

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
VICERECTORIA ACADEMICA



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

INFORME FINAL

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

VOLUMEN

3

Investigadores
JOSE CABRERA PAZ -COORDINADOR-

FERNANDO MEJIA
ALFREDO OLAYA
AZUCENA VELASCO
EDILBERTO HERNÁNDEZ

Bogotá, noviembre de 2000

CONTENIDO GENERAL DE LA INVESTIGACION

Volúmen 1:

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

Volúmen 2:

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

Volúmen 3:

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

Anexos

7-HISTORIAS DEL VÍNCULO ESCOLAR

El vínculo escolar es un proceso construido en el tiempo. Su trayectoria está conformada por un comportamiento de interrelación permanente entre los cuatro factores que ha definido esta investigación como dimensiones constitutivas de la relación que los estudiantes tienen con su vida escolar: individuo, familia, comunidad e institución educativa.

Esta investigación ha tenido hasta aquí una fuerte mirada analítica. Llegados a este punto deseamos mostrar una dimensión más integrada del proceso de deserción. Para ello hemos reconstruido un grupo de *historias del vínculo escolar*. De los diferentes grupos poblacionales hemos seleccionado 9 casos y profundizado en ellos desde una perspectiva diacrónica, examinando las transformaciones y el desarrollo de los principales aspectos de la construcción que ha sufrido el vínculo en cada estudiante. Esperamos con esto hacer visible y comprensible nuestra afirmación acerca de la deserción/retención como un proceso que se construye a lo largo de la trayectoria de vida de cada individuo. Son historias reconstruidas por cada investigador, de allí su singularidad y su particular estilo de exposición y orden. Si bien cada una está pensada en su propio contexto, el marco conceptual ha sido fundamental para seleccionar los momentos más relevantes de la trayectoria del vínculo.

8-DESARROLLO DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Se dice que la intervención comienza desde el mismo momento de la observación. El principio de incertidumbre es un acuerdo generalizado en la investigación, aunque muchas veces significa más un lugar común que un hecho tangible. Sin embargo, en este proyecto hemos optado por delimitar y clarificar, cuándo se investiga y cuándo se interviene planificadamente dentro de un enfoque participativo. En este estudio la fase de intervención fue claramente definida como un proceso orientado hacia la transformación institucional mediante el impulso de cambios deliberados, organizados, acumulativos y proyectivos. La segunda fase de la investigación se ocupó centralmente de este proceso.

El proceso de la intervención, definido como la segunda Etapa de la investigación, se desarrolló entre julio y septiembre, meses durante los cuales se pusieron en marcha las acciones encaminadas a dinamizar la institución con el fin de mejorar la calidad de su vínculo escolar, todo ello con la perspectiva de prevenir el problema de la deserción y fortalecer la retención.

Esta etapa se propuso como un modelo abierto para desarrollar, apropiar y modificar de acuerdo con los propios intereses de los actores de cada institución. Durante este período se trabajó con ellos poniendo especial énfasis en fortalecer su comunidad profesoral como mecanismo agenciador clave del proyecto y de su viabilidad futura.

Cráterios de la intervención

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

1. La dimensión participativa: las acciones y los procesos deben generar altos niveles de compromiso de la comunidad educativa, en especial de los profesores, agentes claves de la continuidad institucional.
2. La perspectiva generativa: se propuso que la intervención fuera "generativa", es decir, que lo participativo es una dimensión que se presupone como base de una intervención preocupada por la creación de transformaciones en cada institución.
3. Promoción de la comunidad de reconocimientos: como una de las mayores debilidades halladas durante el estudio fue la falta de reconocimiento y colegaje entre docentes, durante la intervención las acciones debían estar orientadas a crear espacios de visibilidad y protagonismo interno en los grupos profesorales.

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

El propósito de la intervención

La fase investigativa y sus respectivos resultados nos habían arrojado un acumulado de información y análisis que daban cuenta de un grupo de instituciones para quienes el problema de la deserción aparecía como un evento puntual en relación con el conjunto más complejo de la problemática institucional. Ante ello, durante los procesos de socialización y validación de los informes de cada colegio se propuso que para poder abordar el problema de la deserción había que ampliar la mirada para considerar la institución como un todo. De esta forma se construyó un acuerdo con los grupos profesoriales en un punto de partida fundamental: para poder retener y prevenir la deserción es necesario construir una mejor institución en muchos niveles en los que existían requerimientos.

La fase de intervención tenía un propósito general centrado en el trabajo sobre la calidad del vínculo escolar. Cómo hacerlo mejor, más fuerte y dinámico desde la propia problemática institucional, es decir sobre lo que la institución puede y debe trabajar para mejorar el vínculo. Esto implicó considerar las acciones desde una pregunta de partida:

- ¿Cómo no desvincular a los que tenemos y como vincular mejor a los que se quedan?

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

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

Dentro del grupo profesoral, gracias a la validación de la investigación se podía considerar que una buena parte de la deserción estaba jalonada por factores extrainstitucionales, pero aún así, eso no implicaba que cada colegio se planteara estrategias sobre cómo intervenir, desde sus posibilidades, en el mejoramiento de los vínculos escolares más debilitados. Desde luego, se presentó una reflexión fundamental "realista": mejorar la institución no necesariamente implicaría prevenir la deserción para los casos en los cuales la debilitación del vínculo obedeciera a factores netamente extrainstitucionales.

En el conjunto y el interjuego de factores presentes en la estructura del vínculo escolar, la institución educativa generalmente puede actuar. En tanto factor, cada colegio es el espacio más "governable", o más "intervenible" para mejorar los procesos de la vinculación escolar. Cómo hacerlo, cómo generar instituciones más vinculadoras fue entonces el propósito de la experiencia que se desarrollaría a través de la metodología de los juegos institucionales, cuyo propósito prioritario era permitirnos explorar posibilidades múltiples de mejoramiento y solución de problemáticas estratégicas en el mantenimiento del vínculo escolar.

La mayor parte de la fase de intervención estuvo centrada en el fortalecimiento de los espacios profesorales por considerar que ellos son el eje favorecedor principal de la vida institucional. En otras palabras, cualquier programa, actividad o proyecto orientado a fomentar la retención, debe considerar prioritario fortalecer y mejorar el nivel grupal y organizativo de la institución a través de sus docentes, porque ellos son el agente que desarrollará cualquier propuesta preventiva de la deserción o promotora de la retención.

Niveles de intervención

La intervención estuvo inicialmente pensada en dos niveles: el intrainstitucional y el local. El primero fue considerado prioritario y a él se dedicó la mayor y más

exclusiva concentración de energía grupal. El nivel local, aunque se propuso como estrategia de trabajo y se adelantaron algunas actividades puntuales, no fue considerado factible de realizar para el tiempo previsto de la intervención.

El nivel intrainstitucional parte la conceptualización de la institución como un universo de relaciones y dimensiones mutuamente condicionantes. De ellas se trabajaron en dos básicas: la dimensión organizativa la dimensión pedagógica. Desde la primera, en tanto soporte y facilitador de la vida institucional, se apuntaba a la relación grupal profesoral y a algunos mecanismos centrales de la gestión, en la segunda a reconceptualizar y promover el cambio innovador en la relación enseñanza/aprendizaje.

Metodología

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

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

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

La metodología de los juegos tiene como base de inspiración fundamental la teoría y metodología de enfoque organizacional que concibe la institución como una organización abierta al aprendizaje, como una organización que aprende: "Hablamos de una organización que aprende (*learning organization*) cuando referenciamos un tipo de organización capaz de aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta a como es en un momento determinado: esto es, una *organización inteligente* que tiene la capacidad de transformarse permanentemente"¹.

Apuntar al objetivo de dinamizar las instituciones educativas como organizaciones inteligentes tiene que ver con la forma misma en como estamos concibiendo

¹ Gairín Sallán, J. 1996. La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid, La Muralla. P.381

nuestros papeles en el interior de la organización. La organización como espacio de aprendizaje supone pasar del papel tradicional de reproductor de "formatos" y "esquemas" de actuación al papel de aprendiz de la propia experiencia compartida.

En esta medida, hay un reconocimiento que es necesario hacer al pensar en una organización inteligente, en una organización que aprende: la dimensión constitutiva del trabajo en equipo es el fundamental y más fuerte posibilitador del aprendizaje colectivo. "El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. (...) si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender"². La crisis de la formación del maestro colombiano que tiene buenos niveles de actualización que sin embargo no logran traducirse en impactos y cambios significativos en sus organizaciones es una muestra evidente de hacia dónde se debe apuntar el aprendizaje organizacional de los centros educativos.

Una organización que aprende tiene entonces un fuerte trabajo de aprendizaje colectivo. Este es sin duda uno de los aspectos más relevantes de una organización inteligente, pero no el único. G. Morgan nos refiere varios principios³, que a la manera de dinámicas debe tener una organización inteligente: buen ambiente comunicativo, liderazgo democrático, bajos grados de jerarquización, trabajo en equipo, promoción de prácticas de aprendizaje, tiempos y espacios para explicitar las formas de actuación y, sobretodo, la experimentación.

Diferentes disciplinas sociales han enfatizado un elemento muy importante de la forma como aprendemos: la experimentación. La organización inteligente es un espacio de experimentación. Este reconocimiento se convirtió en un criterio clave en el desarrollo de la metodología de los juegos institucionales. Cada juego fue un espacio multidimensional para aprender cómo funcionaba una solución o un grupo de soluciones frente a determinados problemas organizativos y pedagógicos de cada colegio.

A través de los juegos se pretendía generar altos niveles de participación de los agentes institucionales mediante el desarrollo de actividades intensas de conocimiento y experimentación institucional. Un juego era una experiencia enfocada a abordar una problemática institucional a través de una actividad lúdica, pedagógica y organizativa que permitiera experimentar de manera directa como sería la institución que deseamos. Eso se hacía en un juego, imaginar y poner en práctica la solución de uno o varios problemas institucionales a través de experiencias de simulación colectiva durante determinado tiempo.

Cada juego institucional ponía a funcionar los colegios como organizaciones que requerían buenos ambientes comunicativos, altos niveles de coordinación y trabajo en equipo y sobretodo una puesta en marcha de la experimentación. De

² . Senge, P.M. 1993. La quinta disciplina. Barcelona, Granica. P.20

³ . Morgan, G. 1996. Imágenes de la organización. México, Alfa Omega Grupo Editor. Cap. 4.

esta forma el juego implicaba que la institución, al menos durante un momento ritual y lúdico se comportara con el ambiente y la dinámica de una organización que aprende. En estas experiencias incluso pudo realizarse algo más complejo, construir un registro institucional de cada juego. Esto implicaba la posibilidad de hacer evidente, al propio grupo, las ventajas de acumular memoria institucional como mecanismo de evaluación y retroalimentación permanente.

La fase de intervención significó el desarrollo de una metodología de aprendizaje como respuesta a una problemática fundamental sobre la que es necesario enfatizar por sus implicaciones en la calidad educativa: la crisis de las metodologías tradicionales de la formación de los formadores. Uno de los principales elementos a considerar en la reflexión metodológica para la fase de intervención consistía en el reconocimiento de la dificultad enorme que existe para lograr que la formación que reciben los docentes se ponga en acción en sus colegios.

En el transcurso de la investigación se pudo constatar los altos perfiles profesionales, en términos de formación, que tienen los docentes. Casi la mayoría tenía niveles diferentes de formación de postgrado. Si uno evalúa cómo esa formación está incidiendo sobre las estructuras, prácticas y dinámicas de cada colegio la constatación es evidentemente negativa: existe un alto nivel de divorcio entre formación y desempeño cotidiano del papel institucional, tanto a nivel organizativo como pedagógico.

La metodología de los juegos parte de esta problemática y está centrada en un reconocimiento que nos abre el espacio de una metodología más activa de trabajo con los docentes: la mejor manera de aprender es experimentando. Este aserto, tan propio de las ya no tan nuevas corrientes cognitivistas del aprendizaje, es uno de los pilares básicos de la perspectiva de la organización inteligente. Sin embargo, hay un reconocimiento igual de importante y estratégico si se quiere dinamizar una institución como una organización que aprende de la experiencia: la necesidad de evaluar dentro del proceso.

No siempre es posible aprender de la experiencia si no es evaluando, si no se logra saber cómo ha funcionado, donde estuvieron las fallas y, sobretodo, cuáles fueron las consecuencias. Para poder hacer que cada juego institucional funcionara como una experiencia de aprendizaje institucional se siguieron cuatro pasos, todos orientados a hacer tangible el aserto de que aprendemos de la experiencia:

1. Delimitación temática para los juegos: el primer paso consistió en delimitar, a partir de los diagnósticos institucionales, mediante la construcción de un árbol de problemas, cuáles eran los principales temas y áreas a trabajar en el proceso de intervención.
2. Trabajo por subgrupos pequeños: Con la jerarquía de problemas que emergían los profesores se comprometían a diseñar un juego en pequeños subgrupos.

Generalmente, los principales grupos promotores fueron los de interlocución institucional que se habían dinamizado en la primera fase de la investigación.

3. Desarrollo de los juegos: cada juego se efectuaba durante un tiempo, generalmente una jornada escolar según varios criterios (participantes, guías, espacios) diseñados por los maestros.
4. Evaluación: luego de cada juego, semanalmente, se evaluaba su desarrollo, perspectivas y se preparaba el siguiente (considerando la valoración de los alcances logrados).

La evaluación fue un aspecto muy relevante por cuanto era en ella, en la consideración de las consecuencias e impactos que cada juego tenía, donde era posible hacer que la experiencia fuera la base del aprendizaje. La actividad de estar evaluando permanentemente lo que se hacía fue otra de las actividades más importantes en la perspectiva de introducir al grupo en una dinámica de organizaciones inteligentes.

El carácter "introdutorio" de la experiencia

Tanto para las instituciones como para el equipo de investigación el tiempo disponible para la fase de intervención fue el principal "principio de realidad" a considerar. En esta medida se construyó una dinámica de reconocimiento del carácter "introdutorio" del proceso de los juegos. Si bien fueron experiencias breves en el tiempo, la mayoría fueron fuertemente comprometedoras e intensas en involucramiento e impacto institucional. En la medida en que cada juego se planteó como la posibilidad de experimentar la institución de otra manera, de la manera en que "nos gustaría que fuera", los diseños que construyeron los grupos profesoriales fueron en muchos casos altamente impactantes, de contrastes marcados con la práctica cotidiana precedente. Sin embargo, a pesar de ello, era claro que no podía esperarse suficientes niveles de elaboración, consolidación e impacto de una experiencia que apenas quedaría en su fase de introducción.

Hacer claridad en este principio de realidad también fue importante para el grupo de investigación, porque de lo que se trataba era comunicar un mensaje claro al grupo institucional de cada colegio: por el carácter y tiempo disponible solo se podía hacer una introducción, de ellos dependería el futuro posterior del proceso.

Esta denominación de lo "introdutorio del proceso" permitía, en alguna medida no siempre satisfactoria, delimitar las expectativas que surgían en cada colegio frente a la intervención externa. Casi todos los colegios al inicio de la investigación se plantearon la presencia del agente externo como "la institución que iba a solucionar el problema de la deserción y otros problemas adicionales", de ahí que fuera importante clarificar los alcances posibles del trabajo de cada institución con los agentes externos investigadores.

La construcción de los juegos

El diseño de cada juego tenía varios elementos a considerar por los grupos profesorales que los diseñaron:

1. El sentido del juego:

Cada juego debía apuntar a una de las principales problemáticas organizativas y/o pedagógicas de la institución. Estas problemáticas surgieron del árbol de problemas (ya mencionado).

2. Las posibilidades del juego:

Cada juego era un universo de posibilidades, de todas ellas, los grupos profesorales debían atender a las siguientes como las principales:

- Cada juego debía implicar altos niveles de alteración institucional (cambiar la experiencia cotidiana lo más generalizadamente posible).
- Cada juego debía actuar para mirar un problema desde diferentes ángulos.
- Cada juego debía permitir experimentar partes de una solución (una solución siempre es un universo de variables complejas).
- Cada juego debía ser una experiencia de reflexión (una forma de mirar de la propia institución).
- Cada juego debía ser una experiencia de innovación.
- Cada juego debía ser la base de una acción permanente o parte de un programa permanente (un primer ensayo de lo que cada institución podía hacer en el futuro).

3. Pasos del juego:

Cada juego es una actividad que se desarrolla en varios pasos que le dan forma:

- Motivación: la motivación se da a través de una reflexión, de la clara explicitación del sentido del juego, o de otro juego. Sin motivación no hay juego, la motivación principal parte de considerar la comprensión del sentido del juego como el mejor vinculador y motivador de la participación.
- "Acabar el juego antes de que se acabe": cada juego tiene ciertas dinámicas de disposición grupal (actitudes, comportamientos) que implica estar atento a los niveles de motivación de los participantes. El decrecimiento del nivel de involucramiento debe conducir a la decisión de terminar el juego, incluso antes de la meta prevista.

- Planeación: debido a su complejidad un juego debe ser planificado en tiempos, espacios, organización, participantes y recursos requeridos.
- Desarrollo compartido: cada juego debe involucrar lo mejor posible al conjunto de los diferentes actores institucionales: profesores, padres, directivos, estudiantes, administrativos.
- Observación del desarrollo: cada juego es un universo de acción complejo que para poder ser comprendido en sus consecuencias y conducir a aprendizajes institucionales debe ser observado y registrado.
- Lecciones aprendidas del juego: a partir de lo observado y de las diferentes perspectivas de valoración cada juego debe ser objeto de una pregunta fundamental: ¿qué aprendemos del juego que nos permite ser mejor institución?

4. Tipos de juegos disponibles:

Para diseñar cada juego se podía atender a la siguiente tipología:

- Juegos de roles.
- Juegos de simulación.
- Juegos con los espacios institucionales
- Juegos con los tiempos y horarios institucionales
- Juegos con las funciones.
- Juegos que cambien la forma de organización o su funcionamiento.

Jornada de innovación:

Paralelamente al desarrollo de los juegos se adelantó una jornada de intercambio sobre procesos de innovación institucional con otras instituciones educativas invitadas. Como los juegos implicaban considerar la innovación como un espacio de reflexión se consideró conveniente trabajar el tema a partir del reconocimiento de concretas experiencias de innovación educativa en diferentes niveles de lo pedagógico y lo organizativo.

Un principio que guió el desarrollo de esta experiencia fue la importancia estratégica que podía tener para cada grupo docente el reconocimiento de la existencia de experiencias que están construyendo procesos de innovación. Estas experiencias fueron socializadas por los participantes (otras instituciones) quienes evaluaron logros, dificultades y estrategias para lograr construir y consolidar sus

experiencias innovadoras. Este conocimiento, de “primera mano” por parte de sus actores, apuntaba a generar, entre los grupos profesoriales de la investigación, un interés y, sobretodo, una “proximidad” de la problemática y posibilidades de las experiencias de innovación.

En la medida en que los juegos fueron formulados como una oportunidad para plantearse el proceso de transformación institucional a más largo plazo, la interlocución con colegas innovadores, pares suyos que ya lo estaban haciendo, podía transmitir un mensaje importante: innovar no requiere de cualidades excepcionales, sino de voluntades personales y organizacionales que se ponen en juego de manera articulada, en un claro ciclo de aprendizaje institucional: experimentando, fallando, evaluando y volviendo a experimentar.

Libro de juegos

Una manera de garantizar que los procesos diseñados por los grupos profesoriales no fueran una actividad puntual, sino que significaran un acumulado colectivo, fue la elaboración de un libro de juegos que al final de la experiencia recogió los aportes de cada colegio.

En igual medida, este libro de juegos significa la posibilidad, no solo de hacer un reconocimiento (tan fundamental a la comunidad de docentes) sino de elaborar materiales que permitan socializar la experiencia y consolidar la metodología de juegos institucionales como un mecanismo potente de transformación institucional.

