó acá el rectora había sido inicialmente Jaime que era el rector de los Alpes. Luego el rector Edgar que era también el rector de los Alpes. Luego pasó a ser la directora de la escuela que era Amparo, pero ella ya se fue, y después nombraron temporalmente un poquito de tiempo el coordinador - rector, y ahora estamos esperando un nuevo rector, que hasta ahora no ha aparecido, no ha llegado." (registro 108B).

La figura de la dirección opera como un elemento definitorio de la dinámica organizativa. Esto podemos imaginarlo en una escala de dos extremos. Por un lado, la institución que tiene un director omnipresente, con baja capacidad de delegación, altos niveles de autoritarismo, bajo carácter participativo y un fuerte control. En el extremo opuesto, una institución con un director ausente, ocupado más en la exigencia externa de dar cuenta de su papel en las instancias de gestión local o distrital que en la administración de su propio espacio.

Ya sea un director con excesivo control o un director ausente, los acomodamientos y prácticas grupales profesorales están mediadas por un importante efecto simbólico qué estos agentes tienen y que definen cómo es el comportamiento organizacional de los colegios. En otras palabras, los estilos de dirección de los rectores están en la base de fortalezas o crisis organizativas de las instituciones.

Hay varios fenómenos que permiten comprenderlo. En primer lugar, los directores cada vez más, reciben cargas administrativas complejas para las cuales no siempre cuentan con herramientas, formación y competencia. Una de las más frecuentes posiciones críticas de los docentes era: "El director es muy entregado a la institución, pero no se ve, porque no sabe administrar y pierde muchas veces sus esfuerzos. En general la dinámica de la gestión falla, no hay una directriz clara de lo que realmente la institución desea lograr" (registro 218).

En segundo lugar, muchos colegios pensados inicialmente para una cobertura determinada han ampliado su radio de acción y aumentado los cursos y por ello complejizado la dirección de la organización. Si hacemos una mirada comparativa entre colegios pequeños, de primaria y colegios grandes con secundaria, los niveles de exigencia administrativa y necesidades de gestión que recaen sobre los directores hacen evidente que el mejor comportamiento organizacional lo tienen, por lo general, en primaria y en colegios pequeños (en estudiantes y planta profesoral).

Varios directores de este estudio eran inicialmente los encargados de una jornada y fueron luego nombrados para administrar la contrajornada. En la práctica, ésto ha dado resultados diversos, pero entre ellos hay uno preocupante por presentar una tendencia significativa: los directores siguen trabajando privilegiadamente en su jornada incial y atendiendo "esporádicamente" su trabajo con la nueva jornada. Por obvias razones, el director puede haber desarrollado mejores relaciones con un grupo profesoral que con otro.

En principio, quizás se tenga la pretensión de considerar que tener un solo director es como tener un solo colegio. Si bien en otras circunstancias administrativas y organizacionales del sistema esto sería existoso, en la realidad observada, lo que tiene el director son dos colegios completamente distintos que comparten un nombre y la planta física. Para complicar el panorama, lo segundo no es totalmente cierto, pues la planta física también llega a diferenciarse en la administración de sus recursos y espacios. Es frecuente, por ejemplo, que alguna jornada tenga dificultades para utilizar determinado espacio porque este es controlado con celo y exclusividad por la jornada contraria.

Un elemento adicional que deben afrontar los directores tiene que ver con los abundantes requerimientos del orden local y distrital que los obliga a ausentarse de sus colegios. Cuando ello sucede no siempre se cuenta ni con mecanismos, ni con estrategias, ni con personal (en varios colegios no hay coordinadores nombrados y faltan profesores) para delegar funciones. Varios de los colegios tienen entonces directores que permanecen mucho tiempo fuera de su institución y que cuando están dentro poseen exceso de cargas administrativas,

complicaciones organizativas, bajo nivel de administración del tiempo, frecuente improvisación y pocas herramientas de gestión, lo que dificulta la conducción de los colegios y los convierte en una tarea excesiva para cualquier director.

Esto desemboca en una figura paradójica: directores demasiado que por estar demasiado ocupados en poder dar cuenta de lo administrativo olvidan que la dirección de un colegio no es igual a cualquier otra, sino que tiene la particularidad de ser la gestión de una institución pedagógica, centrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las instituciones necesitan más un director pedagógico que uno "solamente" administrativo. De no ser así, en nuestra perspectiva actual, debería tenerse la figura de un gerente, no de un director haciendo de gerente de forma insuficiente y desplazando lo pedagógico, más por necesidad y presión de su quehacer administrativo que por una decisión deliberada. Para buena parte de los directores con que se trabajó, ésto es evidente y desearían más poder ocuparse de reconstruir su perfil de directores de una institución de carácter educativo. Esto, en principio, es una fortaleza para potenciar en procesos de intervención posteriores. Desde luego, es cierto que pueden existir directores que realicen muy complementariamente ambas dimensiones, gerencial y pedagógica, pero en el caso de este estudio eso no fue la tendencia encontrada.

En el mismo sentido, uno de las prácticas más valoradas por la comunidad educativa tiene que ver con la capacidad de liderazgo de los directores. Sobre ella descansan muchas de las posibilidades de las instituciones para gestionar recursos y aprovechar las ofertas del entorno; pero más allá de ello, el principal sentido del liderazgo que se otorga a un director tiene que ver con su capacidad para crear espacios de integración institucional del grupo profesoral, sobretodo porque los docentes perciben su heterogeneidad más como parte de la desintegración que de la diversidad, más del desorden que de la pluralidad. Refiriéndose al tema un profesor afirma sobre su director: "El directivo docente se caracteriza por.... nosotros lo veíamos, es como una persona abierta, es flexible a propuestas y a proyectos, a intentos, las apoya pero sentimos que también falta liderazgo y la toma de posicionamiento frente a las diversas concepciones de escuela que circulan dentro de la institución, entonces un día está de un lado de los radicales, pero él como sujeto que lidera una institución y la gestiona no asume una posición" (registro 420).

La crisis de relación en los grupos profesorales

Si bien la variable director es definitoria de un cierto tipo de procesos de gestión, la vida organizacional del grupo profesoral es contrapartida y complemento. La forma como se comporta la institución pasa en buena medida por el funcionamiento y el ambiente de relación del grupo profesoral. En las instituciones investigadas fueron evidentes varios tipos de problemáticas críticas dentro de los grupos profesorales:

- Las tendencias evasivas del conflicto

Para considerar este tema, es ilustrativo una posición frecuente entre los grupos profesorales: un director afirma " Siempre he pensado que cuando el grupo es grande las relaciones que se dan son como más cordiales, los problemas personales se diluyen o no se manifiestan, como pasa en grupos pequeños donde hay un poco más de roces personales entre maestros, por experiencia lo digo, me ha pasado" (registro 10).

En las instituciones del estudio se observó una tendencia de comportamiento profesoral en situación de conflicto: acomodación permanente y evitación de las tensiones. Son grupos profesorales que deciden implícitamente no abordar el conflicto por temor a desequilibrar en su contra el juego de fuerzas grupal. Esta situación produce docentes insatisfechos con su papel en el grupo, con bajos niveles de confianza grupal y una resistencia de diversas maneras a las relaciones de autoridad. Esto implica instituciones con docentes que frecuentemente frenan procesos y planes de manera implícita. Se conforman colegios donde existen una serie de principios y decisiones que se estancan fácil y rápidamente por los conflictos internos. Los directores, por ejemplo, tienden a crear asociaciones con otros grupos para lograr un mayor radio de acción, pero por lo general se termina en situación de conflicto y estancamiento recurrentes en donde la institución difícilmente puede renovarse y gestionarse. Son grupos profesorales con tensiones ocultas por la fuerza de la creencia de que para no agravar el conflicto hay que evitarlo.

- El "desgaste" relacional de los conflictos

Una maestra de una de las instituciones con mayores niveles de conflicto grupal en la población del estudio manifestaba: "Yo le decía a mi compañera el colegio ha cambiado, bueno tiene más material didáctico, tiene una cantidad de cosas, pero yo cambiaría todo eso por la unión que nosotras teníamos, aunque no tuviera un acetato, aunque no tuviera un tablero, aunque no tuviera nada, por la unión. Porque eso hacía grupo, eso hacía que sí hoy no tengo la cartulina ella me la va a prestar, sí hoy no tengo el marcador yo sé que yo cuento con ella, yo sé que sí. Pero hoy en día no, uno puede tener la cartulina, el acetato pero ya no cuento con el ser humano, y eso vale más que cualquier cosa material" (registro 74).

La afirmación es la expresión de un deseo que nos descubre los deterioros de la convivencia profesoral, pero sobretodo la experiencia de sentirse parte de un conjunto de relaciones que está en desintegración. Los ambientes profesorales, la relación grupal, tienden a ser decisivos en el comportamiento de la institución como un todo. Ellos son condición de posibilidad para abordar el desarrollo de dimensiones cruciales como la pedagogía, los procesos de enseñanza/aprendizaje y la convivencia escolar.

Un buen ambiente profesoral genera mayores niveles de arraigo y facilitación en la labor. Es evidente que en varias instituciones del estudio la concentración de los grupos en sus diferencias y situaciones de conflicto les implica altos niveles de inversión de energía, motivación y creación grupal que en buena medida los agota

en su labor educativa propiamente dicha. Es un desgaste del grupo en el conflicto que tiene pocas vías de resolución productiva.

- "Grupalidad" y fragmentación

Unido a las dinámicas del conflicto, los docentes manifiestan una tendencia fuerte a mantener una alta fragmentación grupal. Si bien muchos docentes reconocen esta diversidad como parte de su valor institucional, con frecuencia perciben que su incapacidad para generar un orden de sus relaciones, o más bien para establecerlas de manera consistente, tiene un alto costo institucional para generar procesos y metas compartidas.

Un docente explica cómo ésto afecta a su institución, sobretodo en relación con la desintegración de su proyecto educativo institucional: "Entre los docentes vemos que existen diversos grupos, quizá esa fue una de las primeras cosas que salió, hay afinidades por criterios personales, por criterios académicos, por identificaciones laborales, pero no hay una unidad total. Una de las cosas que vemos como positivas es que somos un grupo heterogéneo, muy diverso y eso hace que sea rico, también es un grupo nuevo, la mayoría sobre todo de bachillerato son nuevos, eso genera que haya como nuevas expectativas frente a la escuela y expectativas que cuestionan y renuevan frente a los que veníamos antes, es un grupo diferente y algo que sentimos es que hay muchas propuestas, muchas cosas nuevas, pero todas en diferentes direcciones, que el PEI que es un norte, pues no es un norte, hay muchas cosas que no se conectan" (registro 420).

Esta afirmación nos permite una explicación: la institución escolar se juega en tantos niveles, registros, espacios que cada uno de ellos jalona procesos de identificación particulares. No existe en esta representación un registro sobre el cual gire un sentido integrado de la institución. Dentro de esta diversidad de perspectivas emerge una "institución multirepresentada", lo que por fuerza genera conflictos que producen la emergencia de subagrupaciones de profesores y directivos docentes con metas poco compartidas y en confrontación o "coexistencia" (la dinámica de la evitación).

Esta dinámica evidencia una institución escolar que poco construye modelos unificados de gestión, de organización o de pedagogía. No hay entonces un proyecto compartido de institución. No existe un modelo al cual adherir. Los modelos institucionales, se esté a favor de ellos o no, generan procesos de identificación. La escuela que conoció este estudio no tiene modelos deliberadamente construidos y compartidos. Por efecto de ello, no existe una misión. La que declaran los PEI son fórmulas abstractas con poco contenido y apropiación. No hay escuelas con identidad, con territorio y menos con culturas organizacionales estructuradas bajo un horizonte compartido.

La falta de horizonte compartido, la inexistencia de una clara misión apropiada colectivamente, puede tener distintos destinos. En algunos casos genera conformismo, en otros, tensiones y oposiciones en los grupos, donde se presentan confrontaciones para imponer a los otros la imagen de lo que se considera la institución. Al respecto una docente opina: "Hay otra cosa que veíamos como complicada en nosotros y es que hay posiciones muy radicales, que unos para un

lado y otros para otro, pero no hay la tendencia para intentar establecer dentro del disenso una posibilidad actual" (registro 420).

Esta escisión se da en la relación grupal y rápidamente avanza sobre los distintos aspectos de la vida institucional. Tenemos entonces instituciones con una alta fragmentación cuya vida grupal progresivamente involucra las prácticas pedagógicas y gestionarias de las comunidades educativas. Si las instituciones se desagregan en lo relacional, también lo hacen en los demás ámbitos que definen su existencia. De ahí que tengamos instituciones fragmentadas en sus relaciones tanto hacia adentro como hacia fuera (cuando existen).

- Los sistemas de comunicación

En un taller un docente manifestaba algo muy frecuente dentro de los reportes de los profesores de todo el estudio y que nos permite ver los climas de comunicación grupal: "Falta de confianza mutua entre el director y los docentes (nunca ha existido) y entre los docentes mismos (este problema comienza ha sentirse este año). La comunicación no es sincera y es superficial, siento que se han roto las comunicaciones. Genera un mal ambiente, están "listos a disparar" (registro 218).

Como espacio organizacional las instituciones del estudio no tienen por lo general adecuadas estructuras, ni mecanismos de comunicación. En varios de los colegios estudiados se presentaban serios problemas de relación personal en el grupo profesoral sin que se dieran mecanismos institucionales de mediación.

Así mismo, en tanto organización, estos colegios carecen de sistemas formalizados y eficientes de comunicación. En esta medida, la gestión tiende a actuar sin comunicar y ésto se percibe como autoritarismo de parte del grupo profesoral. De la misma manera, la carencia de un sistema eficiente de comunicación entorpece el desarrollo de actividades escolares. Fechas cruzadas, preparación de último momento, baja capacidad para actuar con cierto acuerdo implícito dan como resultado instituciones "infracomunicadas" que permanentemente están produciendo información que se conoce poco, en fragmentos y con desorden.

Sin embargo, más allá de la precariedad de los sistemas de comunicación, también parece haber un gran déficit en el manejo de la información o por lo menos dificultades de atención grupal. Es decir, parece existir una práctica de la no escucha. El desarrollo de la investigación implicó asumir una estrategia de redundancia informativa como respuesta ante la baja capacidad de escucha de los interlocutores profesorales. Para poder hacer una reunión había que avisar con una semana de anticipación, hacer invitaciones para recordarla y el día anterior reconfirmar. Aún así, no solo algunos, sino muchos docentes expresaban no tener conocimiento sino hasta media hora antes de la reunión. Esta relación era más evidente con directivos de la institución que, inmersos en el ambiente de un organización desordenada, olvidaban con frecuencia los compromisos y las citaciones.

- Sin comunidad de reconocimientos

Es muy generalizada entre los docentes la afirmación sobre la "falta de sentido de pertenencia". Un docente afirmaba: "Falta de pertenencia a la institución por parte de todos, nadie considera esto como lo suyo y por lo que hay que trabajar, este es un lugar de paso" (registro 218). La falta de pertenencia se puede entender por efecto de no sentirse parte de un grupo, ni de un espacio institucional. No pertenecer es no sentirse reconocido en una comunidad.

En casi todas las instituciones de este estudio las comunidades profesorales, en diferente escala, tenían conflictos importantes en su universo de relaciones. El sistema de vínculos en algunos casos estaba profundamente afectado con conflictos ocultos, pero en juego, definiendo buena parte del ambiente profesoral. En la base de está dinámica fue común encontrar un grupo profesoral bastante débil en la construcción de un espacio de reconocimiento del otro en términos de su competencia profesional. El trámite de los conflictos, generalmente inadecuado, es uno de los mayores obstáculos para ello.

En igual medida, los profesores manifestaron, con reiteración, grandes dificultades para sentirse apoyados y promovidos en su labor profesional. La mayoría expresaba bajos niveles de pertenencia y arraigo. Esto bien puede entenderse, entre otras razones, por una muy generalizada desritualización organizacional de las instituciones. En otras palabras, ninguno de los colegios tenía una formulación y una práctica consistente y visible de una cultura organizacional simbolizada, con ritos de identificación y pertenencia, ceremonias de membrecia institucional, etc.

Los colegios no logran crear con facilidad una cultura organizativa que los identifique con plenitud, es decir, que les marque un "territorio simbólico", una cultura grupal institucionalizada y compartida. La frecuente dispersión en torno a los PEI, elemento crucial en la vida escolar, es una muestra de una organización con gran dificultad para generar espacios comunes de reconocimiento y pertenencia institucional.

El tiempo escolar: urgencia y emergencia

El manejo del tiempo tiene una forma muy particular en los colegios que abordamos. La institución escolar, como se observó, es un universo complejo de múltiples demandas y actividades no siempre centradas en la dimensión educativa. Tal multiplicidad, el entrecruzamiento, la contradicción de criterios pedagógicos, de perspectivas de organización, las deficiencias de comunicación, generan un tiempo particular de la escuela: el tiempo de la urgencia.

En la institución, en tanto organización, todo parece ser un tiempo de urgencia y emergencia. Desde el inicio del año escolar hasta el cierre de fin de año, el tiempo siempre parece escaso e insuficiente. Aunado a ésto aparece el hecho de que los docentes tienen altos niveles de resistencia a trabajar en jornada contraria (ver capítulo 1).

El tiempo para pensar colectivamente la institución es efímero y se halla sobrepuesto a los demás eventos programados. Se da entonces un resultado: una institución profundamente activista, ocupada en dar cuenta de lo que hace, pero sin evaluar lo suficiente. La evaluación institucional se deja al final del año y en ocasiones es más un espacio de "autoculpamientos" que un instrumento permanente de monitoreo y ajuste de los procesos. Como la evaluación se aplica al final, en noviembre, y la programación del año se hace en enero, la diferencia temporal distancia los procesos, resultando entonces, una evaluación insuficientemente conectada con la planeación.

La crisis de los espacios físicos

Tanto profesores como estudiantes expresaban con frecuencia que las plantas físicas de sus colegios son un obstáculo para su experiencia cotidiana: "(tenemos) limitaciones propias de la construcción, cerramiento (in)adecuado, (problemas de) seguridad, barrizal y desaseo cuando llueve , filtraciones de agua en las tejas, salones oscuros, malos olores en los baños, escaleras peligrosas..." (registro 216).

Los colegios presentan una crisis de espacio que tiene varios aspectos. El más visible es el deterioro físico. Otra, más compleja y polémica, es el diseño de los espacios, su arquitectura y enfoque ergonómico. Son estructuras rígidas, poco atractivas, sin diseños agradables para recorrer o permanecer. Sus bloques enladrillados tienden a ser, en varios colegios, fríos, poco luminosos y nada atractivos para la permanencia, y probablemente inadecuados para actividades de aprendizaje. En la mayoría de los colegios, por su propio diseño, existe un alto nivel de contaminación auditiva poco propicia para actividades pedagógicas.

Varios de los colegios de este estudio tienen un diseño abiertamente peligroso para los niños. Uno de ellos, recientemente remodelado, tanto en su viejo diseño como en su actual readecuación es una planta física riesgosa para los niños de primaria. Una prueba de ello es que este colegio tiene una excelente relación con un hospital cercano, pero no para efectos de prevención, sino para la atención de los habituales casos de estudiantes golpeados o accidentados en su planta física. Este colegio tiene un diseño arquitectónico con un gran número de niveles, bastantes escaleras y puntas en ángulo recto peligrosas no solo para los niños sino para todos.

Complementariamente, la crisis de los espacios físicos se manifiesta también en la arborización precaria o inexistente de los colegios. Aunque existe una preocupación explícita es muy poco lo que se hace al respecto. En igual medida, otro aspecto evidente tiene que ver con la higiene de los servicios sanitarios y el desaseo reiterado de las áreas comunes y los salones de clase. Los niños más pequeños manifestaron en las entrevistas del estudio, más que cualquier otra cosa, la experiencia de una vivencia cotidiana de malestar con sus espacios físicos (el mantenimiento, las condiciones de salubridad, etc).

Quizás solo en esta mirada global este elemento fue más visible, pero no por ello menos central al momento de pensar una institución que sea más agradable para la permanencia cotidiana y el fortalecimiento del vínculo. Salones con elevado número de estudiantes, plantas físicas, ruidosas, fríos, poco luminosos, no son

precisamente el mejor espacio para generar un vínculo mínimo de agradabilidad cotidiana.

Sin embargo, no solamente es la carencia de buenos diseños o los déficits del espacio lo que está en juego, también se presenta, en los colegios con buenas instalaciones, un desaprovechamiento de recursos por los déficits organizativos que existen: "... la institución brinda muchas garantías, espacio, hay unos espacios inutilizados, otros subutilizados. Aquí se pueden hacer muchas cosas, pero no hay ni el compromiso ni hay los recursos, hay mucha traba para manejar cosas..." (3).

A ésto se le suma, cuando hay recursos, una organización administrativa deficiente que hace difícil su utilización en el aula. El profesor, por lo general, es el responsable de su manejo y muchos sienten temor de tener que responder por ellos en caso de que se averíen o pierdan. En otras situaciones, cuando hay dos jornadas, puede suceder que una de ellas ejerza el monopolio del manejo de los materiales o los espacios (biblioteca, por ejemplo).

Corolario: La escuela, una organización "densa"

Los estilos de dirección, las formas de planeación, las estructuras comunicativas deficitarias, la baja articulación entre colegios y localidad, el manejo de las situaciones de conflicto, las debilidades de las culturas organizacionales, la excesiva atención a demandas externas, buena parte de ellas administrativas, la fragmentación pedagógica y la profunda crisis de los PEI conforman un panorama institucional en donde la gestión se hace compleja y la escuela se vuelve un ambiente organizacional "denso", donde las acciones se entrecruzan, contraponen y se desbordan con facilidad los intentos de regulación institucional interna y externa.

Así, como todo se cruza, muchas acciones se aplazan y al hacerlo se acumulan en el tiempo, dando como resultado una vida institucional en emergencia, con un insuficiente manejo del tiempo y gran tensión para cumplir las demandas coyunturales internas y externas. Si bien existen períodos de relativa "calma organizativa", la Dirección recurrentemente parece estar ocupada en la gestión administrativa, sin tiempo suficiente para la gestión pedagógica. En esa medida, los grupos profesorales perciben una institución con dificultades fuertes para cumplir sus compromisos de planeación pedagógica. Como resultado, se generan actitudes de agotamiento del sentido de la planeación colectiva: si todo cambia en el último momento, no es fácil generar credibilidad en los procesos grupales de construcción institucional

Esta percepción es abiertamente inconveniente a la organización escolar, sobretodo si se tiene en cuenta que la flexibilidad de las instituciones es poca y se perciben que los cambios y readecuaciones constituyen más un aspecto negativo o una debilidad que una forma adaptativa de acomodarse al entorno. Desde luego, en este punto, no es fácil determinar que es más conveniente para la escuela en tanto organización, si una rigidez que cumpla cada plan a cabalidad o una flexibilidad abierta a la transformación de un entorno vulnerable, inestable y

en permanente crisis (de las familias, de las relaciones con la comunidad, de los docentes como gremio, etc).

INTERRELACION DE DIMENSIONES: ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL PROCESO DE LA DESERCION

Ya hemos explorado cada una de las dimensiones que definió este estudio. Abordaremos a continuación algunos de los aspectos más importantes, que aunque conforman las dinámicas de ciertas dimensiones, se comprenden más como parte de la constitución del proceso de la deserción escolar.

Un ciclo escolar que termina en noveno grado

Existe una representación frecuente dentro de una parte del grupo de desertores potenciales, compartida por muchos de sus padres: el noveno grado es el final de un ciclo que prepara para el ingreso laboral. Un desertor potencial afirmaba ésto de manera evidente: "Porque mi mamá me da muchos consejos y me dice que dejar de estudiar ahoritica que yo estoy en 5 de primaria me va a hacer un mal después adelante por que no están recibiendo personas para una empresas que no tenga máximo octavo o noveno de bachillerato" (registro 211).

Cierto número importante de padres ven terminada la educación de sus hijos alrededor del octavo o noveno grado. Una explicación al respecto puede residir en el hecho de que ellos, por lo general no han concluido el ciclo de secundaria. También es posible que al no haber experimentado una promoción y movilidad social por virtud de su escolaridad consideren que sus hijos tampoco lo harán.

En igual medida, tanto para padres como para hijos, el entorno ofrece espacios laborales donde el ciclo de noveno grado (o incluso en sexto para algunos) habilita suficientemente para trabajos que tienen como requisito el haber cursado este nivel.

En el entorno de las comunidades se encuentran también ofertas de capacitación para oficios con prerrequisitos de octavo o noveno grado, resultando tanto para padres como para hijos una oportunidad para vincularse al trabajo. Hasta dónde eso es verdad, no fue objeto de indagación, pero lo cierto es que ello representa una imagen sobre la que se opera en la realidad de muchos desertores.

