

La puerta giratoria

La deserción escolar en Manizales

JUAN MANUEL CASTELLANOS OBREGÓN

Abstract

Se realiza un análisis cualitativo y cuantitativo de la deserción escolar en Manizales, a partir de la contrastación entre establecimientos oficiales y privados de educación básica y secundaria, identificando los factores y circunstancias en que se han desenvuelto en el lustro 1995-2001. Revisa los significados asociados a la deserción escolar entre los jóvenes, los pares, las familias y su conjunción en la escuela como escenario que reúne y retroalimenta los conflictos. Desde el punto de vista teórico, analiza las descripciones propuestas desde el sistema escolar y la mutua interrelación de factores internos y externos, hace especial referencia a la necesaria comprensión de la educación formal en función de los mecanismos de reproducción del espacio social. Es decir, apunta a comprender la deserción escolar como parte de la lógica que produce y reproduce la exclusión social.

La puerta de admisión resultaba una puerta giratoria que echaba a la gente tan rápido como entraba. Colegios y Universidades no ofrecían hospitalidad a sus nuevos miembros.
(Renato Rosaldo, 2000).

El problema

El sistema educativo tiende a expulsar grandes cantidades de niños y jóvenes durante el proceso de escolarización. Las causas y motivaciones para tal deserción son múltiples y están interrelacionadas de manera compleja, relaciones que es necesario establecer con miras a intervenir de manera segura en este fenómeno. En la sociedad de la información¹, a la cual estamos incorporándonos apresurada y un tanto inconscientemente, el acceso a la educación formal no solamente prepara para la convivencia y para el trabajo y la *empleabilidad* sino, esencialmente, para la vida en un mundo informatizado, en el cual las bases y los procesos de inequidad y exclusión, marginalidad y violencia están entrañablemente relacionados con habilidades adquiridas a través de procesos educativos, con el éxito y las oportunidades de formación escolar formal y no formal².

Numerosos estudios han identificado los cambios que están ocurriendo en los procesos de socialización, modos de aprender y en la conformación de las identidades de los jóvenes en la contemporaneidad. Los jóvenes se manifiestan a veces implícita, a veces explícitamente, en contra de

las instituciones y formas herederas de la modernidad³, entre ellas la escuela, pues es una de las más representativas (amen de la familia, el trabajo, la ética productiva). Así mismo, se han hecho manifiestos los procesos de transformación de las formas de conocer, de la multiplicación de los lenguajes y las instancias a través de las cuales los jóvenes contemporáneos se acercan al conocimiento socialmente exigido, pertinente o no; de los cuales los medios de comunicación, la informática y la industria cultural aparecen como grandes rivales de las lógicas autoriales, regidas por el texto, la disciplina y la acumulación típicas del saber y enseñar formales.

Procedimiento de pesquisa y análisis

La primera etapa de la investigación⁴ se planteó como una exploración de corte cualitativo, que diera cuenta de algunos aspectos sobre la pregunta planteada inicialmente; para ello se realizó un primer paso que consistió en analizar la distribución de la población escolar por comunas y de esta manera seleccionar los colegios con los cuales se iba a trabajar; el criterio de selección de los colegios fue que todos los sectores de la ciudad estuvieran representados, es decir, institutos donde convergieran jóvenes de varias comunas de la ciudad.

La metodología principal empleada en esta etapa de recolección de la información ha sido la entrevista, en la que se hizo énfasis en aspectos que tocaran directamente con la escolaridad, el ser, el pensar y el sentir de los jóvenes, la significación que tiene la escuela y las explicaciones y problemáticas asociadas a la deserción escolar. Los jóvenes que se encuentran por fuera de las instituciones educativas fueron contactados por medio

1 Sociedad de la información, es aquella en la cual los procesos productivos dependen cada vez más de la participación de la tecnología informática y los procesos económicos de mayor fijación de valor son los relacionados con el uso y procesamiento de la información y la generación de conocimiento. Así mismo implica una disminución de los procesos productivos sostenidos con la participación de grandes cantidades de mano de obra poco calificada. Ver Castells, 1999 Volumen III, pag. 370 y ss.