Observatorio y viabilidad del proceso

Al final de la intervención se promovió la conformación de un pequeño grupo de profesores voluntarios que se organizarían como *observatorios escolares* cuya misión fundamental era promover el desarrollo institucional a través de la promoción del grupo profesoral. Cada uno de estos grupos tuvo por misión inicial de trabajo construir un plan de trabajo para desarrollar su propia constitución y diseñar las principales acciones para el mejoramiento de la institución tanto como para la atención particular del problema de la deserción. Por la brevedad del tiempo estos grupos solamente fueron nombrados por cada colegio, pero no se alcanzó a desarrollar ningún trabajo directo con ellos desde el agente externo.

La potencialidad de estos grupos puede ser enorme, sobretodo porque partieron de un principio básico: sus participantes deben ser miembros reconocidos por sus cualidades profesionales sobresalientes en su comunidad profesoral. Además de ser esto un mecanismo de reconocimiento profesoral, tan fundamental en los colegios, implica la existencia de un mecanismo voluntario de trabajo por la institución.

Al cierre de esta fase los observatorios fueron conformados en cada una de las seis instituciones, pero se desconoce el alcance futuro y las posibilidades que

tengan de avanzar en su desarrollo y consolidación sin un suficiente acompañamiento en sus primeros momentos de constitución. Probablemente en algunos colegios funcionen como espacio, en otros como dinámica (una manera de trabajar) y en otros no funcione en absoluto. En sí mismos, de todas maneras, pueden ser una potencia importante para renovar las instituciones desde el trabajo de sus actores más comprometidos y reconocidos.

Dificultades y logros generales de la intervención

Este tipo de metodologías, por la brevedad del tiempo, tienen logros y dificultades no siempre visibles. Probablemente algunos sean dificultades y logros efímeros, otros, quizás más importantes no se puedan evaluar ahora, pero al futuro podrían ser verdaderamente importantes. Para la fase de intervención, incluyendo el propio proceso investigativo, los logros, tanto como las dificultades pueden ser de diferente naturaleza y constituyen el espacio de las posibilidades reales que tienen las instituciones de construirse como organizaciones de aprendizaje y mejoramiento permanente de sus procesos, entre ellos el fundamental del conjunto: mejorar las condiciones y el sentido de la vinculación escolar de sus estudiantes.

Mencionaremos a continuación las principales dificultades y logros del proceso de intervención:

Dificultades:

- El tiempo de la intervención fue una de las limitantes más importantes. A pesar de trabajar con la variable temporal como "principio de realidad" no siempre en el terreno la agenda pactada funcionó como se acordaba. Los ritmos, las alteraciones, y la presión de multiplicidad de tareas que deben cumplir los docentes y directivos de una organización "densa", como es el tipo de institución que abordamos, hicieron que el manejo del tiempo fuera siempre un factor difícil de administrar.
- No siempre los docentes están con una actitud abierta. A pesar de que el agente externo procuró desde el primer momento hacer claridad sobre su presencia, hasta el final del proceso muchos maestros sintieron que los investigadores estaban cumpliendo un papel de "evaluadores", y la evaluación tiene, entre ellos, un carácter marcadamente negativo por cuanto lo sienten como un proceso ilegítimo e invasivo de su autonomía.
- Las dificultades comunicativas al interior de los grupos dificultaron en algunos aspectos la operacionalización de los juegos. La carencia de mecanismos adecuados, y una cierta cultura organizativa de "desatención", hicieron invertir una buena parte de los recursos grupales en hacer circular con mucha dificultad la información para los juegos.

- En términos metodológicos, varios planteamientos de juegos chocaron con la dificultad de personas que no asumieron con suficiente compromiso el desarrollo de las actividades. Por una parte por qué existían actores profesoriales demasiado desconfiados del objetivo de los juegos o bien porque mostraban una actitud de suficiencia y descalificaron explícita o implícitamente el valor de estos o de los logros de sus compañeros.
- Una dificultad, también de carácter metodológico, resultó paradójica, pues en algunas instituciones, los grupos de planeación de los juegos se propusieron acciones con magnitudes más allá de sus posibilidades de control. Varios juegos resultaron entonces demasiado largos para mantener la motivación.
- La mayor dificultad del proceso, tal vez, consiste en la inexistencia de una fase de acompañamiento posterior a las instituciones por parte del agente externo una vez finalizada la intervención directa. Las dinámicas institucionales de los colegios, en términos de agendas saturadas, perspectivas fragmentarias y organización insuficiente hacen factible imaginar la necesidad de realizar un acompañamiento posterior al proceso de los observatorios escolares que se dejaron en marcha.

Logros

- El reconocimiento de los profesores, con sus perfiles, trayectoria y voluntades, son probablemente el mejor logro del proceso de intervención. Fueron ellos los diseñaron y pusieron en marcha los juegos institucionales. Son sus motivaciones, su preocupación y capacidad las que demuestran que son los recursos más potenciales de cuantos tiene la institución. Desde luego, eso tiene su contrapartida, pues por muchos de los procesos analizados en cada colegio, también son ellos, en muchas ocasiones, quienes más dificultan, en tanto grupo, el rendimiento organizativo y pedagógico de sus instituciones. En cualquier caso, lo cierto es que ellos son un eje central de cualquier proceso de mejoramiento institucional permanente que se diseñe para las instituciones educativas.
- La visibilidad de la problemática: las jornadas de socialización del análisis investigativo, la construcción del árbol de problemas y la profundización en la comprensión de la deserción permitió volver el tema un objeto de preocupación para los docentes y los directivos.
- También fue un logro la consideración de la deserción como un problema de conjunto que no solamente obedece a causas externas, sino que se desarrolla como un proceso que interrelaciona factores distintos, entre ellos la institución educativa, lugar desde la cual es más factible plantearse respuestas de prevención.
- En igual medida significó un avance la consideración de la deserción como un problema fuertemente unido a la retención escolar y la comprensión de esta

última no como asunto de cobertura, sino como problema de la calidad educativa del vínculo escolar. La deserción es solo una manifestación de problemáticas más complejas que afectan el conjunto.

- Se avanzó también en la comprensión de que enfrentar el problema de la deserción pasa por la necesidad de considerar el mejoramiento institucional de los grupos profesoriales en el nivel organizativo. Así mismo, fue importante que el grupo profesoral pudiera observar cómo la pedagogía es una práctica que tiene un soporte en el comportamiento organizativo de la institución.
- La intervención permitió en niveles significativos que el grupo encontrara y manifestara sus potencialidades creadoras, su capacidad inventiva para recrear su práctica cotidiana. Este logro, importante en este aspecto, también significa hacer visible al grupo las grandes oportunidades que frecuentemente están ocultas en los procesos actuales de su institución.
- Como casi todas las instituciones realizaron juegos de roles, fue posible lograr un avance importante en la comprensión de los diferentes papeles institucionales. El “ponerse en el papel del otro” (ya sea el director, el coordinador o el colega de otra área) implicó despertar muy buenos niveles de comprensión y comunicación grupal entre roles diferentes.
- Buena parte de las dinámicas grupales de los juegos permitieron a algunos grupos en situación de conflicto poder discutir abiertamente sus diferencias. En este sentido se pudo crear mejores ambientes de comunicación profesoral.
- Los juegos que abordaron directamente la dimensión pedagógica tuvieron uno de los mejores logros pretendidos, por cuanto permitieron experimentar, desrutinizarse y abrir sus espacios a nuevas maneras de trabajar en el aula y fuera de ella.
- El carácter integral de muchos juegos permitió involucrar y asociar diversos niveles de la vida institucional, desde lo pedagógico hasta lo organizativo. La vivencia de la institución como un todo es uno de los factores que más se hecha en menos, por lo cual su experimentación, aunque fuera puntual, permitió obtener una observación directa de cómo sería una institución funcionando como conjunto coherente.
- La innovación tiene uno de sus más grandes obstáculos en la visualización de los cambios. A través de los juegos se logró hacer evidente como las experiencias de innovación no solo pueden ser factibles, sino que son más accesibles de lo que parecen, sin tener que ser un actor con capacidades excepcionales para inventar.
- El poder del trabajo en grupo, las potencialidades de la construcción de equipos, permitió que los cuerpos profesoriales experimentaran en la propia

vida cotidiana uno de las herramientas más importantes de una organización moderna.

- El hecho de poder poner en práctica lo que se inventa permitió ver no solo las capacidades creativas de los participantes, sino comprender como las soluciones a problemas institucionales complejos dependen, en muy buena medida, de realizar pequeñas transformaciones articuladas y coordinadas. Probablemente haya sido el redescubrimiento de que es más difícil conservar que transformar.
- La metodología en sí misma fue uno de los principales logros del proceso del proyecto en su conjunto. El hecho de plantearse más desde la experimentación que desde un complejo andamiaje teórico (no siempre con implicaciones suficientes para la práctica pedagógica y organizativa cotidiana) permitió poner en marcha, de forma concreta, un presupuesto que motivaba la intervención: aprendemos experimentando como organización.
- La metodología, en igual medida, tuvo un componente siempre requerido en el proyecto, pero más visible a través de los juegos institucionales: la generación de grandes niveles de participación profesoral (en buena medida debido a que en los juegos se generaban significativas acciones de reconocimiento grupal profesoral y profesoral/estudiantil).
- Los juegos poseen un nivel de profundidad importante para un trabajo en corto tiempo, sin embargo, para pensar en un proceso de intervención mucho más largo, son un adecuado punto de partida, para la ejecución de acciones diferentes.
- Es importante destacar el material producido en el libro de juegos como un acumulado para ser replicado en otras instituciones en un nivel de mayor impacto y más duración en el tiempo.
- Finalmente, dentro de los logros más importantes, está el hecho de que la experiencia tuvo un importante impacto para dejar ver las potencialidades de transformación que tienen las instituciones. En esta medida, para muchos grupos, con dificultades importantes para autoreconocerse como agentes de su propio cambio, este elemento queda como una lección importante en sus procesos de renovación institucional de largo plazo.

Finalmente, si hiciéramos un balance entre logros y dificultades habría que decir que nos enfrentamos a un hecho muy importante: la tradición institucional es muy fuerte, rentable, probablemente cómoda y bien consolidada como para que los juegos aspiren a cambiar suficientemente, por sí solos, el sentido y práctica de la actual vida organizativa y pedagógica de los colegios del estudio.

Probablemente el alcance y la magnitud de los juegos hayan sido importantes, pero el gran riesgo que observamos es que la institución tiene fuertes mecanismos

para controlar desde la vida y enfoque tradicional la forma como se actúa la institución. En otras palabras, a pesar del fuerte impacto con que se evaluaron muchos juegos por parte de los docentes, es posible que su tradición y rutina cotidiana (de "hacer las cosas como siempre se han hecho") sea más fuerte que lo realizado con los juegos.

Quizás la oportunidad futura que tiene la metodología aplicada no solo depende de las "semillas dispersas" o de las "semillas grupales" que pueden "prender" en cualquier momento en la vida grupal de estos colegios, sino de ciertos jalonamientos externos (acompañamientos, asesorías) que experimente la institución o de determinados posicionamientos internos de personas clave que de una u otra forma se vieron comprometidas en procesos como los del observatorio escolar que se propuso. Tal vez no en todos los colegios fructifique, pero en algunos, por la existencia de actores profesoriales clave, el impacto de la intervención con seguridad tiene mejores y reales posibilidades de incidir en el cambio institucional, de corto y mediano plazo, tal vez de pequeña escala, pero no por ello menos significativo para mejorar el vínculo escolar.

La intervención en cada institución

Hasta aquí hemos presentado las consideraciones generales, los criterios, los logros y dificultades y los elementos estructurantes de la metodología de la intervención. A continuación se presentará el desarrollo de la intervención en cada una de las instituciones con las que se trabajó.

A. PROCESO DE INTERVENCIÓN CED GUACAMAYAS

El proceso de intervención comenzó a partir de la presentación de resultados en reunión grupal con la totalidad de docentes y la presencia de la directora. Una vez compartidos, discutidos y validados los resultados, se procedió a hacer una priorización de las problemáticas presentadas con el objeto de encontrar un eje de intervención. El eje resultante en el CED Guacamayas, es decir, el problema fundamental a tratar durante la etapa de intervención, fue la ausencia de un trabajo en equipo claramente estructurado, razón por la cual se concertó con el grupo trabajar en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los docentes.

El esquema general de la intervención fue el siguiente, dentro del marco de los "juegos institucionales":

- Una reunión grupal de dos horas en la que se planeaba el juego de la semana siguiente y se hacía un balance del juego de la semana anterior,
- El tiempo del juego era planeado en esta semana y podía ser de una jornada completa o varias horas de clase, entre otras.

Debido a que el problema priorizado se relacionaba más con la dinámica del grupo sin involucrar directamente a los estudiantes, los juegos se centraron en trabajar sólo con docentes, siguiendo la hipótesis de que el fortalecimiento del cuerpo profesoral, de sus relaciones interpersonales y del trabajo en equipo, redundaría en un mejoramiento de la institución, y por lo tanto, en la calidad del vínculo que ésta establece con los estudiantes. Por esta razón algunas veces el juego mismo se desarrolló durante la reunión grupal, uno de los pocos espacios de encuentro del grupo completo.

La intervención se cerró con la evaluación general del proceso y la conformación del grupo del "Observatorio Escolar" con quienes se tuvo una reunión para planear un plan de mejoramiento institucional muy concreto.

Procesos desarrollados

Coherentemente con la problemática detectada y priorizada, los procesos desarrollados pertenecen eminentemente a la esfera organizacional-organizativa. Se trabajó fundamentalmente en las relaciones entre los docentes y entre éstos y dirección, en reflexionar acerca de la necesidad del trabajo en equipo y en fortalecer los mecanismos de comunicación del grupo. Adicionalmente se tocaron indirectamente, aspectos relacionados con la gestión directiva y la construcción de un horizonte institucional.

Aprendizajes institucionales

Con respecto a los aprendizajes institucionales los docentes reconocieron que:

- Se logró avanzar en el reconocimiento de los problemas y reflexionar acerca de la forma como funciona el grupo de profesores.
- Se tuvieron espacios de autoreflexión grupal.
- Mejoraron en gran medida las relaciones entre los docentes.
- Se abrieron espacios de comunicación.
- Se fortalecieron los espacios de trabajo sobre el PEI
- Se logró un importante nivel de reflexión y autocrítica individual

Sin embargo también se identificaron dificultades pues:

- Se notó una falta de compromiso evidente en algunos docentes.
- El tiempo de intervención fue muy corto y aunque se iniciaron procesos, no se logró llegar hasta donde se desearía.

- No existen mecanismos de acompañamiento y seguimiento en el mediano y largo plazo

Se observa en la mayoría de las personas del grupo un gran interés y un mayor compromiso con el mejoramiento de la institución, aunque todavía hay tensiones entre algunas personas que pueden obstaculizar el trabajo. Es importante no dejar perder lo que el grupo ha ganado hasta ahora en términos de consolidación y posicionamiento de algunos docentes. Es imprescindible crear espacios de reunión con el grupo completo.

Aunque las limitaciones de tiempo hicieron muy difícil la intervención, se lograron resultados muy concretos que se pueden fortalecer en el mediano y largo plazo mediante la figura del observatorio. Es innegable que un proceso de intervención que hubiera contado con mayor tiempo y recursos, hubiera logrado muchas más cosas, sin embargo el balance final es positivo.

Síntesis de planes de intervención propuestos

La propuesta de acción formulada por el grupo del observatorio escolar del CED Guacamayas abarca por lo menos dos dimensiones. La primera se relaciona con el hecho de que el observatorio se convertirá en un espacio de reflexión permanente sobre la institución, para lo cual utilizará herramientas propias de la investigación. En el periodo final del año el observatorio hará una observación sistemática del funcionamiento del grupo profesoral. Para esto se establecerán guías de observación en los diferentes espacios de la interacción cotidiana, priorizando aquellos en donde se encuentre el grupo total de docentes, como las reuniones de planeación.

Por otro lado, el observatorio tendrá a su cargo la planeación de actividades que afronten las problemáticas encontradas durante la observación y la reflexión sobre la institución. Para esto, se hará por lo menos una reunión grupal con el equipo completo de docentes y la directora, en dicha reunión se hará una retroalimentación al grupo acerca de lo que se haya observado; para luego hacer un taller sobre las relaciones personales.

Juegos

“Caricaturas”

Objetivos:

- Fortalecer las relaciones del grupo
- Brindar la posibilidad de comunicarse con los compañeros

Recursos

- Pliegos de cartulina
- Marcadores
- Cinta
- Salón donde pegar las carteleras varios días sin que se corra el riesgo de que se dañen

Desarrollo

Cada uno de los docentes se comprometió a hacer una caricatura de sí mismo en un pliego de cartulina y a llevarla al colegio en una fecha y hora pactada. En la cartelera, además de la caricatura se debió incluir en dos columnas, una lista de virtudes y defectos. Por otro lado, en la parte inferior se dejó un espacio, para que cada uno de los compañeros anotara un mensaje dirigido a la persona dueña de la cartelera.

Una vez cada uno de los docentes entregó su cartelera al grupo coordinador, se procedió a pegarlas en rectoría, por ser un espacio en donde no corrían riesgo y al que los docentes tenían libre acceso. En este espacio quedaron pegadas las caricaturas por un lapso determinado de tres días, durante el cual, cada uno de los profesores se acercó a hacer por lo menos una anotación en cada una de las carteleras. Después de cumplido el plazo pactado para las anotaciones se procedió a hacer una reunión grupal en la cual se compartieron las impresiones de cada participante.

Para compartir la experiencia del juego se siguió el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ¿Cómo se sintió cada uno?
- ¿Qué nos permite ver la actividad?
- ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar:

- La actividad permite reflexionar sobre las sensaciones producidas por cada cartelera, así como sobre las dificultades que conlleva el tener que escribirle algo a otra persona. Esto nos permite tener una mirada crítica sobre la forma como nos estamos relacionando con esta persona.

- Uno de los factores valorado positivamente por el grupo, fue el hecho de que la actividad permite pensar en cada uno de los docentes de forma individual, aislándolo del grupo al que regularmente se asocia.
- El hecho de pensar en una persona viendo su caricatura baja los niveles de tensión hacia ésta y nos permite, basados en la lúdica poder pensar en replantear la relación.
- La actividad permite crear un buen clima que posibilita la autoreflexión.

Evaluación

Los objetivos propuestos se cumplieron, a la mayoría de los profesores les pareció que la actividad había servido, sobretodo, para introducir el siguiente juego. Sin embargo, para algunos profesores, faltó compromiso por parte de algunos compañeros y se identificó que algunos profesores habían incumplido acuerdos logísticos.

Juego de roles de funciones

Objetivos:

- Lograr empatía entre los docentes
- Reflexionar acerca del propio rol y de los demás

Recursos

- Mecanismo de repartición de roles (urna)

Desarrollo

El grupo coordinador diseñó el mecanismo de repartición de roles entre los docentes y dirección. Al finalizar una tarde se repartieron los papeles de forma tal que a cada uno le correspondió jugar el rol de uno de sus compañeros, que podía ser un docente de cualquier curso o materia, o la directora. Al día siguiente se pactó cumplir las funciones de la persona que le correspondió a cada uno por media mañana, es decir, de 7:00 am a 10:00 am.

El resto de la jornada se ocupó en hacer una reunión grupal para reflexionar sobre la actividad, para compartir la experiencia del juego se siguió el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ¿Cómo se sintió cada uno?
- ¿Qué nos permite ver la actividad?

- ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar que:

- La actividad permitió ponerse en el lugar del otro y comprender en ciertos casos, el contexto de trabajo de los compañeros.
- Se logró reflexionar acerca de la importancia institucional de cada uno de los roles y de cómo se tienen ciertos prejuicios falsos como que la primaria es más suave que el bachillerato.
- Se rompió con la rutina, tanto de la institución, como de las personas, profesores y alumnos.
- Algunos docentes debieron implementar estrategias didácticas novedosas, que en su área no habrían surgido.
- Fue una excusa para pensar en lo pedagógico, que a veces es imposible dentro de la rutinización cotidiana.

Evaluación

La actividad inicialmente fue pensada para cumplir un rol diferente cada día, durante toda la jornada, por un período de dos semanas, sin embargo, surgieron resistencias en algunos docentes, casi hasta el punto de cancelar la actividad. La mayoría de los docentes evaluó positivamente la actividad, en términos de reflexión, de cambio y salida de la rutina. También se señaló que a los estudiantes les gustó mucho la actividad y que la idea del cambio fue muy bien recibida. Sin embargo, se propuso replicar la experiencia en la siguiente semana, pero no se hizo.

