

RELATOS, TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA ESCUELA FRENTE
AL PROBLEMA DEL ABANDONO ESCOLAR EN TRES LOCALIDADES
DE BOGOTÁ

Lic. JUAN CARLOS BARRERA HUERTAS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER
EN EDUCACION

Asesora: Doctora YUDI ASTRID MUNAR MORENO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRIA EN EDUCACION

Bogotá Agosto de 2016

¿QUE LES QUEDA?

*¿Qué les queda a los jóvenes?
 “¿Qué les queda por probar a los jóvenes
 En este mundo de paciencia y asco?
 ¿Sólo grafiti? ¿Rock? ¿Escepticismo?
 También les queda no decir amén
 No dejar que les maten el amor
 Recuperar el habla y la utopía
 Ser jóvenes sin prisa y con memoria
 Situarse en una historia que es la suya
 No convertirse en viejos prematuros
 ¿Qué les queda por probar a los jóvenes
 En este mundo de rutina y ruina?
 ¿Cocaína? ¿Cerveza? ¿Barras bravas?
 Les queda respirar / abrir los ojos
 Descubrir las raíces del horror
 Inventar paz así sea a ponchazos
 Entenderse con la naturaleza
 Y con la lluvia y los relámpagos
 Y con el sentimiento y con la muerte
 Esa loca de atar y desatar
 ¿Qué les queda por probar a los jóvenes
 En este mundo de consumo y humo?
 ¿Vértigo? ¿Asaltos? ¿Discotecas?
 También les queda discutir con dios
 Tanto si existe como si no existe
 Tender manos que ayudan / abrir puertas
 Entre el corazón propio y el ajeno /
 Sobre todo les queda hacer futuro
 A pesar de los ruines del pasado
 Y los sabios granujas del presente.*


MARIO BENEDETTI

A

MERCEDES GONZALEZ LANZA, UNA MAESTRA.
A UN AÑO DE SU DESPARICIÓN FISICA Y SU INMORTALIDAD EN MI
RECUERDO

A

LUCIA, ¿A QUIEN MÁS?

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de excelencia</i></p>	<p>FORMATO</p>
<p>Código: FOR020GIB</p>	<p>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</p>
<p>Fecha de Aprobación: 29-08 -2016</p>	<p>Versión: 01</p>
<p>Página 4 de 128</p>	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Relatos, tensiones y desafíos de la escuela frente al problema del abandono escolar en tres localidades de Bogotá
Autor(es)	Barrera Huertas, Juan Carlos.
Director	Mercedes González Lanza; Astrid Munar.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 132 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de posgrados
Palabras Claves	Abandono escolar, currículo, exclusión, tensiones, relaciones.

2. Descripción

Este trabajo pretende Identificar y describir a partir de los relatos de los participantes las relaciones y tensiones que surgen entre el problema del abandono escolar, el clima escolar y la implementación de algunas prácticas pedagógicas dentro de las escuelas abandonadas. Se centra en los testimonios y las voces de los niños y jóvenes que ya fuera de la escuela cuentan y reflexionan sobre las razones que los llevaron a abandonarla. En primer lugar, describe el abandono escolar como problema de gran impacto dentro del sistema educativo, luego se muestran los relatos de 25 jóvenes que han abandonado el sistema educativo en las localidades de Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá, posteriormente, se configuran las categorías de análisis, para finalmente, exponer las reflexiones, conclusiones y recomendaciones del proceso de investigación.

3. Fuentes

- Ávila, Carolay. (2014). Las Políticas Educativas Frente a la Deserción Escolar y su Incidencia en el Colegio Rural Quiba Alta IED. Tesis de Maestría en Educación .Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate. Disponible en <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention. Recuperado el 02 de enero de 2015, de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Castillo, A., Blanco, S., Gutierrez, S. (2009). La deserción compleja En: Colombia 2009. Ibagué, Colombia. Ed: Universidad de Ibagué
- Cataño, G. (1989). Educación y sociedad en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar .Bogotá, Colombia Universidad de los Andes Facultad de Ciencias Sociales. Ediciones Uniandes
- Cortés, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica en Hernández, Sancho y Rivas (coord.). Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto. ESBRINA-RECERCA, Universidad de Barcelona, N°4. Pp. 68-74.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE - Gobierno Nacional. Encuesta Multipropósito. (2011). Bogotá. DANE.
- Doublier, A. (1980). Enseñanza simultánea y deserción escolar. Ministerio de Cultura y Educación; Serie: Deserción escolar n° 11. Disponible en : <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/93036>
- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. Acción Educativa. Revista Electrónica. <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>. (Consulta 2016, marzo 10) 20).
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales.
- Duschatzky, S, C. (2001). ¿Dónde está la Escuela? Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Duschatzky, S., (1999). La escuela como frontera reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores

populares. Buenos Aires .PAIDOS IBERICA.

- Furtado, M. (2003). trayectoria educativa de los jóvenes: El problema de la deserción. Cuaderno de trabajo No 22 Montevideo, Uruguay.
- Gagné, R. (1976). Las condiciones del aprendizaje. 4ta. edición. México: McGraw-Hill.
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Madrid: Amorrortu.
- Gluz, N., Kantarovic, G.; y Kaplan, C. (2002). La autoestima que fabrica la escuela. En M. Carreras, et al. La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión, (15- 85). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2008). Una educación para el cambio. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. Recuperado en 11-09-2015 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacióncualitativa.htm>
- Hixson, J. y Tinzmann, M.B. (2006). Who Are the “Tat-Risk” Students of the 1990s? Disponible en: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- Lascoux, C. (2002). Absentéism scolaire. Intervention de Jacqueline lacoux. Disponible en: <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Lehr, C.A. (2009). Increasing School Completion: Learning from Research-Based Practices that Work. Research to Practice Brief, 3(3). Consultado en: el 02/01/2016.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. Barcelona .Paidós.
- Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (1998). Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, M. (1996). La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional, DANE, UNAL. (2011). La ENCUESTA NACIONAL DE DESERCIÓN ESCOLAR – ENDE. Bogotá. MEN.
- Muñoz Barreneche, Carlos Felipe. (2013) Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de Santa Librada. Tesis de Grado Maestría ,Universidad del Valle
- Natriello, G. Pallas, A. M., Mc Dill, E. L. (2006) Causas y Consecuencias del abandono Escolar. Teacher College Record 87 pp 430-440.
- Newman, F.M. (2002). Student engagement and achievement in American secondary schools, Nueva York: Teachers College Press.
- Palau de Mate, M. (2005). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. (coord.). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Parra, R. (1985). AUSENCIA DE FUTURO. Bogotá, D.C.: Presencia Ltda.
- Perelló, S. (2009). Metodología de la Investigación Social. Madrid. Dykinson.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Process. Towards a wider conceptual field. Assessment in Education 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata, Tercera Edición.
- Prieto, M. y Guzmán (2005). ¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?: Una indagación necesaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Profesores que investigan en las escuelas. Río Grande do Sul, Brasil.

- Railsback, J. (2004). Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice. wysiwyg: //11/. Recuperado de: <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe.
- Ruiz, Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Volumen 15 de Ciencias Sociales .Serie Granate.
- Sánchez, J.F. (2009). Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos. Tesis Doctoral. Málaga. Recuperado de www.biblioteca.uma.es (Consulta: 24 /11/2015)
- Santamarina, C. & Marinas, J.M. (1995). Historias de vida e historia oral. Madrid: Síntesis
- Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2013). Boletín Estadístico. (s.f.).Dirección de Evaluación - Recuperado el 6 de diciembre de 2015, de sitio Web Secretaría de Educación del Distrito: <http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion>.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). Plan Sectorial de Educación (Calidad para todos y todas (2012-2015). Bogotá. SED
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. Interchange. Vol. 1, N 1, pp. 60-95.
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. Journal of Staff Development, 27 (1): 10-14. [Documento en línea]
Disponible:<http://www.nsd.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf> (Consulta 2016, marzo 10).
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior. México. ANUIES-SEP
- Wehlage, G.G. y Rutter, R.A. (2006). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? Teacher College record, 27(3), pp. 354-390.
-

4. Contenidos

En el primer capítulo se describe el abandono escolar como problema de gran impacto dentro del sistema educativo y la complejidad de los factores que lo configuran, lo delimitan y lo hacen difícil de comprender.

El segundo capítulo contiene las voces de 25 jóvenes que han abandonado el sistema educativo en las localidades de Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar de Bogotá. En el tercer capítulo se configuran las categorías de análisis que involucran una mirada sobre el clima de aula, sobre las concepciones de aplicación curricular, sobre las relaciones docentes y docentes que se dieron en las escuelas que abandonaron los protagonistas . En el cuarto capítulo se exponen las reflexiones y conclusiones del trabajo y las recomendaciones generales para la continuación de una investigación que logre proponer una práctica pedagógica que prevenga el abandono escolar y retorne al sentido primordial de la escuela cualquiera que este sea.

5. Metodología

La preocupación fundamental de esta investigación se centra en el problema del abandono escolar descrito por las personas que, con sus propias palabras pueden narrar su propia experiencia . Se escogió la técnica conocida como “historias de vida”, como estrategia de investigación cualitativa, ya que posibilitan descubrir o establecer relaciones dialécticas, reflexiones mediadas por las ilusiones, los desencantos, los sueños y las realidades de quienes relatan y reconstruyen sus vivencias. Este método de investigación es dentro de los métodos de descriptivos el más pertinente para conocer cómo las personas ven el mundo que les rodea (Hernández, 2009). Las historias de vida aquí consignadas interpretan y definen el

problema del abandono escolar desde la perspectiva única de quienes cuentan su relato.

6. Conclusiones

En cuanto a los procesos de Abandono escolar son varias las tensiones que emergieron de los relatos de los participantes: La organización escolar, el clima de aula y las relaciones interpersonales fueron descritas como excluyentes y alejadas de los intereses de los estudiantes. Estas fueron directas desencadenantes de su abandono escolar.

La implementación curricular desconectada de los intereses de los estudiantes, las prácticas pedagógicas excluyentes y las estrategias de resistencia frente a la normatividad escolar tienen relación directa y promueven el abandono escolar definitivo. Las instituciones escolares no parecen tener planes de prevención oportuna y eficaz del abandono escolar.

El sistema escolar debe entablar como desafío prioritario la recuperación de su significado institucional y volver a constituirse como referente en la construcción de un proyecto de vida para los niños y jóvenes que hacen parte de él.

Elaborado por:	Juan Carlos Barrera Huertas
Revisado por:	Doctora Astrid Munar Moreno

Fecha de elaboración del Resumen:	29	08	2016

Tabla de contenido

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN.....	17
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	27
OBJETIVOS	30
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos.....	30
MARCO DE REFERENCIA	31
MARCO TEÓRICO.....	39
METODOLOGÍA.....	49
RELATOS	58
En san Cristóbal.....	58
En Usme.....	79
En Ciudad Bolívar.....	88
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	102
Tensiones:.....	106
Relaciones:	115
CONCLUSIONES GENERALES.....	118
RECOMENDACIONES	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
Anexo A	127

RESUMEN

El poema que sirve de epígrafe al presente trabajo, con frecuencia, se fue perdiendo de vista en los entreverados caminos de la investigación, al mismo tiempo que el mismo investigador se perdía, abandonaba el trabajo y se le escondía para no afrontar su escritura final. Pero en el momento más oscuro, es decir el más crucial, una ráfaga, una cascada surgió y el producto final, fue revelando su forma, su grito aguantado por muchos meses. El poema de Benedetti generó, como un faro, una iluminada pregunta: ¿Qué les queda a los jóvenes?. Y este interrogante dio origen a otros como: ¿Qué les queda a los jóvenes luego de abandonar la escuela? ¿A dónde se fue la escuela?

Este trabajo pretende describir las características generales del problema del Abandono Escolar, uno de los que más propicia investigaciones en el campo de la educación. Además, realizar un análisis, más allá de situarse en los muchos enfoques metodológicos, teóricos y hasta políticos con los que se ha abordado la cuestión¹, centrado en los testimonios, las voces de los niños y jóvenes que ya fuera de la escuela cuentan y reflexionan sobre las razones que los llevaron a abandonarla. Sin sorpresa el tono de los relatos refleja una realidad que está presente en la vida del sistema educativo colombiano y que el Estado, los gobiernos y la sociedad en su conjunto no han comprendido de manera integral y con miradas complejas.²

¹ Sumado a las diferentes investigaciones que se citarán a lo largo del presente trabajo se debe recordar que El Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando la Encuesta Nacional de Deserción con dos estrategias complementarias: la primera profundizando en las condiciones de los desertores y sus hogares (ejecución con el DANE y la UNAL) y la segunda alrededor de las condiciones de las instituciones educativas y la acción institucional, desarrollada entre finales de 2009 y comienzos de 2010 .

² La mirada compleja complementa el enfoque de abordaje del problema entre el estudio de los factores exógenos con el estudio de los factores endógenos al sistema educativo, los cuales propician el abandono escolar. Esta mirada no excluye ni privilegia

Este análisis está mediado desde la perspectiva crítica ya que al mismo tiempo que intenta comprender el problema del abandono escolar dentro del contexto histórico-cultural de la sociedad y del sistema educativo colombiano en general, espera aportar ideas y planteamientos que sirvan como fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales que la escuela experimenta. Además, busca establecer las posibles relaciones que puedan existir entre el problema del abandono escolar y el uso de unas determinadas acciones de índole pedagógico, que equivocadamente planteadas pueden propiciar, promover y patrocinar el aburrimiento, la desilusión y el desinterés (según los propios narradores) detonantes todos ellos del abandono de la escuela por parte de los niños, niñas y jóvenes.

En el primer capítulo se describe el abandono escolar como problema de gran impacto dentro del sistema educativo y la complejidad de los factores que lo configuran, lo delimitan y lo hacen difícil de comprender, además se describe la perspectiva metodológica y el enfoque teórico que orienta el estudio.

El segundo capítulo contiene las voces de 25 jóvenes que han abandonado el sistema educativo en las localidades de Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar de Bogotá. Presentando una mirada directa frente a la realidad del abandono escolar que se torna muy explicada pero poco comprendida. Sus historias invitan a un análisis franco, dibujan un panorama triste, sin falsas promesas de un futuro brillante, porque en sus historias hay muchas sombras y bastante desesperanza invisibles para la sociedad colombiana a lo largo del tiempo.

unos factores sobre otros sino que los articula tratando de encontrar relaciones entre los mismos. Complejizar el problema puede ayudar a entender los imperceptibles entramados de las condiciones socio económico, los factores contextuales que la institución escolar soporta y sus vasos comunicantes con la estructura interna y funcionamiento de las instituciones escolares. Aunque el presente trabajo privilegia las miradas particulares y los testimonios de niños y jóvenes que abandonaron la escuela para posibilitar una reflexión sobre el problema del abandono escolar no olvida que estos relatores se encuentran inmersos en un contexto socio cultural bastante deprimido y propicio para el surgimiento de la problemática a analizar.

En el marco teórico se configuran las categorías de análisis que involucran una mirada sobre el clima de aula, las prácticas pedagógicas, las relaciones docentes y discentes que se presentaron en las escuelas abandonadas por los protagonistas de los relatos. Se intenta determinar si las condiciones medio ambientales generadas por las relaciones interpersonales, el clima de aula y la implementación de algunas prácticas pedagógicas como la estructura de la clase y las tareas, entre otras, tienen una relación directa con la decisión del abandono escolar, o si sólo son factores endógenos que se mezclan y se diluyen entre la gran cantidad de causales que determinan el fenómeno.

Finalmente se exponen las reflexiones y conclusiones del trabajo y las recomendaciones generales para la continuación de una investigación que logre proponer una práctica pedagógica que prevenga el abandono escolar y retorne al sentido primordial de la escuela cualquiera que este sea. Sobre esta última cuestión se abordará el problema del sentido actual de la escuela como institución y la crisis de su rol dentro de la sociedad.

Palabras clave: Abandono escolar, endógenos, exógenos, currículo, exclusión, tensiones, relaciones.

INTRODUCCIÓN

Una investigación en el campo educativo presenta muchas más complejidades si quien la realiza ha estado inmerso en la cotidianidad de la escuela y se ha alejado del ámbito intelectual, donde se construyen discursos, teorías, hipótesis de estudio, categorías de análisis, etc., muchas veces sustentadas solo en aspectos teóricos y alejadas de los contextos reales del campo escolar con todos los factores asociados que inciden en la misma y que solo es posible comprender de manera certera cuando se está inmerso en la realidad compleja y cotidiana del ámbito escolar. Muchos afanes, muchas carencias y muchos problemas que la escuela sobrelleva se robaron mi atención. Paradójicamente, el problema mayor surgía cuando me paraba en la puerta del colegio a recibir a los niños y niñas que ingresaban a otro día de clase, al mirar hacia afuera, hacia la calle, y ver una gran cantidad de niños y jóvenes que no entrarían al colegio porque ya no hacían parte de él, me preguntaba ¿Cuántos niños y jóvenes se van del sistema educativo, abandonan la escuela y se suman a una masa de gente joven sin rumbo y aparentemente de rumba? Si bien las instituciones escolares descansan de ellos porque no rinden, porque no hacen nada, porque solo molestan, traen vicios, son imposibles, no saben ni quieren saber, pero sobretodo alteran la “normalidad” de una lógica escolar pensada para niños y jóvenes que aceptan y acatan lo que el sistema escolar ha preconcebido para ellos sin consultarles, sin tener en cuenta ni a los niños, ni a los jóvenes y tampoco a los maestros. Concluí que en verdad ellos no abandonaron la escuela sino que la escuela los abandonó a ellos. El viejo sueño y aspiración de la escuela como posibilitadora de progreso o de felicidad hace mucho tiempo se convirtió en ilusión o tal vez en pesadilla. Me detenía a mirar desde la puerta, pero esta vez hacia adentro y me preguntaba cuántos de esos muchachos juiciosos, bien presentados, decentes y obedientes ya habían abandonado la escuela, sin saberlo, ellos no vienen a la escuela

porque quieren sino porque los traen o les toca venir. Luego de reflexionar profundamente, dejaba de “perder el tiempo” y me iba a hacer labores de coordinación. Pero, ya la pregunta de investigación había surgido y el largo camino de parir un texto de investigación se había iniciado.

La palabra latina “desertio” significa *abandono*, según la ASALE (octubre de 2014 en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). El término es utilizado casi con exclusividad en el ámbito militar para referirse a un soldado que abandona su puesto sin ninguna autorización. Según esto, el concepto de deserción tendría culturalmente una carga de abandono de la obligación, una connotación culpabilizante, vergonzosa, digna de castigo y condena. Su uso como categoría de análisis en los estudios y trabajos investigativos en el campo educativo implica una gran discusión sobre la mirada y la condición que caracteriza al ámbito escolar. Si la pertenencia o la vinculación a la escuela se toma como una afiliación obligada, forzosa o involuntaria del niño o joven, entonces, “desertar” de instituciones u organizaciones como: el ejército, una iglesia, una agrupación armada ilegal, la mafia, ¿Es lo mismo que desertar de la escuela? Desde mi perspectiva el término “*Deserción*” no es aplicable a la escuela. Pues, ¿Para el caso de la escuela la desvinculación o ruptura de relaciones con ella es lo mismo que desertar de cualquier otra institución social?, ¿Acaso al usar el término “deserción” se está reconociendo que la institución escolar no se diferencia mucho de las citadas y cuestionables instituciones? Por las anteriores consideraciones en esta investigación el término “deserción escolar” no aplica pues se antoja contradictorio con la esencia misma de la escuela y lo que los maestros aspiramos a concebir como acta educativo. Se ha preferido usar la categoría “Abandono Escolar”.

El abandono del sistema educativo ha sido estudiado desde diferentes miradas, sus causas y sus consecuencias comprometen y afectan la vida de los niños y jóvenes. Su permanencia en el mundo educativo está en juego; pues, la vida en la calle no es fácil y es precisamente allí donde terminan los niños y jóvenes que se van de la escuela. El futuro de sus familias, de las instituciones escolares y en general de la sociedad es amenazado cuando un menor abandona la educación formal por la otra educación, la de la calle, que es mucho más atractiva, más desafiante, más llena de adrenalina que cualquier otra escuela. Aunque, es clara la relación entre el nivel educativo y las oportunidades de progreso de las personas, en el mundo de los niños y los jóvenes que abandonaron la escuela esas relaciones imponen otras jerarquías y otras acreditaciones. Así, dejar la escuela para acceder a empleos informales, que suelen tener jornadas excesivas y precarias condiciones laborales, o simplemente continuar reproduciendo modelos culturales alejados del contexto académico, profesional o laboral, perpetúa el círculo de la pobreza y se constituye en otro rumbo que nadie valora como un proyecto de vida legítimo pues no es el esperado por la sociedad.

Los estudios sobre abandono escolar identifican varias causas que explican la inasistencia a la escuela. Esta se explica por la falta de recursos, la necesidad de trabajar, falta de tiempo o de interés. Otras causas de la inasistencia a la escuela pueden relacionarse con fenómenos como la falta de motivación, así como por la incidencia de otros problemas y fenómenos de índole sociocultural y de salud pública como el alcoholismo, la drogadicción, el pandillismo, la pertenencia a grupos juveniles con rasgos delincuenciales como las llamadas “barras bravas”, o a los grupos armados de crimen organizado que se ocupan del micro tráfico de drogas.

Podría también pensarse por otro lado, que muchos de los estudiantes que asisten con regularidad a la escuela ya la han abandonado a pesar de estar “presentes” en ella, pues sus anhelos, aspiraciones o sueños no tienen una verdadera orientación hacia la escuela y lo que ésta ofrece para hacer posible un proyecto de vida personal, lo que se constituye en otro rasgo de especial atención dentro de la problemática del abandono escolar.

La mirada desde donde se ubican los estudios que se centran en las condiciones socio económicas como desencadenantes del “Abandono Escolar”, también descritos como factores exógenos al sistema, no es mala o errada pero si insuficiente, imprecisa y en gran medida bastante complaciente con el papel reproductor y cómplice que a la escuela le asigna la sociedad, y que el Estado le confiere para garantizar la permanencia y perpetuación de un “estado de las cosas”, un “establecimiento”, un “sistema”.

JUSTIFICACIÓN

Nuevos datos revelados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) revelan que, en 2015, aproximadamente 32,2 Millones de estudiantes de educación primaria repitieron el grado En el que se encontraban y 31,2 millones abandonaron la escuela y, Probablemente, nunca más regresen a las aulas.

Muchos han sido los aspectos en los que el sector educativo oficial de Bogotá ha avanzado significativamente en las últimas décadas especialmente en la oferta y cobertura a segmentos de la población tradicionalmente excluidos: el 70% de la matrícula pertenece a niños y jóvenes de los estratos 1 y 2 (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO 2013). Los colegios del Distrito han mejorado en resultados en las pruebas SABER 11, aunque este no sea el mejor referente de calidad, pero si un punto de comparación y medición de las condiciones del sistema. Mientras que, en 2008 apenas 16,9% de los colegios se encontraba en la categoría alta, en 2013 se llegó a 53,6% . Se han realizado significativas inversiones en construcción, dotación y mejoramiento de infraestructura educativa. El Distrito ha dado prioridad a la universalización de la gratuidad de la educación. Además se han adelantado proyectos y acciones para proveer alimentación, transporte, dotación de kits escolares, y demás programas de bienestar estudiantil que han beneficiado a la gran mayoría de estudiantes intentando promover la permanencia dentro del sistema escolar. (SED BOGOTA 2014) A pesar de que los subsidios condicionados a la asistencia fueron una apuesta arriesgada y presente en casi la totalidad de las instituciones paulatinamente fueron desapareciendo del sistema sin realizar un seguimiento y evaluación al impacto que estaban teniendo como política pública de prevención del abandono escolar.

El promedio de años de educación formal de los Bogotanos ha venido en aumento, pasando de 9,1 años en 2007 a 9,4 años en 2012, de acuerdo con la encuesta multipropósito de este último año del DANE. Los hombres presentan un promedio de educación levemente más bajo que las mujeres. En el año 2012 casi la totalidad de la población entre 5 y 15 años asistía a un establecimiento escolar, aunque la proporción era menor en aquellos que deberían estar en educación media y en educación superior. La tasa de asistencia de la población entre 5 y 11 años fue de 98,2% y de 12 a 15 años de 97,3%, mostrando una cobertura casi total. (Encuesta multipropósito del DANE y la Alcaldía Mayor de Bogotá 2011).

No obstante estos avances, aún hay tareas pendientes: la oferta en los extremos del ciclo educativo no es suficiente, solamente el 6.3% de la oferta oficial está en la educación inicial (0 a 5 años) y la educación superior (18 años en adelante) tiene una cobertura de 41.5%⁹ (SED 2013). Aunque los resultados en las pruebas masivas SABER que miden el desarrollo de capacidades de pensamiento lógico y crítico son referentes dudosos (por su motivación e interés político y administrativo) estos son bajos comparados con pruebas similares aplicadas en otros países de Latinoamérica y del mundo. La jornada escolar aun es limitada en cuanto a su duración comparada con la jornada en instituciones privadas, aunque este factor de permanencia en la jornada tampoco es un indicador real de calidad o de mejoramiento de las condiciones que permitan la permanencia en el sistema. La educación media parece poco pertinente, no obedece a criterios de orientación vocacional o adecuada articulación con la educación superior. Los índices de agresión y violencia son altos y parece que el sistema educativo demuestra debilidad en plantear proyectos, estrategias y alternativas para contribuir a contrarrestarlos (Chaux, 2012). Los enfoques pedagógicos parecen estar desvinculados de los intereses y necesidades de

aprendizaje de los estudiantes y desconectados entre lo que se dice en el documento escrito de los PEI y lo que se hace en la cotidianidad de la escuela. Según la encuesta de percepción educativa realizada por la SED (2015) el sistema tiene altos índices de reprobación y repitencia, existe poco incentivo y reconocimiento a la labor docente y se evidencian precarias condiciones laborales, salariales, de formación, capacitación y actualización profesional.