En otro sentido, aunque tal vez de manera complementaria, ciertos estudiantes que experimentan su ciclo escolar como un gran esfuerzo y "sacrificio" sienten que los cursos alrededor de noveno grado pueden ser la finalización de su ciclo escolar. Un desertor potencial afirmaba: "Uno ya en grado octavo, supuestamente debería estar cansado de estudiar, pero no, es para salir adelante no. Además, que nosotros ya en noveno, dos años más y ya terminamos" (registro 78). En la afirmación no solamente está el deseo de continuar, también existe el reconocimiento implícito de que para ciertos estudiantes ese nivel puede marcar el final del ciclo por agotamiento. En el fondo de esta representación se encuentra la imagen de una escuela que "agota", no es una escuela en la que se desea continuar, sino la que se desea terminar.

La invisibilidad de la deserción

Una de las más relevantes conclusiones del estudio tiene que ver con la invisibilidad del problema de la deserción a la mirada de las propias instituciones. Sobretodo porque su prevención y atención implica el reconocimiento inicial del problema. A manera de ilustración general mencionemos cómo en uno de los colegios se calculaba la deserción en el 5 % y ante la cifra el grupo no alcanzaba a proporcionar la magnitud del problema. Cuando se hizo la operación, resaltando que de 800 estudiantes los desertores serían un curso completo, la perspectiva simbólica de la minimización del problema se hizo evidente. Esto está unido al hecho organizacional, muy crítico, relacionado con la carencia de registros y estadísticas básicas en los planteles. Aunque el CADEL les solicita a los colegios llevar un control de matrícula, ésto no es en sí mismo una herramienta confiable para percibir y medir la deserción. Los estudiantes que se matriculan no necesariamente comienzan a estudiar; hay estudiantes que se matriculan en más de una institución y no existe un registro confiable de los retiros.

Por otra parte, la invisibilidad de la problemática de la deserción se relaciona también con la representación institucional que los docentes han construido sobre ella. Esta representación tiene varios núcleos de significación:

- Es un proceso de causas externas: la deserción se atribuye, general y exclusivamente a las problemáticas familiares, a la violencia doméstica y a las crisis económicas de los estudiantes, causas de carácter macrosocial, sin ninguna conexión con la escuela de forma directa.

- "Frente a las determinaciones del entorno sobre los estudiantes no hay nada que hacer": los grupos profesorales perciben que en la medida en que la deserción corresponde a una causalidad externa y macrosocial la intervención de la escuela es muy baja.

- La deserción es percibida como un problema cuestionador de la propia competencia: Admitir las efectos que tiene la institución en la problemática de la deserción implica asumir su responsabilidad y por esa vía que los docentes la asuman. Eso se une a un núcleo representacional clave, ya que en la perspectiva docente: la solvencia profesional se ha convertido en un objeto en disputa entre los profesores como ente gremial y los niveles centrales de la S.E.D. De esta forma, admitir que la institución tiene una responsabilidad importante en el proceso de la deserción está, en ciertos aspectos, asociado al hecho de que ello pone en juego la propia imagen de competencia profesional de los docentes. Es una responsabilidad que tiene un significado de culpa por alguna insuficiencia sobre el propio rol.

- Los déficits del manejo de la información institucional: las grandes dificultades para la acumulación de memoria institucional mediante registros y estadísticas básicas sobre el transcurso de la vida institucional constituyen uno de los problemas que más afecta la poca visibilidad que tiene el problema de la deserción en los colegios. En efecto, ninguno de ellos tiene mecanismos o información confiable de registros sobre los estudiantes que se desvinculan..

Cabe destacar que nos hemos referido a invisibilidad del problema, no a un "ocultamiento". La diferencia es fundamental, por cuanto la invisibilidad está aludiendo a un proceso grupal en donde existe un fenómeno que no logra considerarse como un tema relevante de la vida escolar y que por ello, en buena medida, se puede acentuar o pasar desapercibido durante largos períodos.

La escuela como espacio de vinculación multidimensional

Uno de las conclusiones más relevantes de este estudio está relacionada con la comprensión de la vida escolar como un universo que genera vínculos en múltiples dimensiones: de afecto, de relación, social y de aprendizaje. En la vivencia de los estudiantes la dimensión afectiva y social del vínculo es uno de los aspectos más reportados como significativo. La institución atrae porque en ella se construyen relaciones y redes sociales de comunidad así como reconocimientos con los pares y con los adultos considerados próximos. Es la dimensión más integrada a la experiencia de los estudiantes.

En el devenir del vínculo escolar las otras dimensiones, por lo general tienden a comportarse de manera fragmentaria y menos integrada. En otras palabras, existe una relación importante, la social, que funciona con mucho peso dentro de las diferentes dimensiones vinculares. Por ejemplo, los profesores vinculan con frecuencia, aunque no exclusivamente, a los estudiantes por la dimensión afectiva: a los jóvenes les gusta el profesor afectuoso, comunicativo y comprensivo. Esto puede ser un buen puente para generar una mejor relación con una área de conocimiento particular, aunque no siempre sucede así.

La consecuencia más importante de este comportamiento desequilibrado del vínculo es que los estudiantes desperfilan, y sobretodo deslindan, la experiencia de aprendizaje de las demás dimensiones implicadas en su relación con la escuela. Tenemos entonces niños y jóvenes muy satisfechos con la vida social de la escuela y desmotivados para unos aprendizajes, unas prácticas y algunas experiencias fundamentales de la vida escolar.

La escuela, en su propia definición curricular y pedagógica, acentúa en ocasiones este desequilibrio del vínculo: por ejemplo, la frecuente separación entre actividades recreativas y de aprendizaje, la carencia de metodologías adecuadas, las prácticas pedagógicas tradicionales, el manejo de tiempos y espacios poco flexibles e integrados, lo que a su vez genera una clara división entre el momento de divertirse y el momento de aprender, entre el patio de recreo o la jornada lúdica y el salón de clases y la lección del maestro.

Círculos de retroalimentación negativa

Las representaciones en la interrelación social operan como cartas de orientación de la acción. En la escuela, la familia y la comunidad encontramos con frecuencia un círculo de representaciones negativas que reduce las expectativas que se tienen sobre el estudiante. El efecto de ésto es, en muchos casos, evidente: si espero poco de alguien, es probable que ese alguien termine rindiendo poco en el nivel en que se supone no tiene eficiencia. Esto es un fenómeno estudiado en el

tema de los efectos de la representación en la acción. Veremos enseguida cuál es la interpretación que aquí le damos.

Sobre los estudiantes esta dinámica de representación negativa se construye como un círculo alimentado desde diversos ángulos:

El primer ángulo, el de la escuela. En ella encontramos docentes que tienen bajísimos niveles de representación de los estudiantes. Los comprenden desde una perspectiva deficitaria, con pocas condiciones y muchas carencias. Desde luego, no es que los estudiantes no sean pobres, o no sufran de maltrato, sino que la forma como se estructura la representación de ello opera como un signo de representación negativa que puede conducir a tener bajas expectativas sobre sus logros sociales y académicos en la escuela. Consideremos la afirmación de una docente, ilustrativa al respecto:

"Aquí tenemos unos casos de una pobreza, pues increíble, que le queda de para arriba comprar un lápiz. Es muy difícil lograr un rendimiento académico con estos niños, a mí si me parece, hay una estrecha relación. Claro que en la escuela tenemos casos de niños supremamente pobres, son muy contados, tenemos como unos tres o cuatro casos, una niña que promoví, que la matricularon para tercero y a los tres meses me di cuenta que esa niñita era sobrada, la pasamos a cuarto, ahora va en quinto, una de las mejores alumnas, de una pobreza, terrible. Esos casos tampoco son ayudados, esa chiquita sale ahora para bachillerato, y quien sabe que destino le espere, pero la mayoría de niños que son demasiado pobres, tienen rendimiento muy bajo" (registro 319).

El segundo ángulo desde el cual se alimenta es el de los padres de familia. Muchos de ellos esperan que los profesores no le "exijan" determinado rendimiento a sus hijos, por cuanto éstos tienen dificultades personales e inhabilidades para responder. En general, por las observaciones realizadas en entrevistas, buena parte de los padres de desertores potenciales tienen bajas expectativas escolares sobre sus hijos. En esa medida lo único que esperan de la escuela es que los "dejen terminar sin mucho problema".

El tercer ángulo, es el de los propios estudiantes. Uno de ellos era muy demostrativo al respecto: "El (colegio) que más me ha gustado es el Country sur, porque las profesoras eran buena gente con nosotros, y el que menos el Camilo Cifuentes, exigían mucho, demasiado" (registro 78). En un círculo que oscila entre profesores que esperan poco de sus estudiantes y padres que no confían en la carrera escolar de sus hijos, los estudiantes terminan por asumir una actitud autocomplaciente con su propio desempeño. La exigencia que perciben los estudiantes de forma negativa tiene entonces dos niveles, el académico y el disciplinario. Que una institución exija mucho, significa para una buena parte de los desertores que existan planes pedagógicos intensivos donde deben responder, o instituciones con ordenamientos disciplinarios muy rígidos donde es necesario subordinarse. Probablemente, la instituciones no tengan grandes grados de presión real sobre los estudiantes, ni en lo académico ni en lo normativo, como hemos visto, sin embargo, para ciertos estudiantes su vivencia en ellas puede significar un presión poco soportable cuando tienen bajas expectativas de sí mismos.

Estas representaciones negativas construidas sobre la capacidad del estudiante constituyen un círculo que permanentemente se retroalimenta de imágenes negativas. En las historias del vínculo escolar es claro cómo para muchos la escuela no es un lugar en donde cuenten como sujetos de reconocimiento positivo, donde se les atribuyan posibilidades y menos, donde se tenga expectativas de futuro sobre ellos.

En cierto sentido, esta representación subvaloradora también está presente en la forma en que operan los procesos pedagógicos e institucionales. A las preguntas ¿Qué puede aprender mi estudiante? ¿cómo aprende un estudiante en condiciones desfavorables?, ¿cómo se diseñan los espacios para poblaciones marginales y pobres?, probablemente encontremos que todo el sistema opera con imágenes de subvaloración. Si uno observa el mobiliario de muchos de los colegios del estudio, es claro que ellos son en sí mismos la representación de la precariedad.

Proyectos de vida: ¿al margen de la escuela?

Al considerar la trayectoria del vínculo escolar en una parte importante de los desertores actuales y de los desertores potenciales es posible observar cómo juega la escuela en la construcción de sus proyectos de vida. Para los desertores, por lo general, la escuela está profundamente escindida de los espacios más significativos para su vida. Para los retenidos, no tanto, aunque en algunos se manifiesta una "oscuridad" notable al ligar su escuela a su vida futura.

La vida social con los pares, la experiencia laboral, los espacios lúdicos, sus vivencias afectivas y sus familias, parecen ser los principales espacios de definición del sentido de vida para muchos desertores. En algunas historias del vínculo es claro cómo la escuela es un espacio al margen del sentido vital. Veamos un reporte muy denso, con varias entradas de significación al respecto:

"Yo estoy viviendo con mis papás, pero es como si no viviera con ellos, porque yo llego, entro a mi pieza y yo tengo ahí todo, tengo televisor, equipo, música, todo, tengo mis llaves. Llego a la hora que quiero hago lo que se me da la gana. (He pensado dejar de estudiar) varias veces, porque tengo amigos unos que también trafican y hacen lo mismo y ellos han conseguido plata, y mercancías, varias veces me propusieron que llevara drogas entre mercancía y todo, pero no, que fuera a traer a los Llanos, pero no. Pues no creo que eso sea para mi, yo conozco ese otro tipo de drogas y no me gusta lo que hacen con las personas... pues este año me voy pa´ Medellín, a estar con mi familia. Si yo este año estuviera allá no me faltaría nada, tendría moto y todo porque mi familia prácticamente tiene plata y siempre me han enseñado a distinguir todas las cosas... Yo tengo la mayoría de mi familia, nadie es estudiado, todos se han visto metidos en las drogas para traer plata a la casa. Yo conocí un primo que traía de los Llanos, él me decía que esto... que yo como era un niño que a mi no me esculcaban y que nadie sospechaba de mí, pues a mi me enseñó a distinguir eso. Una vez un man todo

rabón porque le habían metido mitad de yuca y tiza, yo no sé como era eso, pero me enseñó a distinguir más o menos cómo era..."[9]

El significado de la escuela es bastante precario en muchos de los espacios de los desertores actuales y de los desertores potenciales. La baja escolaridad de sus padres, la movilidad social lograda por la vía del trabajo (legal o ilegal), el sentido de independencia que los adolescentes logran en sus espacios vitales, hacen que la escuela tenga un bajo o nulo sentido dentro de los proyectos de vida.

Muchos jóvenes han aprendido a estructurar sus proyectos al margen de la escuela o contra ella. Aún si continúan vinculados, como es el caso de los desertores potenciales, la vida escolar no guarda un significado relevante. La escuela no es para ellos un mundo de conocimiento útil, al contrario, bastantes veces se percibe que es solo un requisito abstracto para algo (movilidad social) que nunca se va a tener por esa vía.

De otra parte, el reporte anterior nos introduce en un tema conexo: la vinculación laboral de los jóvenes, que por lo general ocurre como un espacio de vinculación paralela a la escuela. Los jóvenes perciben que el conocimiento escolar no está vinculado a sus posibilidades de generación de ingresos. Hay entonces una desconexión profunda y lamentada por los jóvenes entre escuela y trabajo.

Ciertos circuitos económicos en que se mueven los jóvenes adolescentes tienden a capturarlos por su juventud y disposición a ganar cualquier ingreso. Frente a una vida escolar frustrante y poco significativa, los jóvenes encuentran en el trabajo un proyecto de vida al margen, pero más significativo para sus expectativas. Un padre de un joven desertor nos muestra esta problemática: " El mayor sólo hizo hasta sexto grado porque empezó a trabajar y ya le gustó el trabajo y no hubo poder humano que terminara su estudio. Actualmente tiene 20 años y yo le digo que trate de terminar así sea nocturna pero que termine porque hoy en día el estudio es muy importante, pero ya que llega muy cansado del trabajo y saca disculpas, no quiere estudiar" (registro 38).

Una vez vinculados al sistema laboral los jóvenes permanecen poco en la escuela. Y, aún si pierden el empleo, pocas veces se sienten atraídos a revincularse, los que lo hacen obedecen más a la presión de su entorno o al hecho de que por fuera del trabajo no tienen vida social, salvo con sus antiguos compañeros (lo que más reportan los jóvenes desertores como recuerdo escolar grato es la vida con sus compañeros; una parte de ellos se revinculan con la motivación de recobrar sus viejos lazos de afecto con sus pares). En esta medida, cierto tipo de esferas de la economía que necesitan mano de obra poco calificada y con bajas expectativas salariales se vuelven un espacio que compite con la escuela.

En el caso del reporte anteriormente citado, es aún más difícil que estas economías (ilegales) no impliquen la deserción en el mediano plazo, por cuanto los jóvenes que se vinculan a ella sienten que su rentabilidad (alta en poco tiempo) les garantiza un proyecto de vida rentable y un reconocimiento que la

[9] . Aunque en el mismo registro el joven hace una valoración de la escuela, esta no parece ser sino una referencia abstracta, con poco sentido de realidad ajustado a su hisotira personal. (Registro citado por confidencialidad a la fuente)

escuela no puede ofrecer. Aunque no tomamos frecuencias, para la observación del investigador de cada grupo de desertores, fue muy significativa la tendencia de cambiar el mundo escolar por el mundo laboral. El trabajo, es probablemente para la escuela uno de los espacios que más le compiten en la generación de vínculos y en la producción de la deserción. Esto no quiere decir que el espacio laboral sea el responsable de una parte considerable de los casos de deserción, al contrario es a través de él que se manifiesta la crisis de espacios familiares que presionan el ingreso al mundo laboral cuando tienen una representación precaria de la escuela, o es la escuela misma, la que sin un proyecto atractivo y vinculador pierde a sus estudiantes frente a un competidor, el trabajo, con menos armas pero con más significado social para los jóvenes.

Culturas juveniles y escuela: desintonías de vida

Los jóvenes adolescentes, mayoría de población en este estudio, han construido diversos espacios de reconocimiento simbólico. La música, el deporte, su afirmación social, la grupalidad, sus objetos de consumo, constituyen un mundo cultural que está al margen y en muchas ocasiones en contra de la cultura escolar.

Un docente afirmaba en un reporte: " hay subgrupos, son muy marcados ente ellos, los grupos son muy diferentes, como todo, como la mayoría de los jóvenes de esta época están muy marcados por el fútbol y por los grupos de los equipos aunque ellos se respetan mucho, si tu ves a veces se traen las camisetas, por ejemplo hoy Camilo anda con la camiseta del América, y se respetan en cuanto a eso, puede que se hagan bromas, pero no pasa a más; el otro grupo tiende a ser menos receptivo, que es el grupo de José David, Adrian, Juan Gabriel, ellos están más en el cuento de estar por fuera del salón, de estar jugando, con ellos es más difícil entrar, ellos son más cerrados, porque no son el grupo en sí, ellos se unen para ciertas cosas pero son más individuales... " (registro 418).

La forma como manejan el tiempo, su concentración en la vida presente, sus tendencias hedonistas, su marcada preferencia por estar en grupo, se constituyen en registros simbólicos de lo que más les preocupa en sus vidas. Estos espacios juveniles, de grupalidad, son espacios de saber, conocimiento y relación social que se desencuentran con frecuencia en la vida escolar. Aunque existan dentro de ella no se inscriben en su sentido institucional. Es decir, aunque los jóvenes hagan en la escuela todo lo que pueden hacer en la calle, la escuela no reconoce esos espacios como parte de su proceso pedagógico. Esto es evidente en el caso de desertores que se han revinculado a la escuela por recuperar sus relaciones sociales, antes que por sentirse convocados a un proyecto de conocimiento o aprendizaje determinado institucionalmente.

A partir de ello, es que se percibe una fuerte "desintonía": la escuela maneja unos códigos, unos saberes y normas que no le resultan significativos para operar en su mundo cotidiano. Al contrario, lo que sucede con sus pares, en sus propios espacios, es lo que más les dice a su sentido de vida.

En la escuela estas culturas juveniles son por lo general interpretadas como algo propio de los jóvenes, no como un universo comprensible en sí mismo. Comúnmente la representación de lo joven es el estadío pasajero que se habrá de superar. Aunque ciertos agentes institucionales los reconocen, esto no les da a los jóvenes un espacio suficiente para jugar como parte de lo que la escuela puede comprender y explorar. Para ciertos desertores ésto significa una opción de mutua exclusividad: o están en la escuela o están en sus espacios significativos.

La retención: una escuela con sentido de vida

No siempre la escuela juega al margen. Para los estudiantes retenidos, la escuela suele estar representada con claridad en su proyecto de vida. Un joven afirmaba: "... tengo 15 años, voy a cumplir 16. En 5 años me veo médico forense, bueno estudiando para médico forense" (registro 73). Otro niño también afirma: "...tengo once años. Mi día más feliz fue cuando me dijeron que pasé a bachillerato... Mi deseo es que pueda pasar el bachillerato, después quiere estudiar ingeniería" (registro 59B).

La escuela también puede representar la cara opuesta de lo marginal en la construcción de los proyectos de vida. Independientemente de si éstos sean realistas o no en las condiciones del entorno de los niños y jóvenes, la vida escolar representa para varios de los grupos de retenidos un espacio de realización y reconocimiento. Sin embargo para que ello sea factible tiene que suceder lo mismo que con la escuela al margen: que existan otras dimensiones posibilitadoras del vínculo escolar.

Igual que en el anterior análisis, la escuela juega como espacio de realización para poblaciones que ven en ella un espacio de conocimiento y promoción social. Y ésto ocurre por la escuela, por el sentido que comunica de sí misma (a través de sus prácticas y actores), pero también porque existen sectores de la comunidad y espacios familiares que la valoran, o bien por todo lo que suponen de ella, o bien porque han experimentado en sus proyectos de vida que la escuela ha jugado un factor decisivo. Como se consideró en la dimensión Familia, la imagen de la escuela que tienen los padres de los retenidos opera como un factor de posibilidad y apoyo del vínculo (aún cuando otros factores operen en contra, como lo veremos mas adelante) en la medida en que reconocen que la escuela es un agente posibilitador de promoción social: Un padre de familia de un retenido nos ilustra esta afirmación: "Yo era muy estricto en mis estudios porque mi mamá y mi papá no tuvieron esas oportunidades de estudiar, y ellos siempre nos inculcaron a nosotros la necesidad de estudiar, para que no sintiera uno esa discriminación que ellos sienten cuando van a pedir un trabajo y bueno usted hasta qué cursó..."(registro 66).

Para que la escuela funcione como espacio significativo para los niños y jóvenes, a parte de las condiciones de apoyo del medio se requiere que los estudiantes puedan imaginar que ella es una fuente de desarrollo personal y social. Más allá de si la escuela es un puente o no al mundo laboral (cuestión compleja de desarrollar aquí) es importante considerar si ella misma esta construyendo sobre sí una autorepresentación favorable suficientemente amplia como para que dé cabida a las expectativas de vida de los jóvenes. Aquí, cabe preguntarse si sus

lenguajes, sus maneras de comunicar y sus contenidos son planteados de manera significativa para el mundo de vida de los escolares. Probablemente en las condiciones actuales no sea posible afirmar que la escuela tiene suficiente fuerza de promoción para muchos grupos sociales, lo cierto es que debería por lo menos dar la oportunidad de que los estudiantes imaginen que eso es posible.

En principio contra lo que choca esta posibilidad es con la dinámica de los círculos de retroalimentación negativa que hemos explicado: porque la escuela parte de considerar que ella misma no es un factor de promoción de los jóvenes, que el entorno es el que más peso tiene en ese trabajo. En esa medida, es factible que una escuela que se percibe inerme para apoyar los proyectos de vida termine siendo efectivamente inerme para promover las posibilidades personales y sociales de sus estudiantes.

Lo que, de todas maneras deja una lección positiva y hace pensar en la escuela posible, son las imágenes que los retenidos tienen de ella. Si partimos de esto, es posible afirmar que una buena imagen de la escuela es viable como factor de motivación, promoción y desarrollo de mejores vínculos escolares.

La popularidad de la nocturna

Dentro del grupo de desertores fue frecuente encontrar que en algún momento antes de desertar se habían trasladado a la jornada nocturna o que, en el caso de los potenciales, tenían previsto hacerlo. Un joven estudiante afirmaba:"Pues cuando yo termine noveno voy a estudiar nocturno y trabajo de día" (registro 76).

Por su parte un desertor expresó su gusto por la jornada nocturna así: "(la nocturna) es mejor porque usted la pasa más vacano... Se relaciona con más amigos... (la gente) toda mayor de edad, no es "culicagaditos". Es que uno estudia acá y son culicagados, en cambio allá de noche no" (registro 81).

El primer caso corresponde a una tendencia dentro de los estudiantes que tienen fuertes aspiraciones laborales, frente a las cuales su mundo escolar pasaría a segundo plano, por la vía del traslado de jornada. En el segundo caso, se puede observar una tendencia de representación significativa: la nocturna es popular porque representa un nivel de relación con el mundo adulto de una manera tal que da estatus. El perfil del estudiantes nocturno es por lo general el del trabajador, con frecuentes planes de celebración grupal y un ritmo de vida interesante. Ante los ojos de ciertos grupos de desertores potenciales este cuadro es totalmente seductor, sobre todo porque la nocturna tiene la imagen de ser un espacio académico poco exigente.

La deserción convoca deserción

En varios de los casos de deserción es posible encontrar los siguientes fenómenos: Desertores que tienen amigos desertores; o padres con ciclos escolares incompletos; o incluso hermanos que han abandonado la escuela. La deserción parece constituir así un ciclo de retroalimentación permanente.

Considerando la importancia que los jóvenes asignan a su grupo de pares, estos operan como espacio identificatorio. Un joven padre de un estudiante desertor comenta sobre su propia experiencia: "...tuve tres interrupciones. La primera interrupción fue en grado octavo, era un buen alumno, tenía buenas notas, era activo en el colegio. Tal vez me dejé llevar mucho de las amistades, faltaba a clases, me llevaron a psicólogo, ya cansada que yo estuviera fallando decidió retirarme del colegio, faltando cinco días" (registro 66).

Los espacios de los jóvenes al construirse como espacios de profunda significación pueden generar presión grupal hacia la deserción si en ellos existen desertores, entre los cuales, cabe esperar, no existen buenas representaciones sobre el valor de la escuela.

En el mismo sentido, los hermanos desertores, por lo general, tienden a buscar espacios de vinculación social (laboral, grupal, etc) que les da ante los miembros de la familia diferentes posicionamientos y estatus, sobretodo los que tienen actividad laboral. Bien por esa vía, bien porque las familias no siempre presionan al reintegro, los estudiantes con hermanos desertores pueden también iniciar procesos de deserción escolar.

Es posible, con frecuencia, que el círculo se alimente de todas las tres vertientes, padres, hermanos y pares, para producir deserción. Sin duda alguna, son círculos que terminan presionando, por distintos medios, hacia la desvinculación.

La escuela, una organización "densa"

Es en la organización escolar que hemos construido, en sus sistemas de dirección y funcionamiento grupal en sus dimensiones pedagógicas, en su capacidad innovadora y en su congruencia con los PEI, donde se juega, en buena medida, la posibilidad interna de que la escuela sea un espacio fomentador de retención. Pero en ella hay un buen número de crisis sin resolver ni desarrollar, que tienden a contribuir en los procesos de desvinculación escolar.