2 Documento de los cuatro pilares fundamentales y los siete saberes de la UNESCO. Delors, Jacques y otros. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Ediciones UNESCO. Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, elaborado para la UNESCO, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2000.

3 Mafessoli, Michel. *El nomadismo fundador*. En: Revista *Nómadas*, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, No. 10, pag. 128.

4 Hace referencia a la primera fase de la Investigación: *Causas y Significados de la Deserción Escolar en Manizales*, realizada en coautoría con Sol María Betancur, en el Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas, Grupo de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad, Financiado por la Fundación Luker y gestionada Administrativamente por el Instituto Caldense para el Liderazgo. Finalizada en Noviembre de 2002.

de los estudiantes, buscando en la galería, haciendo citas con ellos, en los semáforos, en las esquinas y a través de terceros, mediante la técnica de la *bola de nieve*⁵. Las personas que han reingresado al sistema educativo fueran contactados mediante visitas a planteles nocturnos u otras ofertas educativas; entre ellas se estableció un contacto muy importante con CONFAMILIARES que tiene una oferta de educación nocturna que ha tenido una importante acogida entre aquellos que reingresan a continuar sus estudios primarios y secundarios.

Realizamos actividades de pesquisa entre los meses de septiembre de 2001 y febrero de 2002 centradas en 82 entrevistas, 8 talleres, 16 paneles de discusión. Estas actividades de captura de información comprenden un total de 345 personas con las que hemos interactuado, representando los diversos conglomerados asociados a la deserción y a la escolaridad de la siguiente manera: 176 escolares entre 8° y 11° grados de colegios públicos, 45 desertores, 23 reinsertados, 4 bachilleres sin escolaridad actual, graduados que no continuaron en la educación superior o técnica, 39 docentes, y 10 pedagogos, animadores y agentes relacionados con el mundo escolar de manera independiente.

El abordaje a jóvenes de distintos colegios pero de iguales condiciones socio económicas nos permitió leer el mismo fenómeno, a la luz de experiencias distintas; si bien es cierto que los jóvenes con los que se investiga están cruzados por condiciones muy similares, la manera como experimenta cada uno su condición de joven y vive o vivió la escuela es propia de cada sujeto, cada uno tiene su propia historia y la experimenta desde el lugar donde se representa el mundo y del tipo de relaciones que esta acostumbrado a tejer con los otros.

Los aspectos en los que se hizo énfasis al realizar las diferentes entrevistas y talleres fueron: el sentir de los jóvenes, lo que les significa el estudio, la manera en que experimentan su paso por el colegio y la manera de acceder al conocimiento, así como sus percepciones acerca de las prácticas pedagógicas, sus sueños y desencantos con el mundo escolar, el mundo de la calle, las relaciones con familiares, amigos, las condiciones de vida,

entre otros. Todos son aspectos que se tuvieron en cuenta al abordar a lo(a)s participantes, incluidos docentes, animadores culturales. Otros aspectos sobre los que se indagó al realizar la recolección de la información, fueron las principales características de la deserción, sus causas externas e internas, los aspectos que seguían en la vida de los jóvenes luego de la deserción, otras ofertas de estudio y el contexto específico en el momento de tomar la decisión de suspender sus estudios.

Para el análisis de las entrevistas y de los grupos de discusión realizamos sucesivos ejercicios de construcción categorial, a partir del refinamiento de un esquema analítico en forma de árbol de problemas causa-efecto, que nos permitió ir ordenando las distintas perspectivas e identificando los esquemas conceptuales o ejes de comprensión de la perspectiva de los distintos grupos de actores involucrados: los jóvenes, los profesores y los pedagogos. Estos fueron ordenados a manera de mapas conceptuales que iban guiando la lectura del conjunto de las narraciones recogidas. No realizamos un ejercicio de muestreo de las categorías empíricas identificadas, sino la construcción y complejización de punto de vista acerca de la escolaridad y la deserción escolar.