Con todo este panorama el problema del abandono escolar se ha constituido en una de las mayores dificultades que impide el logro de un más notable impacto en la implementación de las políticas educativas distritales en los últimos años, pues el aumento de cobertura y acceso a la educación contrasta con los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo, lo que significa que el aumento de la capacidad de inclusión del sistema educativo no evita sus niveles de exclusión o de expulsión social, en palabras de Duschatzky (2002):

“La expulsión social, entonces, nombra un modo de construcción de lo social. La expulsión social se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos. Un ser de nuda vida es un ser al que se le han cortado su potencia, sus posibilidades” (pág. 18).

No basta, pues, con la retención y permanencia de la población escolar si no se controlan los factores que potencian el abandono definitivo del sistema educativo y posibilitan la expulsión social.

En los últimos años el planteamiento central de la política educativa en Colombia ha sido la búsqueda de la universalización de la educación preescolar, básica y media que en general se restringe al logro de cobertura universal, sin observar, por ejemplo, si los alumnos matriculados permanecen en el sistema escolar o si les interesa permanecer en él. El fenómeno del abandono escolar es generado por factores exógenos y endógenos al sistema educativo.

Son los llamados factores endógenos al sistema los que se constituyen como la mayor preocupación dentro de este trabajo dado que tienen la mayor incidencia sobre el fenómeno del abandono escolar y son los menos estudiados en profundidad desde una perspectiva crítica. Entre algunos de estos factores endógenos se pueden citar: Las relaciones entre los docentes y los estudiantes; los currículos; los sistemas institucionales de evaluación, los modelos curriculares basados en asignaturas; los modelos de evaluación por competencias; los estándares de enseñanza y aprendizaje prescritos; la necesidad impuesta del alcance de resultados medibles a través de la aplicación de pruebas masivas; el eficientísimo burocrático y los modelos administrativos que privilegian lo administrativo sobre lo pedagógico.

Todos estos factores endógenos al sistema desatan la aparición del problema del abandono escolar y constituyen un enemigo oculto, poco estudiado con sentido autocrítico dentro de las instituciones escolares.

En el contexto de la ciudad de Bogotá las alternativas curriculares que privilegien la prevención del problema del abandono escolar no parecen haber sido prioridad. Los miles de jóvenes que abandonan el sistema no tienen una posibilidad estructural, institucional o permanente de regreso a la escuela que posibilite su inclusión y prevenga su exclusión. En el plan sectorial de educación (Calidad para todos y todas 2012-2015) tampoco se abordan

propuestas de manejo y atención a la población que ya se encuentra en situación de abandono escolar.

Se plantea en este trabajo iniciar una discusión pertinente y bastante sensible dentro de la escuela, que parta de algunas preguntas: ¿Es la concepción y la aplicación de algunas prácticas pedagógicas, entre ellas la estructura de las clases, el rol de las tareas, el discurso pedagógico un desencadenante del Abandono Escolar?, ¿Cómo son las relaciones interpersonales entre maestros y estudiantes y cómo influyen el abandono escolar?, ¿Qué impacto tienen las tareas, las actividades, las sesiones de clase y las evaluaciones, en la retención de los estudiantes en el sistema escolar?, ¿Cuáles son las miradas sobre la escuela y el sistema educativo que los niños y jóvenes tienen después de abandonar la escuela?.

Los relatos y testimonios de los niños y jóvenes participantes aportan una mirada y una versión propia, desde su perspectiva, sobre la experiencia educativa que tuvieron en las instituciones que abandonaron. No es el objetivo de este trabajo contrastar la veracidad de sus testimonios frente a las realidades particulares de esas instituciones, pero, la voz y las historias de los participantes dan cuenta de una vivencia que debe dar luces y argumentos para poder construir una explicación de los factores endógenos al sistema educativo que pudieron ocasionar el abandono escolar. Para las instituciones escolares es necesario escuchar todas las voces y todas las miradas que aporten puntos de vista sobre sus problemas más apremiantes. Tener la oportunidad de acceder a los testimonios de los niños y jóvenes que abandonaron sus escuelas y que parecen no haber tenido una experiencia positiva o significativa dentro de ellas es un aporte válido dentro del contexto de la investigación educativa si se tiene en cuenta que no es fácil recoger información proveniente de sujetos con características socioculturales tan vulnerables

como las de los participantes en este estudio y quienes además sostienen una relación de amor y odio con el sistema educativo, sus círculos familiares y sus comunidades. Este trabajo debería aportar elementos para tener en cuenta en un debate bastante pertinente y oportuno que las instituciones educativas emprenden en sus procesos de autoevaluación institucional, ajuste de manuales de convivencia y permanente planeación de aspectos académicos y de mejoramiento de las relaciones de convivencia en la comunidad educativa.

Se seleccionaron participantes de las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Ciudad Bolívar teniendo en cuenta que estas localidades presentan altos índices de deserción escolar y particularidades socioeconómicas como las siguientes:

La mayoría de los habitantes con estratos socioeconómicos más bajos dentro de la ciudad de Bogotá se encuentran en las localidades de San Cristóbal Usme y Ciudad Bolívar. Para determinar la calidad de vida de la población se parte de la medición del nivel e incidencia de la pobreza y para ello se utilizan diversos indicadores como son las necesidades básicas insatisfechas (NBI), la línea de pobreza (LP) y la línea de indigencia (LI), encaminados a medir el grado de carencia de condiciones mínimas de vida de los hogares.

No obstante, deben destacarse las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Usme con un índice de incidencia en términos de NBI muy superior al 10%.

Las localidades con mayor incidencia de pobreza son en orden de importancia Usme, San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Bosa en las cuales la incidencia de la pobreza es superior al 70% de los hogares y la incidencia de la indigencia muy superior al 20% y llegando al 30% en dos de ellas. (DANE; 2015)

Usme es la segunda localidad con mayor extensión del distrito capital, cuenta con un área total de 21.507 hectáreas las cuales en su mayor extensión es de uso agrícola 19.394 hectáreas y 2.114 hectáreas de uso urbano y de expansión. Está localizada en el costado suroriental del Distrito Capital, limita al norte con la localidad de San Cristóbal donde se destacan los cerros de Guacamayas y el perímetro urbano de las localidades de Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito; al oriente con los municipios de Chipaque y Une; al sur limita con la localidad de Sumapaz; al occidente con el Rio Tunjuelito y la localidad de Ciudad Bolívar, donde se encuentran las veredas Pasquilla y Mochuelo. Se extiende desde una altura que van de los 2.650 hasta 3.750 m.s.n.m. y su temperatura oscila entre los 12 y 15° en la parte baja de la localidad, en la zona media puede estar entre los 9 y 12° y en las partes más altas o páramos el clima puede estar entre los 6 y 9° C. Según el diagnóstico local de la localidad efectuado por el Hospital de Usme (2014) La población de la localidad de Usme tiene una menor capacidad de renovación, en comparación con el distrito considerando que, para Bogotá por cada 1.000 habitantes nacieron 13,3 niños en el 2014, para la localidad quinta se presentaron 12,5 nacimientos en el mismo período¹². Se evidencia un descenso en la tasa de natalidad para Usme en comparación con los datos del Censo 2005 en el cual se estimaban 19,8 nacimientos por cada 1.000 habitantes. Por otra parte, la tasa de mortalidad se calculó para el 2013 en 3 defunciones por cada 1.000 habitantes de Usme, lo que para el distrito representó 3,7. Por otra parte, teniendo en cuenta que Usme es una de las

principales localidades receptoras de población desplazada, así como de familias que adquieren vivienda de interés social, se estima en 18,5 inmigrantes a la localidad por cada 1.000 habitantes. El promedio de hijos por cada mujer que reside en la localidad es de 1,6. Para el quinquenio 2010-2015 la edad en que las mujeres deciden con mayor frecuencia tener hijos en la localidad de Usme es de 26 años. En la adolescencia temprana (10 a 14 años) nacieron 1,5 niños y niñas y en el grupo de 15 a 19 años (adolescencia tardía) nacieron 62,8.

De acuerdo a datos aportados por la Cámara de Comercio de Bogotá (2015) La localidad San Cristóbal representa el 5,6% del área total de la ciudad. Es la quinta localidad en extensión total (4.841 ha.). San Cristóbal tiene 488 mil habitantes (7,1% del total de la ciudad), lo que la ubica como la sexta localidad más grande en población y la octava localidad con menor densidad, 101 personas por hectárea, por encima del promedio de la ciudad (42 p/ha). El promedio de personas por hogar (3.9) es superior al de la ciudad (3.5). La tasa de ocupación (49,8%) es inferior a la de la ciudad (55,1%). La tasa de desempleo (14,7%) es superior a la de ciudad (13,1%). Es la séptima localidad con mayor participación en el desempleo de la ciudad: el 6,8% de los desempleados residía en la localidad, equivalente a 31 mil personas. En San Cristóbal, el porcentaje de analfabetismo, 4,9% es superior al de Bogotá (2,2%). La población mayor de cinco años tiene en promedio 6.6 años de educación, inferior al de Bogotá que es de 8.7 años. El Índice de Condiciones de Vida (83.9) es inferior al de Bogotá (89.4). San Cristóbal es la tercera localidad de Bogotá con mayor número de personas con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), 77.284. El 33,9% de la población está clasificada en nivel 1 y 2 del SISBÉN. El 73,2% de la población de San Cristóbal está afiliada al sistema de salud y es la decimotercera localidad en cobertura de seguridad social en salud en Bogotá. La mayoría de la población afiliada pertenece

al régimen contributivo (62%). La tasa bruta de mortalidad fue de 37.2 muertes por cada 10.000 habitantes, 7 puntos por debajo de la registrada en el Distrito (44.2 x 10.000 hab). La infraestructura vial de San Cristóbal representa el 6,5% de la malla vial de la ciudad, que equivalen a 938 kilómetros carril de vía, por lo que ocupa el sexto puesto entre las localidades de Bogotá. En San Cristóbal, el 81% de las vías se encuentra en deterioro, de las cuales el 67% estaba en mal estado y el 14% en estado regular. Es la segunda localidad en grado de deterioro de las vías.

Por su parte según la cámara de Comercio de Bogotá (2015) La localidad Ciudad Bolívar representa el 27% del área total de la ciudad. Es la primera localidad en extensión total (22.920 ha). Posee 219 hectáreas de suelo de expansión. En Ciudad Bolívar predomina la clase socio-económica baja: el 53,1% de los predios son de estrato 1 y el 39,9% de estrato 2. La localidad Ciudad Bolívar tiene 603 mil habitantes (8,8% del total de la ciudad), lo que la ubica como la cuarta localidad en población y en la cuarta entre las localidades con menor densidad, 46 personas por hectárea, por encima del promedio de la ciudad (42 p/ha.). La tasa de ocupación de Ciudad Bolívar (54,7%) está por debajo de la de Bogotá (55,1%). La tasa de desempleo de Ciudad Bolívar (15,4%) es superior a la de ciudad (13,1%). Es la cuarta localidad en participación en el desempleo de la ciudad: el 9,9% de los desempleados residía en la localidad; equivalente a 45.000 personas. El porcentaje de analfabetismo en Ciudad Bolívar (4,8%), es superior al de Bogotá (2,2%). La población mayor de cinco años de Ciudad Bolívar tiene en promedio 6.7 años de educación, inferior al de Bogotá (8.7 años). El Índice de Condiciones de Vida de Ciudad Bolívar (83.7) es más bajo que el de Bogotá (89.4). Ciudad Bolívar es la primera localidad de Bogotá en número de personas con necesidades básicas insatisfechas (NBI): 97.447.

El 58,7% de la población está clasificada en nivel 1 y 2 del SISBÉN. El 73,6% de la población de Ciudad Bolívar está afiliada al sistema de salud, y es la decimotercera localidad en cobertura de seguridad social en salud en Bogotá. La mayoría de la población afiliada pertenece al régimen contributivo (59%). La tasa bruta de mortalidad de Ciudad Bolívar fue de 29.2 muertes por cada 10.000 habitantes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La ausencia de una mirada reflexiva y autocrítica de las instituciones escolares sobre el papel definitorio que la escuela juega en el desencadenamiento del fenómeno más aun en un contexto socioeconómico en donde el proyecto educativo no es la prioridad de los niños y sus familia se suma a la complejidad del análisis del problema del abandono escolar.

Es usual hablar de cobertura, eficiencia interna, esfuerzos fiscales de inversión para financiar el sistema, pero no se habla de la escasa efectividad en políticas que promuevan la permanencia en el sistema y que brinden condiciones adecuadas para que dicha permanencia sea adecuada. Permanencia que por supuesto depende de las condiciones de infraestructura, recursos físicos, inversión en la formación y actualización docente. Sin embargo, el gran ausente en las consideraciones y los enfoques de abordaje del problema es el punto de vista de los niños y jóvenes en situación de abandono escolar, los intentos de los adultos, quienes tienen el poder de decisión, se centran en el afán de reinsertarlos al sistema, sin cambiar o ajustar el mismo, en volverlos útiles a la sociedad sin contar con sus sueños o proyectos de vida, aunque éstos parezcan inexistentes o superfluos. En conclusión, no hay una mirada y un trato más excluyente y manejo más improvisado que los que la sociedad y la escuela dan a quienes abandonan el sistema educativo formal. Por lo tanto se precisa indagar y reflexionar sobre el abandono escolar con quienes lo han sufrido, con los sujetos que son expertos en una situación que no es transitoria o provisional sino que llega a considerarse una condición social, un “estado civil” que identifican a un alto número de niños, niñas y jóvenes que han sido abandonados también por la sociedad. El ejercicio de recoger, analizar y pensar los testimonios de los niños, niñas y jóvenes que han abandonado la escuela debe servir como el punto de partida de una reflexión mayor, más

urgente y más necesaria que la escuela se debe y les debe a ellos. Si una vez entraron a la escuela con caras de alegría o expectativa ¿Por qué al salir de ella para no volver sus caras fueron de amargura, resentimiento, perplejidad y hasta de nerviosa alegría contenida?

El problema del abandono escolar y las características que lo describen a partir de los relatos de los participantes muestran que éste es ante todo un problema de exclusión social. Más allá del hecho de que las instituciones escolares hayan tenido que expulsar a algunos de estos niños y jóvenes después de aplicar un debido proceso y un conducto regular contemplados en los manuales de convivencia para preservar el orden institucional y la integridad de los demás estudiantes, y que otros hayan decidido abandonar las instituciones escolares voluntariamente, queda latente la pregunta sobre el futuro de estos niños y jóvenes al truncar su trayectoria educativa.

Los niños y jóvenes que aportan sus testimonios provienen de grupos familiares mayoritariamente desintegrados, con padres y madres que en su mayoría también abandonaron el sistema educativo, criados por adultos mayores o familiares en segundo o tercer grado de parentesco, con antecedentes de separación de los padres, presencia de violencia intrafamiliar, ausencia de acompañamiento en los procesos académicos, vulnerabilidad socioeconómica y falta de redes de apoyo que acompañen sus proyectos de vida. De acuerdo al censo c-600 (DANE 2014) las localidades en donde viven los participantes Usme, Ciudad Bolívar y San Cristóbal se encuentran entre las localidades con mayores porcentajes de deserción dentro de la ciudad de Bogotá y los estratos socioeconómicos de la mayoría de sus habitantes son ubicados en niveles de SISBEN y estratos 1 y 2. Las anteriores condiciones sociales permiten describir un contexto

propicio para el abandono escolar en donde el proyecto educativo es desplazado por la necesidad de subsistir económicamente.

OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar y describir a partir de los relatos de los participantes, las relaciones y tensiones que surgen entre el problema del abandono escolar, el clima escolar y la implementación de algunas prácticas pedagógicas dentro de las escuelas que abandonaron.

Objetivos específicos

- Describir el problema del abandono escolar y los factores que lo configuran a partir de los relatos de los niños, niñas y jóvenes en tres localidades de la ciudad de Bogotá.: Usme, San Cristóbal y Ciudad Bolívar.
- Identificar y analizar las posibles relaciones y tensiones existentes entre la implementación de algunas prácticas pedagógicas de enseñanza y su posible influencia sobre el abandono escolar de los participantes.
- Establecer relaciones y tensiones entre los factores endógenos que determinan el abandono escolar y las percepciones y puntos de vista de los participantes frente a su experiencia escolar.

MARCO DE REFERENCIA

Con el fin de orientar y enfocar de manera más precisa la investigación, se indagó por estudios relacionados con el problema de investigación. A partir de estos se desarrollaron similitudes o diferencias que sirvieron de punto de referencia ante un número bastante extenso de estudios sobre el problema del abandono escolar.

“La deserción compleja” es un trabajo de Castillo & Blanco (2009) investigadoras del departamento del Tolima que realizaron su investigación sobre el problema de la deserción escolar analizando los proyectos educativos de tres instituciones de la ciudad de Ibagué. Su preocupación se centró en las condiciones endógenas que presenta el sistema educativo y sus relaciones con la deserción escolar. Para poder analizar dichas relaciones se estudiaron los manuales de convivencia de las 3 instituciones y en concreto se analizaron 3 categorías: La aplicación del conducto regular, el ejercicio de los derechos y deberes de los estudiantes y el rol del gobierno escolar dentro de la institución. Para las investigadoras la organización interna de la escuela presenta una desconexión entre lo que se postula en un documento escrito y la vida cotidiana, en la práctica parece letra muerta. Dentro de las tres instituciones estudiadas se evidencia un formalismo legalista en la construcción del plan de estudios, el manual de convivencia y las funciones del gobierno escolar. A partir de algunas entrevistas realizadas a docentes, estudiantes y padres de familia se pudo observar que las relaciones dentro del aula casi siempre están marcadas por la falta de construcción de modelos pedagógicos alternativos, dialogantes y concertados, las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes están marcadas por relaciones de poder, la evaluación es un mecanismo de control y con frecuencia no es clara la separación entre la valoración que se hace sobre el ámbito de lo académico y el

comportamiento social de los estudiantes. Las investigadoras enfatizan en que el concepto de deserción escolar es complejo y su abordaje debe partir del hecho de que es un fenómeno multimodal. Esta visión del abandono escolar complejizante permite indagar más profundamente en los rasgos casi imperceptibles de las relaciones que los factores endógenos al sistema educativo presentan entre sí. La fortaleza de este estudio radica en estudiar en profundidad la desconexión entre el formalismo de los documentos que dirigen la vida escolar de las instituciones y la realidad de las relaciones que se entablan entre los distintos actores y roles dentro del sistema. Sin embargo, no queda claro cómo esta falta de sintonía entre lo normativo y lo implementado dispara o desencadena el abandono escolar, a pesar de que las investigadoras plantean que esta incoherencia crea desinterés, falta de tratamiento preventivo y eficaz de las dificultades académicas del estudiante y un marcado desligarse de la institución educativa frente a la realidad de sus estudiantes. Son importantes en este estudio los planteamientos que tienen que ver con diferentes categorías que pueden definir el abandono escolar no sólo desde la decisión que toman los estudiantes al abandonar la escuela, sino también la deserción institucional, que se explica como el paulatino proceso de abandono que la institución presenta en cuanto a la actualización de procesos académicos, de orientación vocacional y actualización del personal docente, lo que produce un abandono generalizado de los objetivos de la educación y más concretamente un abandono del conocimiento, de las ganas de aprender. El abandono escolar también es producido por las familias pues se desligan de los procesos de acompañamiento y asistencia a las necesidades académicas de los estudiantes.

En la escuela como constructora de escenarios para el bien estar (Carreño, & Gutiérrez 2009) seleccionaron tres instituciones educativas del departamento del Tolima, su análisis se desarrolla a partir de un enfoque comprensivo y complejo de la cuestión del abandono escolar.

Identifican el problema no sólo como la no presencia física del estudiante dentro de la institución educativa sino también como la desvinculación definitiva del mismo. La deserción o abandono escolar es entendido como un proceso gradual y progresivo de desvinculación del estudiante y también de la familia en el proceso de formación. Las investigadoras analizan la organización interna de las instituciones, su clima institucional y desarrollan ampliamente las relaciones docente –dicente concluyendo que en dos de las instituciones se puede observar fuerte presencia de una pedagogía distributiva y bancaria en donde el conocimiento es un bien ostentado por el docente sin mayor intervención del estudiante en la definición del rumbo de sus propios procesos. El conocimiento es entendido desde este tipo de pedagogías como una construcción acabada, rígida y absoluta, constituyendo así relaciones absolutistas y autoritarias dentro y fuera del aula, el maestro tiene el poder y la verdad sobre una versión canónica, casi exclusiva y excluyente del saber. En instituciones como las descritas el abandono escolar parece tener su medio de cultivo más propicio. Pues, el estudiante no encuentra manera de integrarse verdaderamente con la institución, su participación es nula y se limita a ser receptor de información. Las investigadoras describen dos instituciones excluyentes desde el punto de vista de los procesos pedagógicos pero también analizan el clima institucional, las relaciones de jerarquía, organización, relaciones interpersonales, relaciones laborales. Observan que al mismo tiempo que se presentan rasgos excluyentes en la formulación e implementación de los proyectos educativos con los estudiantes, también al interior de la institución el clima se basa en relaciones de poder, en discusiones personales que se ocupan en la integración de bandos o sectores contrarios y enfrentados por cercanías o alejamientos de las instancias directivas. El miedo, la desconfianza y los celos generan falta de arraigo, identidad y apropiación del rol del docente y posibilita aún más, los procesos de abandono escolar, también por parte de los docentes que prefieren trasladarse de institución para evitar un clima muy poco armónico.

El análisis de los modelos pedagógicos de las institucionales escogidas para la investigación deja como conclusión la primacía de los modelos tradicionales distributivos a pesar de que en la documentación oficial de las instituciones, planes de estudios, PEI, sistemas institucionales de evaluación se citen modelos alternativos, innovadores y activos. Por medio de esta investigación, una vez más, se comprueba que la práctica, el ejercicio e implementación de los modelos curriculares presentan un corto circuito entre la intención y el hacer, Al mismo tiempo las instituciones objeto de investigación presentan un estructura curricular desconectada, alejada de los intereses de la comunidad educativa. Parece que la formación docente desconoce la necesidad de asumir las relaciones docentes-dicentes de manera integral, se prioriza la visión asignaturista, individual y fragmentada del conocimiento y sobretodo del currículo.³

A partir del análisis sobre el clima institucional las investigadoras concluyen que las relaciones entre los actores en el sistema educativo se fundamenta en los profundos conflictos existentes entre la naturaleza y concepción del rol docente y la concepción del conocimiento como privilegio del maestro. La organización social de la escuela se soporta en la jerarquización

³ Me parece aquí pertinente ampliar brevemente una de las discusiones que mayor desarrollo ha presentado en los últimos años es la que tiene que ver con el currículo. Uno de los rasgos del debate se ha centrado en precisar el carácter disciplinar, interdisciplinario o transdisciplinario que debe tener el currículo; pero el problema está en que no existe acuerdo sobre lo que se entiende por disciplinariedad e interdisciplinariedad, y la manera cómo incorporarlas al plan curricular. Para muchos docentes: la Escuela debe seguir en lo mismo, es decir en una visión asignaturista, que no es lo mismo que una disciplinar. He aquí el problema central. Los que apoyan la disciplinariedad no conciben una escuela sin un currículo sin, geografía, o historia, o matemáticas, o química, etc. Esta concepción del conocimiento no está lejana de la manera como se estructuraba las ciencias en los siglos XVIII – XIX. Esta visión disciplinar de las ciencias, de tipo segmentada y estimulada por imperios políticos para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías. Promovió y estructuró muchas propuestas curriculares que se anclan en el pasado sin reconocer las dinámicas de la sociedad. Sí se analiza el actual plan de estudios de la Escuela, se puede apreciar esta visión que divide y elimina las relaciones entre los saberes. Este problema se complica con la yuxtaposición de asignaturas, pues la escuela cree que esta sumatoria de asignaturas lleva automáticamente a una construcción interdisciplinar que promueve las relaciones entre saberes. Nada más alejado de la realidad curricular y de una escuela inclusiva. Más adelante en este trabajo se profundiza en la concepción curricular que la escuela colombiana desarrolla.

de las funciones de cada actor educativo. La cultura institucional es sustentada en la estructura organizativa y burocrática de la escuela y en los intereses particulares en relación con quienes representan el poder dentro de la institución: coordinadores y rector.

En la investigación “Las políticas educativas frente a la deserción escolar y su incidencia en el colegio rural Quiba Alta IED” Ávila (2014). La investigadora realiza una valoración de las políticas públicas que abordan el problema de la deserción escolar y su influencia en el caso del Colegio Rural Quiba Alta de la localidad de Ciudad Bolívar. La investigadora hace un recorrido por el estado de los estudios sobre esta problemática en Latinoamérica y describe los factores exógenos al sistema educativo que presenta el fenómeno del abandono escolar. Para la investigadora el abandono escolar es un fenómeno intergeneracional debido a las características medio ambientales de la población, las expectativas de continuar y finalizar los estudios de educación básica y media no son la prioridad para esta comunidad; la necesidad de trabajar y las incipientes iniciativas de organización y autogestión de proyectos productivos y de mejoramiento de la economía familiar son los objetivos primarios de las familias de esta parte de la localidad. El abandono escolar inicia desde los hogares ya que el proyecto de vida académico pierde validez ante la urgencia de concretar ingresos económicos. La población se encuentra en medio de procesos forzados de urbanización y la vida rural, agrícola y campesina cede terreno ante los requerimientos de la ciudad en expansión.

