

Aportes para la comprensión del fenómeno de

LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANO

Compiladores: Federico José Jimenez Varón | Cindy Mariana Ariza Rodríguez



MD UNMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria

Minuto de Dios – UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Director General de Investigación

Tomás Durán Becerra

Rector Cundinamarca

Jairo Enrique Cortes Barrera

Vicerrectora Académica Cundinamarca

Luz Nelly Romero Agudelo

Director de Investigaciones Cundinamarca

Juan Gabriel Castañeda Polanco

Directora Centro Regional Girardot

Elvia Yaneth Galarza Bogotá

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinadora de publicaciones Cundinamarca

Diana Carolina Díaz Barbosa

Autores

Federico José Jiménez Varón, Magnolia Rivera Cumbe, Sandra Milena Serrano Serrano, María Natalia Sepúlveda Motezuma, Cindy Mariana Ariza Rodríguez, Adelia María García Gómez, Flor María Morantes Valencia, Karen Eliana Rojas Medellín

Coordinación Editorial

Diana Carolina Díaz Barbosa

Corrección de estilo

Karen Grisales Velosa

Diseño y diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Fotos de portada, dedicatoria y agradecimientos

Federico José Jiménez Varón

Aportes para la comprensión del fenómeno de la deserción escolar en el sistema de educación pública colombiano / Magnolia Rivera Cumbe, Sandra Milena Serrano Serrano, María Natalia Sepúlveda Motezuma...[y otros 3.]; Compiladores Federico José Jiménez Varón y Cindy Mariana Ariza Rodríguez. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2021.

ISBN: 978-958-763-455-6
172p.: il.

1.Deserción escolar -- Aspectos sociales -- Colombia 2.Deserción en educación básica -- Estudio de casos -- Colombia 3.Educación -- Aspectos sociales -- Colombia 4.Política educativa -- Investigaciones -- Colombia 5.Educación pública -- Colombia i.Serrano Serrano, Sandra Milena ii.Sepúlveda Motezuma, María Natalia iii.García Gómez, Adelia María iv.Morantes Valencia, Flor María v.Rojas Medellín, Karen Eliana vi.Jiménez Varón, Federico José (compilador) vii.Ariza Rodríguez, Cindy Mariana (compilador)

CDD: 371.2913 A66a BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 100525
Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100525>



ISBN: 978-958-763-455-6

Publicación digital
Primera edición: 2021

©Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Calle 81B No. 72B-70 - Piso 8
Teléfono +57(1) 2916520 Ext. 6012
Bogotá, D.C. - Colombia

Esta publicación es el resultado del proyecto "Factores de riesgo en la deserción escolar del sistema de educación pública en el municipio de Girardot." código No. C117-40-065, financiado por la séptima Convocatoria para el Fortalecimiento de la Investigación del 2017, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Rectoría General, Vicerrectoría General Académica y Dirección General de Investigaciones. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en el libro "Factores de riesgo en la deserción escolar del sistema de educación pública en el municipio de Girardot" son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo a los criterios establecidos. Está protegido por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los capítulos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

The background of the page is a faded, grayscale photograph of a white metal chair, possibly a park bench or a simple outdoor chair, situated on a gravel path. The chair is positioned diagonally, with its backrest on the right and its legs extending towards the bottom left. The setting appears to be a wooded area, with trees and foliage visible in the background, though they are out of focus and faded. The overall tone is soft and artistic.

Dedicatoria



Dedicado a todas aquellas personas que hicieron posible esta investigación, especialmente a nuestras familias que con paciencia y amor nos educan todos los días.



Agradecimientos



La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y el grupo de investigadores agradecen su colaboración a: la Secretaría de Educación Municipal de Girardot, departamento de Cundinamarca, los rectores, profesores, profesoras, estudiantes, padres y madres de familia pertenecientes a las comunidades académicas de las ocho instituciones educativas del municipio de Girardot: IE Francisco Manzanera Henríquez, IE Luis Antonio Duque Peña, IE Fundadores Ramón Bueno y José Triana, IE Atanasio Girardot, IE Manuel Elkin Patarroyo, IE Normal Superior María Auxiliadora, IE Nuevo Horizonte, IE Policarpa Salavarrieta.

Tabla de contenido

Autores	13
Presentación	17
Prólogo	21
Resumen	25
Introducción	27
Capítulo 1: El problema de la política pública de educación en Colombia: articulación entre lo central y lo local	35
Contexto regional y panorama local	39
<i>Una visión holística de la educación en América Latina</i>	41
Gestión del conocimiento en América Latina. Caso: Colombia	47
Algunas consideraciones finales	60
Capítulo 2: La familia como elemento clave en la deserción escolar	63
La familia como primer espacio educativo y socializador de los individuos	64

Relación familia - escuela	68
Capítulo 3: Predisponentes psicológicos para la deserción escolar	79
La motivación en la escuela	80
Conductismo, cognitivismo y constructivismo	83
Algunas consideraciones psicológicas en torno a la deserción escolar	90
<i>El rol del docente</i>	90
<i>La violencia</i>	91
Capítulo 4: Aproximación a la deserción escolar desde una mirada psicoanalítica	95
Lo educativo, familiar y social: puntos de encuentro y de desencuentro	96
Sobre los vínculos entre el enseñante y el aprendiente	101
Sobre el tratamiento para el niño y la niña	106
Capítulo 5: ¿Por qué la prioridad son las nuevas generaciones?	109
Lo material y estructural de la escuela	115
Capítulo 6: Diseño metodológico de la investigación	121
Enfoque conceptual	121
<i>Descripción de los factores de riesgo en la deserción escolar del sistema de educación pública: estudios de deserción escolar en América Latina: factores, categorías y dimensiones</i>	121
<i>Fracaso escolar y deserción escolar</i>	125

Factores de riesgo en la ciudad de Girardot. Primeros acercamientos a partir de las percepciones de directivos, directivos-docentes y docentes	128
<i>Los sistemas de información SIMAT y Simpade</i>	128
Metodología de la investigación: método, tipo, participantes, técnicas y resultados	129
Resultados	132
<i>Percepción de los rectores acerca de la influencia de los casos de fracaso escolar en la deserción</i>	133
<i>Percepciones de docentes</i>	136
<u><i>Resultados cualitativos que arrojaron los grupos focales</i></u>	136
<u><i>Resultados de la encuesta</i></u>	144
Capítulo 7: Conclusiones y discusión	149
Conclusiones	149
Discusión	155
Referencias	161

Lista de tablas

Tabla 1.	Cambios que presenta la familia en la etapa escolar	75
Tabla 2.	Variables de análisis para la comprensión del fenómeno de la deserción escolar	123
Tabla 3.	Instituciones educativas (IE) del municipio de Girardot	132

Lista de gráficas

Gráfica 1.	Gasto público social en educación y salud	42
Gráfica 2.	Conclusión de la educación en América Latina	44
Gráfica 3.	Rol del Estado en la educación	45
Gráfica 4.	Foco en producción de conocimiento	50
Gráfica 5.	Índice de graduados sobre matrículas en un mismo año	51
Gráfica 6.	Países de América Latina en índice de economía del conocimiento	55
Gráfica 7.	Índice de progreso hacia la sociedad del conocimiento	55
Gráfica 8.	Mapa de PISA países y economías	57
Gráfica 9.	Formas de motivación intrínseca de <i>Jerome Bruner (1966)</i>	82
Gráfica 10.	Círculo del fracaso escolar	126
Gráfica 11.	Dinámica de la deserción escolar	127
Gráfica 12.	Técnica de recolección diferenciada	131

Autores

Federico José Jiménez Varón

Filósofo, magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, líder de investigación aplicada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Girardot. Autor de varios artículos académicos sobre deserción escolar, convivencia, paz y ciudadanía y procesos de resistencia social no violentas.

Correo: federico.jimenez@uniminuto.edu

Magnolia Rivera Cumbe

Trabajadora social, especialista en Planeación, Gestión y Desarrollo Social; maestrante en Territorio, Conflicto y Cultura, profesora del programa de Trabajo Social y líder de investigación formativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Centro Regional Girardot. Autora de diferentes libros y artículos científicos sobre conflicto armado, comunidades campesinas y agro, entre otros temas. Correo: mrivera@uniminuto.edu

Sandra Milena Serrano Serrano

Licenciada en Pedagogía Infantil, magíster en Educación Especial. Profesora del programa Licenciatura en Educación Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
Correo: sandra.serrano@uniminuto.edu

María Natalia Sepúlveda Motezuma

Psicóloga, especialista en Psicología clínica y de la salud, maestrante en Psicología clínica y de la salud. Profesora investigadora en el programa de Psicología en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Sus líneas de estudio son educación, gestión social, desarrollo comunitario, entre otras.
Correo: maria.sepulveda@uniminuto.edu

Cindy Mariana Ariza Rodríguez

Comunicadora social y periodista, magíster en Educación. Profesora del programa de Comunicación Social y Periodismo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Autora de diferentes artículos y libros sobre experiencias rurales, estrategias *e-learning*, comunicación educativa, comunicación inclusiva, entre otras áreas de estudio. Correos: cindy.ariza@uniminuto.edu o arizamariana0328@gmail.com.

Adelia María García Gómez

Trabajadora social, magíster en Familia, Educación y Desarrollo. Docente universitaria con experiencia en procesos de investigación y procesos de comunitarios. Líder de docencia en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Su línea de trabajo es la innovación social. Correo: adgarcia@uniminuto.edu

Flor María Morantes Valencia

Comunicadora social – periodista, magíster en Antropología. Autora de diferentes artículos y libros sobre narrativas del cuerpo enfermo, inclusión de los cantos de trabajo de llano, narrativas de paz, entre otras áreas de estudio. Correo: fmorantesv@ucentral.edu.co

Karen Eliana Rojas Medellín

Psicóloga, maestrante en Psicoanálisis. Docente del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINTO, Centro Regionales Soacha y Girardot.
Correo: karen.rojas@uniminuto.edu

Presentación

En febrero de 2017 funcionarios de la Secretaría de Educación de Girardot se reúnen con profesoras y profesores de la coordinación de Investigación de UNIMINUTO, en ese entonces denominado Centro Regional Girardot¹, con el ánimo de estudiar la posibilidad de establecer una alianza interinstitucional con el objetivo de analizar el fenómeno de la deserción escolar en el sistema de educación pública del municipio y sus zonas de influencia, cuyo índice, según fuentes oficiales, incrementó en un 7,6 % entre el año 2011 y 2017 (Román, 2013). La dificultad consistía entonces, a grandes rasgos, en conocer las causas del aumento del índice de deserción escolar que se presenta en las diferentes sedes de las ocho instituciones educativas (IE) oficiales de la ciudad, así como en la posibilidad de analizar los factores que inciden en el fenómeno, entre ellos, la movilidad escolar no documentada, la migración al sistema de educación privada, los manuales de convivencia, el papel de los maestros, el de la familia (acompañamiento) y el de los actores educativos en general.

¹ Ahora Centro Regional del Alto Magdalena, Tequendama y Sumapaz.

Desde este norte surge el proyecto: “Factores de riesgo en la deserción escolar del sistema de educación pública en el municipio de Girardot. 2018–2019”, financiado por la VII convocatoria para el fortalecimiento de la investigación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, en colaboración con la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad. Es importante precisar que el grupo de investigación de base para este proyecto es interdisciplinar, estando conformado por docentes-investigadores de varios programas académicos de UNIMINUTO, equipo que se constituyó con el ánimo de enriquecer la reflexión desde los diversos aportes epistemológicos, metodológicos y disciplinares que componen este trabajo.

Durante los primeros acercamientos al escenario de observación —que consistieron fundamentalmente en entrevistas y reuniones con algunos actores educativos (septiembre de 2017)— se sugiere que los sistemas de información que manejan las instituciones educativas del sistema público, al estar destinados a la recolección de tipos de información diferente, no permiten establecer una trazabilidad verificable de cada caso de ausentismo registrado, y por tanto, la posibilidad de hacer un estudio retrospectivo sobre el fenómeno general de la deserción escolar se reduce, pues para identificar relaciones causales y correlacionales entre los casos documentados y los posibles factores que los expliquen, se requiere de sistemas de información integrados a bases de datos que permitan establecer estas relaciones vía *softwares* informáticos. La primera dificultad metodológica con la que el equipo investigador se enfrentó consistió, por tanto, en diseñar un estudio no relacional orientado más al análisis cualitativo, si bien existían sistemas de información que alimentaban bases de datos centralizadas.

Así las cosas, el propósito fundamental del estudio es el de comprender los factores de riesgo de la deserción escolar en treinta y cuatro escuelas públicas del municipio de Girardot – Cundinamarca entre 2018 y 2019. Es importante precisar que las instituciones educativas cuentan con un sistema de información para el monitoreo, prevención y análisis de la deserción escolar (Simfade) en el que se consolidan datos considerados sensibles y

que alertan sobre posibles procesos de fracaso y/o deserción escolar. Sin embargo, el diseño e implementación de esta herramienta no permite reunir a cabalidad la información necesaria para hacer un análisis de contexto a los factores de riesgo que están asociados a la deserción escolar, al menos, en Girardot.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional, basado en los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) de 2010, identificó los siguientes factores de riesgo como puntos de partida para la orientación de las políticas regionales de promoción de la permanencia, a saber, las dificultades académicas de los estudiantes, el deterioro del ambiente escolar, la inseguridad en la zona del colegio, el bajo nivel de adaptación de la educación al contexto cultural, el ingreso tardío al sistema educativo (extra edad), la falta de apoyo en la provisión de insumos básicos como uniformes y útiles escolares, las malas condiciones de infraestructura, el trabajo infantil, las condiciones de salud de los estudiantes, las estrategias pedagógicas inadecuadas, los cambios frecuentes de domicilio, las bajas expectativas de formación postsecundaria, los problemas económicos, el deterioro del ambiente escolar, la desmotivación para asistir al colegio, maternidades y/o paternidades tempranas, el desinterés de los padres, la distancia escuela-hogar, las dificultades con los horarios, el alto número de retiros con años aprobados, el maltrato intrafamiliar y falta de apoyo académico de los padres y del colegio, entre otras.

En la actualidad, la presencia en mayor o menor proporción de estos factores en la mayoría de las instituciones educativas públicas nacionales hace que se mantenga vigente la discusión acerca de los motivos que generan la deserción escolar y su intrincada interrelación entre sí. En primer lugar, podría decirse que las iniciativas estatales propuestas no han tenido la suficiente pertinencia ni sentido de la ubicación contextual, pues de acuerdo con alguno de los resultados que en este libro presentamos, muchos de los actores involucrados están de acuerdo en afirmar que estas medidas no han sido planeadas conforme a las necesidades particulares de cada grupo poblacional o comunidad. Necesidades que no solamente se reducen al

sentido estricto de lo material, sino que están ligadas a problemas sociales profundos y complejos. En efecto, habría que poner en consideración de los tomadores de decisiones de todos los niveles, la influencia de otros factores del contexto educativo y cultural que no pueden ser sopesadas por estas políticas, ya que corresponden a otros órdenes que sobrepasan la problemática.

El libro *Aportes para la comprensión del fenómeno de la deserción escolar en los sistemas de educación pública colombiano*, nace como una iniciativa académica que desde la investigación propone una mirada inter y transdisciplinar que después de dos años de trabajo deriva en una serie de reflexiones y análisis por profesionales en filosofía, licenciatura, comunicación social y periodismo, psicología, trabajo social y economía, dando como resultado el material que está en sus manos.

Prólogo

La mayoría de los trabajos e investigaciones sobre deserción escolar centran el problema de estudio en el contexto de una institución educativa específica, con una población más o menos controlada, pues suelen ser iniciativas de estudiantes de pregrado, especialización o maestría, que tienen acceso relativamente privilegiado a fuentes y escenarios que resultan limitados para elaborar análisis prospectivos. Así, el alcance de este tipo de estudios se reduce a la verificación de unas hipótesis de trabajo, surgido del cruce de información oficial con datos provenientes de la experiencia directa y sus resultados son difícilmente replicables en contextos más amplios, dadas las particularidades de las situaciones que los inspiran.

Existen otros estudios sobre deserción escolar de carácter cuantitativo dedicados a recopilar y sistematizar datos provenientes de fuentes oficiales que, basados en la estadística descriptiva e indicadores internacionales, están diseñados para proveer insumos a todos los actores involucrados en los niveles más altos de la gestión educativa y administrativa de un Estado. Esta categoría de documentos pertenece a aquella que se origina desde

organismos multilaterales, ONG, fundaciones, corporaciones y entidades como la Cepal, la Unesco y las instituciones de educación superior públicas y privadas. De este modo, la clase de información que proveen resulta ser de utilidad taxativa para tomadores de decisiones que conforman la primera línea del servicio educativo, pues, o bien no se articula con el tipo de situaciones y problemáticas con que se enfrentan en sus cotidianidades o no es traducida correctamente al lenguaje de la cotidianidad escolar por parte de tecnócratas, administrativos y especialistas en educación encargados del diseño de las macroestrategias.

Así, al abordar el problema de deserción escolar desde varias perspectivas académicas y disciplinares como la psicología, el psicoanálisis, trabajo social, comunicación social, y educación-pedagogía, este libro constituye —tal y como su título sugiere— un destacado aporte para la comprensión del fenómeno en lo que respecta a algunos importantes contenidos que lo componen. Temas como el papel de la familia en procesos de acompañamiento escolar, el rol de la escuela en la configuración del proyecto de vida para escolares en edades tempranas y adolescentes, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que dinamizan o ralentizan procesos educativos, la influencia de cambios en políticas públicas y el aspecto pulsional de la vida escolar, rara vez suelen estar compilados en un solo documento dedicado a este tópico, lo que, justamente, es una de las mayores ventajas del presente estudio.

En efecto, la comunidad académica conformada por directivos, docentes, estudiantes y familias de Girardot pueden contar con este libro como insumo para la búsqueda documentada de soluciones y oportunidades ante la crisis de la escolaridad actual. Sin embargo, no es este el único servicio que esta investigación le presta a la comunidad académica. En términos teóricos y metodológicos, investigadores e investigadoras, estudiosos y académicos en general, se pueden valer de las útiles herramientas que este grupo de trabajo ha utilizado para analizar, desde lo cualitativo, el fenómeno de la deserción escolar y sus especificidades. En particular, el trabajo realizado con las dimensiones del problema como categorías de análisis, así como

la propuesta de considerar los diferentes casos de fracaso escolar como condiciones previas, pero no determinantes por sí solas, de la deserción, pueden constituir unas de las mayores innovaciones metodológicas del libro.

Se precisa señalar que el contexto donde se desarrolla la investigación corresponde a un municipio colombiano y abarca la totalidad del sistema de prestación del servicio educativo público de la ciudad, es decir, el conjunto de instituciones educativas y sus sedes satélites, lo que constituye uno de sus valores más encomiables desde el punto de vista institucional, pues se relaciona con la misión que toda universidad deber tener como meta: impactar directa y concretamente la comunidad a la que se integra a partir de la producción y la transferencia de conocimiento académico. Este, en efecto, es un claro ejemplo de cómo se materializa el cumplimiento de esa misión institucional.

María Teresa Restrepo Hernández¹

¹ Ingeniera Agrónoma, Especialista en Educación con énfasis en educación ambiental, Magíster en Desarrollo Rural, Magíster en Educación, Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Docente, investigadora y catedrática universitaria. Autora de libros y artículos científicos.

Resumen

Tanto la Unesco como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ya señalaban desde 2009 que menos de la mitad de los jóvenes de veinte años lograban completar la secundaria en Latinoamérica. Desde los niveles de ingreso familiares, las cifras son lapidarias y del todo preocupantes, Román (2013), expuso que cerca del 80 % de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria “Dicho porcentaje solo llega al 20 % en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo” (Román, 2013, p. 34). Este problema sigue siendo mucho más agudo en las zonas rurales y poblaciones indígenas de la América Latina.

Se propone, por tanto, una investigación interdisciplinar con el objetivo de comprender los factores de riesgo de la deserción escolar en las instituciones públicas, y para tal fin se estudió este fenómeno durante dos años (entre 2018 y 2019) en treinta y cuatro escuelas públicas del municipio de Girardot, en el departamento de Cundinamarca, Colombia, bajo un

estudio mixto con prevalencia en el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y con un diseño no experimental, de corte transversal. El grupo poblacional objeto y sujeto de estudio, corresponde a estudiantes de primaria y secundaria, rectores, padres de familia y profesores de los treinta y cuatro centros educativos de la ciudad, apoyados en técnicas de investigación como la encuesta, los grupos focales, la correlación de datos, entre otras.

Los hallazgos más significativos se pueden describir en términos según los cuales las causas más frecuentemente asociadas al problema son en el nivel socioeconómico de las familias, la movilidad de las familias entre ciudades por la falta de oportunidades laborales, la carencia de estrategias pedagógicas del equipo docente en el desarrollo de las clases, el trabajo infantil, el capital cultural y social de las familias y la desvinculación que tienen los estudiantes respecto de la institución familiar, entre otras. A lo anterior se suma que el sistema de información que provee el Ministerio de Educación nacional, Simat no permite en Colombia realizar un seguimiento efectivo en términos estadísticos de la deserción escolar. Para esto se diseñó otro sistema de información —el Simpade— con el que se pretendía hacer un monitoreo diferenciado por factores de riesgo de cada estudiante. Este sistema es poco alimentado por las instituciones educativas (IE) por varias razones. Finalmente, se muestra que hay una desarticulación entre escuela, Estado, comunidad educativa y familia que está potenciando y perpetuando ideas e imaginarios que, según Román (2013) acentúan el fenómeno de la deserción escolar como un problema estructural.

Palabras clave: deserción escolar, educación básica y media, escuela, fracaso escolar, actores educativos.

Introducción

La deserción escolar considerada como realidad social, es un fenómeno que subyace a otras lógicas del contexto cultural y que influyen en los procesos educativos formales. Esto, que en principio parece una obviedad, deja de parecerlo si se ponderan dos tipos de análisis que no necesariamente tienen que ser incompatibles: por un lado, las miradas retrospectivas y críticas al fenómeno por parte de académicos y estudiosos quienes describen y denuncian las fallas históricas que desde las responsabilidades estatales no se han podido gestionar estructuralmente; y, por el otro, si se reconocen los avances que se han hecho en Colombia y en Latinoamérica en términos de la comprensión de la deserción escolar como resultado de esas fallas —que se revelan como situadas contextualmente— y que, en consecuencia, determinan la manera en la que cada sociedad, o cada comunidad al interior de esta, atiende su tratamiento a partir de las capacidades estratégicas y operativas de cada institucionalidad.

La deserción, en un sentido estricto, es la desvinculación efectiva del sistema educativo; pero a esta, sin embargo, la antecede la deserción a la escuela, o como dirían Rincón *et al.*, (2004), ‘la deserción del conocimiento’.

La inasistencia a la escuela, la escasa o nula participación en las propuestas académicas, el paso por diferentes instituciones, entre otras, son algunas de las formas que concluyen en deserción escolar¹. Una de las quejas actuales consiste en la apatía e indiferencia que se percibe de parte de los estudiantes hacia los procesos de enseñanza, para contrarrestar esto, se recurre a la implementación de las TIC u otros métodos que remplazan a los tradicionales en vista de que son considerados poco efectivos para captar el interés por el aprendizaje por parte de una niñez y unas juventudes cada vez más influenciadas por la inmediatez de la información. La innovación en las clases se vuelve una promesa de solución a estos hechos: ¡los estudiantes no quieren aprender!, ¡nada los motiva!, ¡nada les interesa!, son algunas de las quejas que se encuentran con frecuencia entre los docentes.

Al niño y a la niña se les reprocha con frecuencia que no tengan la voluntad de aprender; lo anterior sugiere, sin embargo, que el aprendizaje implica algo de un orden distinto, el deseo. Este deseo de saber deviene en primer lugar de los padres, el sujeto ha de apropiarse de él, pero esto no tendrá lugar a partir de una imposición. En este orden se encuentra el llamado fracaso escolar, que, desde su perspectiva, surge de un juicio de valor que se instituye en función de un ideal que marcará el horizonte de un sujeto.

El sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia. De esta manera es el producto de esas identificaciones sucesivas que forman la trama de su yo. Esos ideales son esencialmente los de su entorno sociocultural y los de su familia, ella misma marcada por los valores de la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, “esos ideales varían de una cultura a otra, lo que se valora en ciertos medios puede ser despreciado en otros” (Cordié, 1994, p. 22).

¹ Más adelante, en la sección que corresponde a la metodología, se propondrá la idea del círculo del fracaso escolar. La idea general es que previos al hecho de la deserción escolar existen varios tipos de fracaso escolar entre los que se encuentran los ya mencionados.

Se cuenta entonces que la demanda proviene de un imperativo de éxito: al niño se le pide que triunfe, de no hacerlo estaría destinado al fracaso, esa es la creencia, no hay término medio. Pero esta demanda, en lugar de preparar el camino al 'éxito', anula el deseo, lo que en el contexto de la escolaridad es lo que socialmente se considera fracaso escolar. Siguiendo la propuesta de Sigmund Freud (1977), en un primer momento, al niño lo habita el deseo de saber, su curiosidad infantil lo demuestra, pero luego esta pulsión epistemofílica² puede llegar a ser inhibida, el sujeto ingresa en un estado que cataloga como anorexia escolar, en el sentido que concentrará sus esfuerzos en no querer saber nada. La inhibición entonces tiene su fuente en la demanda, si el niño se pone en función de responder a ella, podría quedar en lugar de objeto.

Ahora bien, si el aprendizaje implica un deseo del alumno, se cuenta con que la enseñanza también involucra la relación que el maestro tiene con el saber. Filloux (2001), a propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje, se refiere a una articulación del deseo del maestro y el alumno, ambos en tanto posiciones en relación con el saber. En este sentido define el campo pedagógico como un espacio que se constituye por la intervención de una función de saber que el pedagogo representa para sus alumnos. Pero no solo esto, es del cruce de ambos deseos que ha de instalarse la relación pedagógica. El alumno supondrá un saber al maestro, de ahí su posición de alumno. El maestro, por su parte, sostiene el deseo, lo que quiere decir que hace intervenir el saber para el otro. De estas dos agencias surge la escuela.

El autor hace un desarrollo de la relación pedagógica a partir de la noción de transferencia de Sigmund Freud, que propone la existencia de un vínculo que se construye y se establece entre maestro y estudiante. De parte del maestro hay ciertas disposiciones que involucran sus conflictos presentes

² Desde la perspectiva de Freud, padre del psicoanálisis, la pulsión epistemofílica se emplea para explicar algunas actividades de la conducta humana que en apariencia no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de su pulsión sexual.

y antiguos, que implican sentimientos que pueden ser ambivalentes. En su posición, reactiva su pasado como alumno y su relación con la autoridad, lo que configura una relación pedagógica determinada por la influencia sobre el alumno de parte del maestro en la que rige su deseo y a la vez se hace reconocer en sus deseos propios como docente.

Mejía *et al.* (2011) define el vínculo entre el maestro y el alumno como una atadura, una unión que es posible si ambas partes consienten. El maestro, que representa a la institución, le ofrece al alumno un vínculo con el saber, este último recibirá su ofrecimiento y a partir de esto dirigirá su demanda al maestro. Con esto quiere decir que la oferta origina la demanda y de esto surge el vínculo educativo, lo cual no ocurre en todos los casos, pues, para que suceda, se precisa del encuentro entre demanda y oferta. Lo propone del siguiente modo:

El maestro, en el lugar del agente, oferta el saber como objeto precioso; y el alumno, atrapado en el ofrecimiento, se pondrá en el lugar de demandante, pues el otro tiene eso que a él le falta. Se instaura así una relación en la cual el agente tiene el saber que le falta al alumno. (Mejía *et al.*, 2011, p. 190).

Mejía *et al.* (2011) retoma de Lacan la noción de vínculo, que implica relaciones intersubjetivas que se instauran por el lenguaje, y que involucran un agente y un otro que ocuparán determinada posición. Desde esta perspectiva señala que, si el maestro en el lugar de agente es un amo, este pedirá a sus alumnos que trabajen sin cansancio, que no piensen, que no objeten, que no pregunten: solo que cumplan, anteponiendo la obligación al deseo.

Los alumnos podrán consentir este tipo de vínculo, acceder a los imperativos del amo desde un lugar de esclavo, reducido a la condición de satisfacer el narcisismo del maestro. En caso contrario, es decir en que no se responde a este imperativo, aparece lo que se llama ‘fracaso escolar’

El alumno prefiere perder que entrar en esa fábrica, en la cual él es solo una pieza. Con ello se quiere señalar que el “fracaso escolar” puede ser una oposición a una lógica escolar instaurada bajo el discurso del amo. (Mejía *et al.* 2011, p. 193)

De esta manera expone que el alumno puede, o bien despreciar el saber, o producirlo para satisfacer al maestro en posición de amo.

La lógica escolar se rige entonces bajo un imperativo de éxito, al que, como señala Cordicé (1994), también están sometidos los maestros, quienes se convierten en los responsables del progreso escolar de sus estudiantes. Siguiendo a la autora, esta lógica yace de la democratización de la enseñanza que exige que todos los niños sean iguales, que haya uniformidad y poca flexibilidad en los programas. Como bien lo presenta —y se hace visible en el contexto educativo— los resultados de los estudiantes son los que determinan los resultados de los docentes quienes deben ser reconocidos por la superioridad jerárquica y por los padres de los alumnos. Por esto se hace necesario que el programa avance, que los niños y niñas cumplan en los tiempos propuestos. En los mejores casos el amor por el saber de parte del docente le permite olvidarse de estos imperativos de éxito y transmitir esto a sus estudiantes.

En consecuencia, este libro puede ser entendido como una excusa para reflexionar en torno a este fenómeno que evidentemente se encuentra lleno de complejidades, cada una más profunda y arraigada que la otra, e identificar, a partir de su estudio teniendo como caso el que se presenta en la ciudad de Girardot, las situaciones de contexto y las variables que lo suceden en el marco de una educación pública colombiana que urge una transformación endógena dada hacia una mirada más holística de las instituciones educativas y sus comunidades escolares.

Así las cosas, esta obra se divide en siete capítulos. El primer capítulo aborda el panorama de la política pública de educación y lo articula al contexto internacional, describiendo un panorama acerca del estado de la educación en Colombia en comparación con otros países en el último decenio.

El segundo capítulo aborda el tema de la familia como elemento clave en la deserción escolar, allí se presenta la relación existente entre el contexto familiar y el contexto escolar, teniendo en cuenta que la familia es el primer espacio educativo y socializador de cada individuo. Además, se aborda el tema desde la perspectiva de la escuela y cómo esta históricamente se ve relegada u obligada a formar para la vida, evidenciando un cambio de roles por parte de las dos instituciones encargadas de formar y educar al ser humano (familia y escuela).