Para el tratamiento de la información estadística recogida de la Unidad de Sistemas de la Secretaría de Educación del Municipio en el periodo 1995-2001, realizamos procesos de organización interna y cruce simple de variables a partir de dimensiones de la estadística descriptiva: porcentajes, ratas, tasas, media y mediana. La información estadística suministrada esta compuesta de cuadros de matrícula, deserción, aprobación por establecimientos, grados, sexos en el periodo mencionado, desglosado por establecimientos oficiales y privados, urbanos y rurales, y organizados por núcleos educativos.

Las cifras

La deserción escolar aparece como un fenómeno complejo, en el cual se relacionan de manera íntima instituciones, procesos, funciones, representaciones y prácticas sociales. Algo cercano a aquello que Marcel Mauss denominara un hecho social total, “*en el que se expresan a la vez y de golpe todo tipo de instituciones: las religiosas,*

5 Bogdan y Taylor, 1995.

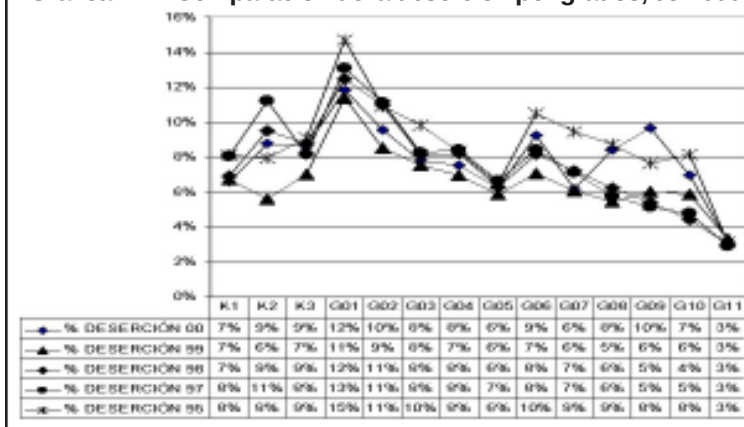
las jurídicas, morales –en éstas tanto las políticas como las familiares- y económicas, las cuales adoptan formas especiales de producción y consumo, o mejor de prestación y redistribución... ”⁶. Instituciones de carácter social, la escuela, la familia, los pares, la amistad, el conocimiento, la academia, la socialización se encuentran para darle facetas particulares, de acuerdo a la condición sociocultural, a ese fenómeno que nombramos un tanto despectivamente como la deserción escolar.⁷

Una serie de hechos se han puesto de manifiesto relacionados con la deserción escolar del sistema educativo en Manizales en el lustro 95-2001. Lo primero es recordar que estamos experimentando un tránsito demográfico que ha permitido una disminución relativa de población infantil y aumento relativo de jóvenes. Mirando en perspectiva la estructura demográfica de Manizales, en los últimos cuatro censos, pasó de una relación mayor de infantes sobre jóvenes y adultos, a una en la que la población mayoritaria corresponde a juveniles. En términos demográficos, tendremos una oportunidad en las próximas décadas de mejorar las condiciones, ya no va a haber tres niños por cada adulto económicamente activo, sino uno o dos. Eso es una oportunidad en riesgo, pues si la década de los noventa en términos de desarrollo económico y social fue perdida, tal vez no tengamos las destrezas para aprovechar las nuevas condiciones

demográficas⁸, pues traemos un rezago en términos de crecimiento económico, disminución de la capacidad del Estado de brindar los servicios básicos, de aumento de la pobreza y la marginalidad, es decir, en deuda social.

La población en primaria representa la mitad de la población escolar; esta proporción tiende a reducirse, por lo que en la próxima década la cobertura e infraestructura para la primaria deberá redireccionarse en parte hacia la secundaria. Definitivamente la población escolar no se va a disminuir en los próximos años, pero tampoco va a crecer en dimensiones considerables. Esto permitirá hacer ajustes de cobertura y mejorar la infraestructura y dotación de los establecimientos oficiales, que hoy poseen plantas físicas y equipos deteriorados e insuficientes, social y pedagógicamente inadecuados.