Juego de roles de actitudes

Objetivos:

- Identificar la incidencia que tienen ciertas actitudes en la dinámica del grupo docente.
- Reflexionar sobre la dinámica grupal.
- Reflexionar acerca del papel individual que cada uno cumple dentro de esta dinámica.

Recursos

- Fichas explicativas de cada rol
- Espacio y tiempo para reunión por grupos

Desarrollo

Con base en la dinámica grupal detectada, se delimitaron cinco roles típicos del grupo de docentes del CED Guacamayas. Se hicieron fichas de cada rol, de forma tal que permitieran la conformación de tres grupos cada uno con un representante por rol. Los roles contruidos y las instrucciones recibidas por cada participante fueron las siguientes:

Rol 1. Criticón (a)

Su rol consiste en criticar absolutamente todo lo que se proponga en su grupo, incluso las otras críticas. Las propuestas de los demás serán valoradas como vacías, carentes de sentido y sustento teórico, sin embargo, usted puede llegar a ceder en algún momento, si los argumentos de los otros son convincentes.

Rol 2. Sabelotodo

Frente al trabajo en grupo usted siempre criticará todo lo que se proponga tratando de subvalorar las intervenciones de sus compañeros. Para usted todo lo que cualquier persona diga no es válido, las actividades que se propongan usted siempre las podrá planear mejor. Todo lo que propongan, usted ya lo ha hecho y lo domina. Usted se siente superior a los demás y por lo tanto no le interesa lo que allí se trabaja, aunque su posición es bastante activa y quiere imponer su punto de vista siempre.

Rol 3. Observador (a)

Su rol consiste en registrar todo lo que suceda en el grupo. Observe cuidadosamente las actitudes de sus compañeros y su forma de relacionarse. En sus intervenciones usted será neutral y no se comprometerá con ninguna posición. Al finalizar la actividad usted deberá comentar con el grupo lo que observó durante el desarrollo de ésta.

Rol 4. Apática (o)

Su rol consistirá en tomar una postura apática frente a lo que ocurra en su grupo. No participe mucho. Cuando le pidan su opinión, trate de no hablar demasiado, asintiendo "de mala gana" a lo que sus compañeros le pregunten. Haga "mala cara" durante el transcurso de la actividad, pero sin hacer crítica abierta. Su actitud general será de aburrimiento.

Rol 5. Líder

Su rol consistirá en coordinar y liderar el desarrollo de la actividad dentro de su grupo. Intente llegar a acuerdos entre las personas, evitar tensiones y conflictos. Su objetivo es cumplir con la planeación de una manera eficiente, en donde todos participen y se logre planear una actividad que le guste a todos los integrantes de su grupo. Si se presentan roces, su labor será la de mediar dentro de estos, sin tomar partido.

Cada una de estas instrucciones se repartió individualmente con un número de uno a tres para la conformación de los grupos. El argumento del juego fue la planeación de la siguiente actividad del proyecto, para lo cual se les dio media hora.

Después de cumplido el tiempo del juego se hizo una plenaria que siguió el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con los grupos.

- ¿Cómo se sintió cada uno?
- ¿Cómo funcionó cada grupo?
- ¿Qué nos permite ver la actividad?
- ¿Por qué estos roles?
- ¿Cómo se ve esto en la realidad?
- ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar que:

- Para los docentes los roles se ajustan a la realidad de la dinámica institucional y se pueden identificar claramente dentro del grupo.
- Se hizo evidente la dificultad de dirigir un grupo en el que sus miembros adoptan actitudes similares a las del juego.
- Se pudo reflexionar individualmente acerca de cómo cada uno de los docentes llega a adoptar actitudes similares a las del juego.
- Se identificó la necesidad de que se produzcan cambios desde cada individuo en aras de mejorar la relación del grupo.

Evaluación

Los objetivos propuestos se cumplieron, a la mayoría de los profesores les pareció que la actividad había servido para reflexionar acerca del grupo e identificar dinámicas concretas relacionadas con la actitud de algunos de los miembros. Para unos grupos fue una actividad muy divertida, mientras que para otros, los roles podían generar emociones negativas como rabia o frustración. Lamentablemente dos profesores, que son figuras claves dentro del grupo, faltaron y su ausencia hizo que la actividad no se desarrollara en su totalidad.

Rompecabezas

Objetivos:

- Identificar la necesidad de un trabajo en grupo organizado
- Reflexionar acerca de la división de funciones dentro del trabajo en equipo

Recursos

- Tres rompecabezas que en conjunto formen una sola figura

Desarrollo

Al comienzo de la actividad se nombró a dos jueces que hicieron de observadores y su labor consistió en decidir si un grupo había cumplido su tarea o no. Se crearon tres grupos, y a cada uno se le entregó un sobre con un rompecabezas. Se les dio la instrucción de armarlo lo más rápidamente posible, compitiendo con los otros dos grupos. La idea era que una vez terminaran los grupos los jueces les indicaran que aún no estaba completa la tarea, hasta que el grupo se diera cuenta de que debían unir los rompecabezas de los tres grupos para formar la figura completa.

Luego se hizo una plenaria en la que para compartir la experiencia del juego se siguió el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ¿Cómo se sintió cada uno?
- ¿Qué pasó con los grupos?
- ¿Qué nos permite ver la actividad?
- ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar que:

- Se logró reflexionar sobre la importancia del trabajo en grupo.
- Se observaron algunos aspectos de la dinámica grupal, como los liderazgos negativos que dificultan el trabajo en grupo
- Se identificaron algunas actitudes que se dan como resultado de la dinámica del grupo y que la retroalimentan.

Evaluación

La actividad no se desarrolló, como se había pensado debido a que algunas personas del grupo comenzaron a intercambiar fichas -quizá intuyendo que se trataba de una sola figura. Esto hizo que terminara un grupo pequeño de profesores con todas las fichas sin armar en una sola mesa. El grupo se dispersó y la actividad se alargó, teniendo que suspender la actividad antes de tiempo. Aunque ésto resultó de manera imprevista dio pie a importantes reflexiones sobre el funcionamiento del grupo. Sin embargo, los objetivos propuestos no se cumplieron como se esperaba, el grupo se mostró poco receptivo a los señalamientos y no se logró un nivel importante de reflexión.

B. PROCESO DE INTERVENCIÓN CED SAN ISIDRO

El proceso de intervención comenzó con la presentación de resultados en reunión grupal con la totalidad de docentes y la presencia de la directora. Una vez compartidos, discutidos y validados los resultados, se procedió a hacer una priorización de las problemáticas presentadas, con el objeto de encontrar un eje de intervención. El eje resultante en el San Isidro, es decir el problema fundamental a tratar durante la etapa de intervención, fue la convivencia, con dos temas en especial. Por un lado las relaciones de los docentes entre sí, y los profesores y dirección; y por otro lado, los problemas de convivencia de los estudiantes, relacionados con niveles altos de agresividad y transgresión de normas.

El esquema general de la intervención fue el siguiente, dentro del marco de los "juegos institucionales."

- Una reunión grupal de una hora en la que se planeaba el juego de la semana siguiente y se hacía un balance del juego de la semana anterior.
- El tiempo del juego era planeado en esta semana y podía ser de una jornada completa o varias horas de clase, entre otras.

Los juegos involucraron en una primera etapa sólo al cuerpo profesoral y directivo, siguiendo la hipótesis de que se debía fortalecer al grupo antes de "jugar" con los estudiantes. Una vez se habían hecho dos juegos con los maestros, se procedió a llevar a cabo diversas actividades con los estudiantes. La intervención se cerró con la evaluación general del proceso y la conformación del grupo del "Observatorio Escolar" con quienes se tuvo una reunión para planear un plan de mejoramiento institucional muy concreto.

Procesos desarrollados

Los procesos desarrollados pertenecen a dos esferas fundamentales, la organizativa y la pedagógica. En cuanto a la primera, se trabajaron las relaciones que tienen los docentes entre sí, y los profesores con la directora. Se exploró el funcionamiento del grupo y las tensiones existentes. Se trabajó en fortalecer los mecanismos de comunicación y la integración del cuerpo docente. Respecto a la dimensión pedagógica se trabajó en la relación docente-estudiante, en el manejo de nuevos recursos para manejar la disciplina y romper la rutina y en cuanto a las estrategias didácticas. Así mismo se desarrollaron actividades encaminadas a sensibilizar a los estudiantes y además se logró combatir ciertos estereotipos frente a algunos estudiantes particulares.

Aprendizajes institucionales

Según los docentes los aprendizajes institucionales fueron:

- El reconocimiento y reflexión sobre la problemática de la convivencia en el colegio.
- Un buen nivel de autoreflexión grupal.
- La apertura de espacios de comunicación.
- El mejoramiento del clima relacional del grupo de profesores.
- El fortalecimiento del grupo docente.
- La identificación de nuevos focos de trabajo hacia el futuro, como el incumplimiento de acuerdos.
- La visualización de una posibilidad concreta de cambio basados en la experiencia de los juegos.

Como dificultades se identificaron las siguientes:

- La falta de compromiso evidente en algunos docentes en lo que tiene que ver con la primacía de los intereses personales sobre los grupales.

- La gran cantidad de puntos importantes ya identificados que no se alcanzaron a tocar.
- La brevedad del tiempo de intervención y aunque se iniciaron procesos, no se logró llegar hasta donde se hubiera querido.
- La ausencia de mecanismos de acompañamiento y seguimiento en el mediano y largo plazo.

En síntesis, se observa un gran interés y motivación en el grupo en general, pero sobretodo en las personas del observatorio. Se lograron unas pocas cosas pero el trabajo que queda por hacer es mucho. Se deja una buena base para comenzar a trabajar con un grupo fortalecido y con una buena actitud. Existen, sin embargo, obstáculos a los que el grupo se enfrentará, resistencias al cambio, conflictos de intereses y tensiones entre diferentes personas. No obstante el observatorio permite un reconocimiento institucional tal que empodera a los profesores y les da buenas herramientas para trabajar.

Aunque las limitaciones de tiempo hicieron muy difícil la intervención, se lograron resultados muy concretos que se pueden fortalecer en el mediano y largo plazo mediante la figura del observatorio. Es innegable que un proceso de intervención que hubiera contado con mayor tiempo y recursos, hubiera logrado muchas más cosas, sin embargo el balance final es positivo.

Síntesis de planes de intervención propuestos

La propuesta de acción formulada por el grupo del observatorio escolar del CED San Isidro abarca por lo menos dos dimensiones. La primera se relaciona con el hecho de que el observatorio se convertirá en un espacio de reflexión permanente sobre la institución, para lo cual utilizará herramientas propias de la investigación. En el periodo final del año, el observatorio hará una observación sistemática del funcionamiento del grupo profesoral y de la institución en general, tomando como eje la concertación y el cumplimiento de los acuerdos, que fue uno de los focos problemáticos resultantes. Para ésto se establecerán guías de observación en los diferentes espacios de la interacción cotidiana, priorizando aquellos en donde se encuentre el grupo total de docentes, como las reuniones de planeación. El grupo planea hacer una jornada de observación en la sesión de planeación del día del niño encaminada a hacer una caracterización de la forma como se dan o no los acuerdos dentro del grupo y la forma como se llevan a la práctica.

Por otro lado, el observatorio tendrá a su cargo la planeación de actividades que afronten las problemáticas encontradas durante la observación y la reflexión sobre la institución. Para ésto, se hará por lo menos una reunión grupal con el equipo completo de docentes y la directora, en la que se hará una retroalimentación al grupo acerca de lo que se haya observado; para luego planear acciones concretas concertadas con el grupo, y que se relacionen con el cumplimiento de acuerdos.

Juegos y actividades CED San Isidro

Comunicación

Objetivos:

- Fortalecer la comunicación en el grupo
- Mejorar el clima relacional del cuerpo docente

Recursos

- Cartulina
- Marcadores
- Fichas amarillas y rojas

Desarrollo

A partir de una lluvia de ideas se identificaron aspectos problemáticos de la comunicación que se convirtieron en el eje del juego. Estos fueron:

- Las actitudes negativas
- El lenguaje no verbal
- Los gritos
- La subvaloración
- La mala interpretación
- La distorsión, el rumor y el chisme
- Las actitudes defensivas
- El irrespeto
- Negarse a escuchar
- No llamar las cosas por su nombre
- No claridad

Se acordó con el grupo que estas cosas se evitarían por una semana, estableciendo como medio de control, una cartelera en la que aparecía el nombre

de todos con columnas correspondientes a cada factor de forma tal que si alguno presentaba alguna de los comportamientos o actitudes señalados, se marcaba una equis en el espacio correspondiente. Además se crearon carteleras y pequeñas fichas para ser llenadas por cada docente y compartidas con el grupo.

En la segunda semana se introdujo una modificación que consistió en que cada docente portara una tarjeta roja y otra amarilla. La roja debía mostrarse a los infractores, es decir aquellas personas que presentaran las conductas o actitudes antes señaladas y la amarilla a aquellas personas que no las presentaran. La instrucción fue que cuando una tarjeta fuera mostrada, lo verbal desaparecía y la tarjeta debía ser aceptada sin explicaciones.

Después de cumplido el plazo pactado para jugar, se planeó una reunión para compartir la experiencia del juego siguiendo el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ¿Cómo se sintió cada uno?
- ¿Qué nos permitió ver la actividad?
- ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar que:

- Aunque la actividad no se desarrolló como se esperaba, los docentes percibieron esa semana como muy armónica en términos de las relaciones de los docentes. El juego en sí sirvió de excusa para pasar un rato agradable.
- Se hizo evidente la necesidad de trabajar sobre la dinámica grupal antes de planear juegos que involucraran a los estudiantes.
- El juego permitió abrir un espacio de reflexión sobre el grupo y sus problemas.
- La actividad contribuyó a crear un ambiente de autoreflexión en donde cada uno estuvo pendiente de la forma como se estaba comunicando con sus compañeros.

Evaluación

Aunque el juego no se desarrolló como se esperaba, se logró que la comunicación fuera objeto de atención por parte del grupo y que cada persona estuviera un poco más atenta de su actitud. Los docentes percibieron un cambio dentro del clima relacional dentro del grupo en esta semana y el juego se convirtió en pretexto para, utilizar el humor.

Virtudes y defectos

Objetivos:

- Identificar cómo somos percibidos por el grupo
- Fortalecer las relaciones del grupo
- Brindar la posibilidad de comunicarse con los compañeros

Recursos

- Hojas de papel corriente y un esfero

Desarrollo

La actividad se dividió en dos partes. En la primera, cada persona escribió su nombre en la parte superior de una hoja y se fue rotando por cada uno de los participantes, quienes anotaban aspectos positivos de la persona dueña de la hoja. Una vez todos hubieran anotado en todas las hojas, se procedió a que cada uno leyera su hoja, la cual fue recogida después de la lectura. En la segunda fase se siguió el mismo procedimiento pero no se anotaba algo positivo sino que se dio la instrucción de que se consignara en la hoja un consejo que apuntara a algo que las personas pudieran mejorar. Luego de cumplida esta segunda parte, las personas revisaban los consejos que les habían dado, y se repartía la hoja de la primera parte, para que las contrastaran.

Luego se compartió la experiencia de cada uno. Para esto se siguió el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ¿Cómo se sintió cada uno, al escribir y al leer?
- ¿Qué nos permite ver la actividad?
- ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar que:

- El grupo no es lo suficientemente fuerte para soportar señalamientos directos y existen muchos factores neurálgicos por trabajar.

- ❑ Las dificultades de comunicación del grupo hacen que una actividad de este tipo se preste para la catarsis, llegando a dañar a los otros con nuestros comentarios.
- ❑ Se hace evidente la importancia de crear y fortalecer los canales existentes de comunicación dentro del grupo.

Evaluación

La actividad causó gran impacto dentro del grupo hasta el punto que pasados quince días todavía se discutía sobre ella. La evaluación del grupo fue muy diversa, hubo desde aquellos a quienes les pareció muy adecuada y constructiva, hasta otros que consideraron que fue -en sus palabras- "chocante". Se presentaron incluso comentarios escritos muy agresivos, que agudizaron un poco las tensiones del grupo, lo que permitió sin embargo enriquecer la evaluación en sí pues se pudieron reconocer aspectos importantes de la dinámica grupal.

La uniformidad

Objetivos:

- ❑ Romper la rutina
- ❑ Acercar más a los docentes y estudiantes

Desarrollo

Se les dio la instrucción a los estudiantes de ir el día siguiente sin su uniforme, ir como ellos dicen "de particular" y a los profesores ir ese mismo día con un uniforme que se pactaría en grupo. El grupo coordinador propuso entonces tres opciones. La actividad del día siguiente se combinó con actividades lúdico-recreativas basadas en la competencia, a las que se le dio el nombre de Match.

Después hubo una sesión grupal en la que se compartió la experiencia. Siguiendo el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ❑ ¿Cómo se sintió cada uno?
- ❑ ¿Qué nos permite ver la actividad?
- ❑ ¿Qué se logró con la actividad?

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar que:

- La actividad permitió ver la utilidad que tiene para los muchachos el salir de la rutina.
- Se hizo evidente el problema del grupo de docentes para llegar a acuerdos y cumplirlos.
- Se observó la oposición de criterios entre algunas personas del cuerpo docente.

Evaluación

La actividad del "cambio de uniforme" fue altamente valorada por los estudiantes que se sintieron muy bien ese día y pidieron que se repitiera. La "uniformización" de los profesores fue imposible debido a la imposibilidad de llegar a acuerdos, este fue un importante punto de discusión con el grupo. El match fue también altamente valorado por los estudiantes como un importante espacio de desahogo y diversión.

El estudiante como profesor

Objetivos:

- Concientizar a los estudiantes de la dificultad y la necesidad del rol del profesor.
- Fomentar la autonomía dentro de los estudiantes.
- Concientizar a los "casos problema" del sentido del orden y la disciplina
- Acercar más a los docentes y estudiantes

Desarrollo

El juego se dividió en tres actividades. En la primera, los estudiantes de todos los cursos seguirían en una hora de clase una guía pensada para ser resuelta por los alumnos por medio de la investigación, estando sin profesor. La segunda consistió en seleccionar a uno de los estudiantes más indisciplinados de cada curso para que preparara y dictara una clase, en la que el profesor iba a estar en calidad de estudiante. La tercera, consistió en llevar a cabo una izada de bandera coordinada por los estudiantes, nombrando un representante por curso que manejara a su grupo, todo ésto bajo la coordinación de los estudiantes de noveno.

Después hubo una sesión grupal con los profesores en la que se compartió la experiencia. Siguiendo el siguiente modelo en forma de preguntas a trabajar con el grupo.

- ¿Cómo se sintió cada uno?
- ¿Qué nos permite ver la actividad?
- ¿Qué se logró con la actividad?

Luego se pactó con los docentes que cada uno de ellos tuviera una reunión de reflexión con su grupo de estudiantes para compartir las experiencias desarrolladas en el juego.

Reflexión

Dentro de los puntos más importantes que surgieron como reflexión del juego, según el grupo docente, podemos encontrar:

- Se tuvo una visión de los alumnos que permitió resaltar potencialidades atacando los estereotipos.
- Se reconocieron errores del grupo en cuanto al manejo de la disciplina, que se hicieron evidentes al observar a los muchachos.
- Se enfrentó a los estudiantes a una situación en la que se podía comprender el sentido de la disciplina y el orden. Así como las dificultades que enfrenta un maestro al enfrentarse con un grupo "problemático"

Evaluación

La actividad cumplió con los objetivos propuestos, incluso los trascendió. Estuvo pensada desde el comienzo para que los estudiantes se concientizaran sobre sus comportamientos en la institución y cambiaran un poco. Vale la pena anotar que además de lograr esta reflexión, se alcanzó una meta inesperada. No sólo los estudiantes aprendieron de sus profesores, sino que los docentes aprendieron de sus alumnos, se reconocieron ellos y observaron potencialidades que antes habían permanecido ocultas.