En el tercer capítulo se aporta una mirada sobre el aprendizaje desde la óptica de la psicología, considerándolo como un proceso continuo del ser humano, puesto que jamás se deja de aprender, en el que la motivación es el elemento que conecta al sujeto con el deseo de ‘conocer’ mediante motivaciones internas y externas. Si bien para la psicología existen diversos enfoques que abordan la temática del aprendizaje, en este capítulo, se tomarán como referentes tres enfoques que abordan en el proceso del aprendizaje. El primero de ellos es el conductismo, el cual se apoya en la observación del comportamiento y la conducta entendiéndolas como una amalgama entre la relación estímulo y respuesta; el segundo es el cognitivismo, que explica cómo la mente logra la elaboración del conocimiento mediante el manejo de varios procesos psicológicos básicos y superiores. Y en tercer lugar está el constructivismo según el cual el aprendizaje, esencialmente, se va facilitando como una construcción propia y es producto de la experiencia vital y cotidiana de los individuos.

En el cuarto capítulo se realiza una mirada desde la teoría psicoanalítica, primeramente, sobre la definición que el Ministerio de Educación Nacional hace de la deserción, y cómo aspectos tan importantes como

el educativo, el familiar y los sociales, tienen puntos de convergencia y divergencia en cuanto a los múltiples factores que llevan a los niños a no dar continuidad a la escuela y optar por la ausencia definitiva de las aulas como una decisión para su proyecto de vida.

En el quinto capítulo se describen las posibles causas que generan la deserción escolar en las instituciones públicas. Este se enfoca en describir elementos internos y externos tan indispensables para la formación de los educandos, como la infraestructura de los establecimientos educativos, la formación de los docentes, los beneficios que reciben los estudiantes de parte del gobierno nacional, hasta la situación económica y formación de los padres de familia, que son factores que generan gran preocupación en los y las líderes de los procesos académicos. La escuela es un espacio de crecimiento que permite derrotar las problemáticas a las que se enfrentan muchos de los niños, niñas y adolescentes en la actualidad, pero solo con el compromiso del Estado y la familia se logran objetivos que conllevan a construir una sociedad responsable y comprometida para superar las barreras que impone la deserción escolar.

En el sexto capítulo se proporcionan todos los detalles de la metodología que siguió la investigación de la que este libro es producto: el método y tipo de enfoque, las técnicas e instrumentos para recolectar la información, las variables o categorías de análisis y demás condiciones que responden a la ejecución y aplicación de un procedimiento para comprender los principales aspectos asociados al fenómeno de la deserción escolar. En el séptimo y último capítulo se suministran las conclusiones de la investigación, así como una discusión del fenómeno objeto de estudio.

CAPÍTULO 1.

EL PROBLEMA DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA: ARTICULACIÓN ENTRE LO CENTRAL Y LO LOCAL

Cindy Mariana Ariza Rodríguez y Flor María Morantes Valencia

La siguiente es una reflexión epistemológica del marco legal colombiano sobre las cuestiones que rodean el fenómeno de la deserción escolar y las situaciones que permiten abordar el panorama de la política pública de educación y su articulación al contexto internacional, haciendo una revisión del estado de la educación en Colombia en comparación con otros países en el último decenio.

Hablar de política pública en Colombia implica reconocer un robusto aparato legal que contempla una amplia cobertura de leyes, decretos, resoluciones, documentos, entre otros, que, aunque si bien están formulados, carecen en ocasiones de una estrategia de ejecución clara que permita impactar eficazmente el fenómeno de la deserción escolar. Aun así, la

normativa existe y está fundamentada jurídicamente, lo cual representa un asunto de especial atención e interés para el sector educativo, en tanto que lo anterior se hace necesario para el aseguramiento de la calidad educativa del país.

Ahora bien, el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991 contempla la educación como un derecho fundamental. Por su parte, el artículo 67 enfatiza que la educación, además de ser un derecho, es un servicio público que tiene la función social de buscar acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a la cultura y formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. Por último, dicho artículo concluye relacionando que:

Le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

Es así como la educación en Colombia se concibe como “[...] un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1). En coherencia con lo anterior, el artículo 67 de la Constitución política y el artículo 5 de la Ley 115, Ley General de Educación, definen de manera general trece fines de la educación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Lo anterior, versa en un discurso amparado por la legislación colombiana donde se expone ampliamente el deber ser de la educación en el país. Sin embargo, no dejan de surgir interrogantes frente a qué tanto se cumple dicho discurso; si están o no respondiendo a tales fines las instituciones educativas del sector oficial y, si disponen de las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos.

En aras de contrastar los interrogantes expuestos líneas atrás, se aplicaron dos instrumentos de corte cualitativo a los docentes y directivos docentes de las ocho instituciones educativas del sistema oficial del municipio de Girardot. De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible afirmar que la educación pública en el municipio adolece de estructura administrativa sólida, en tanto que el sistema educativo no está respondiendo a las necesidades sociales, culturales y políticas de las regiones.

Esa situación es de conocimiento popular entre la comunidad educativa, pero no se han tomado medidas sobre la misma, porque las acciones desarrolladas no tienen un punto de equilibrio entre lo que planea la administración en vigencia y las percepciones de los docentes. Además, la intervención realizada desde el proyecto “Factores de riesgo en la deserción escolar del sistema de educación pública en el municipio de Girardot 2018-2019” evidenció que, en términos generales, las instituciones educativas (IE) de Girardot cuentan con adecuadas condiciones de infraestructura, docentes formados académicamente, directivos docentes (rectores y coordinadores) idóneos y material educativo de alta calidad.

Sin embargo, este capital humano (y físico) no logra desarrollar su cabalidad lo que estipula la norma con sus trece fines para la educación, en tanto que se evidencia que el fenómeno de la deserción sigue siendo notable en dichos establecimientos educativos. Ahora, son múltiples los orígenes de esta situación y justamente identificarlos y proponer acciones de mejora es el propósito central de este libro.

Contexto regional y panorama local

La educación básica preescolar, básica secundaria y media, en Colombia, regulada en el marco de la Ley 155 de 1994, contempla estos tres niveles como educación formal (art. 11). De grado 0 a 11, los niños, niñas y adolescentes cuentan con educación pública gratuita y, aun así, se ausentan de clase, no vuelven, aplazan años de escolarización y al final desertan. Uno de los hallazgos que ha resultado de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos focales a docentes y directivos docentes de las instituciones educativas (IE) públicas son las condiciones sociales y culturales de los docentes: familias disfuncionales, con escaso capital cultural, extra edad en

los diferentes grados escolares (especialmente en primaria), microtráfico y problemas de drogadicción, fronteras invisibles, trabajo infantil, familias con empleos informales que se trasladan de sector y hasta de ciudad constantemente, entre otros.

Asimismo, un factor que incide fuertemente en la deserción escolar de niñas y adolescentes en el país es el embarazo. Sobre este último, la investigación de Osorio y Hernández (2011) señaló que “al estudiar las razones para el abandono escolar, se encontró que el embarazo fue aducido entre las estudiantes mujeres como la segunda razón familiar para el abandono escolar y representa 8 % de las motivaciones expresadas” (p. 304). Este ejemplo ilustra una variable significativa para tener en cuenta durante el análisis del comportamiento del fenómeno.

No obstante, lo anterior no es exclusivo del panorama girardoteño (escenario donde se ejecutó el proyecto), ni siquiera de la región. Es un problema del país, es un fenómeno que ronda a América Latina. Al respecto, el doctor en sociología José Joaquín Brunner publicó hace una década, en 2010, una investigación, con el Centro de Políticas Comparadas de Educación y la Universidad Diego Portales, que da cuenta sobre el problema de la educación en América Latina. Aunque él hace énfasis en la educación superior, las estadísticas que reúne de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), The World Bank (Banco Mundial), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), *Programme for International Student Assessment (PISA)*, entre otras fuentes, evidencian que América Latina y especialmente Colombia, urge de políticas públicas más consistentes en materia de educación.

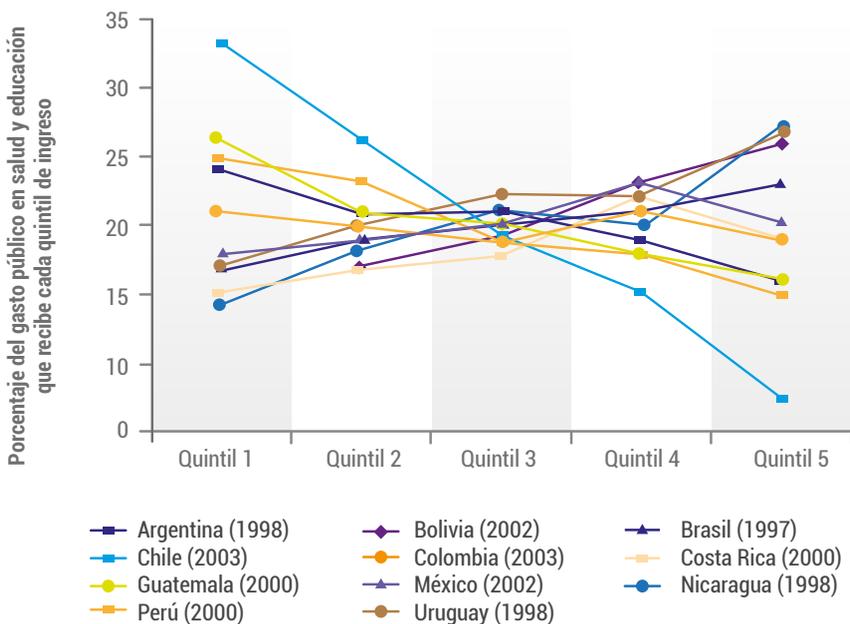
El anterior estudio permite comparar de alguna manera si estas cifras han variado en el último decenio o no. Las estadísticas más recientes son las pruebas PISA, publicadas en abril, octubre y diciembre de 2019 y datan de

la Evaluación PISA 2018 y su marco analítico, el equilibrio entre elección escolar y equidad, y los resultados PISA 2018 volumen I, II y III de la OCDE. De esta información se hablará más adelante.

Entre tanto, en Colombia la Ley 715 de 2001 señala que la evaluación se convirtió en una política de Estado en Colombia y, en el caso concreto del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), se contempla como uno de los requisitos obligatorios para optar al título de bachiller. Este aspecto merece una revisión detallada, en tanto que, además de medir las competencias del estudiante, también refleja un resultado que les sirve a las instituciones educativas como referente para saber si su acción está siendo acorde con las exigencias del Ministerio de Educación. Por último, y no menos importante, el análisis de estos factores permite además conocer las brechas que en términos de educación se presentan en el país. Por ejemplo, de acuerdo con el Informe de la Contraloría Delegada para el Sector Social (2014) sobre política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia, “La brecha educativa también es geográfica (regional) y étnica: los diez municipios con más bajos puntajes en los dos años considerados son en su mayoría chocoanos” (p. 4) Estos datos cobran valor cuando se sitúa al municipio estudiado y se exploran las condiciones de movilidad que, en muchas ocasiones, deben sortear los estudiantes para asistir a una institución educativa.

Una visión holística de la educación en América Latina

Para comprender el fenómeno de la deserción escolar en los niveles de educación formal (básica preescolar, primaria, secundaria y media) es importante hacer una revisión del rol del Estado en la administración del sistema escolar, las condiciones de la educación terciaria, la gestión del conocimiento, entre otras variables en torno al tema. Conforme a lo anterior, Brunner (2010) relaciona las condiciones socioeducativas adversas en la distribución del gasto público social en educación y salud en América Latina, ubicando a Colombia en el quintil 3.

Gráfica 1. Gasto público social en educación y salud

Fuente: Brunner, 2010.

Lo anterior, ha ido en detrimento años tras año. Si en 2003 el gasto público en Colombia para educación y salud se ubicaba en quintil 3, cuál será el porcentaje de inversión en 2021 con un panorama político desfavorable. “Según el Sistema Universitario Estatal, las universidades públicas tienen un déficit histórico acumulado en funcionamiento de 3,2 billones de pesos y 15 billones de inversión” (Peña, 2018). A esto se suma que según datos de Semana (2018):

De los 41,26 billones de pesos del presupuesto para educación, alrededor del 60 % del presupuesto se canalizarán a través del Sistema General de Participaciones (SGP) que son los recursos que gira cada año el gobierno nacional a las regiones para financiar la educación básica y media de cerca de 8,3 millones de estudiantes del sector oficial. (Semana, 2018).

Adicionalmente, datos de *El Espectador* (2018) sobre el informe presentado por la organización de la sociedad civil Niñez Ya (2018), señalan que el 62 % de los jóvenes que terminaron el bachillerato no lograron acceder a educación superior, y el 40 % de los niños y niñas que no asisten al colegio están en zonas de conflicto armado. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2018) señaló que concluir la enseñanza secundaria es el umbral educativo mínimo para reducir la posibilidad de vivir un futuro en situación de pobreza. Sin embargo, en Colombia, el promedio de años de escolaridad se situó en 7.3, como reporta el citado informe.

Por su parte, cifras del Ministerio de Educación y el informe Niñez Ya sostienen que solo en 2016, 280 562 niños y adolescentes desertaron de sus colegios, siendo el grado sexto el que presentó mayor porcentaje de abandono con un indicador de 16 %. A lo anterior se suma que cerca de 135 000 personas con discapacidad están excluidas de las clases regulares (*El Espectador*, 2018). Asimismo, estas brechas de desigualdad en la calidad de la educación representan un lugar crítico de la educación colombiana, ya que cada vez más se agudizan las condiciones de desigualdad en el acceso y goce de la educación como derecho y servicio.

Cifras de Brunner (2010) sobre la conclusión de la educación terciaria en América Latina entre jóvenes de 25 y 29 años según condiciones educacionales del hogar, revelan que los cambios entre 1990 y 2005 variaron ligeramente. Entre ese periodo, por ejemplo, había en América Latina un 3 % de población con la primaria incompleta, un 11 % con la secundaria incompleta, 15 % con formación técnica incompleta y 71 % con educación terciaria completa. Lo anterior, sin contemplar los índices de personas que no ingresan al sistema de educación. “De cada 100 colombianos, 56 no completan la educación secundaria” (*El Espectador*, 2018). La cuestión es, si menos de la mitad de los colombianos no están concluyendo su

educación media, y de la otra mitad solo un porcentaje está ingresando a la educación terciaria y no la está concluyendo, ¿cómo se proyecta la gestión del conocimiento en Colombia para los años venideros?

Gráfica 2. Conclusión de la educación en América Latina



Fuente: Brunner, 2010.

Así las cosas, ¿cuál es el rol del Estado en la administración de la educación? El Estado es el garante de que exista una articulación política entre este, las instituciones y el sector productivo (los mercados). Si la educación es la herramienta de emancipación que promueve el cambio en las sociedades, pero los estudiantes no están concluyendo sus estudios y el Estado no está promoviendo las garantías necesarias para impactar positivamente este fenómeno, ¿cuál es la calidad laboral de las personas que está vinculando el sector externo?, ¿esta situación no está inhibiendo de una u otra forma también la industria? Son algunos de los cuestionamientos que surgen como parte de la discusión.

Gráfica 3. Rol del Estado en la educación



Fuente: Brunner, 2010.

Desde esta mirada, es posible valorar que el escaso desarrollo de los trece fines de la educación contemplados en la legislación colombiana posiblemente se deba a la poca articulación entre el Estado, las instituciones educativas (IE), el sector productivo y la familia. Este último no está contemplado por Brunner (2010), sin embargo, todos los problemas que giran en torno a la deserción escolar contemplan en sus variables el rol de las familias en la educación de los niños, niñas y adolescentes. Sobre las familias se dialogará en el segundo capítulo de este libro.

A lo anterior se adiciona la brecha entre lo urbano y lo rural en el ámbito de la educación. Datos de La República, citados por El Espectador (2018), señalan que el 70 % de las IE en zona rural no contaba con

alcantarillado para el año 2016 y en zonas de periferia como Amazonas, Guaviare, Vichada y La Guajira las distancias entre los niños y las instituciones educativas oscilaban entre los ocho y trece kilómetros. ¿Acaso el acceso a servicios básicos y a rutas escolares no resulta ser una variable indirecta al problema de la deserción?

Algunos datos de la Fundación Compartir y Fedesarrollo para 2016, indicaban que la tasa de permanencia escolar en la zona urbana es de 82 % mientras que en la zona rural la tasa solo llega a 48 %. Según indicadores de la Fundación Empresarios por la Educación, quienes estudian en el campo lo hacen en colegios con infraestructura de 37 años promedio de antigüedad, que no dispone de red de gas, alcantarillado ni baños suficientes (*El Espectador*, 2018). La información revelada por este medio sobre el estado de la educación en Colombia, es aún más crítico:

Este no es el único estudio preocupante sobre el acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes en Colombia. En octubre de 2017, la Universidad Nacional publicó un informe con resultados similares, e igual de preocupantes, a diez años de la creación del Código de Infancia y Adolescencia. ¿El resultado? En 50 municipios aún no hay políticas para la protección de los menores de edad. “No existe justificación alguna para que a pesar de todos los avances que ha tenido el país en los últimos años un solo niño se muera de hambre, y sin embargo continúan registrándose estos casos en La Guajira, Chocó, Norte de Santander, Meta e incluso en Bogotá”, dijo el profesor Ernesto Durán, parte del equipo que realizó el informe, a RCN Radio. El informe se basa en estadísticas como las que reportan que en el 2016 al menos 35 menores murieron por causas asociadas a la desnutrición y el 47.3 % de los 1.4 millones de niños indígenas de Colombia sufre desnutrición crónica. Sobre todo, el informe destaca la disparidad entre las zonas urbanas y rurales en materia de educación. (*El Espectador*, 2018).

Gestión del conocimiento en América Latina. Caso: Colombia

El marco legal que cobija la educación básica y media en Colombia tiene su sustento jurídico en la Ley 115 de 1994, la cual define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. Sin embargo, los gobiernos y diversos organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE han ampliado la dimensión de dicho concepto en aras de formular políticas públicas en educación capaces de recoger las múltiples necesidades de los diferentes actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. En línea con lo anterior, gran parte de los gobiernos europeos, han definido la educación no como un derecho fundamental, sino como un servicio (Bruns *et al.*, 2011).

Para comenzar, el régimen docente colombiano responde a un régimen de carácter especial, cuya regulación se consagra en el Decreto 1278 de 2002. En este se definen los requisitos para ingresar a la carrera docente, los mecanismos de selección, los escalafones docentes a partir del grado de escolaridad, el sistema de promoción, evaluación de rendimiento y competencias y las causales de suspensión y retiro del servicio, entre otros.

Adicionalmente, el régimen docente se encuentra cobijado por el Decreto 3982 de 2006, “Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación”, el Decreto 3782 de 2007 “Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002”, el Decreto 2035 de 2005 “Por el cual se reglamenta el parágrafo 1° del artículo 12 del Decreto Ley 1278 de 2002”, Decreto 2715 de 2009 “Por el cual se reglamenta la

evaluación de competencias para docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones”. Junto con las múltiples normativas que regulan el régimen docente en Colombia, se encuentran diversas providencias de la Corte Constitucional y conceptos del Ministerio de Educación Nacional que configuran un marco general para comprender e identificar los elementos principales de la política pública educativa colombiana.

Por su parte, la educación superior, comprendida en el marco legal colombiano en la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, se reconoce constitucionalmente como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” esta etapa formativa constituye un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, lo que significa que su política institucional, puede ser subsidiada por el Estado, pertenecer al sector privado o ser de economía mixta. Independiente de la fuente de financiamiento, el Estado garantiza la autonomía universitaria. En este punto se comprende la contratación de su planta docente, la selección de los mismos, los programas que oferte, el énfasis de sus programas, las metodologías de enseñanza y/o el sistema de evaluación institucional, entre otros. No obstante, es deber del Ministerio de Educación Nacional (MEN) velar por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de suprema inspección y vigilancia.

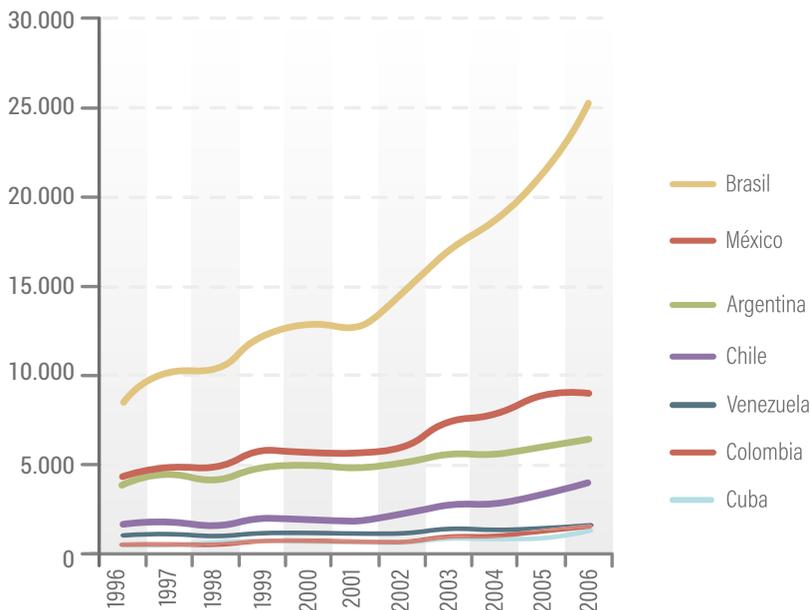
Antes de entrar a comparar el sistema de educación en Colombia con el de otros Estados, es necesario contextualizar el panorama nacional. En Colombia, entre tanto, los fines de la educación superior derivan en la formación integral para cumplir funciones profesionales; la creación, desarrollo y transmisión de conocimientos y su utilización en todos los campos; el servicio a la comunidad con calidad; el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético; la promoción de la unidad nacional; la conservación y fomento del patrimonio cultural del país, entre otros fines. Naturalmente la Ley 30, para el caso de la educación superior, relaciona los lineamientos legales macro, para entender el funcionamiento de la

educación superior y sus normatividades; sin desconocer que la predecesora de esta legislación es la Ley 115 de 1994, en donde se constituyen las consideraciones más importantes en materia de educación desde la básica preescolar hasta la educación superior, teniendo en cuenta la estructura curricular, la organización de las instituciones, los estatutos docentes, la cobertura, la infraestructura, y algunos beneficios del sistema.

Sobre este último punto (los beneficios del sistema educativo), un ejemplo, es que según el artículo 186, Capítulo 2, de la Ley 115, los hijos de funcionarios públicos (Fuerzas Armadas o Policía Nacional), a quienes cuyos padres o madres hayan muerto durante su servicio, tienen derecho a tener su educación gratuita en cualquier sector estatal del país, y esta cobertura incluye la formación profesional en una universidad.

En ese contexto, el sistema de educación superior colombiano, según la OCDE (2017), posee en términos generales notables puntos fuertes, como el incremento en la participación; la cobertura económica en cuanto a mano de obra calificada (no en igual medida claro está); las aspiraciones de crecimiento y desarrollo a futuro, entre otros. Aun así, el gobierno y los colombianos entienden la necesidad de una educación superior mejor y más justa, un aumento en la cobertura y un mejoramiento en la calidad. Y por qué no, una transformación en la estructura curricular, en donde se refuercen no solo los contenidos profesionales, sino que la construcción de un ejercicio laboral ligado al ‘deber ser’ de la política, es decir, al bien común de la ciudadanía, en donde se propenda por ejercer una profesión, indistintamente del campo, que se enfoque hacia el bienestar de las comunidades, hacia su desarrollo, como entidades descentralizadas del Estado.

Algunas cifras al respecto, señaladas por Brunner (2010), indican que Colombia ha tenido un foco de producción desfavorable, así como un índice de graduados sobre matrículas por año bajo, en comparación con otros países de América Latina.

Gráfica 4. Foco en producción de conocimiento


- Baja participación en producción mundial (3,2% en 2006) y moderado impacto (1,9% del total citas mundiales 1996-2006)
- Producción concentrada en pocos países (4 países dan cuenta del 85% producción de la región)
- Gasta en I+D regional equivale a 0,54% PIB (Brasil 0,80 - Paraguay 0,09)
- Mientras gasto promedio OCDE en I+D en sistemas de ES alcanza a 0,40% PIB, en AL representa 0,25%. (Brasil 0,32% - México 0,10%)
- Débil formación en Nivel 6 (Ph.D): 11.998 graduados en la región (Brasil 75%, México 15%)

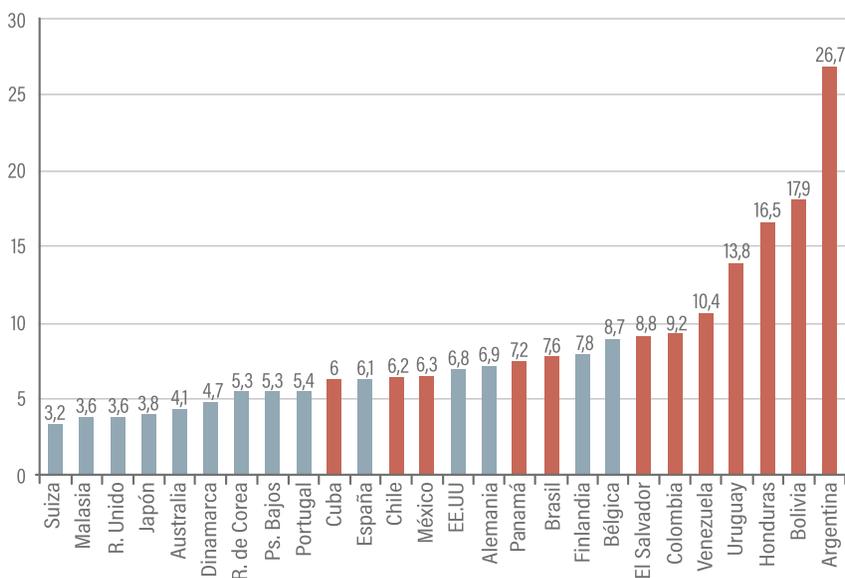
Fuente: Brunner, 2010.

Algunos datos para poner en consideración: entre 1996 y 2006, Brasil era el país de América Latina con mayor producción de conocimiento, seguido de México, Argentina, Chile, Venezuela, Colombia y Cuba. Datos de 2010. En 2020, las condiciones de migración y las crisis políticas han elevado a Cuba, a Chile, a México y han puesto la balanza en desfavorabilidad

de Brasil, Argentina y Venezuela. ¿Y Colombia? Colombia se mantiene ahí. En un rango medio bajo (más bajo que medio) en comparación con los veinte países que conforman América Latina. No avanza, no mejora, pero tampoco decae. ¿Eso será positivo para la educación colombiana?

En cuanto a la cuestión de eficiencia interna entre los países, medido por Brunner (2010) según el índice de graduado sobre matrículas en un mismo año, posicionaba en ese entonces a Suiza con un 3,2 % y situaba en último lugar a Argentina con un 26,7 %. Colombia contaba con un 9,2 %. ¿Qué tanto ha variado esta posición en la última década?

Gráfica 5. Índice de graduados sobre matrículas en un mismo año



Fuente: Brunner, 2010.

Algunas de las características de América Latina más relevantes identificadas por el sociólogo Brunner (2020) en torno a la deserción escolar y que se comparan una década después con la situación actual, son:

- La proliferación de instituciones privadas (solo en Girardot hay más de veinte colegios, de los cuales solo ocho son instituciones educativas oficiales y no todos los privados reportan al Simat el retiro e ingreso de estudiantes lo que dificulta exactitud en las cifras).
- Las diferencias entre la propiedad, la gestión y el Gobierno; entre la composición de los cuerpos colegiados; entre los volúmenes y las fuentes de financiamiento, el prestigio institucional, los distintos tipos de relaciones con las autoridades públicas, entre otras. En algunas ciudades colombianas las secretarías de educación tienen autonomía para asignar licencias (resoluciones) de funcionamiento para poder operar, como es el caso de Girardot y esto de una u otra forma inhibe también el tema de la proliferación y escaso grado de control y veeduría por la calidad de las instituciones.
- La débil inclusión en las estrategias *e-learning* u otras estrategias basadas en la web. En las IE privadas hay un lento pero importante comienzo en estas dinámicas virtuales pero en las IE públicas esto prácticamente no existe. Un estudiante de un colegio público en Colombia está visiblemente en desventaja con uno matriculado en el sector privado y todavía no hay formas puntuales de abocar por una equidad en el acceso tanto a la conectividad como a los dispositivos electrónicos (*hardware*).

En cuanto a las capacidades instaladas para la provisión de servicios de educación superior en América Latina, un estudio del Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda, 2007) registra que el Estado con más instituciones es México con 615 universidades públicas y 1 159 universidades privadas, mientras que el que menos instituciones tiene es Uruguay con 1 universidad pública y 4 privadas. Colombia por su parte, cuenta con 53 universidades públicas y 112 privadas. Sin embargo, estos números dan cuenta únicamente de esas capacidades sin considerar la relación de aquellas

con otros datos como la población de los países según censos oficiales, o el promedio de graduados de la educación secundaria que anualmente estarían en posibilidad de ingresar a una universidad¹. Al respecto, el informe del Cinda (2007) aclara que

En general, las estadísticas nacionales no son precisas sobre el número y tipo de instituciones de cada país. Además, se trata de unas configuraciones cambiantes, especialmente en el nivel de las instituciones no universitarias de educación superior (p. 74).

Y destaca la “creciente fluidez que han adquirido los sistemas, particularmente en el ámbito de las instituciones privadas” (Cinda, 2007, p. 74). Las conclusiones del estudio de Brunner (2010) frente a las características básicas de América Latina, por lo menos en materia de educación superior, siguen apuntando hacia la idea de que, a nivel general, los problemas del Sistema Educativo latinoamericano vienen desde la base administrativa de la gestión pública de la educación.