Gráfica N° 1. Comparación de la deserción por grados, 95-2000



6 Mauss, Marcel. *Sociología y antropología*. p 157.

7 La información estadística disponible para la descripción que sigue, esta compuesta por cuatro fuentes fundamentales. En primer lugar, la *Monografía estadística de Manizales* (DANE, 2.000), la cual condensa información censal e inter censal entre 1953 y 1998; en segundo lugar, el *Censo educativo de Manizales*, que aporta información sobre asistencia escolar en 1998; en tercer lugar, el *Perfil sociodemográfico de Manizales* por comunas y barrios (DANE, 2001), y finalmente, la información estadística disponible en la Secretaría de Educación de Manizales a partir de la cual hemos construido la mayor parte de los análisis entre 1995 y 2001. Con el apoyo de esta información estadística pretendemos caracterizar la deserción, localizándola en el tiempo y en el espacio, con relación a comunas, establecimientos, niveles y grados educativos. En este acápite también caracterizaremos brevemente a Manizales en los factores demográficos asociados a la escolaridad.

La población en edad escolar (entre 4 y 18 años) en 1998 calculada a partir de proyecciones del censo 93 era de 124.457⁹ y la población total escolarizada de 87.500, presentándose una estabilidad en la matrícula oficial y privada entre 1995 y 2001, con pequeñas variaciones anuales descritas. A partir de estos datos se calculó que la población menor de 20 años desescolarizada en 1998 era de 38.602, es decir, estaba por fuera del sis-

8 Garay, Luis Jorge (coord.). *Repensar a Colombia*. PNUD, Agencia Colombiana de Cooperación internacional, Bogotá, 2002.

9 Alcaldía de Manizales, *Censo educativo de Manizales*, Citado. p. 19.

tema escolar formal cerca de la tercera parte. El censo educativo realizado en 1.998 sugería tan solo un 14% de población en edad escolar que no asistía. Las cifras revisadas elevan por lo menos esta cifra al 30% siendo conservadores y al 50% a partir de los datos de inasistencia y deserción. Las tasas de asistencia escolar para Caldas según el DANE¹⁰ están cinco puntos porcentuales por debajo en comparación con la cifra nacional en primaria y secundaria en el periodo 97-99.

Las estadísticas oficiales aparentemente no son preocupantes. Estamos acostumbrados a valores de deserción escolar anuales en los colegios oficiales del 12% promedio y en los colegios privados del 5% promedio. Casi que es normal que un sistema productivo tenga 10% de pérdidas anuales y no se considere en peligro. El problema es que no acumulamos las pérdidas y entonces esos 7.600 estudiantes que se ausentan anualmente de los establecimientos escolares, de manera más o menos estable en el último lustro, no parecen motivar preocupación, pues suponemos que se inscriben nuevamente el siguiente año. Pero resulta que no, ya que al sistema educativo de Manizales anualmente ingresan nueve mil estudiantes nuevos, neófitos en preescolar y primero de primaria. El 42% de los desertores no regresan al año siguiente. Luego hay una pérdida casi absoluta, pues esos estudiantes están reflejándose nuevamente de manera escasa y lenta en la matrícula. Y ese derrame se acumula en el largo plazo, que es lo que nosotros hemos denominado **deserción crónica**, la cual alcanzó valores cercanos al 47% en el periodo analizado. La deserción crónica en la Básica Primaria fue del 26%, y en la Básica Secundaria del 59% para dos cohortes analizadas a lo largo de un lustro.

La población en primaria representa la mitad de la población escolar; esta proporción tiende a reducirse, por lo que en la próxima década la cobertura e infraestructura para la primaria deberá redirigirse en parte hacia la secundaria.