Los estilos de dirección, las formas de planeación, las estructuras comunicativas deficitarias, la baja articulación entre colegios y localidad, el manejo de las situaciones de conflicto, las debilidades de las culturas organizacionales, la excesiva atención a demandas externas, buena parte de ellas administrativas, la fragmentación pedagógica y la profunda crisis de los PEI, conforman un panorama institucional en donde la gestión se hace compleja y la escuela se vuelve un ambiente organizacional "denso", donde las acciones se entrecruzan, contraponen y se desbordan, con facilidad, los intentos de regulación institucional interna y externa. Todo lo cual atenta, por supuesto, con la construcción de organizaciones escolares retenedoras.

Así, como todo se entremezcla en la escuela, muchas acciones se aplazan y al hacerlo se acumulan en el tiempo, dando como resultado una vida institucional en emergencia, con un insuficiente manejo del tiempo y siempre tensionada por cumplir las demandas coyunturales internas y externas. Si bien existen periodos de relativa "calma organizativa", la Dirección recurrentemente parece estar ocupada en la gestión administrativa, sin tiempo suficiente para la gestión

pedagógica. En esa medida, los grupos profesorales perciben una institución con dificultades fuertes para cumplir sus compromisos de planeación pedagógica. Como resultado, se generan actitudes de agotamiento del sentido de la planeación colectiva: si todo cambia en el último momento, no es fácil generar credibilidad en los procesos grupales de construcción institucional

Esta percepción es abiertamente inconveniente a la organización escolar, sobretodo si se tiene en cuenta que la flexibilidad de las instituciones es poca y se perciben que los cambios y readecuaciones constituyen más un aspecto negativo o una debilidad, que una forma adaptativa de acomodarse al entorno. Desde luego, en este punto, no nos es fácil determinar qué es más conveniente para retener a los estudiantes: si la escuela con rigidez, que cumpla cada plan a cabalidad, o la escuela con una flexibilidad abierta a la transformación de un entorno vulnerable, inestable y en permanente crisis (de las familias, de las relaciones con la comunidad, de los docentes como gremio, etc). Quizás no haya una respuesta definitiva y cada polo pueda funcionar como retenedor para contextos y comunidades particulares.

Infancia y deserción: más el entorno, menos la escuela

La deserción es un fenómeno que comparte un buen número de características, pero hay una particularidad que deseamos explorar respecto a la deserción en los niños de primaria.

La deserción en los niños más pequeños tiende a producirse más por efecto de las dimensiones del entorno, familia y comunidad, antes que por la institución. Es más, para la primaria existe la tendencia a que las instituciones sean un factor grande de retención, en la medida que, por efecto paradójico, muchos padres encuentran un relajamiento de su responsabilidad al dejar a sus hijos al cuidado de la escuela. En esta medida, no es tanto que los padres se sientan comprometidos con el proyecto escolar de sus hijos, sino que encuentran en la escuela un lugar que los sustituye.

La escuela también juega como retenedora por la organización profesoral: al tener por lo general un solo maestro, los niños son mejor conocidos y se tiene mejor seguimiento. Los maestros terminan por desarrollar importantes procesos de relación afectiva y protección emocional de sus niños. Son por lo general maestros que conocen a profundidad las problemáticas de sus chicos. Sin embargo, por el perfil profesoral levantado y por la experiencia misma, esta relación tiene una debilidad: lo pedagógico no es un hilo conductor suficientemente fuerte de esta relación y esta dinámica de retención. El hecho de que los niños desarrollen relaciones importantes con los docentes, no quiere decir que por esa vía lo hagan con los procesos de conocimiento escolar.

La deserción en primaria marca con más frecuencia las crisis de los espacios domésticos y la generalizada violencia que sufren los niños en su cotidianidad familiar. Esto revela un fenómeno más complejo: la enorme desprotección social de la infancia.

En igual manera, en la deserción en primaria intervienen de forma más evidente los problemas económicos: los niños no tienen materiales de trabajo mínimos, su estado nutricional es precario, son recurrentes los problemas de salud en una parte importante de la población y los mecanismos de ajuste social al entorno escolar pueden fallar. Todo ello configura en los niños desertores los disparadores más frecuentes de deserción escolar.

Un factor adicional para una parte considerable de niños es su vinculación al mercado laboral. La desregulación, las condiciones de trabajo y los incentivos producidos en la vida laboral conllevan a la larga a que el menor trabajador de primaria sea un desertor. El quinto grado es para ciertos chicos una barrera difícil de sortear en una familia con pocas expectativas en sus hijos y muchas dificultades económicas.

Sobre-edad y deserción

La sobre-edad es una de las características más recurrentes dentro de la población desertora y desertora potencial. Un estudiante en sobre edad por lo general tiene un perfil caracterizado por repitencia, deserciones esporádicas, vinculaciones laborales periódicas y la concentración en intereses extraescolares.

Alrededor de este tipo de estudiante se tejen múltiples expectativas diferentes a las escolares. Muchos de ellos ya son padres, tienen la presión del trabajo (en sus hogares, se empiezan a generar expectativas laborales) y las diferencias de intereses con los compañeros de su nivel escolar suelen ser notables.

De esta manera el estudiante en sobre edad es un joven candidato muy fuerte a la deserción por cuanto las diversas dimensiones empiezan a jugar en contra de la permanencia de su vínculo.

Los nómadas escolares: la gravedad de la movilidad

En este estudio nos hemos ocupado de la deserción. Al explorar en qué consiste, cómo se desarrolla y constituye nos hemos encontrado con fenómenos muy importantes, buena parte de los cuales se han expuesto. Hay uno de especial cuidado sobre el que deseamos marcar un énfasis: las altos niveles de movilidad escolar y lo que ésto significa para los estudiantes y para la escuela.

Comencemos por el relato de un padre de familia que recoge la problemática: "... él empezó en el Jardín, nosotros vivíamos en el barrio Lourdes, o entre Lourdes y otro que se llama Girardot, entonces resulta que él pasó digamos lo que es el jardín infantil en Lourdes, y entonces siempre hemos vivido donde una hermana siempre, hasta que nos salimos de acá de allá para venirnos para acá. Y la primaria ya digamos salió de ahí, y estudió ahí en las Cruces, en el Colegio Parroquial San Pedro, luego de ahí mi hermano nos llevó para el Quiroga y él terminó ahí en el Quiroga en un colegio privado, y aquí ya empezó el sexto, ojalá Dios quiera que sea ahí" (registro 104). Como se observa existe un alto número de traslados y el estudiante tan solo está en sexto grado.

Como ya lo hemos dicho, dentro de las cifras de los colegios es difícil discernir qué porcentaje corresponde a traslados y qué a deserción. Pero sin duda alguna, más desde el relato de las historias del vínculo, se encuentra una población muy alta de estudiantes que cambian permanentemente de institución. Bien sea por traslados domiciliarios, procesos económicos, inconformidad con la institución, o por problemáticas socioafectivas familiares, etc., los estudiantes de este grupo presentan una especie de "nomadismo escolar".

En buena parte del grupo de desertores totales entrevistados se halla un historial considerable de colegios por los cuales transitaron. El frecuente traslado genera dos tipos de problemas posibles: de parte del estudiante, no siempre es posible adaptarse a las reglas y espacios de las instituciones. Como sabe que pueden fácilmente trasladarse son estudiantes que en más de una ocasión dejan sus estudios incompletos, en cualquier periodo del año, para reiniciarlos al siguiente, en un nuevo espacio. Igualmente, se pueden presentar situaciones de desarraigo y dificultades para sentirse como parte del nuevo espacio. No siempre los grupos de jóvenes, sobretodo en secundaria son receptivos a sus nuevos compañeros. De la misma manera, el proceso de adaptación puede implicar bajos rendimientos académicos mientras ocurre.

De parte de la institución, más en secundaria que en primaria, el hecho de tener una alta tasa de población nómada implica problemas de consolidación de procesos de formación de largo plazo con un grupo grande de jóvenes. Se tienen entonces, estudiantes sobre los cuales no existe un reporte de varios años, ni una relación establecida, es un grupo del cual poco se conoce. En esta medida, ciertos procesos acumulativos propios de una formación en el tiempo se ven dificultados por la movilidad. Una parte importante de estos estudiantes nómades tienen frecuentes dificultades de disciplina (en varios casos ese es el motivo de su movilidad) que la institución no puede controlar, ni mediar con facilidad, pues son estudiantes con bajo nivel de pertenencia.

Este problema es complejo, sin duda un importante objeto de estudio, sobretodo porque guarda estrecha relación con la deserción en cuanto que es un antecedente frecuente dentro de la carrera escolar de los grupos de desertores totales. Y ello, en sí mismo, es ya un objeto de preocupación y necesaria intervención.

Un hilo tranversal: las violencias del entorno

Hay muchos hilos conductores dentro de los relatos de vida de los niños y jóvenes del estudio. Los une el país difícil que han vivido, la fragilidad de sus vínculos familiares, la crisis económica, etc. Pero entre estos hilos, hay uno que marca de manera particular el devenir de casi todos: las violencias del país.

Un relato cualquiera, al azar, bien puede decirnos sobre la persistencia de este hilo conductor:

"No, resulta que como mi papá era mayordomo en una finca, entonces un man se le estaba robando los plátanos y tal y cuando él le hizo el reclamo, pues el man le iba a tirar con el machete y mi papá salió a correr y llevaba una escopeta,

entonces había una enchambrada no?, mi papá dijo si se esperaba ahí pues el man lo alcanzaba, entonces volvió, hizo un tiro pa´ asustarlo y le pegó. Entonces estaban dando una plata pa´coger a mi papá y nos tocó irnos pa´Manizales [10]. Ya en Manizales acabé quinto y así, nos vinimos pa´ca" (registro 76).

Las violencias del país hacen que grandes núcleos poblacionales se desplacen. Los deplazamientos de las familias de los estudiantes el estudio tienen distintos tipos de causas, pero las violencias son una de las más frecuentes, directa o indirectamente. Probablemente otro estudio posterior pueda informarnos sobre los impactos de estos fenómenos sobre la configuración y desarrollo de la escuela colombiana actual, pero sin duda, el fenómeno de la deserción escolar tiene relaciones muy estrechas con las dinámicas de las violencias del país.

La violencia regional, la producida por actores organizados, las netamente delictivas, hacen parte de las alteraciones de la vida de muchos estudiantes, no sólo la de los desertores. Probablemente algunas familias tienen un tejido social que soporta mejor los impactos de la violencia, pero otros son absolutamente frágiles a sus efectos, sobretodo en la relación de estudiantes/escuela.

Hay una violencia muy significativa dentro de los relatos de los niños y jóvenes, un violencia que quizás es la que mayor impacto tiene sobre la desarticulación de los tejidos familiares: es la violencia del entorno, la de los espacios comunitarios, la que resulta de formas radicales de tramitar los conflictos cotidianos. En un grupo considerable de reportes aparecían padres, hermanos, y familiares que eran asesinados en riñas, disputas personales o accidentes (considerando que muchos de estos hacen parte de la dinámica de violencia urbana).

Por lo general, el impacto de la violencia se traduce en nuevas recomposiciones familiares (familias sin padres o madres), o generan crisis económicas por pérdida de la fuente principal de ingresos, o causan profundas crisis afectivas. Todas ellas afectan sin duda la frágil composición y comportamiento de las familias de los estudiantes de nuestra investigación en la medida en que transforman con fuerza los proyectos d vida de los grupos sociales.

La tensión existencial del sistema: un debilitador macro del vínculo

Desde el primer momento del abordaje apareció un fenómeno que ahora aparece como una importante conclusión ratificada en muchos momentos del estudio: en la relación entre las diversas instancias del sistema educativo, desde la base de instituciones hasta los niveles altos, pasando por los de la localidad se experimenta una importante tensión existencial. En otras palabras, las relaciones internas del sistema están tensionadas por conflictos de diverso tipo, convirtiendo la escuela en un lugar en el que se manifiestan esas contradicciones

"En cuanto a la institución: tenemos la carencia de recursos, falta de gestión administrativa. Acá en este punto nos referimos más que todo al CADEL, a la Secretaría de Educación y al Estado. Enfrentamientos con la jornada de la

[10] . En este aparte los episodios de venganza y de violencia en una historia familiar se convierten en desencadenante de desplazamientos, vivimos en Colombia al fin y al cabo.

mañana, porque a veces la jornada de la mañana está diciendo que los malos somos la tarde, todo lo que se rompe y se daña es la tarde, o sea que la jornada de la tarde se percibe como mala. Hay falta de comunicación, muchas veces llegan aquí cosas del Cadel y nosotros los de la tarde no nos enteramos, y abandono estatal... Por ejemplo en un salón... ¿ustedes que sentirían, póngase en el papel de un muchachito de 12 o 14 años que llegue al salón, encuentre un salón oscuro, sin luz día ni luz artificial, encuentre unos pupitres sucios, inundado, donde uno tiene que entrar con botas pantaneras al salón y los niños ahí metidos en ese salón, de verdad es deprimente, es degradante para un niño llegar a hacer una clase de esas, yo sí digo que eso es una falta de amor propio, de amor por los niños y tanto que nos predican que los niños son lo más importante, dónde está la importancia para los niños, eso es mentira, es la farsa más grande" (Docente, registro 108).

Al interior de las instituciones existen instancias enfrentadas, también hacia el exterior. Esa confrontación genera demasiados objetivos no cumplidos y fuertes insatisfacciones. Todo puede volverse objeto de pugna y conflicto entre las partes. Cada parte puede entonces sospechar de la otra.

Uno de los elementos más ausentes en las relaciones entre las diversas instancias del sistema es la confianza. De la falta de confianza surge un sistema comunicativo profundamente deteriorado. En esas circunstancias cualquier señal puede interpretarse como parte de la contradicción. Un clima relacional como éste puede implicar serias dificultades para construir metas compartidas. De ahí, tal vez, que no existan de forma visible importantes espacios de identificación por encima de las diferencias. No parece ser muy fácil ubicar elementos que congreguen a todos, desde la realidad, por supuesto. En otros niveles, donde hallan formulaciones más abstractas y generales, pueden existir acuerdos que pronto se deshacen en la singularidad de cada interpretación institucional.

Esta dinámica de comportamiento general del sistema se constituye entonces en una tensión existencial que afecta de diversa manera los procesos de vinculación escolar. Ya sea porque la organización escolar se desgasta en el conflicto interno y externo, ya sea porque los déficits de gestión no tienen adecuada repuesta macro o porque las confrontaciones generan múltiples fracturas que hacen difícil la planeación, seguimiento y fortalecimiento de los diversos componentes del sistema educativo.

UNA TIPOLOGIA DE LA INTERRELACION

Pueden existir muchas posibles combinaciones entre las dimensiones que se han trabajado en este estudio, no sólo por la naturaleza de los aspectos que entran en juego, sino, sobretodo, por la forma como se articulan entre sí. Enseguida realizaremos una aproximación a una tipología posible. No consideramos todas las variantes, sino las que a nuestro juicio son las más relevantes para nuestros propósitos de comprender los procesos de deserción que abordamos en las nueve instituciones con las que se trabajó. Si se desea profundizar aún más en la diversidad de mezclas y comportamientos resultantes, el lector puede consultar un capítulo exclusivamente elaborado para ello, el de las Historias del Vínculo.

Una dimensión que se debilita para fortalecer la vinculación

En el interjuego de dimensiones, las relaciones no son necesariamente de equilibrio. Un primer caso de ello resulta cuando una dimensión se ve debilitada, pero al hacerlo se fortalece el vínculo porque otra se hace fuerte:

"...los estudiantes aquí que se vayan ellos, no se van. Ellos no se van porque ellos quieren, al contrario a ellos les fascina el colegio porque lo ven como un lugar más de socialización, como un lugar de tipo social, no le llama la atención la parte académica, no, eso es lo que no les interesa, les interesa es sus amigos, saber que están en una parte donde los maestros los tratan bien, a diferencia de los hogares donde hay bastante violencia contra los muchachos" (Una docente, registro 3).

El maltrato en el ámbito familiar hace que para el estudiante el universo social del colegio sea más deseable. Desde luego, la dimensión institucional solo está jugando aquí parcialmente, porque, como lo reconoce la maestra, lo que vincula al estudiante es la relación con los pares.

La fragilidad de una lógica así, es que en el momento en que un factor se debilite en exceso, en este caso la familia, el estudiante termina perdiendo la fortaleza en la otra dimensión: si la familia falla demasiado, una crisis económica muy fuerte, por ejemplo, aunque se tengan mayores niveles de vinculación con la escuela, la deserción puede producirse.

Retroalimentación de dimensiones que soportan una débil

En este caso dos o más dimensiones al conjugarse sirven de fortaleza del vínculo:

"Camilo es repitente de cuarto, una repetición que le sirvió mucho porque ahorita hablé con la profesora de él y me dijo que es uno de sus mejores alumnos, va súper bien. Me gusta la institución. ¿Por qué estudia? no porque yo lo obligue, pero en la casa él ve que tiene muchos hermanos que ya son bachilleres, ya son cuatro, cinco adelante de él, ya el joven que está en el Tomás, que también estudia en el CAS, él ya está en décimo, y pues va muy bien, y la motivación que a ellos se les de es muy importante porque así aprenden, aprenden a valorar lo que están haciendo. (Una madre de desertor potencial, registro, 67)

Aquí hay dos factores jugando a favor: una imagen positiva de escuela que atrae a padres y a familia, con un entorno favorable, pero un estudiante que, en tanto dimensión individual, se comporta con fragilidad en su vínculo, pues tiene antecedentes de repitencia y pasa por un momento de desmotivación. Aún si se retirara, probablemente su espacio familiar presionaría para su reincorporación posterior.

La fortaleza de dos dimensiones y la debilidad de una que es estratégica

El caso anterior puede entenderse con una lógica distinta. Cuando las familias apoyan y presionan la vinculación y se encuentran con una institución que promueve el vínculo, puede suceder que este se rompa por la parte más débil, la decisión del estudiante. Varios casos reportados en el estudio tenían este comportamiento. Esto nos revela que, aunque en sí misma ninguna dimensión es preponderante sobre otras, para ciertas conjugaciones existe una que puede ser estratégica.

En el análisis global de la investigación hemos considerado que es la institución escolar la dimensión estratégica del vínculo, pero para determinados casos también las demás dimensiones pueden cumplir este papel.

La deserción por debilitación del factor estratégico

Para ciertas historias de deserción, existe una debilidad de todas las dimensiones, salvo una que se convierte en un factor estratégico que soporta la vinculación. En determinados casos es la institución, cuando tiene muy buen nivel de vínculo con los estudiantes; en otros la familia, que presiona o motiva la vinculación, aún en entornos sociales deficitarios y con instituciones de bajo perfil vinculador.

En los casos en que la institución es factor estratégico, sin embargo, tiende a estar en asocio con otra dimensión, así ésta no tenga la fuerza para apoyarlo suficientemente. Por lo general, fue una tendencia del estudio, la institución vinculadora siempre promueve la participación de los padres y por esa vía se generan algunos niveles de soporte desde la dimensión familiar.

El valor de representación de la escuela en cada dimensión

Un elemento estratégico de la fortaleza y permanencia del vínculo escolar fue la calidad de la representación que sobre la escuela se tenía en cada dimensión. Dentro de los padres esto es fundamental; en los niños y jóvenes aún más; también en el entorno, es decir, la manera como se perciba a la institución en la comunidad, funciona para darle apoyo o aislarla; y, finalmente, la propia imagen que la institución construye sobre sí misma. Todos ellos se constituyen en elementos vinculadores o desvinculadores dentro de cada dimensión.

El proceso acumulativo de las dimensiones

En este caso las dimensiones se van acumulando en el tiempo, en un proceso de sumatoria. Por ejemplo, una profesora reporta un caso donde ésto se evidencia:

"La problemática de Carlos viene desde la niñez, a Carlos lo han criado las tías y él mantiene de aquí para allá y de allá para acá y las tías en cierta forma son permisivas, pues desde pequeño porque ellos se sentían como las mamás. Por

otro lado él se ha sentido cohibido porque los hijos de las tías, pues lógicamente tienen más poder dentro de la casa que él mismo, entonces él siente que es rechazado, y además de eso ha sido un tipo que ha tenido la cantidad de problemas con mamá y con papá porque no los tuvo, porque hubo muchas dificultades antes y ahora porque no los tiene, porque su adolescencia ha sido difícil, porque ha pasado económicamente por una cantidad de problemas, entonces él no ha podido acoplarse todavía a la situación de la familia, que en este momento lo tiene fregado. Yo veo que la problemática de él viene ya de fondo, desde la niñez de él" (registro 101).

Los fenómenos de la recomposición familiar se juntan con los propios de la vida adolescente (dimensión individual), además aparecen las dificultades del soporte económico produciendo un cuadro de sumatoria de problemáticas donde todo está a favor de la deserción.

Si bien la acumulación de dimensiones juega para la deserción, también lo hace para la retención. En el caso de los estudiantes del grupo de retenidos es claro que lo que más está a favor del vínculo no es solo una dimensión, sino la conjugación de varias.

La interdependencia de las dimensiones:

Si consideramos los reportes de los estudiantes y tratamos de armar un mapa de relaciones, sin duda se encuentran articulaciones bastante complejas: Muchos padres de estudiantes desertores han sufrido el impacto de la crisis económica que vive el país. Han perdido sus empleos o tienen trabajos de baja calidad laboral. Por efecto del desempleo se han suscitado nuevas tensiones en los hogares entre sus distintos miembros. En ciertas ocasiones estas tensiones, la falta de recursos y la propia perspectiva que tienen los estudiantes sobre su incapacidad para ser un agente productivo en sus hogares, hace que se tome la decisión de cambiar el tiempo de la escuela por el tiempo del trabajo. En este caso se presenta una articulación de varias dimensiones que juegan a favor de la ruptura del vínculo.

Un caso contrario nos comprueba esta afirmación: "Estudie porque mi papá y mi mamá se podría decir casi me obligaron. Porque yo no quería estudiar, quería trabajar..."[11]. Esta afirmación es de una estudiante que había pasado por una experiencia laboral que le resultaba más significativa que su vida escolar, pero su familia, con soportes económicos estables, jugaba a favor de su permanencia en el sistema. La economía familiar estaba resuelta y apoyaba el vínculo. Sin embargo, lo que funcionaba en contra era la representación que la estudiante tenía de la vida escolar.

Bolas de nieve: factores que se incrementan en su relación

Cómo hemos visto anteriormente, la deserción es un círculo que convoca deserción. Los comportamientos de las dimensiones en varios tipos de casos de desertores son como una bola de nieve que crece. Por ejemplo, una crisis

[11]. Ver registro 118

económica puede llevar a una crisis familiar (o viceversa, por ejemplo, en separaciones conyugales que hacen que la madre se vuelva cabeza de familia), que a su vez implica presión sobre la vinculación laboral de los jóvenes, que a su vez implica desatención del desempeño escolar, faltas reiteradas, problemas de comportamiento, etc., y luego, por efecto de la acumulación, se produce la deserción.

Cuando la deserción es retención: paradojas de las relaciones

Como hemos explicado con anterioridad, la movilidad y rotación de estudiantes es un antecedente de una buena parte de los casos de deserción. Pero también, para otros estudiantes, esta movilidad no expresa la inminencia de la deserción, sino la presencia de un vínculo que, a pesar de los frecuentes traslados institucionales, ha logrado mantenerse. Es un vínculo perseverante. Tenemos así una categoría de estudiantes que han pasado por un número significativo de instituciones y sin embargo nunca se han desvinculado del sistema. Con seguridad, el haber sorteado todas las dificultades propias de este fenómeno de movilidad los habilita para mantener un vínculo fuerte y permanente en la adversidad.

La rotación en la debilidad de las dimensiones

Nos hemos referido hasta aquí a la forma cómo se comportan las dimensiones en su interrelación, pero no hemos considerado que cada una se desenvuelve en el tiempo y también se transforma. Una dimensión débil puede fortalecerse o viceversa. O, incluso, cada una puede pasar por momentos críticos para la permanencia del vínculo.

El siguiente caso nos ilustra un poco los cambios temporales: "Porque a veces era por la situación económica, supongamos, cuando empecé fue en privado, entonces después me pasaron para la escuela, después ahí había hasta tercer, después me llevaron para otra escuela, después hice sexto en uno privado, hice sexto, séptimo, séptimo me lo tiré por vaga, solamente por vaga porque tenía problemas con mi mamá, con mi papá, tenía problemas con todo el mundo, entonces no me relacionaba en el colegio, vivía era vagando, no iba al colegio, no iba a estudiar, si solamente perdí fue por fallas. Ahí estudié en el Departamental de Fontibón, hice séptimo y octavo, octavo no lo terminé tampoco porque me vine a vivir acá, no me quisieron dar el traslado, entonces no estudié ese año. Ese año allá en la casa porque no conocía a nadie, por ahí conocí unos amigos no más, le cuidaba a mi hermanita, la menor, eso es lo que he hecho casi toda mi vida" (Estudiante, registro 118).