Sin embargo, según la OECD (2019), en Colombia, el inicio del nuevo siglo ha traído consigo un sentimiento palpable de optimismo. Colombianos y visitantes sienten que el importante potencial del país puede ser realizado y se considera, con razón, que la educación es crucial en este proceso. A medida que las oportunidades se expandan, los colombianos necesitarán de renovadas y mejores competencias para responder a los nuevos retos y perspectivas. El Gobierno está, por lo tanto, decidido a tratar los principales retos de la educación en el país: ampliar la cobertura y mejorar la equidad, aumentar la calidad y la relevancia, y hacer que la gobernabilidad y las finanzas funcionen mejor; Colombia tiene más de una década de progreso y la energía para alcanzar sus ambiciosos objetivos o así lo sustenta el Plan

¹ Para el caso de Colombia, el estudio toma información del Ministerio de Educación Nacional (Cf. p. 74)

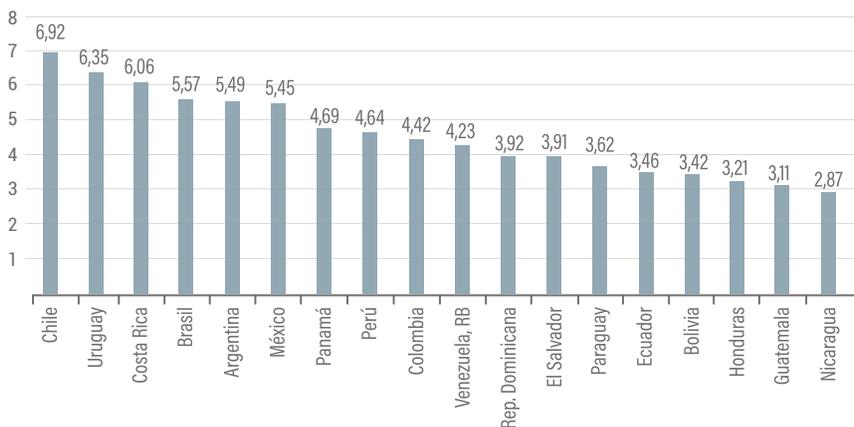
Nacional Decenal de Educación en el marco jurídico colombiano, cómo lograr esas metas en la práctica es otra situación. Esto implica un diálogo integrado con todos los sectores y la búsqueda de consenso entre todos los participantes, así como nuevos recursos y nuevas reglas.

En ese mismo sentido entiende que los aspectos problemáticos que debe revisar para su inclusión a estándares internacionales radican en el principio de igualdad de acceso y permanencia en la educación, la desigual distribución de los recursos públicos, el poco vínculo entre las instituciones y las empresas, los bajos niveles de inversión, y entre otros, la falta de preparación para las instituciones del futuro, las cuales, según Brunner (2010) deberían contener entre tanto:

- Organizaciones altamente competitivas en su contexto.
- Capacidad de adaptarse vía innovaciones.
- La retroalimentación desde su anillo externo.
- Planificación estratégica.
- Adaptar sus estructuras internas a nuevas formas de funcionamiento.
- Conducción eficaz comprometida con el cambio.
- Cultura organizacional innovadora.

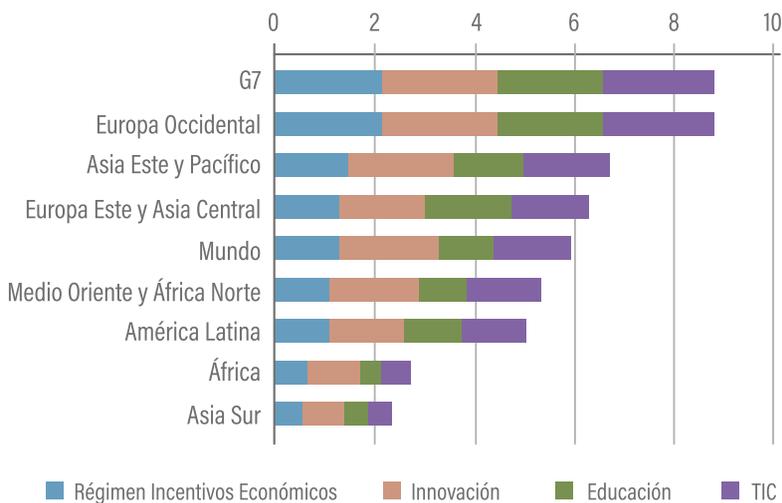
Con respecto al índice de economía del conocimiento en América Latina, Chile, Uruguay, Costa Rica y Brasil se ubicaban en 2010 en los primeros lugares. Colombia se ubicaba en un noveno lugar. En comparación con el sistema internacional, en materia de régimen de incentivos económicos, innovación, educación y TIC, los países del G7 encabezan el índice de progreso hacia la sociedad de conocimiento. América Latina ocupa el séptimo puesto, después de Medio Oriente y África del Norte. Al respecto, el panorama no ha variado mucho en la última década (ver figura 6).

Gráfica 6. Países de América Latina en índice de economía del conocimiento



Fuente: Brunner, 2010.

Gráfica 7. Índice de progreso hacia la sociedad del conocimiento



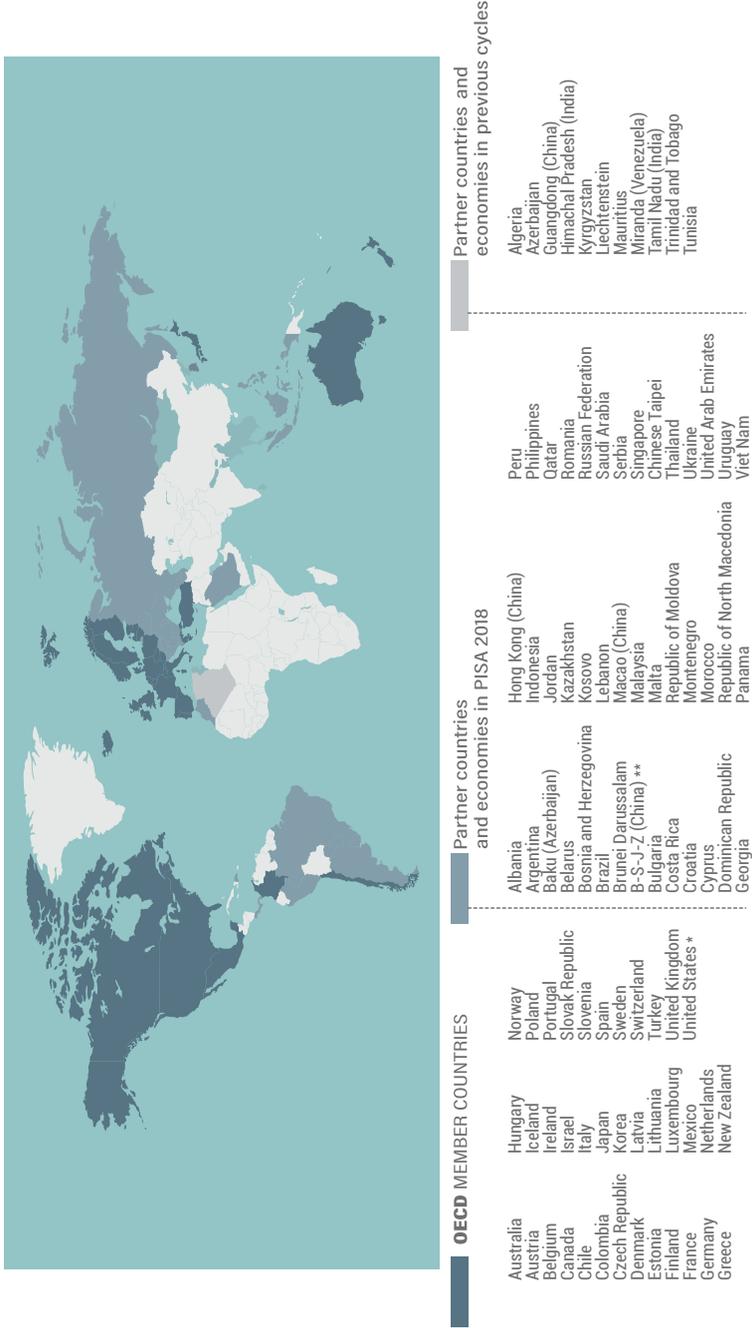
Fuente: Brunner, 2010.

En ese orden de ideas, se hace necesario en este punto abordar algunas consideraciones expuestas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) dadas en 2019. A modo de contexto, es importante referir que PISA evalúa a una muestra de estudiantes por cada uno de los países que optan por participar de la prueba y exalta aquellos que han alcanzado un buen rendimiento en materia de educación, esto lo hace a partir de la aplicación de una serie de pruebas cada tres años, las cuales examinan el rendimiento de alumnos entre quince y dieciséis años, por áreas temáticas clave: en 2000, 2009 y 2018 evaluó principalmente los niveles de lectura, en 2003 y 2012 los niveles en matemáticas, en 2006 y 2015 evaluó las ciencias. Actualmente lleva siete ciclos. La prueba también evalúa la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. La última prueba se aplicó en 2018 y en esta participaron ochenta países. (Instituto colombiano para la evaluación de la educación [Icfes], 2018).

De acuerdo con la figura 8, OECD (2019) Puerto Rico participó en las pruebas de PISA hasta 2015 cuando se desincorporó del territorio de EE. UU., y que China incorporó en la evaluación de 2018 a sus provincias de Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang; es menester precisar que en 2015 China participó con Pekín, Shanghái, Jiangsu y Guangdong.

Se precisa que, aunque para 2018 el enfoque era evaluar los niveles de lectura, también se valoraron como área menor las matemáticas, las ciencias, la competencia global y la alfabetización financiera en 2020.

Gráfica 8. Mapa de PISA países y economías



Fuente: OECD, 2019

En términos generales, los resultados de PISA 2019 para Colombia revelaron, entre tanto, las siguientes conclusiones (OECD, 2019):

- Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, el rendimiento medio mejoró en todas las materias —incluida la lectura— desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006.
- En Colombia, cerca de 50 % de los estudiantes alcanzaron por lo menos el Nivel 2 de competencia en lectura y ciencias, 35 % alcanzaron por lo menos el mismo nivel de competencia en matemáticas, y casi 40 % tuvieron un bajo nivel de logro en las tres materias.
- En Colombia, la condición socioeconómica de los estudiantes explicó 14 % de la variación en rendimiento en lectura, cifra mayor que la media de la OCDE (12 %), pero menor que la registrada en Francia (18 %), Hungría (19 %), Perú (21 %) y Uruguay (16 %).
- Alrededor de 10 % de los estudiantes desfavorecidos de Colombia lograron alcanzar un puntaje en el cuarto superior de rendimiento en lectura, en comparación con 11 % de media en todos los países de la OCDE.
- En Colombia, las estudiantes superaron a los estudiantes en lectura por 10 puntos, la brecha de género más pequeña de todos los países o economías que participaron en PISA 2018. Sin embargo, la brecha de género en matemáticas y ciencias, a favor de los chicos, fue una de las más grandes en todos los países y economías participantes en PISA.

- En comparación con el estudiante promedio en todos los países de la OCDE, los estudiantes de Colombia dicen estar más satisfechos con su vida, expresan más sentimientos positivos y menos sentimientos negativos y tienen menos miedo al fracaso. Sin embargo, los estudiantes colombianos informaron que son víctimas de *bullying* o acoso escolar con mayor frecuencia y tenían más probabilidades de haber faltado a la escuela o haberse sentido solos en ella que el estudiante promedio de todos los países de la OCDE. (p. 1).

Cabe resaltar que en datos de Semana Educación (2019) se detalla que en Colombia participaron en las pruebas PISA 2018, 125 municipios de 28 departamentos, 380 IE (258 públicas y 122 privadas), para un total de 13 718 estudiantes, siendo Antioquia el departamento de mayor participación con 2610 estudiantes (de 50 colegios públicos y 19 privados), incluso más que Bogotá D.C. con 2278 alumnos evaluados. Amazonas y Risaralda, fueron los departamentos de menor participación, con 13 y 15 estudiantes participantes respectivamente, cada uno de una IE pública.

En el libro sobre equidad en educación, publicado el 26 de abril de 2019, la OCDE hace un análisis que resulta imperioso entender para la comprensión del fenómeno de la deserción en general. La OCDE (2018), señala que la equidad en la educación está condiciona en parte por la igualdad de oportunidades en una sociedad y por el estado económico, social o cultural de individuos desde su infancia, estado determinado, en gran medida, por sus padres y luego condicionado en su vida adulta.

La OCDE (2018) también señala que la movilidad social en los estudiantes es más frecuente cuando el estado socioeconómico de los padres está débilmente asociado con el de sus hijos adultos. Inversamente, la movilidad es menos frecuente cuando el estado socioeconómico de los adultos está más relacionado con su posición de los padres en la sociedad y menos al talento y esfuerzo individual. “El principio de que todos tienen

una oportunidad justa de mejorar su vida está en el corazón de Instituciones políticas y económicas democráticas” (OCDE, 2018, p. 23) no directamente con sus familias. Esta relación se ampliará mejor en el segundo capítulo.

Algunas consideraciones finales

Así pues, analizar la política pública de educación en Colombia implica abrir la mirada hacia un espectro multifocal donde intervienen distintos factores, cada uno con sus particularidades y niveles de incidencia. Es decir, no es posible pensar en la deserción escolar como un fenómeno aislado que solo responde a una o dos causas; se hace perentorio explorar las diferentes aristas que inciden en el mismo y abrir la mirada crítica hacia el rol de la administración pública en educación y de las políticas públicas en educación para establecer si están respondiendo acorde y oportunamente a las demandas de las IE y de la educación como derecho en todo el territorio nacional.

De igual forma, este capítulo insta a los lectores a cuestionarse sobre la perspectiva técnica e instrumental, bajo la cual están diseñadas las políticas públicas de educación en el país, ya que urge la necesidad de diseñar un espacio capaz de poner en diálogo las necesidades, intereses y obligaciones de las diferentes partes involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación formal en Colombia. Esto, redundaría en la posibilidad de contemplar la participación y la fiscalización de la educación colombiana como parte de un acto de cohesión social que asegure aspectos como el acceso oportuno e igualitario a la educación, la retención estudiantil y la reducción de los índices de deserción, entre otros.

En línea con lo anterior, en palabras de Cortés y Acevedo (2004) “aspectos como cobertura, universalización de la primaria y luego de la educación básica, reducción de la deserción, financiamiento, atención educativa especial (dirigida a grupos étnicos, adultos), calidad y eficiencia,

han sido aspectos relevantes en la construcción de la política educativa” (p. 6) Sin embargo, estos factores se encuentran anclados a un proyecto político que, en últimas, es el encargado de asegurar el cumplimiento de cada uno y establecer las intervenciones necesarias a las cuales haya lugar cuando el sistema educativo esté operando.

Finalmente, después de realizar la intervención metodológica de este proyecto y analizar los datos aportados, se precisa en la necesidad de revisar con minucia los lineamientos de la política pública de educación, tanto en el marco regional como en el nacional, para establecer la mejor ruta de acción y las acciones necesarias a implementar en aras de atender el asunto de la educación formal como un derecho y como la fuente principal para asegurar el acceso a la educación superior y por ende, el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y jóvenes de la región.

CAPÍTULO 2.

LA FAMILIA COMO ELEMENTO CLAVE EN LA DESERCIÓN ESCOLAR

Magnolia Rivera Cumbe y Adelia María García Gómez

El presente capítulo aborda un acercamiento al tema de la familia como un factor clave que incide en el fenómeno de la deserción escolar. El artículo 16, numeral 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (artículo 16). Siendo la familia el contexto fundamental de aprendizaje, este está dado por las relaciones entre los miembros que la conforman, permitiendo así la producción de un conocimiento, siendo este permeable a otros contextos como la escuela. Por lo anterior, en este capítulo se abordará la relación existente entre el contexto familiar y el contexto escolar.

La familia como primer espacio educativo y socializador de los individuos

La familia, pese a todos los cambios de la sociedad contemporánea, ha mantenido su papel como un microsistema primario interconectado con el macrosistema, en donde su rol de socializadora primaria de toda acción educativa va de la mano con la evolución que esta ha traído.

Coloma (2012) refiere que la socialización es un proceso a través del cual el individuo humano aprende e interioriza unos contenidos socio-culturales a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente inintencionados.

Lo anterior permite hacerse a una idea sobre cómo los agentes externos influyen de una manera involuntaria en la adquisición de la cultura por parte de la persona. Simplemente están presentes en el diario vivir de todos los individuos y en muchas ocasiones permean el accionar de cada uno, definiendo la cotidianidad de sus acciones.

Por otro lado, Bordieu se ha encargado de estudiar esta faceta del ser humano a través de lo que él ha denominado *habitus*, en donde conceptualizó cómo los agentes externos influyen en la socialización macrosocial de individuo, ‘Condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia’, dichas condiciones van desde lo socioeconómico hasta la vida misma del sujeto, inmerso en diferentes espacios e instituciones que moldean sus acciones o patrones comportamentales (Martínez, 2017). Dentro de las características del *habitus* se encuentra que este no se encuentra aislado de un sistema:

Es un estilo, un principio generador. Es “duradero y transferible”. “Duradero”, por tanto, los *habitus* adquiridos dispondrán de cierta inercia, pues pueden modificarse las condiciones sociales de existencia que los formaron y seguir

operando. Y “transferible”, en dos sentidos: intercambiable y reproductivo. Intercambiable, pues el mismo *habitus* se manifiesta en los distintos campos en los que participa el agente, por ejemplo, el deporte o la música. Y reproductivo, pues la familia lo transfiere a sus hijos, o la escuela al alumnado, o cualquier institución socializadora a los socializados. (Martínez, 2017, p. 1).

En otras palabras, es entender cómo los sujetos crean o construyen sus acciones a partir del medio o espacio en el cual se desarrolle. Desde lo ‘macro sociológico’, el autor Coloma (2012) estudió a la familia como un elemento que ha estado inserto en la evolución de la sociedad. Desde la sociedad artesanal y agraria hasta la sociedad industrial. Inicialmente la familia era una unidad productiva y con la evolución de la sociedad pasó a ser una unidad de consumo de acuerdo al modelo de desarrollo económico capitalista imperante desde la revolución industrial hasta la fecha.

Los miembros de la familia tuvieron que salir del hogar para ejercer el trabajo con que ganar el sustento. También se impuso cada vez más la salida de las familias del ambiente rural y tradicional hacia los centros urbanos (éxodo rural y fenómeno urbano) (Quintana, 2012).

Las anteriores dinámicas sociales de la familia evidenciaron los cambios que estas sufrieron en esa transición. Así mismo, los tipos de familia cambiaron. La familia extensa del entorno rural paso a ser una familia más nuclear en el entorno urbano; esos cambios internos de la familia trajeron consigo nuevas formas de relación entre los miembros de una unidad familiar, desapareciendo la familia tradicional.

En relación con la desaparición de la familia extensa, Talcott Parsons (1972) y Quintana (2012) observaron que la familia nuclear ha supuesto la transformación de las amplias estructuras de parentesco del pasado que ofrecían a la familia tradicional seguridad y apoyo, a la vez que cohesión con la comunidad local.

Históricamente la familia tradicional le permitía al niño relacionarse con su entorno más inmediato, veía cómo sus padres trabajaban en labores agropecuarias, labores en las cuales él también participaba. Esos espacios eran el primer escenario educativo, al desaparecer este tipo de familia, los niños empezaron a ir a las escuelas, sumándose la escuela como otro espacio socializador para ellos.

Las nuevas formas de ganar el sustento en la sociedad industrializada por parte de las familias, también, evidencia la disminución de la interrelación entre padres e hijos; menos tiempo en casa por parte de los padres en donde la calidad e intensidad de las relaciones familiares (padres-hijos), se delegó a otras instituciones como la escuela.

Los anteriores aspectos de manera resumida dejan ver una familia intrínsecamente vinculada a la estructura y evolución como tal de la sociedad. Ahora, se hace necesario ahondar un poco sobre la familia desde la perspectiva ‘microsociológica’, en clave con la escuela. El repliegue de la institución familiar a sus funciones internas es una consecuencia del traspaso o delegación de ciertas funciones de la familia tradicional a otras instituciones exteriores, públicas y privadas (Quintana, 2012).

Lo anterior permite entender que las funciones internas de las familias se traspasaron o se delegaron a instituciones públicas o privadas como la escuela. La escuela se convierte entonces en el segundo escenario de socialización de los niños. Culturalmente los padres de familia han acuñado que lo mejor que le pueden heredar o dejar a sus hijos es la educación. Esa frase cotidiana en las familias ha permitido que la familia relegue la función interna de educar para la vida a la escuela y de esta forma se ha “producido un repliegue de la familia hacia aquellas funciones internas específicas que de alguna manera solo ella puede cumplir: equilibrio y seguridad emocional, desarrollo y afirmación de la propia identidad, socialización de los hijos” (Quintana, 2012, p. 3).

En efecto, ese repliegue se debe al aumento en la sociedad moderna de espacios educativos que van desde la sala cuna hasta la universidad. Para los padres contemporáneos, la utilización de estos espacios genera cierta seguridad con respecto a los contenidos, aprendizajes y en general de la experiencia educativa que están teniendo sus hijos e hijas, dejando en un segundo plano la interrelación amorosa y solidaria que todo padre de familia debe tener hacia sus hijos.

Por consiguiente, la familia ha sufrido unos cambios internos que el autor Coloma (2012) describió como negativos, entre los que destacan la individualidad y la racionalidad instrumental, y el dilema de la permisividad (responsabilidad educativa paterna).

La individualidad y la racionalidad instrumental de la familia contemporánea, se evidencia a través de la adquisición de patrones o modelos de la sociedad industrializada. “El liberalismo burgués instauró una «ideología individualista» en todas las órdenes de la vida. Las sucesivas y laudables proclamaciones de los derechos individuales habrían sido interpretadas y aplicadas sin el necesario contrapeso del sentido de la solidaridad humana” (Coloma, 2012, p. 6).

Los individuos día a día, en su afán de alcanzar logros y progresar, han olvidado el sentido de la colectividad, del trabajo mancomunado. El reconocimiento de la otredad se hace visible en tanto el otro signifique algo más allá del vínculo amoroso entre dos personas, se mira si le es útil, de lo contrario cualquier vínculo se rompe. Este tipo de relaciones están afectando la dinámica entre padres e hijos, ya que la socialización como tal se ve afectada por ‘qué tanto se es útil o no’ condicionando las interrelaciones de humanidad y solidaridad por las utilitaristas. En cuanto la racionalidad instrumental, Coloma (2012), cita a Max Horkheimer (1972, p. 185), quien la describió de la siguiente forma:

La madre moderna planifica casi científicamente la educación del hijo, desde la dieta adecuada hasta la proporción igualmente equilibrada entre reprimendas y cariño, tal como recomienda la literatura psicológica popular. Toda su actitud hacia el niño “se racionaliza”. Incluso el amor se administra como un ingrediente de higiene pedagógica. Entre las clases cultas y urbanas, nuestra sociedad fomenta en las madres una actitud “profesional” altamente utilitarista. (p. 38)

Por otro lado, sobre la permisividad y la responsabilidad educativa, Harris (1966) citado por Coloma, (2012) expuso que:

La expansión de los principios de igualdad y libertad, aplicados a las relaciones padres-hijos, se ha traducido en un énfasis exagerado y poco ponderado de la permisividad y libertad a favor de los hijos y en contra de la autoridad paterna, un énfasis reforzado además por la vulgarización de discutibles argumentos psicoanalíticos sobre la represión. (p. 38)

En otras palabras, la sociedad industrializada en aras de la libertad y exigencia de derechos ha repercutido en la crianza de los hijos, quitando o subordinando de manera tajante la autoridad de los padres sobre estos, confundiendo el valor de la responsabilidad. Este conflicto de intereses ha afectado la relación de pareja y por supuesto la relación padres-hijos, en tanto estos pasan de la niñez a la adolescencia, momento en el cual se aprovechan para poner a prueba a sus padres en cuanto a lo permisivos que llegasen a ser, aumentando los conflictos internos de las familias, lo cual afecta ese primer espacio de socialización de los individuos y, por ende, las relaciones con la escuela.

Relación familia-escuela

Después de haber abordado a la familia desde lo macro y microsocioal, como un espacio educativo y de socialización, ahora, se revisará cómo la familia se vincula con la escuela, qué papel cumplen o asumen las dos instituciones en la formación de los individuos.

La educación está presente en todos los aspectos de la vida desde la etapa prenatal, hasta la etapa de la tercera, pasando por la primaria, secundaria y la universidad (Díez Hochleitner, 1990 citado por Quintana, 2012)

Este criterio omnicomprendivo del proceso educativo a lo largo de toda la vida es tanto más necesario cuanto que el peso de la educación no formal es cada vez mayor tanto en la familia como en la escuela. Es tan importante lo que el niño aprende fuera de los dos ámbitos educativos que se impone canalizar su impacto aprovechando los recursos positivos y orientando los que puedan no tener este carácter. (Coombs, 1990 citado por Quintana, 2012, p. 182).

La exposición del niño en espacios diferentes al de la familia y escuela, son altamente importantes, ya que a través de ellos se adquiere información que en algunas ocasiones no es beneficiosa dado los múltiples contextos en los cuales se ve inserto el niño. La sociedad de la información y el conocimiento surge como una forma de poder explicar la eclosión que tuvo la sociedad frente al acceso a la información a partir de los años setenta, dados los continuos cambios que el mundo enfrentó y enfrenta con la era de las nuevas tecnologías, lo digital y el acceso a la web. Al respecto, Crovi (2002) manifestó que: “entiendo por sociedad de la información a una sociedad caracterizada por un modo de ser comunicacional que atraviesa todas las actividades (industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, comercio, etc.)” (p. 3).

Dada la múltiple información a la que está expuesto el ser humano, especialmente los niños y jóvenes, vale decir que es deber de los padres y de la escuela potenciar lo positivo y controlar lo negativo que llega a sus hijos, de esta forma se garantiza que haya concordancia entre la escuela y la familia para el bienestar social del individuo, garantizado que este aporte al desarrollo de la sociedad de manera asertiva. La escuela y la familia como espacios educativos contribuyen significativamente en la formación del individuo. Están presente a través de lo formal y lo informal de la educación, ‘a lo largo y ancho de la vida’.

De acuerdo con lo anterior, uno de los dilemas que ha traído consigo la sociedad moderna y contemporánea es la paradoja si se forma para ser ‘consumidor o líder’. De esta forma, se ve cómo la incertidumbre que se ha creado permea los espacios de la familia y la escuela como tal, insertándolas en una sociedad globalizada, altamente competitiva, en donde se aprecia más el carácter individual que el colectivo (García, 2014). O’Dwyer, (2001), citado por García, (2014) refirió lo siguiente sobre las instituciones que influyen en la educación:

Diversas instituciones de la sociedad se ven destruidas cuando la educación es mercantilizada. A su modo de ver la situación, las competencias individuales sobreestimadas en el parámetro liberal deben ser contrarrestadas por un tipo pedagógico que reafirme la primacía de la vida colectiva y el contexto ético de las relaciones humanas. (p. 64)

La educación durante los últimos años se ha configurado o ha tomado un matiz comercial, en donde prevalece la ganancia económica y no la formación educativa, al estudiante no se le ve como tal, sino como un cliente que compra un servicio, prácticas del mundo moderno asociadas a las sociedades capitalistas, desapareciendo como tal la esencia de la escuela. En la Edad Antigua fue concebida como un espacio en donde se cultivaba la esencia del hombre, su raciocinio, la escritura, a ella asistían las personas de las clases privilegiadas. De esto da cuenta la cultura sumeria, sin embargo, con la evolución de la sociedad, la educación se convirtió en un derecho universal y fundamental para todos los ciudadanos. Este nuevo derecho trajo consigo más responsabilidades para la familia, evidenciado un nuevo vínculo entre familia y escuela.

La relación familia–escuela se ve permeada por la influencia que tienen estas dos instituciones con el individuo; las dos han perdido en esencia su función, los padres de familia han delegado toda la formación de sus hijos a la escuela y la escuela argumenta que allí se educa no se forma, olvidando el papel fundamental que como tal tienen en la educación y formación de sus hijos. Históricamente estos puntos de encuentro y desencuentro de

las dos instituciones se han limitado a establecer una relación basada en los resultados académicos que el niño obtiene. Quintana (2012) refiere que aquellas solían escoger

El centro docente en razón de la capacidad ‘técnica’ del profesorado, medida en función de lo que el niño era capaz de aprender, y los propios maestros solían solicitar el contacto con los padres cuando los resultados escolares del niño se veían perturbados. (p. 85)

En esa relación escuela–sociedad, los roles de cada una se ven influenciados, directa e indirectamente, por el capital sociocultural del contexto en el cual está inmerso el individuo. El rol de la escuela es educar formalmente a través del conocimiento técnico y el rol de la familia es formar al individuo en valores, en lo moral y demás acciones correspondientes. Sin embargo, las dos instituciones evidencian un desconocimiento sobre sus funciones relegándose el uno al otro su deber y/o responsabilidad. A lo anterior, se suma la comunicación que establecen, siendo precaria, condicionada a lo exclusivamente institucional (entrega de informes o de calificaciones, reuniones de padres de familia) o cuando se presenta un hecho no funcional por parte del estudiante. Solo así la escuela entra en comunicación con la familia. Son escasas las familias que pasan a la escuela a preguntar por sus hijos.

La necesidad de implicación de las familias (family involvement) no es solo porque actualmente las escuelas por sí solas no puedan hacerse cargo de la educación del alumnado, por lo que se ven obligadas a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instancias (la familia, en primer lugar); sino porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica primigenia de educar para la ciudadanía, por lo que no pueden hacerlo aisladamente por su cuenta. (Bolívar, 2006, p. 20)

La implicación de las familias actuales en la formación de sus hijos se hace cada día menos visible, teniendo en cuenta las nuevas facetas de las familias, las cuales, han atravesado por múltiples metamorfosis a lo largo

de la historia en su estructura, funcionamiento y relacionamiento. Se pasó de la familia nuclear con identidad patriarcal a familias monoparentales con la dirección de la mujer. Así mismo han surgido las familias conformadas por parejas del mismo género. El Observatorio de Familia del Departamento Nacional de Planeación en Colombia (2018) refiere lo siguiente:

Las familias en Colombia, al igual que en el resto de países de la región latinoamericana han sufrido transformaciones en las últimas décadas, asociadas a los procesos de transición demográfica, modernización, revolución sexual, transformación educativa, inserción de la mujer en la fuerza laboral, entre otros. (p. 2)

Las anteriores transformaciones han influido sustancialmente en la relación entre familia y escuela, ajustando nuevos escenarios de vinculación para la educación de los niños y jóvenes en donde los roles y funciones no se crucen o simplemente no se obtienen por las dos partes. Sin embargo, ese escenario está lejos de la realidad, teniendo en cuenta que durante el último lustro diversas investigaciones en Latinoamérica dan cuenta que la escasa participación de las familias en el espacio escolar sigue siendo uno de los factores que incide directamente en la deserción escolar especialmente en aquellas escuelas a donde llegan niños y jóvenes de familias económicamente vulnerables y con escaso capital sociocultural, el cual influye con mayor relevancia en el fenómeno de la deserción escolar.