C. PROCESO DE INTERVENCION CED JUAN EVANGELISTA GÓMEZ

A partir de la puesta en común del diagnostico elaborado, se trabajó sobre problemáticas identificadas en común, buscando fundamentalmente establecer el eje conceptual para el desarrollo de los juegos institucionales, identificándose los siguientes:

- Dificultades en la comunicación

- ❑ Manejo de los recursos
- ❑ Ausencia de la familia, maltrato, embarazos prematuros y violencia
- ❑ Agresividad en toda la comunidad educativa
- ❑ Bajo sentido de pertenencia, falta de identidad.
- ❑ Movilidad social
- ❑ Problemas económicos
- ❑ Fracaso escolar

Una vez identificados los problemas relevantes relacionados con la problemática de la deserción escolar se priorizaron aquellos mas representativos de la dinámica institucional:

1. Dificultades a nivel de comunicación
2. Bajo sentido de pertenencia
3. Agresividad
4. Ausencia de la familia

Juegos institucionales

- ❑ Bachillerato
- ❑ Cambio de asignaturas
- ❑ Resignificación de la norma
- ❑ Plan padrinos
- ❑ Primaria
- ❑ Mural institucional
- ❑ Integración de estudiantes con primaria

Descripción de los juegos

Bachillerato:

Cambio de asignaturas

La desintegración entre docentes trae como consecuencia la desarticulación en el trabajo con las áreas, lo que genera ausentismo por parte de los estudiantes, frente a lo cual se plantean los siguientes objetivos para el desarrollo del juego institucional.

- Reconocer el trabajo desarrollado en el aula de clase
- Aportar metodológicamente a las diferentes aproximaciones conceptuales
- Explorar nuevas propuestas metodológicas
- Integrar a los docentes a nivel personal
- Mejorar los mecanismos de comunicación
- Romper con la rutina institucional
- Fortalecer la relación docente – estudiante

En particular este juego es una forma de integrar metodológicamente el equipo docente de la institución y fomentar paralelamente mecanismos de comunicación eficaces que permitan construir en conjunto estrategias innovadoras en el aula. Además de lo anterior, el juego permite desmitificar los saberes por parte de los estudiantes y romper con las rutinas institucionales.

Descripción del juego

Los docentes de bachillerato intercambian asignaturas durante media jornada de la siguiente manera:

INTERCAMBIO DE DOCENTES Y ÁREAS			
CIENCIAS NATURALES CN 1	NESTOR	ED. FÍSICA ED. 1	RUBEN
CIENCIAS NATURALES CN 2	ESPERANZA	ED. FÍSICA EDE. 2	GERSON
MATEMÁTICAS MT1	SANDRA	SOCIALES SOC1	EDUARDO
MATEMÁTICAS MT2	CARLOS	SOCIALES SOC2	MARLENY
MATEMÁTICAS MT3	JORGE	SOCIALES SOC3	RICARDO
ESPAÑOL ES1	MARIA DEL CARMEN	TECNOLOGÍA TEC1	WILLIAM
ESPAÑOL ES2	ALEIDA	TECNOLOGÍA TEC2	JUAN CARLOS
ESPAÑOL ES3	ANA	TECNOLOGÍA TEC3	CRISTINO
INGLES ING1	DALIA	COMERCIO CM	EDENSY
INGLES ING2	SONIA	DIBUJO DB	ISABEL
INFORMÁTICA INF	LUIS	DANZA D	FELIPE

GRUPOS

601	602	603	604	605	701	702
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

M1	CN1	M2	ESP1	IN1	IN1	ESP3
TEC1	TEC3	DAN	COM1	SOC1	ED1	SOC1
703	801	802	803	901	902	
ED2	CN2	ES2	IN2	M3	TEC1	
DIB1	SOC3	RECTOR	ORIENTA	COORD	TUTORIA	

Con antelación se planean las clases intercambiando programas con el docente correspondiente. Para el desarrollo de las clase hay absoluta libertad metodológica.

Etapas del juego

- Inicial: reconocimiento del juego por parte del grupo de docentes
- Intermedia: cambio de asignaturas y planeacion
- Final: búsqueda de recursos para el desarrollo de la clase
- Desarrollo de la actividad
- Evaluación de estudiantes y de docentes: se utilizó un formato de encuesta para poder conocer las principales impresiones de los estudiantes frente al juego institucional:

Recursos

Cada docente se encargó de buscar los elementos de su asignatura correspondiente

Resignificación de la norma

A partir de un juego deportivo se pueden plantear reflexiones diversas sobre el uso de normas y reglas. En este caso se jugó a eliminar cualquier tipo de norma o regla establecida en un juego de fútbol y legitimar la no existencia de la norma. Los principales estudiantes de la institución con problemas disciplinarios se reunieron para jugar con algunos docentes de la institución.

Recursos

Recursos humanos: estudiantes con problemas disciplinarios y docentes, elementos deportivos, desarrollado en el espacio de descanso

Plan padrinos

Objetivos de largo plazo:

- Sensibilizar a los estudiantes de este grupo frente a la realidad de los estudiantes de primaria
- Fortalecer las relaciones entre los estudiantes de diferentes edades y cursos.
- Generar un plan de trabajo para adelantar el plan padrinos.

Objetivos inmediatos

- Establecer un primer acercamiento con los estudiantes de primaria.
- Identificar los elementos que definen el plan padrino.
- Sensibilizar a los estudiantes frente a las experiencias de protección y abandono.

Metodología

- Reconocer los espacios de los estudiantes de primaria y el trabajo que desarrollan en la jornada de juegos institucionales.
- Construir en conjunto un plan de seguimiento con los estudiantes.
- Pactar agenda de trabajo.
- Indagar sobre los docentes que liderarían el proceso

Mural institucional

Los estudiantes de primaria se organizan para construir en conjunto un mural de la institución, resultan en total 60 murales. Este es un juego que permite reconocer las imágenes institucionales de los estudiantes, fortalecer las relaciones intercurso, conformar primeros grupos de tutores y fortalecer el sentido de pertenencia institucional

Cada uno de los grupos sigue las siguientes instrucciones:

“En el papel que tienen van a plasmar lo que para ustedes significa el colegio, deben tener en cuenta el espacio (salones, patios, etc.) los profesores, los compañeros etc.”

Conformación de los grupos

Los grupos se van a dividir y mezclar de la siguiente forma:

GRUPOS DE INTERCAMBIO		Numero de grupos	de	Total murales	de
PREESCOLAR 1	401		2		8
PREESCOLAR 2	402		2		8
PREESCOLAR 3	403		2		8
			6		24
101	501		2		8
102	502		2		8
			4		16
301	201		2		8
302	202		2		8
303			1		4
			5		20
Total			15		60

Socialización

Una vez realizados los murales, se escogen líderes dentro de los grupos para que socialicen al resto del grupo lo que ha sido creado.

Galería institucional

Los murales socializados son distribuidos en los diferentes espacios de la institución para exponerlos a los demás estudiantes.

Jornada de juegos institucionales

HORA	BACHILLERATO	PRIMARIA
6:45	INTERCAMBIO DE ASIGNATURAS	MURAL INSTITUCIONAL
8:00	INTERCAMBIO DE ASIGNATURAS	
9:15	DESCANSO	
9:30	JUEGO: RESIGNIFICACIÓN DE LOS ROLES	SOCIALIZACIÓN DE LOS MURALES
10:00	RESOLUCIÓN POR CURSOS DE LAS GUÍAS	ORGANIZACIÓN DE LOS MURALES EN LA INSTITUCIÓN
11:00	GALERÍA INSTITUCIONAL	

Sentido de los juegos

A partir del trabajo desarrollado en la jornada los estudiantes realizaron diversas conclusiones:

GRADO 6°

Cambio de asignaturas <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> "El docente pasado no le pone cuidado a uno, el nuevo sí"<input type="checkbox"/> "Son mejores los profesores dictando la otra materia"<input type="checkbox"/> "Sentí alegría porque sabía que nos iban a decir cosas nuevas"<input type="checkbox"/> "Me gustó porque había creatividad"<input type="checkbox"/> "El profesor anterior es aburrido"<input type="checkbox"/> "Quisiera que todos los profes fueran como ellos"<input type="checkbox"/> "Me sentí mas importante porque nos ayudaron a romper la rutina"<input type="checkbox"/> "Los profes educan muy bien, los que dañan la institución son los estudiantes"<input type="checkbox"/> "El nuevo docente dicta mejor."
El juego de resignificación de la norma <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Las normas sirven para podernos entender.<input type="checkbox"/> Las normas hacen mas fáciles las cosas.<input type="checkbox"/> Las reglas son para conocernos mejor.<input type="checkbox"/> Uno no puede vivir sin normas.<input type="checkbox"/> El juego de fútbol se puede jugar sin árbitro.
Mural institucional <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mis compañeros ven la institución como si fuera un lugar de paz, armonía y amor.

GRADO 7°

Cambio de asignaturas <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> "Se puede ver cómo se siente un profesor dictando una materia que no le corresponde."<input type="checkbox"/> "Nos entendimos bien con los otros profesores y eso fue positivo"<input type="checkbox"/> "Aprendimos y los docentes también aprendieron"

Mural institucional.

Los niños ven la institución:

- Muy fácil porque ellos no saben la situación del colegio.
- Como una casa, como un lugar de recreación.
- Como una esperanza para mañana.

GRADO 8°**Cambio de asignaturas**

- "El profesor no va en el mismo tema del otro"
- "De vez en cuando es chévere cambiar"
- "Me sentí mas abierta al hablar"
- "Salir de la rutina"
- "Los profes no tenían en cuenta donde íbamos en las materias"
- "Me parece mejor que dejen las clases como hoy"
- "Se portaron mejor los alumnos"
- "Nos dieron ideas para mejorar la clase"
- "Siguen igual de aburridos y regañones"
- "Me sentí extraña"
- "Fue positivo porque aprendimos a adaptarnos a los docentes"

El juego de resignificación de la norma

- No se sabía qué estaban jugando

Mural institucional.

Los niños ven la institución como:

- Un segundo hogar.
- Una casa de los sueños para ellos.
- Un sitio maravilloso
- Un sitio en el que pueden hacer lo que no pueden en la casa.
- Un sitio en el que se puede vivir sin violencia.

GRADO 9°**Cambio de asignaturas**

- "Se salieron de la monotonía"
- "Los docentes están capacitados para dar diferentes materias"
- "Los profes tienen diferentes capacidades para

enseñar”

- “Sirvió para relacionarnos mas con los docentes”
- “Algunos profes no sabían lo que les tocaba”
- “Incomodidad por el cambio”
- “Se salió de la monotonía”
- “Se vio dificultad en el manejo del tema”
- “Nos divertimos con los otros profesores”
- “No me imaginé que los docentes manejaran otras asignaturas”
- “Espero que lo vuelvan a hacer”
- “El nuevo enseña cosas creativas”
- “Nos dictaron con entusiasmo y alegría”
- “Algunos profes manejan a la perfección la asignatura”
- “Los profes en otras asignaturas que no les corresponde lo hacen con mas ánimo”
- “El docente habitual tiene menos dinamismo”
- “Podemos conocer diferentes formas de enseñar”
- “Los nuevos docentes son mas activos”
- “A los docentes también se les notó que les gustó el cambio de asignaturas”
- “Habían clases no muy bien preparadas”

El juego de resignificación de la norma

- “Es mejor jugar con normas”
- “Las normas sirven para conseguir amigos”

Mural institucional

- “Vemos la institución como un segundo hogar”
- “Nosotros mismos nos encargamos de destruir la institución”

Análisis categorial del mural institucional:

Sentido de pertenencia

Los niños de básica primaria y preescolar del CED Juan Evangelista Gómez, a través de los murales elaborados, muestran un gran sentido de pertenencia a la institución, aspecto que se manifiesta en frases como “queremos mucho el colegio”, “quiero mi colegio”, “nuestro colegio querido”, “te amo colegio”, “nos gusta mucho el colegio”, “mi colegio es bonito”, “a pesar de las basuras te queremos colegio”, “a pesar de todo te queremos”, “el colegio es mi segundo hogar”, “a mi me gusta el colegio” y corazones que adornan los murales. De igual manera, las manifestaciones de felicidad que se observan en los trabajos. Caras

felices, niños jugando muestran que los niños se sienten muy agradables en su institución.

Es de destacar que los escenarios mas representativos para los niños son los lúdicos, (canchas deportivas, espacios de recreo), pero sin lugar a dudas es la zona verde el lugar mas importante para los estudiantes, ocupa el lugar central en la mayoría de los murales.

Relación maestro-alumno

Curiosamente, solamente en cuatro murales aparecen los docentes, es como si los docentes no fueran lo suficientemente significativos para algunos estudiantes, ésto refleja al parecer un distanciamiento en las relaciones.

Lo que se puede observar y leer en los cuatro murales enunciados (elaborados en promedio por 20 niños) es que las relaciones maestro-alumno son muy buenas, "los profesores nos quieren", "los profesores son muy buenos", "los profesores son muy buenos con los alumnos y nos aman" "no nos gustó que los profesores nos griten" "los profesores nos enseñan buenas cosas". En algún mural aparece en un rincón una maestra copiando en el tablero vocales. Y un grupo de estudiantes sentados observando.

Relación alumno – alumno

Los murales muestran un alto grado de agresividad entre los educandos que se expresa en palabras y frases como "falta de respeto", "hay muchas peleas". En varios trabajos los niños resaltan el robo por parte de los alumnos de secundaria hacia ellos a través de dibujos con expresiones de tristeza y con enunciados como "no me robe", "me robaron las onces", "los grandes roban a los niños", "los de bachillerato son muy abusivos con los niños", "los grandes roban a los pequeños", "exigimos respeto de los de bachillerato", éstas son muestras claras de inconformismo y rechazo a estas prácticas,

Dentro de sus grupos de pares los niños destacan los lazos de amistad que se tejen entre ellos, especialmente cuando dicen "tenemos muchos amigos" se resalta la relación entre ellos como un elemento retenedor y de sentido por la institución.

Ambiente institucional

Los estudiantes expresan una serie de sugerencias para mejorar el ambiente escolar:

- "que pinten el colegio"
- "campañas para cuidar el colegio"
- "no botar basuras" aspecto que se destaca en la mayoría de los trabajos
- "mejorar los pupitres"

- "hacer campañas para pintar el colegio y para que no lo rayen las paredes"
- "que no desperdicien el agua" curioso pero son varios los murales que hacen esta observación.

Al exponer sugerencias se hace evidente un inconformismo frente a una situación particular, pero también la preocupación por mejorar el espacio escolar.

El ambiente escolar se caracteriza según los niños por mucha indisciplina por parte de sus compañeros a quienes exigen "mejorar la disciplina" "más responsabilidad respeto y orden", "respeto para los profesores", "que dejen dictar clase".

En gran número de murales el concepto de paz, aparece como un elemento central: "colegio de paz" o simplemente sin explicación "paz".

Visión académica y pedagógica

En relación con los procesos pedagógicos y académicos de la escuela como socializadora del conocimiento acumulado y como formadora de las nuevas generaciones (entre muchas concepciones que podemos dar del papel de la escuela), son contados los trabajos de los niños, en ellos aparecen textos como: "nos enseñan", "el colegio es un lugar para aprender" "el estudio es muy importante". Podríamos entonces afirmar que a pesar de que son pocos los niños que reflexionan sobre la dimensión pedagógica de la escuela, dicha dimensión sí es reconocida por ellos.

Aprendizajes institucionales

Los principales aprendizajes institucionales de estos juegos, se centraron en el fortalecimiento de las relaciones entre docentes y de las relaciones con los estudiantes, por cuanto se pudo valorar el trabajo del docente, además de permitir una aproximación a las asignaturas de forma innovadora.

Fue posible romper con las rutinas institucionales y ampliar los horizontes pedagógicos de la institución.

Síntesis de planes de intervención propuestos

Los planes propuestos pretenden integrar la labor de las diferentes asignaturas en el PEI para ser desarrollado en el siguiente año, dicho PEI está centrado fundamentalmente en las áreas de tecnología y artes, busca conectar a los estudiantes de forma más activa con el entorno y hacerlos partícipes de cada uno de los procesos que viven.

D. PROCESO DE INTERVENCIÓN CED FRANCISCO JAVIER MATIZ

A continuación presentamos los principales elementos encontrados durante la construcción del árbol de problemas de la institución:

Grupo 1:

Problemática: desintegración del núcleo familiar

Se identificaron como causantes de esta problemática, las dificultades en la economía de los padres, la desintegración familiar y el cambio constante de domicilio, lo cual se ve reflejado en familias abandonadas que se desplazan causando inestabilidad y violencia familiar. Al no tener fuentes estables de ingresos, los menores se ven obligados a trabajar lo cual trae a su vez como consecuencia la deserción escolar.

Solución propuesta: integración del núcleo familiar

Se propone trabajar en escuela de padres, talleres sobre proyecto de vida y orientación profesional, de igual forma talleres a nivel pedagógico. A través de ellos se pretende observar una considerable disminución de la violencia familiar y un aumento en la pertenencia institucional de padres y estudiantes lo que repercutiría en el mejoramiento del rendimiento escolar

Grupo 2:

Problemática 1: planeación y ejecución

Es atribuido al mal manejo del tiempo, la falta de interés y de compromiso de todos los miembros de la institución, la tramitología también es considerada como un elemento que vienen a perturbar el trabajo, junto al desconocimiento de los recursos que posee la institución para ser potenciados y utilizados, la pérdida de valores es otro elemento que viene a influir en la planeación y en la ejecución de la institución.

Estos elementos se hacen evidentes en la subutilización de los recursos, en la desmotivación y en la indisciplina, que trae como consecuencia, el deterioro de los recursos, el bajo rendimiento de los estudiantes y las dificultades de convivencia hacia el interior de la institución. La desmotivación, da cuenta de falencias a nivel de innovación, carencia de estímulos y monotonía, la falta de autoridad se evidencia por el mal desempeño de los roles y la manipulación de intereses.

Solución propuesta:

Ejecutar lo planeado

Se propone, aprovechar el tiempo teniendo un conocimiento de los recursos a utilizar en la institución, generando compromiso y rescatando los valores. Para lo cual se hace necesario establecer un liderazgo claro y responsable mediante el cual se definan metas. Identifican como importante el rescate de los valores.

Concretamente se propone la ejecución de metas mediante el trabajo en equipo, lo que a su vez implica la definición clara de los roles, la aceptación y el respeto por el otro.

Problemática 2: desorganización institucional

A partir del trabajo llevado a cabo, podemos afirmar que la desorganización de la institución está básicamente causada por la falta de liderazgo pedagógico, la irresponsabilidad de cada una de las partes que conforma la organización, por la impuntualidad e incumplimiento que caracteriza el trabajo e incluso por la carencia comunicativa.

Esto se observa en la falta de interés, la apatía, la indisciplina, el desorden y la desintegración del equipo de trabajo, que directamente afecta la calidad en la enseñanza de los estudiantes, el rechazo de la comunidad y finalmente trae como consecuencia la deserción escolar.

Siendo las dificultades de interacción entre docentes y de desorganización institucional una de las principales problemáticas descritas en el trabajo desarrollado, se piensa en la posibilidad de sacar a los docentes de su espacio cotidiano de interacción a fin de propiciar dinámicas de integración y comunicación

Solución propuesta:

Jornada deportiva

Utilizando los espacios de la institución se puede promover una actividad de integración mediante los siguientes recursos:

- Carteles en los diferentes
- anuncios en las reuniones con todos los docentes
- invitaciones

Actividades desarrolladas

- Inscripciones por grupos (eslabones olimpiadas)
- Actividades varias de juegos recreativos dirigidos (juegos de competencia, colaboración)

- Jornada de reflexión
- Valoración del trabajo en equipo
- Juego de roles
- Comentarios y evaluación

Cambio de roles

A partir de la inquietud de reestructurar las dinámicas institucionales, nace la idea de cambiar los roles de todos los integrantes de la comunidad educativa, los cambios de roles se realizaron de la siguiente forma:

ROLES ESTABLECIDOS	CAMBIO DE ROLES
ESTUDIANTES	PROFESORES
	COORDINADOR
	RECTOR
	BIBLIOTECARIO
PROFESORES	ESTUDIANTES
	ASEADORES
	PORTEROS
	SECRETARIO
ASEADORES	ESTUDIANTES
	SECRETARIO

Aprendizajes institucionales

Rompimiento de la rutina institucional y fortalecimiento simultáneo de las relaciones entre los docentes, además de una visualización de los elementos organizacionales que perturban el trabajo con los estudiantes.