Ávila (2014) describe las políticas públicas implementadas en el país para abordar la problemática del abandono escolar. Estas se centran en la integración de las instituciones para que se brinde en ellas la educación inicial, la básica y la media. La formulación de planes de mejoramiento institucional que propenden por una acertada implementación del currículo y de las

estrategias pedagógicas de los docentes, y la flexibilidad de los modelos pedagógicos adoptados por las instituciones con el fin de atender las particularidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esas estrategias no parecen tener mayor impacto sobre los factores exógenos al sistema, tales como el trabajo infantil y juvenil, el embarazo adolescente, la desigualdad de ingresos, la tradicional exclusión social de las comunidades que habitan los sectores semi rurales o semi urbanos. Estos factores se suman a las condiciones de maltrato intrafamiliar, abandono y negligencia en el cuidado de gran parte de los hogares de los estudiantes, los cuales impiden la continuidad y el acompañamiento adecuado que el proceso escolar requiere.

La preocupación por construir currículos inclusivos que pretendan rescatar el interés de las comunidades en los procesos educativos que la escuela como sistema debe desarrollar, podría ser en concepto de la investigadora, una alternativa de prevención oportuna del problema del abandono escolar. Ávila (2014) aplicó una serie de encuestas y entrevistas no estructuradas a una muestra de padres de familia y estudiantes que abandonaron la institución educativa con el fin de determinar las causas del fenómeno y concluyó que los factores exógenos al sistema son los más destacados como causas del problema en esta institución. Dentro del análisis de resultados cabe resaltar el bajo impacto que tienen las políticas públicas de prevención del abandono ya que la mayoría de éstas se centran en fortalecer los factores endógenos al sistema desconociendo que para el caso de las comunidades rurales los factores medioambientales y la alta prevalencia de procesos de marginación y exclusión social son determinantes del abandono escolar .

Los anteriores referentes sirven para encaminar y centrar el objeto de este trabajo además de algunos otros estudios ya clásicos como: Spady (1970), Tinto (1989), Parra (1985) y Cataño (1989) sobre el problema del abandono escolar. La Encuesta Nacional de Deserción Escolar - ENDE (Ministerio de Educación Nacional, DANE, UNAL, 2011), ratificó la identificación de los factores causantes del abandono escolar en poblaciones vulnerables del sur de Colombia.

Muñoz, (2013) “Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de Santa Librada” realiza una exhaustiva revisión de los estudios sobre abandono escolar desde la década de 1970 donde se desarrollaron investigaciones con enfoque descriptivo de los factores causantes del fenómeno hasta la promulgación de la Constitución del 91 y estudios posteriores que se centraron en determinar el impacto de las políticas educativas en la prevención de la problemática.

Así las cosas, se puede concluir que múltiples estudios han profundizado en la descripción y análisis de los factores exógenos y endógenos que el problema del abandono escolar presenta. El presente trabajo coincide con el enfoque complejizante que se necesita para abordar la cuestión del abandono escolar ya que éste es necesario si se quiere profundizar en algunos de los principales factores que la caracterizan.

Tener en cuenta la visión de los directos implicados en el fenómeno del abandono puede por un lado dar pistas y posibilitar un análisis de esa coyuntura, sus sentimientos y experiencias dentro de la escuela, vistos y reconstruidos desde su reciente condición de expulsados o autoexcluidos del sistema educativo y por otro lado, arrojar una rica y variada

perspectiva que construya miradas más comprensivas del problema y generar pautas de construcción de acciones más apropiadas para atender a esta población. Lo anterior, por supuesto, no podrá constituir una última palabra en el estudio de este fenómeno escolar, pero si pretende constituirse en la aportación de una nueva voz para la comprensión de la complejidad del fenómeno.

Los estudios tomados como marco de referencia son solo una pequeña muestra dentro del gran número de trabajos que tienen como principal preocupación analizar la permanencia y continuidad de los niños y jóvenes dentro del sistema educativo formal. Las apuestas metodológicas y marcos teóricos que los trabajos consultados comparten sirven de punto de partida para continuar explorando el complejo nudo de posibles explicaciones y alternativas de solución al problema objeto de estudio.

MARCO TEÓRICO

El problema del abandono escolar y su análisis es complejo: las causas del ausentismo, (esporádico o frecuente), el cual es antecedente inmediato del abandono definitivo de la escuela son múltiples y no todas tienen que ver con el contexto escolar inmediato, además de que no siempre los actores educativos (Estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general) se ponen de acuerdo en una idea conjunta que caracterice y defina el abandono escolar. Es de vital importancia definir dentro de las posibilidades metodológicas de qué se habla cuando hace referencia al ausentismo escolar y de qué se habla cuando se hace referencia al abandono escolar, pues con frecuencia los dos conceptos pueden confundirse o usarse para definir la misma problemática. El primer concepto desencadena y posibilita al segundo, pero el ausentismo presenta condiciones y factores propios que lo diferencian del abandono escolar propiamente dicho. En general, el término ausentismo hace referencia a la falta de asistencia a clase por parte de ciertos estudiantes. La expresión “falta de asistencia” resulta ya demasiado ambigua, pues estamos ante un fenómeno que presenta diversas y variadas facetas. Por ello, es preciso delimitar el concepto a partir de algunas preguntas: ¿Las ausencias ocurren durante días completos, se presentan en algunas clases o momentos de la jornada escolar? (ausentismo elegido, Blaya, 2003). Las ausencias se dan cuando el estudiante llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase (ausentismo de retraso, Blaya, 2004). Las ausencias son esporádicas sin excusa y motivadas, causadas por que el estudiante prefirió ir a otra actividad como un partido de fútbol, una cita con amigos, etc. (Ausentismo esporádico, Lascoux, 2002), las ausencias son motivadas o excusadas por los padres por tener actividades médicas, otras actividades relacionadas con el hogar (Ausentismo cubierto por los padres, Blaya, 2004). Se deben subrayar

otros factores relacionados con el ausentismo denominados factores de riesgo académico como las bajas calificaciones, la presencia de pocas expectativas educativas, la repetición de curso temprana o reiterada, los problemas de comportamiento y convivencia, el escaso grado de identificación o adaptación con la institución escolar y su ambiente, la escaso o la total falta de apoyo y acompañamiento al proceso educativo desde la casa. Todos los anteriores factores son síntomas que se convierten en predictores del abandono, particularmente si se manifiestan tempranamente. Sin embargo, el fenómeno del ausentismo elegido es el antecedente más fuerte y el más claro indicio del posterior abandono total y definitivo de la escuela. No obstante, aunque se cuente con la presencia física del estudiante en la clase también se puede considerar que esta presencia es “virtual”, (Gracia, 2009). Pues éste trata de pasar lo más desapercibido posible, se desvincula de cualquier actividad escolar y no se implica en ninguna propuesta académica, al parecer sólo se espera la hora del descanso o la de salida (ausentismo del interior , Blaya, 2004); o los presentes ausentes (Lascoux, 2002).

Cuando se habla de abandono escolar, la categoría parece menos compleja pues el termino alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada de la institución escolar por parte de un estudiante sin haber finalizado las actividades propias del curso para el cual se ha inscrito (Doublier 1980). Sin embargo, también en este caso es conveniente delimitar y precisar a través de algunas preguntas en qué consiste al abandono escolar: ¿El estudiante que abandona la escuela es el que deja de ir a la institución en la que estaba matriculado por algún tiempo pero luego retorna ?, ¿El estudiante que abandona la escuela abandona también el sistema educativo formal?, ¿El estudiante abandona el sistema educativo, aunque posteriormente complete sus estudios en otras modalidades no formales, validación por ejemplo?, ¿El estudiante abandona el sistema porque se encontraba en situación de desplazamiento y retorna a su lugar de origen, o porque su

familia decide cambiar de domicilio? Por tanto, la delimitación del fenómeno es bastante amplia desde el punto de vista de su significado y desde el punto de vista metodológico, en relación con el enfoque de abordaje que se determine para desarrollar un análisis. Al mismo tiempo, definiciones más exhaustivas entienden el abandono escolar como un estado y no como un acto (Furtado 2003), pues no se puede estar seguro si el individuo abandona la escuela definitivamente sino hasta que éste fallece.

Diversas investigaciones se han centrado en el estudio de los factores de índole personal (edad, género, nivel de capacidad, etc.) y social (nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etnia, origen, condición, etc.) que contribuyen en general a que ciertos individuos estén en una situación de riesgo de abandono escolar (Lehr, 2009)

De igual manera el problema ha sido contemplado desde diversos estudios realizados en torno al denominado enganche y desenganche de los estudiantes. A partir de los mismos se ha determinado que el abandono escolar no se produce de forma instantánea (los estudiantes no deciden de un día para otro dejar la escuela para ya no volver más); es, más bien, un proceso progresivo de abandono de la escuela. El abandono definitivo es el resultado final de una larga serie de encuentros y desencuentros, ilusiones y sobretodo desilusiones que conforman un largo catálogo de experiencias escolares negativas a través de las cuales el niño o joven va mostrando y preparando (con frecuencia tempranamente) signos de desvinculación y desenganche –de no volver a ir a clase, no finalizar el curso, repetir, etc. Indicios de que para él o ella la escuela, no es importante (Newman, 2002). Este tipo de estudios han sido importantes para describir una fotografía bastante exacta de los síntomas e indicios que desencadenan el problema del abandono

escolar definitivo. Sin embargo, crean un enfoque que centra los factores de riesgo en los niños y jóvenes y deja de lado lo que los rodea. Y al hacer esto olvida el esquema organizativo en el que se desenvuelven los estudiantes y, por tanto, los códigos, las normas, las reglas y formalidades por las que la escuela se rige, las relaciones que se construyen y se reproducen, las didácticas y las formas como el saber y el conocimiento se comunica. Por tanto, son los estudiantes los que se deben acomodar al sistema, y si no lo hacen son catalogados como un riesgo, encontrados culpables por el entorno escolar al que han sido llevados. (Natriello et al., 2006). Un enfoque que asume la problemática del abandono como responsabilidad sólo del individuo y sus características particulares resta responsabilidad a la escuela, como institución y como sistema. Se puede aludir que esta escuela no puede solucionar los factores asociados al sistema, las condiciones socioeconómicas, la falta de políticas de inversión en infraestructura y recursos, sin embargo todo esto no absuelve de responsabilidades directas. Una mirada exclusiva sobre los estudiantes y su entorno no proporcionan sino una excusa al centro escolar ante su falta de éxito con el estudiante absentista o el que abandona, (Wehlage y Rutter, 2006).

En todo caso, es a la escuela a la que le corresponde dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los niños y jóvenes que recibe (Hixson y Tinzmann, 2006), y proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todos sus miembros no sólo para los que responden a un modelo ideal y estandarizado.

Los testimonios de los niños y jóvenes narradores dejan ver que la propia escuela, su cultura y su estructura, jugó en su abandono un papel determinante: la escuela, y en éste punto vale la pena mencionar que entre muchas características y definiciones se puede decir que las funciones de la escuela deberán fijarse teniendo en cuenta su estructura como institución social,

es decir, teniendo en cuenta que la escuela existe y forma parte de una determinada comunidad.

Para los niños y jóvenes narradores de este estudio el sistema escolar que experimentaron y las instituciones escolares en las que tuvieron su experiencia educativa les generó dinámicas académicas y creó condiciones basadas en los horarios y normas de conducta inflexibles, currículos fragmentados, jerarquía de asignaturas,(unas más importantes o interesantes que otras), estrategias de enseñanza rígidas y desconectadas de los intereses de los niños y jóvenes, textos y otros materiales didácticos inadecuados o mal utilizados, descontextualizados, desactualizados; sistemas de evaluación que promueve la competitividad, premia a unos estudiantes sobre otros ; creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres que enrarecieron el clima de aula, relaciones interpersonales sin aparente mediación coherente de los adultos ,clima de aula basado en la agresión, el acoso, el maltrato. Vale la pena recalcar que este retrato efectuado por los narradores es su versión sobre su experiencia educativa ,basada en su valoración personal sin contrastar con la realidad de las instituciones evocadas mas no eludidas o señaladas, es por eso que este estudio no menciona instituciones en particular pues metodológicamente el objetivo no es señalar o contrastar percepciones con realidades, sino, recoger puntos de vista e historias de vida sobre experiencias educativas de niños y jóvenes que abandonaron instituciones educativas.

Clima de Aula y Clima Escolar

Para Somersalo, Solantaus y Almavist (citados por Chaux 2012) el clima de aula se refiere a la “atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes en el aula”. (pág. 83).

En la literatura se encuentran definiciones sobre el clima de aula un poco más antiguas, por ejemplo Martínez (1996) la entiende como: “una cualidad relativamente duradera que puede ser aprendida o descrita, en términos de las percepciones que los agentes del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiante-profesor, las reglas y normas que la regulan.” (pág. 118). Otros autores, como Sánchez (2009) le dan importancia a las interacciones, las relaciones y la cotidianidad creada en el aula condicionada al tipo de práctica pedagógica, las características de los grupos y el apoyo de directivos y padres de familia. El clima se da cuando el grupo humano genera un esfuerzo dinámico de atención a los problemas que viven en la clase.

De acuerdo con lo expuesto por Chaux (2012) algunos de los factores que influyen en un clima de aula positivo se enmarcan en dos componentes: la estructura de la clase y el cuidado de las relaciones. A partir de las anteriores definiciones los elementos comunes del clima de aula son: la atmósfera y las relaciones entre los participantes en el aula, al mismo tiempo que las normas que estos mismos acuerdan para el desarrollo de un clima de aula positivo. Ahora bien, cuando el clima de aula es positivo, se crea la atmósfera propicia para que la expresión de

emociones y sentimientos por parte de los estudiantes se manifiesten de manera más sincera, sin miedo o prevención a burlas o señalamientos.

Son diversas las investigaciones que han abordado la temática referente a influencia de las condiciones organizativas de una institución educativa o lo que se entiende como clima escolar, en la generación de un ambiente de mal o bien estar para los estudiantes. Los aspectos más analizados tienen que ver con las dinámicas que se presentan en las relaciones entre docentes y estudiantes y el sentido de reconocimiento, afinidad, identidad y aprecio que los estudiantes desarrollan con respecto a su colegio (Newman et al., 2002). En sentido más estricto es muy importante la influencia que una experiencia escolar que no representa vínculos sociales positivos o empatías encontradas en el centro educativo ejerce sobre el niño o el joven que abandona la escuela. Como lo señala Railsback (2004) en las escuelas en las que existe una sensación de confianza, apoyo, protección y empatía, los estudiantes presentan mayores desempeños académicos, menos porcentajes y frecuencias de ausentismo y por ende menor abandono.

Prácticas Pedagógicas de enseñanza

Algunas investigaciones recientes han señalado que los maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener (Rivkin S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. 2004). Estos estudios dan cuenta de que las prácticas pedagógicas no constituyen un todo homogéneo sino, por el contrario, suponen una gran diversidad. Cualesquiera que sean las características de dichas prácticas, estas traen como consecuencia efectos innegables sobre los actores

involucrados en la relación pedagógica, sobre sus aprendizajes y, también, sobre la dinámica del contexto en el cual se presenta dicha interacción.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas de enseñanza se conciben como la suma de procesos, metodologías y herramientas didácticas, que orientan el aprendizaje de manera significativa; motivando al estudiante a construir un nuevo conocimiento. Para Gagné, (1976, págs. 45-60), estas estrategias metodológicas y herramientas deben propender por:

- a) Estimular la atención y motivar.
- b) Desarrollar con los estudiantes los objetivos de aprendizaje.
- c) Activar los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes. Deben ser relevantes para los nuevos aprendizajes a realizar (organizadores previos).
- d) Presentar información sobre los contenidos a aprender o proponer actividades de aprendizaje (preparar el contexto, organizarlo)
- e) Orientar las actividades de aprendizaje de los estudiantes
- f) Incentivar la interacción de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, con los materiales, los compañeros y provocar sus respuestas
- g) Tutoriar y proporcionar feed-back a sus respuestas
- h) Facilitar actividades para la transferencia y generalización de los aprendizajes
- i) Facilitar el recuerdo
- j) Evaluar los aprendizajes realizados.

La elección de las prácticas pedagógicas de enseñanza determina el modo como los estudiantes aprenden y a su vez logra limitarlo o dinamizarlo. Como orientador del proceso educativo, el docente debe considerar al estudiante como eje principal del proceso, evitar la

repetición, promover el interés, la interacción personal. El empleo de instrumentos adecuados para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, ayudar a planear, organizar, pensar, analizar, reflexionar y aplicar procedimientos y/o técnicas que faciliten la comprensión del conocimiento significativo por parte de los estudiantes. El compromiso del docente está en emplear estrategias de apoyo a la hora de proponer tareas, trabajos y ejercicios concretos para el desarrollo de competencias y habilidades específicas, que a la vez motivan a los estudiantes a seguir con el proceso educativo, a partir de las acciones de reflexión donde se registran los procesos y procedimientos implícitos en cada estrategia, para identificar las dificultades que van surgiendo y las maneras cómo se van resolviendo; de tal forma que al final del proceso de enseñanza/aprendizaje se reconoce la pertinencia de la estrategia que empleó para el alcance de los objetivos y la construcción de nuevos procesos.

En el presente estudio se muestra la percepción propia de los participantes sobre las prácticas pedagógicas de enseñanza empleadas por los docentes de las instituciones en las que tuvieron su experiencia educativa y su impacto en el proceso de desprendimiento y abandono escolar. Más allá de realizar un análisis de la efectividad, pertinencia o impacto real que estas prácticas pedagógicas de enseñanza tuvieron sobre el proceso educativo de los participantes se busca indagar ,desde la perspectiva de los narradores, las posibles relaciones que estas prácticas pedagógicas tuvieron sobre su abandono escolar, cuál es la recordación ,evocación y valoración que estas prácticas tiene en la actualidad de estos actores y cuáles son las tensiones que estos niños y jóvenes dejan ver a través de sus relatos frente a su experiencia escolar.

Aunque la percepción sobre las practicas pedagógicas de enseñanza que aportan los participantes narradores en este trabajo esta mediada por su experiencia coyuntural de

abandono escolar y por la emotividad que caracteriza el fin del vínculo entre el estudiante y su institución escolar vale la pena anotar que estas percepciones aportadas, en algunos casos juicios de valor, surgen a partir de un gran número de categorías que describen cualquier práctica pedagógica y que un estudiante puede identificar como cualidades de una práctica pedagógica eficaz. Según Latorre (2004, págs, 102-124) las principales son: el dominio que tienen los profesores de los contenidos de las enseñanzas, las relaciones entre estas prácticas y la realidad de los estudiantes; la reflexión y adecuación que el profesor hace sobre su práctica, teniendo en cuenta los aportes y las propuestas que hacen los estudiantes sobre sus propias necesidades de formación y realizando acciones concretas para satisfacerlas; el manejo de información y recursos actualizados por parte del profesor, las relaciones entre los profesores y los padres o acudientes, las estrategias que se emplean para posibilitar el mejoramiento de los procesos, los avances y las dificultades presentes en las relaciones de aprendizaje; el tipo de actividades y estrategias concretas para apoyar la convivencia de los estudiantes, de los cursos y de la institución; la organización de la enseñanza definiendo en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje; los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr empleando un lenguaje y conceptos precisos, la definición de criterios que orientan a los estudiantes para autoevaluarse y ser evaluados; la actitud de los profesores para generar situaciones o actividades que posibiliten la disciplina y la convivencia dentro del salón de clase, el apreciar y valorar los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes; la motivación y valoración de la exploración de los contenidos y la realización de tareas complementarias; el fomento del trabajo colaborativo en equipo.

METODOLOGÍA

Se pretende en este apartado explicar las razones que me llevaron a escoger las historias de vida como una estrategia metodológica para abordar el análisis sobre el problema del abandono escolar. Desde el inicio de la investigación se tenía claro que esta debía ser una investigación cualitativa, entendiéndola como un ejercicio de indagación que aporta datos e información que posibilita describir e interpretar un fenómeno. La preocupación de esta investigación se centra en el problema del abandono escolar descrito por las personas que con sus propias palabras pueden narrar su experiencia con el problema. En ese sentido, las historias de vida, como estrategia de investigación cualitativa, brindan la posibilidad de descubrir o establecer relaciones dialécticas, reflexiones mediadas por las ilusiones, los desencantos, los sueños y las realidades de quienes relatan y reconstruyen sus experiencias (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Las historias de vida se señalan como el método más puro y eficaz para conocer cómo las personas ven el mundo que les rodea (Hernández, 2009). En este sentido, las historias de vida aquí consignadas interpretan y definen el problema del abandono escolar desde la perspectiva única de quienes al mismo tiempo que cuentan su relato se reinterpretan y se definen.

La historia de vida que aquí se reconstruye es la que se relaciona directamente con la historia de vida escolar y las condiciones alrededor de las cuales esa vida escolar finalizó. Santamarina (1995) las define como historias de vida temáticas.

Por lo anterior los relatos que forman parte de este informe de investigación llevan consigo una particular manera de contar los hechos desde un enfoque narrativo a veces crudo y

demasiado directo, en la mayoría de los casos económico en palabras pero muy rico en la conducción de un hilo temático que no pierde la coherencia y la relación con lo que se quiere saber: la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes. Sus palabras soportan el inmenso significado afectivo que tienen las situaciones, las experiencias y las relaciones que los afectan.

Como los mismos relatos que contiene la investigación, los estudios cualitativos no se dejan llevar, como un río, con pautas inflexibles y rígidas.

El análisis de estas historias de vida permite establecer cómo estos individuos han creado y reflejan una percepción y un concepto muy propio del mundo escolar que vivieron y de la sociedad que los rodea. Es decir se crearon nuevos significados sobre la realidad que se pretendía describir antes del inicio de la investigación.

Para delimitar el objetivo y justificar un análisis más riguroso de las historias de vida sobre el tema de la experiencia y el abandono escolar, se adoptó el modelo propuesto por Cornejo et al (2006), quien propone un diseño de investigaciones con relatos de vida que consta de las siguientes fases:

1. Momento preliminar. Antes de la recolección del primer relato, el investigador seleccionó el tema y el ángulo de abordaje del mismo. Se tenía claro que los relatos debían hablar por sí mismos y ser capaces de reflejar relaciones y tensiones en el proceso de abandono escolar, se escogió en primer lugar entrevistar solo a estudiantes que hubiesen abandonado la escuela, se decidió no incluir relatos ni de docentes, ni padres de familia, ni otro actor educativo. El número de relatores no se decidió sino hasta el momento en el que se tuvo la posibilidad de contactar

varios grupos de estudiantes que se conocía, habían abandonado la escuela. Sorprendentemente fue muy fácil ubicar un número significativo de niños, niñas y jóvenes que habían abandonado instituciones educativas ya que casi siempre permanecen cerca de ellas, en parques o calles aledañas. Para ampliar la muestra se seleccionaron localidades cercanas entre sí, que posibilitaran el encuentro de estudiantes cerca de las instituciones educativas que abandonaron. San Cristóbal y Ciudad Bolívar presentaron facilidad en localizar un gran número de niños y jóvenes en situación de abandono escolar. La primera muestra en Usme estuvo compuesta por 12 participantes, en San Cristóbal por 14 y en ciudad Bolívar por 14 .

2. Contactos, negociaciones y contratos. El investigador aplicó algunos criterios para consolidar la muestra participante a partir de dos criterios. El primero de ellos era que el abandono escolar debía ser reciente, máximo 3 años de anterioridad, las experiencias y los relatos no debían estar mediados por una larga experiencia de estadía en la calle o fuera del sistema educativo pues el recuerdo de la experiencia escolar se podría diluir o distraer en el relato; y el segundo, que los participantes pudieran garantizar su participación en la investigación sin condiciones económicas o de otro tipo, algunos sugirieron vender sus relatos o demostraron intereses distintos a colaborar con el proceso de recolección de los relatos. Siguiendo esas dos premisas se descartaron 13 participantes iniciales por tener más de 3 años de abandono escolar y por no garantizar continuidad en el proceso de recolección de los relatos sin intereses o condiciones. Se seleccionó a los narradores que intervinieron, al mismo tiempo que se les entregó información sobre los objetivos y el contenido de la investigación, así como los procedimientos que se iban a emplear para su participación. A pesar de que los participantes en su gran mayoría no solicitaron ni aceptaron firmar consentimientos informados estos se firmaron dejando en claro

que quien quisiera podría abandonar la investigación en el caso que lo deseara y dejar su relato inconcluso si así lo decidía.

3. Recolección de los relatos mediante la entrevista. Los relatos de vida son narrativas en este caso orales, que como ya se mencionó, fueron respetadas en número, duración, ritmo y conducción de las entrevistas, las transcripciones de los relatos se realizaron de la forma más fidedigna posible, con toda su riqueza (uso de jerga, lapsus, modismos, entre otros). Sin embargo, sorprendió la fluidez, coherencia y cohesión de los relatos y el cuidado narrativo de los participantes e incluso la autocorrección léxica, gramatical y de tiempo que demostraron, (¿Será este un indicio de que la escuela no pasó en vano por ellos o de que la calle es excelente maestra de narración oral?). El investigador utilizó una grabadora para posibilitar un mejor seguimiento del proceso y llevar un registro exacto para la transcripción. Los relatores fueron concretos aunque no hubo limitantes en el tiempo de cada sesión, los participantes fueron bastante puntuales y directos en relatar su experiencia escolar sin rodeos. Una sesión comenzaba desde las 2 de la tarde y podía terminar máximo sobre las 8 de la noche, sin interrupciones. Al terminar su relato un participante iniciaba otro sin un orden preestablecido sino voluntariamente, en la mayoría de los relatos los demás participantes servían de auditorio sin interrumpir al relator de turno.

4. Análisis de los relatos. La lógica y la metodología de análisis de los relatos estuvo en función, por un lado, del objeto de estudio, la experiencia de vida escolar y el abandono de la escuela y por otro, del tipo de resultados que se deseaban obtener; es decir, establecer relaciones entre el abandono escolar y el clima escolar y la implementación de estrategias pedagógicas que pudieron desencadenar el abandono escolar de los participantes.