En este reporte primero juega la debilidad de la economía familiar, luego los círculos de relación familiar, después la institución con su inflexibilidad, luego reaparece la familia, etc. Esta dinámica de transformación es permanente, pero la debilidad se rota de dimensión a dimensión y se vuelve un patrón importante en la relación de las dimensiones de los desertores.

El caso contrario, también es posible: la fortaleza que se rota, y que se vuelve vinculante en los procesos de retención de los estudiantes.

PERFILES VINCULADORES/DESVINCULADORES

El estudio se ha centrado en el análisis de la dimensión más "manejable" de la deserción desde el sector educativo: la institución escolar. Como se ha mostrado, tanto en la problemática institucional como en cada uno de los casos examinados, no se puede atribuir a la escuela el peso central de la deserción, sin embargo, ella si puede jugar con una estrategia de fortalecimiento de varios de los soportes más importantes del vínculo escolar (organización, pedagogía, convivencia).

La noción de deserción como proceso del vínculo con la escuela nos lleva a considerar la problemática de otra manera. En tanto proceso, la deserción aunque se manifiesta en un momento determinado (la desvinculación), se construye en el tiempo.

En esta medida, cada grupo de estudiantes presenta unas características o sea factores que aparecen en su vida y que juegan entre sí para vincular o desvincular. Para este estudio se preparó un instrumento clasificatorio, una encuesta, que nos permitió identificar a estudiantes que presentaban características comunes con la de desertores, a ellos los denominamos Desertores Potenciales. En el proceso del vínculo del estudiante, los factores que afectan su relación con el mundo escolar, en cualquiera de las cuatro dimensiones, se pueden ir acumulando en el tiempo y si la escuela no los atiende, en los aspectos en que puede y le compete hacerlo, los clasificados como potenciales terminarán siendo desertores totales.

En ese sentido, es evidente que factores como la motivación, la actitud, el rendimiento escolar y la integración de los estudiantes son dimensiones monitoreables, que si bien preocupan a las instituciones no siempre son atendidas con eficacia y disposición preventiva, o bien porque no resultan relevantes, o bien porque no existen mecanismos de atención e identificación de la problemática.

En un aspecto similar ya mencionado, es frecuente que en la vida de los estudiantes, sobretodo de los adolescentes, se presenten crisis súbitas (emocionales, familiares, etc) que la institución no puede atender, pero que en igual medida tampoco observa como objeto de trabajo.

Una vez realizada la anterior consideración, podemos pasar a desarrollar un modelo o perfil que tendría cada una de las dimensiones y que la haría funcionar como retenedora o como desvinculadora. Este perfil se apoya en la tabla comparativa de factores por institución (ver anexos). Es preciso insistir en que deserción/retención es función del interjuego de factores. Que en determinados momentos se presenten factores desvinculadores críticos y más visibles que otros, no quiere decir que sean los causales de la deserción. La utilidad de este ejercicio, a amanera de conclusión, descansa en la posibilidad de identificar algunos elementos claves que se requerirían para establecer un mapa de riego, primera tarea por realizar si se quiere promover una acción preventiva eficaz de la deserción.

Perfil de comportamientos vinculadores/desvinculadores

1. Dimensión familia

- La importancia de la familia dentro del desarrollo del vínculo es fundamental, sin embargo, es inversamente proporcional a la edad de los estudiantes. Es decir, a mayor edad, menor la importancia de la familia y viceversa.

- El clima relacional dentro del núcleo familiar, entendido como la presencia o ausencia de conflictos y tensiones dentro de las relaciones entre los miembros del grupo doméstico, es un importante factor que afecta la vinculación con lo escolar. Un ambiente relacional armónico se puede asociar con un vínculo fuerte y viceversa.

- Es muy importante la representación que de lo escolar tienen los padres de un estudiante; si los padres ven lo escolar como algo lleno de sentido, útil, importante y prioritario, esto redundará en los apoyos para la construcción de un vínculo fuerte.

- Las familias de los desertores se caracterizan por ser generalmente grupos de padres controladores, que generan poca autonomía y promueven deficientemente las habilidades sociales del estudiante.

- También están presentes en la deserción las crisis familiares, la separación de los padres, la muerte o abandono de alguno de ellos, la violencia intrafamiliar, la escasa valoración de lo escolar y el poco apoyo hacia las actividades académicas de sus hijos.

- Al nivel social, los hogares de los desertores son familias con recurrentes problemas económicos, bajos niveles de inserción en redes sociales de apoyo y frecuentes desplazamientos y cambios de domicilio.

2. Dimensión individuo

- El desempeño académico es uno de los factores importantes que se relacionan con la deserción/retención. Un buen desempeño, caracterizado por la obtención de buenos resultados académicos, se relaciona con un vínculo fuerte.

- La representación de lo escolar como algo útil, importante y prioritario le da sentido al mantenimiento del vínculo, convirtiéndose en un factor que fortalece la vinculación con el sistema.

- Relacionado directamente con lo anterior, la proyección futura del vínculo puede ser en sí mismo un factor que fortalece la vinculación del estudiante dándole un sentido de meta futura o lo escolar.

- Las habilidades sociales del estudiante son uno de los factores importantes que influyen en su vínculo con el sistema escolar. Si el alumno tiene buenas habilidades sociales su vínculo se fortalece.

- Los desertores y los potenciales desertores comparten un característica importante: gran dificultad para estructurar e imaginar un proyecto de vida y menos aún un proyecto de vida en donde aparezca la escuela.

- Algunos desertores manifiestan fuertes problemáticas convivenciales: dificultad para seguir las reglas, liderazgos negativos y problemas de adaptación institucional.

- Son comunes en los desertores las dificultades en la interacción social y las pocas habilidades comunicativas. Los desertores tienden a aislarse y sentirse distanciados del entorno social y escolar.

- Al nivel emocional es frecuente encontrar en los desertores bajos niveles de autoconcepto y crisis emocionales afrontadas con un comportamiento evitativo (de huída).

- Una proporción importante de jóvenes desertores tiene que asumir responsabilidades de la vida adulta: cuidado de la casa, trabajo para apoyar a su familia, sustitución de la autoridad de padres ausentes, paternidad prematura, etc.

- Entre los desertores existe una representación bastante generalizada sobre la utilidad de su educación en relación con su posibilidad de ser un mecanismo de vinculación laboral. Algunos desertores perciben que la escuela se agota en sí misma, que ella es su finalidad última y que no puede esperarse una promoción social por estar allí y menos un soporte para cumplir una meta muy deseada: la consecución de un espacio laboral.

3. Dimensión institución

- Los mecanismos de reconocimiento institucional son fundamentales para el fortalecimiento del vínculo escolar. Lo que la institución puede "reconocer" en el estudiante va desde su desempeño académico hasta sus habilidades de liderazgo. Este reconocimiento se relaciona con mecanismos que hacen que el estudiante se destaque por sus logros o cualidades dentro de la comunidad.

- Lo convivencial es uno de los factores que más influye en el mantenimiento del vínculo con una institución; las relaciones de respeto entre estudiantes fortalecen el vínculo escolar.

- Los conflictos y desorganización entre los docentes y en la institución puede llegar a ser un factor que debilite el vínculo de los estudiantes al debilitar a la institución. En otras palabras, entre más fuerte, organizada y funcional sea la escuela, mejor será el vínculo que los estudiantes construyan con ella.

- Un manejo claro de la disciplina, en donde estén claramente estipuladas las normas, las sanciones y el conducto regular a seguir, son factores que pueden soportar el vínculo de los estudiantes. El manejo que la institución haga de la disciplina debe ser altamente continente, debe establecer claros límites de comportamiento. Esto no debe confundirse con autoritarismo o imposición, sino que debe entenderse como claridad en la formulación de la norma y de la sanción, que ante todo, necesita ser concertada.

- La estructura y dinámica organizativa puede es un factor de fortalecimiento del vínculo. Instituciones mejor organizadas son promotoras del vínculo; las desordenadas y fragmentadas, son debilitadoras.

- Los desertores tienen una experiencia institucional relacionada con escasos niveles de reconocimiento por méritos académicos. Tienen historiales de frecuentes cambios de institución, repitencia de años, comportamientos de indisciplina y baja expectativa sobre sus colegios.

- Los desertores presentan ausencias frecuentes y padres con bajo compromiso y escasa presencia en el colegio.

- Igualmente, los desertores por lo general tienen sobre edad para el grado en que se encuentran, bajo nivel de logro académico e importantes dificultades de aprendizaje en áreas claves como lenguaje y matemática.

4. Dimensión comunidad:

- Niveles altos de pobreza, habitación en sitios con dificultades serias de infraestructura en servicios. Violencias en el entorno próximo y una fuerte carencia de espacios recreativos.

- En este nivel es en donde comparativamente existen menos diferencias de perfil entre desertores y retenidos.

- Los estudiantes retenidos tienden a pertenecer a familias con buenas redes sociales de apoyo.

Epílogo: No hay instituciones retenedoras ni desvinculadoras en sí mismas

Aunque pudiéramos imaginar un modelo abstracto de guía y orientación (véase Recomendaciones), en la realidad no hay instituciones retenedoras en sí mismas, lo que existe son instituciones que, considerando el comportamiento propicio de otras dimensiones, "promueven" la retención.

Es decir que se comportan como retenedoras o desertoras en relación con la forma en que se articulan con las demás dimensiones. Aunque este estudio no tenía una metodología comparativa entre instituciones vinculadoras y desvinculadoras creemos que es posible establecer cierto tipo de comportamientos institucionales que favorecerían la retención desde la escuela.

Para comportarse como instituciones vinculadoras las instituciones deben asumir ciertos comportamientos:

- En lo organizativo: ser una institución con una dinámica organizativa consistente, roles de autoridad claros, procedimientos administrativos organizados y simplificados, mecanismos adecuados de comunicación, distribución de funciones equitativamente, formulación y ejecución de planes, sistemas o por lo menos prácticas de autoreflexión institucional.

- En la relación de los actores: altos niveles de participación profesoral en la toma de decisiones, mecanismos adecuados para tramitar los conflictos, buenos canales de comunicación

- En la dimensión pedagógica: entrenamiento y actualización frecuente de sus docentes, renovación pedagógica y un PEI apropiado, compartido y en funcionamiento. Experiencias de innovación y experimentación pedagógica.

- En la convivencia cotidiana: Prácticas y manuales de convivencia democráticos, consistentes y organizados. Igualmente, deben existir sistemas de reconocimiento diversificados para los estudiantes, (no solo en lo estrictamente académico) y adaptados a sus intereses. En los reportes de la historia del vínculo escolar las instituciones de mayor "favorabilidad estudiantil", eran aquellas que tenían profesores comunicativos, evaluaciones flexibles y actividades extracurriculares importantes y frecuentes.

- Además de las anteriores, existen otros factores también fundamentales para ser una institución vinculadora: los adecuados espacios físicos, las buenas relaciones con los padres de familia, un buen nivel de relación con otras instituciones del orden local y distrital, merienda gratuita o subsidiada para los niños (ojalá esto fuera también posible para los adolescentes (por lo menos para los que más evidentes problemas de desnutrición presentan[12]).

Sin embargo, por mejor institución que un colegio sea, por más retenedor que se plantee, si las otras dimensiones no juegan a favor, la institución no puede garantizar que los estudiantes permanezcan vinculados. Hay colegios que en un interjuego de dimensiones diferente podrían ser más retenedoras de lo que lo son actualmente. O lo contrario, para citar un ejemplo paradójico: una de las instituciones con mayores déficit organizativos en el estudio, tenía un comportamiento retenedor con "estudiantes problema" venidos de otras instituciones de las cuales habían sido retirados. Esto se producía gracias a que el colegio tenía altos niveles de laxitud y bajos niveles de control que hacía que este fuera un ambiente atractivo para los chicos con problemas de indisciplina, (expulsados o no aceptados en otras instituciones). Desde luego, ésto generaba un colegio con altos grados de indisciplina y dificultades de relación cotidiana en todos los niveles.

[12] . Aunque el problema de desnutrición y salud de los escolares no fue considerado, es evidente que los desertores por lo general tienen familias sin un sistema de seguridad social, presentan frecuentes estados de desnutrición y se enferman con regularidad. Muchos de los chicos relataron en sus historia escolares experiencias de deserción por motivos de enfermedad.

Finalmente, vale decir, que estudio deja ver a la escuela como un factor importante, generalmente crucial para fortalecer la vinculación, pero no exclusivo en la problemática de deserción de la localidad. Sin embargo, el hecho de no ser un factor exclusivo no es una consideración pertinente al momento de plantearse la prevención de la deserción, pues, aunque sea en una mínima escala, siempre la escuela puede actuar estratégicamente sobre el fortalecimiento del vínculo escolar. Esta consideración fue el punto de llegada de la fase investigativa y a la vez el punto de partida de la fase interventiva que ya evaluamos en el capítulo de intervención.

10 - RECOMENDACIONES

Las recomendaciones de este estudio están construidas sobre la base de la experiencia desarrollada, tratando de atender tanto al conjunto de las instituciones como al sistema en el cual se inscriben. Han sido pensadas para que puedan ser útiles desde el nivel de una orientación hasta el de una aplicación. Son un conjunto de ideas sistemáticas, algunas de ellas con propuestas muy concretas y planteamientos específicos que pueden servir para enriquecer la construcción de proyectos, la formulación de orientaciones y políticas, los programas de mejoramiento institucional e, incluso, el desarrollo de actividades de formación.

1. El fomento de las culturas institucionales

Tal vez la principal recomendación en este nivel gira sobre la necesidad de fomentar una cultura institucional más simbolizada, consistente y territorial en los colegios. Es decir, necesitamos promover la práctica de una "cultura organizacional" donde cada uno de sus miembros se sienta compartiendo y comprometido en una tarea común.

Una cultura institucional implica dinámicas cooperativas, espacios de reconocimiento grupal, símbolos de pertenencia institucional y fuertes niveles de identificación entre personas y organización. Una organización escolar con cultura institucional implica un espacio "territorializado", donde sus miembros sientan que existe un espacio simbólico que los contiene, o sea, un territorio de pertenencia.

Las estrategias de imagen corporativa, la existencia de ritos de identificación, los intercambios con otras instituciones, incluyendo ciertos niveles de sana "competencia" interinstitucional, son elementos autoidentificatorios para sus miembros, ya sean profesores, padres o estudiantes. Un espacio que se percibe como propio es un elemento de arraigo fundamental para la creación de visiones organizacionales compartidas, donde sea posible articular con fluidez modelos pedagógicos, donde las relaciones de convivencia tengan un punto de enraizamiento común que les permita mediar el conflicto y donde, con seguridad, se pueda construir comunidad educativa.

El trabajo por la generación de una cultura institucional tiene muchos lugares, pero es conveniente enfatizar en uno muy especial, más inmaterial que tangible: la generación de "simbólicas institucionales". Los colegios que abordamos tienen niveles de simbolización muy precarios que requieren ser renovados. El trabajo desde lo simbólico, desde el manejo de espacios, ritos, demarcaciones, prácticas singulares en la vida cotidiana, son la estrategia para lograrlo. Desde luego deben ser símbolos construidos colectivamente para evitar que pierdan significado y sean solo una práctica desritualizada y sin impacto.

2. Cualificación de la gestión institucional

Una práctica frecuentemente deficitaria en la articulación de la vida organizacional de los colegios es la comunicación. Se requiere entonces promover la formación, el desarrollo y la aplicación de dinámicas y modelos de comunicación que faciliten la gestión institucional. Carteleras, boletines y espacios de reunión formal son estrategias que deben promoverse en la vida escolar.

Junto a esto, de manera complementaria, es necesario fomentar y comprometer a las instituciones para que construyan y organicen la información en bases de datos y archivos de claro y fácil acceso. En este sentido, es conveniente aprovechar los recursos tecnológicos informáticos. La elaboración, acumulación, organización y uso de estadísticas demográficas y académicas debe ser objeto de una tarea institucional específica. Sobre ellas se construye buena parte de las posibilidades de análisis para evaluar/construir la evolución de indicadores de desarrollo institucional.

Se debe fomentar, formar, promover y exigir de parte de los directivos docentes la implementación de estrategias organizativas más modernas: mejores manejos de la comunicación, altos niveles de participación organizada, suficiente distribución de poder entre los miembros de los grupos profesorales y eficacia en la toma de decisiones.

Debe clarificarse y, probablemente en algunos aspectos, redefinirse el perfil de los directores. Es conveniente promover un ejercicio más organizado y más participativo en su estilo de dirección. Debe considerarse también, de manera prioritaria, la simplificación de sus funciones: la mezcla indiscriminada de las responsabilidades administrativas con las educativas está causando importantes niveles de trastorno de la gestión de la institución.

Es conveniente recuperar el énfasis sobre el papel de un director más centrado en lo educativo que en lo administrativo. En este sentido es pertinente organizar mejor los vínculos, los sistemas de comunicación y los tipos de demandas que la administración Distrital y local hacen a los directores. En ciertos colegios es más conveniente que el director permanezca más tiempo dentro de la institución que atendiendo los múltiples requerimientos y convocatorios del nivel local y del nivel central. Para ello sería conveniente organizar, programar y planificar por periodos y tiempos más claros y breves los requerimientos externos que se le hacen a los directores.

Es conveniente analizar la asignación de dos jornadas a un solo director. Debe hacerse una asignación siguiendo ciertos criterios y/o un proceso de evaluación que permita ver hasta donde sería conveniente, tanto en términos de los ambientes institucionales como de las capacidades gestionarias individuales, tener un solo director para dos jornadas.

El sistema de asignación de profesores tiene inconvenientes importantes. Muchos de ellos hacen extenuantes desplazamientos geográficos en la ciudad, otros solicitan traslados de plazas que requieren ser mejor organizados y más

oportunos. En determinados colegios, con poblaciones y problemáticas muy especiales, que requerirían cierto nivel de atención particular de docentes con ciertas habilidades, es conveniente que los directores o autoridades locales educativas puedan distribuir y seleccionar mejor, de acuerdo con sus requerimientos, los perfiles personales y profesionales que más les convendrían.

Igualmente, es conveniente mejorar los niveles de respuesta en la asignación de profesores faltantes (retiros, licencias, traslados). La práctica de profesores de cátedra es sin duda un elemento a revisar. No siempre se logran involucrar en la dinámica institucional y los demás profesores, por lo general, tienden a no vincularlos por qué los ven en un nivel de relación frágil, efímera y distante con la institución.

Por ello es necesario revisar aquellos colegios en donde existen para evaluar hasta donde convienen. Si bien pueden existir razones de administración de la planta profesoral del sistema educativo Distrital, entre menos profesores de cátedra halla más conveniente es, sobretodo si se piensa en la generación de una cultura institucional con altos niveles de pertenencia.

Por otra parte, ya sea por falta de competencia, de entrenamiento o de organización, los centros educativos del estudio manifiestan una fuerte percepción de control externo. En la misma medida, conviene revisar, agrupar, periodizar y programar una aplicación más racionalizada de los controles administrativos, financieros y logísticos de los colegios.

Probablemente sea necesario comenzar a simplificar los extensos y frecuentes requerimientos externos que se les hacen a las instituciones. Quizás una buena oportunidad para ello sea el montaje y arranque de las actuales redes informáticas. Aunque su operatividad, mantenimiento y puesta en marcha presenta serios problemas técnicos y de manejo, son una buena posibilidad simbólica (han generado gran expectativa) y operativa para que se conviertan en la base de una más ágil administración y gestión de las instituciones.

3. La gestión de la información de la institución y del sistema

Si consideramos que muchas veces no se tiene fácilmente disponible el nombre del director actual, el número de estudiantes matriculados, o de estudiantes que terminan, los promedios de repitencia, las tasas de deserción, etc., que son datos básicos para la gestión de las instituciones y del sistema en general, se hace más que conveniente señalar una recomendación que consideramos prioritaria a nivel global: la gestión de la información del sistema

En este sentido, los déficits informativos también se ubican, más allá de los propios colegios, en el nivel local y el central. En algunas instituciones, por ejemplo, se cruzan proyectos de intervención e investigación de diferentes entidades.

En este sentido se propone pensar en el diseño e implementación de un instrumento de información centralizada que permita observar qué tipo de proyectos se están llevando a cabo en cada centro educativo, cuáles son las

informaciones y estadísticas más actuales que se han elaborado, etc. Para ello la nueva red informática puede ser una herramienta clave, sobretodo porque podría aplicarse o diseñarse un software permanentemente actualizado por cada institución, lo cual equivaldría a una simplificación, agilización y ahorro de recursos informativos dispersos, desorganizados y poco confiables.

Además de las estadísticas convendría diseñar o perfeccionar instrumentos de seguimiento que faciliten la identificación de los estudiantes con problemas en la estabilidad de su vínculo escolar o, en otras palabras, la valoración de estudiantes desertores potenciales. Uno de los instrumentos, la Encuesta, que se aplicó en este estudio, puede ser una herramienta a perfeccionar y podría ser aplicada sistemáticamente para detectar y atender la población en riesgo de desvinculación escolar.

4. Mejoramiento de la comunicación en las instituciones y en el sistema

La comunicación grupal es uno de los frentes de trabajo institucional y del sistema en general que más se debe fortalecer. La investigación nos permitió ver un preocupante estado de deterioro de las comunicaciones internas e interinstitucionales (entre las diversas partes del sistema). La realización de eventos y procesos orientados a mejorar la comunicación interna de los grupos y lo diversos niveles del sistema debe ser una prioridad en los programas de mejoramiento institucional.

Al interior de las instituciones, es importante desarrollar con los grupos profesorales actividades de carácter recreativo que les permitan renovar con frecuencia los lazos de la vida "social-comunitaria".

Igualmente, se recomienda gestionar un mecanismo global para atender de manera sistemática los requerimientos de los grupos profesorales acerca de oportunidades de recreación dirigida y pedagógica. La construcción de buenas relaciones grupales son una base importante para apoyar la satisfacción del papel del docente en su tensión cotidiana. Por los diversos niveles de presión social que reciben, es conveniente que los docentes reciban apoyos frecuentes para manejar sus procesos de comunicación en situaciones de tensión institucional y grupal y este tipo de actividades pueden ser una buena estrategia para empezar a lograrlo.

Para el fortalecimiento de la dinámica comunicativa de la organización escolar se debe apuntar a actuar en el nivel grupal y en el personal. Una buena promoción de procesos comunicativos en la escuela debe, por supuesto, pasar por las relaciones pedagógicas.

Es conveniente fomentar una escuela más comunicativa, con espacios suficientes para la expresión en cualquiera de sus formas. Por su tradición "logocéntrica" la escuela tiende a privilegiar los sistemas verbales. En relación con los espacios pedagógicos y organizacionales es necesario promover una apertura institucional hacia otro tipo de lenguajes, manifestaciones y expresiones, sobretodo con los estudiantes. Una institución suficientemente comunicada debe poder expresarse en diferentes espacios y de diferentes maneras.

Es conveniente atender con mecanismos y estrategias oportunas las situaciones de conflicto institucional. Una parte significativa de las instituciones entra con frecuencia en tensión por la emergencia de conflictos que los grupos profesorales no saben manejar entre sí y con sus estudiantes. Es conveniente impulsar el aprovechamiento de espacios de negociación y mediación permanente entre las partes involucradas. Para ello se puede acudir al potencial interno de cada institución o utilizar agentes externos y/o mecanismos de mediación de las diferencias.

5. Promover la generación de comunidades de reconocimiento

Las crisis comunicativas y las dinámicas de organización hacen conveniente fomentar procesos y eventos que generen "comunidades de reconocimiento profesoral". Y esto no solamente en el nivel de asignación de premios especiales, sino de un sistema de incentivos organizado y diversificado, tanto dentro de los propios colegios, como a nivel local o Distrital y dirigido tanto a los profesores como a las instituciones.

La existencia de suficientes mecanismos de incentivación profesional a los docentes y a los colegios puede ser una estrategia conveniente para generar procesos de reconocimiento del mérito. A parte de ello, es conveniente impulsar una cultura institucional en la cual se reconozcan los méritos profesionales y pedagógicos de los profesores con mayor frecuencia que la actual.

De la misma forma, es necesario fomentar aún más el intercambio y divulgación de experiencias educativas exitosas. Se deben impulsar y reconocer tanto actividades puntuales como proyectos institucionales de conjunto. El intercambio y socialización de experiencias exitosas puede tener no solo el efecto del "aprendizaje próximo" sobre lo que el colega hace, sino que también puede ser un factor de reconocimiento a la labor innovadora.

6. Eficiencia en el uso de recursos didácticos y los espacios físicos

Se debe simplificar y organizar mejor la administración interna de recursos didácticos (tecnologías digitales, medios audiovisuales, medios gráficos, etc). En muchos colegios el temor al daño, saqueo o abuso es más imaginario que real. Es preferible que los equipos se gasten por el uso a que se deterioren por la subutilización. Es preciso revisar cómo en ciertos colegios los recursos didácticos pueden estar siendo monopolizados por la jornada que tiene el control del acceso (llaves, permisos) a los equipamientos.