Redefinición de las relaciones institucionales, y evidenciamiento del papel del "otro" en la estructura institucional, además de que se le permitió a los estudiantes asumir responsabilidades dentro de la institución.

Creación de un espacio más activo con un grupo de docentes fuertemente desmotivado para el trabajo con los agentes externos y con su propio grupo profesoral.

E. PROCESO DE INTERVENCION CED JUANA ESCOBAR

Dinámica de los "Juegos Institucionales"

Una vez socializado y validado el informe de investigación con el grupo de docentes y directivos, se inició la segunda fase de intervención. La estrategia de los juegos basada en un enfoque y una metodología fuertemente participativa estuvo orientada por una dinámica de involucramiento de alto impacto (organizativo, pedagógico y convivencial) dentro del grupo de docentes. Sin

embargo, como se mostrará, existieron altibajos importantes y niveles de participación diferenciales del grupo profesoral, quienes en algunos momentos manifestaron altos niveles de resistencia implícita y explícita para abordar directamente las problemáticas sentidas por todos y definidas como cruciales en el marco de la investigación. Entre ellas, de manera fundamental, existió una dificultad enorme para generar una acción y una reflexión que afectara positivamente el actual estado organizativo del colegio.

Participantes y Tiempos de los “Juegos Institucionales”

En cada uno de los juegos institucionales se pretendía que participaran diversos actores de la comunidad educativa bien fueran docentes, estudiantes, docentes directivos, padres de familia o empleados de las instituciones educativas. No en todos los juegos institucionales participaron todos los actores, ésto dependió de las diversas dinámicas institucionales vistas dentro del colegio.

Los juegos institucionales se desarrollaron durante tiempos específicos fijados con anterioridad y podían variar entre algunas horas, una jornada o una semana entera dependiendo del desarrollo del mismo y de sus objetivos.

Procesos Desarrollados

Procesos a nivel Organizativo

En la institución fue posible realizar ejercicios de organización docente y en general institucional en donde se evidenciaron procesos de trabajo en equipo y coordinación. Por otra parte, los docentes pudieron observar, por medio del juego de los roles, cómo sus diferentes actividades organizativas son percibidas por los estudiantes de la institución, lo cual a su vez hizo patente la construcción de procesos que cotidianamente no son muy visibles para los docentes pero que pueden ser de gran importancia en el análisis del papel que cada uno cumple dentro de la institución.

Es posible también que con este tipo de actividades se genere en la institución un mayor sentido de pertenencia que a mediano y largo plazo puedan presentar procesos permanentes de vinculación e integración de los diversos estamentos y actores de la comunidad con proyectos específicos creando un mayor desarrollo del colegio en general.

Los espacios de trabajo institucional fuera del aula con objetivos concretos, seguimiento y autoevaluación se ven legitimados dentro de la institución, cuestión que debe ser aprovechada por el cuerpo docente y en general por toda la institución educativa.

Procesos a nivel Pedagógico

A nivel pedagógico se le presentaron a la institución mecanismos encaminados a mostrar formas diferentes de interacción entre estudiantes, docentes y docentes directivos fuera del aula de clase, mecanismos que evidenciaron procesos pedagógicos a nivel de formación en aspectos convivenciales de la vida cotidiana necesarios para la formación de valores concretos tales como la autonomía, la convivencia social y la integración de la comunidad educativa de forma igualitaria.

Por otra parte se intentaron generar procesos a nivel de discusión dentro del cuerpo docente -en torno a este tipo de herramientas- con el fin de realizar autoevaluaciones permanentes que dieran cuenta de los procesos generados y así abrieran la posibilidad de redefinir continuamente las actividades realizadas dentro de la institución.

Se hace entonces necesario apropiarse de este tipo de herramientas y poder desarrollar procesos sistemáticos que generen una memoria institucional clara y consultable que de cuenta de los procesos generados en la institución, aún más cuando la vida reciente del colegio es corta.

Aprendizaje Institucional

La importancia a nivel de aprendizaje institucional reside básicamente en la capacidad que puedan tener los docentes y docentes directivos en la generación permanente y periódica de actividades que a largo plazo puedan generar procesos de innovación pedagógica.

A nivel de los estudiantes encontramos que éstos pudieron observar ejercicios diferentes en la cotidianidad institucional lo que les permitió y les permite abrir sus horizontes a nivel pedagógico y tener la posibilidad de interactuar dentro de la institución desde otras perspectivas que igualmente pueden ser formativas y educativas.

De otro lado, se constituyó un equipo docente con la capacidad de generar diferentes ejercicios institucionales que pudieran apuntar a problemáticas o situaciones específicas y que respondieran a procesos pedagógicos por mejorar o desarrollar.

Por otra parte, es posible que este grupo de docentes pueda llevar una memoria institucional y un seguimiento sistemático de la vida institucional que permita en un futuro crear medios de consulta que a su vez den cuenta de los diversos procesos desarrollados a lo largo del tiempo en el colegio.

Valoración General de la Intervención

Teniendo en cuenta todo el proceso de intervención desarrollado en el CED Juana Escobar es posible decir que se evidenciaron procesos de integración entre la comunidad educativa en actividades en donde los actores interactuaban de maneras diferentes a las cotidianas creando así mecanismos en donde los

estudiantes y profesores podían establecer relaciones pedagógicas con el fin de generar mayor autonomía en los estudiantes, trabajo en grupo coordinado en los profesores y un aprendizaje institucional en términos de herramientas pedagógicas y didácticas para el trabajo con los estudiantes en donde es posible generar en éstos mayor sentido de pertenencia con la institución.

Es de anotar que también se logró desarrollar un proceso con un grupo específico de docentes los cuales no sólo funcionaron como interlocutores en el proceso investigativo sino también en la parte de intervención como actores fundamentales con posibilidades de liderar procesos continuos dentro de la institución y poder generar mayores niveles de empoderamiento docente no sólo a nivel organizativo institucional sino también a nivel pedagógico.

Es necesario continuar la integración de los padres de familia en la vida de la institución desde diversas actividades de carácter pedagógico y también desde la parte legal en donde los roles de los padres son bien definidos. Sin embargo, este proceso se puede ir desarrollando a lo largo del tiempo con el apoyo específico del "observatorio institucional" y con la interacción del cuerpo de docentes en general, la parte directiva, estudiantes y padres de familia.

Finalmente es necesario que la institución continúe realizando este tipo de actividades en donde se vea involucrada la comunidad educativa teniendo en cuenta un trasfondo pedagógico y didáctico que de cuenta sistemáticamente de los procesos llevados a cabo en la institución y que éstos sean visibles, comprensibles y compartidos por todos los agentes involucrados en la vida institucional.

Síntesis de Planes de Intervención Propuestos

Por grupos, los docentes del CED Juana Escobar realizaron la siguiente planeación por objetivos para desarrollar en el año 2001 con la coordinación del observatorio institucional.

GRUPO 1

Objetivo	Desarrollar competencias básicas a través de la lúdica
Actividades	Concursos Olimpiadas y fogueos Salidas pedagógicas Jornadas de evaluación
Indicador	El estuediante demuestra habilidades y destrezas en el dominio de la simbología pertinente a las diferentes asignaturas

Resultados	Se detectaran fortalezas y debilidades en el manejo de la simbología
Responsables	Coordinadores de área
Recursos	Humano, didáctico espacios físicos y económicos
Cronograma	2 actividades por semestre

GRUPO 2

Objetivo	Involucrar a las familias en los diferentes procesos de la comunidad.
Actividades	Convivencia en el parque Simón Bolívar Convivencia en el parque Entre Nubes
Indicador	Se alcanzará una mayor participación de Padres de familia en trabajos en equipo
Resultados	Mantener un equipo de apoyo permanente de padres de familia* Mayor sentido de pertenencia/identidad con el colegio Canales de comunicación con los padres
Responsables	Asociación de Padres de Familia, Docentes
Recursos	Económicos y humanos
Cronograma	Primera o segundo semana de Marzo

GRUPO 3

Objetivo	Generar acciones que permitan mantener al estudiante y la comunidad educativa motivada e inquieta en la búsqueda del conocimiento, que le permita su crecimiento y el mejoramiento de su contexto a través de la lúdica.
Actividades	Juego de roles a nivel de áreas Creación de centros de interés Encuentros de Saberes
Indicadores	Actitud autónoma del estudiante y la comunidad y participación activa en la toma de decisiones
Resultados	Mejoramiento interno y externo

Responsables	Docentes Comunidad en general
Recursos	Humanos, económicos (fondos docentes) didácticos, planta física, audiovisuales, "ciudad" (museos)
Cronograma	Al menos una actividad mensual

F. PROCESO DE INTERVENCION CED JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ

Dinámica de los "Juegos Institucionales"

Dentro del proceso de intervención se planearon para cada institución una serie de actividades encaminadas a crear nuevas dinámicas de interacción en la comunidad educativa que hicieran visibles procesos tanto a nivel organizativo como a nivel pedagógico y que generaran procesos de cambio y desarrollo institucional. Por otra parte estas actividades pretendían conformar equipos de trabajo estables que lideraran procesos dentro del colegio a mediano y largo plazo y que pudieran tener poder de convocatoria para con la comunidad educativa.

Estas actividades se denominaron "juegos institucionales" los cuales se desarrollarían a lo largo del proceso de intervención. Cada uno de los juegos institucionales respondía a una problemática específica explorada dentro del colegio a partir del diagnóstico institucional realizado en la fase de investigación y concertado directamente con los docentes y directivos por medio de un taller en donde se pretendían evidenciar los principales problemas dentro del colegio.

Inicialmente se planteó la realización de tres juegos institucionales a lo largo de la fase de intervención con su respectiva evaluación tanto parcial como final y una jornada de planeación que diera cuenta de la continuidad del proceso con objetivos y acciones. Sin embargo en el colegio sólo se desarrollaron dos juegos debido a que el desarrollo de uno de éstos ocupó gran parte de la fase de intervención.

Participantes y Tiempos de los "Juegos Institucionales"

En cada uno de los juegos institucionales se pretendía que participaran diversos actores de la comunidad educativa bien fueran docentes, estudiantes, docentes directivos, padres de familia o empleados de las instituciones educativas. No en todos los juegos institucionales participaron todos los actores, esto dependió de las diversas dinámicas institucionales vistas dentro del colegio.

Los juegos institucionales se desarrollaron durante tiempos específicos fijados con anterioridad y variaron en duración de una jornada a una semana entera dependiendo del desarrollo del mismo y de sus objetivos.

Procesos Desarrollados

Procesos a nivel Organizativo

En el desarrollo de la fase de intervención se evidenciaron dificultades a nivel de trabajo en equipo de los docentes en actividades pedagógicas concretas por eso se hizo necesario realizar planes y acciones específicas coordinadas. Se evidenció también en la institución la presencia de diferentes tensiones entre docentes y directivos en donde se cuestionaba constantemente el rol que cada uno debía desempeñar de acuerdo a su quehacer cotidiano dentro del colegio.

Así mismo, en esta fase se generaron espacios abiertos de discusión en torno a los procesos organizativos llevados a cabo hasta el momento en el colegio y se hicieron visibles las dificultades a este nivel que la institución posee. A partir de esta situación se plantearon una serie de principios comunes que fueran visibles y compartidos por todo el cuerpo de docentes con indicadores claros de cumplimiento. A partir de este ejercicio se hizo patente la necesidad de un compromiso permanente de docentes y directivos en algunos puntos básicos con el fin de generar un mejoramiento en los procesos organizacionales y administrativos del colegio.

Procesos a nivel Pedagógico

A este nivel la experiencia fue muy precaria puesto que los procesos organizativos desbordaron la parte pedagógica. Sin embargo y más que todo en la sección de primaria, a partir de un trabajo con los docentes, fue posible explicitar ciertos procesos de autonomía a nivel de estudiantes dándole la posibilidad a estos de escoger ciertos centros de interés que le eran llamativos de acuerdo a sus expectativas o al trabajo realizado por los docentes tendiente a llamar la atención de los estudiantes. Sería de gran valor que este tipo de actividades pudiera integrarse al cronograma del colegio y se programaran este tipo de espacios de manera periódica.

En el caso de bachillerato en cierta medida fue posible explorar los intereses de los estudiantes de acuerdo con ciertas asignaturas en donde el estudiante tenía la autonomía de escoger en qué tipo de actividad se sentía mejor y cual era para él su mayor interés.

Aprendizaje Institucional

En general fue posible evidenciar ciertas dificultades en la institución que permanentemente están causando tensiones entre el cuerpo de docentes y directivos y que dificultan el trabajo a todo nivel dentro del colegio.

Por otra parte se observó que la falta de compromiso de docentes con su quehacer en la institución lleva a que el trabajo de éstos se lleve a cabo

únicamente en la relación estudiantes-docentes dentro del aula de clase desaprovechando otro tipo de espacios y de trabajos de gran valor pedagógico.

De otro lado, hay que considerar cómo las dificultades de concepción en los procesos de gestión llevados a cabo por la dirección y las tensiones entre las figuras de poder dentro del colegio fragmentan el trabajo a nivel administrativo y pedagógico.

Valoración general de la intervención

En el proceso de intervención se reflejaron las carencias en la institución a nivel organizativo; si bien éstas eran conocidas por directivos y docentes no habían propiciado espacios formales de discusión donde se explicitaran las dificultades que estas carencias generaban en el trabajo del colegio.

Así mismo, se hizo patente la falta de participación de los docentes en actividades fuera de sus clases en aula y la ausencia de compromiso y liderazgo por parte de éstos, lo que dificulta el trabajo con proyectos pedagógicos específicos que involucren tanto a estudiantes como a profesores.

En líneas generales, la dinámica institucional no permitió realizar grandes avances dentro de la institución en la fase de intervención sin embargo sí permitió la generación de espacios de discusión en cuanto a las principales dificultades del colegio.

9-CONCLUSIONES GENERALES

Este capítulo es una mirada global y sintética de los principales aspectos desarrollados en la investigación. Tiene el propósito de hacer el "cierre" de un proceso analítico. Al hacerlo, nos hemos preocupado por poner en relación la mayor parte de los resultados previos. Al globalizar, al construir un conjunto general y al intentar "cerrar" una parte de la trayectoria reflexiva, también han emergido componentes nuevos, no visibles en lo singular de cada caso, pero sí en el contexto de una mirada general final.

Desde luego, lo que se presenta como conclusión puede no corresponder en justicia a lo que el lector podría definir como relevante en su lectura detallada del documento. Por ahora esto es inevitable y el sesgo nuestro aparece todo el tiempo, sin embargo, esperamos que lo que se ha concluido sea, en buena medida, lo más central, no solo para comprender, sino para actuar en acciones preventivas de la desvinculación y fomentadoras de la retención.

La deserción/retención como proceso del vínculo

Esta investigación reconceptualiza el fenómeno de la deserción y muestra cómo, a pesar de que existan factores inmediatos que producen la ruptura, que aquí denominamos "disparadores", no son los únicos elementos explicativos existentes y en ocasiones nos señalan lugares distintos del proceso de la desvinculación. Cómo se ha visto, sobretudo en el capítulo de las historias del vínculo escolar, la singularidad de los procesos de asociación de los factores implica, para las tareas de prevención, el desarrollo de estrategias que permitan que cada institución tenga un instrumento de seguimiento permanente para monitorear las diversas dimensiones constitutivas del vínculo escolar. En la medida en que se pueda establecer cuándo cualquiera de ellas entra en crisis se hace más factible desarrollar una acción preventiva, sobretudo porque hay que considerar que los factores pueden juntarse y, como se ha visto, su sumatoria y complejización elevan las probabilidades de deserción y dificultan las de prevención¹.

Al considerar la historias del vínculo escolar hemos podido observar como operan en la singularidad de cada caso la conjugación de factores. De la misma manera se ha hecho visible el comportamiento histórico del vínculo. Ello nos muestra varias dinámicas convenientes al momento de conceptualizar la deserción: el vínculo presenta soportes (posibilitadores) en cada uno de las cuatro dimensiones analizadas; en su desarrollo histórico se pueden experimentar rupturas y

¹ . En qué momento una ruptura es definitiva es un elemento metodológicamente no considerado en este estudio sincrónico; sin embargo, podría hacerse una hipótesis en términos de la sobre edad. En otras palabras, es más probable que los chicos que estén muy sobre su edad para el curso en que pueden reintegrarse no lo hagan si ha pasado un determinado número de años (este "período crítico" podría establecerse en estudios cuantitativos) por fuera del sistema escolar. En otras palabras metodológicamente podría construirse una categoría que definiera como desertor a aque estudiantes que lleva un determinado período de tiempo por fuera del sistema escolar y que están en un rango de edad particular que el investigador establecería. Este procedimiento probablemente requeriría una aproximación cuantitativa muy pertinente al respecto.

revinculaciones; su continuidad depende tanto de factores materiales como de prácticas y significados culturales atribuidos al mundo escolar entre los actores de la relación (tal como se observó en relación con las familias y/o la construcción de sentido que hacen los estudiantes sobre su carrera escolar).

Entrar y permanecer en la escuela es un proceso desarrollado en el tiempo según 4 factores o dimensiones estructurantes. El individuo, la familia, la comunidad y la institución. Cada uno de estos factores se comporta, en el tiempo, con una dinámica particular que afecta el conjunto. En esa medida la deserción se puede explicar de manera multicausal y multidimensional. Aunque no existe (o por lo menos no la establecimos) una fórmula, tendencia o modelo de interrelación que permitiera determinar qué tipo preciso de articulaciones (y qué magnitudes) favorecen o dificultan la construcción y desarrollo del vínculo, es posible observar las dinámicas fundamentales del comportamiento de los factores que propician la deserción o la retención. Desde esta consideración surgen las conclusiones que siguen.

Familia e institución

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

La primera, padres de familia que no logran desarrollar niveles de relación y significación suficientes con los colegios o bien debido a una precaria motivación, a una deficiente representación de lo escolar, a 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 preopucante 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 otra 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 cierta 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. En términos del problema de la investigación fue frecuente que las explicaciones que construyeron los docentes sobre las causas de la deserción estaban directamente relacionadas con la baja reponsabilidad 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. En este colegio, entre los padres entrevistados, la mayoría manifestó un alto nivel de satisfacción, proximidad y compromiso con la institución. No sobra señalar que el más bajo nivel de deserción estaba en este colegio, donde 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).

Relaciones Escuela-Comunidad

Los colegios 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 significarla foco de "problema juvenil". Los entornos 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). Esto, por lo general es una representación social sobreestimada de los problemas de la escuela. Más que una desproporción, lo que significa las representación 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 los precarios niveles de relación 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 devenir 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 vida. En esta medida, como se anotará en el capítulo de recomendaciones con mayor profundidad, la escuela requiere superar su asilamiento 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 activistas, sino de hacerlo con pertinencia y estrategias adecuadas que favorezcan el orden y la eficacia de la relación.

La comunidad y el vínculo

La movilidad intraurbana: la situación de crisis social del país tiene su correlato en la "ciudad local". El desempleo, la crisis de la vivienda, las deficitarias relaciones comunitarias en los espacios domésticos, el empleo informal y el subempleo, la generalización de empleos temporales y con baja calidad y estabilidad, generan una dinámica que impulsa frecuentes migraciones al interior de la ciudad. Si bien los pobladores pueden establecer un radio de habitación, es decir un territorio (un barrio o una zona determinada) dentro de la cual se desplazan, puede suceder que el sitio de habitación no tenga buenos circuitos de acceso (carencia de rutas de transporte) o implique inseguridad para los escolares.