Se optó por desarrollar el análisis de los relatos desde un enfoque complejo adoptando una estrategia de triangulación de la información aportada por los participantes, el análisis de las relaciones y tensiones que configuran el fenómeno del abandono escolar. Como ya se ha mencionado en el problema del abandono escolar juegan entre si fenómenos, prácticas y acciones que afectan la realidad escolar en particular y la realidad social en general. Conocer esta articulación nos posibilita analizar el impacto real que el abandono escolar conlleva no sólo a la vida de los niños, niñas y jóvenes participantes de esta investigación, sino también a la estructura del sistema educativo en un momento particular.

Para la toma de los relatos se estableció el siguiente procedimiento:

- Se intentó tener una reunión individual con cada participante, lo cual resulto muy poco práctico pues siempre se encontraban en grupo y preferían hablar en grupo. Por lo tanto los relatos se realizaron ante el grupo de pares como auditorio.
- Se explicó a los participantes el propósito del estudio y la utilidad que tenían sus relatos para obtener información y lograr los objetivos planteados.
- Se garantizó el anonimato de los participantes, en la mayoría de los casos se cita solamente el primer nombre o el seudónimo.
- Se intentó establecer horarios y citas luego del primer encuentro, pero ante la voluntad de los participantes por colaborar con el proceso los relatos fueron recogidos inmediatamente luego de acordar una consigna: “Tiempo es lo que hay” se permitió que cada participante utilizará el tiempo necesario para compartir su narración sin delimitar la duración de cada relato .

- Se explicó a los participantes que se grabarían los relatos mientras se compartían, pero se acordó que la grabadora no estuviese a la vista porque según los participantes “ Los ponía nerviosos, o los distraía”
- Aunque se informó que cualquier participante podía retirarse de la investigación en cualquier momento, ninguno la abandonó.
- Se creó una atmósfera segura y de confianza para hacer la toma de los relatos, siempre en sitios conocidos por los participantes, en sus “Dominios” como uno de los más agudos y extrovertidos participantes lo mencionó.
- Se evitó interrumpir a los participantes en sus relatos, se utilizó la denominada pregunta “Ancla”, que en el apartado de análisis de los relatos se explica con mayor precisión. Se prepararon contra preguntas para recobrar el hilo narrativo en caso de que se perdiera pero en su gran mayoría no fue necesario utilizarlas.
- Se propuso un esquema básico para estructurar cada relato : la pregunta “Ancla”, mencionar los recuerdos sobre la experiencia escolar y el hecho del abandono escolar, las asignaturas de mayor interés, las concepciones sobre las relaciones con los maestros, el clima de aula .

Es importante recordar cómo surgió la idea de darle un manejo distinto a los relatos que componen esta investigación. Se pensó que si era una película lo que querían contar, la película de la relación entrecortada, diversa, y casi traviesa que sostuvieron los niños y jóvenes que abandonaron la escuela, quizá la forma de conectar con ellos era en principio proponiéndoles que contaran su película favorita, en caso de que esta fuera su vida y comenzaran contando cuál era su película favorita de cine o televisión. Así se comenzó a recoger los relatos. Los niños y

jóvenes fueron hallados en los parques y las calles paradójicamente ubicadas cerca de las escuelas que abandonaron. Quizá con nostalgia disfrazada recordaron sus días de estudiantes e intentaron hacer la fotografía de lo que les quedó del sistema educativo, las marcas, las experiencias, las escenas. Para tal fin el presente apartado se enmarca en un proceso de investigación que utiliza las historias de vida como método investigación cualitativa desarrollando una metodología biográfico-narrativa. (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El objetivo planteado al utilizar esta metodología es posibilitar un análisis de los relatos de los niños y jóvenes sobre su vida en la escuela, para establecer causas del abandono y relaciones con otros factores endógenos al sistema educativo. Se escogió este método de recolección de información porque permitía revivir, reconstruir y reflexionar sobre situaciones muy dolorosas que los niños, niñas y jóvenes no querían contar. Los diálogos previos a convencer a los participantes para compartir su relato supusieron entrar de una vez en lo más íntimo de sus experiencias, en los sentimientos, en los pensamientos y primordialmente adentrarme en el sentimiento de culpa que los acompaña por haber abandonado la escuela. Los relatos intentan contextualizar de la manera más veraz posible a estas personas, sin interferir en una nueva realidad que han construido, su versión y sus imaginarios frente a los factores que determinaron su abandono escolar. Según Perelló (2009 , pag 121) “el investigador es sólo el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de “retocar” el texto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevistas”. Se pensó muchas veces antes del encuentro con los participantes y antes de convencerlos de contar sus historias que debía formular una pregunta que desencadenara una narración lo más espontánea y fluida posible, se llamó “pregunta ancla” (pág. 199), una especie de comodín que permitiera olvidar las prevenciones, las desconfianzas y la formalidad de la investigación y sus propósitos. La pregunta

ancla fue ¿Cuál es tu película Favorita y cómo te identificas con ella?. Mediante la pregunta ancla además se buscaba visualizar, entender e interpretar las voces de los narradores en un contexto que casi inconscientemente y por asociación, asimilará el relato autobiográfico con el relato imaginario de quien cuenta su película sin limitaciones lingüísticas o prejuicios.

A partir de la pregunta “ancla” el proceso de recolección de los relatos fue bastante rápido y los participantes lograron un hilo narrativo que en la mayoría de los casos no tuvo que ser editado, reconstruido o retocado en las transcripciones. Estas historias de vida no pretendían reconstruir toda la trayectoria biográfica de los participantes sino centrarse en su experiencia escolar, captar sus visiones subjetivas sobre la escuela y reflejar el auto concepto que el sujeto ha construido sobre sí mismo y sobre los demás, sobre los maestros, sus familias, sus amigos, sus compañeros de clase, sobre la institución educativa y el sistema educativo. Según Cortés, (2011) el investigador debe recoger la información cuidando utilizar para su análisis diferentes voces (polifonía de voces) que puedan dar realidad y sustento a las relaciones que se pretenden describir sobre un mismo fenómeno común, en este caso el abandono escolar, por lo tanto es recomendable situarse “dentro del marco donde el protagonista se mueve, y por tanto el enfoque y el trabajo cooperativo e interpretativo es mucho más profundo. Esto ayuda a comprender e identificar “códigos micro culturales” (Cortés, 2011 pág. 2) y además permite conocer, investigar y analizar diferentes categorías de las experiencias escolares de los niños, niñas y jóvenes participantes.

Según Coninck y Godard (en Lulle, Vargas y Zamudio, 1998) existen tres modelos de estudios biográficos: el modelo arqueológico, el modelo centrado en la trayectoria o procesual y

el modelo estructural. El modelo arqueológico, se basa en un hecho o acontecimiento concreto que desencadena otros hechos sucesivos. El modelo centrado en la trayectoria también llamado modelo procesual, estudia el proceso y la trayectoria de los sucesos que se desprenden de un acontecimiento definido con anterioridad al relato. Y el modelo estructural que estudia momentos concretos y pretende establecer las relaciones existentes entre estos momentos concretos. Para este trabajo se consideró pertinente el modelo centrado en la trayectoria, puesto que el propósito es analizar un proceso coyuntural centrado en la experiencia escolar y el abandono del sistema educativo. Como lo señala Salman (en Lulle, Vargas y Zamudio, 2008), las historias de vida como fuente oral de transmisión de información, tienen un carácter eminentemente subjetivo y aunque se había elaborado una estructura ya citada en la metodología no hubo un guion, no se exigió estrictamente seguir un orden o estructura narrativa, sorprendentemente los participantes fueron tan juiciosos y atentos cuando se les explicó lo que se esperaba del relato, que la gran mayoría si siguió la estructura propuesta .

Los relatos son transcritos para que sean un discurso único y continuado, sin variaciones ni lagunas o silencios y vacíos, por lo tanto no se transcriben las contra preguntas, que para la mayoría de los casos no fueron necesarias porque los propios narradores continuaron sus relatos orientándolos fundamentalmente en el objetivo de reconstruir sus experiencias escolares. Los nombres reales de los participantes o sus apodos o seudónimos son citados por petición de ellos mismos. Ni los nombres de las instituciones educativas ni los de los docentes son citados, pues no corresponde con el objetivo y la intención central de los relatos y de la misma investigación.

RELATOS

En San Cristóbal.

El frío es inhumano, son las 5:30 pm y las nubes comienzan a bajar más, aunque todo el día es frío, a esta hora es como si el cielo se dignara bajar a visitar a los pobres. El único parque que se encuentra en la zona de Juan Rey barrio La Flora está invadido por pequeños grupos de muchachos, separados entre sí porque algunos se llevan “*en la mala*” y ahorita no se quieren encontrar. Aunque cerca está ubicado un CAI de la policía, el olor a marihuana es penetrante. Son grupos de muchachos entre 11 y 17 años, todos llevan chaquetas de Jean tipo ovejero y gorras al estilo “*Gánster*”. “*A esta hora comienza lo bueno*” dice el Ratica, uno de los más activos del grupo. Hay pocas niñas. “*A mí la película que más me trama es una de un asesino que un día vi en televisión, el man es violento para matar pero tiene su lado bueno, cultiva una matica y la lleva para todo lado, salva a una niña cuando la van a matar y al final a él lo matan, es buena pero no es de sólo plomo también es de sentimientos. ¿Cómo la relacionó con mi vida? Pues yo creo que yo soy malo pero tengo mi lado bueno, como el man de la matica, ¿sí ve? Mire yo tengo 15 años yo hice hasta octavo pero me echaron del colegio, es que yo era muy travieso (risas) y jodón, la verdad es que yo me robaba lo que fuera, al principio aprendí de un chino que era re máquina para robar, de todo, lápices, esferos, así las cosas de los chinos, pero después ya era plata, celulares, lo que fuera, hasta a los profesores les robábamos, el chino se fue, porque como que lo mataron o algo así y yo quede en el colegio y a montar la terrorífica, tenía un parche de como 5 chinos que todos robábamos en los descansos entre horas de clase, cuando se pudiera, éramos re descarados. A mí no me gustaba ninguna clase, eran aburridos sólo copiar y copiar y hacer algo de libros. Esos profesores explicaban poquito, era solo copiar,*

cuando yo no entendía pedía que repitiera el profesor pero como ya me conocían que yo solo molestaba pues paila me dejaban así, y por eso perdía todas las materias, siempre perdía 7 o 8. La única que pasaba era educación física y era porque yo soy bueno para correr, aquí en la calle eso es bueno porque o sino paila. Las tareas que dejaban eran muy bobas, solo copiar, yo siempre me las copiaba y los profesores ni se daban cuenta, ya al final antes de que me echaran ni hacia tareas y me ponían 5 en todo, yo creo que por miedo porque les armaba unos escándalos a los profesores, me hacía el loco o el fumado y no me decían nada. Yo creo que lo que más aprendí en el colegio fueron mañas (risas). Yo no volvería a ningún colegio, es muy aburrido, uno sabe que la educación es importante pero así tan aburrida no, solo copiar y nada divertido, en cambio en la calle uno todo es adrenalina y rapidez, ¿Si ve? A mí me dicen “Ratica” por lo chiquito, ese apodo me lo puso un profesor de educación física, creo que eso es lo único que me quedó del colegio, el apodo.”

La frase final es lapidaria, para el Ratica lo único que le dejó la escuela fue el apodo, su percepción de la escuela es la de un lugar para socializar, para aprender “mañas”, su recuerdo radica en haber concretado su fama de niño problema y delincuente. No refiere empatía o identidad con el ejercicio académico ni con ninguna asignatura, presenta una mirada que desestima y subvalora a la institución educativa, se deja traslucir un sentimiento de ira porque la rotulación aunque lo identifica, también lo hiere y lo señala. No tiene conciencia de su trayectoria educativa y resume todo el ejercicio didáctico en la acción de copiar y copiar.

La violencia a través del robo se presenta como el modo de relacionarse en lo cotidiano sobre la que construyen las realidades de los niños, niñas y jóvenes de la periferia de la ciudad de

Bogotá. La violencia se convierte en una nueva forma de sociabilidad, una forma de pertenecer a “algo” o estar con “los otros”, una forma incluso de resistir la temporalidad. La violencia para estos jóvenes se presenta como un modo de relación “natural” que los muestra como impotentes ante su mediación y al mismo tiempo denuncia en su mundo la inutilidad e “impotencia instituyente de la escuela y la familia” (Duschatzky 2001) para poder constituir otra condición y realidad social, es decir en una época en la que parece que la autoridad y el saber de los padres y maestros para él ya no tienen protagonismo. Los relatos de los participantes denotan el nuevo poder que sustenta la violencia como portadora y sustentadora de autoridad simbólica y reguladora de los quiebres y rupturas que se dan en la sociedad y la institución escolar actuales.

“El Ratica” es un sujeto que se define así mismo a partir del rotulo y el señalamiento que adquirió según su relato dentro de la escuela, un ser fragmentado, despojado del lazo que lo comunica con los pares niños o jóvenes y que se reconoce como distinto, o se desconoce cómo niño sujeto de derechos. Para él la violencia, el robo o el delito no son entendidos como actos ilegales o agresivos, sino como una manera de ser y actuar habitual y privilegiada: *“me ponían 5 en todo, yo creo que por miedo porque les armaba unos escándalos a los profesores”*.

Para muchos de los relatores la escuela, y por extensión, el estado, la familia, la sociedad ha dejado de ser el dispositivo referente y regulador de los conceptos de “moralidad” o de “Ley” del sujeto. Según (Duschatzky 2001 pág. 21) “La violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno”. En palabras de la misma autora la escuela se ha des-subjetivado, es decir ha perdido su valor simbólico, su peso y rol dentro de la sociedad ha sido reemplazado por otras presencias: la calle, el parche. Los actos de resistencia que los jóvenes inventan para llenar la ausencia de la escuela conllevan al

abandono como última expresión de esa resistencia. Se acaba de revelar una tensión latente entre la sociedad y la escuela en crisis simbólica y real para estos jóvenes. Los relatores ya no temen ni resienten su abandono escolar, por el contrario lo asumen como una consecuencia natural, una separación que se veía venir en una relación trunca, hueca y vacía.

Ahora habla El Transformer: *“A mí no me gustaba Transformers pero después de que me pusieron el apodo ya me gusto, me gustan los efectos especiales y las explosiones pero sobre todo cuando los carros se transforman en robots, eso sí es chévere. Yo tengo 14 años, me dicen “transformer” porque mi papá un día que fue a una citación al colegio me dijo delante de todos los compañeros del curso que yo me había transformado en un problema, y entonces un chino que era el más cansón del curso, me comenzó a llamar así “Transformers” y me hacía la musiquita y muecas, pero mi papá se refería a que yo había cambiado mucho. Yo siempre era el más juicioso del salón, siempre sacaba los mejores puestos y las mejores notas, siempre me felicitaban, yo izaba bandera, siempre era el niño lindo de las profes pero cuando entré a sexto me transformé, ya no me gustaba hacer tareas ni nada, solo molestar, había unos chinos recansones y les gustaba molestar por todo, yo creo que por miedo a que no me molestaran a mí yo me volví como ellos. A mí me gustaban todas las materias, me iba bien en todas, sobretodo matemáticas, pero desde sexto le cogí rabia a todo, yo creo que no me gustaba lo que hacían las profesoras, había sobretodo muchas viejitas, ellas se paraban y hablaban y hablaban y cuando se ponían de mal genio por culpa de los chinos cansones, era solo dictar y a poner uno por todo, cómo sería que los profesores llegaban al salón ya con el observador abierto y a poner observación por todo, era harta indisciplina, pero es que sólo era copiar. Me acuerdo que en el salón de informática había hartos computadores portátiles pero el profesor no los prendía sino que proyectaba en el tablero con el de él y los niños teníamos que copiar y hacer dibujitos en el*

cuaderno, un día le dijimos que porque no prendía los computadores y aprendíamos sin copiar y dijo que nosotros estábamos saboteándole la clase y que éramos unos irrespetuosos, por ahí decían que el profe lo que tenía era miedo de que se robaran los portátiles o los dañáramos, yo creo que lo que pasaba es que de pronto ni los sabía manejar. Allá en ese colegio molestábamos mucho, pero es que tampoco hacían como cosas divertidas, no había emisora, o campeonatos de fútbol, o de danzas, o algo así. Yo hice la primaria en un colegio privado y allá sí era de todo, muchas cosas y juegos y películas y de todo pero en el colegio distrital no. Me echaron del colegio por indisciplina pero también porque nos cogieron fumando marihuana en el baño, mi papá recibió los papeles; ese día fue muy feo, en el camino a la casa no me habló ni me dijo nada, ni me pegó, ya me había pegado hartito cada vez que lo llamaban para darle quejas, ese día llegamos a la casa y mi papá se encerró en el cuarto de él, se puso a llorar, ese día me sentí re mal, pero ya qué si me habían expulsado. No me volvió a meter a estudiar porque dijo que era mi problema y que no iba a perder tiempo conmigo, que hiciera lo que quisiera con mi vida. Somos sólo los dos porque mi mamá murió hace como siete años. Yo quisiera volver a estudiar pero en un buen colegio, me pone muy triste ver a mi papá que no me habla, hace como seis meses, creo que lo que más lo ofendió fue lo de la marihuana, pero yo ya no fumo, yo quisiera explicarle pero no sé cómo, que fue una travesura, que yo no soy vicioso, pero él no se deja”.

El “Transformer” muestra una metamorfosis entre el niño adaptado y rendidor en el sistema educativo privado, según su relato, y una degradación rápida en el sistema público, un niño que debe afrontar cambios en su entorno familiar, la muerte de su madre y el conocer un ambiente escolar que describe como de clima de aula basado en relaciones de temor, imposición y agresividad. Condiciones que le hicieron perder la claridad en un proyecto de vida en donde

para él lo escolar se “refundió”. Refiere resistencia al cambio dentro de su escuela, el escaso o nulo uso de los recursos didácticos o los computadores. El “Transformer” expresa unas críticas profundas a la didáctica y a la metodología de uno de los profesores que recuerda, sus visiones frente a la institución escolar que abandonó son sustentadas a través de expresiones cómo: *“Me acuerdo que en el salón de informática había hartos computadores portátiles pero el profesor no los prendía sino que proyectaba en el tablero con el de él y los niños teníamos que copiar y hacer dibujitos en el cuaderno... por ahí decían que el profe lo que tenía era miedo de que se robaran los portátiles o los dañáramos , yo creo que lo que pasaba es que de pronto ni los sabia manejar”* .

La comparación entre las dos realidades de la escuela privada y la pública son muy latentes en el relato de “Transformer”. Desde el inicio marca una distancia que se resume en una frase: *“Allá en ese colegio molestábamos mucho, pero es que tampoco hacían como cosas divertidas, no había emisora, o campeonatos de fútbol, o de danzas, o algo así. Yo hice la primaria en un colegio privado y allá si era de todo, muchas cosas y juegos y películas y de todo pero en el colegio distrital no”*. Con rapidez y con tristeza retorna a su condición personal y familiar y recuerda el episodio de su expulsión no por el hecho de tener que abandonar la escuela sino por haber perdido la confianza de su padre, se nota avergonzado por cargar con el rotulo de marihuanero aunque no lo es y sufre al ver a su padre.

Decepcionado, guarda resentimiento con la escuela pública a la cual culpa de su transformación y su decadencia personal. El rol del consumo de droga en los relatos de los

participantes va asociado al robo, al descontrol, al “prestigio” que trae consigo el consumo y la compañía de quienes consumen. El consumo de alcohol o marihuana se constituye en un símbolo indicador del agotamiento de la infancia y el coqueteo con la adultez. Aunque en el caso de “Transformer” se encuentre un vacío y una nostalgia por ser culpado sin motivo se percibe su consumo como una exploración de un ritual de iniciación al grupo al que se quiere pertenecer. Sin embargo, en algunos otros relatos el consumo va acompañado de una manera de percibir el disfrute del cuerpo por medio de prácticas autodestructivas rodeadas del culto y celebración al riesgo y a la muerte. El consumo no es sólo una adicción. Es un “lugar” de encuentro y de entrada a otra realidad donde las emociones y sentimientos como la agresión, el dolor, la angustia, la rabia y la impotencia, que pueblan las vidas de los niños y jóvenes, se anulan o se aplazan. Los niños y jóvenes no intentan solo huir de un mundo agreste y distante sino crear otro mundo alternativo o paralelo, mundo artificial en donde las drogas y la violencia ocupan el papel de la escuela. A lo largo de la gran mayoría de los relatos parece describirse por parte de los narradores el espacio escolar como un territorio ajeno, agresivo, peligroso para su bien estar. Aquí se encuentra una nueva genealogía de la escuela, quizá una mutación, parecida a la de “Transformer”. Los relatos nos refieren un ambiente y un clima escolar de gran agresividad. Los jóvenes instauran códigos de comportamiento que en realidad son adaptaciones y actos de permanencia. (El aguante, en palabras de Duschatzky 2001 pág. 45). Pero parece que esa resistencia cansa, es débil o está buscando profundizarse, radicalizarse en las acciones de desprendimiento (desenganche) por parte de los estudiantes, en “Transformer” y en otros relatos, los jóvenes parecen muy integrados y adaptados pero la presión de grupo o la comodidad, o la necesidad de explorar otros códigos y comportamientos, hacen que se tornen paulatinamente en otros seres. “*No hay más que hacer*”, “*no se puede ser distinto*” podrían decir los mismos protagonistas.

En medio de la tarde ya casi noche los niños y jóvenes se van juntando para darse calor ante el frío que arremete. Ahora se “lanza al ruedo” a contar su historia Isidro: *“A mí no me gusta el cine, yo no tengo película favorita. Yo soy de Boyacá, de Tunja, nosotros nos vinimos de allá porque nos tocó vender la finca que teníamos, porque pasaba una carretera y mi papá nos dijo que era mejor venirnos para acá, entré a estudiar a medio año, por allá arriba en Tihuaque, un colegio del distrito, era bueno aunque hace mucho frío, más que en Tunja. Al principio me iba bien, me gustaba mucho la clase de ciencias, un profesor chévere nos hacía experimentos y todo, aunque no me gustaba que todo de ejemplo siempre me ponía a mí, yo era el del huerto, se sembraba tomate y lechuga y hasta papa, que por aquí se da, en el huerto. Pero no se da bien, se quema y eso toca estar pendiente mucho del huerto y al final me dejaban solo a mí, éramos como 10 chinos para cuidar la huerta pero sólo me tocaba a mí, y eso me aburrió. Pero la razón de no volver al colegio es que conseguí trabajo, allá abajo en Doña Liliana, que es un barrio de por acá, cuidando carros y allá me enseñaron a manejar y todo, en el paradero de buses me decían que me iban a soltar un bus para manejar, pero como no he cumplido los 18 y no tengo pase, pues toca esperar. Yo hice hasta 10 grado, el colegio es grande y bonito pero entonces lo que no me gustaba era que había mucha indisciplina, mucha fumadera de marihuana y mucha pelea y a mí no me gustaba pelear, y entonces le dije a mi papá que no quería volver y que prefería trabajar y mi papá dijo que bueno y hace ya como 6 meses que no voy, y no me hace falta porque la verdad que la educación es importante pero yo por ejemplo, mis tíos todos tienen buena plata y tienen buses y todo y ninguno de ellos siquiera terminaron el bachillerato ni la primaria. Entonces, uno dice para que tanto estudio si para tener plata eso basta es con trabajar duro. Y tener la suerte que eso es también muy bueno sin suerte no se logra nada. Yo aprendí cosas en el colegio, ahorita uno no sabe bien, yo no me acuerdo, pero pues uno dice, el álgebra por ejemplo, eso para que si uno no va a ser ingeniero, eso no sirve. Además, eso de*

contar letras no números, eso yo nunca entendí, y eso un como que no le ve utilidad a mucho de lo que a uno le enseñan allá. A mí no me gustaba como los profesores enseñaban, al principio solo regaño y que íbamos a ver cosas divertidas y chéveres pero nada después solo guías y que investigar y hacer tareas y por ejemplo nunca que salidas o paseos o algo, todo lo mismo.

Isidro es un joven campesino que tras su experiencia de desplazamiento debe adaptarse al medio urbano, sus valores familiares, ocupaciones y formación como agricultor le justifican su abandono escolar, pues en la familia la expectativa no es la educación sino el éxito monetario, refiere un clima escolar agresivo y mediado por el consumo de droga y la agresión física, parece tener un proyecto de vida aprendiendo a conducir, su expectativa es la de imitar a modelos de comportamiento identificados con el rol del hombre trabajador, su percepción del mundo escolar es de inutilidad para la vida y escasa relevancia práctica.

En este relato aparece claramente explicitado para el narrador el carácter alternativo, diluido, opacado de la escuela frente a la realidad económica y de supervivencia que comporta el trabajo infantil. El mandato familiar resta utilidad al proyecto de la escuela y se impone la representación familiar sobre la escolar. En este caso no parece existir un vínculo entre la institución y el futuro expresado por medio de un proyecto de vida académico o profesional. El estudiante conserva una idea de proyecto desde el referente de sus familiares pero a esta figura se han incorporado componentes de angustia y una preocupación por el futuro en el marco de un presente poco prometedor.

Para la visión de Isidro la escuela no brinda espacios de reconocimiento y la vida propia no promete ser ayudada a construir, por el contrario genera otras preguntas desconcertantes: *“Entonces, uno dice para qué tanto estudio si para tener plata eso basta es con trabajar duro... pero pues uno dice, el álgebra por ejemplo, eso para qué si uno no va a ser ingeniero, eso no sirve. Además, eso de contar letras no números, eso yo nunca entendí, y eso como que no le ve utilidad a mucho de lo que a uno le enseñan allá”*. Según la historia de Isidro la fuerza potente, la presencia decisiva de la escuela como orientadora y guía en el camino de búsqueda de un mejor estar en la existencia de estos niños y jóvenes, ya no se logra ver. No es sólo una ausencia de la escuela en tanto y cuanto su legitimidad ya no es fuerte, sino que esa ausencia no produce sentimiento de extrañeza, de nostalgia. Para estos relatores es como si jamás hubiese existido una relación con la institución escolar.