La diferencia en los valores de la deserción en primaria y secundaria es significativa en varios sentidos. En primera instancia es necesario recordar que la población de primaria representa el 44% de los estudiantes matriculados y en la básica secundaria apenas el 31%. Es decir que los porcentajes menores de deserción están afectando a la mayor porción de la población escolar, y lo que es lo mismo, la tercera parte de la población escolar, la que está en básica secundaria es la que enfrenta el riesgo principal de deserción; ello permite que las cifras no sean mayores, pero que tiendan a au-

mentarse, en tanto la proporción entre población escolar en básica primaria y secundaria variará de manera importante en las próximas décadas, según lo dicho en relación con el tránsito demográfico que experimentamos. En segunda instancia, permite reconocer que estamos logrando una cierta universalización de la primaria, tres cuartas partes de la población en edad escolar termina la primaria. Pero el asunto se vuelve dramático frente a las expectativas de formación secundaria, la cual corresponde hoy en día con un mínimo de habilitación para el trabajo, y allí tan solo está llegando un poco más de la mitad de la población escolarizada –la que ingresó al sistema escolar formal–. Universalizar la secundaria tendrá que ser una estrategia, además de un slogan de la política educativa de la década actual, en tanto corresponde necesariamente a los mínimos en los cuales se mueve el mercado laboral y las exigencias del orden social que se está constituyendo con la globalización y la sociedad del conocimiento.

Este carácter crónico de la deserción transmite no sólo la imagen, sino la constatación de que hay algo que tiende a volverse cada vez más delicado. El tamaño de la deserción es tal que deja por fuera del sistema escolar a casi la mitad de los estudiantes que ingresaron juntos a primero de primaria. Los mecanismos de selección y expulsión de

10 DANE. *Encuestas de Hogares y Encuesta de Niñez y Adolescencia*, 1996 y 2000, citados.

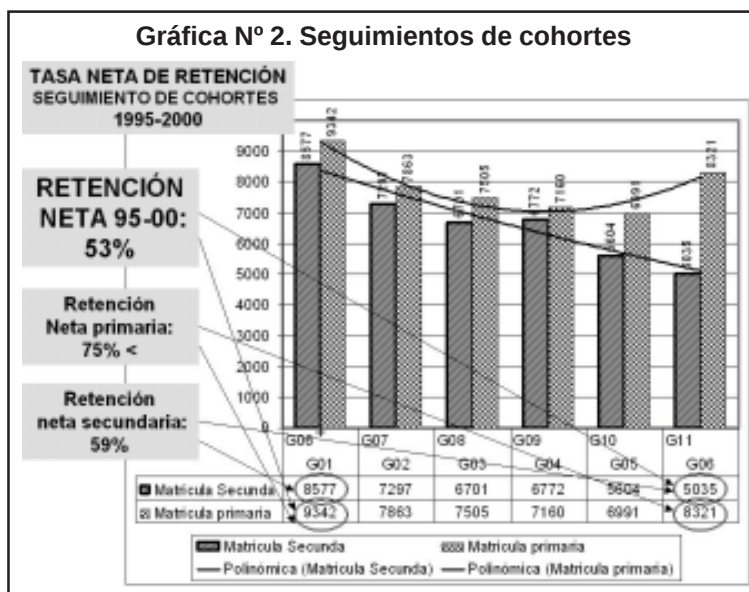
la población escolar no muestran transformación, sino, por el contrario cada vez mayor eficacia, si bien la curva descrita por la deserción en 1995 es levemente mayor que en el 2.000, en este año es mayor en algunos grados. Miremos con más detalle. Los grados de mayor repitencia, reprobación y deserción son, en su orden: primero, sexto y noveno. El grado que encontramos más problemático es sexto, el primer año de secundaria, que es el grado de mayor congestión, mayor número de estudiantes por curso y el que mas expulsa, el filtro de gran parte de la población escolar.

El comportamiento de la matrícula por grados es totalmente diferente en los establecimientos privados. En el sector privado, la mayor parte de la población ingresa en primer grado teniendo una acumulación de dos o tres años más de escolaridad que los estudiantes del mismo nivel del sector oficial. Los datos disponibles confirman una aserción ya realizada en este sentido y la diferencia entre las poblaciones escolares de preescolar y primaria entre oficiales y privados, en cuanto a escolaridad acumulada y condición etárea: los niños de los colegios públicos inician su escolaridad tardíamente. Pero no solamente esto. En los colegios privados el grado primero de primaria deja pocos, pues allí las tasas de repitencia, reprobación y deserción son ostensiblemente menores que en los colegios oficiales. Una proporción muy grande de niños matriculados en los establecimientos oficiales, a los seis o siete años ya tiene su primer fracaso escolar, y algunos van a tener una historia marcada de fracasos: pérdidas, salidas, repeticiones, expulsiones. El riesgo de la deserción se inicia aquí, toma dimensiones dramáticas en sexto y definitivas en noveno grado.