El espacio físico es otro de los elementos que mayores niveles de gestión y atención requieren en los colegios, no solo porque sea un motivo explícito y generalizado de preocupación entre los estudiantes, sino por qué un buen espacio genera bienestar y contribuye a crear mejores ambientes de aprendizaje.

En primer lugar, se requiere generar una campaña masiva y reiterada de arborización que comprometa fuertemente a las comunidades educativas. Las estrategias pedagógicas pueden ser un factor clave: la adopción de un jardín, un

árbol o una zona por parte de cada curso; las campañas ecológicas: las huertas y los concursos ornamentales ambientales, son ejemplos de todo lo que podría hacerse en la unión entre mejoramiento de las zonas verdes y práctica pedagógica.

A nivel físico también es indispensable considerar una mejor y más creativa utilización de los espacios del aula. Existe al respecto una gran uniformidad que resulta poco atractiva y es desestimulante para los estudiantes.

Es conveniente revisar en muchos colegios los deterioros de la planta física, los lugares de escombros, los diseños que generan peligro (sobretodo para los más pequeños) y los espacios que mayor y más frecuente mantenimiento requieren (baterías sanitarias por ejemplo). La iluminación, la reposición de los materiales deteriorados y la renovación de mobiliarios son una parte también prioritaria en el mejoramiento del ambiente escolar.

Finalmente, en este aspecto, por lo menos para pensar al futuro, se propone que las mejoras, ampliaciones y construcciones de las plantas físicas de los colegios tengan un diseño arquitectónico pensado con una visión estética más elaborada, que no sacrifique la estética en aras de lo funcional. Las plantas actuales de los colegios, por lo general, tienden a trasmitir la idea de un espacio cuadriculado, frío, poco atractivo, árido e inflexible. Los usos que se le dan, en tanto espacio, son igualmente esquemáticos y poco creativos.

La readecuación de las plantas debe también considerar espacios tan vitales los como las salas de profesores. Su equipamiento es una de las tareas prioritarias en varios de los colegios de este estudio, sobretodo en aquellos en que ni siquiera está asignado o construido.

7. Impulsar el trabajo sobre el maltrato contra niños y jóvenes

Es conveniente abordar con los diferentes agentes educativos internos y externos el grave problema del maltrato y las situaciones de abuso físico y psicológico que se dan en los hogares de los niños y jóvenes. Como se vio en el estudio, éste es uno de los factores que más afecta la permanencia y estabilidad del vínculo.

La problemática del maltrato y la violencia doméstica requiere trabajar tres niveles básicos: la identificación, la intervención y la prevención. Probablemente en el primero y el tercero es donde las comunidades educativas pueden desarrollar mayores niveles de acción. El segundo, sin duda compromete, por necesidad, niveles altos de relación interinstitucional con agentes gubernamentales y no gubernamentales. Las redes de apoyo, prevención y las campañas ronovadoramente llamadas de "buen trato", constituyen espacios propicios para que los colegios desarrollen un trabajo cooperativo más eficaz que la sola denuncia o la intervención, en muchos casos tardía.

De todas maneras, la relación de los colegios con los padres y acudientes de los estudiantes puede ser también un espacio de trabajo que permita abordar esta problemática tan compleja. Aunque necesario, sin duda alguna la institución educativa tampoco puede por si sola encargarse de enfrentar esta problemática.

Su complejidad, su nivel de arraigo cultural y sus bajos niveles de sanción social implican para la escuela un nivel desbordante de posibilidades, que si bien debe ser atendido, debe considerarse como un objeto de trabajo con suficiente claridad de sus límites, competencias y roles con los cuales en él se puede actuar. Mal haría un institución que no sabe cómo, o no puede o no entiende el problema, dedicarse a abordarlo, con la probabilidad alta de desgastarse en la labor sin lograr un impacto relevante.

8. La promoción de la salud física y mental

La salud física y mental de la instituciones educativas es una de las prioridades a abordar. Niveles altos de agresividad, problemáticas del entorno y crisis familiares son causas frecuentes de estados de depresión entre los estudiantes. Las crisis propias de los adolescentes, unidos a un contexto altamente problemático para muchas poblaciones de escolares, implican la necesidad de atender, a través de estrategias más colectivas que particulares, problemáticas relacionadas con el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

De la misma manera, es conveniente generar en los colegios una promoción del bienestar físico y un cuidado del cuerpo. Los problemas de salud de los estudiantes son otro de los focos que se tiende a olvidar al pensar el proceso de la deserción. Sin duda, este aspecto requiere un trabajo con acompañamiento interinstitucional de organismos médico sanitarios. En igual sentido, es necesario revisar los aspectos nutricionales de los estudiantes en la medida en que, como se mostró en el estudio, una población importante ve afectada su permanencia en las instituciones por causas de enfermedad o mal nutrición.

En la medida de lo posible, habida cuenta de los costos que puede implicar, es importante mantener y aumentar la distribución de refrigerios balanceados. Aunque es prioritario entre los niños podría pensarse la posibilidad de extenderlo, con ciertos esquemas de subsidio, a determinadas grupos de jóvenes de instituciones con poblaciones de comunidades muy pobres.

En relación también con la nutrición es importante retomar un fuerte control sobre los expendios de alimentos en los colegios. Dentro o fuera de las instituciones se venden alimentos de dudosa calidad e higiene que son un abierto peligro para la salud de los estudiantes. Las fechas de vencimiento, los materiales con que se preparan, los sistemas de conservación y su valor nutricional son aspectos que evidencian una notable falta de control tanto en el ámbito interno como en el nivel macroinstitucional.

9. La promoción de la convivencia

Es indispensable fomentar un abordaje más sistemático de los procesos de convivencia entre los estudiantes. La agresividad, las prácticas de intolerancia y la falta de espacios de expresión, convierten las relaciones estudiantiles en espacios de frecuente tensión. Muchos de los estudiantes reconocieron a éste como uno de los principales problemas que afectaba su vínculo escolar. Frente a esto se abre la posibilidad de "volver" al trabajo de construcción de una dinámica y un manual de convivencia más propositivo y construido de manera más

democrática que los actuales. Esto podría hacerse en el sentido de *refundar* el sistema de convivencia de la institución como un espacio de reglas compartidas, colectivamente construidas.

En la medida en que el tema de la disciplina es uno de los objetos de mayor preocupación entre los docentes, es oportuno fomentar su discusión a partir de comprender que su construcción es básicamente un efecto de la capacidad de articular una comunidad educativa. Es importante que cuando se fomente el trabajo sobre el tema de la disciplina se enfoquen sus soluciones desde el terreno de la construcción de un *sistema* y una dinámica de convivencia, de lo contrario, puede volverse un asunto de quién tiene el control y con qué mecanismos lo administra.

10. Renovar el papel de la orientación

El papel de la orientación escolar ha sufrido un alto nivel de desperfilamiento profesional. Si se atiende al quehacer actual de las orientadoras escolares, aparte de ser abiertamente insuficientes en la proporción de estudiantes que atienden, su nivel de actualización es precario.

Es oportuno, por tanto, promover su vinculación a actividades y programas de formación acordes con sus actuales necesidades. Las situaciones de crisis de los estudiantes, los conflictos institucionales y los problemas de agresividad escolar son un espacio de trabajo que requiere, fuertemente, un buen trabajo desde su perfil psicopedagógico. Complementariamente a esto, convendría realizar permanentes actividades de apoyo profesional desde agentes e instituciones externas.

11. Fortalecimiento de nexos con los padres/acudientes

Una de los factores críticos de los procesos de desvinculación escolar tiene que ver con las relaciones que se establecen con los padres y acudientes. En este sentido es importante fomentar una participación más creativa de los padres de familia. Más allá de ser los receptores de boletines académicos los padres pueden ser actores más dispuestos a apoyar a sus comunidades educativas. Para ello hay que empezar por trabajar, desde los colegios, la generación de espacios más "lúdicos" con las comunidades de padres[1]. Mecanismos como éste pueden ser una buena oportunidad para mejorar los nexos y representaciones mutuas.

De la misma forma, es conveniente fomentar mejores relaciones comunicativas con las instancias de representación de los padres. Las tensiones actuales entre representantes de padres de familia y docentes y/directivos pasan por una mutua atribución de "invasores". Sintiendo que han desaprovechado los espacios escolares los padres representantes tienden a posicionarse frente a la institución como "reivindicadores" de derechos, lo cual, si bien es inobjetable, lo que contiene de fondo es una abierta necesidad de ser reconocidos a través de ciertos

[1] . Una de las expereriencias anlaizadas tenia como base de su éxito con los padres una realización de este tipo de actividades.

mecanismos de confrontación que resultan tensionantes de la convivencia de la comunidad educativa.

12. La inserción escolar en el entorno

Las instituciones educativas tienden a ser espacios sin mayor reconocimiento interinstitucional y con bajos niveles de inserción en sus comunidades locales. Es conveniente fomentar y diseñar mecanismos para que los colegios y escuelas se vinculen más activamente a su comunidad cercana y, sobretodo, se inserten en redes de trabajo y relaciones interinstitucionales que les presten apoyo, acompañamiento y asesoría permanente, sobretodo en áreas críticas, como varias de las que se han mencionado (salud, maltrato, consumo de psicoactivos, agresividad, embarazos prematuros). Para empezar, puede generarse un sistema de información de recursos institucionales, o sea un "inventario de ofertas", tanto de organismos gubernamentales como de no gubernamentales, que estén disponibles para el trabajo con las comunidades educativas.

Tal inserción, desde luego, debe pensarse dentro de una estrategia de relación que se pueda administrar en función de las necesidades de los centros educativos. Si bien el trabajo de las instituciones es muy valioso para los colegios, también hay que prevenir que su presencia desborde e interfiera las dinámicas, ritmos y acciones propios de la actividad escolar.

13. Fomentar la retención en el sistema tanto como en la institución a través del trabajo intersectorial

Fomentar la retención no sólo en el colegio, sino en el sistema, es una afirmación que trata de recoger buena parte de lo anteriormente expuesto. Es decir, en la medida en que en el proceso de desvinculación escolar existen problemáticas que desbordan el ámbito de competencia de cada institución singular, se hace conveniente enfocar el problema interviniendo en el conjunto de contextos en el cual se apoya el vínculo escolar (familia, comunidad, contexto). Y a este respecto, atendiendo a las situaciones de frecuente pobreza y carencia de bienestar comunitario, se hace necesario pensar en acciones interinstitucionales, en generación de mayores niveles de articulación de política social de los entes gubernamentales distritales (bienestar social, Secretaría de Educación, etc).

Como no toda la problemática de la deserción corresponde a la escuela, no todas las posibilidades de solución competen únicamente a ella. El trabajo interinstitucional, el intersectorial y la coordinación de políticas y programas sociales, locales y distritales, constituyen un buen paso para actuar sobre un problema que -visto desde el conjunto social- puede ser, antes que un objeto comprensible en sí mismo, una manifestación de una profunda crisis del bienestar social de muchas comunidades de la ciudad.

14. Publicidad de la vida escolar

En el nivel macro, más como una oportunidad de carácter simbólico, convendría diseñar una campaña publicitaria masiva (impresos, televisión, radio, prensa) orientada a hacer "pensar" el problema de la deserción escolar. Para ello se

podrían considerar temas generadores alrededor de los aspectos más positivos de la vida escolar. Probablemente el enfoque de la escuela como lugar de convivencia, de reconocimiento, de relación, sea un medio para pensarla como mecanismo de "anclaje", de vinculación y como espacio para pensar/hacer la trayectoria de vida.

Considerando sus crisis, pero también una generalizada imagen negativa de la educación pública, es oportuno diseñar la campaña desde un enfoque "reivindicador" de la escuela. La posibilidad de retomar, para ello, experiencias innovadoras exitosas y hacerlas públicas podría ser un buen tema para parte de esa campaña. El objetivo de fondo de la campaña es poder generar un espacio para pensar la escuela. Hacer que la escuela sea un tema de debate social, no sólo en el sentido relativamente "abstracto" de su necesidad para el desarrollo social, sino en el nivel de objeto de preocupación tangible sobre el cual cada uno puede actuar.

En principio, la campaña podría referirse al tema mencionado, pero también podría ser una agenda temática más amplia y compleja de la vida escolar (calidad, vida cotidiana, pedagogía, etc) administrada y programada en el tiempo por la próxima administración distrital.

15. Impulso a la renovación pedagógica

La dimensión pedagógica sigue siendo uno de los aspectos más críticos y complejos de dinamizar en la búsqueda de la calidad educativa. A este respecto, en aras de promover el fortalecimiento del vínculo escolar se debe atender la dimensión pedagógica como aspecto central de renovación institucional. Para ello es necesario apuntar a varios niveles: seguir fortaleciendo los procesos de actualización docente; fomentar el debate sobre la calidad y pertinencia de los pregrados en educación; reflexionar sobre la necesidad de renovar las metodologías de formación de formadores, etc. Quizás, ya de manera directa, haya que impulsar, promover y divulgar experiencias de innovación pedagógica, vincular a los maestros a prácticas investigativas y fortalecer los nexos entre la universidad y la escuela.

Para promover dichos nexos entre la escuela y la universidad quizás se puedan diseñar estrategias y mecanismos relacionados con la investigación y con la vinculación de la universidad a las instituciones mediante programas, pasantías profesionales de sus estudiantes de pregrado y postgrado, etc.

Ahora bien, buena parte del valor de esta propuesta puede estar en la generación de mayores niveles de calificación tanto de la escuela como de la universidad. La misma dinámica de encuentro de dos comunidades de carácter académico puede, en principio, ser un enorme fortalecedor de la revinculación de los maestros hacia sus propios universos de formación disciplinar. Para poner un ejemplo, quizás un maestro de matemáticas podría no sólo ver confrontada, sino también renovada su relación con el conocimiento actual de su campo académico.

El frecuente entusiasmo con que los practicantes asumen estos espacios son también una posibilidad para renovar y acompañar al docente en su compleja

rutina cotidiana. En el mismo sentido, las áreas de trabajo social y psicología podrían, sin duda, realizar un trabajo más directo sobre problemáticas tan complejas como el maltrato, las crisis afectivas, los embarazos de adolescentes y el consumo de psicoactivos en la población escolar.

16. Fomentar el aprovechamiento de los recursos internos

Varios de los juegos institucionales que se realizaron, dentro de la fase de intervención de esta investigación, mostraron una lección fundamental: es posible aprovechar mejor los propios recursos internos. Quizás sea cuestionable en algunos aspectos, pero la "filosofía" de trabajar con la escasez, de administrar lo poco que se tiene, implica una cierta manera de enfocarse en la potencialización de los recursos internos desaprovechados. En este sentido, en relación directa con un programa de prevención de la deserción, es posible trabajar con modelos como el "plan padrinos".

Este modelo, muy sencillo, se basa en el aprovechamiento de las propias potencialidades de los estudiantes, asignando a los mayores la tarea de apoyar sistemática y periódicamente a los menores (sobretodo a los desertores potenciales y/o con problemas de aprendizaje) en la realización de sus actividades escolares. Esto puede ser pensado bajo la figura del "servicio social". Y bien podría efectuarse tanto dentro del mismo colegio, como en la localidad.

Est recomendación, desde luego, requeriría un diseño detallado que, por ejemplo, trabaje en las áreas básicas de matemáticas, lenguaje, ciencias. Quizás pueda ser un factor motivador y un mecanismo de reconocimiento a los estudiantes de últimos grados que más se destaquen en cada una de esta áreas. Igualmente, un poco en la línea de la relación escuela/universidad, podría pensarse en la organización de grupos tutoriales de practicantes de pregrado que acompañen el proceso de estos estudiantes.

17. Trabajar la retención con un modelo vinculador ideal como punto de referencia

Muy probablemente construir una institución "modelo" de retención es un ejercicio de ficción metodológica. Pero como principio teórico puede ser una buena posibilidad para aproximar entre sí, en una situación ideal, las variables necesarias de un objeto tipo respecto del cual, como punto de referencia, se pueda orientar la construcción de instituciones reales más retenedoras y mejor vinculadoras. En este orden de ideas una institución "vinculante" debería tener los siguientes elementos mínimos:

- Tendencias pedagógicas más personalizadas y cooperativas. Procesos de enseñanza/aprendizaje articulados equilibradamente entre el trabajo personal y el desarrollo grupal.
- Instituciones que realicen un juego creativo con los espacios físicos y un rediseño con los tiempos escolares. Menos fragmentación espacial, temporal y de conocimiento.

- Mayores posibilidades de expresión de la singularidad: espacios para la manifestación de inteligencias, personalidades y estilos de conocimientos múltiples.

- Construcción compartida de reglas de convivencia claras, sencillas y eficaces.

- Un sistema y una estructura de organización ágil, eficiente, bien comunicada y permanentemente evaluada.

- Un grupo profesoral con buen nivel de comunicación y capacidad para un manejo adecuado de sus conflictos.

- Una institución cuyos aprendizajes se comporten más con la "lógica del recreo" que divierte que con la de la clase que aburre.

- Desarrollo de frecuentes desarrollos de actividades extracurriculares que no por ello sean menos pedagógicas que las definidas como tales.

- Docentes en permanente actualización y con propuestas que vinculen lo que aprenden en su formación con lo que hacen en su práctica pedagógica cotidiana, de tal manera que hagan de su quehacer una práctica de reflexión y construcción constante.

- Instituciones dispuestas a seguir el ciclo de ensayar, errar, aprender y volver a ensayar, tanto en lo organizativo como en lo pedagógico.

- Instituciones con buena gestión de sus procesos de información y comunicación.

- Directivos de perfil democrático y con capacidad de liderazgo de gestión, centrados más en lo pedagógico que en lo administrativo (buscando su complemento más que su exclusión).

- Padres de familia vinculados a través de diversas actividades extracurriculares.

- Soportes y apoyos externos en los niveles locales y distritales. Mejores niveles de organización y bajos niveles de tensión entre colegios y espacios centrales de la administración del sistema distrital.

- Buen nivel de inserción dentro de la institucionalidad local.

Estas son, probablemente, algunas de las principales características que se deben fomentar para construir una institución vinculadora. Ignoramos qué tanto de uno y otro componente sea realmente indispensable y en qué combinación justa debe estar, lo cierto es que todos ellos son como un horizonte institucional al que se debería apuntar si deseamos que los estudiantes que se nos puedan ir, en algún momento, por virtud institucional, se decidan a quedar y, por otro lado, los que se nos queden, por fortuna la mayoría, lo hagan con un vínculo escolar de la mejor calidad posible.

18. Desarrollar un pilotaje del sistema NEXOS

Esta investigación/intervención ha permitido generar un modelo para abordar la prevención de la deserción y fomentar la retención: es el sistema NEXOS. El modelo tiene algunos componentes desarrollados con profundidad y otros que vale la pena enriquecer. Este sistema puede ser un ejemplo a trabajar en un pilotaje de una o varias localidades con grupos seleccionados.

Los Observatorios Escolares puede ser un modelo de promoción del mejoramiento institucional que hace parte del sistema, pero que en sí mismo se puede considerar como una herramienta a implementar en procesos de intervención y desarrollo de las instituciones.

Dentro de esta estrategia están lo materiales producidos en CD-ROM; estos pueden ser utilizados a través de mecanismos de formación y divulgación de la investigación; así como servir de insumo para el fomento de espacios para reflexionar el problema de la deserción en relación con el funcionamiento de la institución como un todo.

11-REFERENCIAS

- Alcocer, M. "Investigación Acción Participativa". En J. Galindo Cáceres. 1998. Técnicas de investigación. México, Addison Wesley Longman.
- Bates H. 1992. Liderazgo y cultura escolar. Ponencia presentada al segundo congreso interuniversitario de organización escolar, Sevilla España.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Bower, T. 1983. Psicología del desarrollo. Madrid, Siglo XXI.
- Burke, F. Y Smith M. Efective eschool: a review. En Elemental School Journal. 1983. Sin editorial
- Caplow, T. 1974. Dos contra uno: teoría de coaliciones en las tríadas. Madrid, Alianza.
- Coronel, J.M. et al. 1994. Para comprender las organizaciones escolares. Sevilla, Repiso
- Ducrot, O. 1986. El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación. Barcelona, Paidós.
- Geertz, C. 1987. La interpretación de las culturas. México, Gedisa.
- Geerzt, C. 1989. El antropólogo como autor. Barcelona, Paidós.
- Gergen, K. 1996. Realidades y relaciones. Barcelona, Paidós.
- Gergen. K. 1992. El yo saturado, Barcelona, Paidós.
- Grenfield, T.D. 1986. "Leader school. Non natural order in organization". En Sergio Vanny y J. Corvalli. Leadership and organization culture. University of Illinois Press.
- K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.).1994. Handobook of qualitative Research. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Lozano, A. y Lara, C. 1999. Paradigmas y tendencias de los proyecto educativos institucionales. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Mc Millan J. y S. Schumacher. 1989. Research in Education. A conceptual introduction. Harper Collins Publishers.
- Mockus, A. et al.1995. Las fronteras de la escuela. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sáenz O. 1993. "Perspectivas actuales de la organización". En M. Lorenzo y O. Sánz.. Organización escolar: un perspectiva ecológica. Madrid. Marfil, Alcoi

12.

NEXOS: SISTEMA LOCAL DE PREVENCION DE LA DESERCION Y FORTALECIMEINTO DE LA RETENCION ESCOLAR

-GUION TEXTUAL DE LA PRESENTACIÓN WEB DE NEXOS-

(Los subrayados y viñetas conducen a otros archivos de texto, imagen y video que no se imprimen aquí)

¿Qué es Nexos?

- Nexos es un Sistema Local de Prevención de la Deserción y Fortalecimiento de la Retención Escolar.
- Como todo Sistema, Nexos es una estrategia para organizar un espacio de relaciones, personas, recursos e instituciones en función de un objetivo determinado.
- Nexos está pensado para ser un proyecto que funciona con una estrategia de Acción por Niveles. Con Nexos se puede actuar desde el nivel microinstitucional hasta el local (o aún Dsitrital). Esta organizado, por piezas, para ser tomado por partes, en diferente orden o de manera progresiva; es decir, que Nexos tiene componentes que, a la manera de un rompecabezas, se puede desarrollar según las posibilidades y necesidades de los interesados (personas o comunidades de las comunidades educativas, o incluso de otro tipo de instituciones).
- Nexos es un boceto, o, en otras palabras, un esquema relativamente general que puede ser enriquecido con el aporte de la comunidad educativa local. Si bien su formulación ha sido pensada ha partir del desarrollo del proyecto de investigación sobre la deserción/retención escolar realizado por la Universidad de Los Andes y la Secretaría de Educación del Distrito, su estructura está abierta y disponible para su utilización, ampliación y reformulación.
- Nexos es una estrategia, o sea una "manera de hacer". Funciona como una herramienta de trabajo, entre otras posibles. Su modelo y componentes pueden servir para objetivos similares orientados al desarrollo de las instituciones educativas.

¿Quién puede impulsar Nexos?

- En principio, Nexos ha sido construido pensando en los directores, profesores y orientadores escolares; pero, cualquier otro agente (padres, por ejemplo) de la comunidad educativa lo puede impulsar.
- Las autoridades locales (CADEL y Supervisión) pueden ser promotores estratégicos del Sistema.

Objetivo:

- El objetivo del sistema es fortalecer la calidad y cobertura de los procesos de vinculación escolar. Ello implica reducir los niveles de deserción y fortalecer los

procesos de vinculación de los niños y jóvenes con la institución y el sistema educativo.

¿Qué significa tener un vinculo escolar de calidad?

- Tener un vinculo de calidad significa experimentar una relación satisfactoria en el universo de relaciones (normativas, afectivas, cognitivas) que propone el mundo escolar. Podemos tener niños más felices en la escuela y maestros más satisfechos de la felicidad de sus chicos.

- En un vinculo de calidad los estudiantes se sienten competentes con las demandas y roles que implica la vida escolar.

- Un vinculo escolar de calidad es fuerte en su permanencia; esto no quiere decir que no se pueda romper, hay muchas dimensiones difíciles de controlar (desde la institución educativa) que están interviniendo. De lo que se trata entonces es que si se rompe tenga muchas posibilidades de ser recompuesto.

Las razones más poderosas para construir nexos

- Testimonios escritos
- Testimonios audiovisuales

Hay que comenzar por ver

- Si no existe un reconocimiento institucional del problema de la deserción escolar es muy difícil empezar a enfrentarlo. Lo primero que hay que hacer es identificar el problema y sentir que requiere soluciones.

*VIDEO DIRECTORA GUACAMAYAS.

- Para poder participar en nexos hay que ver el problema, nexos es solo una herramienta posible, como un menú que usted puede administrar según su gusto y posibilidades personales, colectivas e institucionales.

- Taller de reconocimiento: para reconocer el problema se puede desarrollar un taller en dos partes. La primera, desarrollando una la Guia para el trabajo con historias del vinculo escolar. La segunda, realizando un mapa del problema de la deserción escolar en nuestra institución.

Objetivos:

- Fortalecer los procesos del vínculo escolar. Esto implica que los estudiantes que puedan desertar tengan la posibilidad de ser mantenidos en la institución y que los que se quedan, puedan permanecer con un vínculo de la mayor calidad escolar posible.