El investigador pregunta quien quiere continuar, levanta la mano y comienza a relatar *“El Chiqui”*, *“Mi película es Misión imposible, me gusta por los efectos y por la acción y todo”*.

Mi nombre es Iván Esteban pero me dicen Chiqui por lo pequeño, yo hice hasta 7 grado, y me salí del colegio por problemas, me echaron porque no hacía nada, ni tareas ni nada, solo molestar y jugar futbol y yo me salía de las clases porque no me gustaban, yo era muy inquieto, no me quedaba en clases. Me Salí y me fui a validar en un instituto en el Restrepo, pero no terminé porque era muy caro y en la casa mi mamá trabaja y no gana nada y yo le dije que yo iba a trabajar para terminar el bachillerato y meterme al SENA o a trabajar, pero no lo hice, me dio pereza, mi mamá cree que yo estoy trabajando y estudiando pero yo no le he dicho que no volví, yo me la paso en casa de los amigos, o aquí en el parque o vamos abajo a La victoria o vamos a otros lados, siempre andamos así en parche, a veces somos 8 o a veces 12.

Una vez éramos como 20 chinos, todos salidos del colegio, no volvimos, nos echaron, a otros los expulsaron o no volvieron, no les importa mucho a estos chinos no volver, hay unos que ya son muy pasados. Aquí tomamos trago o cerveza, y a veces hacemos farras o vamos a otros lados a bailar y a tomar a fumar, ninguno es vicioso, ninguno echa marihuana, aquí todos somos sanos, solo que no vamos a estudiar, nos aburrió o los echaron. ¿Yo qué aprendí en la escuela?: No me acuerdo, a mi matemáticas no me gustaba, siempre fui muy burro en las matemáticas, no me gustaban, aunque yo aprendí a contar y hacer operaciones y bien, pero no me gusta, en las demás materias me iba regular, Inglés yo no entendía nada, en español no me gustaba leer, a mí me gustaba era la clase de educación física porque me gusta jugar fútbol, pero nada más. A mí no me gustaba estar en el colegio, mucho grito y que toca que respetar y todos los profesores sólo regaño y amenazas y que le llamo al papá y que hay chinos muy groseros o cansones y a esos si no les pasa nada. Yo no quiero, y no sé si quiera volver a estudiar y a terminar el bachillerato. No sé, de pronto me pongo a trabajar en lo que salga, un señor me dijo que me fuera de ayudante para la construcción pero a mí me da pereza. Por ahora estoy bien así con mis amigos, hago lo que sea y que mi mamá no se dé cuenta que yo no volví al instituto porque ahí si se forma el problema, me pega o me manda para donde mi papa, y yo allá si no voy porque me pegan duro y ese señor si me pone a trabajar y me castiga, allá si me toca marcharle”.

Para “Chiqui” el recuerdo de la escuela es muy vivido, recuerda su desempeño en casi todas las asignaturas el cual era bajo, refiere continuamente la pereza y el dejar para después la terminación de cualquier proyecto. Su actitud es de comodidad y resignación, reconoce la inutilidad de sus actividades y el poco provecho del tiempo libre. Parece que su objetivo central es disfrutar del momento y su percepción de la escuela es de aburrimiento y desinterés. En el

relato de “Chiqui” se deja ver una ausencia de motivación hasta para la desocupación. Una desesperanza que arrastra sin preocupación o afán. Sin embargo, esa desesperanza no la cambia por goce o disfrute de la libertad auto gestionada al abandonar la escuela: *“Yo no quiero, y no sé si quiera volver a estudiar y a terminar el bachillerato. No sé de pronto me pongo a trabajar en lo que salga, un señor me dijo que me fuera de ayudante para la construcción pero a mí me da pereza”*. “Chiqui” nos presenta la esencia y el retrato de un joven, un nuevo tipo de joven, alguien que vive en la profunda ausencia de sentido o interés por vivir, para él la escuela no genera significados o nuevas lecturas de la realidad.

Ya entra la noche, el parque queda cerca a los paraderos de Sistema Integrado de Transporte, de cada bus se baja un buen número de personas que trabajan en la ciudad y las calles del barrio están concurridas a pesar del frío y la inseguridad que a esa hora comienzan a reinar, continúa la sesión con Jeison: *“Yo poco cine veo, ni televisión, ahora poco vi una Misión Imposible, era buena, de acción, pero no me acuerdo mucho de nada más. Yo tengo 17 años y vivo por Londres que queda aquí en Juan Rey. Yo Salí del colegio hace harto, hice hasta sexto, me fui a trabajar con un tío en la “Rusa”, (Trabajos de construcción), pero no me gustó mucho y no volví. Yo he estado en Bienestar Familiar, estuve en “el Redentor”⁴ como seis meses, es que tuve muchos problemas con la policía, ya en el CAI me conocen, es que me metí en problemas por andar con unos muchachos ya mayores que han estado en la cárcel. Hace harto que no los veo por acá porque tenían muchos enemigos. Si me pregunta por el colegio ya no me acuerdo muy bien, de allá me salí porque me entregaron a Bienestar porque como mi mamá no se hizo*

⁴ Centro Educativo Amigoniano, que pertenece a la congregación de religiosos terciarios capuchinos e incluye a El Redentor, un centro transitorio, un hogar femenino y un internado preventivo para menores infractores ubicado en la localidad de Tunjuelito.

cargo de mí y mis hermanitos. Ella se desapareció, tomaba mucho y metía vicio y no la volví a ver, me fui para Bienestar, (Se refiere al ICBF), allá es duro, mucho chino y mucho pelao ya con vicios y muy malos. Del colegio poco me acuerdo, a mí no me gustaba estudiar, eso es perder el tiempo, no aprende uno nada importante o que le sirva a uno, ahora todo el tiempo los regañones y eso. Ya no me acuerdo de nada de matemáticas o de español, de nada. Así cómo estoy, sin colegio estoy bien, hago lo que quiero, aunque la verdad ya no me gusta meterme en robos y problemas porque me la tiene sentenciada los tombos que si me ven mal parqueado o haciendo daños me levantan y esos manes son de cuidado, los tombos por acá son serios no se andan con vainas. Lo van levantando a pata o le cascan o lo pierden a uno. Ahí hay gente que han perdido, los llevan al Boquerón, allá por los túneles, saliendo a Villavicencio y los pierden, eso es lo que me han dicho. Yo no sé qué voy a hacer pero no me voy a meter en problemas. Por ahora, seguir aquí de farra y después mirar a ver. Mis hermanitos ¿quién sabe dónde andan? Creo que con mi papá, yo vivo es con mi abuelita, sólo tengo a mi abuelita y un par de novias (risas), del colegio no quiero hablar, ni me acuerdo”.

En los intersticios de algunos relatos se deja ver toda la potencia de una realidad creada por los narradores para evadir la responsabilidad de no asumir los problemas de la cotidianidad. Evasión de la soledad con más soledad. En Jeison y en “Chiqui” convive un grado de satisfacción y otro de insatisfacción. Los temas pedagógicos no se quieren tocar. Parece que sólo cuando hay una preocupación por las necesidades básicas satisfechas. Y aunque parezcan existencias cómodas y sin afanes habita en ellos señales de estrés que se pueden percibir. El estrés no es tanto la sobrecarga de trabajo sino el desajuste entre una realidad vacía y una errancia en búsqueda de objetivos o significados. Jeison y otros jóvenes están atrapados en la falta de preparación para trabajar y la imposibilidad de subsistir sin trabajar. Se percibe una resistencia

entre la realidad actual y la abandonada dentro de la escuela. Una lucha de poderes y contrapesos en donde para estos jóvenes el rol de la educación y de la sociedad en su conjunto carece de impacto frente a su futuro. Pues como lo menciona Duschatzky (2001 pág. 37): “Todo proyecto contiene la idea de futuro, y toda resistencia se despliega en tiempo presente”.

Esta paradoja se puede resumir en las acciones-estrategias de resistencia que la mayoría de relatores utilizan para palear su errancia. El “parche”, la calle, la libertad de la autoridad, el hacer lo que se quiere, todo eso logra ganar terreno a lo que invade: el aburrimiento, el autoritarismo, la despreocupación, el descuido. En la mayoría de los relatores se ve una necesidad de movimiento, de no permanencia no sólo en un solo sitio sino también en una sola idea. Es una especie de condición de contra inercia, es así como se explica la errancia: un moverse sin sentido, un huir de algo que no está afuera sino adentro. Los niños y jóvenes que participan en esta investigación no encuentran sitio, lugar ni coordenadas, sólo están aquí, en sus palabras y en su divagar por otra realidad. Parece percibirse en sus juicios de valor sobre la escuela un sentimiento de rencor al verse alejados del espacio escolar, una nostalgia disimulada hacia la escuela abandonada.

Uno de los jóvenes más risueños es “Tato” quien inicia su relato de esta forma : *“Mi nombre es Tatico ,Tato para los desconocidos ,Mi película es Rápidos y Furiosos ,a mí no me gustaba , un profe nos puso así con mi hermano, a él le decían rápido porque era perezoso, el profe le puso así para burlarse de mi hermano , mi hermano y yo estábamos en sexto cuando nos fuimos del colegio, estábamos en el mismo curso. A mí me puso dizque furioso, es que yo si era bravo con todo el mundo, peleaba a cada rato con los chinos, en ese colegio todo era pelea y*

hacíamos indisciplina, pero todos en el curso, éramos todos los del curso las chinas también, peleaban y fumaban y tomaban, era solo peleas y montársela a todo el mundo. Los profes eran muy cansones, solo cuchitos, había unos jóvenes que comenzaban chévere pero después al ver la montadora de todos, se volvían aburridos como los cuchos. El profe de educación física fue el que nos puso rápidos y furiosos con mi hermano. A mí no me iba bien en ninguna materia, es que no entendía nada por estar molestando, aunque yo sé leer y escribir bien. No volví al colegio, con mi hermano perdimos el año y como repetimos dos veces mi papá dijo que ya para qué y no volvimos. De pronto después volvemos, pero no sé, yo no me acuerdo mucho del colegio era aburrido, sólo eso. Y ya eso es todo lo que voy a decir”.

“Tato” es categórico en no querer recordar la escuela, es como si recordarla fuera recrearla y volver a experimentar la incomodidad y malestar que según él experimentó dentro de ella. En su relato subyace un profundo resentimiento con el señalamiento sufrido a través de los sobrenombres o apodos colocados, según él, por un profesor. *“Mi película es Rápidos y Furiosos, a mí no me gustaba, un profe nos puso así con mi hermano, a él le decían rápido porque era perezoso, el profe le puso así para burlarse de mi hermano...”*. Su relato es cortante, ligero, sin ganas de extenderse. Sin embargo, es en el gran silencio de “Tato” en donde se percibe su hondo resentimiento con cualquier idea de escuela.

De las pocas niñas que integran el grupo pide la palabra una, “Mechas”: *“Mi película es Romeo y Julieta, la vi en dibujitos, me gusta la historia de amor y eso. Yo tengo 14 años, no volví al colegio desde el año pasado cuando estaba en quinto y después sexto. Tenía problemas*

con mis compañeras. Con una que vive por aquí, que me amenazaba, me quería pegar donde me pillara. Para no tener problemas, mi cuñada me cambió, me salí y estoy aquí. No dije nada en el colegio, lo terminé así no más. De un colegio anterior (lo nombra) me echaron por contestadora y desordenada, el desorden era con mis compañeras. Me pasaban buscándome peleas, todo era yo, toda la culpa la tenía yo. Repetí segundo, me hizo perder el profesor, porque no sabía leer. Sabía, más o menos, pero una profe quería que lo hiciera de corrido. Yo leía más o menos, yo sabía leer, no sabía leer tan, tan de corrido, pero igual de a poco aprendí a leer. Si me hubieran pasado a tercero, me hubieran hecho un daño. A mí me gusta es conversar. En el colegio que estaba el año antepasado, ahí no se podía hacer clases porque estaban todos volados de la clase, del salón y se iban a meter marihuana en los baños o por ahí en rincones del colegio, me tuve que salir de ese colegio, porque yo era la única que no le hacía a nada. Se trababan unos chinos delante de los profesores, nadie les decía nada. He estado en tres colegios ya. De primero a quinto en uno. En otro repetí quinto y sexto, después me salí de ahí y del último (lo nombra) del que también me salí. Yo no recuerdo qué materia me gustaba más, creo que ninguna, o sociales sí, de pronto sí sociales. De los profesores no me acuerdo nada, regañones y aburridos, no se más”.

En el relato de “Mechas” se condensan elementos referidos por sus compañeros de grupo, la violencia que describe a la escuela, el consumo de drogas, un clima escolar sin control, la figura débil del maestro que es irrespetado. Para “Mechas” un gran problema en la escuela fue:” *Repetí segundo, me hizo perder el profesor, porque no sabía leer. Sabía, más o menos, pero una profe quería que lo hiciera de corrido. Yo leía más o menos, yo sabía leer, no sabía leer tan, tan de corrido, pero igual de a poco aprendí a leer*”. “Mechas” reitera para dejarlo

claro que ella sí aprendió a leer, no cómo el maestro quería sino cómo ella pudo. Se evidencia en este y otros relatos que para los relatores las prácticas pedagógicas no estaban sintonizadas con sus ritmos de aprendizajes. “Mechas” evoca esa frustración reiterando que sí logró la lectura de otra forma, pero la logró. En este relato se hace presente, como en la mayoría de relatos, un bajo recuerdo sobre el gusto por una asignatura o un interés por evocar aspectos académicos o relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Aquí, al igual que en el relato de “Tato” existe afán por terminar su reconstrucción de la experiencia escolar como si se tratara de una evaluación escrita: *“De los profesores no me acuerdo nada, regañones y aburridos, no se más”*.

Otra de las pocas niñas del grupo es Lady: *“Tengo 15 años, estaba haciendo séptimo, allá habían muchas peleas en el colegio anterior. Era disque territorio de unos chinos rémalos. Había chinos chiquitos y grandotes también, tenían una pandilla y había grupos. Yo me retiré del colegio porque tuve un agarrón con una china de una pandilla, ósea me retire por mi seguridad, me querían pegar, decían que me iban a apuñalar a la salida. No volví, los papeles los recogió mi papá que fue con mi tía. A mí me gustaba inglés y artes aunque las tareas me las copiaba a mis compañeros, a los juiciosos. Con los profesores me la llevaba bien, había unos que eran buena gente, pero poquitos, la mayoría, solo gritones y estresados por todo. A mí me gustaba leer, cuando estaba en tercero la profesora me decía que tenía que leer rápido y me puse a practicar y aprendí a leer rapidito, casi ni se me entendía por eso eran las peleas con el profesor de español en séptimo porque me decía “más despacio que no se le entiende”, pero yo sí entendía, a mí me gustaba rápido pero a él no. Para la matemática soy buena, calculo con la mente mis operaciones, no me gusta hacer, pura mente. Las matemáticas son importantes porque sirven para cualquier trabajo, por decirle si uno no sabe matemática y le toca contar cajas o*

algo, digamos en una bodega o en una droguería, usted lo hace es con la mente porque ni modo que saque papel y a hacer formulas y escribir, yo trabajé en una miscelánea y allá me iba bien porque hacía todo de pura mente”.

Para Lady el conflicto con la escuela radica en que ella tenía su propio sistema de aprendizaje para leer y contar pero ese método no se adaptaba según ella con lo que la escuela esperaba de ella. Su percepción de la escuela es de rebeldía frente a sus códigos y maneras, las razones de su abandono se deben al clima de violencia que refiere y motivada por preservar su seguridad. Parece que en la calle ha logrado la seguridad buscada y se muestra decidida a enfrentar los peligros y amenazas. Su desempeño académico al parecer siempre fue bueno pero no estuvo de acuerdo con las didácticas y enfoques de enseñanza propuestos por su escuela. Presenta muchas coincidencias con el relato de “Mechas”. Una vez más se evidencia una profunda tensión entre el espacio escolar y un territorio ajeno, vedado y peligroso, Lady expresa la imposibilidad de permanecer en la escuela por el peligro de su integridad y su seguridad. Parece que los códigos de agresividad imperan dentro de su concepción de escuela y de la vida en general.

Para estas narradoras la calle es más segura que la escuela, lo que sin duda indica que para ellas la escuela no fue su segundo hogar. En este relato tampoco hay una relación directa con lo académico o una recordación positiva con las estrategias utilizadas por los maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje. Parece identificarse nuevamente, como en la mayoría de los

relatos, que estos narradores perciben incoherencia entre sus instituciones escolares y sus propias vidas o expectativas.

Continua Giovanny: *“Tengo 16 años, mi película que más me gusta es la de “Rocky”, el boxeador. Me gustan las peleas que presentan y cómo son los entrenamientos, a mí me gusta el deporte, el boxeo es bacano por cómo se mueven y los ejercicios y pues ganar, en esa película ganar a pesar de que le casquen a uno y lo hagan sangrar, pero es bacano. Yo estudié en un colegio (lo nombra) hice hasta séptimo, y ya hace como año y medio me retiré porque no quise seguir, me iba mal, no pasaba ninguna materia, es que no me gusta estudiar. También es que uno allá en ese Colegio no puede hacer nada porque de una lo van sentando, siéntese, es lo que le dicen a uno, y copie es lo otro, si uno llega sin el uniforme era la montadera, que póngase el saco, que mire, que vea, todo el tiempo. También fue que yo no iba a estudiar porque yo tenía que cuidar a mi abuelita que estaba enferma y como yo soy el mayor de mis hermanos pues tocaba porque mi mamá no vive con nosotros y mi papá no sé, por eso yo no volví a estudiar. En el colegio me dijeron que porque yo era muy grande me tocaba en nocturna o en fin de semana, pero yo no quiero nocturna ni los fines de semana, yo a veces trabajo. Mi abuelita se murió, mis hermanos están con mi tía y yo vivo también allá pero mi tía no me dice nada. Yo no sé más del colegio. No me acuerdo”.*

En el caso de Giovanny se reflejan elementos comunes en varios relatos, una percepción de acoso impuesta por las normas que el colegio impone frente a los comportamientos y actitudes de los estudiantes y un desinterés marcado frente a lo académico. Giovanny pretexto el cuidado de la abuelita como una posible explicación de sus ausencias, imposible de comprobar,

sin embargo muy factible si se analiza la composición familiar. El fallecimiento de la abuela puede explicar su parquedad y desinterés frente al mismo relato y la evocación de su experiencia escolar. Se nota deprimido y cansado. Su posible extra edad no le preocupa porque no está interesado en continuar en el sistema escolar ni siquiera en las alternativas que le sugirieron. Es un joven que se muestra bastante perdido en su idea de futuro y sin un lugar que lo arraigue sobre todo con respecto a la familia.

En el grupo se presenta Eduard: *“Mi película favorita no me acuerdo muy bien, puede ser “Batman”, esa del payaso. Me gusta por los carros y las armas y porque es de acción, que se relacione conmigo no creo, yo no ando con armas o esas cosas. Pero me gusta, me las he visto todas en cine o en video. Yo me retiré este año del colegio donde estaba porque tuve un problema con un chino que estudiaba allá, el chino me robó un teléfono celular y quería que yo me quedara callado y nos peleamos porque el chino le robaba a todo el mundo y nadie se le paraba y entonces pues me tocó a mí y yo si me le paré y cómo fue dentro del colegio pues nos expulsaron a los dos. Allá en (nombra el colegio) no eran nada exigentes los profesores, había mucha droga, prácticamente todos los chinos y las niñas metían marihuana y había robos, y muchas peleas y nadie respetaba las cosas de los demás o a los profesores. Una vez unos chinos quemaron un baño, un salón también lo incendiaron. Era mucho el desorden allá. Los profesores eran como dormidos, dejaban solo guías y fotocopias y nadie las hacía, ni tareas. Los profesores se quedaban callados y ya ni les importaba el desorden. Había días en que nos devolvían que porque había 5 profesores enfermos, o no llegaban, o no había clase. No sé, todo eso me aburría pero sobretodo lo del robo porque a ese chino todo el mundo lo conocía que era ladrón y a todo mundo se la montaba y nadie hacía nada, no lo echaron en cambio a mí por defenderme sí me echaron. Pero es que yo no me iba a dejar, yo tenía que defenderme. Igual así en un colegio así*

uno no quiere seguir. De pronto vuelvo a estudiar pero en otro colegio, no sé, así estoy bien sin estudiar”.

El relato de Eduard describe el clima escolar que según él vivió en la escuela que abandonó. Ésta se muestra como un espacio totalmente agresivo, peligroso, tomado por el delito, la impunidad, el agotamiento de todos los actores escolares. Eduard abandona la escuela hastiado de ese ambiente. Su juicio sobre el rol del docente y las prácticas y estrategias pedagógicas se repite y se resume, como en otros relatos, en la crítica sobre el “sólo copiar”, la inutilidad de las tareas, la falta de control del ambiente de aula. La escuela que recrea Eduard es una escuela desquiciada, perdida, difusa. Una escuela que él percibe como tierra de nadie que paradójicamente deja como única alternativa el escape a la calle en donde parece que se estuviera mejor, cómo sentencia Eduard: “...*así estoy bien sin estudiar”.*

Pasan de las 8:00 de la noche, tarde para salir de Juan Rey sin compañía, “venga lo acompañamos al bus profe”, dice el Ratica, y agrega que por aquí es peligroso si no lo conocen bien a uno. El grupo de niños y jóvenes sigue en el mismo lugar del parque, más tarde, según los planes que anticiparon, se pondrán a tomar algo “para calentarse” y tal vez terminen la madrugada en alguna casa de uno de ellos. Así pasan, o soportan, sus días, pero sobretodo sus noches la mayoría de grupos de muchachos que ya no tienen que ir a la escuela. Mientras que el bus va descendiendo con rumbo a la ciudad por la antigua salida a Villavicencio, es común observar en las esquinas, en los parques de los barrios, grupos numerosos de niños y jóvenes que tal vez tengan el mismo destino y la misma historia que contar que los protagonistas del parque de Juan Rey.

En Usme

Centro comercial al lado del portal de Transmilenio, se reúnen jóvenes en una de las puertas de acceso al edificio. A veces no los dejan entrar porque ya han tenido riñas con los muchachos de los colegios del sector, aquí la mayoría son niñas y andan siempre maquilladas y bien peinadas. Dicen que esperan a sus novios aquí porque siempre se citan para “Hacer Algo” y que se la pasan todo el día con ellos porque es “chévere”. Me he citado con ellas y nos salimos del centro comercial para sentarnos en un pequeño parque contiguo al portal de Transmilenio.

Inicia su relato una de las niñas que parece ser la líder del grupo. Karen: *“A mí me gustaba mucho la película de Crepúsculo, Amanecer, me parece muy romántica y bonita. Yo tengo 16 años y me salí de estudiar el año pasado porque quedé embarazada, mi novio me dejó embarazada. Tuvimos una niña que se llama Stephanie, ella es mi vida, aunque mi novio me dejó y a veces me da plata, pero muy poquita, ni para los pañales, y con mi mamá lo demandamos y ahí estamos esperando a ver si se pone serio y ayuda. Yo dejé el colegio porque no quería volver, me pareció que me la iban a montar porque quedé embarazada y allá molestan por eso, además pues me quedaba muy difícil con la niña. Qué ir a la lactancia y qué bañarla y las citas médicas y no me queda tiempo, yo pensé, aunque yo me retiré antes de tener la niña. Allá en el colegio la pasamos bien, jugábamos y hacíamos muchas fiestas, que llamamos farras, así en las casas de los compañeros, cuando dejaban así tareas y trabajos en grupo, armamos la farra, botábamos los cuadernos y a bailar y a tomar, eso era un desorden, y al otro día nos preguntaban los profesores: ¿Qué paso con el trabajo?, ¿Qué paso con la exposición? Y nos tocaba copiarnos de los más juiciosos. Pero era chévere por los compañeros.*

Yo aprendí cosas en el colegio, aunque si me preguntan o me hacen un examen pues yo creo que me va re mal porque yo no me acuerdo así de nada; de matemáticas, o de inglés, o ciencias o algo yo no me acuerdo. De sociales sí sé cosas, por ejemplo, de los ríos y capitales y ciudades del mundo sí. Me gusta porque la historia y la geografía sí me gustan. De la forma de enseñar de los profesores a mí sí me parece que hay muy buenos profesores y hacen muchas cosas y preparan las clases pero lo que pasa es que los chinos sí son muy vagos, y casones y la mayoría como que no les interesa nada, como que solo la farra y tomar trago y así los paseos y nada más. Aunque también hay unos profesores que son como cansados, los viejitos, como que ya no tienen ganas de nada y uno si los ve como que no les gusta el trabajo o que ya no quieren volver”.

Karen refiere su embarazo como el motivo de su abandono escolar, la supuesta carga de la responsabilidad, sin embargo no alude al porqué se encuentra en el parque ni muestra preocupación sobre el cuidado de su bebe. La escuela para ella era un espacio para socializar. Tiene una opinión favorable de los maestros y de la escuela en general y su mirada es bastante crítica frente al comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, no es igual de autocrítica con su propio proceso escolar. Identifica tipos de maestros y describe una institución escolar heterogénea en los estilos de enseñanza.

En el relato de Karen también se manifiesta la debilidad de los modelos de la paternidad y de la maternidad. No se sabe en qué consiste ser padre o ser madre en estas nuevas

condiciones. El terreno de la diferencia sexual se presenta para los jóvenes como un territorio borroso, a veces vacío, altamente contradictorio e inconsistente. (Duschatzky, 2001. pág. 48)

La familia tradicional brindaba equilibrio al individuo, al mismo tiempo le aportaba un espacio de soporte social y apoyo económico. La familia hacía posible escribir una historia que les daba a sus miembros cobijo y referencia. Todo eso se desubjetivó. La desubjetivación significa un modo de administrar las situaciones mediadas por la imposibilidad de resistir a los vaivenes que la vida presenta. Es una manera de despojar al sujeto de la posibilidad de decidir y responsabilizarse de las condiciones que lo rodean y de las decisiones que se han tomado. El rol de madre o padre y del entorno familiar se ha desdibujado y se exhibe como indiferenciación y disolución futura de las condiciones que hacen al padre o a la madre referente de protección y autoridad hacia los hijos. Se asiste así al nacimiento de una generación marcada por el escepticismo y el abandono hereditario. De la mayoría de relatos se extrae una condición y una identidad cambiante en su relación con las instituciones tradicionales de la sociedad y la cultura, la familia, la institución escolar, la paternidad, la maternidad.