Pascual (2010) estableció tres aspectos factores en el rendimiento escolar “que juegan un rol muy importante en la transición que se produce desde el hogar a la escuela: sus capacidades intelectuales, sus experiencias en el hogar y sus experiencias en la escuela” (p. 50). Es así como el contexto familiar influye en el rendimiento escolar de los estudiantes y este contexto está mediado por características como el nivel educativo de los padres. Algunas investigaciones como las realizadas por los autores Stevenson y Baker (1987), han encontrado que, entre mayor nivel educativo de los padres, hay mayor involucramiento de estos en las actividades de la escuela, especialmente en las madres. Asimismo, entre mayor es el involucramiento

de los padres, mejora el rendimiento escolar de los estudiantes y su permanencia. Sin embargo, en esta misma investigación, determinaron que los padres involucrados en la educación de sus hijos se van desinteresando a medida que el niño muestra habilidades y capacidades para desarrollar las actividades de la escuela y van creciendo. El nivel cultural de los padres se convierte en un modelo a seguir por parte de los niños, quienes aprenden a partir de la presencia del hábito lector de sus padres, la existencia de libros en su hogar y se despierta el interés por el buen uso de los mismos.

La situación socioeconómica familiar es otra característica importante. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2013), establece que la falta de asistencia escolar, “es el resultado de los padres de no enviarlos a la escuela, a la que podrían acceder si quisieran” (p. 16). Esta decisión puede estar dada por los costos de uniformes, transporte, alimentación, entre otros, para que sus hijos asistan a la escuela, costos que no pueden ser asumidos por familias pobres, conforme lo expone el BID (2013), siendo algunas de las razones de no asistencia al nivel secundario, en países como Bolivia (19,6 %), Guatemala (38 %), Salvador (29 %), Costa Rica (15,7 %). Algunos gobiernos han implementado programas sociales, como subsidios a las familias más pobres, con el fin de apoyar el pago de estos costos, a cambio de que los niños y jóvenes asistan a las instituciones educativas.

Por otra parte, el ambiente familiar es otra característica clave que no solo repercute en el rendimiento escolar sino también en la deserción de los niños, adolescentes y jóvenes, quienes se ven expuestos a una serie de experiencias dentro del contexto familiar, que sin duda los llevan al contexto escolar (Pascual, 2010). El tiempo que los padres dedican al desarrollo de las actividades de la escuela, las actitudes, los estilos de crianza, las creencias y la importancia que tienen frente a la educación de sus hijos.

Por otro lado, Romero (2010), determina que cuando se habla de familia y escuela, se hace referencia a: “la responsabilidad de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, y a la necesidad de una colaboración estrecha entre padres, madres docentes” (p. 11).

Romero (2010) propone dos variables entre la relación familia escuela: una es la responsabilidad de los padres y la otra es la colaboración entre padres y profesores. Aunque la familia y la escuela son dos contextos diferentes se encuentran estrechamente relacionados. La participación de los padres es importante en el rendimiento escolar y de ellos dependen en gran parte las actitudes que sus hijos puedan tener sobre la escuela. Como aspecto importante de esta relación, la autora propone la comunicación como medio de apoyo y actuación en determinados aspectos formativos.

Respecto a la convivencia entre los miembros de la familia, esta pasa por varias etapas conforme al ciclo vital de la misma. Cada una de ellas representa para la familia una serie de cambios por los roles y funciones que deben cumplir los padres y los hijos. Frente a esas funciones, se encuentra la autoridad que los padres ejercen, pues de esta depende la protección y seguridad, así como la orientación y a su vez, la frustración de los hijos cuando esta no se sabe establecer entre la relación padres e hijos. La autoridad de los padres también influye en el éxito o fracaso escolar. El hecho de ser permisivos, sin imponerles disciplina para el cumplimiento de las actividades de la escuela, como, por ejemplo, dedicar este tiempo al juego, suele ser un factor negativo. Cuando los padres tienen una postura autoritaria, indiferentes, no permiten la equivocación por parte de sus hijos, o no hay un reconocimiento de los esfuerzos, habilidades o capacidades que estos demuestran en el desarrollo de su proceso formativo, exigiendo así excelentes calificaciones, o simplemente no satisfechos por los logros alcanzados, o en un caso extremo, desentendiéndose de la educación de sus hijos, también resulta negativo.

Dentro de los cambios que experimenta la familia en su ciclo vital se encuentra la etapa escolar, la cual tiene que ver con el ingreso de los hijos a la escuela, una vez los padres deciden cuál va a ser la escuela a la que van a ingresar sus hijos, iniciando así el proceso de adaptación.

Respecto a los cambios que atraviesa la familia, en la etapa escolar las autoras Belart y Ferrer (2008), sintetizan los cambios que presenta la familia en la etapa escolar a través de unas variables importantes. Estas fueron estructuradas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Cambios que presenta la familia en la etapa escolar

Adaptación a la escuela	El contexto escolar	El fracaso escolar	Las relaciones entre padres y maestros	El contexto familiar	Las relaciones entre padres e hijos
<p>Etapa en que los hijos se encuentran en edad escolar.</p>	<p>En determinados momentos de la vida escolar puede llegar a tener más importancia que la propia familia en la educación y el moldeamiento de la personalidad.</p>	<p>Hay niños y niñas que están atemorizados y confundidos, tienen miedo a fracasar y desilusionar a unos padres que han puesto en ellos grandes expectativas.</p>	<p>En determinados momentos los padres pueden interesarse y ayudar a sus hijos en los deberes, no han de ejercer por costumbre de "profesor particular": en fin, los padres han de ser padres y maestros. Los padres deben participar activamente en la vida escolar.</p> <p>Los padres deben mantener cierto contacto periódico con el maestro, pero tampoco conviene que sea excesivo.</p>	<p>Es el crisol donde se forjan, entre otras cosas, su personalidad, la forma de relacionarse con los demás y la actitud que tiene con los estudios.</p> <p>El nivel económico y cultural de la familia repercute directamente en el aprendizaje de los niños.</p>	<p>Los progenitores tienen que transmitir a sus hijos de forma clara y concreta lo que esperan de ellos en cuanto a resultados escolares e interesarse por su evolución, pero sin agobiarles con una actitud excesivamente controladora.</p>
<p>Los padres han de decidir el centro donde estudiarán sus hijos y el tipo de enseñanza.</p>	<p>Desempeña un papel importante en el desarrollo integral del niño, a la vez que puede ayudar a los que tienen dificultades familiares.</p>	<p>Los niños que fracasan tienen un concepto de sí mismos desfavorable y caen en un círculo vicioso que trae consigo un desinterés, la posibilidad de ser rechazado por el maestro o incluso la fuga escolar.</p>	<p>Las dificultades escolares tienen su origen en la falta de acuerdo entre el padre y la madre sobre diferentes aspectos, como es lo que se le exige al hijo o lo que se espera de él.</p>	<p>Es interesante que los padres "vigilen" sus estudios, despertares y intereses y estimularles a ser responsables.</p>	<p>Hay familias en las que se ejerce un control excesivo sobre los hijos, en las que la comunicación se basa casi exclusivamente en exigencias educativas.</p>

Adaptación a la escuela	El contexto escolar	El fracaso escolar	Las relaciones entre padres y maestros	El contexto familiar	Las relaciones entre padres e hijos
<p>Los valores del colegio coinciden esencialmente con los de los progenitores.</p>	<p>La personalidad del maestro es casi más importante que los conocimientos que pueda tener e indudablemente influye en los alumnos.</p>	<p>Es fundamental tener en cuenta que el niño no es un ser aislado, sino que está inmerso en un contexto familiar y escolar, de ahí que haya muchos factores que incidan y repercutan directamente en el "fracaso escolar".</p>	<p>Es recomendable que se establezca una relación fluida entre los padres del niño y el maestro.</p>	<p>Algunos niños crecen sin los alimentos vitales necesarios para un desarrollo armonioso, como son la ternura, la protección y la atención.</p>	<p>Los padres que comparten y disfrutan con ellos diversas actividades lúdicas crean unos vínculos por medio de los cuales el niño vive los esfuerzos escolares como algo más llevadero.</p>
<p>Aprender a establecer una nueva situación de comunicación e intercambio.</p>	<p>Esencial que padres y maestros intercambien impresiones con alguna frecuencia en un ambiente de colaboración.</p> <p>Circunstancias que inciden negativamente como, por ejemplo: las clases muy numerosas, aulas mal acondicionadas, maestros poco preparados.</p>	<p>Los padres que descalifican y acusan al maestro de "mal maestro" y este a su vez de "malos padres" –abierto o encubiertamente–, lo único que consiguen es agravar las dificultades.</p>	<p>A algunos padres les resulta más fácil que a otros aceptar que su hijo vaya estableciendo nuevas relaciones fuera del contexto familiar.</p>		

Fuente: Rivera y García, 2020.

Para terminar este capítulo, se puede concluir que la familia es el primer escenario de aprendizaje de la niña y el niño, aprendizaje que luego va a ser compartido en el segundo contexto importante en su proceso de formación, que es la escuela. Entre estos dos contextos hay una estrecha relación, en la cual intervienen características fundamentales de la familia como la situación socioeconómica, el nivel educativo y cultural de los padres, el estilo de crianza, las experiencias vividas en el ambiente familiar, percepción y creencias de los padres frente a la educación de sus hijos.

Por lo anterior, es importante que en las instituciones se puedan fortalecer las relaciones que existen entre la escuela y la familia, con el fin de apoyar las funciones y responsabilidades de cada una. Cuando se presentan problemas en los procesos formativos de los niños, niñas y adolescentes, terminan siendo valorados y diagnosticados por algún profesional, bien sea de la misma escuela, o exterior como la entidad de salud; estos diagnósticos en su mayoría no contemplan la familia como elemento clave en el proceso, asimismo es importante que los padres puedan comprender el papel que desempeñan frente a la responsabilidad de la educación de sus hijos y para tal fin se hace importante entender cómo funcionan esas dimensiones desde la psicología, tema que se tratará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3.

PREDISPONENTES PSICOLÓGICOS PARA LA DESERCIÓN ESCOLAR

María Natalia Sepúlveda Motezuma

Para la psicología, el aprendizaje es un proceso que se da en forma natural, marcado inicialmente por las etapas de desarrollo del ser humano. El aprendizaje no llega solo, pues es del individuo que surge una motivación para conectarse con los saberes y de esta manera integrarlos a su cognición, realizando en sí un proceso de organización y asimilación y así emitir sus conceptos para demostrar lo aprendido. Por esta razón, se abordará la importancia de la motivación, para lo cual se identificaron tres enfoques psicológicos del aprendizaje (conductismo, cognitivismo y constructivismo) con el propósito de comprender desde diversos teóricos cómo está mediado el aprendizaje en el estudiante y finalmente, llegar al desarrollo de los conflictos que se dan actualmente en el aula, con el fin de percibir los predisponentes psicológicos que influyen en el fenómeno de la deserción escolar.

La motivación en la escuela

Sin duda alguna, la motivación surge desde lo más profundo del ser humano como una sed que debe saciarse mediante la experimentación. Cuando se trata de la motivación llevada al aprendizaje se hace inevitable pensar en las primeras etapas de la vida, en vista de que para el niño se hace fundamental dar crédito a la motivación, dado que de esta brota su fuerte deseo por compartir con sus pares, por abrir su lonchera a la hora del recreo y descubrir una deliciosa merienda. Su motivación le invita a participar en clases y a querer ganar una carita feliz en su cuaderno o ver la cara sonriente de su profesora por haber obtenido un acierto. Así las cosas, en los procesos de aprendizaje (y de la vida misma) la motivación resulta ser el detonante más eficaz.

Como refiere Barnett (2003), las motivaciones por aprender están conjuntamente ligadas al interés y esfuerzo del estudiante en el trabajo escolar. Estas tienden a cambiar según las experiencias particulares y el contexto que lo rodea. La educación puede esgrimir su metodología en el viejo concepto de que el niño llega a la escuela como un pizarrón en limpio o un cuaderno nuevo para escribir, esto no es del todo cierto, puesto que el niño tiene aprendizajes previos que anteceden a su vida escolar.

Vigotsky (1979), planteó que para que se produzca un aprendizaje, es necesaria la existencia de un conocimiento previo junto con una motivación y una necesidad. Un conocimiento previo que efectivamente se da en la particularidad que viva cada niño en su entorno familiar y en la pluralidad de su desenvolvimiento social. Así las cosas, ese estudiante ávido de experiencias y lleno de energía, llega con algo de historia a su salón de clases y también con muchos aprendizajes, así como algunas historias de temor a lo desconocido. Para Ausubel y Hanesian (1983), “el enlace entre los conocimientos previos y los nuevos contribuye a lograr lo que se denomina aprendizaje significativo” (p. 71). Este aprendizaje viene a ser el complemento de la enseñanza de tal manera que se fortalecen los saberes en el niño.

La Real Academia de la Lengua Española (2001) define la motivación como un conjunto de factores internos y externos que determinan las acciones de una persona. Es por ello por lo que de las primeras etapas de la vida surge en el niño el proceso motivacional, el cual emerge de forma extrínseca e intrínseca (Lieury y Fenouillet, 2016). Los autores Lieury y Fenouillet (2016) refieren que es extrínseca cuando hay necesidades de refuerzo como premios, dinero o estímulos tangibles y que es intrínseca cuando hay un deseo interno por desarrollar la actividad, una pasión constante por hacer las cosas. Por esto se conoce que la motivación no solamente viene de adentro, de los deseos e ideales, de lo que resulta gratificante como individuos, esta también parte de un aspecto observado, de lo que se aprecia del ambiente, de aquello que posee el otro y que yo como individuo también deseo tener, lo que ocasiona que el ser humano tenga una motivación constante hacia la consecución de sus metas y propósitos.

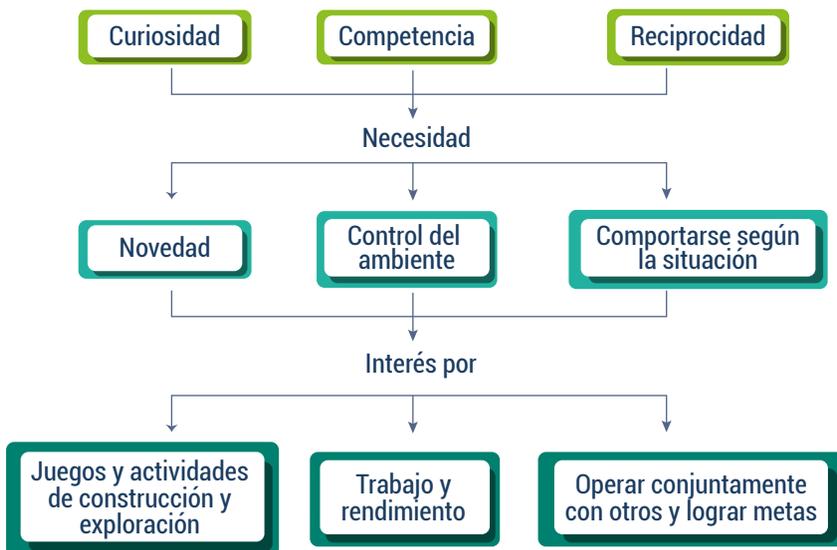
La motivación extrínseca, según Abarca (1995), es aquella “Fuerza que impulsa a los hombres y las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas” (p. 1). Se puede decir entonces que ese deseo parte de lo externo, de lo que se quiere como individuo con el objeto de lograr una recompensa y no precisamente por una acción propia, en sí. Este tipo de motivación surge entonces cuando se quiere un incentivo, una recompensa anhelada, la cual es producto de una conducta o una actuación, y solo se hace funcional cuando el individuo no posea, quiera o no pueda obtenerlo de forma fácil, puesto que, si ya se tiene no es motivante.

En el ámbito educativo la motivación no es diferente. En este escenario la motivación se daría por consecución de becas, intercambios académicos, exoneración de exámenes, posición académica sobresaliente, certificados, diplomas, etc. Los docentes encuentran con frecuencia que quienes carecen de algunos de estos reconocimientos tienden a caer rápidamente en el pozo de la desmotivación y sucesivamente en el fracaso escolar. A baja motivación, bajo rendimiento y alta probabilidad de deserción.

Por su parte, la motivación intrínseca, aquella que surge de lo más íntimo para el individuo, está dada como su motor interno. Para Carrillo *et al.* (2009), la motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno, ya que surge sobre deseos que se gestan desde el interior.

Al respecto, un referente importante es el psicólogo norteamericano Jerome Bruner quien fue un fuerte exponente de los enfoques cognitivo y conductual en el año de 1966. En su obra: *Hacia una teoría de la instrucción*, este autor plantea que existen tres formas en las cuales se da la motivación en el individuo, algo que Ausubel (1966) retoma después. La primera forma es la curiosidad y de ella brota el interés por juegos y actividades constructivas que involucren la exploración, la segunda es la competencia, donde se evidencia el deseo del control ambiental y existe el interés por el trabajo y el rendimiento. Finalmente, se encuentra la reciprocidad, en la cual se evidencia la necesidad de comportarse de acuerdo con los demás.

Gráfica 9. Formas de motivación intrínseca de Jerome Bruner (1966)



Cuando se habla de aprendizaje no se puede dejar de lado la motivación, la cual se divide en dos, intrínseca y extrínseca, que actúan como activadores internos y externos, llevando al niño a la formulación de preguntas que le permiten conocer, resolver y asimilar los diversos retos que le llevan hacia el aprendizaje. Este aprendizaje se da en forma particular en cada individuo, puesto que todos no tienen las mismas vivencias ni puntos de vista.

Galván (2008) y Schein (1982), coinciden en que las motivaciones y necesidades particulares están estrechamente estipuladas por la percepción de las situaciones y estas, a su vez, se ligan con lo que ya se ha aprendido. Si el niño se ha predispuesto con el aprendizaje, relegando su conducta a una asignatura, un maestro o un tema como una situación estresante, este tiende al abandono de la recompensa sin importarle el factor motivacional extrínseco de valor que se ponga, pues ya se ha rendido interiormente.

Desde la mirada de los diferentes enfoques psicológicos, la motivación experimenta cambios constantes y fuertes, los cuales hacen que se plantee que sin motivación no habría aprendizaje, aunque otras posturas afirman que hay infinitudes de aprendizajes que no están vinculados a la motivación, ya que ocurren de manera natural y sin ser premeditados. Aun así, el aprendizaje requiere de la integración de múltiples procesos en el individuo, procesos lingüísticos, visuales, motores y sociales.

Conductismo, cognitivismo y constructivismo

Con el avance del conocimiento científico, el aprendizaje ha sido uno de los fenómenos de investigación más estudiados por el ser humano en todas las áreas del conocimiento y para la psicología sigue siendo un universo por descubrir. Diversos exponentes pioneros de los avances en aprendizaje han brillado en el campo de la psicología, en el cual sobresalen tres enfoques en

particular: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Teorías que no se pueden dejar de lado, puesto que son las bases para comprender desde la psicología, el fenómeno de la versión.

Desde la teoría conductista, donde sobresalen varios exponentes, destaca el trabajo de Iván Petróvich Pávlov (1849-1936) quien planteó la teoría de condicionamiento, la cual fue un hallazgo realizado mediante su trabajo con animales, en la que se considera como aprendizaje el dar un estímulo a un individuo mientras este realiza algún tipo de acción. Si se continúa con el estímulo mientras se realiza determinada acción, se condicionará una respuesta y, por lo tanto, una conducta constante. Esto sin duda alguna quiere decir que el aprendizaje se logra cuando existe la evidencia de una respuesta ambiental, provocada por un estímulo en particular; por consiguiente, solo se requiere de un estímulo, una respuesta y la asociación entre ambos para generar aprendizaje. Para Gutiérrez (1999), el legado de Pávlov ha sido la estimulación de la investigación en los fenómenos del condicionamiento y su influencia resulta extensa en la psicología.

Así mismo, en el campo de la psicología conductista, se abrió paso Edward Lee Thorndike (1874-1949), reconocido psicólogo norteamericano, quien planteó grandes aportes particularmente a la psicología educativa con su postulado del ensayo y error. Para Rebusillo y Sarguera (2005), el aprendizaje según Thorndike se basaba en una serie de conexiones entre estímulo y respuesta en la que el aprendizaje surge mediante un proceso de selección y conexión. Este autor planteó varias leyes como la ‘ley de causa y efecto’, ‘ley del ejercicio’ y ‘ley de sin lectura’.

Para Mergel (1998) estas leyes refieren que se establece un vínculo neutral entre el estímulo y la respuesta. Cuando la respuesta era positiva, el patrón de aprendizaje se lograba en los casos en los que se mantenía dentro de un patrón de conducta observable. En conclusión, el aprendizaje consta de la relación entre varios elementos contextuales y el comportamiento.

En resumidas cuentas, la teoría conductista considerada la segunda fuerza en psicología, cuenta con varios exponentes como lo son Pávlov, Thorndike, Skinner y Watson, por nombrar algunos de ellos, quienes conjuntamente trabajaron sus postulados como el condicionamiento clásico, operante, conexionismo y estímulo-respuesta y descubrieron la influencia del aprendizaje en la conducta y cómo esta puede ser medible y observable.

Avanzando en la temática del aprendizaje visto desde la psicología, se transitará del conductismo hacia el enfoque cognitivista. Al respecto, Makirriain (2012) afirmaba que en ambos enfoques existen ciertos rangos de continuidad. Es importante resaltar que la mayoría de sus pioneros tenían sus fundamentos en el conductismo y es allí donde ocurre una transición, debido a que la unidad de estudio no es la conducta, sino los procesos internos que se dan dentro del niño y el animal, lo que no se puede ver a simple vista, puesto que configura el ingreso, el mantenimiento y la evocación de la información. El fenómeno de estudio para el cognitivismo es la mente y cómo se deja guiar por las múltiples formas simbólicas de reproducir la realidad, comúnmente conocidas como representaciones mentales.

Surge entonces uno de los representantes del cognitivismo, el psicólogo ruso Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934), quien propuso su teoría del desarrollo social, la cual se basa en el papel que juega la interacción social en el desarrollo del niño, esto implica a las funciones psicológicas superiores (atención, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones, etc.), y estas solo existen mediante el surgimiento de un proceso de desarrollo en el niño, cuando hay una interacción con el otro a lo que Vigotsky denominó la ‘Zona de desarrollo próximo’. Esta hace referencia al proceso ‘madurativo’ del niño que se va dando de forma evolutiva, funciones que no han madurado, pero que lo harán y en algún momento, dado que el niño podrá dar solución a algún dilema para el cual requirió ayuda en algún momento (González, *et al.*, 2011).

Pero la pregunta es ¿cómo influye esta zona en el aprendizaje? Pues bien, aquí surge la importancia del acompañamiento del docente, para que guíe en forma adecuada los aprendizajes del estudiante, de esta manera este actor será capaz de interiorizar sus conocimientos proyectando sus capacidades y podrá entonces hacer una propia introspección para así evaluar y regular sus procesos cognitivos y conductuales según las diversas situaciones que tenga que vivenciar. Para Díaz-Barriga y Hernández (2002), el estudiante es protagonista en su vida educativa, él es quien se apropia y construye sus saberes culturales a partir de los procesos que se dan en colaboración con los otros.

Para Carpintero (2005), la psicología cognitiva

Es el estudio de los procesos mentales que, inferidos de la conducta objetiva, permiten al sujeto la adaptación y el control tanto de los procesos de su entorno como de los procesos mentales, mediante la utilización de sistemas de procesamiento computacional. (p. 405)

En definitiva, el cognitivismo busca identificar en el individuo ese mecanismo interno diverso lleno de subjetividad. Para el cognitivismo lo que más importa es cómo los estímulos auditivos y visuales generan una respuesta o un proceso interno que da un cambio en la forma de pensar y permite materializarse en una conducta. El niño sabe y adquiere el aprendizaje como una figura activa de sus propios saberes.

En los estudios del cognitivismo también sobresale el psicólogo norteamericano Jerome Seymour Bruner (1915-2016). Destacado por sus importantes aportes al aprendizaje. Este autor se enfocó primordialmente en comprender la forma en cómo se orienta la enseñanza en la actualidad. Propuso la teoría del desarrollo cognitivo en donde se destacan las capacidades mentales, propuso la teoría de la instrucción en donde expone algunas reglas especiales para adquirir conocimientos y habilidades, y de la misma planteó técnicas para medir y evaluar estos resultados y así validar

la adquisición del aprendizaje. Para Jerome Bruner era de vital importancia el rol del maestro en el aprendizaje del estudiantado, puesto que sobre él incurre la misión de que esos individuos, que están a su cargo, tengan un buen proceso de desarrollo y de incorporación social. El maestro establece los caminos en donde deben coincidir el aprendizaje y el pensamiento:

Vivimos juntos en una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural (Bravo *et al.*, 2016, p. 1).

Bruner y Ausubel (2013) plantearon que el aprendizaje se origina de la mano con el compartir diario, con la constante interacción social, de allí surge el aprendizaje y no solo eso, de allí también se genera la empatía como esa capacidad que tiene el individuo de poder entender las realidades y diversidades del otro y sentirlas como propias. Es como recita un adagio popular, es esa habilidad de ‘ponerse en los zapatos del otro’. Una vez el niño comprende la realidad adquiere nuevas cosmovisiones y al mismo tiempo hay aprendizaje.

Para continuar analizando cómo se da el aprendizaje desde lo psicológico, se hace importante traer a colación en este apartado los postulados planteados desde el enfoque constructivista. Este refiere que los ambientes de aprendizaje deben contener múltiples realidades, puesto que son estas las experiencias ricas en contexto que fortalecen la manera en que el individuo aprende. Así las cosas, es el contexto el que forma un vínculo infalible con el conocimiento del individuo. Uno de los principales ponentes del enfoque constructivista es el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980).

Desde la visión de Piaget (1984), los esquemas (aprendizajes) son modelos mentales que almacena el ser humano en su mente. Estos esquemas van cambiando, agregándose y volviéndose más sofisticados a través de dos

procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Para Erskine *et al.* (2012) estos procesos surgen como cambios que debe hacer el niño desde su interior para encajar en una relación afectiva.

Para Piaget el desarrollo es fundamental en el niño, puesto que permite en él pasar de menor a mayor equilibrio, algo que se da gracias a los procesos internos y a las estructuras cognitivas, las mismas que regulan actividades operatorias y preoperatorias en el ser humano (Montealegre, 2016). Esto significa que una operación requiere de la elaboración de un proceso mental y de la capacidad del niño para repetir la acción, interiorizarla o deconstruirla y esto lo logra cuando ya obtiene una madurez física aproximadamente a los siete años. “El requisito de un pensamiento lógico es el de ser operatorio, característica que le permite prolongar la acción interiorizada” (García y Cruz, 2018, p. 34).

La maduración y adquisición del pensamiento lógico se produce cuando se logra la apropiación y comprensión de las operaciones matemáticas, en particular la multiplicación, ya que esta tiene su base en la suma, logrando que el niño cambie los conceptos adquiridos sin modificar la esencia de ellos (Rodríguez, 2018).

De hecho, desde la labor docente es fácil ver como el niño va cambiando sus pensamientos gracias a los aprendizajes adquiridos con otros compañeros y con sus docentes, y esto se va dando a medida que el niño va creciendo. Cabezas y Rubio (2018) plantean que el desarrollo cognitivo se produce por una reorganización gradual de los procesos mentales, los cuales devienen de una madurez biológica (desde la infancia hasta la adultez) y de su relación con el entorno. Entonces se puede decir que el niño interioriza su aprendizaje gracias a los diversos procesos cognitivos que realiza, de los cuales sobresalen la asimilación y la acomodación, estos le permiten al niño adaptarse, obtener y organizar en forma adecuada toda la información que necesita para construir su conocimiento a medida que interactúa con su entorno.

De esta manera se podría decir que el aprendizaje se construye, y que es el niño quien realiza una organización interna de los contenidos e interpreta la información de su ambiente conforme a su experiencia con los objetos. En este punto se hace imperativo abordar al psicólogo norteamericano Ausubel (1918-2008), destacado por su teoría del aprendizaje significativo y quien afirmaba que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel y Hanesian, 1983, p. 18)

Para Ausubel y Hanesian (1983), uno de sus mayores intereses era el proceso de aprendizaje en los estudiantes, y su teoría partía esencialmente de la indagación de esos presaberes con los que el niño llegaba a su clase, para de esta manera, identificar cuál era la forma de integración o la lógica que había tras sus pensamientos y actuaciones, y así colaborarle en la construcción de su conocimiento, donde influyeran los aprendizajes memorísticos sin realizar ningún tipo de imposición de aprendizaje.

El aprendizaje de un concepto se logra cuando este ya está en la mente del niño. Guzmán y Bravo (2018) refieren la importancia de que el concepto sea relacionado con otro existente en la estructura cognitiva del niño. Así, por ejemplo, si se integra la palabra ‘suma’ esta gozará de significado cuando el niño sepa cómo se hace este procedimiento, porque su concepto ya está organizado dentro de su estructura mental. Para Moreno (2009) “la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello se debe comenzar por los conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior” (p.1).

Algunas consideraciones psicológicas en torno a la deserción escolar

El rol del docente

Luego de haber realizado una rápida revisión para entender las múltiples formas en que se da el aprendizaje desde diversos enfoques psicológicos, se hace evidente que el estudiante no está solo en su proceso, y es ahí donde el docente juega un rol importantísimo en el aprendizaje, pues siempre será el actor de base que puede identificar las habilidades cognitivas según la etapa del desarrollo en que se encuentre el estudiante, analizando cómo se interrelacionan sus conocimientos y cómo este formaliza su proceso metacognitivo. El mismo estudiante tiene la habilidad de ‘aprender a aprender’. Es así como se requiere entonces que el docente analice desde los predisponentes psicológicos del estudiante que él conozca y se vincule empáticamente con este, abriendo las puertas no solo al conocimiento sino permitiéndose ser más humano, enlazándose con el estudiante y entendiendo sus dilemas sin involucrarse. Esto podría evitar el frecuente fenómeno de la deserción escolar.

No obstante, la deserción escolar también tiene sus raíces en el constante temor del estudiante por los métodos de evaluación de los docentes, temor que persiste al no lograr los objetivos propuestos, al ser objeto de burla de sus docentes o compañeros por tener un ritmo de aprendizaje diferente, por tener una necesidad educativa especial o simplemente porque se cometió un error. Para Bernal (2002), en la escuela se reproduce la desigualdad, puesto que algunos estudiantes son favorecidos y otros excluidos, y es precisamente esta exclusión una de las productoras de la violencia y el fracaso escolar. Esta es otra de las evidentes causas psicológicas por las que el estudiante desiste de su proceso educativo, por la inequidad.