La reprobación genera deserción de manera más marcada en la secundaria, especialmente en los grados 6°, 8° y 9°. En los colegios oficiales el 39.5% de los que pierden no regresan al año siguiente; en los privados el 12.6%. Esa cifra se estableció sumando el porcentaje de peso en cada uno de los grados, tratando de establecer esa cadena mencionada de la repitencia>fracaso>deserción. El nuevo decre-

to¹¹ de evaluación escolar que establece márgenes no mayores del 5% para la reprobación por grado, está pensando este problema y hay que darle la oportunidad de discutirlo, pues el fracaso escolar genera una circunstancia absolutamente crítica para el sistema y para la sociedad que es el riesgo de la deserción escolar. La deserción escolar es parte de un proceso, no es una decisión; se inicia en conflictos de carácter personal, escolar, familiar y social que, retroalimentados, conducen a la suspensión de los estudios a importantes contingentes de población.

La deserción afecta de manera más fuerte a los hombres, entran más, repiten más, salen más, desertan más, se gradúan menos. La deserción afecta de manera más importante a los pobres: entran más, repiten más, salen más, desertan más, se gradúan menos. Los grupos de menor ingreso corresponden por lo menos a las tres cuartas partes de la población escolar.¹² Las posibilidades de graduación de un estudiante del decil de menores recursos frente al decil de mayores recursos es un ochenta por cien menos. Los jóvenes varones de los grupos de menor ingreso son los que mayor riesgo tienen de deserción escolar y de engrosar



11 Decreto 230 de 2002, sobre de evaluación.

12 Esta tendencia no es solo en Manizales, es en Latinoamérica y en el mundo. Se pueden por ejemplo consultar cifras para Argentina presentadas por el Banco Interamericano de desarrollo en el 2002 (Herran, Carlos, citado).

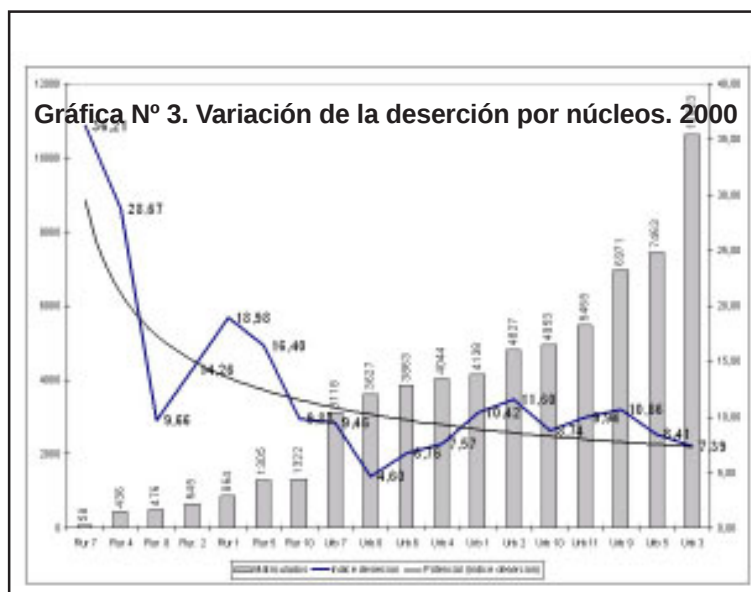
las filas del subempleo, la delincuencia y la operación de las guerras.