- La deserción no es solamente un problema de la institución escolar; su determinación mutidimensional hace que existan muchos otros factores que lo hacen posible o lo debilitan; en cualquier caso, por mínimo que parezca, la institución puede intentar jugar un papel para fortalecer, en lo que le corresponde (organización, pedagogía), las dimensiones del vínculo escolar.

¿Con qué medios?

Para desarrollar Nexos se puede trabajar con los siguientes estrategias:

1. Potenciamiento del uso de recursos internos.

- Una institución tiene mucho capital acumulado de diverso tipo. Recuerde que: a). un recurso siempre es un posibilitador, no una finalidad; b) los recursos se deben combinar; c) los recursos se deben administrar (programar, controlar)

Tipos de recursos internos:

a). Humanos: son los principales recursos a potenciar.

Entre ellos tenemos:

- Las diversas competencias profesionales de los docentes.
- Las diversas competencias de los estudiantes
- Las competencias de la orientación escolar
- Las diversas competencias de los padres de familia

b). Institucionales: tiempos, organización, liderazgo, reconocimiento social en el entorno.

c). Materiales: espacios (distribución, administración), equipamiento, financieros.

2. Gestión del uso de recursos externos:

El entorno institucional y comunitario tienen posibilidades de apoyar el desarrollo de las instituciones. Por ello es importante establecer un buen nexo con el contexto. La mejor estrategia sin duda son las relaciones con padres y agentes comunitarios y locales.

Claves para la gestión de recursos externos:

- Gestionar implica hacer un plan, diseñar un a propuesta clara y establecer relaciones para ponerla a marchar. Se puede comenzar por hacer un inventario de recursos de equipamiento disponibles en la zona para actividades de los colegios.

- Hay crisis de planta física, pero también hay que renovar la relación con los espacios. En esa medida hay que replantear la organización y uso creativo de las locaciones con que se cuenta.

- Tipos de recursos a gestionar en el entorno:

1. Información: es clave buscar quien tiene información y poder construirla.

2. Agentes: personal preparado para trabajar una problemática determinada (profesionales, practicantes, voluntarios).

3. Instituciones de la zona que brinden apoyo: Organismos gubernamentales y no gubernamentales, grupos comunitarios, voluntarios, de parroquia, organizaciones cívicas.

4. Acciones en curso: Proyectos, programas o planes en curso en la localidad o el Distrito. En áreas como: salud, vivienda, recreación, etc.

5. Infraestructura disponible: Espacios que puedan ser utilizados por las comunidades educativas (equipamientos sociales y culturales).

6. Empresa privada: organizaciones de comercio, pequeñas industrias o filiales de empresas grandes. Estos agentes pueden funcionar como patrocinadores o "padrinos" de proyectos. Existe una legislación tributaria que apoya este tipo de actividades de las empresas.

Elaborar un inventario de recursos de la zona

Todos los planes institucionales pueden implicar diferentes tipos de recurso del medio. Para empezar a gestionarlos es conveniente hacer un mínimo inventario de lo que se conoce que está disponible. Tiempo, personas, dineros, apoyos, etc, deben ser pensadas con un plan de gestión. Este plan de gestión de recursos es una clave para organizar las demandas de la institución frente a las ofertas disponibles en el medio.

¿Cómo empezar?

- El diseño y ejecución de un proyecto orientado a fortalecer el vínculo escolar del estudiante implica considerar el espacio en donde se va a realizar. Para que un proyecto de fortalecimiento del vínculo funcione se requieren condiciones institucionales que lo apoyen y lo hagan posible. Los mejores planes solamente son intenciones abstractas en un medio que lo dificulta y lo haga inoperante.

- Como lo muestra la investigación en el tema de la deserción, los procesos de desvinculación implican la puesta en juego de comportamientos institucionales complejos. Una institución escolar es un juego interdependiente de procesos organizativos y pedagógicos que en su conjunto definen la capacidad retenedora de una institución. Por ello pensar en mejorar el vínculo escolar y disminuir la deserción implica un mejoramiento de la institución escolar en su conjunto.

- Este Sistema es una estrategia MODULAR para fortalecer el vínculo escolar. Pero en principio debe ser pensado como una pirámide invertida, que va desde el nivel macro-institucional hasta el micro-institucional. También puede ser desarrollada según los intereses y las posibilidades de realizarla.

- Recuerde que todo tiene un comienzo que puede jalonar procesos mayores, o quedarse en pequeña escala y ser efectivo e importante en su escala de vida.

Preparándose para el cambio:

"... el hombre se convierte en una especie mutante o, para expresarlo mejor, en una especie que necesita mutar, que sufre si no cambia..." (G. Bachelard)

- Primero que todo... ¿Quiere cambiar?

- ¿Cuánto quiere cambiar?

1. ¿QUEREMOS RENOVAR TODO EL ESCENARIO?

El nivel macro-institucional :

El trabajo en este nivel implica considerar el replanteamiento del conjunto de la institución para formular y ejecutar un plan de mejoramiento y desarrollo en lo pedagógico y lo organizativo. Este nivel también implica trabajar cada una de las problemáticas de la institución, considerar su articulación y desarrollar un plan que fortalezca (o reconstruya de ser necesario) la vida institucional en todos los niveles. Puede ser un proceso para refundar la institución o por lo menos para renovarla profundamente.

Condiciones: este proceso macro-institucional requiere, en principio, de una fuerte voluntad colectiva, un trabajo en equipo, ejercicio de liderazgos y orientación al cambio.

Se requiere que de partida exista, por lo menos, un grupo de responsables, que vaya involucrando y promoviendo la participación. Sin esto, no se consolida y puede resultar un plan vertical e impuesto.

Se requiere también que haya una metodología de trabajo: Tiempo y cronogramas; Tareas concretas; Resonsables concretos; Evaluación eficaz; Organización del tiempo, (no "dilatar"), aprender a ser oportuno. No imponer.

2. ¿"PODEMOS" RENOVAR UNA PARTE DEL ESCENARIO?

Nivel meso-institucional

Implica considerar el abordaje de un conjunto reducido de problemáticas institucionales relacionadas con la deserción y la retención institucional.

El nivel meso-institucional no parte de actuar directamente sobre el conjunto de la institución, sino sobre algunas zonas problemáticas que resulten del interés del grupo y que sean espacios de trabajo viables. En este nivel, de mediana escala, se pueden reunir algunas problemáticas particulares y trabajarlas en un proyecto integrador.

Generalmente esta acción puede ocurrir por opción o por limitación. Por opción porque hay un interés en trabajar en un grupo de problemas y con ello es suficiente para desarrollar acciones eficaces; o por limitación, porque no existen condiciones institucionales para generar procesos de cambio mayores (por conflictos, fragmentación grupal, poco liderazgo, etc).

Condiciones: voluntad individual o de un subgrupo, responsables. Tiempos disponibles y un plan concreto de trabajo

3. PARA EMPEZAR, RENOVARE EL PAPEL DE UN PERSONAJE

Nivel micro-institucional

Este nivel implica considerar el abordaje de una problemática específica y reducida relacionada con alguna parte importante de la deserción y retención en la institución. Este nivel micro puede ser la labor singular, específica y concreta de un docente o un pequeño grupo que desea trabajar en el desarrollo de una solución de pequeña escala a una de las problemáticas relacionadas con la deserción/retención.

Generalmente esta acción puede darse por opción o por limitación. Por opción cuando el docente cuanta con recursos reducidos para trabajar (tiempo, por ejemplo), pero desea hacerlo. O por limitación, cuando no se tiene posibilidades institucionales, aunque se lo desea, para empezar a actuar en mayor escala.

Este nivel micro-institucional es fundamental, porque puede ser el arranque de un proceso mayor. Sin embargo, el que sea "micro" no lo hace menos importante, al contrario puede ser un pequeño laboratorio para experimentar soluciones novedosas a problemáticas acotadas y específicas. El principio orientador de esta acción debe ser una afirmación que ha motivado muchos proceso de cambio global: *"en alguna parte hay que comenzar"*.

LAS DIMENSIONES DEL CAMBIO

- La dimensión organizativa
- La dimensión pedagógica

Ambitos del sistema Nexos

Nexos es un sistema que puede ser desarrollado, inicialmente, en dos ámbitos, local e intrainstitucional, con la posibilidad de ser complementarios:

- Ambito local: en este nivel de impacto el sistema Nexos puede ser desarrollado por asociación de diferentes instituciones (cada una aportando recursos en la medida de sus posibilidades).

Lo crucial de este ámbito es la posibilidad de intercambiar propuestas y recursos; además, por supuesto, de construir iniciativas compartidas.

Las instituciones pueden asumir la lógica de una red: que los recursos fluyan entre los participantes. Las instituciones se pueden asociar como conjunto o bien algunas de sus instancias (profesores, coordinación, un proyecto, una idea) pueden entrar en relación con otros.

- Ambito intrainstitucional: en este nivel de impacto Nexos puede ser desarrollado como una estrategia interna que ponga en funcionamiento y relación las distintas instancias y recursos que poseen las instituciones.

Socios del sistema:

Para que NEXOS funcione como una estrategia que pone en relación (personas, instituciones, recursos), cada agente que lo ponga en marcha debe procurar, en la escala de sus intereses y posibilidades, asociarse con otros agentes que puedan prestarle apoyos de diferente naturaleza.

Relación con los socios:

Nexos puede ser pensado como mecanismo para entrar en relación con los siguientes tipos de socios:

- Otras institucines Educativas
- Organizaciones comunitarias
- Organismos gubernamentales (locales y distritales)
- Organismos No gubernamentales

Siendo tan mutidimensional cómo es el proceso de desvinculación de la vida escolar, es conveniente que apoyarse y asociarse con instituciones de diferentes sectores (educación, salud, recreación, etc). Esta estrategia intersectorial facilita las acciones complementarias e integrales en la resolución de problemas sociales tan complejos como la deserción escolar.

Criterio indispensable de la relación:

Es fundamental que la institución educativa desarrolle un principio de claridad sobre el tipo de relaciones que quiere y puede tener con otras instituciones y organizaciones.

Es en función del servicio educativo y del objetivo perseguido por el sistema Nexos que se deben establecer los vínculos con otros. No toda relación es útil y en ocasiones puede generar más "ruidos", "distracciones" e inconvenientes que beneficios para las comunidades educativas. En esta medida siempre hay que tener una estrategia y unos objetivos claros para establecer una relación interinstitucional adecuada.

¿QUÉ INSTITUCIÓN PODEMOS CONSTRUIR?

A partir de los resultados de la investigación sobre la deserción y la retención escolar tenemos dos perfiles institucionales posibles:

Ver perfil desertora y retenedora

¿Puede ser inteligente la escuela?:

Existen diferentes maneras de pensar la organización escolar, una de ellas, muy contemporánea y útil para construir y desarrollar nuestros procesos de mejoramiento institucional es la relacionada con la creación de organizaciones inteligentes.

HERRAMIENTAS PARA LA ACCION

Nexos tiene objetivos, principios y niveles, solo nos falta definir con qué. Para desarrollar un sistema como Nexos es posible acudir a diferentes tipos de herramientas: planeación estratégica, planeación por objetivos, planeación participativa, etc. A partir de la experiencia concreta de la investigación que lo soporta, Nexos propone dos herramientas concretas que comparten muchos de los elementos anteriores o que les pueden resultar complementarios:

1. Los juegos institucionales:

Los juegos institucionales son experiencias colectivas que a manera de laboratorios permiten a los grupos diseñar una propuesta y ponerla en acción a manera de prueba para ver "cómo funciona" y que se aprende de ella.

- Web juegos como herramienta
- Web Libro de juegos
- Videos de juegos

2. El observatorio institucional:

Un observatorio institucional es un pequeño grupo profesoral de promoción que tiene por finalidad impulsar el desarrollo institucional desde las dimensiones organizativas y pedagógicas de una institución.

- Web Documento del observatorio

3. Sistema interno de identificación y atención de los desertores potenciales:

Cada institución escolar puede construir un sencillo sistema interno para identificar a la población en riesgo de deserción. Para ello puede seguir estos pasos:

a) Aplicar el test de identificación de la deserción potencial: sería ideal que cada profesor lo pudiera aplicar durante al comienzo del primer semestre de trabajo. Este test dura aproximadamente 45 minutos. Se debe motivar a los estudiantes a

contestarlo, haciendo énfasis en que no tiene nota y solo permite conocer sus problemáticas para apoyarlos si es conveniente.

- Test

b). Interpretación del test: este test requiere una lectura interpretativa, más que una cuantitativa, sin embargo es conveniente que saque porcentajes y haga comparaciones. La interpretación se hace considerando su propio conocimiento del estudiantes y los siguientes aspectos:

- Estabilidad del vínculo: la investigación sobre el tema da cuenta de que la deserción está precedida de frecuentes desvinculaciones del sistema por periodos de diversa duración. La encuesta pregunta por veces y causas de ruptura del vínculo. Esto permite hacer una clasificación entre estudiantes con mayor y menor frecuencia y organizar las causas de ruptura más importantes. Generalmente los estudiantes con mayor frecuencia de retiro son los que están en riesgo de deserción.

- Sentido del vínculo: este criterio permite considerar qué sentido tiene para los jóvenes su vínculo escolar. Dentro de este supuesto, quienes más gusto manifiestan, mayor fuerza del vínculo pueden tener y viceversa.

- Soporte del vínculo: este criterio permite examinar qué condiciones familiares y contextuales soportan el vínculo del estudiante. Las preguntas acerca de quién responde por los estudios, con quien vive y dónde nos ayudan a comprender si existen o no las condiciones en la familia y el contexto que apoyen el vínculo del estudiante.

- Conjugando estos análisis se puede hacer una valoración general para ubicar al estudiante con mayor soporte y al estudiante con menor soporte de su vínculo escolar. Es conveniente consultar el perfil que por lo general tienen los estudiantes retenidos y los desertores.

c). La organización de una estrategia de atención al desertor potencial:

Con la información del test haga una clasificación de estudiantes de mayor a menor riesgo. Identifique también casos críticos. Puede ser conveniente ampliar el test con una entrevista a profundidad con el estudiante. Como existen dimensiones personales en juego debe tenerse cuidado de no resultar invasivo de la vida del estudiante. Por ello se sugiere pensar en una estrategia comunicativa adecuada.

- Un plan de trabajo:

Luego de identificados y clasificados los estudiantes, realice un plan de trabajo que puede ser desarrollado en diferentes niveles (macroinstitucional, mesoinstitucional y microinstitucional)

Para cualquier nivel es posible diseñar un proyecto de atención y prevención con áreas específicas de trabajo.

3. Desarrollo de un de un proyecto de prevención y atención especifico

Para desarrollar un trabajo de prevención y atención a población en riesgo de deserción es conveniente zonificar las áreas en que se debe trabajar.

Areas de prevención:

Cada área funciona como un proceso de integración que integra vida escolar y vida estudiantil. Estas áreas pueden ser:

- Integracion social normativa: esta área debe considerar los problemas de convivencia, relación con la norma y conducta social de los estudiantes.

- Integración al aprendizaje: esta área debe considerar los problemas de los procesos de aprendizaje (tanto de quien enseña como de quien aprende)

- Integración emocional y apoyo en situación de crisis: esta área debe prestar atención a las problemáticas emocionales de los estudiantes, con especial énfasis en las situaciones de maltrato y los momentos de crisis que suelen ser frecuentes entre las poblaciones en riesgo de deserción.

- Integración grupal: esta área debe considerar las posibilidades de los espacios grupales como agentes de promoción de la vida escolar en diversos niveles. La promoción de grupos académicos, artísticos, deportivos, cívicos al interior de la vida escolar puede ser una muy buena estrategia.

- Integración familiar. Esta área es bastante compleja de realizar, pero es necesario fortalecer los lazos con los padres o acudientes. Para ello la promoción de espacios sociales distintos a los de relación tradicional con los padres puede ser una gran posibilidad. Más allá de convocarlos a que se comprometan es conveniente generar espacios y practicas de reconocimiento de los padres.

¿Cómo construir la red de Nexos?

Una red es una posibilidad de multiplicar recursos y de potenciar el impacto de proyectos como el sistema Nexos. Para conformar e impulsar una red se pueden tener en cuenta los siguientes elementos.

a) La acción desde dentro: supone que la conformación de la red debe partir de las necesidades de las propias comunidades educativas.

b) Los referentes culturales de los miembros: cada comunidad educativa debe ser entendida como un escenario construido con experiencias simbólicas particulares que para cada miembro tienen un significado particular de su vida en ella.

c) Autonomía: Una red se apoya de manera fundamental en los propios recursos.

d) La expresión de la red: una red necesita crear y fomentar la posibilidad para que sus miembros se puedan expresar, y a la vez desarrollar sus propias identidades.

e) El sentido de pertenencia: al crear espacios de expresión la red fomenta los procesos de reconocimiento social de los miembros lo cual puede generar mayores niveles de compromiso y pertenencia. Expresarse es hacerse visible.

f) Acción participativa: si se parte, en buena medida, desde la perspectiva de la comunidad educativa, la dimensión participativa de la red puede ir construyéndose en el proceso. Todo proceso de participación es una experiencia en el tiempo que puede tardar en consolidarse, pues requiere de la capacidad, voluntad y posibilidades de participación que tiene cada miembro. La participación siempre es un proceso inacabado y cada momento puede renovar el sentido de ser miembro de la red.

g) f) El papel dinamizador del agente externo: La interacción del agente externo con los grupos y comunidades se puede entender como un intercambio de sentidos. El agente externo o institucional tiene competencias, herramientas y formas de actuar que puede "compartir", sin imponer, en la lógica de una comunicación horizontal. El agente externo, al tener una mirada desde fuera, también hace visible, a la manera de un espejo cultural, las relaciones y tramas que para el otro, al estar inmerso en su propio horizonte de vida, pueden estar ocultas a su mirada.

¿Dónde construir las red de Nexos?

- Una red puede empezar a construirse como un rompecabezas, por zonas. Luego estas zonas, si lo desean, pueden ampliarse o bien intercambiar con otras redes.

- Una red se puede conformar por vecinos institucionales, por intereses compartidos (aunque no se tenga proximidad geográfica), por relaciones formales o por proximidad personal (que luego se institucionaliza).

- Para empezar la red, lo más importante no es qué tantos hay en ella (aunque es importante), sino cuánto compromiso institucional existe en los participantes.

¿Cómo comenzar la red?

Esta pregunta implica dar respuestas concretas a cada una de los siguientes interrogantes:

1. ¿Quién va a comenzar?

- Siempre debe haber instituciones, personas y responsables concretos.

2. ¿Qué se va a hacer?

- Se debe trazar un objetivo claro y definir cada uno de sus componente implicados.

3. ¿Cómo se va a hacer?

- No se trata de tener toda una estructura acabada, sino de hacer un plan de trabajo y una agenda mínima para empezar a trabajar en la conformación de la red.

4. ¿Quién va a apoyar? Una red, en principio, debe empezar a trabajar con sus propias iniciativas, pero, si se dan las condiciones, es conveniente apoyarse en agentes institucionales externas que funcionen como acompañamiento e impulso de la red. Un agente externo no siempre es necesario, pero nos da la posibilidad de tener siempre una mirada desde "fuera", como un espejo que nos retroalimenta.

¿COMO EMPEZAR CON NEXOS A NIVEL LOCAL?

- Para empezar a construir Nexos y participar de él como un sistema de relaciones se recomienda:

- Paso 0: haga publica su propuesta en su insitución (para generar apoyos)

- Paso 1: Realice un directorio de interesados en participar.

- Paso 2: Convoque un lugar de reunión de interesados.

- Paso 3: realice una propuesta, por pequeña que sea, para compartir e involucrar a los demás participantes.

- Paso 4: En la reunión tome datos de los asistentes en el directorio y programe racionalmente varias fechas de encuentros. Cada uno se debe llevar un pequeño plan de trabajo con tareas concretas, la primera de ellas la aplicación del Test de Identificación de la deserción/retención escolar.

BANCO DE IDEAS:

Durante el desarrollo del proyecto de investigación sobre la deserción local surgieron diferentes tipos de ideas y propuestas específicas que pueden ser desarrolladas en distintas escalas y ámbitos de acción:

Estas son propuestas que pueden ser combinadas, redefinidas y proyectadas para su mejor aprovechamiento:

- Web archivo Plan padrinos
- Ver ideas para prevención
- Ver Proyecto micronistucional de Península de atención a problemas de aprendizaje.

SISTEMA DE INFORMACION LOCAL (O DISTRITAL) DE LA DESERCION:

Una herramienta fundamental que se debe desarrollar al nivel local es un sistema de información sobre la deserción y retención. Este sistema no está formulado aquí, pero se sugiere que tenga los siguientes componentes.

1. Cada institución de la localidad puede llevar una ficha de registro de las Estadísticas básicas llevadas a través de un sencillo y práctico formato cuantitativo/cualitativo sobre la movilidad escolar: Cuantos estudiantes inician, Cuantos terminan, Cuántos se integran en el curso del año, Cuántos se desvinculan, Cuántos son repitentes, Cuántos no aprueban al final del año.

2. Causas y razones de las desvinculaciones (cada institución debe llenar una ficha de los estudiantes retirados con los datos demográficos básicos, la permanencia, las razones conocidas, las hipótesis (en caso de que no se puedan conocer las razones).

3. Los anteriores datos pueden ser enriquecidos, pero sin perder de vista que entre más sencilla y manejable sea la información más eficiente puede ser para su uso con poblaciones muy grandes.

Este sistema puede funcionar localmente, pero debido a que la movilidad de los estudiantes no está organizada de esa manera, es conveniente que en el futuro se dé la posibilidad de desarrollarla al nivel Distrital.

Una manera sencilla y eficiente de hacerlo es aprovechando la nueva red digital, REDP que está implementando la Secretaría de Educación del Distrito. Se puede construir una página WEB con acceso *on line* donde cada colegio pueda llenar los formatos respectivos. En los colegios en donde no existe, se puede diseñar un programa *offline* para organizar los datos que luego se envían para ser sistematizados al nivel local o central. Esta estrategia puede ser la base para realizar un seguimiento distrital permanente de los fenómenos de la deserción/retención escolar.

Créditos

Este sistema ha sido diseñado por José Cabrera Paz, director del equipo de investigación, del estudio "Deserción y Retención en la Escuela, en la Localidad 4", realizado para la Secretaria de Educación del Distrito.

Es un producto que se deriva tanto de la investigación y como de los aportes propios del Programa de Formación en Educación, del CIFE, de la Universidad de Los Andes, al cual pertenece el autor. El diseño del sistema Nexos es abierto, con libertad de uso y divulgación por parte de la SED y de las instituciones educativas de la Localidad.

Para apoyo informativo puede comunicarse con Programa de Formación en Educación-CIFE, Uniandes:

Email: jcabrera@uniandes.edu.co.

ANEXOS

ANEXOS

- Cifras de coberturas y otros datos estadísticos del proyecto (I)
- Matrices de Exploración Institucional (D)
- Matrices del Vínculo (D)
- Sistematización de Encuestas (I)
- Tablas comparativas entre instituciones (D)
- Documento guía para el Observatorio (I)
- Inventario de Población (D)
- Matrices ejes transversales del PEI (D)
- Inventario instrumentos (D)
- Desarrollo detallado juegos institucionales (D)
- Archivo Hipertextual de Registros (D)

Nota: algunos documentos se han impreso, otros por su extensión están en disquete de PC.