En estos casos, no muy infrecuentes entre los jóvenes desertores, los desplazamientos entre su vivienda y su escuela se vuelven difíciles y complejos. Los estudiantes de familias muy pobres, o familias en crisis económicas recurrentes, carecen de presupuesto para financiar sus desplazamientos cotidianos en transporte urbano, por lo cual tienen que hacerlo caminando. No es difícil imaginar el agotador ejercicio físico que este hecho puede generar, sobretodo cuando se une al hecho de que a muchos de estos estudiantes sus familias no logran proveerlos de una alimentación diaria completa y adecuada.

Cuando el padre de familia o el responsable de los estudiantes debe cambiar de vivienda intenta reubicar al estudiante, o bien al momento del cambio o bien, más generalizadamente, para el año siguiente, en un centro educativo cercano. Si se observan las encuestas aplicadas a la población del estudio y se analizan el número de colegios por los que han pasado los estudiantes desertores y potenciales desertores se puede establecer una relación directa entre traslado de sitios de habitación de las familias y traslado de colegios.

La mayoría de los estudiantes clasificados en este estudio como desertores potenciales y el grupo de desertores actuales, o grupo de estudiantes desescolarizados, presentaban una coincidencia en relación con el alto número de colegios por los cuales habían transitado. Como se pudo observar, el cambio de institución es un fenómeno que genera alto impacto en la vida del estudiante. Traslarse de un colegio implica tener que deshacer y rehacer los vínculos de

diverso tipo que tienen los estudiantes: es dejar un espacio en el cual se ha construido procesos de identidad grupal, asimilación (o por lo menos adaptación relativa) a una cultura institucional (tiempos, espacios y prácticas pedagógicas determinadas) e incluso, adaptación a los entornos físicos y sociales de los colegios.

Una nueva institución genera para el estudiante altos niveles de impacto en varias dimensiones de su vida personal y académica. Si consideramos que existe una cierta proporción importante de traslado entre colegios, podemos colegir grupos grandes de estudiantes en permanente migración y reacomodamiento institucional, no siempre con procesos de inserción adecuados. Hasta aquí, lo que se podría considerar al respecto de esta problemática en relación con el estudiante.

Si miramos la otra cara, la de una institución que recibe con frecuencia nuevos grupos de "estudiantes migrantes" se empiezan a percibir dinámicas igual de complejas. En primer lugar, y de manera fundamental, las instituciones carecen de programas de inducción que atiendan el proceso de acomodamiento de estudiantes nuevos. El elevado número de estudiantes que por lo general tienen los colegios (en la magnitud de cada curso) y las demás consideraciones de complejidad de procesos institucionales de registro y administración que suponen los estudiantes nuevos, hacen que la atención a las acciones de inducción de estos sea una preocupación secundaria.

La fragilidad de los vínculos familiares

A través de este estudio se hicieron visibles las profundas transformaciones y crisis que están afectando actualmente la vida de las familias de los sectores populares. Dentro de las más relevantes en relación con los procesos del vínculo escolar tenemos:

Los procesos económicos: el desempleo, subempleo y el empleo informal son las características más preponderantes dentro de los adultos cabeza de familia en los grupos de desertores y potenciales desertores. Buena parte de ellos pasan por períodos recurrentes de desempleo. Igualmente tienen una calificación laboral de bajo nivel, un parte considerable de ellos se desempeñan en el sector de la construcción, uno de los más afectados por la crisis económica del país.

La composición: un número amplio de grupos familiares de los estudiantes, mayoritariamente de los desertores actuales y de los potenciales, se caracterizan por ser familias descompuestas/recompuestas, padres separados, nuevas uniones, etc. Muchas familias, incluso sin ser formalmente padres separados están distribuidas en diferentes espacios geográficos de la ciudad. Los estudiantes de estas familias cambian con frecuencia 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 ser conformar un cuadro de deserción.

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

La baja escolaridad de los padres o acudientes:

Otro de los elementos más generalizados dentro de los perfiles de desertores, aunque también en una proporción importante dentro de los retenidos, fue la baja escolaridad de los padres (o de sus acudientes). Esto en un principio parece tener una relación estrecha con una parte significativa del proceso de la deserción. Los estudiantes desertores y potenciales reportaron un frecuente desentendimiento y falta de apoyo de los padres en su relación con la vida escolar de sus hijos. Probablemente, por el reporte de los estudiantes y de los propios padres, puede decirse que existe en estos núcleos familiares bajos niveles de representación y de expectativas sobre la trayectoria y futuro escolar de sus hijos.

En el caso contrario, por el lado de los estudiantes retenidos, en la institución más vinculadora, el perfil de escolaridad de los padres es bastante alto para el promedio observado (secundaria y algunos con universitaria incompleta). Dentro de los estudiantes retenidos los padres con baja escolaridad tienen por lo general una positiva expectativa de sus hijos en la vida escolar. Son padres que han tejido buenos niveles de relación con la institución educativa (tal fue el caso de la institución mejor relacionada con los padres y más retenedora de los estudiantes).

La violencia doméstica

Las frecuentes tensiones y agresiones vividas en el universo relacional de los hogares fue uno de los factores más evidentes en una proporción amplia de los estudiantes, mayoritariamente de los clasificados como potenciales desertores y los desertores actuales.

Entre hermanos, padres y madres e hijos existe una enorme tensión convivencial que hace tramitar los conflictos internos por la vía de la agresión y la violencia física. Según se pudo observar, desde los reportes de los entrevistados, debido en buena medida al fuerte desempleo masculino, los hombres tienden a permanecer más tiempo en los hogares, generando 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 frecuente de las unidades domésticas. Asociado a esto, 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.

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. Fue 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) 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, presentaban 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.

El corolario: 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 esto también es cierto, pero se relativiza un poco en la medida en que alguna parte importante de su vínculo descansa en el hecho de 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 solo una crisis más de su adolescencia, para los estudiantes de sectores populares 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 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 inerte 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 los 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.

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 fundamental 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 estudiantes 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.

De los procesos de caracterización institucional de los colegios se derivan varios comportamientos fundamentales para poder comprender cómo se construye un

espacio adecuado para el desarrollo del vínculo escolar. 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.

Los centros educativos analizados comparten ciertos elementos comunes, pero tienen facetas diferenciales que juegan un enorme papel "singularizador", visible especialmente en el análisis de cada institución. En esta medida, probablemente no sea muy justo con cada una de ellas determinar conclusiones generales que las contengan a todas, sin embargo, en aras de buscar tendencias importantes, nos ocuparemos de los aspectos más generalizados (no siempre presentes de la misma manera y en el mismo sentido en cada estructura institucional).

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 tanto como en la estructura y dinámica actual del conjunto de la educación distrital (en sus diferentes niveles). La insuficiente planeación, las dificultades de dirección, los precarios manejos del tiempo, las plantas profesoras incompletas, los pocos profesionales de apoyo (orientadoras), las demandas de otros niveles del sistema educativo distrital, los conflictos que entre estos surgen por tensiones de poder (profesores, sindicato, autoridades centrales) y un frecuente estilo improvisador y "reactivo" (donde no se prevee, sino que se responde a la demanda que surja 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 no funcione moderadamente bien. Lo que sí ocurre en una institución con marcadas dificultades organizacionales, aunque funcione bien para las expectativas, es el frecuente desaprovechamiento de recursos (espacios, personas, tiempos). En este sentido, existe un elemento importante que ha de considerarse: 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 profesoras (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. Uno de los componentes más estratégicos en el crecimiento de una organización contemporánea, de cualquier sector, es su capacidad para estar automodificándose y ajustándose a los cambios del entorno. Con la 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 que operaran, ni como mecanismos ni como estrategias eficaces de autoreflexión.

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 (una fuerte retroalimentación sobre la institución) muestran el potencial positivo que tendría una autoexaminación permanente. 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.

La mediación del director

A pesar de tener la organización profesoral de los colegios un esquema de relaciones horizontales, los directores son, muy generalizadamente, mediadores absolutamente 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.

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 profesoras están mediadas por un importante efecto simbólico que estos agentes tienen y que definen cómo es el comportamiento organizacional de los colegios. En otras palabras, aunque no era

un tema eje de esta investigación, los estilos de autoridad de los directores están a la base de muchas crisis organizativas de las instituciones que se valoraron.

Hay varios fenómenos que lo permiten comprender. En primer lugar, los directores cada vez más reciben cargas administrativas complejas para las cuales no siempre cuentan con herramientas, formación y competencia. 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, esto ha dado resultados diversos, pero entre ellos uno preocupante: los directores siguen trabajando privilegiadamente en su jornada inicial 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 complejizar 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 tienen que afrontar los directores tiene que ver con los abundantes requerimientos del orden local y distrital que los hace tener que 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 mucho tiempo fuera de su institución y cuando están dentro el exceso de cargas administrativas y la densidad organizacional, el bajo nivel de administración del tiempo, la frecuente improvisación y las pocas herramientas de gestión, hacen que la conducción de los colegios sea 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 esto 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 que se encontró.

La comunicación en los grupos profesoriales

Aunque 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 funcione la institución pasa en buena medida por el funcionamiento y el ambiente de relación del grupo profesoral. En las instituciones investigadas fueron evidentes tres tipos de problemáticas comunicativas dentro de los grupos profesoriales:

La tendencia en los conflictos

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 profesoriales 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 profesoriales con tensiones ocultas por la fuerza de la creencia de que para no agravar el conflicto hay que evitarlo.

Los sistemas de comunicación

Como espacio organizacional las instituciones 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 para mediarlos. 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. En igual medida, 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 de atención grupal a la información. 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 afirmaban no tener conocimiento sino hasta media hora antes de la reunión. Esta relación era más evidente con directivos de la institución que, metidos en el ambiente de una organización hipercomplejizada, olvidaban con frecuencia los compromisos y las citaciones.

□ La comunidad de reconocimientos

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 esta dinámica fue común encontrar un grupo bastante débil en la construcción de un espacio de reconocimiento del otro en términos de su competencia profesoral. El trámite de los conflictos, generalmente inadecuado, es una de los mayores obstáculos.

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 pertenencia institucional, etc. para sus miembros.

Los colegios no logran crear con facilidad una cultura organizativa e institucional que los identifique con plenitud, es decir, que les marque un "territorio simbólico", una cultura grupal institucionalizada y deliberadamente compartida. La frecuente dispersión de prácticas pedagógicas, 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 manejo del tiempo escolar:

El manejo del tiempo es 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 pedagógica. 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 contrajornada (ver capítulo 1). De esta forma, el tiempo para pensar 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 evaluarlo 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, 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 escuela como organización "densa"

Los estilos de dirección, la formas de planeación, la estructuras comunicativas deficitarias, la baja articulación entre colegios y localidad, las situaciones de conflicto, las debilidades de las culturas organizacionales, la excesiva atención a demandas externas, buena parte de ellas administrativas, 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 desbordan con facilidad los intentos de autorregulación organizativa.

Así, como todo se cruza, muchas acciones se aplazan y al hacerlo se acumulan en el tiempo dando como resultado una acción institucional en emergencia, con un insuficiente manejo del tiempo y siempre tensionada por cumplir la demandas internas y externas. Aunque existan 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 profesoriales perciben una institución con dificultades fuertes para cumplir sus compromisos de planeación. Como corolario, se generan actitudes de agotamiento del sentido de la planeación: si todo cambia en el último momento, no es fácil generar credibilidad en la práctica de la planeación.

Esta percepción es abiertamente inconveniente a la organización escolar, sobretodo si se tiene en cuenta que la flexibilidad de las instituciones es poca y 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).

La invisibilidad de la deserción

Una de las más relevantes conclusiones del estudio tiene que ver con el hecho de 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, en un principio, a proporcionar la magnitud del problema. Cuando se hizo la proporción, resaltando que de 800 estudiantes los desertores serían un curso completo, la perspectiva simbólica 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, esto no es en sí mismo una herramienta confiable para percibir y medir la deserción. Hay varias razones al respecto, entre las principales tenemos: 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 autorepresentación social que los docentes han construido sobre ella. Esta representación tiene varios núcleos de significación:

- Es un proceso de causas externas: la deserción se atribuye con mucha generalidad y exclusividad a las problemáticas familiares, a la violencia doméstica y a las crisis económicas de los estudiantes, todas ellas de carácter macrosocial y 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 profesoriales 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 como problema cuestionador de la propia competencia: Admitir los efectos que tiene la institución en la problemática de la deserción implica asumir que ella es responsable y por esa vía los docentes. Eso se une a un núcleo representacional clave 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.

- 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 es 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 desertan.

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 crisis de los espacios físicos

Los colegios tienen una crisis de espacio que tiene varios aspectos. La 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 atractivos para la permanencia, y probablemente inadecuados para actividades de aprendizaje atractivas. 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 tanto como en su actual readecuación es 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

numero de estudiantes, plantas físicas, ruidosas, fríos, poco iluminadas, no son precisamente el mejor espacio para generar un vínculo mínimo de agradabilidad cotidiana.

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 por qué en ella se construyen relaciones y redes sociales de comunidad y reconocimientos con los pares y con los adultos considerados próximos. Es la dimensión más integrada en 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 practicas y algunas experiencias fundamentales de la vida escolar.

La escuela, en su propia definición curricular y pedagógica, acentúa en muchas 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, generan una clara división entre el momento de divertirse y el momento de aprender, entre el patio de recreo o la jornada lúdica y el salon de clases y la lección del maestro.

“Es mejor ser malo que no ser nada”: disciplina y reconocimiento estudiantil

En algunas de las instituciones con las que se trabajó existe una experiencia común desestructurante de la vida escolar: las dinámicas de convivencia entre y con los estudiantes. El factor “disciplina” se ha vuelto un tema de deterioro de la vida comunitaria en general. La problemática de la disciplina hace visible un tema complejo y difícil de abordar por cuanto toca de manera directa la forma como circula y organiza la relación de convivencia docentes/estudiantes en los colegios:

el 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 escolar. Fuera de ella, los colegios no han diversificado mecanismos para reconocer las diferentes habilidades y competencias de los estudiantes. 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 aleccionantes: 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 problema" corresponden a jóvenes y niños cuyo mecanismo más disponible en su para hacerse reconocer es la indisciplina, la agresión y la violación de la norma ("es mejor ser malo que no ser nada"). 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.

En el mismo orden de reflexión, 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.

Buena parte de esta dinámica, sobretodo con poblaciones de jóvenes adolescentes, se deriva del hecho de que ellos 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 debe tenerse en cuenta que de él emergen tensiones que deben ser asumidas cada vez con mejor entrenamiento y formación de los grupos profesoriales. Los nuevos mecanismos de participación y protagonismo estudiantil aún no se han consolidado y se contraponen a prácticas tradicionales de autoridad. Aunque esto

es en sí 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.

La pedagogía: fragmentación y tradición

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 del estudio es la existencia de multiplicidad de orientaciones, de formas de entender y practicar la pedagogía. En este nivel, aunque 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. La debilidad de los PEI, tanto en su concepción como en su operación orientadora, explican buena parte de las dificultades al respecto. Muchos de ellos no funcionan como cartas constitutivas, no circulan con propiedad y no generan cultura institucional. Se da en la práctica un PEI formulado y un PEI practicado, con coincidencias esporádicas y diferencias notables.

Por otra parte, la existencia de orientaciones tradicionalistas, en detrimento de pedagogías más activas, puede obedecer a múltiples razones que aquí no se exploraron suficientemente, pero sobre las cuales se pueden tejer algunas hipótesis a manera de conclusión:

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.

Otro elemento importante en el arraigo de pedagogías tradicionalistas en nuestro grupo de colegios es el desconcomiento de la propia potencia de lo que puede hacer una innovación. 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 qué resultados tendría. 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 podía ser de otra manera y mejor. 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.

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 y sistematizar. Al no percibir los resultados de los cambios los profesores tienden a volver a los esquemas pedagógicos más manejables, tradicionalistas y poco activos.

El perfil del comportamiento de los factores vinculadores

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 es fácil definir, ni 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 significativos del vínculo escolar.

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 media cada grupo de estudiantes presenta un "mapa de riesgo", o sea factores que aparecen en su vida y que juegan entre sí en relación directa con el mantenimiento de su vínculo escolar. Para este estudio se preparó un instrumento clasificatorio, una encuesta, que nos permitió identificar a estudiantes que presentaban características comunes con la de desertores, los denominamos Desertores Potenciales. En el proceso del vínculo del estudiantes los factores que afectan su relación con el mundo escolar, en cualquiera de las cuatro dimensiones que seleccionamos en el estudio, 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 potenciales terminarían muy probablemente 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, igual de preocupante, 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 explicitar un modelo o perfil que tendría cada uno de los comportamientos de un factor que funcionan como retenedores o como desvinculadores. Este perfil emerge del análisis comparativo (ver capítulo respectivo) que se realizó entre los grupos de estudiantes de cada institución: desertores, retenidos y desertores actuales. 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 las causales exclusivos de la desvinculación del sistema. La utilidad de este ejercicio, a manera de conclusión, descansa en la posibilidad de identificar que se requeriría para establecer un mapa de riesgo, primera tarea por realizar si se quiere promover una acción preventiva eficaz de la deserción.

Perfil de comportamientos vinculadores

1. Factor 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.

2. Factor 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 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.

3. Factor 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 determinada, las relaciones armónicas entre estudiantes fortalecen el vínculo escolar. Los conflictos entre los docentes pueden 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 institución, 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 enmarcando el desarrollo del estudiante. 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 bien puede ser concertada.

Perfil de comportamientos desvinculadores:

Factor familia

- Las familias de los desertores se caracterizan por ser generalmente grupos de padres controladores, que generan poca autonomía y promueven deficientemente la sociabilidad del estudiante.
- También está presente 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 son familias con recurrentes problemas económicos, bajos niveles de inserción en redes sociales de apoyo y frecuentes cambios de domicilio.

Factor individuo:

- Los desertores y los potenciales desertores comparten una 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 manifiestan fuertes problemáticas convivenciales: dificultad para seguir las reglas, liderazgos negativos y problemas de adaptación institucional.
- Son comunes en este grupo de estudiantes las dificultades en la interrelación social y las pocas habilidades comunicativas. Los desertores tienden con frecuencia a aislarse y sentirse distanciados del entorno social y escolar.
- A nivel emocional es frecuente encontrar en los desertores bajos niveles de autoconcepto y crisis emocionales afrontadas con un comportamiento evitativo.
- Una proporción importante de jóvenes desertores tienen 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. Los estudiantes 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.

Factor 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 compartivamente existen menos diferencias de perfil entre desertores y retenidos.

Factor institución:

- Los desertores tienen una experiencia institucional relacionada con escasos niveles de reconocimiento por méritos académicos. Tienen historiales de frecuentes cambios de institución, repetencia de años, comportamientos de indisciplina y baja expectativa sobre sus colegios.
- Presentan también ausencias frecuentes y padres con bajo compromiso y escasa presencia en el colegio.

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

La relación entre los dos perfiles no es de oposición, por cuanto es un complejo juego de intersección de variables y dinámicas. Los casos aparentemente paradójicos son los que lo muestran. Por ejemplo, una estudiante dio un perfil bastante particular: una familia de madre maltratante y una niña de grado quinto que había representado a su colegio como el más importante espacio de vinculación y reconocimiento.

No hay instituciones retenedoras ni desvinculadoras

Aunque pudieramos imaginar un modelo abstracto de guía (véase Recomendaciones) en la realidad no hay instituciones retenedoras en sí mismas, lo que existe son instituciones que, considerando el comportamiento propicio de otros factores, “promueven” la retención. 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. Para comportarse como instituciones vinculadoras los colegios tienen varios comportamientos que tienen que cumplir:

- En lo organizativo: ser una institución con una dinámica organizativa consistente, roles de autoridad claros, procedimientos administrativos organizados y simplificados, distribución de funciones equitativas, 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 con el currículo o en la práctica pedagógica.
- En la convivencia cotidiana: Prácticas y manuales de convivencia democráticos, consistentes y organizados. Igualmente, deben existir sistemas de reconciliación de los estudiantes, diversos (no solo en lo estrictamente académico) y adaptados a sus intereses. En los reportes de la historia del vínculo escolar las instituciones de mayor agradabilidad suscitaban entre los estudiantes 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 también fuera posible para los adolescentes (sino para la mayoría, sí para los que más evidentes problemas de desnutrición presenten²).