Hay movimientos de población escolar entre colegios privados y oficiales que dependen de fluctuaciones económicas: desempleo, inflación, así como una tendencia del movimiento entre el sector privado y el sector público en niveles y grados: de preescolares privados a primarias oficiales e inversamente en la básica secundaria. Los colegios privados en general tienen población más joven que los establecimientos oficiales, tienden a tener uno o dos años menos, en promedio en cada grado; lo que genera una tasa de retorno de la educación más rápida en los colegios privados, se gradúan y promueven más tempranamente. Ello permite entender en parte las fuertes diferencias de escolarización en los diferentes grupos de ingresos, y es paradójico, en tanto en los grupos de mayores ingresos la moratoria social dada a los escolares es mucho más amplia que en los de menores ingresos, lo que contribuye aun más a aumentar la brecha entre unos y otros. Los de menores recursos entran más tarde, se gradúan más tarde y sus padres los esperan menos, luego, en la práctica, acumulan muchos menos años de escolaridad. En los grupos de mejores ingresos los niños y niñas inician su escolaridad más temprano, se gradúan más jóvenes, la moratoria se extiende más allá de la secundaria hasta los estudios universitarios y posgraduales. Este es el camino de la distinción estamental que se está consolidando y al que nos habituamos.

Hay también grandes diferencias en las tasas de aprobación y repitencia entre los colegios privados y los oficiales, que permiten entender las diferencias en las curvas descritas por la población escolar a lo largo de los grados. En el sector oficial las tasas de promoción en el preescolar son del 80% y en el privado del 94%; en la primaria la distancia se disminuye, pero sigue habiendo diez puntos de diferencia, 94% en los colegios no oficiales y 85% en los oficiales. Las tasas de aprobación apenas están por encima del 70%, o sea que una proporción cercana a la tercera parte de la población escolar inicia anualmente el camino

descrito por estudios como el FORE¹³ reprobación-repitencia que conduce, como proceso, a la deserción en los porcentajes anuales descritos.

No se presenta una relación explícita de centros escolares expulsores y receptores de estudiantes con respecto a la deserción, aunque hay núcleos y establecimientos que recogen población de toda la ciudad (el Instituto Universitario, el INEM, el Seminario Menor, entre otros). Así mismo, hay sectores en los cuales se está presentando un aumento de cobertura y la creación de nuevos colegios, que permitió recoger la población escolar distribuida en otros núcleos, en el de residencia.



Hay una tendencia a que se establezca una relación inversa de crecimiento anual de alumnos/profesores: los alumnos aumentan, los docentes disminuyen. Las consecuencias de esta política de reducción de docentes se verán, seguramente, en el siguiente periodo, algunos de cuyos síntomas ya empiezan a ser identificados por los profesores y los directivos cuando anuncian la masificación y la disminución de personal docente como una de las causas de la deserción escolar. En la relación estudiantes/profesores se presenta un marcado desbalance entre docentes de primaria y docentes de secundaria. Entre 1.970 y el 2.000, la curva de

13 Díaz Ríos, Claudia 1997. *FORE*, citado.

estudiantes de primaria en Manizales se ha mantenido más o menos estable, pero en secundaria ha habido un crecimiento continuo, ha habido un aumento importante de escolarización en secundaria. Pero la curva que describen el número de profesores no se ha comportado en el mismo sentido. Con el aumento de estudiantes de secundaria el número de docentes no se ha elevado, ahí hay un elemento de desajuste que hay que discutir y que también está en el fondo de la escasa capacidad de retención en secundaria que muestra el sistema escolar.

El promedio de estudiantes por curso aumenta con el grado, entre 25 alumnos por curso en primaria y 35 en secundaria. El grado con mayor congestión es 6º (primero de bachillerato), aunque en el periodo analizado no ha habido una variación importante en la masificación, y reconocemos un vacío en la información, ya que si hubiésemos contado con información detallada de docentes por establecimiento, sería posible ver cómo, con la progresiva concentración de la demanda y la oferta en algunos establecimientos, en ellos se presentan índices de congestión por grupo mucho mayores que en los establecimientos de la periferia. Habría que hacer una evaluación pedagógica del progresivo aumento de los grupos en la medida en que los estudiantes suben en el curso de sus estudios.