C.E.D. CANADÁ - GÜIRA JORNADA TARDE.
ESTADÍSTICAS.
AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES (Ingresos Tarde)
400	51	15

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
11	66	4

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	66	12	0
Talleres de investigación	0	12	0
Talleres de formación	0	12	0
Talleres de planeación	0	4	0
Entrevistas	12	5	4

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACION

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	1	3	0
Talleres de investigación	0	4	0
Taleres de formación	0	1	0
Talleres de planeación	0	1	0
Entrevistas	1	1	1

CED ATENAS

AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
735	51	No se conoce con exactitud el dato

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
30	52	12

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	52		12
Talleres de investigación		30	
Talleres de formación		30	
Talleres de planeación		30	
Entrevistas	26	10	
Juegos institucionales			

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACION

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	2		1
Talleres de investigación		2	
Taleres de formación		1	
Talleres de planeación		2	
Entrevistas	16	10	
Juegos institucionales			

CED SAN ISIDRO
Jornada tarde
AÑO 1999

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
558	26	Sin datos

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
22	20	2

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	61	0	0
Talleres de investigación	20	22	2
Talleres de formación	0	5	0
Talleres de planeación	0	22	0
Entrevistas	20	18	2
Juegos institucionales	405	22	0
FICHAS DE REGISTRO	0	22	20

Observaciones institucionales: promedio de 3 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACION

Ejemplo

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	1	0	0
Talleres de investigación	6	2	0
Taleres de formación	0	5	0
Talleres de planeación	0	2	0
Entrevistas	4	4	2
Juegos institucionales	4	4	0
FICHAS DE REGISTRO	0	1	1

CED GUACAMAYAS
Jornada mañana

AÑO 1999

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
405	43	Sin datos

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
20	20	32

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	81	0	0
Talleres de investigación	20	20	32
Talleres de formación	0	4	0
Talleres de planeación	0	20	0
Entrevistas	20	15	0
Juegos institucionales	0	20	0
Fichas de registro	0	20	20

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACION

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	1	0	0
Talleres de investigación	6	2	2
Taleres de formación	0	5	0
Talleres de planeación	0	2	0
Entrevistas	4	3	0
Juegos institucionales	0	4	0
Fichas de registro	0	1	1

CED FRANCISCO JAVIER MATIZ

AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
736	Sin datos	Sin datos

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
14 - 20	75	5

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	75	0	
Talleres de investigación	0	2	
Talleres de formación	0	0	
Talleres de planeación	0	2	
Entrevistas	27	10	5
Juegos institucionales	760	14-20	

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACIÓN

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	X		
Talleres de investigación		X	
Taleres de formación			
Talleres de planeación			
Entrevistas	X		X
Juegos institucionales	X	X	

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
1023	Sin datos	Sin datos

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
16 - 20	78	8

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	78	0	
Talleres de investigación	0	3	
Talleres de formación	0	0	
Talleres de planeación	0	3	
Entrevistas	33	10	8
Juegos institucionales	1023	16-20	

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACIÓN

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	X	X	
Talleres de investigación		X	
Taleres de formación		X	
Talleres de planeación		X	
Entrevistas	X	X	X
Juegos institucionales	X	X	

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
1023	Sin datos	Sin datos

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
16 - 20	78	8

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	78	0	
Talleres de investigación	0	3	
Talleres de formación	0	0	
Talleres de planeación	0	3	
Entrevistas	33	10	8
Juegos institucionales	1023	16-20	

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACIÓN

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	X	X	
Talleres de investigación		X	
Taleres de formación		X	
Talleres de planeación		X	
Entrevistas	X	X	X
Juegos institucionales	X	X	

CED JUANA ESCOBAR

AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
560	Sin datos	Sin datos

- LOS COLEGIOS NO TENIAN ESTOS DATOS PARA EL AÑO 2.000
-

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
20	20	14

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	74	0	0
Talleres de investigación	20	20	14
Talleres de formación	0	3	0
Talleres de planeación	0	20	0
Entrevistas	25	12	0
Juegos institucionales	400	16	0
Fichas	0	20	20

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACION

Ejemplo

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	1	0	0
Talleres de investigación	3 por grupo focalizado	2	1
Talleres de formación	0	4	0
Talleres de planeación	0	2	0
Entrevistas	3 en promedio para los alumnos de los grupos focalizados	2	0
Juegos institucionales	3	3	0
Fichas	0	1	1

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ
AÑO 2000

TOTAL ESTUDIANTES COLEGIO	ESTUDIANTES RETIRADOS	NUEVOS ESTUDIANTES
784	Sin datos	Sin datos

* LOS COLEGIOS NO TENIAN ESTOS DATOS PARA EL AÑO 2.000

POBLACIÓN ATENDIDA DIRECTAMENTE POR EL PROYECTO

Profesores/directivos	Estudiantes	Padres
29	23	4

POBLACION ATENDIDA POR ACTIVIDADES

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	74	0	0
Talleres de investigación	23	29	4
Talleres de formación	0	3	0
Talleres de planeación	0	29	0
Entrevistas	30	10	0
Juegos institucionales	750	29	0
Fichas	0	29	4

Observaciones institucionales: promedio de 4 veces por semana trabajo de campo

ACTIVIDADES REALIZADAS POR POBLACION

	ESTUDIANTES	MAESTROS /DIRECTIVOS	PADRES
Encuestas	1	1	0
Talleres de investigación	3 por grupo focalizado	3	0
Talleres de formación	0	3	0
Talleres de planeación	0	2	0
Entrevistas	3 en promedio para los alumnos de los grupos focalizados	2	1
Juegos institucionales	1	1	0
Fichas	0	1	1

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED ATENAS
CURSO 5°

A PARA EL GRUTPO TOTAL

1. Promedio de edad: 13 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.8 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Por los papás
- Porque "me gusta acá"
- Porque es cerca de la casa
- Porque "me llamó la atención"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.71

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Por cambio de lugar de residencia

6. Promedio de años perdidos: 1.10

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Atenas

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas económicos
- Problemas familiares
- Traslado del padre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6.46 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.17

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los amigos
- Las clases
- El refrigerio

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- El trato que los profesores dan a los alumnos
- El director

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 5

16. Razones reportadas para dejar de estudiar:
- "Porque cuando me va mal, mi papá me pega y me castiga"
- "No me gustan los profesores"

17. Las razones para permanecer son
- Alcanzar metas
- Ser alguien en la vida
- Ser inteligente
- Me gusta estudiar

17. Promedio de retiros: 0.21

18. Razones de retiro
- "Estaba aburrido del colegio"
- "No quería estudiar más"
- Por pérdida del año

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Quiero aprender más
- Siempre me han dado estudio (padres)

B. PARA CADA GRUPO FOCLAIZADO

GRUPO DE DESERTORES POTENCIALES

1. Promedio de edad: 13.2 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 1.8 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Por los papás

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.42

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Por cambio de lugar de residencia

6. Promedio de años perdidos: 1.85

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá

9. Barrio de en el que vive:
La mayoría vive en barrios cercanos al colegio, como el 20 de Julio, o Bello Horizonte, los demás viven en Atenas.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares
- Traslado del padre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6.8 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.14

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los amigos
- Las clases

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- El director

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 1

16. Las razones para permanecer son
- Alcanzar metas
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.42

18. Razones de retiro
- "Estaba aburrido del colegio"
- Por pérdida del año

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Siempre me han dado estudio (padres)

GRUPO DE RETENDIDOS
1. Promedio de edad: 9.6 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 5.8 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Porque "me gusta acá"
- Por los papás
- Porque "me llamó la atención"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- No ha habido cambio de colegio

6. Promedio de años perdidos: 0.16

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos de otros familiares

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Abuelita

9. Barrio en el que vive:
Todos viven en el barrio Atenas

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6.5 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- La planta física
- Las clases
- Los profesores

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- El director

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida
- Me gusta estudiar

17. Promedio de retiros: 0

18. Razones de no retiro:

- Quiero aprender más
- Siempre me han dado estudio (padres)

CED ATENAS
CURSO 9°

A PARA EL GRUTPO TOTAL

1. Promedio de edad: 16 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 4 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Porque es cerca de la casa
- Porque es económico
- Por los papás

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.04.

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Por cambio de lugar de residencia
- Por problemas de disciplina
- Porque no había bachillerato

6. Promedio de años perdidos: 1.12

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre u otros familiares.

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Atenas, y otros barrios de la localidad, como Santa Inés, y Bello Horizonte.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas económicos
- Problemas familiares
- Traslado del padre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 10.04 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.16

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- La planta física
- Los amigos

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- "Todo me disgusta"
- La planta física

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 11

16. Razones reportadas para dejar de estudiar:
- "Cuando me va mal"
- "No me gustan los profesores"
- "Porque me aburro"

17. Las razones para permanecer son
- Alcanzar metas económicas y profesionales
- Ser alguien en la vida

- Me gusta estudiar

18. Promedio de retiros: 0.41

19. Razones de retiro
- Por problemas académicos
- Por problemas académicos
- Por falta de cupo

19. Razones de no retiro:
- "Me gusta estudiar"
- Siempre me han dado estudio (padres)

B. PARA CADA GRUPO FOCLAIZADO

GRUPO DE DESERTORES POTENCIALES
1. Promedio de edad: 15.8 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.3 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Por los papás
- Por asignación del cadel
- Porque queda cerca de la casa

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 4.25

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Por cambio de lugar de residencia
- Por problemas de disciplina
- Por problemas académicos

6. Promedio de años perdidos: 1.6

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá

9. Barrio de en el que vive:
La mayoría vive en barrios cercanos al colegio, como el Bello Horizonte, la Belleza, o la Victoria, los demás viven en Atenas.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares
- Traslado del padre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.75 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.25

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los amigos
- La planta física

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- La planta física

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 3

16. Las razones para permanecer son
- Alcanzar metas
- Que los padres se sientan orgullosos

17. Promedio de retiros: 0.75

18. Razones de retiro
- Problemas de disciplina
- Bajo rendimiento académico
- Falta de cupo

19. Razones de no retiro:
- Cumplir metas a futuro
- Siempre me han dado estudio (padres)

GRUPO DE RETENDIDOS
1. Promedio de edad: 16 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 10 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Porque es cerca de la casa.
- Por los papás
- Porque es económico

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- No ha habido cambio de colegio

6. Promedio de años perdidos: 1

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre.

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá

9. Barrio en el que vive:
Todos viven en el barrio Atenas

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 16 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- La planta física
- Todo
- Las clases

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (palanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- La planta física

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 2

16. Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.2

18. Razones de no retiro:
- Siempre me han dado estudio (padres)

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED LA PENÍNSULA
CURSO 5-A

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 11.28 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.9 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- Cercanía al lugar de residencia
- Porque mis papás decidieron que estudiara acá
- "Porque este es un buen colegio"
- Porque perdí el año

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.57

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- "Nos cambiamos de barrio"
- "Porque no había dinero suficiente para pagar"
- "Porque en ese colegio no enseñaban nada"
- Porque perdí el año

6. Promedio de años perdidos: 0.76

7. Personas que responden por los estudios de los niños:

La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Mamá y familia materna (Abuelos y tios)

9. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- Inseguridad
- Problemas familiares
- Traslado del padre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 5.69 años

12. Lo que más les gusta del colegio es:
- El buen trato de Los profesores
- Que enseñan muy bien
- Los compañeros
- El refrigerio

13. Lo que menos les gusta del colegio es:

- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)

14. Promedio de retiros: 0.57

15. Razones de retiro
- Problemas económicos
- No le gustaba el colegio
- Enfermedad
- Cambio de domicilio

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR
CED LA PENÍNSULA
CURSO 4

B: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 10.76 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.34 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- "Cercanía al lugar de residencia"
- "Porque es un colegio bueno y bien organizado"
- "Porque había cupos"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.16

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- "Nos cambiamos de barrio"
- "Porque no había dinero suficiente para pagar"
- "Porque no me gustaba para nada esa escuela"
- "Porque la pensión estaba costosa"

6. Promedio de años perdidos: 0.68

7. Personas que responden por los estudios de los niños:

La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Mamá y familia materna (Abuelos y tíos)

9. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- "problemas con los vecinos"
- Problemas familiares
- Trabajo de los papás

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 4.8 años

12. Lo que más les gusta del colegio es:
- El buen trato de Los profesores
- Que enseñan muy bien
- Los compañeros
- El refrigerio

13. Lo que menos les gusta del colegio es:

- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)

14. Promedio de retiros: 0.48

15. Razones de retiro:
- Problemas económicos
- No le gustaba el colegio
- Cambio de domicilio

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR
CED LA PENÍNSULA
CURSO 4

A: PARA GRUPO RETENIDOS:

1. Promedio de edad: 10 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 5 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- "Cercanía al lugar de residencia"
- "Porque es un colegio bueno y bien organizado"
- "Porque había cupos"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 0.4

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- "Nos cambiamos de barrio"

6. Promedio de años perdidos: 0.8

7. Personas que responden por los estudios de los niños:

En todos los casos, depende del padre y la madre.

8. Personas con quien vive el estudiante:

- Padres y hermanos

9. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- Cambio de domicilio

10. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6 años

11. Lo que más les gusta del colegio es:

- Que enseñan muy bien

13. Lo que menos les gusta del colegio es:

- Nada les disgusta

14. Promedio de retiros: 0.2

15. Razones de retiro:

- Cambio de domicilio

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR
CED LA PENÍNSULA
CURSO 4

B: PARA GRUPO DESERTORES POTENCIALES:

1. Promedio de edad: 11.25 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 1.3 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- "Cercanía al lugar de residencia"
- "La única parte donde me recibieron fue aquí"
- "Porque es barato"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.75

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- "Nos cambiamos de barrio"
- "Me quedaba muy lejos el colegio"
- "Porque es barato"

6. Promedio de años perdidos: 0.5

7. Personas que responden por los estudios de los niños:

- En un solo caso depende del padre y la madre.
- En los otros casos, el padre o la madre son quienes responden.

8. Personas con quien vive el estudiante:

- Con papá o con mamá
- Con ambos padres.

9. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- "Porque era muy peligroso"
- "Porque no nos gustaba el barrio"

10. Promedio de años vividos en el barrio actual: 2.12 años

11. Lo que más les gusta del colegio es:

- Que enseñan muy bien
- "Que los maestros son muy buenos con los niños".

13. Lo que menos les gusta del colegio es:

- "Una profesora me disgusta"
- "No me gusta la entrada del colegio"

14. Promedio de retiros: 0.75

15. Razones de retiro:

- "No había dinero para matricularme"

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR
CED LA PENÍNSULA
CURSO 5

A: PARA GRUPO RETENIDOS:

1. Promedio de edad: 11 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 4.75 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- "Es el colegio más cercano a nuestra casa"
- "Aquí nos enseñan mucho"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 0.5

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- "Porque mi mamá se vino de Arauca"
- "Porque nos cambiamos de barrio"

6. Promedio de años perdidos: 0.5

7. Personas que responden por los estudios de los niños:

- En un solo caso depende de la madre.
- En los otros casos, el padre y la madre son quienes responden.

8. Personas con quien vive el estudiante:

- Con mamá, en un solo caso
- Con ambos padres.

9. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- "Porque estabamos aburridos de vivir en ese sitio"

10. Promedio de años vividos en el barrio actual: 7.25 años

11. Lo que más les gusta del colegio es:

- Que enseñan muy bien
- "El refrigerio que nos dan"
- "las instalaciones del colegio"
- "la forma de tratarse los niños y los profesores"

13. Lo que menos les gusta del colegio es:

- "Que no nos enseñan música"
- El patio después de recreo"

14. Promedio de retiros: 0

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR
CED LA PENÍNSULA
CURSO 5

B: PARA GRUPO DESERTORES POTENCIALES

1. Promedio de edad: 12.25 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 0 .75 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- "Nos cambiamos de barrio"
- "La única parte donde había cupos era aquí"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.5

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- "Nos cambiamos de barrio"
- "Porque uno de los profesores me agredió"

6. Promedio de años perdidos: 1

7. Personas que responden por los estudios de los niños:

- En un solo caso depende de la madre.
- En los otros casos, el padre o la madre son quienes responden.

8. Personas con quien vive el estudiante:

- Con mamá, en un solo caso
- Con ambos padres.

9. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- "Problemas familiares"
- "Problemas con quien arrendaba la habitación"

10. Promedio de años vividos en el barrio actual: 2.75 años

11. Lo que más les gusta del colegio es:

- Que enseñan muy bien
- "Que los maestros son muy buenos con los niños".

13. Lo que menos les gusta del colegio es:

- "los niños de mi curso me insultan"
- "Hay muchos niños groseros"

14. Promedio de retiros: 1

15. Razones de retiro:

- "No había dinero para matricularme"
- "Me fui a vivir con mi papá"

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

C.E.D. CANADÁ - GÜIRA JORNADA TARDE.
A: PARA GRUPO TOTAL:

CURSO CUARTO (43 ALUMNOS).

1. Promedio de edad: 10.37 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.59 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- Es "bueno". Los profesores enseñan bien, se aprenden buenas cosas.
- Mudanza al barrio - Fue posible obtener cupo fuera de tiempo.

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.14

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Mudanza.
- Problemas económicos.
- El alumno no se sentía a gusto (mal trato, mala educación)

6. Promedio de años perdidos: 0.86

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende de uno de los padres, en la mayoría de los casos la madre. Otros dependen de ambos padres.

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos.
- Madre y hermanos.
- Familia extensa (generalmente materna).

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Canadá - Güira, algunos viven en Villa del Cerro y otros barrios aledaños.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares
- Traslado del padre/madre
- Barrio muy económico

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6.22 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.51

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores (enseñan bien, son buena gente y no maltratan a los alumnos)
- Aprender

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- La planta física (el patio, los baños y las mallas)

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 3.

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "Me gusta más jugar"
- "Es mamón estudiar"
- Necesidad de trabajar.

Las razones para permanecer son
- Alcanzar metas - "Ser alguien en la vida"
- Ser inteligente

- Me gusta estudiar

17. Promedio de retiros: 0.19

18. Razones de retiro
- Problemas económicos
- Mudanza
- Lejanía del colegio anterior

CURSO QUINTO (23 ALUMNOS)

1. Promedio de edad: 11.87 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.61 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- Es "buena".
- "Porque me gustó" - Porque a los padres o a la madre le pareció buena.

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.09

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Mudanza - "Era muy lejos de la casa"
- Problemas económicos
- Problemas disciplinares

6. Promedio de años perdidos: 0.74

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre, en otros casos el vínculo depende del padrastro u otros familiares.

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos (Padrastro)
- Madre y hermanos
- Familia materna extensa y hermanos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Canadá - Güira. Otros alumnos habitan barrios aledaños como Villa del Cerro, San Miguel y La Gloria.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares
- Dificultades económicas (es un barrio muy económico para vivir)
- Traslado del padre/madre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 5.64 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.65

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores (Enseñan bien y tratan bien a los alumnos)
- Es buena escuela

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- Planta Física (El patio, los baños y las mallas de cerramiento)

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 2

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "No me gusta el uniforme"
- Problemas disciplinarios.

Las razones para permanecer son

- "El estudio es importante para ser alguien en la vida"
- Ser inteligente
- Búsqueda de mejor futuro
- Me gusta estudiar

17. Promedio de retiros: 0.65

18. Razones de retiro

- Problemas económicos
- Problemas disciplinares
- "No quise seguir estudiando"
- Mudanza

B. PARA CADA GRUPO FOCALIZADO

- **GRUPO DE DESERTORES POTENCIALES (5 ALUMNOS)**

1. Promedio de edad: 13.2 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.8 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:

- Cercanía al lugar de residencia
- Económica.
- Mudanza al barrio.
- "Por la necesidad de estudiar".
- Mejor que la institución anterior.

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.4

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:

- Mudanza - "Era muy lejos de la casa"
- "No quería estudiar más ahí".
- Nivel académico bajo / maltrato por parte de los docentes.
- Expulsión por problemas disciplinares

6. Promedio de años perdidos: 2.8

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
En tres de los casos el vínculo depende del padre y la madre, en uno depende del padrastro aunque recibe apoyo de madre y padre, el otro vínculo depende de la abuela y la madre (en menor medida).

8. Personas con quien vive el estudiante:

- 2 Padres y hermanos (Padrastro)
- 1 Padre y hermanastro - Madre, padrastro y hermanos
- 1 Madre y hermanos
- 1 Familia materna extensa y hermanos

9. Barrio de en el que vive:
Dos viven en Villa del Cerro, uno en El Triunfo, uno en Nueva Roma y otro en Usme y La Victoria.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:

- "Venir a vivir con mi mami"
- Dificultades económicas (Canadá es un sector muy económico para vivir)
- Problemas familiares (Discusión con la madre, se va a vivir con el padre y luego vuelve con la madre).
- Traslados de ciudad - país.
- Reubicación por zona de alto riesgo.

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6.6 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 3

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores (Enseñan bien y tratan bien a los alumnos)
- Las actividades que se realizan (días especiales, deportes)

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- Planta Física (El patio, los baños y las mallas de cerramiento)

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 3

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "No me gusta el uniforme"
- "No me gusta estudiar, me gusta más jugar"
- Deseo de trabajar.

Las razones para permanecer son:
- "Ser alguien en la vida"
- El estudio es lo más bonito.

17. Promedio de retiros: 1.4

18. Razones de retiro
- Problemas económicos
- Problemas familiares (separación de los padres)
- Expulsión por problemas disciplinares
- "No quise seguir estudiando"
- Mudanza

- **GRUPO DE RETENIDOS (7 ALUMNOS)**

1. Promedio de edad: 11.14 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 4.36 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- Mudanza al barrio.
- En otras instituciones no había cupos disponibles
- Es una buena institución, hay buenos profesores

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.57

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Mudanza al barrio / Traslado a Bogotá
- No más niveles en el otro colegio
- Problemas económicos

6. Promedio de años perdidos: 0.71

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
En cinco de los casos el vínculo depende del padre y la madre y en los dos restantes depende solamente de la madre.

8. Personas con quien vive el estudiante:
- 4 Padres y hermanos
- 3 Familia materna extensa, madre y hermanos

9. Barrio de en el que vive:
Tres viven en Canadá - Güira, uno en Villa del Cerro, uno en San Miguel, uno en Nueva Gloria y otro en San Miguel.

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- "No había colegios" en el otro barrio

- Dificultades económicas (Canadá es un sector muy económico para vivir)
- Reconciliación padres

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 6.79 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores (Enseñan bien y tratan bien a los alumnos)
- Buenos compañeros
- Materiales de trabajo como computadores y libros. Rotación.

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Los problemas de disciplina relacionados con la convivencia diaria (patanería, que los grandes les peguen a los chiquitos, las peleas)
- Planta Física (El patio, los baños y las mallas de cerramiento)

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 1

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "Me desilusiono mucho" por problemas con la madre

Las razones para permanecer son:
- "Me sirve para ser alguien en la vida"
- "Me gusta estudiar"
- "Son primordiales para mi desarrollo mental y mi aprendizaje"

17. Promedio de retiros: 0.42 (Un alumno 2 veces, y otro una vez)

18. Razones de retiro
- Problemas económicos, relacionados con la muerte de la madre
- Venir a Bogotá a visitar al padre (padres separados)

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED JUANA ESCOBAR
CURSO 5

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 10.55 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 4.5 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía
- Buen colegio
- Aprender

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.77

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 0.60

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Libertadores y San Rafael
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.5 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.22

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física
- Baños
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.22

18. Razones de retiro

- Problemas económicos

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Quiero aprender más

B. PARA CADA GRUPO FOCALIZADO

- **GRUPO DE DESERTORES POTENCIALES CED JUANA ESCOBAR CURSO 5**

1. Promedio de edad: 12 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 4 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía
- Buen colegio
- Aprender

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.6

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio

6. Promedio de años perdidos: 2

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Libertadores y San Rafael
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.5 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 9

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física
- Baños

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 1.83

18. Razones de retiro
- Problemas económicos

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Quiero aprender más

GRUPO DE RETENDIDOS
CED JUANA ESCOBAR
CURSO 5

1. Promedio de edad: 10 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 5.2años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía
- Buen colegio

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.6

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 0.2

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio San Rafael
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.7 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.6

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son

- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0

18. Razones de retiro

19. Razones de no retiro:

- No he tenido problemas
- Quiero aprender más

CED JUANA ESCOBAR
CURSO 901

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 14.66 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.87 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Disponibilidad de cupos
- Remisión
- Cercanía

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.77

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 0.41

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tios, abuelos, primos)

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Libertadores, Pinares
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.64 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.88

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Compañeros

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- No hay 10 y 11
- Planta Física
- Frío

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 1

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.36

18. Razones de retiro
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio

19. Razones de no retiro:
- No he temido problemas
- Quiero aprender más

CED JUANA ESCOBAR
CURSO 901

A: PARA GRUPO DESERTORES

1. Promedio de edad: 16.33 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.66 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía
- Buen colegio

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.33

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 1.83

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos)

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Libertadores
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.25años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.83

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Estudiar

17. Promedio de retiros: 2

18. Razones de retiro
- Problemas económicos

19. Razones de no retiro:
- Estudiar

CED JUANA ESCOBAR
CURSO 901

A: PARA GRUPO RETENIDOS:

1. Promedio de edad: 14.2 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 4 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía
- Remisión
- Aprender

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Traslado de domicilio
- Problemas económicos
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 0

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Moralba, altos del Virrey
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.4 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.2

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física
- Baños
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Seguir estudiando

17. Promedio de retiros: 0

18. Razones de retiro

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Seguir estudiando

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTINEZ
CURSO 5

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 11.1 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.57 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Lo matricularon los padres
- Cercanía
- Estudiaban familiares

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.30

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Traslado de domicilio
- Problemas económicos
- Problemas con compañeros

6. Promedio de años perdidos: 0.78

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Familia extensa (tios, abuelos, primos)
- Madre padrastro

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Bello Horizonte
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 5.91 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.87

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Los compañeros
- Planta física

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Nada
- Grosería
- Uniforme

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 4

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:

Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.47

18. Razones de retiro
- Problemas económicos

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Quiero aprender más

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ
CURSO 5

A: PARA GRUPO DESERTORES:

1. Promedio de edad: 12.33 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.72 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía
- Remisión
- Aprender

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.16

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 1.4

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Bello Horizonte
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 3.13 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 4.16

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Compañeros

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 3

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio
- No le gusta el colegio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 1.69

18. Razones de retiro
- Problemas económicos

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Aprender

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ
CURSO 5

A: PARA GRUPO RETENIDOS:

1. Promedio de edad: 11 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.45 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.85

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Traslado de domicilio
- Problemas económicos

6. Promedio de años perdidos: 0

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos)

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Bello Horizonte
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 4.80 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.71

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0

18. Razones de retiro

19. Razones de no retiro:
- Quiero estudiar

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTINEZ
CURSO 10

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 16.2 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.95 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Lo envía el CADEL
- Cercanía

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.27

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 0.72

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos madre y hermanos

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos)
- Mamá

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Bello Horizonte
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.95 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.35

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Enseñan bien
- Compañeros

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física

- Compañeros groseros
- Indisciplina

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 10

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Problemas familiares

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.32

18. Razones de retiro
- Problemas económicos

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Aprender

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTINEZ
CURSO 10

A: PARA GRUPO DESERTORES:

1. Promedio de edad: 17 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 1.83 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Remisión cadel
- Cercanía
- Aprender

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.33

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Problemas familiares

6. Promedio de años perdidos: 1.16

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Santa Rita Occ. y otros
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.16 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 3

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores

- Compañeros
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 2

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos
- Traslados de domicilio

Las razones para permanecer son
- Ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 0.91

18. Razones de retiro
- Problemas Familiares y económicos

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas

CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ
CURSO 10

A: PARA GRUPO RETENIDOS:

1. Promedio de edad: 15.16años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 7.16años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Remisión del CADEL
- Cercanía
- Aprender

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.66

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Traslado de domicilio
- Gusto

6. Promedio de años perdidos: 0.16

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre o familia extensa

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Familia extensa (tíos, abuelos, primos

9. Barrio de en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Bello Horizonte
10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
-

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 15.1años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.33

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Compañeros
- Estudiar

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Planta física
- Compañeros bruscos

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 1

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Problemas económicos

Las razones para permanecer son
- Seguir estudiando

17. Promedio de retiros: 0

18. Razones de retiro

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas económicos

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ
CURSO 901

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 15. 02 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.79 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Por ser económico
- Por elección personal de los estudiantes
- Por encontrarse cupos disponibles en la institución
- Por cercanía
- Porque en los otros colegios no había cupos

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.5

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Falta de dinero
- Traslados de domicilios
- No había el curso al cual se iba a inscribir

6. Promedio de años perdidos: 0.71

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
Predominan las figuras paternas

8. Personas con quien vive el estudiante:
En la mayoría de los casos esta una de las figuras paternas en compañía de los hermanos

9. Barrio de en el que vive:
la población en su mayoría se distribuye en los barrios Guacamayas y Canadá

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares y personales
- Traslado a causa del trabajo
- Porque el barrio no les gusta, por la inseguidad etc.