Sin embargo, por mejor institución que un colegio sea, por más retenedora que se plantee, si los otros factores no juegan a favor en cierta forma clave, la institución no puede garantizar que los estudiantes permanezcan vinculados. Hay colegios que en un interjuego de factores diferente podrían ser más retenedoras de lo que lo son actualmente. Otras, que aún teniendo elementos propiciadores de deserción (desorganización, enfoque inadecuado, gestión deficiente) logran retener a ciertos estudiantes que en otras condiciones estarían por fuera. Para citar un ejemplo paradójico: una de las instituciones con mayores déficits organizativos 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 recibidos en otras instituciones. Desde luego esto generaba una institución desordenada y con altos grados de indisciplina y dificultades de relación entre estudiantes y entre profesores y estudiantes.

Finalmente, vale decir, que estudio deja ver a la escuela como un factor importante, generalmente crucial para fortalecer la vinculación, pero no decisivo exclusivamente 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, por más exógeno que sea el disparador de la deserción, siempre, en tanto proceso interfactorial, la escuela puede actuar estratégicamente, en algún grado, 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.

² . 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 historias escolares experiencias de deserción por motivos de enfermedad.

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 para el desarrollo de programas, orientaciones y planes del nivel local y distrital y para que nos permitan construir instituciones generadoras de mayores niveles de retención y mejores vínculos escolares.

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. Un colegio 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 otros colegios, incluyendo ciertos niveles de 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 lograrlo¹. Desde luego deben ser símbolos construidos colectivamente para evitar que pierdan significado y sean solo una práctica desritualizada y sin impacto.

¹ . Para citar un bello ejemplo, en un colegio público de la localidad de Bosa: el primer saludo del día consistía no en la fila uniforme y tradicional, sino en el agrupamiento en círculos donde los estudiantes, tomados de la mano, apretando fuertemente al otro, se daban la bienvenida de manera muy afectuosa. Era una renovación cotidiana para decir una especie de "yo estoy aquí, contigo, cerca de ti, aprendiendo..."

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 profesoraes 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 gestonarias 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.

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: la gestión de la información.

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.

Mejoramiento de la comunicación

La comunicación grupal es uno de los frentes de trabajo institucional que más se debe fortalecer. La investigación nos permitió ver un preocupante estado de deterioro de las comunicaciones intragrupales en los espacios profesoraes y directivos. La realización de eventos y procesos orientados a mejorar la comunicación interna de los grupos deben ser una prioridad en los programas de mejoramiento institucional. Es importante desarrollar con los grupos profesoraes 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 profesoraes 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 profesoraes 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.

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.

La existencia de suficientes mecanismos de incentivación profesional a los docentes 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.

Los 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 (sobre todo 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 transmitir la idea de un espacio cuadrulado, 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 como las salas de profesores. Su equipamiento es una de las tareas prioritarias en varios de los colegios de este estudio, sobre todo en aquellos en que ni siquiera está asignado o construido.

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 renovadamente 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 sí 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 una 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.

La promoción de la salud física y mental

La salud física y mental de las 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.

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.

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.

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 padres². 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 mecanismos de confrontación que resultan tensionantes de la convivencia de la comunidad educativa.

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.

Fomentar la retención en el sistema tanto como en la institución

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,

² . Una de las experiencias anlaizadas tenía como base de su éxito con los padres una realización de este tipo de actividades.

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.

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.

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.

Aprovechando 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 (sobretudo 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 estas 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.

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.

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 Rodriguez, 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. Effective 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.
- Geertz, 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. Sáenz.. Organización escolar: un perspectiva ecológica. Madrid. Marfil, Alcoi

ANEXOS

- Encuesta sobre historia escolar
- Ficha de perfil profesoral
- Gráficos de perfiles profesorales
- Ficha de primera caracterización
- Registros (índice y diskette)
- Matrices del proceso del vínculo (diskette)

Encuesta sobre historia escolar

ENCUESTA SOBRE SU HISTORIA ESCOLAR

Esta encuesta se propone recoger información general sobre la historia de su vida escolar. No tiene puntajes o notas y no existen respuestas buenas o malas. Solo deseamos conocerlo. Esta información es confidencial.

NOMBRE _____ EDAD _____ COLEGIO _____ CURSO _____

1. ¿Hace cuanto tiempo estudia en este colegio _____
2. ¿Por qué entró a estudiar en este colegio?
3. Llene el siguiente cuadro, si necesita más casillas utilice el respaldo de la hoja

Colegio	Privado? Oficial?	Años cursados	Motivo de retiro
Total			

4. ¿Cuántos años ha perdido? _____
5. ¿Qué personas responden por sus estudios?
6. ¿Con qué personas vive?
7. En cuál barrio vive actualmente? _____ Cuántos años ha vivido en este barrio? _____
8. Llene el siguiente cuadro sobre los lugares de Bogotá o del país en que ha vivido:

Lugar	Años	¿Por que se cambió de este sitio?

9. ¿Qué es lo que más le gusta de este colegio y por qué?
10. ¿Qué es lo que más le disgusta de este colegio y por qué?
11. ¿Ha pensado dejar sus estudios? ¿Por qué?
12. ¿Cuántas veces se ha retirado de estudiar? _____ ¿Por qué?

Ficha de perfil profesoral

Gráficos de perfiles profesoriales

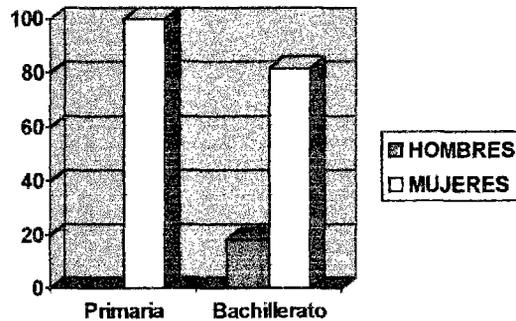
CED SAN ISIDRO

PERFIL PROFESORAL

A continuación se presentan algunas características importantes del cuerpo docente de la institución, que permiten identificar algunos aspectos de su perfil.

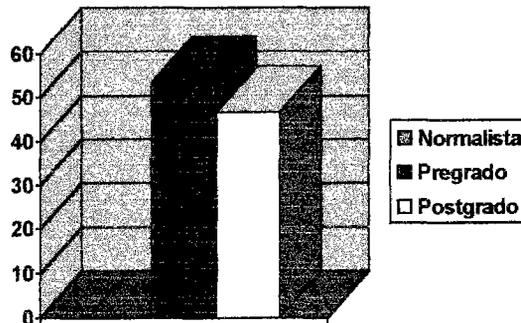
El grupo de maestros y maestras tiene un promedio de edad de 36.1 años. La mayoría de los docentes son mujeres tanto en primaria como en bachillerato, aunque en los niveles de secundaria se ubica el mayor porcentaje masculino, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1.
Distribución de maestros por género y nivel en el que enseñan



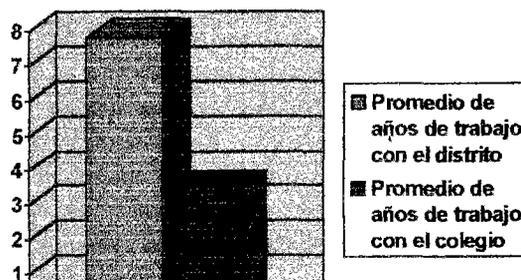
Por otro lado, en la Figura 2. Se puede observar que la mayoría de los docentes tiene como nivel de formación una carrera de pregrado, mientras que un porcentaje muy importante se encuentra en el nivel de Posgrado. Ninguno de los docentes cuenta solamente con formación como normalista.

Figura 2.
Nivel de formación



El promedio de años con el distrito es de 7.8125 años y de trabajo con el CED San Isidro es de 3.425 años, como se puede observar en la Figura 3.

Figura 3.
Tiempo de trabajo con el distrito y con la institución.



NUMERO DE RETIROS POR CURSO Y PERIODO DE RETIRO EN 1999

CURSO	PRIMER PERIODO	SEGUNDO PERIODO	TERCER Y CUARTO PERIODO	TOTAL DE RETIROS
TRANSICIÓN	3	2	0	5
PRIMERO	5	6	0	11
SEGUNDO	1	3	0	4
TERCERO	2	1	0	3
CUARTO	2	2	0	4
QUINTO	0	0	0	0
SEXTO 1	3	1	0	4
SEXTO 2	3	1	0	4
SEPTIMO 1	1	0	0	1
SEPTIMO 2	1	2	0	3
OCTAVO	0	0	0	0
NOVENO	4	0	0	4
TOTAL	25	18	0	43

En la anterior tabla se puede observar que la totalidad de los retiros se produjo en los dos primeros periodos del año académico. La mayoría se retiro en el primer periodo y un numero importante en el segundo. La mayoría de los retiros se presentaron en el grado primero.

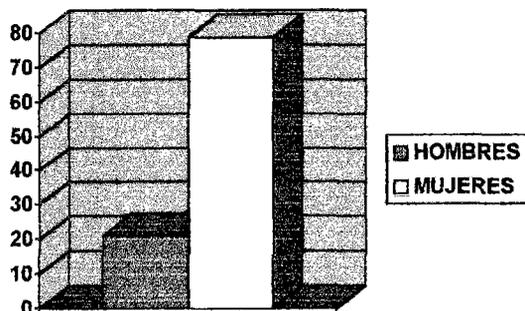
CED GUACAMAYAS

PERFIL PROFESORAL

A continuación se presentan algunas características importantes del cuerpo docente de la institución, que permiten identificar algunos aspectos de su perfil.

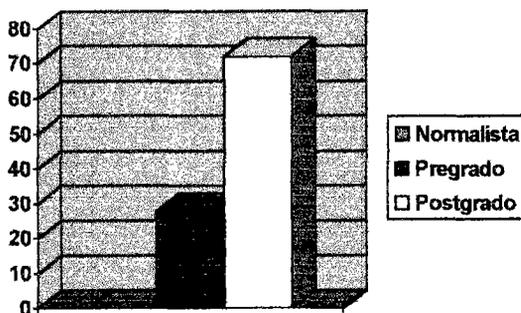
El grupo de maestros y maestras tiene un promedio de edad de 36.6 años. La mayoría de los docentes son mujeres como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1.
Distribución por género



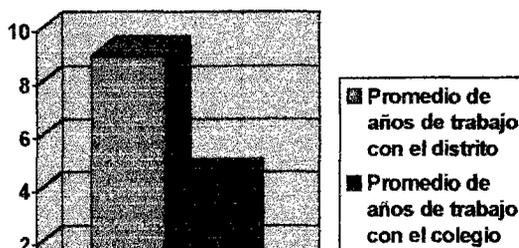
Por otro lado, en la Figura 2. Se puede observar que la mayoría de los docentes ha alcanzado un nivel de formación de Posgrado. Ninguno de los docentes cuenta solamente con formación como normalista.

Figura 2.
Nivel de formación



El promedio de años con el distrito es de 9.07 años y de trabajo con el CED Guacamayas es de 4.50 años, como se puede observar en la Figura 3.

Figura 3.
Tiempo de trabajo con el distrito y con la institución.



NUMERO DE RETIROS POR CURSO Y GÉNERO EN 1999

CURSO	HOMBRES RETIRADOS	MUJERES RETIRADAS	TOTAL
PREESCOLAR	7	4	11
PRIMERO	5	3	8
SEGUNDO	0	2	2
TERCERO	0	0	0
CUARTO	1	1	2
QUINTO	2	1	3
TOTALES	15	11	26

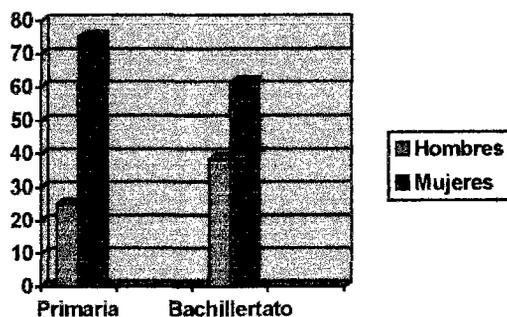
En la tabla anterior se puede apreciar que la mayoría de los alumnos retirados son hombres aunque la diferencia no es tan grande. El mayor número de retiros se dio en el grado de preescolar, seguido por el grado primero.

PERFIL PROFESORAL JUANA ESCOBAR

Distribución por Género

En el CED Juana Escobar se puede observar (Fig. 1) que la mayoría de docentes son mujeres tanto en primaria como en bachillerato con un porcentaje del 75% y el 61.6% respectivamente.

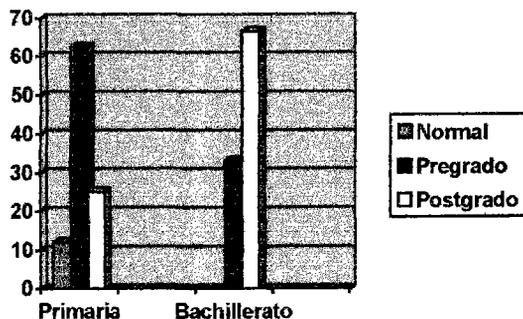
Figura 1. Distribución por Género



Nivel de Formación

La mayoría de docentes posee un nivel de formación de pregrado en el caso de la primaria (62%) y en el caso de bachillerato la mayoría de docentes posee postgrados (66.6%) solo un docente en primaria es normalista como se observa en la figura 2.

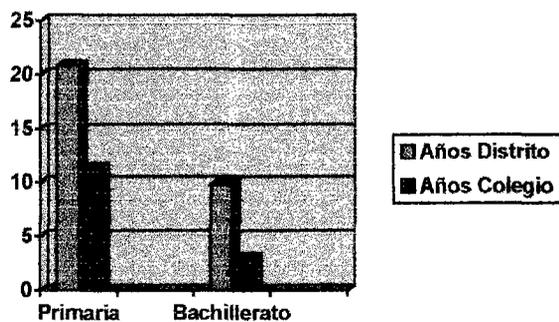
Figura 2. Nivel de formación



Tiempo de Trabajo con el Distrito y con la Institución

Respecto al tiempo de trabajo con el distrito y con la institución se presenta una diferencia marcada en el promedio de años entre primaria y bachillerato, teniendo un promedio mayor de años en el distrito en la primaria, 20.8 mientras que en el bachillerato el promedio es de 9.8 años. Respecto al tiempo de trabajo en la institución también hay una gran diferencia debido a que hasta hace pocos años el bachillerato ha ido estableciéndose en la institución. En la primaria el promedio de años con la institución es de 11.3 mientras que en el bachillerato es de 2.9 años como se puede observar en la figura 3.

Figura 3. Tiempo de Trabajo con el Distrito y con la Institución

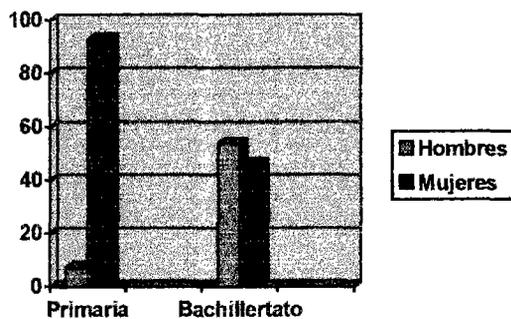


PERFIL PROFESORAL JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTINEZ

Distribución por Género

En la primaria del CED José Joaquín Castro Martínez la mayoría de docentes son mujeres con un 92% mientras que en el bachillerato la mayoría son hombres 53%, aunque hay casi igual entre géneros.

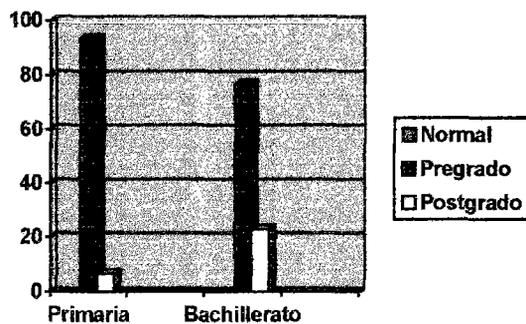
Figura 4. Distribución por Género



Nivel de Formación

La mayoría de docentes tanto en primaria como en bachillerato posee un nivel de formación de pregrado 93% en primaria y 76% en bachillerato no hay ningún docente normalista en la institución y en primaria actualmente el 6.6% de los docentes posee formación en postgrado y en bachillerato el 23%.

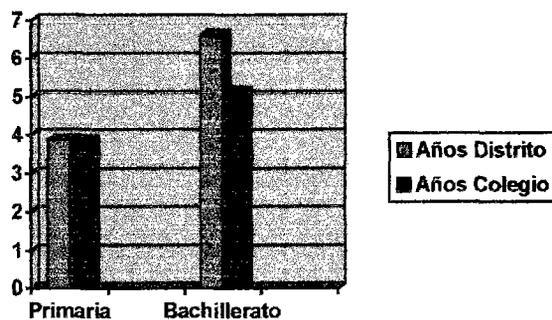
Figura 5. Nivel de Formación



Tiempo de Trabajo con el Distrito y con la Institución

En promedio los docentes de primaria llevan trabajando con el distrito 3.86 años igual tiempo que trabajando dentro de la institución. En bachillerato los docentes llevan trabajando con el distrito en promedio 6.6 años y con la institución 5.14 años, se podría decir entonces que los profesores de bachillerato son más antiguos que los de primaria tanto en el distrito como en la institución como se observa en la figura 6.