Para evitar esta constante se requieren habilidades del docente donde pueda hacer ajustes razonables y acomodar esos procesos de evaluación y lograr la cualificación objetiva de todos sus estudiantes (sin preferencias), valorando las destrezas y aprendizaje de cada uno de ellos, sin olvidar que él es el faro que guía a buen puerto a sus estudiantes. La labor del docente puede llegar a ser definitiva no solo en el proceso de formación sino en las vidas que pasan por sus manos. El docente es el encargado de entusiasmar a los estudiantes por el aprendizaje y fomentar en ellos una pasión por la búsqueda de información, por la investigación y por la creación de cosas que parezcan imposibles.

Así las cosas, el docente debe comprender que en su aula de clase hay ‘diversidad’ en cuanto a creencias y pensamientos así como pluralidad desde la ‘multiculturalidad’ del estudiantado, lo que condiciona la mezcla de realidades personales, sociales, económicas y religiosas donde confluyen todo tipo de personalidades y es allí donde se evidencia la vocación docente, esa gran habilidad de poder conocer que cada uno de ellos tiene un estilo de aprendizaje único y particular para materializar sus conocimientos.

La violencia

En pleno siglo XXI la violencia juega un papel primordial dentro de los factores psicológicos que predisponen al estudiante a la deserción, esta es expresada en el aula de clases y es conocida en el medio docente como ‘indisciplina’. Es una constante que los docentes prefieran algunas veces a un estudiante pasivo, que no haga nada, a un estudiante que genere indisciplina y haga caos en su aula de clases. Y cómo no, a quién le gusta enfrentarse a la imperiosa necesidad de estar solicitando atención con frases como: ‘presten atención al tablero’, ‘escuchen lo que estoy diciendo’, ‘por favor, hagan silencio’, ‘siéntate en tu puesto y deja a los demás prestar atención’, ‘no golpees a tu compañero’, ‘no te expreses con malas palabras’... en fin,

esta labor es agotadora para cualquiera y bloquea también la motivación del docente para aportar a la construcción del aprendizaje. Pero evidentemente la violencia pasa de la familia, al barrio y del barrio llega a la escuela.

La violencia en la escuela, siendo también un detonante de la deserción escolar, es una consecuencia dolorosa que parte del legado histórico al que están sometidos los estudiantes por nacer en un país estrechamente ligado al conflicto armado, a las bandas criminales y a los grupos armados organizados, y la educación no es lejana a este fenómeno. Difícil se ha tornado para los colombianos transitar por el camino de la paz cuando la escuela se llena de drogadicción, de pandillismo, de prostitución, por mencionar algunos de los factores negativos que inciden también en la deserción del estudiantado y peor aún, de los docentes. En ocasiones, la escuela resulta ser un refugio a un contexto violento en la casa o en el barrio y eso es más complejo de esgrimir en los contextos académicos.

Un factor conexo que también predispone inevitablemente al abandono de la actividad académica de niños, niñas, adolescentes y aun de los docentes, es la violencia escolar. Pues de ella se desprenden un sinnúmero de manifestaciones negativas como el acoso (*bullying*), la violencia física (matoneo), psicológica y hasta cibernética (*cyberbullying*). Lastimosamente quienes caen en las garras de este tipo de violencia son aquellos con alguna necesidad educativa especial, quienes tienen discapacidad o alguna característica física y ser objeto de burla. Según García y Cruz (2018), este tipo de problemática incide de forma directa en la personalidad del alumno, por lo tanto, hay disminución en el rendimiento académico. Sin embargo, el bajo nivel académico al que puede llegar un estudiante, en ocasiones resulta mínimo frente a otros componentes como la baja autoestima, el autoconcepto y la depresión (que puede salirse de control y desencadenar en suicidio).

“La escuela es un espacio donde cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan directamente la vida de los niños” (Cepeda *et al.*, 2012, p. 517). Según

Lara y Pérez (2018) muchos de los casos de violencia escolar se dan como repetición de los patrones observados en su hogar. Los estudiantes ejercen relaciones de poder acosando e intimidando a otros de forma directa o indirecta. Para Sánchez *et al.* (2016) es posible aprender la violencia de otros contextos y por otros medios. El consumo de información por medios masivos de comunicación hoy prolifera, no solo por los medios usuales (radio o televisión), también por las redes sociales, donde la información es infinita con ilimitado acceso y en muchos casos, falsa. Estas plataformas, mal administradas también son un foco para la propagación de la violencia escolar.

En definitiva, como lo refiere Kaplan (2018), la escuela no es la culpable de los brotes de violencia que allí se dan, pero como agencia social sí tiene la gran responsabilidad de educar hacia la paz, eliminando las barreras del odio y del fracaso que como sociedad se han construido, y en cambio promover la solidaridad y el interés por el otro y por su realidad. La comunidad académica debe trabajar en conjunto y con el firme objetivo de erradicar todo tipo de violencia y conducta que genere intimidación. Asimismo, se deben atender protocolos contra el acoso escolar orientados a la detección de alertas tempranas cuyos primeros respondientes deben estar familiarizados con proceso de psicoorientación, para que desde allí se realice una supervisión al estado psicoemocional de los involucrados en conductas de acoso. Maestros y maestras deben velar porque la escuela sea un territorio de aprendizaje, donde niños, niñas y jóvenes vivan sus etapas de transición en completa seguridad y felicidad.

CAPÍTULO 4.

APROXIMACIÓN A LA DESERCIÓN ESCOLAR DESDE UNA MIRADA PSICOANALÍTICA

Karen Eliana Rojas Medellín

Tomando la definición propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) de Colombia, la deserción escolar es entendida como:

El abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno. La tasa de deserción intra-anual solo tiene en cuenta a los alumnos que abandonan la escuela durante el año escolar, ésta[sic] se complementa con la tasa de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar. (p. 1).

Considerar estos factores, que implican tanto el orden educativo, como familiar y social, da cuenta del progreso que ha habido en Colombia respecto de la comprensión de la deserción escolar, ya que esta, según informan Rincón *et al.*, (2004), era explicada en una época en términos de

fallas adaptativas por parte de individuos que no se ajustaban al sistema escolar. De acuerdo a estos autores, la perspectiva fue cambiando a partir de los estudios realizados en materia de educación, los cuales incluyeron otra mirada, esta vez hacia la pobreza, la marginalidad, la inequidad y la violencia, y, las relaciones maestro-estudiante establecidas al interior de la escuela.

Lo anterior señala dos perspectivas: la primera, que responsabiliza al sujeto atribuyéndole el hecho de la deserción escolar, y la segunda, que tiene en cuenta tanto las condiciones sociales como aquellas que se juegan en el ámbito educativo. En lugar de tomar una posición, se propone realizar una revisión fundamentalmente teórica y de esta manera suscitar la reflexión en torno al tema de la deserción escolar, introduciendo una mirada desde los planteamientos de la teoría psicoanalítica.

Lo educativo, familiar y social: puntos de encuentro y de desencuentro

Partiendo del hecho que no se puede teorizar propiamente acerca de la ‘deserción escolar’, es decir, como categoría de análisis en sí misma, cualquier intento de abordaje sugerirá considerar las relaciones que en esta se enmarcan. Si se toma como concepto, y desde una perspectiva estrictamente pedagógica, se diría que la deserción es la desvinculación del sistema educativo, es decir, el resultado de las distintas formas de sustraerse del armado escolar. Las inasistencias a la escuela, la repitencia de años escolares, el cambio continuo de instituciones, son algunas de estas formas que concluyen en ‘deserción escolar’, y que, contrarían las aspiraciones del proyecto educativo.

Otra bastante conocida es la negativa a participar de las propuestas escolares, si se retoma el planteamiento de Rincón *et al.*, (2004), en este sentido, se hablaría de deserción del conocimiento, en otras palabras,

rechazo a aprender. Con frecuencia se escucha la inquietud que produce el desinterés de los estudiantes frente a los programas educativos, los maestros se preguntan ‘¿cómo involucrar a los niños?’, ‘¿de qué manera motivarlos?’, proponiendo como solución la implementación de métodos, bien sea más atractivos y novedosos, así sean más exigentes. También los padres recurren a su autoridad intentando obligar al niño a que se interese por la escuela, sin embargo, ¿es esto suficiente?

Si se hace una lectura psicoanalítica sobre el tema, se encuentra que existe un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje que es el deseo. Cordié (2003) en su libro *Los retrasados no existen*, lo plantea del siguiente modo:

Para que un niño “aprenda” es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear. El lenguaje popular lo dice: “El deseo y el amor no se ordenan” [...] No hay necesidad de “hacer” ni de imponer nada cuando el “saber” logró el brillo de un objeto de deseo para los padres, no hay necesidad de imposiciones para que el niño se apodere de él. (p. 27).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje precisa de un deseo que no puede ser impuesto, al niño se le motivará o impondrá que asista a la escuela y cumpla con los programas propuestos, sin embargo, siguiendo esta lectura, no se le podría obligar a desear. El aprendizaje implica un deseo de saber que habita incluso desde un momento muy temprano, de esto dan cuenta las preguntas tan comunes del niño, quien del aprendizaje a través del juego se apropiará luego de otra forma de saber que es la que imparte la escuela. El punto a destacar es que en este pasaje podría haber un detenimiento, es decir, un rechazo a aprender.

Sigmund Freud, como retoma López (2016), ha hecho referencia a una pulsión que está implicada en los procesos escolares y que conduce al niño a emprender esa tarea que es la de investigar, esta es la pulsión epistemofílica. Una de las explicaciones a los problemas del aprender señala que puede haber una inhibición de esta pulsión, en tal caso, el sujeto se encuentra en

un estado que Cordié (2003) califica como de anorexia mental, en el sentido que este concentrará todos sus esfuerzos en no saber nada. La autora refiere que, ante los imperativos, es decir, los pedidos que se le dirigen al niño, uno de los desenlaces podría ser la inhibición a aprender. Por otra parte, Palma (2006) plantea que hay aprendizaje si hay deseo, y el deseo surge de una falta. Desde esta perspectiva, el sujeto desea si previamente ha percibido un deseo de saber en los padres al cual identificarse. Esto introduce una nueva comprensión en tanto sugiere que no es a los pedidos de los padres que el niño se identifica, sino a su deseo. Posteriormente, en la escuela este deseo se dirige a un saber intelectual.

Si esto último no ocurre se dice que el sujeto está en situación de fracaso escolar. Se habla de fracaso escolar a partir de un juicio de valor que responde a un ideal que es su opuesto, a saber, el ideal de éxito (al niño se le pide que sea exitoso y se le ofrece la escuela como una promesa de ello). Los ideales son transmitidos por la familia de una generación a otra, y en cierta medida son relativos al contexto cultural, de ahí que en ciertos medios se precie lo que en otros puede ser carente de valor. El sujeto por su parte, producto de continuas identificaciones, se constituye tras la búsqueda de las propuestas que se le plantean, bien puede compartir los valores instituidos, u, oponerse a ellos (Cordié, 2003). Al respecto surge la cuestión de si la escuela es valorada como un espacio en el que se encamine un proyecto tanto para los padres en relación con el niño, como para el niño mismo. ¿Qué lugar se le otorga a la escuela en el presente contexto?, ¿cómo concibe cualquier familia la escuela?, ¿el ideal de la familia se alinea a un proyecto educativo?

En un comienzo, vincularse a una institución educativa era una elección personal, recibían educación aquellos que pretendían formarse en cualquier área del saber. Posteriormente, con la democratización del conocimiento la educación deja de ser un privilegio y se convierte en un principio de obligatoriedad. Como declara la constitución política de Colombia “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y que comprenderá como

mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (López, 2016, p. 4). Sin embargo, aunque la educación sea un derecho, y por ello mismo se le pretenda obligatorio, cabe considerar si la precariedad de condiciones permite que el proyecto de la familia se articule a un proyecto escolar, principalmente si se llega a suponer que las carencias materiales puedan generar otras aspiraciones y preocupaciones que no implican lo cultural.

En su libro *El malestar en el docente*, Cordié (2007) plantea que en la medida en que las familias se vean forzadas a tener que luchar por su supervivencia, poco tendrán inclinación a invertir actividades culturales, entendiendo lo cultural como el “desarrollo de las facultades del espíritu mediante los ejercicios intelectuales apropiados” (p. 93). Aunque al hablar de familia, esto sugiera considerar lo particular tanto de su estructura como de la forma de introducirse en lo social, la autora describe que hay dos tipos, estas son las marginales y delinquentes, en las que la falta de recursos se asocia a una falta ética, de conciencia moral, que influye en el incumplimiento de las leyes instituidas en lo social. Por otra parte, se señala que en estos casos el niño no recibe ni afecto ni educación, no hay acompañamiento en su advenimiento como sujeto, su destino estará trazado por el abandono, puede haber en ellos una debilidad mental que coexiste con el poco dominio de sus pulsiones, lo que los conduce a cometer actos de delincuencia o asesinato.

Dado el panorama descrito anteriormente, el Estado, en el marco del discurso jurídico, y con la intervención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), las comisarías de familia, y otras entidades, actúan conforme al proceso de restablecimiento de derechos que la ley dicta, tratando de resguardar a los niños, niñas y adolescentes, de la inobservancia, amenaza o vulneración de su integridad. El niño es concebido como un sujeto titular de derechos, y como está dispuesto en el Código de infancia y adolescencia, tanto la familia, como la sociedad y el Estado, deben ser garantes de su cumplimiento. El artículo 39, obligaciones de la familia, pone de manifiesto que:

La familia tendrá la obligación de promover la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad y el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y debe ser sancionada. (Ley 1098, 2006).

Mientras que el artículo 14, La responsabilidad parental, manifiesta que:

La responsabilidad parental es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es, además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos. (Ley 1098, 2006).

Son los padres en primer lugar quienes contraen esa obligación de orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, sin embargo, si se piensa desde la perspectiva psicoanalítica, para ejercer la maternidad y la paternidad es preciso que haya deseo con relación a ese hijo, sin embargo, como ya se ha sugerido, ni el deseo ni el amor se pueden ordenar.

Por un lado, la función materna, que provee los cuidados y la satisfacción de las necesidades, tiene que ver más con la transmisión de un deseo particularizado con el cual el hijo ocupa un lugar no anónimo en el deseo materno (Puchet, 2008). Por otro lado, está la función del padre que ejerce la ley, una ley subjetiva que, cabe aclarar, no es del orden de la ley del discurso jurídico (Osorio, 2015). El punto a señalar es que del cruce de ambas funciones el resultado es un sujeto, en este sentido, el sujeto adviene al mundo simbólico en tanto ocupa un lugar en el deseo de los padres que lo nombran, por eso, aun cuando se trate de los padres biológicos ellos también han de alojarlo en su deseo, es decir, adoptarlo como hijo.

Palacio (2008), señala la importancia de que el hijo sea esperado y nombrado por sus padres, indica que de esta manera ocupará un lugar en la estructura del lenguaje, lugar que es creado en el deseo de los padres, tanto por las expectativas que se generan en torno a él como por la forma

en que es nombrado. Siguiendo esta lectura, el nombre y los atributos que los padres otorgan desde su ideal, determina la posición subjetiva de ese al que se le llama niño.

El panorama del contexto refleja las situaciones irregulares que viven las familias. Se cuenta la inestabilidad laboral que está sujeta no solo a la escasa o nula escolaridad de los padres, sino a las limitadas posibilidades de empleo que imponen a las familias nuevas y mayores exigencias. Obtener el sustento diario, trasladarse continua y repentinamente dentro y fuera de la ciudad, tratar de convivir en medios de hostilidad y violencia, puede traer consigo la pérdida de referentes que impiden los reajustes subjetivos que las mismas condiciones sugieren. En el contexto descrito, los niños son forzados a generar ingresos, ya sea mediante la actividad laboral o el ejercicio de prácticas que trasgreden las leyes sociales, lo cual prepara el camino al abandono de la escuela. En el caso descrito es muy marcado el desinterés por lo escolar, el saber no representa el objeto de apetencia, el medio no favorece el contacto con los libros ni los intercambios lingüísticos que tienden, por el contrario, a ser pobres, el saber no adquiere ningún valor y es denigrado y rechazado.

Sobre los vínculos entre el enseñante y el aprendiente

El estudio sobre la deserción escolar sugiere, por otra parte, una reflexión acerca de la escuela concebida desde el lugar que ocupan el maestro (enseñante) y el estudiante (aprendiente), el vínculo entre ellos y la posición en común frente a un elemento central que es el saber. Estos aspectos son importantes ya que fundan, si se admite la perspectiva de Filloux (2001), la escuela como campo en el que cuenta tanto el saber que el alumno supone a su maestro como su propio deseo de saber que el maestro ha de sostener. Elgarte (2009) plantea, coincidiendo con la propuesta anterior, que la escuela es un campo pedagógico, a saber, un espacio que se instituye en la medida en que interviene una función de saber que es la que el pedagogo representa para sus alumnos.

Estos planteamientos, aunque contemplen lo pedagógico no se apoyan en la pedagogía, se sostienen en una perspectiva psicoanalítica que considera no a las personas, como tal, que intervienen, sino al deseo puesto en juego en el acto educativo, así como los lugares que ocupan y las funciones que cumplen quienes están involucrados. Por su parte el maestro, además de enseñar ha de asegurarse de que el alumno reciba lo que transmite, pero es necesario también que a este maestro se le confiera un saber, de no ser así no habría aprendizaje. El maestro ocupa cierto lugar de ideal, la transferencia que se instala le otorga cierto poder del que ha de abstenerse si no quiere formar súbditos a imagen y semejanza suya.

Ahora bien, si el maestro debe cuidarse de ello ¿cuál es su lugar en lo que respecta al proceso de enseñanza, y, por consiguiente, de aprendizaje? El maestro sostiene la función de saber, saber que se articula al deseo y que permite la transmisión de lo que se enseña. Cabe la aclaración de que sostener la función de saber no es creer que tiene el saber, en este último caso no habría movimiento del deseo en tanto se obtura la falta. En este sentido, la falta es el motor del deseo, y el deseo es la condición esencial para que se lleve a cabo el aprendizaje. Siendo así, en lugar de un saber absoluto, completo, sin fallas, es preciso dar lugar a la ignorancia. Entonces, si se articula esto al contexto educativo, conviene interrogarse si el maestro, uno cualquiera, suscita la interrogación y la investigación que resultan necesarias al aprendizaje.

Se conoce de cierta preocupación por parte de los maestros, quienes se interrogan por cuál es la mejor forma de enseñar, una que garantice el aprendizaje. Se ven enfrentados a ejercer su papel sin instructivos que indiquen la manera correcta; el maestro educa, pero no todo es educable, a veces los resultados no coinciden con sus expectativas. De esta manera, el maestro ha de reconocer esa imposibilidad y tratará de hacer algo con ella; lo fundamental es su deseo en el lugar del cual enseña y el ver a quien aprende también como un sujeto deseante.

Mejía *et. al.* (2011) plantean que, en cuanto al deseo en el maestro, este entra en juego en la medida que reconoce su propia ignorancia, es decir, hasta que se reconoce como un ser en falta, dividido, incompleto; de esta manera, podrá transmitir el no-todo a sus alumnos dando así lugar a la falta. Desde esta perspectiva el maestro no transmite el saber, debe ser el objeto que causa el deseo y lo que transmite es el deseo de ese objeto. Este deseo de saber sostiene la autoridad del maestro en relación con el alumno, es decir, lo autoriza como representante de la ley, y lo que transmite favorece la cultura.

La docta ignorancia, como concepto metodológico, obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Este concepto en su operacionalización apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta, que sería el primer paso para que, en esa instancia, se instaure el vínculo educativo, sobre el borde de un hueco. Recuperar la vieja práctica de preocuparse por lo que le ocurre al alumno, abrir juego, invitarlo a hablar, ofertar un espacio de escucha, sería la vía para encauzar algo de aquello que se presenta siendo del orden de la dificultad ubicada solo y exclusivamente, del lado del alumno (Fazio, 2013).

Esta perspectiva del vínculo señala la importancia no solo de que el niño concorra a la escuela y esté frente a un maestro, es importante también la influencia que este último puede ejercer sobre él, esta no es una influencia solamente directiva, quien representa a la escuela ha de ofrecerle al alumno el vínculo con el saber, pero para ello es preciso que este último dé consentimiento de ello. Entonces, si la oferta del maestro da lugar a la demanda, si para el alumno tiene valor aquello que se le ofrece, este seguirá demandando aquello que le ha convocado, que ha causado su deseo. Considerar la situación educativa sugiere reflexionar sobre los distintos modos en que se hace lazo, uno de ellos es aquel que se instaure estando el maestro en lugar de amo.

Si el maestro en el lugar del agente es un amo, habrá de hacerle un tipo de oferta al alumno. Esta es una serie de enunciados no dialectizables. Algo así como ‘trabaje incansablemente, que el deseo espera’. ‘No piense, trabaje, cumpla con las tareas, hágale creer al amo que él es el amo’; ‘no objete, trabaje, no pregunte, hágalo’. Al respecto, Mejía *et. al.* (2011) refieren que:

El maestro se convierte, para sus alumnos, en una figura superyoica, en tanto profiere imperativos categóricos que no admiten discusión. En tanto figura superyoica, hace presencia con la voz y la mirada, vigila el cumplimiento de las tareas, sin importarle los avatares del sujeto. (pp. 192-193).

Ahora bien, si es cierto que la función de un maestro es ofrecer un objeto de promesa para el alumno, es decir, el saber, pero, si en lugar de ello el primero ocupa un lugar de amo, entonces, prevalece la demanda sobre el deseo, y, en consecuencia, el alumno resulta en posición de esclavo, limitado a proveer satisfacción al narcicismo del docente. Puede ocurrir, sin embargo, que el alumno se oponga a ocupar ese lugar de objeto al que el otro convoca, en tal caso, surge el fracaso escolar como negativa de ello. En algunos contextos educativos se empieza a hacer visible el rechazo del alumno; mostrarse apático, perezoso, distraído, son algunas de esas formas. Esta lógica instaurada bajo el discurso del amo comporta un exceso que desconoce y por ende, anula el deseo del alumno, a quien se le presentan dos alternativas, bien sea despreciar el saber, o producirlo como se le solicita para así responder al maestro en lugar de amo. En la primera se ubica el fracaso escolar como objeción a la demanda aplastante del otro.

El interrogante es ¿estas demandas son a capricho del maestro?, ¿las condiciones del contexto no promueven también estas exigencias? Si en un momento anterior se ha planteado que el fracaso escolar, opuesto al éxito, responde a un juicio de valor y que este se instituye por un ideal, se encuentra que también los maestros están sujetos a los imperativos que la misma situación educativa plantea. El maestro se ve compelido a dispensar los mismos contenidos a sus alumnos en general y asegurarse de que todos

aprendan de igual manera y en los mismos tiempos, el éxito o fracaso de los alumnos determina, según se supone, la eficiencia o no del maestro. Tanto las instancias superiores, como los padres, evalúan el papel que desempeña el docente, y la forma más común de hacerlo es a partir del progreso que muestra el alumno en cuanto al adelanto de años escolares.

Por un lado, se cuenta entonces que el ideal de éxito escolar es relativo al contexto cultural y/o familiar; en algunos casos se le enuncia al niño la importancia de ser alguien en la vida, sugiriéndole que la posibilidad de alcanzar esto implica necesariamente su vinculación y participación en el proyecto educativo. Ser alguien es en primer lugar ser un profesional, en caso contrario, le es atribuida una situación que se considera como de fracaso. Ahora bien, que el éxito sea un ideal cultural, y su opuesto sea concebido como fracaso, no excluye que haya inhibiciones de las operaciones intelectuales en el aprendiz. Una de estas formas, como enuncia Cordié (2003), consiste en que el fracaso ocurre a partir de una contradicción en las aspiraciones del sujeto, como ejemplo propone que un sujeto fracase para no superar a un padre que no ha triunfado, pues esto le resulta menos problemático que la contradicción que se le plantea.

Ahora bien, si hay inhibición ¿en qué consiste? A partir de Freud, López (2016) sitúa la inhibición en la dimensión del yo, lo cual es explicado en términos de reducción de su función. En tal caso el aprendizaje, que se dice haber adquirido previamente, por ejemplo, en lectura, escritura, matemáticas es luego olvidado. El yo renuncia a ejercer ciertas funciones, al verse compelido a realizar una nueva represión para no entrar en conflicto con el ello. Las inhibiciones pueden estar relacionadas al autocastigo, en tal caso, el yo renuncia al éxito que el superyó prohíbe, esto quiere decir que la restricción de la función del yo, mediante la inhibición, intenta preservarlo (al yo) de un conflicto. Entonces el éxito se presenta como prohibido. Siguiendo la perspectiva de la autora, el fracaso escolar puede ser también un síntoma que responde a lo sintomático de la estructura familiar; es así que, a través de las dificultades el niño se ubica para encarnar una verdad de lo que no marcha bien en la pareja parental.

Sobre el tratamiento para el niño y la niña

En el contexto educativo, algunas de las situaciones que más se presentan son las que atañen a lo que en el lenguaje escolar se llama problemas de aprendizaje y de comportamiento. Pardo (2004), en su artículo “El psicoanálisis en la escuela”, señala que el niño ha de cumplir con la normatividad escolar, ajustarse a la demanda de la escuela, ya que si no lo hace será derivado a especialistas encargados de estudiar las supuestas desviaciones o fallas que impiden el logro de los programas escolares. Desde la perspectiva de la autora, la idea de una desviación o falla deriva de un pretendido desarrollo normal, en este sentido, tanto padres como maestros deberán estimular el desarrollo para de esta manera provocar las conductas que se consideran acordes a cierta edad.

¿Cuáles son los profesionales a los que son derivados los niños y qué intervenciones se dan con ellos? Cuando empiezan las preocupaciones porque el niño no se ajusta a las normativas de la escuela o porque su aprendizaje no corresponde a lo que se esperaría de acuerdo a su edad, es generalmente al psicólogo a quien se le encomienda la tarea, en primer lugar, de determinar en dónde está la falla, cuál es la causa que impide al individuo adaptarse a los programas escolares. En respuesta a ello, como segundo lugar, si el psicólogo considera que hay un disfuncionamiento en el individuo, este emprenderá un trabajo de medición y de diagnóstico de los procesos de atención, memoria, aprendizaje, inteligencia, entre otros, para de esta manera obtener un saber acerca del fracaso escolar y así proponer a los maestros y padres estrategias con las que puedan suplir las deficiencias, regular las alteraciones, estimular el aprendizaje.

Por último, si este paso por el psicólogo no es suficiente, el niño es derivado a otros profesionales como neurólogos y psiquiatras que intentarán remediar fallas atribuidas al sistema nervioso, la mayoría de las veces mediante tratamientos farmacológicos. La pregunta es ¿son pertinentes y suficientes estos procedimientos señalados?

Por su parte, Gallo (2009) considera que las mediciones, haciendo alusión a la medición de inteligencia, conllevan a una clasificación, y, en consecuencia, a una exclusión. La aplicación del test es utilizada para descartar o corroborar un problema de aprendizaje respecto a un coeficiente intelectual que se supone por debajo de la norma, sin tener en cuenta al sujeto y su singularidad. Otro autor, como Lajonquiére (s.f.), considera que la información obtenida por este tipo de intervenciones no es suficiente, no lo es en tanto no dice nada sobre la singularidad del acontecimiento, no aporta tampoco informaciones acerca de cómo proceder en el aula, principalmente porque la naturaleza es de otro orden, se trata de un episodio que es subjetivo.

Ahora bien, cabe mencionar que a partir de estas referencias no se pretende desestimar las iniciativas y propuestas que se generan, lo que sí se propone es otra mirada que considere lo subjetivo. Desde la perspectiva biológica se supone a un individuo ya programado por la naturaleza, con tendencias específicas relativas a cada edad, cualquier conducta inesperada sería considerada como una desviación o anomalía que debiera intentársele remediar. La cuestión es que, como describe López (2016), al situar los problemas del aprendizaje en procesos cognitivos o somáticos, se desconoce la implicación que tiene en ello el sujeto del inconsciente, también se desconoce la causa del conflicto y se ignora que a través del síntoma el niño dice algo acerca de su historia.

El síntoma habla, la cuestión radica en saber de qué hablan los problemas tanto de aprendizaje como de conducta, en este sentido son los mismos sujetos, desde su singularidad, quienes hallarán una respuesta. Esto sugiere la pertinencia de crear dispositivos de escucha, dispositivos psicoanalíticos al interior de las escuelas, que consideren la dimensión subjetiva de los actores implicados, ya que no habría otra manera de esclarecer la problemática.

Desde esta perspectiva y con la especificidad antes señalada, es posible apreciar cómo la demanda de los diferentes actores no es la misma, ni la problemática es la misma para cada uno de ellos, con lo cual se rompe con la ilusión de homogeneidad, universalidad y objetividad, que sostiene el discurso institucional y del que parte el encargo a los profesionistas ‘psi’. Y cómo es, justamente desde lo que falla, desde lo que el discurso escolar no incluye, desde el desconocimiento, que pueden analizarse los diferentes encargos y demandas y también pueden producirse diversas significaciones por las dimensiones heterogéneas de la problemática misma (Pardo, 2004).

Teniendo en cuenta la singularidad del sujeto, uno a uno, se esclarece una problemática que es comúnmente atribuida a problemas de aprendizaje y/o del comportamiento del niño, a fallas en el maestro y errores de método, o fallas en la familia que no cumple su papel de educadora. Quien tiene el saber es quien vive la problemática, falla o fracaso.

CAPÍTULO 5.

¿POR QUÉ LA PRIORIDAD SON LAS NUEVAS GENERACIONES?

Sandra Milena Serrano Serrano

El fenómeno de la deserción escolar refiere a que un estudiante se retira de la escuela y no alcanza los logros propuestos sin obtener una graduación donde certifique la culminación de sus estudios obligatorios, y es así como el bajo rendimiento académico, asociado al fracaso escolar, es visto como la insuficiencia del alumno respecto a los objetivos prefijados, lo que produce generalmente un ausentismo puntual, llevando al abandono prematuro del sistema y posiblemente a una inserción laboral temprana.

Se considera entonces que el bajo rendimiento académico y la deserción escolar son el resultado de un proceso en el cual intervienen múltiples factores y causas, algunos de los cuales son característicos de los niños, jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares) y otros asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescolares) (Enríquez *et al.*, 2013).