Mientras Karen termina su relato las demás niñas se acercan. En este grupo la mayoría no parece estar muy interesadas en colaborar con la investigación, se levantan del sitio donde estamos ubicados y van a hablar con distintos muchachos que pasan, regresan y se ponen a jugar con el teléfono celular. Sin embargo, a medida que van avanzando los relatos se van interesando por lo que cuentan las demás participantes. El turno es de Nana: *“Mi película es una que es de romances, no me acuerdo cómo se llama el man, el actor está muy rico (risas) es un mono ojiazul, muy papito está rerico, es de romance y sale con la novia y asaltan bancos, es*

entretenida. Yo del colegio no hablo porque me salí hace como un año. Hice hasta octavo, creo. Tuve muchos problemas, mucha marihuana y pegante, allá los chinos y las chinas desde pequeñitos olían pegante, en los baños en los salones delante de los profesores y nadie decía nada. Yo también olía pegante, por hambre, es que a veces en la casa no había ni qué comer, entonces me dio por el pegante, pero ya no, desde que conocí a mi novio. El chino es rejuicioso, trabaja y todo y tenemos planes de irnos juntos a vivir. El chino se va a meter en el SENA a estudiar medicina, el chino si tiene aspiraciones. Yo veré si me pongo a trabajar. Por ahora a disfrutar de la vida y farrear y a andar con mi novio. Yo lo quiero reharto y lo respeto aunque me caen manes, pero yo soy refirme con el chino. El colegio no me gustaba nada, allá uno no aprende nada, es que solo desorden, peleas, drogas y los profesores no hacen sino joder y amenazar y nada más, y además uno se duerme, a copiar y copiar, ni películas ni nada más. Allá en el colegio formábamos por todo y la rectora era una cucha lo mas de mamona, ni mi mama es tan mamona, qué el peinado, qué esos aretes, que vea qué maquillaje, qué el uniforme, qué la falda. Yo me aburrí y perdí el año y le dije a mi mamá que yo no quería seguir así estudiando, que iba a validar y mi mamá dijo que bueno y ya”.

El relato de Daniela es muy similar a las demás niñas del grupo: “A mí me gusta *Crepúsculo* esa película de vampiros por el protagonista es lindo, está bueno, no creo que se relacione conmigo para nada porque yo soy como relajada. No sé, a mí no me gusta la muchacha protagonista, es toda boba, pero el chino si está bien. Tengo 14 años, yo me salí del colegio el año pasado cuando estaba en séptimo porque a mí me buscaban problema muchas chinas por chismes y porque en ese colegio eran solo problemas. Yo no quise problemas, no volví a entrar a clases, me quedaba por fuera del colegio con otros amigos, me subía al parque

o me iba a la casa de alguna compañera, me quedaba toda la tarde por allá, porque yo estudiaba en la tarde, siempre he estudiado en la tarde. Yo estuve como en tres o cuatro colegios pero este último era el más feo, solo peleas y muchas cosas feas. Como yo perdí otros años llamaron a mi mamá y le dijeron que yo ya estaba muy grande y que iba a perder el año por estar de recocha con mis compañeras, y que yo era muy contestona y que no me dejaba corregir, y ya mi mamá me retiró, me pegó reducto y me dijo que no me iba a dar más estudio y que viera a ver qué iba a hacer. Cuando estaba en clase y preguntaba algo, me decían sentada, cállese, no moleste, pero yo preguntaba de a de veras porque no entendía. Pero a mí las profesoras sobretodo no me tenían en cuenta para nada, entonces yo prefería molestar. A mí el colegio no me hace falta. Me da miedo volver porque hay mucha ñera y para que lo levanten a uno mejor no. Si me encuentro con esa china sí va a ser grave porque yo ahorita sí se defenderme y además ando en parche igual que ella. Así que nos vamos a dar bueno”.

Daniela refiere una trayectoria bastante accidentada, la lectura y la escritura parecen haber sido difíciles pero al fin logradas, su mirada de la institución escolar que abandonó es de un ambiente agresivo y retador, refiere que se fue por miedo, sin embargo al igual que para las otras niñas, el espacio actual de la calle le da identidad y seguridad. Se identifica con el grupo y no evoca la escuela con nostalgia, por el contrario refiere las relaciones con las maestras como tensionantes y molestas debido al mal trato que refiere dentro del aula de clase. Al igual que en varios testimonios implica sentimiento de discriminación y desinterés por parte de su institución escolar ante las necesidades de los estudiantes.

Frente al interés recobrado por las protagonistas, la sesión parece fluir con una participación activa, Ahora es Mireya la niña quien comparte su relato: *“A mí la película que más me gusta es la de Harry Potter, porque todo eso de magia y de brujas me gusta, los efectos especiales y todo eso me gusta. Yo no sé si tenga algo que ver con mi vida, de pronto por lo bruja, (risas). Yo tengo 15 años, hice hasta séptimo en el último colegio. Yo perdí dos veces sexto y el séptimo lo iba perdiendo mucho, todas las materias. Mi mamá fue por los boletines, el mío y el de mi hermanita que estaba en quinto y por allá el director de curso le dijo que era mejor que me retirara del colegio porque yo iba a volver a perder el año y que para que se iba a preocupar conmigo si yo no hacía nada y entonces mi mamá me pegó y me regañó y me sacó de estudiar y me dijo que mirara a ver yo qué hacía y ahí fue que me sacó de estudiar. Eso fue como hace 2 meses y desde ahí yo no voy a ningún colegio. Espero ponerme a validar en algún lado. A mí la verdad no me gusta estudiar, no sé por qué, no me gusta. No me gusta ninguna materia y menos leer, me parece aburrido leer, a mí en el colegio me ponían libros para leer y yo no los leía, me copiaba los trabajos y a veces ni los hacía, cuando yo no hacía la tarea los profesores me regañaban pero nada más. Siempre que yo iba a preguntar me decían, cállese que usted no hizo tarea, haga silencio y entonces tocaba quedarse callado y ponerse a molestar. A algunos profesores ni les importaba si uno molestaba o no porque le decían a uno váyase para su puesto siéntese y no moleste hasta que termine la clase. Así con todas las materias, no hacía nada. Es que a mí no me gusta escribir ni nada. Del colegio no me acuerdo mucho, se molestaba mucho y nos reíamos de todo pero nada más”*.

Un nuevo relato es el de Viviana: *“ Mi película no sé cómo se llama, es de una muchacha que se pone a trabajar en una revista de moda, o algo así y la jefe es una señora que es toda brava y humillativa y se la monta por todo. Pero la muchacha sale adelante y no se la*

deja montar de la vieja y sale adelante y termina renunciando porque no se la aguantaba a la señora esa. A mí me gusta porque es una historia como de superación, la muchacha no se la deja montar y sale adelante. Yo tengo 15 años, me salí del colegio hace 1 año. Hice hasta octavo Yo no quería seguir estudiando porque ya no quiero estar en ningún colegio, no me gusta. Allá en ese colegio (lo nombra) molestan por todo, qué la falda, qué el pelo, qué el piercing, qué el maquillaje, qué todo. Si uno respira, molestan. Si uno pregunta, molestan. A mí no me gusta que me molesten por eso. Allá tuve problemas con unos profesores como chapadas a la antigua. Es qué molestan sobre todo a las niñas, con los niños no se meten, como que le tiene envidia a uno, no sé de pronto porque uno es joven y bonita (risas) y ellas no son bonitas, sino viejas, debe de ser por eso que molestan. Eso era solo peleas y llamar al acudiente y eso era muy cansón. A nadie le importa que llamen a los papás cuando uno tiene problemas si los papás no van porque les toca trabajar, además siempre los llaman por bobadas. A mí en las materias me iba bien. En algunas iba pasando, sobretodo en sociales. Los profesores si eran amargados, no hablaban con uno, solo regaño y copiar, o ponían a dictar a la niña más juiciosa del salón y no explicaban y se iban a la cafetería y cuando volvían era previa o examen y llegaban bravos y uno no sabía por qué. Yo protestaba y me decían cállese que usted es solo molestar, no moleste más siéntese. Yo me salí del colegio porque no quiero seguir estudiando. Mi mamá dijo que bueno, yo me llevo bien con mi mamá ella me apoya en todo, somos las dos solas. Mi mamá se separó de mi papá hace 2 años, desde ahí yo le cogí fastidio al colegio porque me dio duro lo de la separación de mis papás, pero bueno, eso pues toca aceptarlo, qué se le va a hacer. Del colegio no me acuerdo de más”.

Quien ahora comparte el relato es Cristina: *“A mí me gusta la película de los Vengadores, me gustan las películas así de acción y aventuras. No creo que tenga relación*

conmigo, sólo me gusta. Yo me salí del colegio (lo nombra) el año pasado, hice hasta 6. A mí no me gustaba ninguna materia. No hacía tareas ni nada, solamente me gustaba ir a estudiar por hablar con mis amigos y ya. Tenía muchos amigos en el colegio, salíamos a jugar fútbol, porque a mí me gusta jugar, yo estuve en la liga de fútbol de Bogotá, pero no volví porque mi mamá me sacó porque me dijo que si no me iba bien en el colegio pues no volvía y pues yo no volví y peleamos con mi mamá. A mí me parece que lo que le falta al colegio es que hagan más cosas interesantes, más deporte y más cosas como divertidas, porque en el colegio es todo como una rutina, lo mismo siempre, todos los días es lo mismo y entonces eso aburre y no lo atrae a uno. Por ahora estoy aquí con mis amigas pero más adelante voy a ver si termino el bachillerato y vuelvo a la liga de fútbol porque yo quisiera jugar profesional, o algo así “.

En los relatos de Mireya, Viviana y Cristina se repite un “Cállese” y “Siéntese” que las molesta, las frustra y les produce rabia. Expresan su frustración frente al control y la norma, la amenaza frente a la sanción, y lo inútil de la prevención o los mecanismos disciplinarios. Viviana dice que “A nadie le importa que llamen a los papás cuando uno tiene problemas si los papás no van porque les toca trabajar, además siempre los llaman por bobadas”. Quien da su testimonio entiende que ella no le importa a nadie y que a las únicas que les interesa por ahora es a sus amigas. Para este grupo de niñas los recuerdos de la escuela tienen que ver con citas de padres, riñas por chismes o por malentendidos y repitencia. Casi no se refieren recuerdos ni positivos ni negativos frente a lo académico, a la organización escolar o a las relaciones positivas con los profesores. Nuevamente la experiencia escolar aparece como un periodo borrado, un tiempo intrascendente. No hay relatos que reporten gustos por las asignaturas o por actividades curriculares. Para todas lo mejor de la institución escolar era socializar y conocer muchachos. El recuerdo de la coyuntura del abandono escolar se resume en

“cansancio”, “fastidio” y lo asumen como una consecuencia lógica y natural porque ya no aguantaban la estadía en un lugar que no les generaba ni expectativa ni interés.

En el caso de Viviana se percibe una relación familiar en donde la figura de autoridad materna se diluye o se iguala como si la madre fuera su par, parece no haber distancias, autoridad o jerarquía, frente a la decisión de abandonar la escuela la respuesta de la madre es “Bueno”. En la mayoría de relatos los padres o madres parecen no jugar ningún rol de regulación, arbitraje o control. Se reflejan como adultos intrascendentes, los roles adultos no tiene ningún impacto sobre estos niños y jóvenes. Los participantes se dejan ver como independientes y responsables de sus decisiones y de su nuevo estado fuera de la escuela y fuera del hogar pues según los relatos la totalidad de los relatores no permanecen en sus casas y no refieren ninguna responsabilidad sobre el cuidado de hermanos o adultos mayores o ninguna regulación sobre horarios de entrada, salida o permanencia en sus casas. En el caso del relato de Cristina hay un reconocimiento de que el evento de la separación de sus padres sí afectó su experiencia escolar pero no profundiza en el sentimiento que le afecta, se limita a comentar resignadamente: “Qué se le va a hacer”. En la mayoría de relatos no se evidencia un proyecto de vida o una meta tangible inmediata. Sólo en el caso de Cristina, su ilusión radica en volver a jugar fútbol como profesional, pero en su gran mayoría no hay alusión a una vocación, orientación o aspiración de desarrollo de sus talentos.

Continúa Stephanie, quien pide la palabra e inicia su relato muy animada: *“Yo soy Stephanie, pero me dicen “Stepha”, yo sí he estado en rehartos colegios, yo no tengo película, cuando era chiquita me gustaba ver el Chavo del Ocho, por ahí a veces todavía me gusta verlo. Yo hice hasta octavo, repetí tres veces octavo, me daba duro la matemática, siempre la perdía, y con el mismo profesor, a ese señor nadie le entendía, era re cansón, dejaba severas tareas y*

nadie las hacía, todo el mundo las copiaba, había unas chinas que eran juiciosas y les tocaba prestar la tarea o sino les pegaban .Yo tenía una amiga que pasó todos los años así. Pegándole a las chinas juiciosas si no le hacían o le prestaban las tareas. Pero yo sí es que no entendía nada de matemáticas, pero nada. En los colegios que yo estuve era puro desorden, molestadera. Ningún chino ponía atención y las chinas eran las más cansonas, y peleas a la salida, a mí me desafiaban a pelear pero a mí no me gusta eso, me parece que eso es feo, queda uno como una ñera peleando ahí por nada. Del colegio no es que me acuerde mucho. Me salí de estudiar y me voy a poner a validar o en la nocturna porque no me puede quedar grande el octavo”.

He terminado de recoger el relato de este grupo. Aquí ninguna niña se ofrece a acompañarme, están apuradas porque van a ir a buscar a sus novios o amigos. Tan rápido como llegaron se alejan, se despiden de prisa quizá fingiendo seguridad y tranquilidad. A lo lejos se ven mucho más niñas y tan desesperadamente vulnerables cómo no se dejaron ver en sus relatos.

En Ciudad Bolívar.

Detrás del Hospital de Meissen, en un parque me reúno con un grupo de unos 12 jóvenes, siempre están aquí entre las 6:00 pm y la media noche, “Aquí cualquiera no entra, tiene que ser de por aquí porque más arriba hay barrios “Candela”. La misma frase que escuche en Juan Rey. “Aquí el parche es una familia, no, mejor que una familia, entre otras cosas, ¿Qué es una familia? Se pregunta Eladio, el “duro” del parche. “A mí me gustó “La vida de Pi” es la de un tigre y un muchacho en el mar, muy bonita la película, muchas imágenes y me recuerda la selva del Choco porque yo soy de allá. Yo soy del Choco. A mí me la montaban mucho en el

colegio porque soy moreno, yo llegué desplazado del Choco, allá era bonito y uno tenía mucha libertad. A mí me encantaba de allá todo, pero lo que más me gustaba era ir al colegio, yo era bueno en todas las materias, historia era la que más me gustaba, los héroes de la independencia, la geografía, la historia del mundo. Aquí en Bogotá no me gustó nada, pero nada es que le digo, ni el colegio. Los compañeros me maltrataban mucho, yo le decía a los profesores pero nada pasaba, los regañaban y nada más, me daban calvazos y me ponían apodos, me cansé y no volví al colegio. Yo creo que voy a validar, eso dice mi mamá, aunque lo que me ilusiona más es volver al Choco. Mi mamá no quiere volver porque dice que aquí en Bogotá esta todo y hay más oportunidades pero yo no creo. Allá en el Choco las profes eran muy chéveres, muy dedicados, algunos vivían en el colegio y era muy bonito todo, pero aquí yo no vi buenos profesores. Bueno una sí, mi profe de geografía era muy divertida, con ella todo era juegos y uno aprendía harto pero de resto los demás era copie y guías. Allá había un proyecto que todo era sobre la ciudad, matemáticas y ciencias era sobre la ciudad y Transmilenio. Pero yo la ciudad no la conozco yo he montado dos veces en Transmilenio y no me gustó, y eso era todo sobre Transmilenio, las previas, los exámenes las lecturas, videos sobre la ciudad, todo sobre Transmilenio. Y yo nada, no entendía, le decía a la profe, profe póngame algo sobre el Choco y verá que yo corro rapidito y paso bien las materias porque yo me conozco todo del Choco. Conozco animales, ríos y selva. Allá es bonito, la profe de ciencias y todos los demás decían “Eladio tiene que adaptarse, tiene que entender que ahora está aquí, ésta es su nueva realidad”. Pero a mi esta realidad no me gusta. Yo del colegio no hablo más, es que me da como rabia acordarme de allá”

Para Eladio su tragedia está en el desplazamiento físico y cultural que vivió, su tono es de nostalgia permanente por su sitio de origen, extraña la escuela del Choco, la naturaleza y su

libertad, su mirada frente a la escuela que abandonó es bastante crítica. No se adaptó a los códigos de la escuela, su organización y sus didácticas. Muestra gran madurez en su crítica y el enfoque narrativo impersonal refiere un gran dominio verbal, parece muy diestro en las relaciones interpersonales a pesar de su referida falta de adaptación a su “nueva realidad”. Sin embargo, es más con su silencio y su mirada cómo manda en el grupo de jóvenes, es según sus compañeros, “un negro parado” y tiene “güiros” encima, es decir muertos en atracos y peleas. Sin embargo, es el participante que expresa mayor contenido en su nostalgia por alguna idea de la escuela, sobretodo de su lugar de origen, la crítica profunda que subyace está en la contextualización que la escuela hace de su “realidad”, para él los proyectos que lo obligaban a entender la ciudad como su prioridad estaban lejos de sus intereses y le produjeron frustración y alejamiento.

Dentro del grupo de Eladio los muchachos se reúnen alrededor de él, todos abandonaron la escuela, pero les interesa estar en contacto con “chinos que estén por dentro”, quizá debido a intereses, “negocios”, o novias que tienen en los colegios de la zona. Uno de los más inquietos muchachos es Joncito: *“¿Mi película?, mi película, es mi vida, mi vida esa si es severa película. Mi mamá me contó que yo casi que no nazco, que ella se enfermó y que soy un sobreviviente, que me enferme mucho cuando era bebé y que yo tuve algo así como cáncer o algo así, pero se me quitó. Mi mamá si se murió de cáncer y mi papá se juntó con otra señora, mi madrastra, pero ella se fue y dejó a mi papá. Yo tengo 15 años, estoy en séptimo, bueno estaba, hasta que paila me echaron del colegio. Había mucha pelea en el colegio anterior; era territorio de malos. Así le decíamos. Había unos chinos grandotes también, re pirobos, ósea sucios y marihuaneros, y muy ladrones. Había grupos, no pandillas o eso, pero si grupos. Yo me*

retiré solo, por seguridad decía mi papá, me querían pegar, me iban a chuzar. Yo no fui nunca más, los papeles los reclamo mi papá, no, mi tía. El otro año voy a estudiar mecánica automotriz. En el colegio, le copiaba a mis compañeros. Con los profesores era bacán, relajado. Soy rápido para leer, pero no me gusta leer. Para la matemática soy bueno, calculo con la pura mente. Me gustaban las clases de religión, las Matemáticas, Educación Física, Lenguaje. Las matemáticas son importantes para que no lo tumben a uno cuando le pagan con un billete, saber contar es importante... A mí no me gustaba el lenguaje, pero es importante saber leer y escribir para conseguir un trabajo uno tiene que leer el aviso. También para los carteles de las buses y el recibo de la luz, o del agua que tiene que leerla. El colegio es importante pero muy aburrido y mucho problema y chinos muy malos”.

Eladio prende un cigarrillo y los demás también, parece un ritual que gira alrededor del parche, aunque son todos niños y jóvenes actúan como semi-adultos, tal vez por su contacto con personas adultas que por lo que se deja ver los utilizan para sus “negocios o vueltas”, que ninguno refiere en qué consisten. Continúa la sesión Michael: *“A mí me gusta Rápidos y Furiosos, me las he visto todas, me gustan las motos, si trabajo harto me ahorro para comprarme una y a viajar, porque a mí lo que me gusta es viajar. Tengo 16 años y pasé sólo hasta séptimo. Me estoy preparando para validar el bachillerato. El año pasado estuve estudiando pero no pasé y este año decidí que no quería seguir. Me echaron, me echan de todos los colegios. Estaba haciendo el quinto y me echaron. Porque soy desordenado. También repetí una vez el cuarto, pero no me matriculé en el mismo colegio. Fue en otro y también me echaron. A mí me gusta pelear, me gusta pelear en parche. En cualquier lado. Peleo de parao, sólo bailados, no me gusta chuzo, ni navaja, ni nada, solo bailados (puños) y pam (se mueve como*

boxeador). Si no había excusa, inventaba peleas con mis compañeros. Casi no me acuerdo de todos los colegios de los que me han echado. De ese (lo nombra) me echaron dos veces, del otro también. Estaba en quinto y me echaron y me fui a otro colegio y de nuevo me echaron y volví al anterior y ahí terminé el quinto. Me echaban porque era indisciplinado y siempre peleando. A la final no iba al colegio, me iba para otro lado, a nadar allá arriba, ahí hay unos tanques y lo dejan nadar a uno, no llegaba a la clase. Iba a fumarme un cigarrillo, nada más porque mi no me gusta echar nada, ni marihuana, ni pegante ni nada, me gusta el deporte. Yo no hacía tareas, porque me ponía a pelear con todos, pero porque era aburrido solo copiar y copiar de libros y de internet, pero yo no tenía plata para ir a internet, yo me iba para maquinitas pero si algún compañero me gastaba o sino no. Vivo con mi abuela, ella no dice nada porque está enferma y mi mamá sale muy temprano a trabajar y hasta la noche, a mí no me gusta que me manden. En la casa soy el más grande; mi hermano que tiene 14 también hace lo que quiere, a veces ni llega a la casa y mi mamá no se da cuenta. Tampoco va al colegio. A mí me gustan las matemáticas, yo las pienso, no las hago en el papel. Yo aprendí a leer y a contar en el colegio pero yo creo que fue suficiente es que eso de Filosofía, de Biología y Sociales, ¿Para qué le sirve a uno?, aquí en la calle hay que hacerse respetar, porque después se la montan a uno. Hay que marcar territorio no más y para eso uno no necesita ni leer o escribir.

“Mi nombre es Miguel yo tengo 16 años, a mí me gusta la película del Hombre Araña por los efectos y la historia del muchacho, es chévere. Yo no la relaciono mucho con mi vida de pronto en lo que el muchacho es periodista sí, es como chévere y las aventuras y los superpoderes cómo vuela y todo. Mi historia del colegio sí es como una aventura , a mí me echaron la primera vez cuando estaba en quinto por desordenado y por agresivo, tenía mucho

problema con los compañeros , me peleaba y me sacaban del salón porque molestaba mucho, tenía un profesor (lo nombra) que era buena gente conmigo, pero es que yo era muy cansón. Yo perdí y repetí primero por un problema que tuve, a mí me operaron de una pierna y prácticamente no fui en todo el año, yo estaba pequeño pero a mí me atraso eso, yo creo, eso era lo que decía mi profe. De lo que más extraño del colegio es a mi profe, era como mi papá. Yo lo tuve hasta quinto y me echaron de ese colegio (lo nombra). Estuve en otro colegio haciendo quinto y sexto y allá también los perdí, tuve muchos problemas con los compañeros porque yo peleaba mucho. Volví al colegio de mi profe y repetí sexto. Yo no sé porque perdía los años, de pronto por molestar. Me gustaba la clase de sociales porque a mí me gusta eso de hacer mapas, pero no me gusta nada más del colegio. Me expulsaron de allá cuando estaba repitiendo séptimo el año pasado. No quiero volver al colegio. Yo voy a ponerme a trabajar, y luego no se de pronto al SENA nada más.”

El relato de Miguel representa el fenómeno de la Repitencia reiterada, como un proceso de degradación de la trayectoria educativa, los años van pasando y los estudiantes no mejoran sus desempeños escolares. En diversas instituciones Miguel experimenta el mismo fracaso aunque se eche la culpa por ser agresivo y mantener una actitud dispersa o desatenta con las labores académicas, en su caso no parece haber existido una institución que lograra ayudar a la superación de sus dificultades. Un aspecto que llama la atención en este relato es la evocación de una relación afectuosa y cercana con un maestro cuando Miguel dice: *“De lo que más extraño del colegio es a mi profe, era como mi papá”*. Sin embargo, no profundiza en la descripción de esa relación, el porqué de su cercanía. La forma de expresarse y la manera en la que se comporta Miguel mientras cuenta su historia no nos habla de un niño agresivo o violento .Es en su relato de recordación de su experiencia educativa en donde él mismo reconoce su condición de

“Agresivo”. Su continua reprobación y su reiterado proceso de repitencia pueden reflejar la desconexión del sistema educativo con las necesidades particulares de los niños. Parece imposible creer que un niño o un joven, no tenga talentos o posibilidades de aprendizaje, sin desconocer sus problemas de comportamiento, como para obtener mejoramiento y éxito en su experiencia de enseñanza.