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 10.8 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.74

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- La forma en la que enseñan
- Los profesores
- El espacio con el que cuenta la institución

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- El desorden y la suciedad de la planta física de la institución
- El trato de algunos profesores o la ausencia de ellos
- El mal manejo de los espacios

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 4

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- Falta dinero para poder estudiar
- El estudio es aburrido
- "no me siento capaz de estudiar"

Las razones para permanecer son
- "quiero ser alguien, ser importante"
- "si no voy al colegio no voy a hacer nada en la vida"

17. Promedio de retiros: 0.26

18. Razones de retiro
- Enfermedades
- Falta de dinero

19. Razones de no retiro:
- "No hay razon para faltar al colegio"
- "Quiero hacer una carrera"

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

CURSO 604

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 12.17 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.12 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- El colegio es bueno
- No hay otras opciones para escoger
- Es económico
- Porque los padres escogieron el colegio
- Porque al estudiante le gustó el colegio

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.95

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Falta de dinero
- Traslados de domicilio
- No había el curso al cual se iba a inscribir

6. Promedio de años perdidos: 1.15

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, en algunos casos aparecen los hermanos y familiares cercanos como los tios, abuelos etc

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padre
- Madre, hermanos

9. Barrio de en el que vive:
la población en su mayoría se distribuye en los barrios Guacamayas y Canadá

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas personales y familiares
- El traslado causado por el trabajo

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 7.64 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.51

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- La forma en la que se enseña
- El espacio con el que cuenta la institución
- Los profesores
- La emisora
- Los amigos

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- La suciedad de los espacios en particular de los baños
- Los profesores "regañones"
- La agresividad de los grandes hacia los pequeños

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 4

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "Perdí el año y voy a seguir perdiendo"
- "la institución es una locura"
- Por falta de dinero

Las razones para permanecer son

- Ser alguien en la vida
- Ser importante
- Estudiar es agradable

17. Promedio de retiros: 0.05

18. Razones de retiro
- Indisciplina

19. Razones de no retiro:
- "Quiero salir adelante"
- "Me gusta el estudio"

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

B. PARA CADA GRUPO FOCALIZADO
- **GRUPO DE DESERTORES POTENCIALES**

1. Promedio de edad: 16.16 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.04 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
   - En el otro colegio no habían cupos
   - Por haber perdido el año
   - Por falta de dinero para pagar la matricula
   - Por haberse trasladado de vivienda

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.5

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
   - No había el curso al cual era promovido
   - Por falta de dinero
   - Por haber perdido el año
   - Por traslado de vivienda

6. Promedio de años perdidos: 1

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
   - La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
   - La mayoría vive con alguno de sus padres y sus hermanos

9. Barrio de en el que vive:
   - Guacamayas
   - San José

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
    - Falta de dinero
    - Problemas personales y familiares
    - Cambio de colegio
    - Los echaron del sitio de vivienda

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.5

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.6

13. Lo que más les gusta del colegio es:
    - Los amigos
    - La enseñanza
    - Los profesores
    - La zona verde
    - La vagancia

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
    - El trato de algunos profesores o la falta de ellos
    - El desorden la suciedad
    - La falta de respeto

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 8

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- La situación economica

- "el estudio me parece muy aburrdo"
- "no creo que sea capaz de terminar"
- "a mi papá le parece malo el colegio"
- "porque me la montan"

Las razones para permanecer son
- Quiero hacer una carrera
- Sin el estudio no soy nada en la vida

17. Promedio de retiros: 0.44

18. Razones de retiro
- Problemas económicos
- Enfermedad
- Por dificultades disciplinarias

19. Razones de no retiro:
- "Quiero seguir adelante"

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ
GRUPO DE RETENIDOS

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 13.42 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.72 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
   - para aprender
   - porque hay familiares que ha estudiado en el colegio o han estudiado en el mismo
   - porque en el otro colegio no había cupo para continuar
   - por falta de dinero
   - por gusto

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 0.92

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
   - no había el curso al que fue promovido
   - por falta de dinero
   - por haber perdido el año
   - por gusto
   - por haberse trasladado

6. Promedio de años perdidos: 0.75

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
   - padres
   - madre
   - hermanos

8. Personas con quien vive el estudiante:
   - padres
   - madre
   - madre y hermanos

9. Barrio de en el que vive:
   - Guacamayas
   - Altamira
   - La Victoria
   - San Martín

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
    - Problemas familiares o personales
    - Problemas con los vecinos

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.29 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.05

13. Lo que más les gusta del colegio es:
    - La enseñanza
    - El espacio de la institución

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
    - El desorden y la suciedad del espacio
    - El que no dicten algunas materias
    - La no celebración de fechas especiales en el colegio

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
Las razones para permanecer son

17. Promedio de retiros: 0.35

19. Razones de no retiro:
no fueron reportadas

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED FRANCISCO JAVIER MATIZ
CURSO 5A

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 11.76 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.6 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
   - No había mas cursos en el otro colegio en el que se encontraba estudiando
   - Por la cercanía del colegio al domicilio
   - Los padres decidieron que debía ingresar al colegio
   - Porque les gustaba La institución

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.5

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
   - Dificultades económicas
   - Indisciplina del estudiante
   - No había cursos para continuar en el colegio

6. Promedio de años perdidos: 2.25

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
   - padres
   - madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
   - padres y hermanos
   - madre
   - hermanos

9. Barrio de en el que vive:
   - Bello Horizonte
   - Cordoba

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:*******
- Altos costos en el arriendo
- La existencia de ladrones en el sector
- Son "echados" de sus viviendas

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.3 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.74

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- La enseñanza
- Los amigos
- Los jardines
- Los profesores

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- El desorden y la suciedad del plantel
- Los profesores que los tratan mal
- Los baños
- Los niños groseros
- El refrigerio

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones para permanecer son
- "Quiero ser medico"
- "Quiero salir adelante"

17. Promedio de retiros: 0.66

18. Razones de retiro
- falta de dinero
- traslado de lugar
- inconformidad con la institución

19. Razones de no retiro:
- "Es chévere estudiar"

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED FRANCISCO JAVIER MATIZ
CURSO 5B

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 9.6 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.55 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Es mas económico
- "me gusta la institución"
- hay disponibilidad de cupos

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.32

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- dificultades económicas
- no habian mas cursos en la institución
- era una institución "mala"
- se trasladan del espacio

6. Promedio de años perdidos: 0.62

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende de la madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Mamá y familia materna

9. Barrio de en el que vive:
Barrio Bello Horizonte y Córdoba

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Visitar por temporadas familiares en otros lugares
- Se trasladan por diferentes razones, entre ellas lo laboral
- Por la existencia de pandillismo en los sectores
- Porque el arriendo es muy "caro"

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 5.70 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.43

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- La enseñanza
- Los jardines
- Los salones

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Las peleas
- Algunos profesores
- El desorden y la suciedad

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios:2

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones para permanecer son
- "Quiero ser profesor"
- "Quiero ser un gran estudiante"
- "Quiero ser un buen profesional"

17. Promedio de retiros: 0.51

18. Razones de retiro

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Quiero aprender más
- Siempre me han dado estudio (padres)

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED FRANCISCO JAVIER MATIZ
GRUPO DE DESERTORES POTENCIALES

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 11.76 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.6 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
   - Porque habían cupos para estudiar en el colegio
   - Porque le gusto el colegio
   - Por problemas familiares tuvo que trasladarse a este colegio

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.5 colegios

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
   - Cambio de residencia
   - Por dificultades economicas
   - Por indisciplina del estudiante
   - No habían mas cupos en otros colegios

6. Promedio de años perdidos: 2.25 años

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
   - Padres
   - Madre

8. Personas con quien vive el estudiante:
   - Padres y hermanos
   - Madre
   - hermanos

9. Barrio de en el que vive:
   - Barrio Bello Horizonte
   - Barrio Córdoba
   - Barrio Villa de los Alpes

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
    - Traslado de vivienda para vivir con otro familiar
    - Porque el barrio era "feo"
    - Los "echaron" del domicilio

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.77 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2

13. Lo que más les gusta del colegio es:
    - Los espacios fisicos
    - Los amigos
    - Los profesores

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
    - Las peleas de los compañeros
    - Los baños, porque los mantienen muy sucios
    - Los niños que son muy peliones

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 1

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
    - Porque he querido estarme en la casa

Las razones para permanecer son

- Porque aprendo mucho
- Porque quiero ser alguien en la vida

17. Promedio de retiros: 1.42

18. Razones de retiro:
    - Por falta de dinero
    - Por problemas familiares
    - Por enfermedad

19. Razones de no retiro:
    - "quiero estudiar y salir adelante"
    - "quiero tener una profesión"

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED FRANCISCO JAVIER MATIZ
GRUPO DE RETENIDOS

A: PARA GRUPO TOTAL:

1. Promedio de edad: 10.47 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 3.6 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
   - Por cercania con el domicilio
   - Porque el colegio es bueno
   - No habia mas cursos en el otro colegio

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 2.13

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
   - Cambio de residencia
   - Dificultades económicas

6. Promedio de años perdidos: 1.5
7. Personas que responden por los estudios de los niños:
   - Padres
   - Padre
   - madre
8. Personas con quien vive el estudiante:
   - padres
   - padres y hermanos
   - madre y familia de la madre

9. Barrio de en el que vive:
   - Barrio Bello Horizonte
   - Barrio Córdoba
   - Barrio Villa de los Alpes

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
    - Por traslado de vivienda para vivir con otro familiar

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 5.22

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.47

13. Lo que más les gusta del colegio es:
    - La enseñanza que se da en la institución
    - Los profesores

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
    - El desorden y la suciedad de la planta física
    - Las peleas entre compañeros

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones para permanecer son
    - "no quiero dejar de estudiar"
    - "quiero ser un profesional"
17. Promedio de retiros: 2.33
18. Razones de retiro
    - cambio de residencia
    - porque otro decide sacarlo del colegio
19. Razones de no retiro:
    - "quiero seguir estudiando"
    - "quiero salir adelante"

SISTEMATIZACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE HISTORIA ESCOLAR

CED GUACAMAYAS

B: GRUPO DE DESERTORES FOCALIZADOS:

1. Promedio de edad: 10.8 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 1.8 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- Por "barato"
- "Porque me metieron mis papas"
- Porque es bueno

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 4.3

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- "Era muy lejos de la casa"
- Problemas económicos
- Malos resultados académicos
- Problemas familiares

6. Promedio de años perdidos: 0.4

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre o de los abuelos

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Mamá y familia materna

9. Barrio en el que vive:
La gran mayoría vive en el barrio Guacamayas

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Inseguridad
- Problemas familiares
- Traslado del padre

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.29 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 3.9

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- "Que la gente es buena"
- Es bonito
- "Que tengo novia"

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- Algunas profesoras por regañonas
- El desaseo de los baños
- Las peleas entre estudiantes

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 2

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "Mis compañeros no me dejan estudiar"
- "Me aburro"

Las razones para permanecer son

- Ser alguien en la vida
- Me gusta estudiar

17. Promedio de retiros: 0.4

18. Razones de retiro
- No le gustaba el colegio
- Migración al campo

19. Razones de no retiro:
- Me gusta estudiar
- Es necesario aprender

C: GRUPO DE RETENIDOS FOCALIZADOS:

1. Promedio de edad: 10.1 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 5.2 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- Vínculos familiares
- "Porque me metieron mis papas"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
Ninguno

6. Promedio de años perdidos: 0.3

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre o de los abuelos

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres y hermanos
- Mamá
- Mamá y familia materna

9. Barrio en el que vive:
- Guacamayas
- México
- Península
- San Martín
- Atenas
- Colmena

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Inseguridad
- Malas condiciones de infraestructura
- Problemas familiares

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 8.29 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 1.8

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores, que enseñan bien
- La biblioteca
- Que es grande

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- El desaseo de los baños y la basura
- Que algunos niños son groseros

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones para permanecer son
- Me gusta estudiar
- Quiero salir adelante

17. Promedio de retiros: 0

18. Razones de retiro

- Ninguna

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas
- Mis padres me dan el estudio

CED SAN ISIDRO

B: GRUPO DE DESERTORES FOCALIZADOS:

1. Promedio de edad: 16.1 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.6 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- Por "barato"
- "No había mas cupos"

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 3.2

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- Problemas económicos
- Cancelación de matrícula
- No quise seguir estudiando
- El colegio era malo

6. Promedio de años perdidos: 1.4

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
La gran mayoría depende del padre y la madre, algunos sólo de la madre o de los abuelos

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Mamá
- Padres
- Mamá y familia materna

9. Barrio en el que vive:
- Guacamayas
- Managua
- Bello Horizonte
- Diana Turbay
- La Belleza
- Rincón del Valle
- Barcelona

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Problemas familiares
- Problemas económicos

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 7.7 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.8

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Algunos profesores
- La emisora
- Nada

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- La indisciplina
- La enseñanza
- Algunas profesoras "amargadas"

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 6

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones reportadas para retirarse de estudiar son
- "Quiero trabajar"

- "Me aburro"

Las razones para permanecer son

- Quiero aprender algo
- Me tocaría trabajar

17. Promedio de retiros: 1.2

18. Razones de retiro

- Problemas familiares
- Problemas económicos
- Me gustaba la calle
- Salida de Bogotá

19. Razones de no retiro:

- Estabilidad económica

C: GRUPO DE RETENIDOS FOCALIZADOS:

1. Promedio de edad: 16.1 años

2. Promedio de tiempo de estudio dentro de la institución: 2.5 años

3. Razones más frecuentemente reportadas para entrar al colegio:
- Cercanía al lugar de residencia
- No había mas cupos

4. Promedio de colegios por los que ha pasado cada estudiante: 1.9

5. Motivos de retiro de colegios anteriores reportados con mayor frecuencia:
- No había primaria

6. Promedio de años perdidos: 1.2

7. Personas que responden por los estudios de los niños:
- Padres
- Mamá

8. Personas con quien vive el estudiante:
- Padres
- Mamá hermanos
- Familia extensa

9. Barrio en el que vive:
- Libertadores
- Bellavista
- Quindío
- Country Sur
- Barcelona
- San Isidro
- Villa de los Alpes

10. Motivos más frecuentemente reportados para cambiar de barrio:
- Aspectos económicos
- Malas condiciones de infraestructura

11. Promedio de años vividos en el barrio actual: 9.6 años

12. Promedio de barrios en los que ha vivido: 2.2

13. Lo que más les gusta del colegio es:
- Los profesores
- Los compañeros
- La emisora

14. Lo que menos les gusta del colegio es:
- La indisciplina
- La mala fama
- La inseguridad
- El uniforme
- Algunos profesores

15. Número de estudiantes que ha pensado en dejar sus estudios: 0

16. Razones reportadas para dejar de estudiar o permanecer:
Las razones para permanecer son
- El estudio es importante
- Quiero ser alguien en la vida y progresar

17. Promedio de retiros: 0.3

18. Razones de retiro
- Cambio de domicilio

19. Razones de no retiro:
- No he tenido problemas

PROPUESTA DE OBSERVATORIO INSTITUCIONAL O GRUPO DE PROMOCION

PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

RETENCIÓN Y DESERCIÓN EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA Y PSICOSOCIAL AL FENÓMENO

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

Este proyecto, más que productos concretos fácilmente identificables son procesos, algunos de ellos invisibles, que ocurren en distintos niveles(convivencial, pedagógico, comunitario o gestionario) y que requieren ser integrados al interior de cada institución. Además del objetivo de integrar estos procesos y productos es necesario darle sostenibilidad y continuidad para que una vez concluida la relación con la Universidad de Los Andes, no se trunquen y desaparezcan.

Atendiendo a estas dos necesidades, muy importantes si las instituciones involucradas en el proceso desean capitalizar el esfuerzo realizado por todos los participantes, se propone generar un espacio simbólico que funcione como un mecanismo de promoción, fortalecimiento e integración institucional. Promover sin forzar y sin imponer, pero liderando. Este espacio funcionaría como un *OBSERVATORIO INSTITUCIONAL* o un grupo de *PROMOCION INSTITUCIONAL* cuyas características serían las siguientes:

Principios y misión:

Es un espacio fundado en los principios de la pluralidad, el diálogo, la construcción de consensos, y la apertura hacia el encuentro respetuoso de las diferencias, cuya misión es la generación de un ambiente institucional con calidad humana, calidad académica y calidad pedagógica.

En igual forma es un espacio para construir una mirada argumentada sobre la propia vida institucional con el fin de promover el mejoramiento, la innovación y el cambio consensual y enriquecedor.

Funciones:

a. **De integración**: Detectar problemas de integración y proponer soluciones.

- Integrar los diferentes espacios de los docentes
- Integrar proyectos y complementar perspectivas.
- Generar encuentros de intercambio y socialización internos.
- Fortalecer los procesos de información y comunicación en la institución. La mejor manera de integrar es comunicar.

b. **De promoción del bienestar profesoral y de las relaciones humanas:** Detectar problemas de bienestar e interrelación humana y proponer soluciones.



- Fomentar las relaciones y el diálogo entre el cuerpo profesoral y profesoral directivo.
- Fomentar las actividades de enriquecimiento de la calidad y calidez de la vida social en el espacio profesoral y profesoral directivo.
- Promover procesos de formación docente (a nivel formal e informal).
- Promover el espacio para que los propios profesores de la institución organicen procesos de formación, a partir de su especialidad, con sus propios compañeros.

c. **De relación interinstitucional:** fomentar la relación del colegio con otras instituciones de la localidad, la zona, la ciudad y el país.

- Fomentar encuentros de intercambio y diálogo con otras instituciones educativas.

d. De la promoción de proyectos: detectar y fomentar los proyectos de los docentes y directivos e impulsar su creación.

Los proyectos a generar y apoyar pueden ser:

- De investigación
- De pedagogía
- De innovación
- De gestión
- De comunicación

e. **Reconocimiento de los profesores:** fomentar el reconocimiento al mérito, esfuerzo y labor personal, profesional e institucional de los profesores en distintos niveles:

- Por su valor pedagógico, académico y/o gestionario.
- Por su compromiso con la institución.
- Por su esfuerzo para generar diálogos.
- Por su liderazgo positivo para el bienestar general.

f. Participantes:

- El espacio estará conformado por 5 docentes. Todos los docentes y docentes directivos son elegibles.

- Los periodos de duración de cada grupo son de un semestre académico, organizado así: de febrero a mitad de año, el primero; y de julio a fin de año, el segundo. En cualquier caso el grupo funcionará hasta que el grupo siguiente no sea elegido.

- Dos de los tres miembros son re-elegibles por un periodo adicional. Quien quiera ser candidato a reelegido lo acordará por consenso con el grupo del observatorio. Cualquiera puede ser reelegido luego de un periodo de no pertenencia al grupo del observatorio.



- El mecanismo para la selección lo define cada colegio, pero como el propósito de este espacio es que se vuelva un lugar de reconocimiento profesional a los profesores de mayor compromiso pedagógico, humano, dialogal y académico se requiere que los miembros cumplan con un perfil adecuado a las funciones que tendrá el grupo. Los principios de este perfil son los siguientes:

- Este perfil es un punto de llegada, de tal forma que se requiere, en principio una intención de trabajar dentro de él, lo cual a su vez implica que este espacio es un lugar de aprendizaje para sus miembros. En otras palabras, quien sea elegido se espera que se comporte de acuerdo con este perfil, lo cual puede ser un aprendizaje fundamental no solo para la persona, sino para la institución.

Perfil:

- Capacidad para generar consensos y espacios para el diálogo.
- Competencias comunicativas y control emocional para escuchar las diferencias y proponer acuerdos.
- Ser portador de confianza generalizada entre los colegas.
- Capacidad para reconocer los valores personales, académicos y profesionales de sus compañeros y de la institución.
- Capacidad para reconocer los fallos personales, académicos y profesionales de sus compañeros y de la institución.
- Capacidad para promover a sus colegas y a su institución sin distinciones de ninguna naturaleza.
- Capacidad para trabajar en grupo, planear y racionalizar el tiempo.
- Capacidad de compromiso con la institución y los colegas.
- Tener calidades académicas y pedagógicas.

g. Naturaleza del espacio:

Como este espacio es para dialogar, es conveniente y estratégico no designarle ningún carácter decisorio. Si una institución madura y se desarrolla lo suficiente, podrá escuchar y actuar en consecuencia con lo que se dialoga en este espacio.



El principio de que el observatorio no sea una instancia decisoria es para mantener su carácter neutral y para prevenir confrontaciones de poder, propia de cualquier grupo humano, que atenten contra su naturaleza dialogal y que la puedan convertir en objeto de pugnas entre grupos. Igualmente como es de natruraleza Ad hoc no tiene un espacio normativo para inscribirse. Lo que si puede ser, y DEBE SER, es una INSTANCIA CONSULTIVA, a la manera de una CONCIENCIA INSTITUCIONAL, que los demás espacios de decisión y actores (directivos, Rector, Coordinadores, Representantes, Consejo Académico, Areas, etc) se sientan comprometidos a escuchar por la seriedad, neutralidad y responsabilidad de sus deliberaciones y argumentos.

h. Operación:

El grupo del observatorio puede operar según su propia dinámica y condiciones de su espacio institucional. Se proponen las siguientes formas:

- Reuniones quincenales.
- Cada grupo hará una jerarquía de temáticas a tratar durante su periodo y trabajará en ellas. Lo importante no es hacer muchas cosas, sino hacerlas a profundidad y con calidad. Hay que ir poco a poco, creciendo en experiencia.
- Es FUNDAMENTAL que cada grupo elegido le dé continuidad al trabajo anterior.
- Es conveniente organizar un boletín mensual con información sobre actividades y propuestas.
- El grupo debe comprometerse solo con procesos y actividades que pueda asumir.
- Hay que preocuparse por socializar el trabajo empezando con realizar actividades de comunicación e integración. Pueden, por ejemplo, realizar un foro o una tertulia permanente y periódica para debatir con responsabilidad y respeto sobre temas pedagógicos, convivenciales, gestionarios, etc.

El Observatorio como espacio de reinvención:

Es probado que las instituciones que pueden examinarse a sí mismas pueden transformare, ser mejores, construir mejores procesos, ser instituciones abiertas al cambio y a la innovación. Conscientes de sus dificultades.

Los procesos de conformación y puesta en marcha de estos mecanismos como el Observatorio son lentos, de mediano plazo, requieren tolerancia institucional, impulso frecuente, liderazgos de apoyo. Son a la vez espacios para formar líderes positivos y propositivos. Permiten generar acumulados de la experiencia institucional. Facilitan cambiar la imagen. Permiten guardar distancia para autoexaminarse con tranquilidad, son espacios para poner a dialogar a las personas, son lugares de RE-INVENCION y creatividad. La idea es que sus participantes se sientan reconocidos al ser elegidos para pertenecer a él, por eso es un espacio de promoción de las personas. De ahí que sea más importante lo ritual que lo normativo. No es un espacio de representatividad, sino de creatividad y diálogo.