La familia es sin duda la responsable de la formación en valores y principios de los niños y jóvenes, y los establecimientos educativos son un apoyo para reforzar esa formación, pero el papel que juega cada uno de estos agentes educativos en la vida de las nuevas generaciones es trascendental, puesto que las capacidades y habilidades sociales, emocionales y cognitivas se adquieren a partir de esas experiencias que marcan positiva o negativamente a la persona. Por consiguiente, el contexto familiar y educativo son relevantes para la motivación y el interés de querer una preparación educativa, cuando el niño o el joven tiene el apoyo de sus padres y cuenta con lo que requiere para su formación, no va a tener necesidad de pensar en abandonar la escuela.

En ese orden de ideas, los factores de riesgo presentes en la escuela se refieren a aquellas circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar (Broman *et al.*, 1985; Rutter, 1990, como se citó en Jadue, 1999). La falta de recursos, la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas y la violencia escolar decrecen las posibilidades de éxito personal y académico de los alumnos (Johnson 1998, como se citó en Jadue, 1999).

El sistema educativo colombiano tiene la intención de dar cumplimiento a lo que consagra el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (derecho a la educación), organizado con la finalidad de ser un medio que permita la construcción de conocimiento, formando a las nuevas generaciones para edificar una sociedad justa y transparente. La educación es la mejor opción para generar y promover desarrollo en el ser humano con capacidades y competencias para asumir las necesidades de una comunidad. Sin embargo, existen deficiencias en los contextos educativos que por una u otra razón hacen que los estudiantes no se interesen por volver a la escuela. Es por ello por lo que la deserción escolar se vuelve un tema fundamental en la agenda de la política pública nacional de educación de todos los gobiernos, desde donde se viene enfrentando y visibilizando el fenómeno ya hace varios años.

Los directivos de las instituciones educativas, al menos en Girardot (lugar donde se ejecutó el estudio), manifiestan que la deserción escolar en instituciones educativas (IE) públicas es sin duda una de las opciones que llegan a tomar aquellos jóvenes que se ven obligados a alejarse de las aulas de clase muchas veces por motivos ajenos a su voluntad, ¿quién quiere fracasar? Nadie. Hay diferentes motivos por los que se presenta deserción en los establecimientos educativos, y este fenómeno sigue siendo más latente en el sector público que en el privado, según se registra en los Sistemas de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar (Simpade).

Por tal motivo, las cabezas visibles de los establecimientos educativos oficiales tienen una percepción amplia a raíz de su experiencia y trayectoria en diferentes contextos educativos y manifiestan que las causas desencadenantes de este fenómeno se deben, en parte, a la infraestructura, el material educativo de apoyo a las clases, la planta docente, las políticas públicas y en la falta de participación de las familias en los procesos de formación de los estudiantes. Estos son algunos de los factores de riesgo evidentes en la permanencia de los estudiantes en el aula de clase de las IE. Esto se ampliará en el capítulo seis.

Ahora bien, así como existen causas a las que se le atribuye la deserción escolar, hoy día se cuentan con otras estrategias que de alguna manera contribuyen en la mitigación de la problemática y que desde tiempo atrás se han creado como programas para reducir este fenómeno. Al respecto, Espíndola y León (2002) afirman que algunas de esas estrategias para destacar son:

- El aumento de la cobertura de la matrícula preescolar, algo que mejora el rendimiento de los niños en los primeros años de primaria y reduce la repetición. En 15 países de la región el porcentaje de matrícula preescolar se elevó en promedio de un 29,4 % a un 40,2 % entre 1990-1994 y 1998-1996, algo que redundó positivamente en aquel entonces.

- La introducción en algunos países de sistemas de promoción automática durante la enseñanza primaria o en los primeros años reduce la extraedad, factor asociado al abandono escolar.
- La iniciación, ampliación y mayor focalización de los programas y subsidios orientados a mejorar la retención escolar a través de becas, entrega gratuita de materiales escolares y programas de alimentación escolar, sobre todo en las zonas rurales donde la deserción en la primaria era muy abultada a comienzos de la década.
- El mejoramiento en la infraestructura escolar y en la disponibilidad de escuelas en zonas rurales apartadas.
- Una mayor valoración por parte de los padres y de los propios estudiantes de la educación como principal o único capital capaz de mejorar las oportunidades de acceso a los empleos urbanos, que se ha expresado en un creciente involucramiento de los cabezas de familia, en un mayor incentivo para su participación en actividades de la escuela, y sobre todo, en el seguimiento de la situación escolar de los niños. (pp. 48-49).

Castro *et al.* (2014) consideran que la relación (capacidad del profesor para comunicarse e interactuar con sus estudiantes), organización-planeación (la manera como el profesor prepara, organiza y planea los programas, contenidos, insumos y recursos disponibles para el desarrollo de sus clases), motivación (expresada en el interés y entusiasmo que imprime en su acción pedagógica), estrategias didácticas (favorecen la participación y la construcción de conocimientos en sus alumnos), actualización-cualificación (entendida como el amplio y profundo conocimiento sobre los contenidos y procesos que enseña, debido a su educación continuada), autorregulación-monitoreo (expresado en la autonomía que despliega para verificar, evaluar

y retroalimentar su quehacer pedagógico) y atención a los ritmos y estilos de aprendizaje (capacidad del docente para orientar la enseñanza conforme a las necesidades de cada educando), también intervienen significativamente en la permanencia escolar.

Como ya se ha reforzado en capítulos anteriores, la relación docente-estudiante es uno de los medios por los cuales se puede motivar al estudiante para que se sienta agrado en su escuela. Interactuar con el docente colocando en práctica el respeto permite que el estudiante se relacione abiertamente y se sienta seguro de su formación.

Por otro lado, si bien es dicho la escuela de antes era la escuela que formaba con rectitud y respeto, y eso no se puede negar, sin embargo, pensando en las nuevas generaciones de niños y jóvenes que se están formando es importante pasar de las clases tradicionales a las clases dinámicas, con una organización en la planeación de sus actividades, utilizando recursos innovadores, esta, es una estrategia que con seguridad permite adquirir habilidades y competencias, donde se reconocen como personas con capacidades y no solo como receptores de conocimiento sin posibilidad de vivir experiencias significativas.

Así mismo la actitud y la disposición del docente juegan un papel fundamental en su labor, puesto que la deserción escolar se da precisamente porque en estos tiempos llegan los estudiantes a su aula de clase y se encuentran con docentes que llevan bastantes años ejerciendo su profesión y, sin embargo, son los asignados para orientar en los niveles de preescolar y primaria, y su energía vital no es consecuente con la de sus aprendices.

Otra variable importante es que en los establecimientos educativos del sector rural donde el modelo pedagógico implementado es el de escuela nueva, manejan diferentes grados en un salón, por lo que atienden niños de diferentes edades, orientan contenidos de diferentes grados y desarrollan

proyectos atendiendo a las necesidades de los niños, pero es así como los estudiantes evidencian en su docente cansancio, agotamiento, muchas veces debido a su avanzada edad y a una larga trayectoria en los contextos educativos, y a esto se suman también las prácticas pedagógicas retrógradas, tradicionales, aquellas faltas del toque de innovación y motivación, donde hoy en día nos encontramos en las aulas de clase con estudiantes muy activos y con ganas de acaparar el mundo con las nuevas tecnologías. Generar nuevas estrategias de aprendizaje es permitir la participación y construcción de nuevo conocimiento.

La cualificación docente es un compromiso personal y profesional, entendiéndose como abrir las puertas a nuevos conocimientos, a tener una amplia preparación para orientar los contenidos asignados cada año académico dando las orientaciones pertinentes evidenciadas en el progreso académico de los estudiantes. “Muchos profesores han sido planificadores curriculares, dirigentes y organizadores comunitarios y activistas políticos en movimiento a favor de una sociedad más justa y en búsqueda de una relación estrecha con su estudiante” (Listón, 2003, como se citó en Gracia, 2012).

El proceso educativo depende de diversos agentes como: bagaje cultural del docente, experticia en los temas a impartir con los alumnos, conocimiento frente a variedad de estrategias para lograr la atención del estudiante e incentivar la motivación frente a procesos académicos no solo dentro del salón de clases y la escuela, sino fuera de ella donde pueda extrapolar conceptos y convertirlos en herramientas vitales para el desarrollo de habilidades en diferentes contextos y situaciones (Gracia, 2012).

Es indispensable en todos los procesos académicos tener en cuenta a los estudiantes como actores principales de su formación integral, es por esto por lo que es preciso considerar sus necesidades para que a partir del apoyo de los agentes educativos se puedan orientar y así fortalecer sus habilidades y capacidades, enseñando con amor y dedicación.

Lo material y estructural de la escuela

Los establecimientos educativos brindan espacios para que los estudiantes se superen académicamente y logren sus expectativas dentro y fuera del aula, así como en los entornos familiares y sociales, teniendo en cuenta que el conocimiento se construye a partir de las experiencias del individuo en contextos formales y no formales. Por ello se considera que hay factores internos y externos que pueden influir en el proceso de aprendizaje, como son el material de apoyo a las clases, el nivel socioeconómico de las familias, el nivel educativo de los padres, el grado de vulnerabilidad social, entre otros, estos afectan notablemente la estabilidad del estudiante en las instituciones educativas (IE).

Hablar de los factores internos que inciden en el fenómeno de la deserción escolar, los cuales repercuten significativamente en la preparación y formación del individuo de manera social, emocional e intelectual, implica reconocer la relevancia de los ambientes apropiados para la estadía de los educandos en la IE, ofreciendo espacios y materiales en buenas condiciones como el aula de clase, los puestos de estudio, el material didáctico, las baterías sanitarias, las zonas verdes y para el deporte, sumado a estos factores, está la localización de la institución educativa en el sector rural, una causa que influye notablemente, teniendo en cuenta que las distancias para ir a recibir las clases son bastante alejadas, lo que en algunas situaciones conlleva a la deserción escolar, debido a la falta de transporte para llegar puntual a la clase; es así como se evidencia desigualdad en el sector rural por su área de residencia.

La escuela debe estar involucrada en todos los procesos académicos y hacerse más responsable de los resultados y de la calidad de la educación impartida, esto de la mano con los agentes educativos (docentes y familia), teniendo en cuenta que estos influyen positiva o negativamente para el éxito o el fracaso escolar.

El sistema educativo ha realizado reformas que benefician a la población estudiantil en cuanto a la cobertura, la ampliación y construcción de sedes alternas que han permitido que haya crecimiento de la oferta educativa, sin embargo, la infraestructura de los establecimientos educativos no cumple con lo que sería lo ideal para las nuevas generaciones, pues se encuentran IE con baterías sanitarias en condiciones poco deseables, no hay espacios deportivos adecuados para el desarrollo de habilidades corporales, el material audiovisual para apoyo a las clases no es suficiente para la cantidad de grados que atiende el establecimiento educativo, las condiciones que se requieren en cuanto a infraestructura y personal especializado para atender a población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no son las adecuadas, etc. El establecimiento educativo debe proveer a la población en condición de discapacidad lo necesario para su desarrollo: como personal especializado para su atención (psicólogos, terapeutas, etc.); aulas de clase acondicionadas para las discapacidades que se atiendan; capacitación constante al equipo docente para que estén preparados y, por último, ofrecer una educación acorde a sus necesidades.

Los prejuicios de los profesores, la inhabilidad para modificar el currículum y las bajas expectativas de rendimiento colocan a los estudiantes en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar (Ibáñez, 1996-1998, citado por Jadue, 1999), (Taylor y Reeves, 1993, citado por Jadue, 1999). La incapacidad del sistema escolar para acoger y dar respuesta a los alumnos con dificultades o con necesidades especiales pone a los educandos en riesgo de bajo rendimiento y de deserción (Unicef, 1999, citado por Jadue, 1999). Lo que ocurre en la sala de clases es fundamental para el rendimiento escolar, especialmente para aquellos niños que provienen de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural, en los cuales no existen o son muy escasas las estrategias desarrolladas por los padres para lograr el éxito escolar de sus hijos (Jadue, 1999).

Los programas de alimentación, entrega de uniformes, útiles escolares, transporte escolar son beneficios proporcionados por el Gobierno Nacional con la intención de erradicar la desigualdad social, pero muchas veces estos tampoco resultan suficientes para mitigar el fenómeno o en el peor de los casos son permeados por la corrupción.

Bien se comprende que al estar un niño escolarizado son varios los factores que se deben tener en cuenta para su correcto desarrollo, la alimentación es uno de ellos, por lo que permite que estén atentos, sean valorados por personas especializadas y los procesos de aprendizaje sean más efectivos, pero esta en ocasiones también falta y esto inhibe sustancialmente su proceso de aprendizaje. Proporcionar alimentación a los niños de las IE públicas es una estrategia que definitivamente contribuye para que no sean retirados de la escuela y que por el contrario se presente más incorporación y se promueva un cambio significativo en beneficio de los derechos humanos. ¿Quién aprende con hambre?

El Programa de Alimentación Escolar (PAE), dirigido por el MEN a través de la Ley 1450 de 2011, Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional, que está dirigida a toda la población colombiana requiere especialmente de acciones que disminuyan las desigualdades sociales y económicas en los grupos de población en condiciones de vulnerabilidad. Por ello, los grupos de las víctimas del conflicto armado, los afectados por los desastres naturales, los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales, gitanos), los niños, las mujeres gestantes y las madres lactantes, y los grupos de más bajos recursos son los beneficiarios prioritarios de las acciones de esta política (MEN, 2014).

De acuerdo con los beneficios que otorga el Ministerio de Educación Nacional para las personas de los sectores oficiales, los gobiernos departamentales y municipales deben realizar una gestión eficiente, transparente y responsable en el manejo de estos rubros, por lo que constantemente y con

gran tristeza se dan a conocer situaciones por los medios televisivos, que estos beneficios no son entregados o se entregan mucho tiempo después de iniciar sus estudios, por lo tanto, se ven obligados a abandonar la escuela por falta de ese elemento tan importante para su desarrollo como lo es la alimentación escolar.

Ahora en cuanto a los factores externos que influyen en la deserción escolar se puede mencionar que la vulnerabilidad a la que hoy en día están expuestos los niños y los jóvenes colombianos es evidente. Para nadie es un secreto que la sociedad actual esta encajada en una serie de problemáticas como la drogadicción, delincuencia, prostitución, trabajo infantil, que hacen que los niños y jóvenes se sientan a gusto con una vida que les proporciona satisfacción emocional, dinero sin que les genere ningún tipo de esfuerzo, una libertad inmanejable o peor aún porque son obligados por sus propios padres. En ese sentido, el nivel socioeconómico de las familias está estrechamente relacionado al abandono escolar, por lo que Espíndola y León (2002) afirman que:

La insuficiencia de ingresos en los hogares y los diversos déficits de bienestar material de los niños y adolescentes de estratos pobres constituyen factores decisivos para la mayor frecuencia de su retraso y de su abandono escolar, si los comparamos con los de hogares de ingresos medios y altos. Las hondas disparidades de tasas de deserción escolar entre distintos estratos socioeconómicos contribuyen decisivamente, y desde temprano, a la reproducción de las desigualdades sociales. (pp. 49-50).

La educación es un instrumento con el que se puede eliminar cualquier situación a nivel económico, social, emocional y cognitivo en el que el ser humano sea un transformador de vidas. La escuela debe ser un espacio muy interesante, llamativo para el estudiante para que, así como cuando iban al preescolar, se sientan agradaados para asistir a construir y compartir conocimientos.

En este punto también se hace imprescindible hablar del desarrollo de los objetivos transversales, aquellos que propendan a estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente, para evitar y disminuir el bajo rendimiento y con ello, el fracaso escolar. Así también se hace necesario el desarrollo de acciones psicoeducativas con las familias, especialmente con aquellas que tienen un hijo que presenta problemas de rendimiento escolar, con el propósito de fomentar interacciones que favorezcan el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes, posibilitando una mayor permanencia de los alumnos en el sistema escolar, generando al mismo tiempo espacios de interacción que propicien vínculos eficientes familia-escuela, con el compromiso de disminuir errores comunicacionales, incentivando la responsabilidad de los padres con la labor educativa.

Sin embargo, esta tarea no es fácil. Persisten aún grandes desigualdades en la calidad de la educación, y es imprescindible la creación de un sistema escolar que ofrezca a todos los estudiantes la misma calidad y las mismas oportunidades educativas (Jadue, 1999).

Atendiendo a lo afirmado por Jadue (1999), en la escuela y la familia recae la responsabilidad de formar para la vida a niños, adolescentes y jóvenes, formar con todo lo necesario desde lo más sencillo hasta lo más complejo, desde el dedicar un corto tiempo para preguntar cómo fue un día en la escuela, hasta el dedicar una tarde completa para revisar las tareas. La labor de los padres de familia debe estar enfocada en ofrecer las condiciones necesarias para que su hijo se desarrolle integralmente, también a estar dispuestos a apoyar sus procesos de formación y de aprendizaje, asistir a cada uno de los encuentros planeados por la escuela, participar de las actividades organizadas por la institución.

De acuerdo con Pérez, 1999, como lo citó Barrios y Frías (2016), un tipo de apoyo familiar es el denominado apoyo emocional, el cual comprende características como la empatía, el cuidado, el amor y la confianza.

Además, parece ser uno de los tipos de soporte más importantes para todo ser humano. Cuando las personas consideran ofrecer algún tipo de apoyo hacia otros, frecuentemente este suele ser de tipo emocional (Barrios y Frías, 2016).

En consecuencia, asistir a la escuela con un lápiz y un cuaderno es la mejor arma para derrotar las diferentes problemáticas que están aquejando esta sociedad, donde está en juego el futuro de las nuevas generaciones, y está en las manos de las familias y los establecimientos educativos que esto suceda. Orientar los pasos de adolescentes y jóvenes en la actualidad es algo que con amor y dedicación se logra. Padres de familia con más oportunidades laborales, dedicando tiempo a sus hijos y sintiendo la responsabilidad de entregar al mundo una persona formada con bases fuertes y sólidas a partir de los valores. Así mismo que los recursos entregados por el Gobierno nacional sean manejados de manera transparente, entregados oportunamente y utilizados adecuadamente para solventar todas y cada una de las necesidades que se evidencian en los contextos educativos.

CAPÍTULO 6.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

*Federico José Jiménez Varón, Magnolia Rivera Cumbe y
Cindy Mariana Ariza Rodríguez*

Enfoque conceptual

Descripción de los factores de riesgo en la deserción escolar del sistema de educación pública: estudios de deserción escolar en América Latina: factores, categorías y dimensiones

La mayoría de los estudios revisados para este capítulo dan cuenta del problema de deserción escolar a partir del establecimiento de un aparato conceptual para su análisis que incluye términos como factores de riesgo, factores protectores, dimensiones del problema, indicadores, alertas, fracaso

escolar, deserción escolar y retención, entre otros, (véase, Universidad Nacional de Colombia, 2010; Sánchez *et al.*, 2016) y si bien se puede decir que hay cierta uniformidad en la utilización de esta terminología por parte de investigadores e investigadoras —y que este estudio sobre la deserción escolar en Girardot se basa en algunos de estos— hay ciertos matices y diferencias de uso presentes en esa terminología que merecen ser aclaradas en aras de exponer la forma como va a ser entendida y utilizada en esta investigación. El propósito de esto es ofrecer a las y los lectores de este libro un mapa del terreno del que se puedan valer para ubicarse en la intrincada topografía del fracaso escolar, a partir de las hojas de ruta que han seguido otras investigaciones en América Latina. De este modo, vale la pena traer a colación la siguiente cita que resume la relación entre los conceptos más utilizados en el estudio de la deserción escolar (Jiménez y Rivera, 2019):

Varios investigadores e investigadoras dividen los factores de riesgo asociados a este fenómeno en dos clases: factores de riesgo exógeno y factores de riesgo endógenos. Son factores de carácter exógeno al sistema educativo aquellos que no están directamente asociados a los recursos y equipamientos propios o exclusivos de sus sistemas y dinámicas; a este tipo de factores pertenecen, por ejemplo, aquellos relacionados con el nivel socioeconómico del entorno familiar, su grado de escolaridad y/o su capital cultural y la composición familiar. Los factores de riesgo endógenos, por su parte, son aquellos que dependen o se propician en virtud de las debilidades y deficiencias estructurales propias de cualquier entorno educativo formal. Así, elementos tales como el capital cultural de docentes y directivos, el equipamiento o la infraestructura escolar y la propuesta curricular o metodológica de las instituciones educativas, pertenecen a esta clase. (p. 150).

La siguiente tabla esquematiza esta clasificación y presenta las dimensiones de análisis que se tuvieron en cuenta:

Tabla 2. Variables de análisis para la comprensión del fenómeno de la deserción escolar

FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA ENTRADA DE LOS/LAS ESTUDIANTES AL CÍRCULO DEL FRACASO ESCOLAR		
DIMENSIONES	FACTORES EXTERNOS	FACTORES INTERNOS
MATERIAL ESTRUCTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel socioeconómico de la familia • Escolaridad de los padres y de adultos del hogar • Composición familiar • Características de la vivienda • Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) • Origen étnico • Situación nutricional de los niños, • Trabajo infantil y de los adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento • Infraestructura escolar • Planta docente • Material educativo • Programas de Alimentación, salud escolar y asistencia en transporte, útiles y uniformes • Becas
POLÍTICO-ORGANIZATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura del gasto público • Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela • Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil • Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables • Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de descentralización del sistema escolar • Modalidad de financiamiento para la educación • Estructura del sistema educativo • Articulación entre los diferentes niveles de gobierno • Propuesta Curricular y Metodológica • Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos • Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. • Articulación con otros actores extra educativos.

DIMENSIONES	FACTORES EXTERNOS	FACTORES INTERNOS
SOCIO-CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Capital Cultural de las familias • Uso del tiempo de los niños y jóvenes • Actitud, valoración hacia la educación, • Pautas de crianza y socialización • Consumos culturales • Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar • Expectativas y Aspiraciones (proyectos de vida) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital cultural de los docentes • Estilo y prácticas pedagógicas • Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos • Clima y ambiente escolar • Liderazgo y conducción • Proyectos educativos institucionales • Manuales de convivencia • Políticas y estrategias de acompañamiento

Fuente: adaptado de Román, 2013.

Así, tanto los factores endógenos (internos), como los exógenos (externos) se analizan usualmente bajo estas tres categorías o dimensiones orientadas hacia su clasificación dentro de posibles cadenas causales del fenómeno. Estas son la categoría *i) material estructural; ii) la político-organizativa y iii) la sociocultural*. Según Román (2013):

- i) La condición material estructural alude, por un lado, a factores relativos a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social. Así, por ejemplo, la condición socioeconómica, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud o el trabajo infantil, son factores materiales exógenos, en tanto que el equipamiento e infraestructura escolar o la planta docente constituyen ejemplos de variables materiales estructurales endógenas al sistema.
- ii) El ámbito político organizativo refiere a variables que tienen que ver con el diseño o la ingeniería organizacional, tanto de los gobiernos como de autoridades de niveles locales que se

proponen metas relacionadas con las condiciones de su población y que se relacionan directa e indirectamente con los indicadores educativos del estudio. Así, son factores exógenos del tipo político organizativo, la estructura del gasto público, por cuanto refleja la prioridad y recursos entregados al sistema educativo en relación con otros sectores, el tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, o las políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas (tenencia de tierras, acceso al crédito, financiamiento de proyectos productivos, etc.). Ejemplos de factores endógenos del tipo político organizativo serían la modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, su articulación entre los diferentes niveles de gobierno, y el grado de descentralización del sistema, entre otros.

- iii) Los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Esto es, el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales. Son factores exógenos culturales, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza y los consumos culturales. En tanto aparecen como factores culturales endógenos, el capital cultural de los docentes, estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje. (pp. 38-39).

Fracaso escolar y deserción escolar

El fracaso escolar es un fenómeno que está conformado por eventos como el bajo rendimiento académico, la repitencia de año escolar lectivo, la extraedad, la falta de motivación de estudiantes y/o docentes y el ausentismo,

sin que la ocurrencia de alguno de ellos implique necesariamente deserción escolar. Cada evento de fracaso escolar puede ser atendido por los respectivos responsables de acuerdo con medidas de choque o estratégicas que deben estar contempladas en los lineamientos de las instituciones educativas. Los refuerzos por parte de profesores y profesoras, los acompañamientos psicológicos a estudiantes, las escuelas de padres y el resto de las acciones que dentro de su autonomía pueden implementar estas instituciones, inciden tanto en la frecuencia como en las consecuencias de cada uno de estos eventos, teniendo como principal propósito evitar la deserción, que es la ausencia total del estudiante en la escuela. De este modo, se configura lo que en esta investigación llamamos el círculo del fracaso escolar, cuya consecuencia más perjudicial y definitiva es la deserción (figura 10).

Gráfica 10. Círculo del fracaso escolar

Círculo del fracaso escolar



Así las cosas, todas las instituciones educativas están expuestas en mayor o menor medida a los riesgos que representan los diferentes tipos de fracaso escolar, y, por consiguiente, la deserción es una eventualidad que tienen que enfrentar tarde o temprano. Y así como existen factores de riesgo externos e internos también existen factores protectores, que son los recursos y aprovisionamientos con los que cada institución cuenta para mitigar los efectos de los diferentes tipos de fracaso. La dinámica de la deserción escolar empieza con la detección de los factores de riesgo mediante estrategias y medidas como las alertas tempranas, los seguimientos personalizados y las actividades extraacadémicas, entre muchas otras, pues cada factor de riesgo puede tener su propia manera de incidir en uno o en varios de los tipos de fracaso escolar. Por ejemplo, la distancia de la casa a la escuela, que es un factor de riesgo externo a la institución y que pertenece a la dimensión material estructural, puede incidir en el ausentismo del estudiante (figura 11).

Gráfica 11. Dinámica de la deserción escolar



Factores de riesgo en la ciudad de Girardot. Primeros acercamientos a partir de las percepciones de directivos, directivos-docentes y docentes

Los sistemas de información Simat y Simpade

El sistema integrado de matrícula Simat es un sistema de información creado bajo el programa de modernización de las secretarías, implementado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y está diseñado para “organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones” (MEN, 2020, p. 1) a través del registro de datos básicos de estudiantes, así como a la optimización de los procesos de inscripción, asignación de cupos y matrícula. El Simat, por tanto, está orientado más hacia el control del número de matriculados en el sistema educativo público, que hacia el seguimiento de casos de ausentismo por factores de riesgo. Para esto último está diseñado el sistema de información para el monitoreo, la prevención y el análisis de la deserción escolar (Simpade) que recoge información mediante la aplicación de un instrumento de caracterización con más de treinta ítems que deben ser diligenciados por cada estudiante o acudiente y cuya digitación para alimentar la base de datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) depende principalmente de funcionarios de las Secretarías de educación o de las instituciones educativas.

El propósito del Simpade (MEN, 2020) es recolectar información del estudiante “de su núcleo familiar, del contexto institucional y municipal con el fin de ser analizada por los diferentes niveles de administración del sistema educativo para tomar decisiones que mejoren la permanencia escolar” (p. 1).

Metodología de la investigación: método, tipo, participantes, técnicas y resultados

Bajo el objetivo de comprender los factores de riesgo de la deserción escolar en treinta y cuatro escuelas públicas del municipio de Girardot Cundinamarca en el periodo de 2018-2019, la investigación sustentó su metodología en un estudio mixto con prevalencia en el enfoque cualitativo que surge con espíritu descriptivo y con un diseño no experimental de corte transversal.

En relación con el método de investigación mixto del proyecto, cabe destacar las palabras de Hernández-Sampieri *et al.*, (2010) que explican la selección del enfoque:

La meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. [...] Todos los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad. Por ello se requiere de los métodos mixtos [...] la investigación hoy en día necesita de un trabajo multidisciplinario, tendencia de las investigaciones contemporáneas, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con intereses y aproximaciones metodológicas diversas, que refuercen la necesidad de usar diseños multimodales. (pp. 544-549).

En coherencia con el tipo de investigación descriptiva, es importante destacar que esta busca especificar las propiedades más significativas del fenómeno sometido a análisis, que para esta oportunidad es el de la deserción

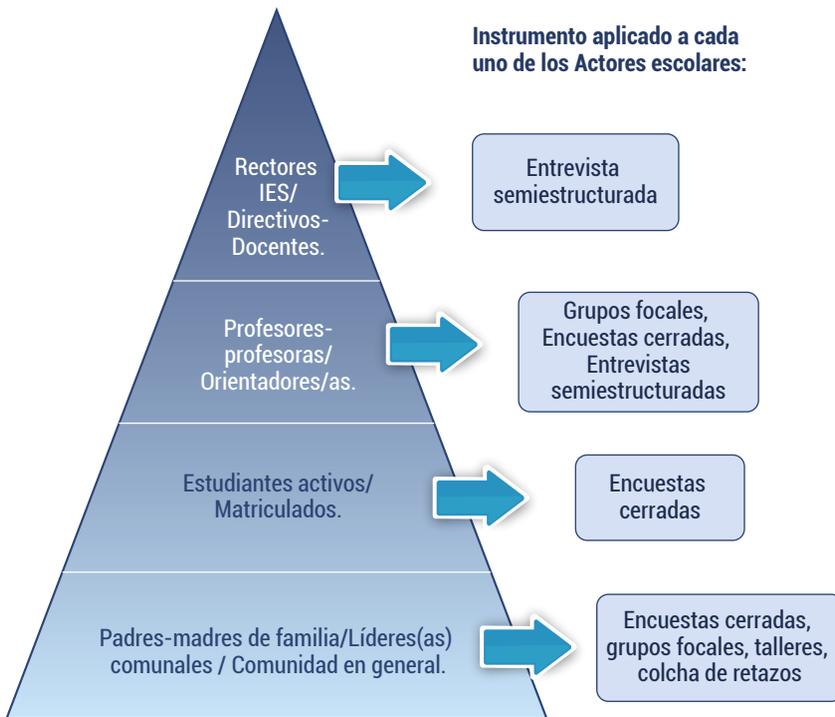
escolar. Así las cosas, el estudio se apoyó en un diseño no experimental, porque se desarrolló sin alterar deliberadamente las variables desde las cuales se observaron los fenómenos en su ambiente natural para luego ser objeto de análisis (Hernández- Sampieri *et al.*, 2010). Dentro de la tipología de este diseño, que puede ser longitudinal o transversal, los investigadores optan por esta última, en vista de que los datos fueron recogidos en un solo momento de la investigación con el propósito de describir las variables o categorías de análisis a estudiar (descritas en la tabla 2) y que aquí se reconocen en las dimensiones estructural (i), político-organizativa (ii) y socio-cultural (iii).