A continuación interviene Freddy ,parece ser un joven ajeno al grupo por la manera cómo viste y se expresa : “ *Mi nombre es Freddy yo vivo por aquí , a veces vengo a montar bicicleta al parque ,pero no paso mucho tiempo con ellos, yo no estoy estudiando porque decidí retirarme del colegio en donde estaba porque mi papá se casó con una señora y esa señora y yo no nos llevamos bien, a mí me iba bien en el colegio , a mí me gusta estudiar y leer, me gusta la lectura y tocar guitarra, en el colegio donde yo estaba, en Cali era un colegio privado ,allá me iba muy bien pero cuando mi papá me trajo para acá ya no me gustó ,estaba en un colegio distrital pero allá había mucho desorden e indisciplina , me parece que los estudiantes no aprovechamos la oportunidad de estudiar, hay buenos y malos docentes pero existe mucho desorden e irresponsabilidad por parte de los jóvenes, no se aprovechan las oportunidades .En mi caso me iba bien ,le ayudaba a los profesores a tomar lista y a la asistencia, decían que yo era muy juicioso y decente, pero sí se veía mucho problema de drogas y peleas en el colegio. Sin embargo creo que mi decisión de dejar el colegio es personal por los problemas con mi papá, es que yo no quiero que él me imponga lo que la esposa quiere, mejor me devuelvo para Cali, pero él no quiere. Por ahora, me la paso en la casa leyendo y tocando guitarra, ésto es provisional mientras se resuelve la situación con mi papá. Aquí yo no vengo todos los días, a veces, pero yo no me la paso mucho con estos muchachos, aunque son bien, cada uno en lo de cada uno”.*

Finalmente, se dirige al investigador y le dice: *“Profe, está chévere su trabajo, ojalá le vaya bien y suerte con su trabajo, me parece chévere que le pregunten a los jóvenes lo que quieren de los colegios o cómo les fue, gracias”*. El relato de Freddy es sui generis en la muestra de participantes, su expresión verbal y su madurez son muy notables. Sin embargo, se presentan nuevamente algunos elementos ya vistos en otro relato (“Transformer”) : una comparación crítica, abierta y franca, desde su perspectiva, con la educación privada , el reconocimiento de buen desempeño en el colegio privado frente al desinterés descrito y el clima de aula marcado por la violencia y la indisciplina en la institución oficial . Freddy es un joven que reconoce sus cualidades, le gusta leer, recuerda que ayuda a su profesores, pero reconoce que la falta de colaboración de los estudiantes es un gran impedimento para progresar en los proceso de enseñanza aprendizaje. Es muy interesante cómo Freddy toma distancia de los demás muchachos del “Parche” y no se reconoce como uno más en condición de errancia o delincuencia. Su decisión de abandonar transitoriamente la escuela más bien es un acto de rebeldía y resistencia contra su padre y el nuevo hogar que tiene. Este relato es marcadamente distinto a la mayoría de los demás, sin embargo reconoce las mismas tensiones que se dejan ver en todos los relatos frente al clima escolar, las relaciones interpersonales y el desempeño e interés de los demás jóvenes dentro de la institución escolar.

“Mi nombre es...a mí me dicen “Gordo”. A mí me gustan las películas de los “X Men” por todos los poderes de los manes esos que son, como es que se dice...mutantes. Así chévere, me gusta harto eso. Yo lo relaciono con algo de mi vida, a mí me gustaría poder hacer muchas cosas como la de los mutantes, pero no sé, es como algo ya muy fantástico, muy ficty, ¿si me entiende? A mí me gustan esas películas. De los colegios no me acuerdo mucho. Yo estuve como en tres colegios. El último que estuve y me echaron fue cuando estaba en sexto. A mí me

iba mal en todas las materias porque era inquieto, Bueno lo soy (no deja de mover las manos exageradamente mientras cuenta su relato). A mí me echaron porque yo molestaba harto, no me quedaba quieto, la profe que era mi directora de curso decía que yo era... cómo se dice, ella decía algo, si ya hiperactivo, que yo era hiperactivo, que no podía aprender y que no dejaba aprender, que yo era cansón, que no me concentraba, y pues a mí sí me pasa que no me concentro, pero tampoco la profe tenía mucha paciencia porque a toda hora era regáñeme y regáñeme y todo era anote en el observador y ya y nada más. Mi mamá peleaba harto con esos profesores porque ella decía que era que a mí no me ayudaban sino que me veían siempre lo malo. Mi mamá se cansó de eso y me sacó de estudiar y ya. Yo me quedo aquí toda la tarde, mi mamá trabaja y cuando ya va a llegar por ahí a las 7 de la noche yo me voy para la casa. Ella me pregunta que si estuve en la casa toda la tarde y yo le digo que sí y no me dice nada. Aquí jugamos y balseamos harto y a todo nos cogemos de parche y chévere. A mí me parece que estudiar es chévere por los amigos y eso, pero nada más. El colegio es aburrido y sólo regaño, a mí no me gusta todo el tiempo el regaño. Yo no voy a volver a estudiar en colegio, me gusta validar pero no sé si pueda porque toca pagar y mi mamá no tiene plata. De mi papá no sé nada porque se fue, abandonó a mi mamá hace muchos años. No me acuerdo de nada. Ahí sí, mi mamá me sacó del colegio por eso que la profesora dijo que yo era, ¿cómo era eso que dije?: Hiperactivo. Ósea que eso era una enfermedad y que yo tenía que tomar medicamento decía la profesora, y que no me podían tener en el colegio porque yo tenía que tomarme una droga y que además psicólogo o no sé, que necesitaba como un loco, que eso era como estar loco y mi mamá se puso brava y me sacó y peleo con la profesora y con todo el mundo allá en el colegio.”

En el relato del “Gordo” emerge otra gran realidad que eluden los estudiantes que abandonan la escuela, él se identifica como hiperactivo de acuerdo a lo que refiere como el dicho

de su profesora. Ese “diagnostico” parece ser el detonante de los conflictos posteriores, las reclamaciones de la madre frente a la institución por el manejo dado a la supuesta condición del niño. Las razones del abandono descritas por el “Gordo” configurarían una total desconexión entre la escuela y las necesidades educativas del niño, de creer integralmente en el dicho del relator, no se evoca un protocolo de valoración médica, unas indicaciones u orientaciones escolares que profundicen en el supuesto manejo de un estudiante que tal vez pueda requerir de apoyo terapéutico o ayuda de un profesional de la salud. Desde el dicho del “Gordo” “la institución no activó los requerimientos y rutas de atención que se deben tener para apoyar al niño y su familia. De ser cierto el contenido del relato la escuela no cumple con su rol de institución educativa responsable de identificar, canalizar, administrar, atender necesidades educativas excepcionales. El relato es chocante, agresivo, casi inverosímil pero para los que conocemos la rutina escolar es posible que si se haya dado esa situación debido a la falta de profesionales de apoyo y orientación psicológica en las instituciones educativas que puedan valorar adecuadamente a los estudiantes y apoyar sus procesos de manejo y superación de sus dificultades particulares. Sin embargo, desde el relato también se puede señalar que más que un diagnostico el “rotulo” de hiperactivo se convierte en un mecanismo que señala una condición o forma de comportarse de un estudiante que no se adapta adecuadamente al modelo esperado por el docente o la institución . La rotulación, comprobada o no, como ya se ha visto en otros relatos, causa profundas huellas y deja consecuencias en el desempeño académico y en el comportamiento de los estudiantes. Por medio de los apodos, los juicios de valor o los “diagnósticos” “se desencadena una serie de estrategias de resistencia que los niños, niñas y jóvenes adoptan frente a la escuela. El desinterés, la indisciplina, el bajo rendimiento son acciones que justifican la expulsión o el abandono escolar voluntario por parte de los padres, lo cual en síntesis es un objetivo intrínseco del procedimiento escolar contemplado dentro de

algunas instituciones para no continuar con el estudiante que presenta condiciones distintas lejanas al modelo preconcebido como éxito escolar .

“Mi nombre es Richard, yo tengo 17 años, a mí las películas no me gustan, no veo películas, no hay televisor en la casa y tampoco tengo pata para ir a cine. Yo no veo películas. (Richard parece ser resistente a contar su relato, se había comprometido pero antes de iniciar parece arrepentirse, sin embargo a último momento decide continuar). Yo estude en ese colegio de allá (lo señala pero no lo nombra), hasta octavo, perdí el año y como había perdido varios, no volví a estudiar, yo tengo 3 hermanos que tampoco estudiaron más. A uno de mis hermanos lo mataron por problemas hace dos años, mi otro hermano está en la calle. A mí no me gustaba estudiar, no creo que sea algo que sirva para nada. Yo no estaba en ese colegio, no iba mucho, éramos como 4 chinos que no íbamos, no entrábamos, nos íbamos por ahí a hacer males (risas), nada malo, o si, a veces nos íbamos a robar al centro, a raponear aretes o cosas así, en la calle. Esos chinos tampoco volvieron, yo no me acuerdo mucho del colegio. Yo iba era por verme con los chinos pero siempre salíamos con un plan, nos escapábamos y salíamos a hacer cosas y después los papás se daban cuenta y pues nos cascaban, a mí me cascaba mi mamá pero pues nada, yo no cambié y no volví a estudiar y mi mamá tampoco insistió. Yo aquí me la paso, y pues lo que salga (risas). No sé qué más decir, no quiero decir más”.

En el relato de Richard confluye muy bien el retrato del joven desilusionado y desprendido de la escuela, su actitud como relator es de violencia hasta con las propias maneras de referirse al edificio. *“Yo estude en ese colegio de allá”*. Su opinión frente a la educación y la experiencia escolar es dura y directa *“A mí no me gustaba estudiar, no creo que sea algo que sirva para nada”*. Refiere una historia familiar en donde el vínculo con lo escolar es de

desarraigo. En la simpleza de su relato hay una carga potente de resentimiento, de desesperanza y abandono de interés por un proyecto vinculado al futuro, esa percepción parece heredada por todo su entorno, sus hermanos también abandonaron, su hermano muerto por “*problemas*”, su experiencia delincencial parece de poca trascendencia pero nos habla de otro fenómeno ligado al abandono escolar. Richard hacía planes con otro grupo para evadir la escuela, su objetivo era encontrarse dentro de la escuela para huir de ella en grupo. Su abandono escolar puede denominarse como abandono por acuerdo y solidaridad gregaria con jóvenes que compartían su mismo interés o desinterés. Richard se deja ver en su franqueza y frialdad como un joven sin futuro pero potencialmente peligroso para sí mismo y para su entorno.

En los relatos de “El Gordo”, Freddy, Richard y Pollo, se hacen constantes percepciones y opiniones que encierran y evidencian una supuesta incapacidad del Estado-nación para imponer un orden simbólico y por constituir y concretar la ilusión civilizatoria de la escuela, que prometía formar un sujeto valioso, igual ante la ley, portador y promotor de un código de moral compartido y en coherencia con los valores nacionales. Un ciudadano que disfrutara de derechos y lograra el bien común. Aunque no directamente los relatos reclaman la impotencia de la escuela frente a un poder sin autoridad. La promesa del Estado parece haber sido sustituida por la promesa del mercado. (Duschatzky 2001). A la par de esa desilusión la escuela se ve impotente e incapaz de constituirse como entidad esencial y responsable de sus intenciones fundacionales.

Según estos relatos en su derrumbe arrastra otras caídas, la pérdida del reconocimiento del valor de los otros, la caída del saber y del conocimiento como tesoro y el cumulo de sufrimientos y rupturas sociales inéditas que la coyuntura del abandono escolar trae consigo.

El rol de ser Maestro ya no resulta equivalente a autoridad académica sino que es valorado por los chicos en sus relatos quienes dictaminan “la clase era un desorden, al profe todo el mundo se la monta, solo grita y a copiar...”

La sesión termina con un joven bastante simpático y risueño: *“Yo soy Pollo, me dicen Pollo, a mí me gustan todas las películas, ¿si ve? Yo antes iba a cine con mi novia pero ya casi no. Yo ya no estudio, me echaron, yo era muy indisciplinado, me aguantaron harto pero al final me echaron. Yo sí fumo marihuana, ya no tanto, no yo sí fumo harto. En el colegio fue que aprendí a fumar Baretta. Me echaron por eso y porque yo ya ni iba a estudiar, faltaba harto y no hacía nada, A mí estudiar no me gusta, no me gusta que nadie me controle, que nadie me diga nada, si a mí alguien me la monta yo también se la monto. Lo que a mí me hacen yo lo hago. No recuerdo nada del colegio, yo creo que tampoco allá me recuerdan a mí”*.

El relato del “Pollo” cierra los relatos concluyentemente. El “pollo” resiste, se resiste, hace lo que le hacen. Abandonó la escuela porque la escuela al parecer lo abandonó con su problema de consumo de drogas, pero, sobre todo con una frase que parece un epitafio: Yo me olvido de quien me olvida.

Ha terminado un largo camino, todos estos seres humanos dejan una huella profunda. Mientras se vuelve a una realidad que no se sabe bien cuál es, se recuerdo cada frase, cada palabra de estos protagonistas, sus antagónicas acciones, sus estrategias y resistencias, sus luchas interiores, la medición de fuerzas que existe en sus caminos inciertos. El investigador ha

terminado con los relatos y los relatos con él. Va dejando a los niños, las niñas y los jóvenes, se quedan en los lugares en donde se volverá dentro de unos meses cuando se vaya a entregar este informe de investigación. A muchos no se les encontrará, ¿Para qué buscarlos si no estarán? Ajenos y errantes, quizá muertos o perdidos en la vorágine de las drogas, la desesperanza, el no futuro, estos seres humanos han fundado otra escuela que en algo quizá se parece a su pariente lejana que llamamos institución escolar, la escuela sin escuela: la escuela abandonada. Llueve y hace frío como en Juan Rey.

No se desertó de este trabajo y ningún maestro debería poder desertar de sus estudiantes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar el análisis de los relatos y las tensiones y relaciones que allí se evidencian con el problema del abandono escolar se planteó una matriz (Ver anexo A) de análisis basada en las siguientes categorías:

- El concepto de trayectoria educativa y los procesos de exclusión: la trayectoria educativa se entiende como el camino que debe seguir o recorrer cada estudiante a través del sistema educativo. Es una trayectoria “deseable” que no necesariamente da cuenta del recorrido real realizado por cada individuo. Sin embargo, como lo evidencian los relatos a pesar de esta trayectoria deseable que establece el mismo sistema educativo, ocurren situaciones que alteran, cortan o finalizan dicha trayectoria: la repitencia de año, el ausentismo parcial o reiterado, las dificultades académicas o de comportamiento y las relaciones sociales con pares o maestros son fuertes predictores del abandono definitivo de la escuela.
- Los estereotipos o etiquetas: los niños o jóvenes que abandonan la escuela generalmente poseen una “etiqueta”, la cual está asociada con el contexto de pobreza en el que viven, con la situación familiar, con rasgos descriptivos o prescriptivos de su carácter, desempeño académico o comportamiento social. Dicha etiqueta marca, llena de prejuicios, es un lastre y en ocasiones, es el único recuerdo que deja la escuela en los niños y jóvenes.
- Bajo rendimiento y ausentismo: estos surgen como respuestas de resistencia del niño o joven ante los estereotipos y ante la estructura escolar según ellos desconectada de su

interés y expectativas. Son consecuencias de la ausencia de alternativas y acciones motivadoras que permitan que cada persona se sienta parte del sistema. Paradójicamente estas señales de resistencia refuerzan y fortalecen los estereotipos con que originalmente se identifican a cada uno de los niños y jóvenes, para finalmente derivar en la expulsión del sistema o el abandono.

- Expulsión del sistema: proceso final de abandono escolar, sus rasgos, causas y características ofrecen una radiografía clara de los antecedentes y del momento de quiebre o bifurcación entre la vida escolar y la vida después del abandono.
- Estrategias pedagógicas de enseñanza en lo referente las tareas: estas se conciben como los procesos utilizados, las metodologías y herramientas didácticas que orientan el aprendizaje de manera significativa; motivando al estudiante a construir un nuevo conocimiento. Dentro del análisis de los relatos se evidencia que las estrategias más recordadas por los participantes son: las tareas, la estructura de clase, los proyectos, la manera como se reconoce el lenguaje y dominio curricular que tiene el maestro por parte del estudiante.
- Las relaciones con los docentes: Empatía, identidad, vínculo emocional, solidaridad, respeto, admiración, recordación de los estudiantes con sus maestros.
- La reconstrucción de las experiencias escolares de estos niños, niñas y jóvenes nos recrea una visión fresca y viva de las condiciones que rodearon el acontecimiento del abandono escolar al mismo tiempo que nos sitúa en las luchas que se generan fuera de la escuela,

en las calles y la nueva realidad que experimentan los protagonistas de los relatos. Relatos que presentan una estructura narrativa determinada por:

- Protagonistas: identificados como los sujetos que alcanzan los objetivos, ya resulten triunfantes o derrotados en un momento coyuntural dado. En este caso nuestros protagonistas son los niños, niñas y jóvenes quienes comparten sus relatos sobre su experiencia escolar y su situación de abandono escolar. Estos relatores son individuos y sobretodo actores sociales que representan algo para la sociedad, a pesar de ser excluidos, expulsados, o auto marginados .Ellos encarnan una idea, una reivindicación, un proyecto, una promesa, una denuncia. Hacen parte y constituyen una categoría social, un grupo social. Al igual que las instituciones escolares que abandonaron.

- Aliados: descritos como los actores que colaboran con los protagonistas para que estos logren los objetivos de sus acciones. En este caso se debe hacer el ejercicio de determinar cuáles son los verdaderos objetivos de nuestros protagonistas. Pues dependiendo de su rol dentro del proceso complejo de abandono escolar, al mismo tiempo que aliados, también se pueden constituir en opositores. Si se ve desde una perspectiva positiva, el objetivo de estos niños y jóvenes al abandonar la escuela es el de liberarse de un sistema escolar que para ellos no les brinda oportunidades o posibilidades de desarrollo de sus proyectos de vida, o tan siquiera el planteamiento del mismo, sus aliados se constituirían en todas las motivaciones que a través de sus relatos comparten: el

aburrimiento, la desidia, la incomprensión e incomunicación que le atañen a la estructura escolar. Sin embargo desde una mirada negativa, los aliados que se manifiestan para ayudar al abandono escolar de estos niños y jóvenes son los factores sociales, familiares, la vulnerabilidad económica y demás condiciones exógenas al sistema educativo.

- El proyecto: se entiende como las carencias, deseos o intereses que desatan y movilizan acciones. Se parte de algo que no se tiene y que se quiere adquirir. Estos proyectos no son explícitos, casi nunca se declaran, sino que se esconden por cuestiones estratégicas o incluso por no ser conscientes. Aparecen como intereses implícitos, en el caso de los relatores se deben identificar en las entrelineas y en los espacios de silencio, en las insinuaciones, percepciones, miradas y atisbos que se dejan translucir en los relatos.

- La Relación de fuerzas: las relaciones de enfrentamiento, de coexistencia, de cooperación que expresan los relatos revelan una relación de fuerza, de dominio, de igualdad o de subordinación que hicieron posible determinar relaciones y tensiones endógenas al sistema educativo que acompañaron el abandono escolar.

De acuerdo con lo expresado en los testimonios de los niños y jóvenes, se pueden identificar las siguientes relaciones y tensiones entre los factores que configuran el abandono

escolar y el clima de aula y la implementación de algunas prácticas pedagógicas descritas por los participantes.

Tensiones:

✓ Un gran número de participantes se fueron del sistema educativo expulsados de las instituciones porque presentaron serias dificultades en las relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros y algunos casos en donde el abandono fue voluntario, por hastío, cansancio o una sensación de no querer permanecer en la escuela aludiendo aburrimiento o desinterés. Estos estudiantes desarrollaron en su experiencia educativa un estilo de relacionarse con sus pares basado en: la discusión, la pelea, la agresión, la amenaza, la intolerancia. Este estilo se presentó como un proceso en espiral: una transformación de estudiantes adaptados que iban adoptando paulatinamente comportamientos y códigos de conducta, asumidos como la moneda para transar con el medio; en escuelas descritas como agresivas y agresoras se justifica para los relatores acoger los mismos códigos para defenderse o mantenerse dentro de la misma. Este comportamiento se mantiene hasta abandonar las instituciones escolares porque ya no hay ningún interés de permanecer en ellas o porque el mecanismo de administración de los conflictos escolares implementado por la institución en los manuales de convivencia los expulsa. La escuela desde la perspectiva de los participantes es configurada como un lugar peligroso para la vida y la integridad.

✓ Frente a las relaciones interpersonales y el clima de aula, se pueden identificar comportamientos y actitudes que sirven como estrategias de resistencia frente al ambiente descrito como agresivo y sin control. El bajo interés por las actividades académicas, el ausentismo reiterado, la evasión de clases, la integración de grupos de estudiantes para sabotear las clases, el consumo de alcohol o drogas, enfrentarse con los maestros, discutir con las normas o las figuras de autoridad y copiar tareas o actividades; son descritas como mecanismos de evasión de una realidad escolar que los niños, niñas y jóvenes rotulan como poco interesante. Estas estrategias se dieron como un mecanismo de auto defensa transitorio y con el tiempo se tornaron en una manera natural de relacionarse con el medio, los compañeros y maestros. La percepción que se encuentra frente a las normas de convivencia, manual de convivencia, o enfoques alternativos de administración del conflicto basados en la mediación y la conciliación, no tiene recordación entre los participantes. Se evidencia un desconocimiento total del contenido de los manuales de convivencia y ninguna alusión a procesos de reflexión o conciliación con el par. No hay referencia a los derechos o a los deberes y menos alusión a los perfiles del estudiante que las instituciones tenían contempladas en sus manuales. En ese sentido parece que la escuela no dejó en estos individuos ningún aprendizaje sobre tolerancia, paz, reconciliación o resolución pacífica de conflictos. En otras palabras estos participantes integran una generación de niños y jóvenes que no viven en la lógica de la superación del conflicto o del posconflicto pues no han desarrollado habilidades ni capacidades para afrontar dichos procesos.

✓ Las continuas referencias al clima de aula como agresivo, descontrolado, inseguro dejan el rol del docente como mero arbitro de las relaciones interpersonales, para los participantes el clima de aula era así, pero no reflexionan sobre su responsabilidad en la configuración de ese

ambiente, parece que la responsabilidad es exclusiva de la institución, no se reconoce un rol como gestor o generador de climas de aula poco saludable. En ese sentido no se observa niveles profundos de reflexión o sentimientos de responsabilidad, es marcada la referencia al clima de aula como detonador y motivador del abandono escolar sin profundizar en la responsabilidad que estos participantes según sus relatos tuvieron como sujetos activos en el enrarecimiento de los ambientes y las relaciones interpersonales. En la mayoría de los relatos se transfiere el ambiente escolar agresivo o aburrido al ambiente que se vive en casa, en el parque o en la calle.

✓ En el ámbito de salud, de la vida en comunidad, del ejercicio y goce de los derechos ciudadanos, esta población muestra grandes riesgos de convivencia. Las políticas de prevención y atención de estos menores según sus relatos no parecen haber impactado pues no hay referencia o recuerdo de ningún apoyo institucional que previniera su abandono del sistema. Bien porque no existía o porque la forma de gerenciar los conflictos no involucra intermediarios o canales de resolución pacífica sino a acciones de hecho que generan mayores conflictos. Su comportamiento social y manera de relacionarse en comunidad prevén que repetirán su estilo de resolución de conflictos en su vida como adultos y en las relaciones de pareja, familiares o sociales.

✓ La mayoría de los relatores describen la escuela como tierra de nadie, instituciones impersonales, agresivas y agresoras. Parece que las relaciones en el espacio geográfico de la escuela permanentemente se marcan por la disputa territorial, al interior de estas las escuelas existen grupos, barras, pandillas, parches. Para estos relatores al igual que el espacio localidad, ciudad, país; las disputas en la escuela se medían por relaciones de poder y la ley del

más fuerte. La escuela no estaría solucionando este problema sacando y dejando fuera a quienes establecen esas disputas, estos niños y jóvenes fuera de las instituciones escolares emprenden un proceso de permanente errancia. Duschatzky (2001) habla de procesos de errancia y nomadismo que los actores educativos instauran dentro de las instituciones escolares cerradas, con herramientas espacios y horas de trabajo acartonado, férreo, inamovible que provocan tensiones y propician disputas simbólicas pero también físicas. Si la escuela es estructuralmente rígida, las relaciones que surjan dentro de ella se repetirán como en un espejo el mundo que rodea la escuela y el estudiante que la abandona saldrá a errar, a deambular en calles, parques, esquinas, a disputar el territorio que le fue negado dentro de la escuela.

✓ El concepto de “comunidad educativa” no existe para los participantes relatores, no identifican la institución educativa como un espacio de encuentro, sino como espacio agresor, intruso en la lógica de los niños, las niñas y los jóvenes. La institución escolar que perciben estos sujetos es una escuela ajena, sin relaciones con su ambiente y sus territorios. Para la mayoría de estos jóvenes los maestros son personajes alejados de su realidad, vienen y se van y no impactan sus vidas.

✓ Frente a situaciones de vulnerabilidad social o afectiva, los relatores no perciben que sus instituciones escolares hubiesen efectuado acciones de prevención o manejo, no hay recordación de alguna acción encaminada a ayudar en esas dificultades, no hay recordación sobre la intervención de instancias escolares como la orientación o coordinación o apoyo externo. Se menciona la participación de entidades como el ICBF pero la imagen es de una entidad punitiva más no de apoyo. Para estos niños y jóvenes la escuela no acompañó, ni entendió sus

dificultades de orden familiar y socio económico, su decisión de abandono escolar para dedicarse al rebusque es justificada por ellos debido a una supuesta ausencia de atención adecuada por parte de la institución educativa y de alguna instancia de apoyo.

✓ Todos los testimonios de los estudiantes demuestran un importante rezago o estancamiento en el proceso educativo. Esta situación se debe en varios casos a la repetencia de cursos, la cual a la luz de los relatos es ante todo un preámbulo del abandono de la escuela y se constituiría en una de las tareas pendiente que el sistema educativo debe entrar a analizar y evaluar en su sentido, utilidad y pertinencia como mecanismo de corrección, reparación o ajuste de los procesos académicos no logrados por los estudiantes. Para los casos de los participantes la gran mayoría repitió dos o más años consecutivos. En algunos casos la extra edad terminó convirtiéndose en un factor importante para abandonar la escuela. La falta de interés y participación responsable en las labores académicas es atribuida a supuesto tedio, aburrimiento y falta de interés o variedad en las prácticas pedagógicas establecidas por los maestros. En los relatos se señala las prácticas pedagógicas como poco pertinentes, eficaces o atractivas para los relatores.