Figura 6. Tiempo de Trabajo con el Distrito y con la Institución

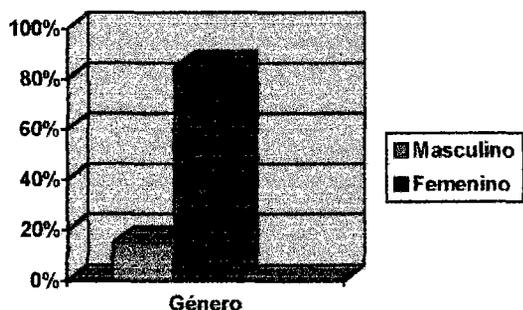


CED FRANCISCO JAVIER MATIZ

PERFILES PROFESORALES

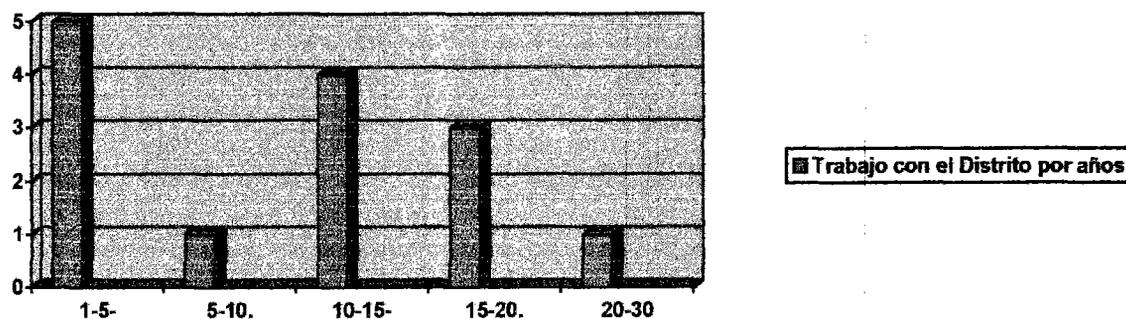
La institución cuenta con una estructura profesoral que tiene las siguientes características. En promedio la edad de los docentes se aproxima a los 43 años, el 85% de ellos es de género femenino y el 15% masculino, como lo ilustra la siguiente figura

Figura N° 1 Genero



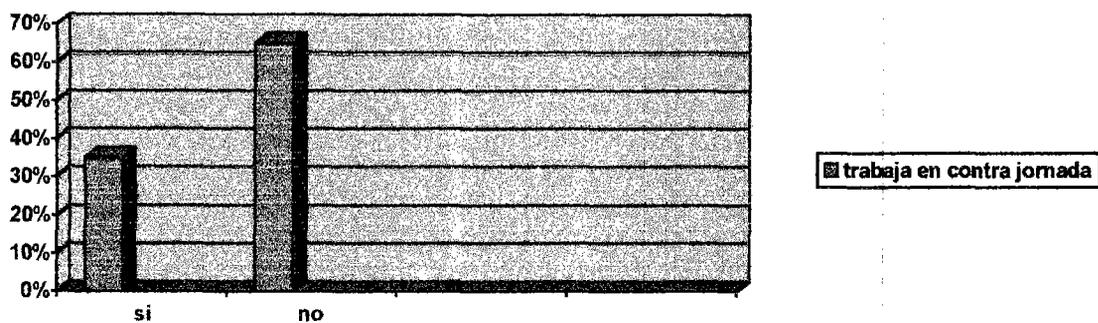
Por otra parte, el tiempo de trabajo con el distrito está entre 1 y 5 años

FIGURA N°2 tiempo de trabajo con el distrito



Por otra parte, el 65 % de los docentes no trabaja en contra jornada, en contraposición con el 35% que si lo hace:

FIGURA N°3 trabajo en contrajornada



En cuanto a la formación de los docentes un 42% ha adelantado estudios de postgrado un 50% tiene solamente pregrado y el 8% no responde

Figura N° 4 Niveles De Formación

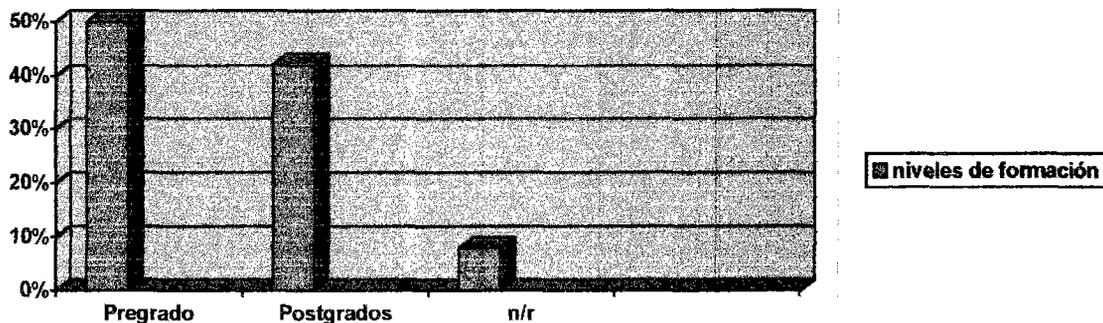


Tabla N° 1 Áreas de formación de los docentes

AREA DE FORMACION	FRECUENCIA
Licenciatura en educación básica primaria	2
Licenciatura en educación filología e idiomas	1
Postgrado en educación y orientación sexual	1
Postgrado en solución de conflictos	1
Licenciatura en educación preescolar	1
Licenciatura en ciencias sociales	2
Especialización en informática educativa	1
Licenciatura en Biología	1

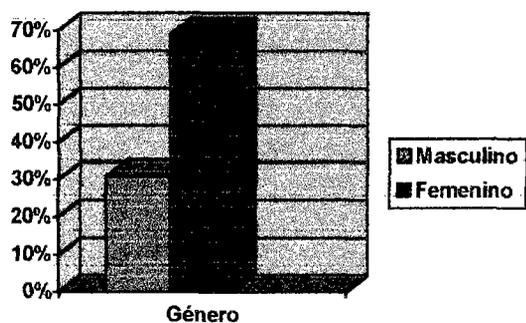
Arte y Folclor	1
Educación con énfasis en dificultades para el aprendizaje	1
Física y matemáticas	1
Ed básica primaria	1
Orientación educativa y desarrollo humano	1
Educación física	1

En las áreas de formación de los docentes se destacan los que tienen formación en básica primaria y en ciencias sociales

CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

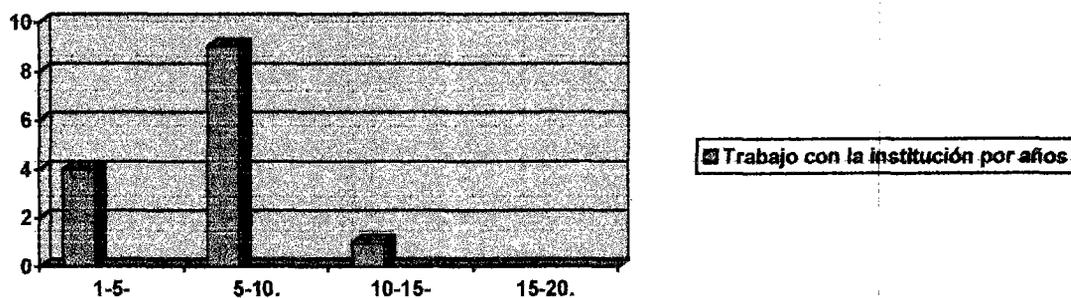
PERFIL PROFESORAL

Figura N° 1 género



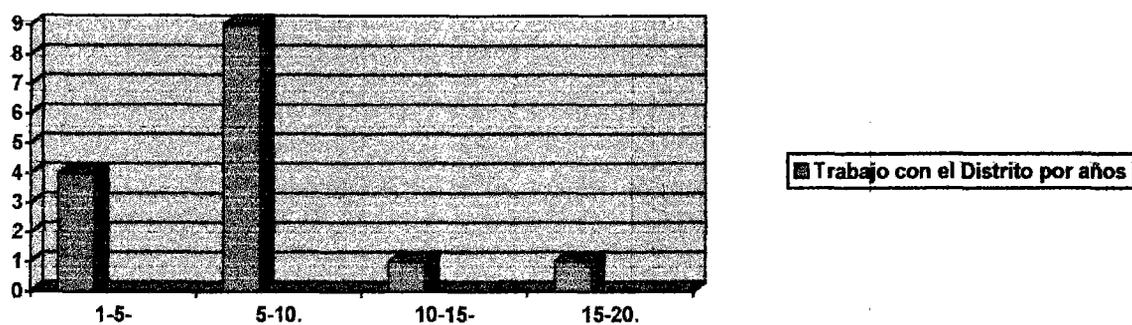
Los docentes en su mayoría llevan trabajando con la institución entre 5 y 10 años como lo muestra la siguiente figura.

Figura N° 2 tiempo de trabajo en la institución



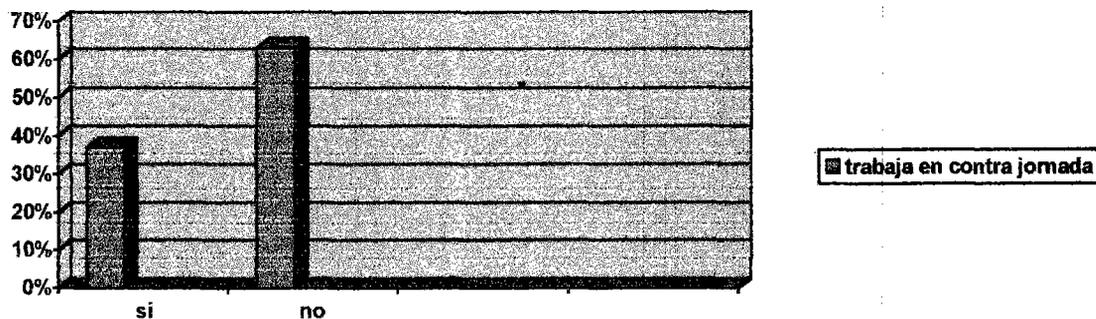
De igual forma, el tiempo de trabajo con el distrito está entre los 5 y los 10 años

Figura N° 3 tiempo de trabajo con el distrito



Por otra parte, el 63 % de los docentes no trabaja en contra jornada, en contraposición con el 37% que si lo hace:

Figura N° 4 trabajo en contrajornada



En cuanto a la formación de los docentes un 50% ha adelantado estudios de postgrado y un 50% tiene solamente pregrado.

Figura N° 5 niveles de formación

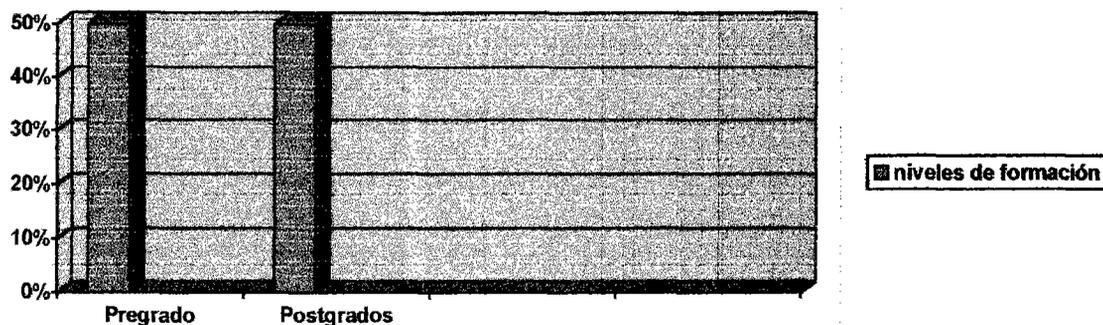


Tabla N° 1 Áreas de formación de los docentes

ÁREAS DE FORMACIÓN	FRECUENCIA
Biología y Química	1
Electromecánica	1
Licenciatura en básica primaria, postgrado en educación para la salud	1
Licenciatura en lenguas modernas Especialista en traducción de ingles Especialización en diseño educativo	1
Licenciado en ingles y electrónica	1
Licenciado en básica primaria	3
Licenciado en idiomas Español – ingles	1
Educación en tecnología	1
Ciencias sociales	1
Español, principal edumatica	1
Matemática edumatica	1
Licenciada en matemáticas, multimedia (postgrado)	1
Licenciado en educación física	1
Licenciada en español y lenguas modernas	1
Especialización en historia	1
Licenciada en artes plásticas	1

Los docentes de la institución se encuentran distribuidos uniformemente en todas las áreas de formación, sin embargo, hay énfasis en la formación en básica primaria.

Ficha de Primera Caracterización

DESERCIÓN ESCOLAR
FICHA DE PRIMERA CARACTERIZACIÓN (con los grupos profesoriales)

Definiciones	Clases	Problemáticas relacionadas directamente (primarias)	Problemáticas relacionadas indirectamente (secundarias)

Registros

INDICE DE REGISTROS

(LOS MATERIALES CONTENIDOS EN ESTA TABLA ESTAN GRABADOS EN UN
DISKETTE ANEXO AL INFORME DE INVESTIGACION)

<p>REGISTRO No. 1 INSTITUCION. COLEGIO JUAN EVANGELISTA GOMEZ GRADO SEXTO CURSO 604 CONTENIDO: TALLER A ESTUDIANTES (LA HISTORIA DE PEDRO)</p>	
<p>REGISTRO No 2 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO NOVENO CURSO 901 CONTENIDO: TALLER A ESTUDIANTES (LA HISTORIA DE PEDRO)</p>	
<p>REGISTRO No 3 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES</p>	
<p>REGISTRO 4 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: TALLER A ESTUDIANTES. CUENTO (AZUCENA)</p>	
<p>REGISTRO No 5 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA DESERTOR TOTAL</p>	
<p>REGISTRO No 6 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A RECTOR JORNADA MAÑANA</p>	
<p>REGISTRO No 7 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A JUAN EVANGELISTA – PROFESOR DE DANZA – FELIPE LOZANO – 604</p>	
<p>REGISTRO No 8. COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA PROFESOR JORGE AMAYA — 901</p>	
<p>REGISTRO No 8. COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA PROFESOR JORGE AMAYA — 901</p>	
<p>REGISTRO No. 9 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO Y NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES Y RETENIDOS</p>	
<p>REGISTRO No. 10 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES</p>	
<p>REGISTRO No 11 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A LUMNO</p>	

<p>REGISTRO No 12 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUIANTE</p>	
<p>REGISTRO No 13 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTE GRADO 604</p>	
<p>REGISTRO No 14 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO CONTENIDO : ENTREVISTA A YUVELY CATALINA 604</p>	
<p>REGISTRO 15 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE INGRID RODRIGUEZ.</p>	
<p>REGISTRO No 16 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE YEIMY 604</p>	
<p>REGISTRO No 17 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE LETY ESPERANZA</p>	
<p>REGISTRO No 18 COLEGIO JUAN EVANGELISTA CONTENIDO: TALLER CON PROFESORES SOBRE MAPA DE RELACIONES</p>	
<p>REGISTRO No 19 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CCONTENIDO: ENTREVISTA CON LOS PADRES DE FERNEY ENRIQUE CASTRO CURSO 901</p>	
<p>REGISTRO No 20 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE LUZ ADRANA CANO 901</p>	
<p>REGISTRO No 21 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA PADRES</p>	
<p>REGISTRO No 22 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTOR TOTAL</p>	
<p>REGISTRO No 23 COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ CONTENIDO: ENTREVISTAS PADRES</p>	
<p>REGISTRO No 24</p>	

<p>COLEGIO JUAN EVANGELISTA GÓMEZ GRADO NOVENO ENTREVISTA A ESTUDIANTE DEISY JUDITH 901 REGISTRO 25 C.E.D. JAVIER MATIZ CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE LUIS GARZON</p>	
<p>REGISTRO No 26 C.E.D FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE JOHN JAIRO NICER</p>	
<p>REGISTRO No. 27 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESUDIANTE OLGA MARIN 5B</p>	
<p>REGISTRO No 28 CE.D. FRANCISCIO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTE LESTER FRANCISCO VALDERRIBAS 5B</p>	
<p>REGISTRO No 29 C.E.D FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE LISETH YARLEY GUTIERREA VALBUENA 5B</p>	
<p>REGISTRO No 30 CE.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE JASMIN SANDOVAL 5B</p>	
<p>REGISTRO No 31 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO : A ESTUDIANTE JOHN ALEXANDER</p>	
<p>REGISTRO 32 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDAIANTE GLORIA DIAZ</p>	
<p>REGISTRO No33 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A EIDER GONZALEZ</p>	
<p>REGISTRO 34 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE JUAN LÓPEZ</p>	
<p>REGISTRO No 35 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE BIRIANA ACOSTA</p>	

<p>REGISTRO No 36 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: A ESTUDIANTE ADRIANA CARO</p>	
<p>REGISTRO No 37 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE GRACIELA BAEZ</p>	
<p>REGISTRO No 38 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES</p>	
<p>REGISTRO No 39 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE JOHN ALEXANDER</p>	
<p>REGISTRO No 40. C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESUDIANTE: LIDA GUERRERO</p>	
<p>REGISTRO No 41 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE YURI GORDILLO</p>	
<p>REGISTRO No 42. C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE</p>	
<p>REGISTRO No 43 C.E.D FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTE FERNEY CASTRO</p>	
<p>REGISTRO No 44 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A DEYSI CASTILLO</p>	
<p>REGISTRO No 45. C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE LINY CARINE GUZMAN</p>	
<p>REGISTRO No 46 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE SANDRA MILENA BOADA</p>	
<p>REGISTRO No 47 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ CONTENIDO:ENTREVISTA A ACUEDIENTE</p>	

<p>REGISTRO No 48. CE.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A JHNATAN PIZA</p>	
<p>REGISTRO No 49 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A EDNA HUERFANO</p>	
<p>REGISTRO No 50 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 51 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 52 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 53 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 54 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 55 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 56 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 57 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES</p>	
<p>REGISTRO No 58 C.E.D. FRANCISCO JAVIER MATIZ CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES</p>	

REGISTRO No 59 CED GUACAMAYAS GRADO SEXTO CONTENIDO: TALLER ESTUDIANTIL 1.	
REGISTRO No 60 C.E.D. GUACAMAYAS GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTES CURSO 502	
REGISTRO No 61 C.E.D. GUACAMAYAS GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES POTENCIALES	
REGISTRO No 62 C.E.D. GUACAMAYAS GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES RETENIDOS CURSO 601	
REGISTRO No 63 C.E.D. GUACAMAYAS GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES RETENIDOS 502	
REGISTRO No 64 C.E.D. GUACAMAYAS GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES DESERORES POTENCIALES	
REGISTRO No 65 C.E.D GUACAMAYAS GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES DESERTORES	
REGISTRO No 66 C.E.D. GUACAMAYAS CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES	
REGISTRO No 67 C.E.D. GUACAMAYAS CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES	
REGISTRO No 68 C.E.D. GUACAMAYAS GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE	
REGISTRO No 69 C.E.D. SAN ISIDRO CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES	
REGISTRO No 70	

C.E.D. SAN ISIDRO CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES	
REGISTRO No 71 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES ALUMNOS CURSO 901	
REGISTRO 72 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES CURSO 602	
REGISTRO No 73 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE	
REGISTRO No 74 C.E.D. SAN ISIDRO CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES	
REGISTRO No 75 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES DESERTORES POTENCIALES 602	
REGISTRO No 76 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES POTENCIALES	
REGISTRO No 77 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES RETENIDOS 602	
REGISTRO No 78 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES RETENIDOS	
REGISTRO No 79 C.E.D. SAN ISIDRO CONTENIDO: ENTREVISTA ADESERTOR TOTAL	
REGISTRO No 80 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 81 C.E.D. SAN ISIDRO GRADO SEXTO CONTENIDO: ENTREVISTA A HERMANO DESERTOR TOTAL Y JOVENES DE GRADO SEXTO	
REGISTRO No 82 C.E.D. SAN ISIDRO	

GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA CON ALUMNOS RETENIDOS Y DESERTOR 901	
REGISTRO No 83 C.E.D. SAN ISIDRO CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES TOTALES	
REGISTRO No 84 C.E.D. SAN ISIDRO CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES	
REGISTRO No 85 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES DESERTORES POTENCIALES 901	
REGISTRO No 86 C.E.D. JUANA ESCOBAR CONTENIDO: ENTREVISTA DESERTOR TOTAL	
REGISTRO No 87 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES RETENIDOS	
REGISTRO No 88 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES RETENIDOS	
REGISTRO No 89 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES DESERTORES POTENCIALES	
REGISTRO No 90 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES POTENCIALES	

REGISTRO No 91 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 91 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 92 C.E.D. JUIAN ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 93 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 94 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 95 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDINANTES DESERTORES POTENCIALES	
REGISTRO No 96 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 97 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 98 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	

REGISTRO No 99 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 100 C.E.D. JUANA ESCOBAR CONTENIDO: ENTREVISTA A PROFESORES	
REGISTRO No 101 C.E.D. JUANA ESCOBAR CONTENIDO: TALLER DOCENTES	
REGISTRO 102 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTE CURSO 901	
REGISTRO No 103 JUANA ESCOBAR CONTENIDO: ENTREVISTA A ENTREVISTA A RECTOR	
REGISTRO No 104 C.E.D JUANA ESCOBAR CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES	
REGISTRO No 105 C.E.D. JUANA ESCOBAR CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES	
REGISTRO No 106 C.E.D. JUANA ESCOBAR CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES TOTALES	
REGISTRO No 107 C.E.D. JUANA ESCOBAR CONTENIDO: TALLER DOCENTES	
REGISTRO No 108 C.E.D. JUANA ESCOBAR GRADO NOVENO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES CURSO 901 TALLER DOCENTES	
REGISTRO No 109 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTES	
REGISTRO No 110 C.E.D. JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES	
REGISTRO No 111 C.E.D. JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ GRADO QUINTO	

CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 112 C.E.D. JOSÉ JOAQUÍN CASTRO MARTÍNEZ GRADO DÉCIMO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 113 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A DOCENTES	
REGISTRO No 114 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ GRADO DÉCIMO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 115 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ GRADO DÉCIMO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 116 C.E.D. JOSÉ JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A RECTOR	
REGISTRO No 117 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A PADRES	
REGISTRO No 118 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ GRADO DÉCIMO CONTENIDO: ENTREVISTA ESTUDIANTES	
REGISTRO No 119 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO 120 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No121 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTÍNEZ GRADO QUINTO CONTENIDO: ENTREVISTA A ESTUDIANTES	
REGISTRO No 122 C.E.D. JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ CONTENIDO: ENTREVISTA A DESERTORES TOTALES	

Matrices del proceso del vínculo

En diskette anexo al informe de investigación