Una vez sistematizadas las categorías (que se toman desde Román, 2013), se procede a diseñar los instrumentos para recolectar la información. Las técnicas usadas en el proyecto fueron la entrevista semiestructurada, los grupos focales y la encuesta. Las entrevistas se aplicaron cara a cara y de manera individual con cada rector; los grupos focales se desarrollaron *in situ* en las instituciones educativas oficiales de Girardot con grupos que oscilaban entre cinco y diez maestros y maestras, dependiendo de la disponibilidad en sus jornadas laborales y horarios de clase. En total se llevaron a cabo trece grupos focales. Acto seguido, se aplicó el tercer y último instrumento, la encuesta, que se diseñó en la herramienta Google Forms y que se administró divulgando el enlace¹ entre los maestros invitados a participar del estudio por parte de sus rectores y coordinadores académicos. La estrategia metodológica utilizada corresponde con la del análisis de representaciones sociales, cuya implementación se basó en la técnica de la triangulación empleada por Jiménez y Cumbe (2019) según la cual se aplican instrumentos de recolección de información diferenciados por actores (ver figura 12).

¹ El link para la aplicación de la encuesta diseñada en Google Forms fue este: <https://forms.gle/TEhUYDiK7Z6258KMA>

Gráfica 12. Técnica de recolección diferenciada

Objeto: Percepción de los Actores escolares



Fuente: Jiménez y Cumbe, 2019.

Cabe resaltar que son ocho los rectores de cada una de las instituciones educativas del municipio —que operan en los treinta y cuatro centros educativos o sedes, existentes— y que los profesores que conforman la planta docente de la ciudad son aproximadamente trescientos, quienes dependen del magisterio principalmente. Sobre este grupo poblacional objeto y sujeto de estudio, dentro del que también hicieron parte setenta y un profesores que voluntariamente accedieron a participar tanto en los diferentes grupos

focales como en la encuesta, se aplicaron los instrumentos descritos en la Figura 12. En vista de que la prevalencia del estudio es cualitativa no experimental (tabla 3), la muestra seleccionada para el estudio es por conveniencia, es decir, no representativa.

Tabla 3. Instituciones educativas (IE) del municipio de Girardot

Institución	Nivel	Énfasis
IE. ATANASIO GIRARDOT IE	Preescolar, básica y media	Técnico
ESC. NORMAL SUP. MARIA AUXILIADORA	Preescolar, básica, media	Pedagógico
IE. FUNDADORES RAMON BUENO Y JOSE TRIANA	Preescolar, básica y media	Técnico
IE. FRANCISCO MANZANERA HENRIQUEZ	Preescolar, básica y media	Técnico
IE. MANUEL ELKIN PATARROYO	Preescolar, básica y media	Académico
IE. POLICARPA SALAVARRIETA	Preescolar, básica y media	Académico
IE. RURAL LUIS ANTONIO DUQUE PEÑA	Preescolar, básica y media	Académico
IE. NUEVO HORIZONTE	Preescolar, básica y media	Académico

Resultados

El tema central de las entrevistas y las conversaciones con los diferentes actores de los procesos escolares de las instituciones educativas era el de la reflexión en torno a la deserción escolar, considerada como un fenómeno complejo, y que podía ser la instancia final de los casos de fracaso escolar descritos más arriba (ver figura 10). Tanto la batería de preguntas, como el temario de los grupos focales partió de la indagación por la forma en la que cada uno de ellos y ellas percibía las causas, las consecuencias y las soluciones al problema. La matriz de análisis de esta información corresponde a la descrita en la tabla 1, sin embargo, las conversaciones no estaban ceñidas a esta racionalización necesariamente.

A continuación, presentamos los resultados discriminados de acuerdo con la estrategia presentada en la figura 12, comenzando por la entrega descriptiva de los resultados más significativos que arrojaron las entrevistas con los rectores, para continuar con la información correspondiente a los grupos focales realizados con docentes y finalmente, los resultados de las encuestas aplicadas a padres, madres de familia y acudientes. Para el caso de la información proveniente de los grupos focales se aportarán pasajes de las transcripciones de las grabaciones, siempre respetando la confidencialidad de los y las informantes.

Percepción de los rectores acerca de la influencia de los casos de fracaso escolar en la deserción

Grosso modo, se puede decir que la mayoría de las percepciones y maneras de ver el fenómeno y sus particularidades por parte de los rectores (todos hombres) gira en torno a los siguientes temas:

- Los rectores enfatizan en el hecho de que la familia es un factor determinante en el proceso de formación del estudiante, ya que la institución es un espacio donde se fortalecen y fomentan los valores y los principios ciudadanos y de convivencia, sin que tenga que ser la escuela la directa responsable de su fomento.
- La formación académica de los padres de familia, así como la ausencia de educación en valores son factores determinantes en la preparación del estudiante para enfrentar situaciones en un entorno educativo en el que la intolerancia, el irrespeto, la agresión y la violencia son elementos que afectan la escolaridad de niños, niñas y adolescentes (NNA).
- Desde el punto de vista de algunos roles directivos, la deserción también se explica desde la carencia de estrategias pedagógicas de los equipos docentes en el desarrollo de las clases, considerándolas

poco dinámicas y motivadoras para los estudiantes actuales. Sin embargo, se pudo evidenciar al mismo tiempo que la mayoría de los rectores creen que sus docentes enfrentan el problema motivacional y de convivencia de manera adecuada, siempre desde la iniciativa individual y no como consecuencia de la implementación de una política pública clara que brinde líneas de acción que puedan ser llevadas a la práctica.

- Para obtener información de los estudiantes, algunas instituciones crean estrategias como comités de bienestar, de riesgo social, acompañamiento y orientación psicológica al estudiante y a la familia, así como otras estrategias de intervención orientadas hacia el conocimiento, la retención y la mitigación de los factores de riesgo que dan entrada a los casos de fracaso escolar.
- En las entrevistas realizadas a los rectores se puede ver que atribuyen una importante influencia de los factores externos en los eventos de fracaso escolar y en los consecuentes registros de deserción, estos factores externos pueden corresponder tanto a la institución en particular, como al sistema educativo mismo.

Si bien las generalidades descritas anteriormente abarcaron apropiadamente la gama de consideraciones que conforman las ideas y opiniones de los rectores, existieron también una serie de particularidades que oscilaban y se solapaban dentro de esas consideraciones y que, por tanto, merecen ser registradas por aparte.

Así, en primera medida se constata que la población usuaria del servicio de educación pública pertenece mayoritariamente a los estratos cero, uno y dos, lo cual, desde la perspectiva de los rectores, se convierte en una amenaza para la permanencia escolar, dado que estos estratos padecen mayoritariamente la desigualdad social manifestada en el poco acceso a los servicios básicos y aprovisionamientos de bienestar que precarizan la calidad de vida de estas gentes.

Además, la mayoría de las familias obtiene sus ingresos económicos de trabajos informales que exigen con regularidad el cambio domiciliario dentro y fuera de la ciudad, lo que ocasiona, según los rectores, el retiro del o de la estudiante, de modo que frecuentemente se ven obligados a postergar o cancelar su año escolar, siendo este uno de los factores que impactan directamente en la extraedad y la repitencia. Del mismo modo, la situación económica y la falta de oportunidades laborales hacen que los padres de familia se vean obligados a dejar la ciudad en busca de trabajo, lo que ya no solo ocasiona la movilidad del estudiante de una institución a otra, sino el cambio de municipio de residencia. En estos casos se hace prácticamente imposible rastrear la trayectoria del escolar, pues, entre otras cosas, el Simat no es alimentado adecuadamente por las instituciones educativas, y el problema se acentúa cuando el cambio de residencia tiene lugar entre entes territoriales diferentes, como el departamento del Tolima o Bogotá.

Esta situación se presenta con mayor frecuencia en los grados de bachillerato, ya que en los otros niveles (preescolar y básico) el control y el acompañamiento parental sobre los procesos de escolarización, al estar asociado a las labores del cuidado (desempeñadas principalmente por mujeres) son más comunes. En efecto, entre más grande es el o la estudiante menos control tienen sus padres y la situación llega al punto en que existen casos donde la autoridad sobre el NNA en el hogar la ejerce el rector y no el padre de familia.

Asimismo, afirman que parte de los educandos se encuentran en situaciones muy cercanas al abandono, y/o están al cargo de personas ajenas a las propias familias. En este aspecto se destaca la influencia de las rupturas familiares y la poca influencia que ejercen padres, madres y acudientes en los deseos de estudiar, en la falta de motivación intrínseca hacia el estudio y la vida escolar. Básicamente los padres de familia o acudientes esperan que en la escuela se llenen los vacíos afectivos y de autoridad que dejan la descomposición familiar en los entornos cotidianos de la población que es atendida por las instituciones educativas públicas.

A partir del análisis de la información suministrada por parte de los rectores se puede afirmar que perciben como los elementos de riesgo más significativos e influyentes en los casos de fracaso escolar —y en la deserción en general— aquellos que pertenecen a los factores externos (ver tabla 1) y que se ubican dentro de la dimensión sociocultural del análisis, relacionándolos más predominantemente con el nivel socioeconómico de las familias, su capital cultural, sus composiciones diversas y sus actividades económicas. Dentro de esta dimensión del análisis aparece como una idea muy instalada en los rectores aquella según la cual en las comunidades que atienden el trabajo prima sobre la formación académica y, para ellos, la mayoría de los padres, las madres y acudientes no ven la profesionalización como una opción de vida después del colegio.

Los adolescentes aprenden a desarrollar un oficio que les provee dinero para sobrevivir y no sienten deseos de terminar la escuela, o cuando la terminan dan por culminado su proceso de educación formal. Finalmente, concuerdan en la afirmación de que el trabajo infantil, al trazar una motivación por el dinero en las realidades inmediatas de los estudiantes, reduce las posibilidades de dar continuidad a su proyecto escolar convirtiendo a la actividad económica informal en el único interés personal y familiar. El estudiante cambia su rol de hijo a proveedor y esa dinámica es más conveniente a corto plazo para el adolescente y la familia.

Percepciones de docentes

Resultados cualitativos que arrojaron los grupos focales

Para el desarrollo de esta investigación se ejecutaron ocho (8) grupos focales con profesores y profesoras de las diferentes instituciones educativas del municipio de Girardot, durante en el año lectivo del 2018.

Se parte del desarrollo de la primera dimensión de la investigación, que corresponde a la del campo sociocultural, en la que se encuentran aspectos como el grado de vulnerabilidad social que se asocia al hecho de que los y

las jóvenes se refugien en el consumo y expendio de sustancias psicoactivas, la vinculación a pandillas y el sicariato, entre otras. Según algunos docentes, hay un problema grave de consumo de drogas legales e ilegales y esto no solo le compete al gobierno:

Lo que tratamos es de apartar al muchacho, pero el problema lo debe combatir el gobierno. Tuve una vez la oportunidad de hacer un seguimiento con una profesora (...) y logramos sacar [a una estudiante] de octavo de la droga, (...) ella decía que buscaba la protección acompañada. Nos contaban muchas cosas como una vez [que] empeñaron la máquina de escribir para comprar hierba, era la novia de un jefe de pandillas, se casó y tuvo dos niños. (Grupo focal, 2018).

Otra variable importante es la relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas y cómo éstas influyen en los entornos educativos de manera directa e indirecta. En el trabajo de campo de esta investigación, por ejemplo, se identificaron casos de estudiantes que trabajan produciendo drogas en casa y esta es la actividad económica de su familia. Para ese menor, la producción de estupefacientes es el sustento de su casa y por tal está naturalizado en su cotidianidad. Esto transforma el problema familiar y escolar en un problema social. De acuerdo con Moreno (2013):

El consumo de psicoactivos constituye un problema social muy discutido y documentado, que según los últimos estudios (...) disponibles se ha incrementado, especialmente en población joven; entre los grupos de mayor interés se encuentran los estudiantes de educación básica y media. (p. 10).

Para los docentes, el consumo de sustancias psicoactivas es un fenómeno que lleva años de trayectoria y los jóvenes son los más vulnerables a convertirse en dependientes, lo que aumenta la posibilidad de que tomen la decisión de desertar del plantel educativo o que dentro de él busquen estrategias para el expendio y consumo de sustancias alucinógenas.

De hecho, es la presencia del microtráfico, tanto en los entornos como en los ambientes escolares mismos, la preocupación más generalizada entre los y las docentes entrevistadas, pues las violencias asociadas a esta actividad ilegal inciden directamente en la vida de todos los miembros de la comunidad, instalando el miedo como factor que impide atender abiertamente el problema, pues perciben la creciente participación de adolescentes en actos delictivos que ponen en riesgo la vida e integridad de cada uno de los que conforman la institución educativa, y a los que son inducidos por los grupos delincuenciales que sacan provecho de las vulnerabilidades de la comunidad:

En torno al microtráfico, infiero muchos de los estudiantes que desertan [y] migran a ese tipo de pandillas, es que es delicado, en donde no se puede decir nada, porque la vida está en riesgo, yo una vez hice un ejercicio en el salón de redes de mercadeo y preguntaba cómo funcionaba una red de microtráfico, ellos le explican a uno todo, porque es un negocio, eso es tener una panadería, para ellos eso es tan normal y natural hablar quien sí quien no. (Grupo focal, 2018).

[...] Dicen que, por las necesidades, que porque los papás no podían trabajar decidieron que ese era el negocio para generarles que comer, muchas veces ellos ni siquiera consumen, sino que la venden [...] eso le dan a uno nombres que usted en la vida ha escuchado [...] esos chicos que pertenecen a esa familia de microtráfico, se vuelven conflictivos en el aula, se han generado problemas de autoridad con esos grupos. (Grupo focal, 2018).

Dentro de esta dimensión también se encuentran, entre otros elementos, aquellos que los rectores aducen como causa de los fracasos escolares, es decir, el nivel socioeconómico y la composición de las familias, la movilidad laboral y la inestabilidad económica. Del mismo modo los profesores y profesoras comprenden que la necesidad del estudiante de ayudar económicamente a su familia los lleve abandonar sus estudios para insertarse en el mundo laboral. Además, creen que las familias piensan que es más importante que el estudiante trabaje a que estudie.

[...] yo digo que eso es un problema familiar, lo que pasa es que dentro de la familia muchos son hijos de madres solteras que les toca trabajar mucho para sostener a sus hijos, y los trabajos son inestables, es decir, son aquellas que se ocupan en hacer oficio en casas y no todas las veces tienen el trabajo [...] Girardot no ofrece fuentes de ingreso, no hay donde el papito cuente con un trabajo estable, son contratos pequeños que a veces no los renuevan y eso influye mucho en la cuestión económica. Cuando las familias no cuentan con los recursos económicos suficientes, deciden que el joven debe dejar de estudiar, y debe ponerse a trabajar para ayudar a suplir los gastos de la vivienda. (Grupo focal, 2018).

Las condiciones laborales de la familia influyen indudablemente en la permanencia del joven en la institución, como lo afirma un profesor que realizaba un análisis del impacto que ha tenido la historia empresarial en Girardot sobre el fenómeno de la deserción escolar:

[...] Si uno mira la historia de Girardot años atrás, o incluso reciente, uno mira que uno de los factores fundamentales ha sido la ausencia de las empresas, aquí había empresas pujantes como Bavaria, Postobón, Progral y otras [...] Girardot tenía aquí el centro de acopio de algodón y las bodegas de la Federación de Cafeteros [...] Luego empezó una política de elevar los impuestos para las empresas y se fueron de Girardot. (Grupo focal, 2018)

Dentro de la dimensión de análisis político-organizativa, se encontraron aspectos como la falta de apoyo de los gobiernos, la generalidad de los lineamientos institucionales, los programas públicos que no se sostienen en el tiempo y, en general, los cambios estructurales en materia de educación y desarrollo a nivel de política pública que, según la mayoría de los docentes, han transformado el escenario educativo de una manera en que no tienen herramientas para atender las nuevas urgencias del servicio:

Para empezar, no hay apoyo para los niños con discapacidad, no tenemos una persona que apoye y se supone la ley dice que debe haber personas de apoyo especializadas para esos casos, entonces, si yo tengo un niño con tal necesidad

educativa, se supone que debe haber un horario, que haya una persona de apoyo que le indique y les dé unas terapias o hable con los papás [...] no lo hay. ¿Entonces qué hacemos?, mirar cual es el proceso para sacar adelante al niño. (Grupo focal, 2019)

En efecto, en la ley de inclusión escolar, reglamentada por Decreto 1421 del 2017, se establece que el Estado debe propender para que todas las personas reciban una educación de calidad, y que debe promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad. Sin embargo, los docentes consideran que las estrategias de inclusión para las personas que presentan dificultades de aprendizaje son limitadas, puesto que la mayoría de las instituciones no cuentan con el personal apto. Por ello, dicen, que en la mayoría de las ocasiones el personal con este tipo de necesidades prefiere retirarse de las instituciones. Además

En los factores institucionales se evidencia muchas veces que no se tienen en cuenta las opiniones (de maestros y maestras) [...] el sistema de evaluación que hay en muchas instituciones no corresponde a las características que tiene ese estudiante, la expectativa de ellos es muy baja, a veces se miran resultados por contenidos del cuaderno, mas no se le tiene en cuenta el saber hacer. (Grupo focal, 2019, paréntesis añadido).

Con relación al proceso de elaboración de los lineamientos educativos institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor, juntamente con los aportes que hacen las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación. Para la mayoría de los y las docentes, en la actualidad, las instituciones educativas continúan con unos lineamientos anticuados que no tienen como eje fundamental la participación de los estudiantes para la construcción de estos, ignorando el hecho de que ellos también deben formar parte de la construcción de las normatividades y las reglas de juego en las instituciones.

Finalmente, otra de las preocupaciones manifestadas por los maestros y maestras tiene que ver con la adecuación de las estrategias de enseñanza a las características del estudiante de hoy. A la conciencia de que es necesaria una estrategia institucional para actualizar métodos y pedagogías que involucren el uso de las nuevas tecnologías, se le suma la idea de que los actuales modelos pedagógicos se quedan cortos ante la presión que sobre el escenario educativo ejercen las nuevas realidades:

Se piensa que esta nueva generación exige nuevas estrategias de enseñanza, nosotros queremos nuevos resultados pero con lo mismo tradicional, debemos mirar que esta nueva generación tiene mucho tablero y de hecho nos invita a que evaluemos por competencias eso ya está mandado a recoger entonces tenemos que mirar el muchacho para que es bueno, llevarlo hacia ese lado, el que es bueno en inglés no es bueno en matemáticas viceversa, entonces lo que queremos es buscar nuevas estrategias de enseñanza para esta nueva generación. (Grupo focal, 2019).

En cuanto a la dimensión de análisis correspondiente a la material-estructural, aspectos como, la conformación de planta docente, la infraestructura, los programas de alimentación y de transferencias condicionadas, las becas e incentivos salieron a la luz como factores protectores ante la presencia de los riesgos de fracaso escolar y como garantías para implementar estrategias de permanencia y de retención estudiantil. Estos factores protectores se cruzan particularmente con otra serie de consideraciones concernientes a las dimensiones político-organizativa y sociocultural, evidenciando el hecho de que la complejidad del fenómeno es algo que está presente en las conciencias individuales y colectivas del profesorado

En el factor socioeconómico se encuentran varios barrios que tenemos alrededor de clase baja pues que es difícil acceder a nuestra institución, también tenemos niños que vienen de veredas, principalmente Agua Blanca, muchos llegan sin desayunar, algunos que están en los grados décimo y once

en la técnica les toca quedarse hasta las tres y no tienen alimentos para quedarse, y también salen tarde y no tienen el transporte para llegar a su lugar de origen; la técnica es uno de los problemas, falta de cómo llegar.

[...] Este colegio tiene una particularidad: está en una zona, es como un oasis en una zona del desierto, a ellos les gusta estar aquí, hay tráfico en el mínimo porcentaje, pero lo hay, ellos se cuidan mucho tener problemas de convivencia, porque eso les permite mantener el negocio familiar, de hecho, sus problemas si los tienen los resuelven afuera, aquí no se pelean. (Grupo focal, 2018).

Como lo afirma el grupo focal 11: la educación debe ser cualitativa, porque va más a la parte humana, en el modelo finlandés allá no se enfoca en la instrucción sino en la formación, formar personas y así van a entender que la educación es importante. Se hace necesario preparar a las personas para que puedan ejercer como tales, en ello puede ser importante la labor de la institución escolar, dado que en ella los actores de la vida académica pueden lograr competencias que les permitan adquirir diferentes formas de ver, comprender y vivenciar la ciudadanía, no solo ser máquinas de saber sino también sujetos de sensibilidad.

La educación es fundamental para la construcción de un ciudadano con capacidades de racionalidad, pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, establecer diálogos para la resolución de conflictos, esto es esencial para que se desenvuelva de forma adecuada en la sociedad, este tipo de cosas en muchas instituciones no son implementadas, puesto que solo se limitan a transmitir contenidos pedagógicos y no a generar aprendizajes significativos para la vida.

A su vez, los docentes hacen énfasis en un aspecto importante para que los estudiantes no deserten de la institución, como es la infraestructura escolar, puesto que es donde pasan la mayoría de tiempo y deben sentirse agradados.

Hablando de los procesos escolares también con falencias, porque los estudiantes no asumen sus deberes, sus responsabilidades, son una minoría quien realmente enfrenta el reto y los docentes realmente trabajamos con las uñas porque en pleno siglo XXI y todavía trabajando con unos tableros obsoletos, ya deberíamos de estar trabajando con tableros electrónicos, o por lo menos un tablero electrónico por área, la tecnología va paralela al conocimiento porque es una dinámica y se retroalimenta el uno con el otro. (Grupo focal, 2018).

Contar con aulas y espacios de aprendizaje en buen estado es determinante en el momento de lograr que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados. En otras palabras, el estado de los colegios incide directamente en el desempeño de los alumnos de modo que despierta el interés por permanecer en el plantel educativo para lograr la culminación de sus estudios. Es necesario resaltar que la adecuación de los espacios de la infraestructura como laboratorios de química, física e informática permite el desarrollo del conocimiento científico y el interés por aprender.

Lo que pasa es que desde el Ministerio entrelazan programas para ayudar al tema de cobertura uno de esos es el plan de alimentación escolar, pero no cubre al 100 % la población y realmente la administración municipal tampoco lo hace, para los programas de alimentación escolar solamente asignaron creos trescientos millones de pesos desde la administración municipal que no alcanza para cubrir la población en Girardot... (Grupo focal, 2019).

Las constantes irregularidades en la celebración de contratos con los prestadores del servicio alimentario, los alumnos fantasma, los almuerzos de mala calidad y la desviación de recursos son varios de los factores que han demostrado la precariedad que todavía caracteriza al Programa de Alimentación Escolar (PAE) en la mayor parte de las instituciones educativas, es una política que implementó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en diciembre de 2014 para fortalecer la estrategia de la jornada única en

todas las instituciones educativas oficiales del país, pero no ha contado con éxito debido a que la mala administración de este programa no supe totalmente a toda la población estudiantil, lo cual genera que el estudiante no tenga la misma disposición de aprender que de aquel estudiante que cuenta con los recursos económicos para alimentarse balanceadamente.

Resultados de la encuesta

En datos estadísticos de la población docente participante en el estudio, el 37 % pertenece a la I.E.² Atanasio Girardot, el 15 % a Fundadores Ramón Bueno y José Triana, otro 15 % a la Normal Superior María Auxiliadora, el 12 % a Luis Antonio Duque Peña, el 11 % a Nuevo Horizonte, el 8 % a Manuel Elkin Patarroyo, el 1 % a Policarpa Salavarrieta y el 1 % restante a la IE Francisco Manzanera Henríquez.

Sobre las edades de los educadores, cabe resaltar que el rango de edad más prominente es entre los 40 y 49 años con un 32 %. Le siguen los profesores con edades entre los cincuenta y cincuenta y nueve años, con un 28 %. Seguidamente, el grupo que data entre treinta y treinta y nueve años, quienes corresponden a un 21 %. El grupo de adultos mayores de sesenta años sigue activo y corresponden al 12 % de la planta profesoral. Por último, están los jóvenes adultos entre los dieciocho y veintinueve años, siendo el grupo más reducido con un 7 %.

Frente a su grado de escolaridad, los profesores participantes son en su mayoría licenciados de las diferentes disciplinas, correspondiente al 91 %, solo se halló allí un 8 % de profesionales no licenciados y un 1 % normalista. Todos tienen al menos un posgrado en educación (culminado y en desarrollo), principalmente en el nivel de especialización, no obstante, se contó con la participación del 24 % del profesorado con título de maestría.

² Institución Educativa.

En relación con las variables o categorías de análisis, como ya se infiere por los resultados de los grupos focales, la dimensión que señalan los profesores como la más incidente es la sociocultural con un 46 %. Le sigue el material estructural con un 38 %. El 16 % restante fue adjudicado a la dimensión político-organizativa.

A los profesores también se les preguntó sobre cuáles consideraban ellos eran las tres principales causas de deserción por cada dimensión. Sobre la material-estructural las tres con mayor puntaje fueron: problemas de infraestructura (45 %), hacinamiento (22 %) y trato agresivo (14 %). En síntesis, los profesores consideran que sus escuelas no están acondicionadas para soportar el clima caliente de la zona ni el manejo de lluvias ni una posible actividad sísmica ya que, en su mayoría, estas son edificaciones viejas y están deterioradas, algunas incluso tienen escombros, grietas y zonas demolidas, que, según ellos, representan un peligro a la seguridad. Otra variable que los profesores identifican en sus IE es que estas tampoco cuentan con espacios lúdicos suficientes lo que inhibe la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Lo positivo, es que todas cuentan con servicios públicos de agua, luz, gas, alcantarillado, teléfono y unas cuantas con Internet. El 77 % de las instalaciones cuentan con encerramiento, el 56 % tiene al menos una cancha, el 58 % tienen biblioteca, el 58 % cuenta a lo sumo con una sala de profesores y el 70 % tiene comedor estudiantil.

Sobre la dimensión político-estructural, las tres principales causas de deserción identificadas por los maestros son: insuficiencia de atención psicosocial (56 %), largas distancias entre el lugar de residencia y la escuela (27 %) y conflictos entre estudiantes, docentes y directivos (17 %). Una variable negativa en esta dimensión es que un 27 % de las IE están articuladas con la educación superior y solo el 13 % con el sector productivo. La articulación con los programas de inclusión para la población con discapacidad es casi nula, solo el 1 % y con los programas de la primera infancia, es de un bajo 10 %. Otro dato negativo por considerar es que solo el 28 % de los establecimientos cuenta con estrategias o programas de bienestar docente y administrativo.

Como cosas positivas identificadas por los docentes en esta dimensión, está que el 75 % de las IE cuentan con programas con estrategias de bienestar estudiantil. Que todas, el 100 %, cuentan con al menos un órgano colegiado, el Consejo Directivo; un 99 % tiene Consejo Académico, un 97 % tiene Consejo Estudiantil, el 86 % cuenta con Consejo de Padres, el 94 % tiene Comité de Convivencia, no obstante, solo el 1 % cuenta con la figura de Comité de Deserción. Positivamente, el 48 % de los establecimientos tiene programas deportivos.

Dentro de las estrategias de retención que aplican a esta dimensión y que son ejecutadas por los maestros, resaltan el contacto con los padres de familia y/o con la familia, la promoción del buen trato, propiciar ambientes de aprendizaje amables y comprensivos, el dialogo constante con los estudiantes, los estímulos académicos, fortalecer la humanización de la educación, el apoyo pedagógico, el seguimiento a los estudiantes en condición de vulnerabilidad, la comunicación asertiva entre la comunidad educativa e incluso algunos reúnen recursos entre compañeros para apoyar con libros, uniforme y útiles escolares a los estudiantes que no pueden asistir a clase por la carencia de estos elementos.

En relación con la dimensión sociocultural, las principales tres razones que los profesores adjudican son: razones familiares (51 %), razones personales (27 %) y razones de contexto (11 %). En detalle, las condiciones que ellos localizan y ven que les afecta principalmente a los estudiantes son: conflictos entre los estudiantes (41 %), embarazo en adolescentes (28 %), venta y/o consumo de estupefacientes (19 %) y pandillismo (12 %)³.

Los profesores participantes justificaron estos problemas debido a los contextos de violencia en los que usualmente interactúan los estudiantes no solo al interior de la escuela sino en el exterior. Algunos profesores manifiestan que las IE son en ocasiones, los recintos más seguros para los

³ Instrumentos aplicados en terreno y diligenciados en línea. La información se procesó en el *software* Atlas ti y en Excel.

estudiantes especialmente por los problemas sociales que experimentan en las calles, en sus barrios e incluso en sus casas. Hay familias que prefieren que sus hijas mayores cuiden de sus hermanos a que vayan a la escuela, o quienes necesitan la mano de obra de sus hijos y los prefieren trabajando, por ejemplo. Otros argumentos eran la situación socioeconómica, la inestabilidad de la población flotante que entra y sale de la ciudad y los cambios de domicilio, la baja autoestima, la baja escolaridad de los padres, las familias disfuncionales, un gusto bajo por la educación y por ende, una motivación a estudiar mínima, la falta de autoridad (que los estudiantes no reconocen la autoridad), las pocas pautas de crianza y ausencia de un proyecto de vida.

CAPÍTULO 7.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

*Federico Jiménez Varón, Magnolia Rivera Cumbe, Cindy Mariana Ariza Rodríguez,
Karen Eliana Rojas, Sandra Serrano y María Natalia Sepúlveda Motezuma*

Conclusiones

Como una de las primeras conclusiones está la percepción generalizada de que la deserción escolar es un fenómeno que afecta al sistema educativo desde hace varios años y que las causas más significativas asociadas al problema se ubican dentro de la dimensión sociocultural, y lo relacionan más específicamente al nivel socioeconómico de las familias. La situación económica y la falta de oportunidades laborales hacen que los padres de familia se vean obligados a dejar la ciudad en busca de trabajo para el sustento de su familia, lo que ocasiona la movilidad del estudiante de una institución a otra. Es importante mencionar que esta situación se evidencia con mayor frecuencia en los grados de bachillerato que en los otros niveles.

A modo de conclusión, se pudo encontrar que la formación académica de los padres de familia y la ausencia de educación familiar en valores son factores determinantes en la preparación del estudiante que se enfrenta día a día con diferentes situaciones en un entorno social y educativo en el que la intolerancia, el irrespeto, la agresión y la violencia intrafamiliar son escenarios que afectan la escolaridad de niños, niñas y adolescentes (NNA).

Otra causa de la deserción, desde el punto de vista de algunos roles directivos, es la carencia de estrategias pedagógicas de los equipos docentes en el desarrollo de las clases, encontrándolas poco dinámicas y motivadoras, lo que conlleva a que el estudiante sienta poco interés por aprender y participar activamente en los espacios académicos.