✓ Del mismo modo, las prácticas tipificadoras y rotuladoras, de las cuales aparentemente fueron objeto algunos participantes ,así fuera sólo por medio de la “inocente” asignación del apodo o el chiste (El Ratica, Transformer, Rápidos y Furiosos”) anulan las subjetividades, cercenan las identidades y desacreditan la autoestima, además de apagar las opiniones distintas o divergentes. Desconocen la diversidad cultural y debilitan la posibilidad de

la expresión del pensamiento propio y el intercambio entre subjetividades diversas para enriquecer y complementar las propias. Estos mecanismos de resolución al parecer produjeron efectos devastadores en los estudiantes, convirtiéndolos en personas miedosas y ansiosas que aprendieron a desconfiar de sus habilidades y conocimientos, y terminaron aceptando como válidas las supuestas certezas, los señalamientos y las aseveraciones; provocando una distorsión del conocimiento, el abandono escolar y el resentimiento y desconfianza frente a todo el ejercicio de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia en los relatos que los procesos de expulsión, abandono o auto exclusión voluntaria de la escuela han generado sentimientos de frustración, resignación y escepticismo frente al futuro inmediato de estos niños, niñas y jóvenes, lo que trae un fuerte impacto en la imagen de sí mismos que han construido como producto del abandono escolar. Un “no se” se ha transformado en un “no sirvo” o en un “no nací para estudiar” o la educación “no es lo mío”. De este modo, su futuro se ve afectado en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares, pues se ha reconocido que estos se constituyen como “los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad” (Litwin, 2005, pág. 21).

✓ Frente a este punto de la “rotulación” vale la pena profundizar en las percepciones que emergen de los señalamientos de los participantes de esta investigación frente a sus profesores como “Chapados a la antigua” o poco innovadores. Stiggins, 2006, ha encontrado que los profesores que desarrollan estrategias pedagógicas definidas como “tradicionales” entienden el proceso de relacionarse con los estudiantes como un instrumento de control y un medio que proporciona información objetiva sobre el probable desempeño académico de los estudiantes, de modo que privilegia las relaciones a partir de las respuestas correctas y la realización de tareas simples, puntuales y sin interrogantes o cuestionamientos, para emitir juicios sobre la

competencia o incompetencia de los estudiantes. Por otro lado, aquellos docentes que ven las relaciones interpersonales con los estudiantes como una oportunidad para realizar una mirada reflexiva sobre su propio ejercicio docente, logran orientar y encaminar el curso de sus prácticas hacia aspectos formativos del proceso evaluativo, y dan énfasis a la comprensión más que a la reproducción de respuestas esperadas para posibilitar la construcción del conocimiento con los estudiantes desde lo ya aprendido (Durán, 2001). Si bien el objeto de este trabajo no es verificar o contrastar el dicho de los participantes, es un escenario de debate que debería abordarse en trabajos de investigación sobre la cuestión del abandono escolar.

✓ Es quizá en el proceso de evaluación en donde se encuentra el origen de la “rotulación” como mecanismo de señalamiento de los estudiantes. Frecuentemente, dentro de la institución escolar se cree que la evaluación es un proceso eminentemente técnico que trae o debe traer consecuencias y generar decisiones en la continuidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, parece que esas consecuencias que también deberían redundar en el mejoramiento de los procesos de enseñanza dentro de la organización escolar solo afectan a los estudiantes. En efecto, si bien las consecuencias y propósitos de la evaluación son de variada naturaleza, entre ellas, consolidar o diagnosticar ciertas habilidades o conocimientos personales, estimular o revisar formas de aprender, describir estilos cognitivos o incidir en la forma de comprender y aplicar a diversas situaciones lo aprendido, no se puede desconocer que también tienen un poderoso efecto sobre la generación de sentimientos de superación o frustración en los estudiantes y sobre la construcción de sus identidades personales. Según los relatores, ellos se transformaban en meros receptores pasivos de información, la que deben reproducir lo más fielmente posible, constituyéndose así, en simples objetos de acciones y estrategias planificadas,

situación que ellos resienten, convirtiéndose en objeto de señalamiento y rotulación ante sus respuestas de resistencia. En la mayoría de relatos el “*me molesta que dicten porque ¡me da rabia!*” o “*solo los profesores hablan y no dejan que nosotros digamos la opinión o preguntemos algo sobre el tema*” son detonantes de un proceso mutuo de reproche, un diálogo de sordos sobre lo que debería ser un diálogo de saberes. En este sentido la evaluación se convierte, en dispositivo de control y en un mero proceso técnico de “certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales” (Palau de Mate, 2005 pág. 98). Es decir, si se tiene como cierto la perspectiva de los relatores a la evaluación se le atribuyen funciones de control, selección, jerarquización y acreditación, todas ejercidas por el docente.

✓ La evaluación, descrita anteriormente, incide en la estigmatización y rotulación de los estudiantes, generando beneficiarios o víctimas (Vázquez, 2007). La rotulación posibilita que el estudiante empiece a actuar acorde con la etiqueta impuesta y por lo tanto, la confirma: el estudiante que reprueba o que presenta problemas de adaptación (Eladio) o de comportamiento (Ratica, Joncito) pasaron a la categoría de los que no sirven y se podría pensar que como no sirvieron, nada hicieron y si nada hicieron, reprobaron sobreviniendo el efecto Pigmalión o de profecía auto cumplida (Prieto, 2005, citando a Rist, 1977). Si bien se puede decir que inicialmente el rótulo puede ser una definición falsa o “inocente”, con el tiempo va generando en el estudiante un comportamiento acorde con el asignado, de tal forma que se transforma en una definición verdadera de su identidad y de su ser.

✓ Las escuelas que los niños, niñas y jóvenes abandonaron, según su recordación soportarían unas prácticas pedagógicas y una aplicación curricular basadas en el control y la reproducción de contenidos a los estudiantes como si fueran un grupo homogéneo de individuos, sin atender a sus diferencias personales y culturales, a sus necesidades afectivas o condiciones personales; esto no sólo implicaría desconocer las diferencias en la distribución del capital cultural entre ellos sino que, además, obstaculizaría sus posibilidades de aprender a pensar por sí mismos y traería como obvia consecuencia la decisión del abandono escolar. Frente a las prácticas pedagógicas, función de las tareas, interés por las actividades, papel de las actividades, estructura de clases; casi unánimemente los participantes refieren aburrimiento, copia de la tarea, poco interés o desafío frente a las actividades planteadas, ausencia de negociación o acuerdos en los criterios y condiciones de la evaluación. No hay reconocimiento ni mayor referencia a la estructura de clase, ni recordación sobre el uso de ayudas didácticas o recursos de enseñanza.

✓ Dado las reiteradas alusiones en los relatos a los estilos de aprendizaje. “*Yo sé leer a mi manera*”, “*Yo si leo pero no como quería el profesor*”, “*Yo cuento a mi manera, con la mente*” los resultados de aprendizaje alcanzados por estos estudiantes no constituirían necesariamente un reflejo de sus niveles de aprendizaje o de los obstáculos que puedan presentar sus estructuras cognitivas. Su fracaso escolar es una conjugación entre los problemas que les aquejan en su entorno escolar y familiar y las dificultades estructurales de aprendizaje que les agobian, con las aparentes creencias de los profesores sobre la evaluación, sus aludidas percepciones sobre los estudiantes y el contexto sociocultural en el que desarrollan sus prácticas docentes dentro de una estructura institucional particularmente descrita por los relatores. Por lo tanto las instituciones escolares que son evocadas por los participantes habrían tenido

dificultades para responder al desafío de atender la diversidad desde su complejidad y la implicación de los factores exógenos con la responsabilidad de atender los factores endógenos en torno al problema del abandono escolar.

Relaciones:

✓ La mayor acción de prevención del abandono escolar gira sobre la prioridad de recuperar el rol de la escuela en la creación de condiciones para que cada niño y cada joven estudiante se sientan importantes en su relación con el conocimiento. Ninguna teoría pedagógica ha demostrado que la pobreza, la vulnerabilidad o las condiciones medio ambientales, impiden aprender; dichas condiciones no impiden el aprendizaje. Aunque las relaciones entre los factores exógenos al sistema y los factores endógenos son fuertes como desencadenantes del abandono escolar, es propio de la escuela resolver sus contradicciones internas para posibilitar alternativas de solución a esta problemática.

✓ El resultado final, o transitorio, del abandono escolar desde la perspectiva de los participantes permite visualizar que este es propiciado por un contexto y una organización estructural de la escuela eminentemente excluyente. A la luz de los relatos la posibilidad de transformación de esa condición excluyente en un proceso de inclusión depende de la escuela y solamente de la escuela, para los participantes sus acciones y comportamientos son pasivas, víctimas del sistema administrativo de las instituciones, no hay reconocimiento de corresponsabilidad en el proceso de abandono escolar. A pesar del marcado acento en los programas y proyectos que comparten intenciones incluyentes y que buscan incentivar la

asistencia y disminuir el abandono escolar, parece que esta política no ha tenido impacto en estas comunidades, el refrigerio, los subsidios y las ayudas e incentivos prácticamente no son ni recordados ni citados por los participantes.

✓ Si se profundiza en las relaciones de acompañamiento familiar dentro de la escuela, se puede identificar que un grupo de los narradores se presenta como sobrevivientes de procesos de desintegración familiar, muerte o abandono de los de padres, separación o divorcio de los mismos, desvinculación de familiares inmediatos y crianza por parte de tíos, abuelos o padrinos, generalmente adultos mayores sin compromiso directo y efectivo con los menores, imposibilitados de generar hábitos y pautas de crianza y tampoco hábitos de estudio y acompañamiento a procesos académicos. Algunos de los participantes deben generar su propio ingreso económico o el de sus familias, aunque la mayoría relata que son hijos e hijas de madres cabeza de familia trabajadoras. El ingreso económico se presume, es obtenido en actividades informales, rebusque, o delincuenciales de menor o mayor impacto. Existe una relación directa entre la percepción de des-institucionalización de la escuela en la vida de los participantes y la pérdida del rol de la familia. La crisis de estos referentes sociales en la vida de estos niños y jóvenes potencia la aparición del abandono escolar y lo promueve.

✓ En la casi totalidad de los relatores hay un juicio negativo frente a las relaciones interpersonales con los maestros y en particular frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas y didácticas dentro del aula de clase. Se alude estigmatización, señalamiento y rotulación por parte de los maestros. Continuamente se recuerdan las expresiones “cállese” y “siéntese” dentro de frases que producen ira, frustración y miedo al acercarse a los docentes. El recuerdo más evocado

es el del maltrato y la falta de atención a necesidades comunicativas y requerimientos de los estudiantes. Las relaciones sociales y el clima de aula parecen haberse basado en actitudes autoritarias, sin embargo solo se señala al docente y a la institución y no se comparte responsabilidad en el proceso de desprendimiento de la institución escolar. Aunque, algunos relatores se autodefinen como “discutidores”, “problemáticos”, “vagos”, de acuerdo a los rótulos interpuestos según ellos en la escuela. Esa rotulación, según los relatores, surge de una pregunta, una necesidad insatisfecha, la falta de atención frente a las requerimientos tramitados por los niños y jóvenes de manera respetuosa o adecuada según las normas de convivencia impuestas por el docente. A pesar de ello las respuestas para los relatores no satisfacen las necesidades sino agreden, señalan y discriminan; y los requerimientos son considerados como parte de la indisciplina y la desobediencia. En un testimonio queda un supuesto señalamiento (no diagnóstico) de “hiperactivo” con el que aparentemente se señala a un estudiante sin mediar valoración profesional, proceso terapéutico o intervención de instancias como orientación escolar o psicología externa. Una conclusión fuerte es que el desempeño académico de los participantes estuvo directamente relacionado con la empatía personal y el ambiente de clase que desde la mirada de los relatores se estableció con el docente en su asignatura o campo disciplinar.

CONCLUSIONES

En relación con los objetivos planteados en esta investigación y como resultado del análisis realizado a los relatos de los participantes, se pueden determinar las siguientes conclusiones:

Frente al abandono escolar y los factores que lo configuran en la experiencia de los niños, niñas y jóvenes participantes en esta investigación, se puede señalar que la escuela reconstruida por los relatores no tuvo conocimiento, ni injerencia en el contexto familiar y en la vida cotidiana. Se presenta un fenómeno de des subjetivación del significado de la escuela y la familia como instituciones referentes para los niños, niñas y jóvenes que abandonaron sus instituciones escolares. Para los participantes las instituciones no visibilizaron ni previeron las señales de su abandono, la repitencia fue un mecanismo de exclusión que detonó definitivamente el abandono escolar de estos niños y jóvenes.

Para los participantes la organización escolar agredió e impuso lógicas institucionales sin consentimiento o acuerdo. La institución escolar les pareció descoordinada, desconectada e incoherente con sus intereses. La práctica educativa fue descrita como aburrida, rutinaria y poco interesante. Sin embargo hay reconocimiento de la falta de voluntad por parte de los participantes para establecer canales de acercamiento, mejoramiento y solución de las diferencias con la organización escolar. Parece que los relatores solo gestionaron sus disensos con estrategias de resistencia y rechazo frente al proyecto educativo planteado por las instituciones que abandonaron.

Los estudiantes participantes no asumieron su proceso de aprendizaje como un proyecto de vida prioritario o importante para el futuro. Tanto ellos como sus familias abandonaron la escuela sin compromiso claro de acompañamiento o tutoría. El ausentismo parece justificarse por situaciones familiares, condiciones económicas o actividades más atractivas a los intereses de los relatores.

No hubo mención de comunidad educativa, no se aludió a procesos de arraigo o afectividad con la institución escolar. No se mencionaron contactos parciales o permanentes con alguna institución, familia, iglesia u organizaciones juveniles que pudieron ser red de apoyo, ayuda o prevención del abandono escolar.

Por otra parte las principales relaciones y tensiones existentes entre la implementación de algunas prácticas pedagógicas y su influencia sobre el fenómeno del abandono escolar, tienen que ver desde la perspectiva de los relatores, con fenómenos como los de la “etiqueta” de los estudiantes, las cuales desmotivan, hieren y rompen cualquier relación de empatía entre los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas. Según los relatos la evaluación incide en la estigmatización y rotulación de los estudiantes, la cual ocasiona que el estudiante empiece a actuar acorde con la etiqueta impuesta. Además, en todos los testimonios de los estudiantes se demuestra un importante rezago o estancamiento en el proceso educativo.

En los relatos la carga de responsabilidad del abandono escolar es adjudicada casi que exclusivamente a la institución escolar descrita desde los intereses y juicios de los participantes

y como consecuencia de una evocación o recuerdo reciente de la experiencia de coyuntura del abandono escolar.

Las estrategias administrativas: el registro de asistencia, los exámenes, las reuniones con los padres, las reuniones entre docentes, no fueron aludidas por los relatores, no mostraron aparente impacto o recordación entre los participantes. Los resultados obtenidos en los procesos evaluativos fueron evocados como experiencias negativas y no lograron la reconexión con el interés y gusto por el saber de acuerdo a los relatos.

Finalmente, frente a las relaciones interpersonales y el clima de aula, se pueden identificar comportamientos y actitudes de los estudiantes que sirven como estrategias de resistencia frente a la normatividad escolar. En la casi totalidad de los relatores hay un juicio negativo frente a las relaciones interpersonales con los maestros y en particular frente al desarrollo de las estrategias pedagógicas y didácticas dentro del aula de clase. Un gran número de participantes se fueron del sistema educativo expulsados de las instituciones porque presentaron serias dificultades en las relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros; y en algunos casos, el abandono fue voluntario por hastío, cansancio o una sensación de no querer permanecer en la escuela por aburrimiento o desinterés. No se reconoce participación activa en la configuración de ambientes escolares agresivos o intolerables por parte de la mayoría de los relatores.

Las instituciones escolares como lugar de convivencia fueron retratadas como espacios agresivos, violentos y peligrosos para los participantes. Según los relatos, el docente en este contexto no se interesa por conocer la información relevante acerca de los estudiantes, ni le

interesa su realidad inmediata. Las instituciones educativas según los participantes no definen su práctica educativa a partir de las necesidades del estudiante. Los proyectos asistenciales: refrigerio, uniforme, subsidios, no se insertaron dentro de un clima escolar valorado por los participantes. No se identificó impacto ni recordación de instancias de gobierno escolar, orientación, redes de apoyo institucional o familiar.

RECOMENDACIONES

Sumado a las conclusiones propias del proceso investigativo y del análisis de los relatos de los niños, niñas y jóvenes, este ejercicio ha suscitado una serie de experiencias que posibilitan formular las siguientes recomendaciones.

✓ Más allá del enfoque metodológico que se escoja para estudiar y analizar la problemática del abandono escolar enfatizando en los factores endógenos o exógenos al sistema educativo que la caracterizan, se debe partir de reconocer que es propio de la escuela analizar los factores endógenos y realizar una reflexión académica autocrítica, sin desconocer las responsabilidades que tienen en este sentido, las demás instituciones sociales. El ejercicio investigativo se debe centrar en la búsqueda de reflexiones desde el rol de la escuela y de los maestros y la recuperación de su institucionalidad, su legitimidad y su subjetividad frente a la mirada de los estudiantes.

✓ Si la percepción sobre la escuela que los participantes de esta investigación nos han compartido es negativa, peyorativa y con un marcado tono de reproche no es su culpa, tampoco es culpa exclusiva de quienes hacemos parte de la escuela. Por lo anterior los ejercicios investigativos sobre esta problemática no deben enfatizar en la repartición de culpas o responsabilidades pero si en la construcción de análisis auto críticos, evitando las posiciones políticamente correctas y contribuyendo el debate educativo sobre la base de valorar la diversidad de miradas que afectan y tienen algo que decir frente al ejercicio educativo y el rol de las instituciones escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, Carolay. (2014). Las Políticas Educativas Frente a la Deserción Escolar y su Incidencia en el Colegio Rural Quiba Alta IED. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate. Disponible en <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention. Recuperado el 02 de enero de 2015, de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Castillo, A., Blanco, S., Gutierrez, S. (2009). La deserción compleja En: Colombia 2009. Ibagué, Colombia. Ed: Universidad de Ibagué
- Cataño, G. (1989). Educación y sociedad en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, Colombia Universidad de los Andes Facultad de Ciencias Sociales. Ediciones Uniandes
- Cortés, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica en Hernández, Sancho y Rivas (coord.). Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto. ESBRINA-RECERCA, Universidad de Barcelona, N°4. Pp. 68-74.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE - Gobierno Nacional. Encuesta Multipropósito. (2011). Bogotá. DANE.
- Doublier, A. (1980). Enseñanza simultánea y deserción escolar. Ministerio de Cultura y Educación; Serie: Deserción escolar n° 11. Disponible en [: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/93036](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/93036)

- Durán, E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Acción Educativa. Revista Electrónica*. <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1>. (Consulta 2016, marzo 10) 20).
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales.
- Duschatzky, S, C. (2001). *¿Dónde está la Escuela?* Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Duschatzky, S., (1999). *La escuela como frontera reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires .PAIDOS IBERICA.
- Furtado, M. (2003). *trayectoria educativa de los jóvenes: El problema de la deserción*. Cuaderno de trabajo No 22 Montevideo, Uruguay.
- Gagné, R. (1976). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ta. edición. México: McGraw-Hill.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- Gluz, N., Kantarovic, G.; y Kaplan, C. (2002). *La autoestima que fabrica la escuela*. En M. Carreras, et al. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, (15- 85). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hargreaves, A., Earl, L., y Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Recuperado en 11-09-2015 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacióncualitativa.htm>
- Hixson, J. y Tinzmann, M.B. (2006). *Who Are the “Tat-Risk” Students of the 1990s?* Disponible en: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- Lascoux, C. (2002). *Absentéism scolaire. Intervention de Jacqueline lacoux*. Disponible en: <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Lehr, C.A. (2009). *Increasing School Completion: Learning from Research-Based Practices that Work*. *Research to Practice Brief*, 3(3). Consultado en: el 02/01/2016.
- Litwin, E. (2005). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Barcelona .Paidós.
- Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. Barcelona: Anthropos.

- Martínez, M. (1996). La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional, DANE, UNAL. (2011). La ENCUESTA NACIONAL DE DESERCIÓN ESCOLAR – ENDE. Bogotá. MEN.
- Muñoz Barreneche, Carlos Felipe. (2013) Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de Santa Librada. Tesis de Grado Maestría ,Universidad del Valle
- Natriello, G. Pallas, A. M., Mc Dill, E. L. (2006) Causas y Consecuencias del abandono Escolar. Teacher College Record 87 pp 430-440.
- Newman, F.M. (2002). Student engagement and achievement in American secondary schools, Nueva York: Teachers College Press.
- Palau de Mate, M. (2005). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. (coord.). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Parra, R. (1985). AUSENCIA DE FUTURO. Bogotá, D.C.: Presencia Ltda.
- Perelló, S. (2009). Metodología de la Investigación Social. Madrid. Dykinson.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Process. Towards a wider conceptual field. Assessment in Education 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata, Tercera Edición.
- Prieto, M. y Guzmán (2005). ¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?: Una indagación necesaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Profesores que investigan en las escuelas. Río Grande do Sul, Brasil.
- Railsback, J. (2004). Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice. wysiwyg: //11/. Recuperado de: <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe.
- Ruiz, Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. Volumen 15 de Ciencias Sociales .Serie Granate.

- Sánchez, J.F. (2009). Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos. Tesis Doctoral. Málaga. Recuperado de www.biblioteca.uma.es (Consulta: 24 /11/2015)
- Santamarina, C. & Marinas, J.M. (1995). Historias de vida e historia oral. Madrid: Síntesis
- Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2013). Boletín Estadístico. (s.f.).Dirección de Evaluación - Recuperado el 6 de diciembre de 2015, de sitio Web Secretaría de Educación del Distrito: <http://www.sedbogota.edu.co/evaluacion>.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2013). Plan Sectorial de Educación (Calidad para todos y todas (2012-2015). Bogotá. SED
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. Interchange. Vol. 1, N 1, pp. 60-95.
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. Journal of Staff Development, 27 (1): 10-14.
[Documento en línea]
Disponible:<http://www.nsd.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf> (Consulta 2016, marzo 10).
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior. México. ANUIES-SEP
- Wehlage, G.G. y Rutter, R.A. (2006). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? Teacher College record, 27(3), pp. 354-390.

Anexo A

Matriz de verificación de variables para análisis

NOMBRE	LOS ESTEREOTIPOS: "ETIQUETA",	BAJO RENDIMIENTO AUSENTISMO O REPITENCIA	EXPULSIÓN DEL SISTEMA: TRAYECTORIA EDUCATIVA	CLASE QUE MAS LE GUSTABA	TAREAS	CLIMA DE AULA Y RELACIONES CON EL MAESTRO
EI RATICA.	Rotulación- Señalamiento	si	Expulsión	Ninguna	copiar	Aburrimiento - Agresividad
TRANSFORMER.	Rotulación- Señalamiento	No	Expulsión	Matemáticas	Copiar	Aburrimiento - Agresividad
ISIDRO	No refiere	No refiere	Voluntaria	No refiere	Copiar	Aburrimiento
CHIQUI	Rotulación-	si	Expulsión	Ed física	No refiere	Aburrimiento - Agresividad
JEISSON	No refiere	SI	Entrega al ICBF	No refiere	No refiere	Aburrimiento - Agresividad
TATO	Rotulación- Señalamiento	SI	Voluntaria	Ninguna	No refiere	Aburrimiento - Agresividad
MECHAS	No refiere	SI	Voluntaria	Sociales	No refiere	Aburrimiento - Agresividad
LADY .	Discriminación	SI	Voluntaria	Matemáticas	No refiere	Aburrimiento - Agresividad
GIOVANNY	Discriminación	SI	Voluntaria	Ninguna	Copiar	Aburrimiento - Agresividad
EDUARD	Señalamiento	No	Expulsión	No Refiere	No Refiere	Aburrimiento - Agresividad
KAREN	No Refiere	No Refiere	Voluntaria	Sociales	copiar	Aburrimiento
NANA	No Refiere	SI	Voluntaria	Ninguna	copiar	Aburrimiento - Agresividad
DANIELA.	Rotulación-	No Refiere	Voluntaria	Ninguna	No Refiere	Agresividad
MIREYA	No Refiere	SI	Voluntaria	Ninguna	No Refiere	Aburrimiento
VIVIANA	Señalamiento	No Refiere	Voluntaria	Ninguna	copiar	Aburrimiento - Agresividad
CRISTINA	Rotulación-	No Refiere	Voluntaria	No Refiere	copiar	Aburrimiento
STEPHANY	No Refiere	SI	Voluntaria	No Refiere	copiar	Aburrimiento - Agresividad
ELADIO	Rotulación- Señalamiento Discriminación	No refiere	Voluntaria	Historia	copiar	Aburrimiento - Agresividad

JONCITO	Rotulación- Señalamiento	No refiere	Expulsión	Ed física Religión Matemáticas Lenguaje	copiar	Aburrimiento Agresividad	-
MICHAEL	Rotulación-	SI	Expulsión	Matemáticas	copiar	Aburrimiento Agresividad	-
MIGUEL	Rotulación- Señalamiento	SI	Expulsión	Geografía	copiar	Aburrimiento Agresividad	-
FREDDY	No Refiere	No Refiere	Voluntaria	Todas	No Refiere	Agresividad	
GORDO	Rotulación- Señalamiento	Si	Expulsión	Sociales	copiar	Aburrimiento Agresividad	-
RICHARD	Rotulación- Señalamiento	Si	Voluntaria	Ninguna	No refiere	No refiere	
POLLO	Rotulación- Señalamiento	No	Expulsión	No refiere	No refiere	No refiere	