Sin embargo, se pudo evidenciar al mismo tiempo que la mayoría de los rectores creen que sus docentes enfrentan el problema motivacional y de convivencia de manera adecuada, aunque siempre desde la iniciativa individual y no como consecuencia de la implementación de una política pública clara que brinde líneas de acción que puedan ser llevadas a la práctica.

Los sistemas de información, en este caso, el Simat (Sistema Integrado de Matrícula) proporcionado por el Ministerio de Educación Nacional, según los rectores, no es una herramienta que permita un seguimiento efectivo en cuanto a estadísticas de deserción escolar. Para obtener información verídica de los estudiantes, algunas instituciones crean estrategias como comités de bienestar, de riesgo social, acompañamiento y orientación psicológica al estudiante y a la familia y otras estrategias de intervención orientadas hacia el conocimiento, la retención y la mitigación del fenómeno. No obstante, para la Secretaría de Educación de Girardot esta percepción está equivocada, puesto que los sistemas de información como el Simat y el Simpade (Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar) tienen actualizada la información del sector público u oficial y con ella realizan control para la asignación de recursos, ya que

este varía según el número de estudiantes matriculados, su edad y su grado de escolaridad. Entre más pequeño el estudiante, más recursos asigna el Estado a la institución por ese menor.

Cabe resaltar que en Colombia la educación pública en preescolar, básica primaria, secundaria y media es gratuita según el artículo 44 de la Constitución Política de 1991. Toda la información cargada en el Simat, estudiante por estudiante, migra al Simpade, y con esta se hace seguimiento al discente en el municipio, en el departamento y en el país para verificar que esté matriculado en una institución educativa.

En las entrevistas realizadas a los rectores se evidencia que existe importante influencia de los factores externos a la institución y al sistema educativo. En primera medida se constata que la población usuaria del servicio público de educación pertenece a los estratos cero, uno y dos, lo cual se convierte en una amenaza para la permanencia escolar dados los motivos expuestos anteriormente.

Al respecto, un porcentaje considerable de las familias obtiene sus ingresos económicos de trabajos informales e inestables que exigen con regularidad el cambio domiciliario dentro y fuera de la ciudad y el consecuente retiro del y de la estudiante quienes se ven obligados a postergar o cancelar su año escolar.

Sumado a lo anterior se encuentra otro factor que es el trabajo infantil. Las carencias económicas conducen a los estudiantes a participar en actividades productivas generadoras de ingresos, lo cual produce la desvinculación temporal a las instituciones educativas e influye paulatinamente en la deserción efectiva del sistema escolar. Esto traza en el propósito de vida de los estudiantes una motivación por el dinero que reduce las posibilidades de dar continuidad a su proyecto escolar y, por el contrario, la actividad económica informal se convierte en el único interés personal.

Dentro de la caracterización de la población expuesta por los directivos, se encuentra que parte del alumnado forma parte de familias con escaso capital cultural. En estos casos, los padres participan en actividades que se alejan del ideal normativo y social (la delincuencia, el microtráfico y la prostitución). En este sentido se insinúa una deficiencia en la transmisión tanto de valores culturales como de aspiraciones educativas, lo que sugeriría una correlación parcial entre el escaso o nulo nivel de escolaridad de los padres y la deserción escolar.

Otro de los posibles factores de la deserción escolar se asocia a la desvinculación que tienen los estudiantes respecto de la institución familiar. Parte de los educandos se encuentran en situación de abandono y desprotección y/o están al cargo de personas ajenas a las propias familias. En este aspecto se destaca la influencia de las rupturas familiares y de la deficiente autoridad paternal sobre los pocos deseos de estudiar y la consecuente baja permanencia escolar. Básicamente los padres de familia o acudientes esperan que en la escuela se llene el vacío de autoridad que deja la descomposición familiar.

El fenómeno de la deserción sigue siendo mucho más agudo en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa entre estudiantes urbanos (Cepal, 2018). Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción. Especialmente preocupante es el hecho de que un 30 % de los estudiantes indígenas abandona los estudios durante la enseñanza primaria (Cepal, 2018).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, basado en los resultados de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE, 2010), identificó los siguientes factores de riesgo para la orientación de las políticas regionales de promoción de la permanencia:

- En San Andrés y Providencia: dificultades académicas de los estudiantes, deterioro del ambiente escolar, inseguridad en la zona del colegio, bajo nivel de adaptación de la educación al contexto cultural.

- En la región Caribe: ingreso tardío al sistema educativo (extraedad), falta de apoyo de uniformes y útiles escolares, malas condiciones de infraestructura y trabajo infantil.
- En la región Centro Oriente: condiciones de salud de los estudiantes, estrategias pedagógicas inadecuadas y cambios frecuentes de domicilio.
- En la región de Antioquia: bajas expectativas de formación postsecundaria, problemas económicos, deterioro del ambiente escolar, desmotivación para asistir al colegio, maternidad o paternidad temprana.
- En la región de la Orinoquia: bajas expectativas de formación postsecundaria, problemas económicos, cambios frecuentes de domicilio, desinterés de los padres, distancia escuela hogar y dificultades con los horarios.
- En la región de la Amazonía: ingreso tardío al sistema educativo (extraedad), dificultades académicas de los estudiantes, distancia escuela hogar, bajas expectativas de formación postsecundaria y condiciones de salud de los estudiantes.
- En la región Pacífica: ingreso tardío al sistema educativo (extraedad), alto número de retiros con años aprobados, distancia escuela–hogar, bajas expectativas de formación postsecundaria, problemas económicos, trabajo infantil, condiciones de salud de los estudiantes y malas condiciones de infraestructura.
- En la región del Valle del Cauca: dificultades académicas de los estudiantes, cambios frecuentes de colegio, estrategias pedagógicas inadecuadas.
- En Bogotá: dificultades académicas de los estudiantes, cambios frecuentes de colegio, maltrato intrafamiliar, inseguridad en la zona del colegio, falta de apoyo académico de los padres y del colegio, deterioro del ambiente escolar.

En consecuencia, algunos de los hallazgos que inciden en los factores de riesgo de la deserción escolar, en el caso del municipio estudiado, se pueden resumir de la siguiente manera:

- a. No todos los estudiantes y/o padres, madres o acudientes diligencian el formulario del Simpade y por tanto, no hay una base de datos con información completa de la que puedan disponer los y las administradoras del servicio educativo.
- b. La disponibilidad de los medios físicos (equipos, conectividad, etc.) en las IE es limitada, lo que obliga en ocasiones a que se diligencien los formularios de manera física, generando gastos que no están contemplados en el presupuesto¹.
- c. La capacidad operativa de las IE para alimentar las bases de datos es limitada.
- d. La capacidad operativa de la Secretaría de Educación Municipal (SEM) para realizar análisis de la información enviada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es limitada.
- e. Las instituciones educativas privadas no están en la obligación de alimentar los sistemas de información, lo que genera un subregistro importante.
- f. La movilidad escolar entre IE públicas es difícil de rastrear, pues muchas veces los padres, madres de familia o acudientes no realizan el trámite de retiro del estudiante cuando este ha tenido lugar.
- g. Factores como el recelo y la reserva de los informantes (actores educativos: docentes, estudiantes, padres, madres, acudientes y estudiantes) para apoyar los procesos de investigación y las

¹ Una de las IE imprimió 1800 formularios y organizó una jornada para que fueran diligenciados por parte de los padres, madres, acudientes y/o estudiantes.

iniciativas orientadas al estudio del fenómeno, que se explican desde el desgaste, la desmotivación, la falta de credibilidad mutua y los juicios de responsabilidades apresurados. Factores que salieron a la luz en los grupos focales realizados.

- h. Hay una tensión constante entre éxito escolar, que se mide en términos de los índices de cobertura de las instituciones, versus el fracaso escolar, que afecta directamente ese índice, de modo que, tanto docentes como directivos y directivos docentes se ven obligados a concentrar sus esfuerzos en el mantenimiento de la cobertura, en la medida que existe un marcado predominio del paradigma cuantitativo en la medición de la gestión pública.

Discusión

Hacia la década de los cincuenta, en Colombia, el problema es explicado en términos estrictamente individuales, es decir, atribuidos a un sujeto que no lograba adaptarse al sistema escolar. Sin embargo, esta mirada ha tenido un progreso gracias a los estudios que diferentes disciplinas realizaron en torno a la educación y a la escuela, los cuales concluyen que hay una multiplicidad de factores que inciden en la deserción escolar. De esta manera se trasciende la comprensión de lo individual y se consideran otros aspectos; por un lado, los de orden social, como son la pobreza, la inequidad, la violencia y la marginalidad, por otro de orden educativo, a saber, la relación establecida entre el maestro y el estudiante (Rincón *et al.*, 2004).

La deserción, en un sentido estricto, es la desvinculación efectiva del sistema educativo; pero a esta, sin embargo, la antecede la deserción a la escuela, o como dirían Rincón *et al.* (2004), 'la deserción del conocimiento'. La inasistencia a la escuela, la escasa o nula participación en las propuestas académicas, el paso por diferentes instituciones, entre otras, son algunas

de las formas que concluyen en deserción escolar. Una de las quejas actuales consiste en la apatía e indiferencia que se percibe de parte de los estudiantes hacia los procesos de enseñanza; para contrarrestar esto se recurre a la implementación de las TIC u otros métodos que remplazan los tradicionales al considerárseles poco atractivos para captar el interés por el aprendizaje. La innovación en las clases se vuelve una promesa de solución a estos hechos: ¡los estudiantes no quieren aprender!, ¡nada los motiva!, ¡nada les interesa!, son algunas situaciones que se reprochan con frecuencia entre los docentes.

Los directivos de las instituciones educativas confirman este desinterés por el aprendizaje, asociado según su percepción, a las condiciones culturales de las familias. La vinculación al sistema educativo se convierte para los padres, y consecuentemente para los hijos, en un medio de suplir necesidades básicas como la alimentación. Dicho de otro modo, no hay implicación en los procesos educativos, ya que la participación requerida para incentivar e involucrar a los hijos en las actividades que harían posible los aprendizajes son, por el contrario, insuficientes. La educación y la construcción de conocimientos no forman parte de las aspiraciones de los padres, quienes por su parte obtienen ingresos económicos de prácticas que se alejan del ideal normativo de la sociedad, algunas de las veces, ilegales. Contrario a esto, lo cual parecería una paradoja, se encuentra que los padres plantean a sus hijos altas exigencias, que, debido a sus carencias, no pueden cumplir. Tener buenos resultados en la escuela, tener un comportamiento adecuado, son algunos de los pedidos que se le dirigen, aun cuando no se hayan creado las condiciones de preparación para ello.

A propósito del estudio de la relación con el aprendizaje, algunos autores retoman otras propuestas teóricas, entre ellos se cuenta a Anny Cordié (1994), quien, a partir de la teoría psicoanalítica, condensa sus desarrollos en su libro *Los retrasados no existen*. Allí presenta un análisis del aprendizaje, desde la perspectiva del deseo.

Al niño se le reprocha con frecuencia que no tenga la voluntad de aprender; la lectura anterior sugiere, sin embargo, que el aprendizaje implica algo de un orden distinto, el deseo. Este deseo, de saber, deviene en primer lugar de los padres, el sujeto ha de apropiarse de él, pero esto no será a partir de una imposición. En este orden se encuentra el llamado fracaso escolar, que, desde su perspectiva, surge de un juicio de valor que se instituye en función de un ideal que marcará el horizonte de un sujeto.

La población que accede a la educación pública forma parte de los niveles de Sisbén uno y dos, es decir, de los estratos socioeconómicos que mayores carencias presentan. Ahora bien, aunque no se pretenda una regla general, es sabido que esta condición tiene ciertas particularidades. Los directivos de las instituciones educativas relatan la manera en que las necesidades económicas y el nivel cultural de las familias dificultan el proceso escolar y la construcción de los aprendizajes. Se cuenta con que los menores no tienen a una persona que los represente en la institución, están a cargo de personas externas a las familias, en situación de desprotección o abandono. Estos padres no se implican en el proyecto escolar de sus hijos, una de las razones es, que tampoco ellos, se encaminaron en un proyecto similar, lo cual sugiere que la educación no está dentro de su horizonte.

Esto no deja de tener repercusiones a nivel del aprendizaje. La lectura de Cordié (1994) muestra que la calidad en los intercambios verbales y afectivos en los años de infancia, más la estimulación intelectual, preparan al niño para abordar los primeros aprendizajes escolares. No tendrán tanta dificultad aquellos cuyas familias gozan de leer, hablar, discutir. Sin embargo, se encuentran casos en que la expresión verbal es carente, consecuentemente, este poco dominio del lenguaje, sumado al deficiente entrenamiento de otras operaciones, ocasionan dificultades a nivel de la escritura y la lectura, elementales para la adquisición de otros aprendizajes.

En un primer momento se menciona cómo la escuela es concebida por los padres como el medio para suplir carencias económicas, esto considerando las políticas e iniciativas que se generan, tanto a nivel nacional

como al interior de las instituciones. Se encuentra, sin embargo, que los padres, pese a no implicarse ni encaminar a sus hijos en el proyecto educativo, plantean el cumplimiento de exigencias para las cuáles no se les ha preparado y por lo cual no están dispuestos a cumplir. Esto, articulado a otro tipo de dificultades, conlleva una serie de situaciones como la repitencia de años escolares, la inasistencia a las instituciones educativas, los retiros o traslados frecuentes, que, concluyen en la deserción efectiva del sistema escolar.

De acuerdo con lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia, tanto el Estado, como la sociedad y la familia, son garantes de la educación de los niños y adolescentes. De igual manera se estipula en el Código de la Infancia y la Adolescencia, que insta a los padres en este cumplimiento. A nivel nacional se realiza una caracterización de la población que ha desertado y que se encuentra en mayor riesgo de deserción. Esto bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional, que desarrolla la Encuesta Nacional de Deserción (ENDE), con la ejecución del DANE, y, con el apoyo de las Secretarías de Educación regionales y las instituciones educativas. Lo anterior se lleva a cabo con el propósito de ejecutar planes de monitoreo de los estudiantes vulnerables, identificando así las causas y generando programas preventivos frente a la deserción escolar. Todo lo anterior se encuentra articulado a programas de apoyo económico y estrategias de educación impartidas por el MEN.

A pesar de estas iniciativas se hace visible un progresivo aumento de la deserción escolar, lo cual da cuenta de lo complejo y heterogéneo que es el problema, pues, como se ha indicado, este no implica solo factores de tipo económico, sino también a las instituciones educativas y el contexto familiar y social.

Al interior de las instituciones educativas se encuentran falencias de tipo material que exigen la creación de espacios, las reformas de infraestructura, la contratación de personal docente y la incorporación de otros medios educativos. A nivel social son visibles las reducidas posibilidades de

empleo, lo cual se complejiza debido a la escasa o nula escolaridad de las familias, quienes se ven obligadas a buscar fuentes de ingreso informales que no llegan a cubrir el mínimo de sus necesidades. Esto último conlleva a que los menores participen también de actividades generadoras de ingresos que conllevan a la desvinculación, primero temporal, y luego efectiva, del sistema escolar.

Asociado a lo anterior se cuenta con que una parte de las familias participa e involucra a los menores en actividades que se alejan del ideal normativo, que incluye otras aspiraciones diferentes a las educativas. Como se ha señalado desde un comienzo, la deserción escolar en el sistema educativo oficial del municipio de Girardot ha aumentado progresivamente. A pesar de que se han generado políticas y otras iniciativas para mitigar los riesgos, se encuentra que no ha sido suficiente para contrarrestar el problema. A partir de esto surge la necesidad de realizar el presente estudio que se propone comprender los factores de riesgo en el sistema público. Para ello, se planea la ejecución de las fases restantes.

El fenómeno de la deserción escolar tiene varias miradas. Los rectores asumen que la problemática está desencadenada en parte, por las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los profesores. Estos, a su vez, identifican que las raíces del problema radican en el mismo contexto del estudiante (familiar y social) y en un sistema escolar debilitado por falta de recursos y de acciones contundentes que mitiguen la deserción escolar. Las familias, siendo actores contundentes en esta dinámica, no siempre pueden estar al tanto de los procesos de formación y ahondan sus esfuerzos en trabajar para poder vivir. ¿Y los estudiantes? Los estudiantes están enfocados en trabajar en sus hogares o en otras actividades porque están desmotivados. No hay mejor prueba de la desmotivación escolar que los bajos resultados académicos que figuran en las pruebas de Estado. Estos actores poco o nada se han sentado a dialogar y por ende no han mediado sus experiencias bajo una comunicación asertiva que permita impactar positivamente este fenómeno.

Como cualquier problemática social, la deserción escolar impacta la vida de rectores, profesores y familias, pero impacta principalmente la vida de los estudiantes y lo más complejo es que ellos no lo saben. Los estudiantes de básica secundaria y media (donde hay mayor índice de ausentismo y, por ende, de deserción) no han visto sus vidas proyectas hacia el futuro, puede ser falta de visión, porque carecen de estímulos o en su defecto porque sus núcleos más cercanos no los han empoderado como seres humanos, la realidad es que no han fijado un proyecto de vida claro y eso incide en su desarrollo presente y futuro. Los estudiantes que desertan no tienen muy buenas posibilidades de incorporarse al sector productivo en trabajos estables y bien remunerados. Su fuerza de trabajo depende de la edad y cuando llegan a cierto número ¿qué será de sus vidas?, ¿cómo vivirán en su vejez?, ¿cómo educarán a sus hijos?, ¿si podrán acceder a condiciones de vida dignas? Puede que algunos lo logren, pero quienes no, estarán sometidos a la pobreza y en la pobreza es más difícil progresar.

Este tema trae muchas aristas, pero la principal de ellas radica en el proyecto de vida de los estudiantes y por ende en la calidad de vida de ellos y sus familias. No hay mejor inversión que la educación y es esta la única arma que tienen los seres humanos para vencer las vicisitudes que día a día impone el sistema y poder avanzar progresivamente, es por ello que las administraciones municipales como agentes del Estado, en conjunto con los profesores y los rectores, deben sentarse a dialogar con las familias y con los estudiantes, para fijar formas más eficientes de impactar el fenómeno de la deserción escolar y con ello dar mejores oportunidades a los niños, niñas y adolescentes en su futuro.

Referencias

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Aguilar, A. C., Cañas, I. E., & Rincón, I. G. (2017). Factores socioeconómicos asociados al trabajo infantil y la asistencia escolar en Colombia. *Revista finanzas y política económica*, 10(1), 135-151.
- Alcaldía Municipal de Girardot. (2016). *Plan de acción territorial para la prevención, atención asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado*. <http://www.girardot-cundinamarca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20Territorial%20Girardot%202016%20-%202019.pdf>
- Ausubel D.P. (1966). Ego Development among segregated Negro children. En: M.M. Grossack (eds.). *Mental health and segregation*. (pp. 33-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-37819-9_5

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (Vol. 2). Trillas.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2013). *La realidad social: los nuevos retos de la educación*. Instituto Latinoamericano para el Desarrollo Económico y Social -INDES.
- Barnett, L. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Grao.
- Barrios, M. y Frías, A. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato, *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82.
- Belart, A., y Ferrer, M. (2008). *El ciclo de la vida: una visión sistémica de la familia*. Edesclée.
- Bernal, A. O. (2002). Cultura de la pobreza: violencia. Inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, (79), 71-83.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a. *Revista de Educación*, 119-146.
- Bravo, C. M., Guzmán, J. I. N., y González, M. A. I. C. (2016). Distintas miradas sobre el desarrollo de la infancia. En: C. Bravo, y J. Navarro (coords.). *Psicología evolutiva en Educación infantil y primaria*. (pp. 19-39). Pirámide.
- Bruner, J. (1966). *Uma nova teoria de aprendizagem*. Bloch.
- Brunner, J. J. (2010, enero). Educación Superior en América Latina. [Presentación de diapositivas] http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Brunner_VideoConf250110_base.pdf

- Bruner, J., y Ausubel, D. (2013). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_bruner.pdf.
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. The World Bank.
- Cabezas, J. y Rubio, R. (2018). *Prácticas de Psicología del desarrollo II*. Ediciones Pirámide, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/biblio/uniminutosp/detail.action?docID=5757100>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Carpintero, H. (2005). *Historia de las ideas psicológicas*. Pirámide.
- Castro, S., Paternina, A. B. y Gutiérrez, M. R. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (16)2151-169
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2007/06/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2007.pdf>
- Cepeda Cuervo, E. y Caicedo Sánchez, G. (2012). *Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención*. Departamento de Estadística.
- Coloma M. J. (2012). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En: C. Quintana (coord.) *Pedagogía familiar*. (pp. 31-44). Narcea.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe 2017*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42651/S1701283_es.pdf?sequence=117&isAllowed=y

Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional* (116). <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Nueva Visión.

Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Nueva Visión.

Cortés, M. C. H., y Acevedo, R. I. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-85.

Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 13-33.

Decreto 3982 de 2006. Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto-ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación. Diario Oficial n.º 46449 de 11 de noviembre de 2006. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf

Decreto 3782 de 2007. Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto-ley 1278 de 2002. Diario Oficial n.º 46769 de 02 de octubre de 2007.

Decreto 2035 de 2005. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002. Diario oficial n.º 45.942 del 17 de junio de 2005.

- Decreto 2715 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto-ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial n.º 47.417 del 21 de julio de 2009.
- Díaz-Barriga A. F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. ed.). McGraw Hill.
- El Espectador. (21 de febrero de 2018). De cada 100 colombianos, 56 no completan la educación secundaria. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/de-cada-100-colombianos-56-no-completan-la-educacion-secundaria-articulo-740379>
- Elgarte. R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. (VI)6, 317-328.
- Enríquez Guerrero, C. L., Segura Cardona, Á. M. y Tovar Cuevas, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15 (26), 654-666. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462013000100004&lng=en&tlng=es
- Erskine, R. G., Moursund, J. P. y Trautman, R. L. (2012). *Más allá de la Empatía*. Descleé de Brouwer.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 30, 39-62.
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista electrónica de psicología Iztacala* 16 (1). <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num1/Vol16No1Art2.pdf>

- Fernández, J., Zuera, I., Bartrolí, C., Alegre, R., Boixadòs, A., Chagas, E., Parra, B., Torralba, J. y Tabueña, M. (2012). Bioética y trabajo social: los trabajadores sociales ante la autodeterminación de los colectivos más vulnerables y sus familias. *Revista de Bioética y Derecho*. (24), 44-60.
- Filloux, (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva visión.
- Freud, S. (1977). *Correspondencia Freud-Grodddeck*. Anagrama.
- Gallo, J. (2009). Medir, normalizar y excluir: los test de inteligencia. *Poiésis*, 9(18). <https://doi.org/10.21501/16920945.139>
- Galván, L. (2008). Motivación: estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Revista Digital De Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.11>
- García, L. G. A. y Cruz, P. O. (2018). *Sociedad y violencia: Sujetos, prácticas y discursos*. Manual Moderno.
- García, P. (2014). Pedagogía confuciana. *Desafíos*, 26(1), 57-82.
- Gracia, A. (2012). *Factores que influyen en el fracaso escolar en los estudiantes de primaria y el papel de la escuela en este proceso* [tesis de pregrado, Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación – Tecnológico de Monterrey].
- González, A. D., de los Ángeles, A., y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubano. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, (3), 14-24.

- Gutiérrez, G. (1999). Iván Petrovich Pavlov (1849-1936). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 557-560.
- Guzmán, J. I. N., y Bravo, C. M. (2018). *Aprendizaje escolar desde la psicología*. Ediciones Pirámide.
- Hernández-Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. edición). Interamericana Editores. http://jbposgrado.org/material_seminarios/HSAMPIERI/Metodologia%20Sampieri%205a%20edicion.pdf
- Informe de la Contraloría Delegada para el Sector Social. (2014). *Sobre política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia*. <https://www.contraloria.gov.co/documents/20181/465868/Pol%C3%ADtica+educativa+y+calidad+de+la+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica+y+media+en+Colombia+2014.pdf/a24baf2b-9870-4197-8ed7-26abab19d7a2>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Jadue, G. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. *Estudios pedagógicos* (25), 83-90.
- Jiménez, F. J., y Rivera, M. (2019). Obstáculos metodológicos en el estudio de la deserción escolar del sistema público educativo de Girardot. *Revista Conrado*, 15(68), 149-153. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/998>
- Kaplan, C. V. (Ed.). (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.

- Lara, G. A. G., y Pérez, O. C. (2018). *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos*. Manual Moderno.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial n.º 40.700 de 29 de diciembre de 1992. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial n.º 41.214 de 8 de febrero de 1994. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial n.º 46446 de 8 de noviembre de 2006. https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Lieury, A. y Fenouillet, F. (2016). *Motivación y éxito escolar*. Fondo de Cultura Económica.
- López, E. (2016). Fracaso escolar: Entre inhibición, síntoma, insumisión al Otro y mensaje histérico [tesis de especialización, Universidad Católica de Pereira]. <http://hdl.handle.net/10785/4116>
- Makirriain, J. M. Z. (2012). La transición del conductismo al cognitivismo. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 11(1), 89-112.
- Martínez, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3). <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea Ediciones.
- Mejía, M. P., Toro, G. L., Flórez, S., Fernández, S., y Cortés, M. (2011). La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(53), 141-156.

- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. <https://disenoinstrucional.files.wordpress.com/2007/09/diseño.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Guía del curso “Apropiación y uso del Simpade”*. Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar en Educación Preescolar, Básica y Media. Simpade. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014, Julio). *Lineamientos Técnico-Administrativos Del Programa De Alimentación Escolar (PAE)*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles27168_archivopdf_LineamientosPAE_julio2014.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Simpade, Sistema de información para el monitoreo, la prevención y el análisis de la deserción escolar*. <https://simpade.mineducacion.gov.co/simpade/>
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en psicología del desarrollo/Piaget-Vygotsky controversies in developmental psychology. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1).
- Moreno, F. (2009). *Teoría de la instrucción vs. teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel*. El Cid Editor.
- Moreno, D. (2013). La deserción escolar: un problema de carácter social. *Revista In Vestigium Ire*, 6, 115-124.
- Observatorio de Familia. (2018, 30 de enero). *Observatorio de Familia del Departamento de Planeación Nacional*. <https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Paginas/Noticias/tipologias-de-familias.aspx>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264073234-en.pdf?expires=1586555429&id=id&accname=guest&checksum=3646C6DC20E DB69BF9D67FCB85E7D765>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). Estudio de la OCDE sobre integridad en Colombia: Invirtiendo en integridad pública para afianzar la paz y el desarrollo, Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264278646-es>.
- Osorio, I., y Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia Médica*, 42(3), 303-308.
- Osorio, J. C. (2015). *Infancia, adolescencia ¿de cuál ley se trata? Una lectura psicoanalítica al discurso jurídico del restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en Colombia* [tesis de especialización, Universidad Católica de Pereira]. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/09/doctrina42092.pdf>
- Palma, E. y Tapia, S, (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*. 15 (2). 95-111. 10.5354/0719-0581.2006.17148
- Pardo, M. (2004). El psicoanálisis en la escuela. Una aproximación a los problemas de aprendizaje y de conducta. *Tramas*, (22), 55-72.
- Pascual, L. (2010). *Educación, Familia y Escuela: el desarrollo infantil y el rendimiento escolar*. Homo Sapiens.
- Peña, C. (2018, 13 de noviembre). Paro estudiantil: ¿el mayor reto de Duque en el sector educación? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/paro-estudiantil-el-mayor-reto-de-duque-en-el-sector-educacion-292638>
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Puchet, C. (2008). *El padre más allá de la familia*. <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=293&rev=39&pub=1>

- Quintana, J. M. (2012). *Pedagogía familiar*. Narcea.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22. ed.). http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n
- Rebustillo, M. R. y Sarguera, R. B. (2005). *Las leyes del aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rincón, C., Dimaté, P., de la Torre, O. Hernández, D., Alba D., Triviño, A. (2004). *Deserción y retención escolar. Por qué los niños van a la escuela, pero desertan del conocimiento*. Editorial Magisterio.
- Rodríguez, D. E. (2018). *Problemas contemporáneos en psicología educativa*. Universidad de La Sabana.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>
- Romero, M. (2010). *Familia y Escuela*. Wanceulen.
- Saettler, L. P. (1990). *The evolution of american education technology*. Libraries Unlimited.
- Sánchez, F., Velasco, T., Ayala, M., y Pulido, X. (2016). Trayectorias de permanencia, deserción y repitencia en la educación secundaria colombiana y sus factores asociados. *Documentos de Trabajo. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*, (36).
- Semana Educación. (2019). Infografía de los colegios que presentaron las pruebas PISA en Colombia [infografía]. <https://www.semana.com/on-line/multimedia/infografia-de-los-colegios-que-presentaron-las-pruebas-pisa-en-colombia/508345>

- Semana. (10 de octubre de 2018). Las cifras para entender por qué marchan las universidades públicas. <https://www.semana.com/educacion/articulo/paro-de-maestros-y-estudiantes-las-cifras-del-debate/586295>
- Schein, E. H. (1982). Psicología de la Organización. En: *Psicología de la organización* (pp. 252-252). Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Stevenson, D. y Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. doi:10.2307/1130626
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país*. Informe final, contrato de interadministrativo n°. 1039 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf
- Vargas, E. D. y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Planeta.

Este libro es el resultado de un trabajo interinstitucional e interdisciplinario realizado durante los años 2018 y 2019. El objetivo era comprender la manera como hacían presencia en las instituciones educativas públicas de un municipio de Colombia, los principales factores de riesgo de deserción escolar documentados tanto en la literatura disponible, como en los reportes de quienes están en las primeras líneas del servicio. Así, desde cada uno de los ámbitos académicos involucrados, y desde la perspectiva de los y las prestadoras del servicio de educación pública básica y media la ciudad de Girardot, Cundinamarca, fue consolidándose la idea de que la comprensión del fenómeno en este escenario dependía de revisar, desde múltiples perspectivas, la forma en la que se materializaban los principales factores de riesgo de deserción, su relación con algunas reflexiones académicas y praxeológicas provenientes de la pedagogía, el trabajo social, la psicología, el psicoanálisis y la comunicación, así como su articulación con la experiencia de docentes, directivos docentes y rectores del sistema educativo abordado. En consecuencia, el resultado sobrepasó el alcance inicialmente previsto, pues en el camino fueron surgiendo los aportes que acá se presentan con la esperanza de que puedan sumar a la comprensión de un fenómeno que, dadas las actuales condiciones sociales, económicas y político-culturales, está lejos de tener una solución definitiva.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Sede Cundinamarca