Hemos encontrado una relación inversa entre matrícula y deserción escolar, en la cual aquellos núcleos y establecimientos más pequeños son menos retenedores, más débiles y tienden a debilitarse más y a concentrar recursos y docentes en núcleos principales. Entre estos, los más débiles son los rurales, en donde hay una diferencia entre 5 y 10 puntos porcentuales en el valor de la deserción escolar anual¹⁴. Las comunas con mayor deserción anual son la 2, 9, 11 y 1, las cuales corresponden a los sectores de menores recursos económicos, pero sobre cuyas condiciones espe-

cíficas es necesario profundizar para no volver a la imagen reduccionista de que es la pobreza lo que explica preferencialmente la deserción. La pobreza aparece como una variable interviniente, que no es en sí misma causa de la deserción sino en

una quinta parte de los casos; es una tendencia que hay que explicar: a menores recursos mayor deserción.

Los establecimientos oficiales tienen mayores grados de diversidad étnica en cursos. Esta diversidad aumenta con los grados escolares. Hay un rango étnico establecido para iniciar los estudios

y hay un lapso establecido de grados años en los cuales termina el grueso de la población. Los establecimientos escolares oficiales tienen una tasa de retraso¹⁵ étnico del 47% y los privadas del 29%, mientras la tasa de precocidad en los oficiales es 7% y en los privados del 11%. Así la tasa de normalidad –estadística– de los grupos escolares por grado en los establecimientos oficiales es del 46% y en los privados del 61%. Tenemos entonces que en los últimos grados, proporciones importantes de estudiantes se llevan entre sí, entre 4 y 6 años. Preadultos conviviendo con adolescentes y preadolescentes. ¿Están preparados los establecimientos oficiales para dar razón de la heterogeneidad de escolares a entrada y salida? El sistema escolar tiende a funcionar como una vieja fábrica: supone homogeneidad en el material en la entrada, supone homogeneidad en el proceso y

El sistema escolar tiende a funcionar
como una vieja fábrica: supone
homogeneidad en el material en la
entrada, supone homogeneidad en el
proceso y en el producto, en la salida.
Mide a todos con el mismo rasero.

14 ¿Es por los colegios o por las condiciones de inestabilidad de la población? Una pregunta que agradezco a Ancízar Narváez y que recoge la preocupación común de profundizar en la explicación de la correlación encontrada.

15 La tasa de retraso es la distribución de la población escolar según la expectativa de progreso anual, y con relación a la concentración étnica mayor. La concentración principal entre estudiantes de establecimientos oficiales y privados es diferente, pero en este caso comparamos la distribución sino entre conjuntos similares. Los alumnos con retraso están por debajo de la diagonal entre grados y edades, los alumnos precoces por encima y los que van en la normal, se mantienen en la diagonal.

en el producto, en la salida. Mide a todos con el mismo rasero. En aras de la igualdad genera discriminación al ignorar, en términos bourdeanos, las diferencias de capital que cada uno de los estudiantes trae consigo.

¿Por que la comparación entre establecimientos oficiales y privados? Pues porque estamos hablando de comportamientos y valores diferentes de la deserción escolar y porque en términos de Durkheim, si bien se refiere a un mismo hecho social, corresponde a medios sociales diferentes, por lo cual su naturaleza es diferente. Permite además hacer preguntas referidas al comportamiento diferencial y al peso distinto de variables, condiciones y dinámicas.

Vista la deserción escolar en cifras nos atrae nuevamente esa celebre imagen del cuello de botella que se utilizó en los años ochenta para describir la educación en Colombia y en Latinoamérica. Al cabo de tres décadas de planes modernizadores dirigidos a universalizar la educación y del tránsito rural/urbano que ha sufrido la población colombiana, la cual era esbozada como una de las razones para las bajas tasas de cobertura, queda nuevamente la idea de que el problema se ha profundizado y que la botella además de ganar en tamaño gana en pronunciación, estiró su pico, se hace mas dramática entre más subimos en la formación profesional y posgradual.

Los significados

Pero la deserción no sólo es un fenómeno con cifras, tasas y covariaciones entre factores, como lo hemos mostrado en el capítulo anterior. La deserción es un conflicto, una *tribulación* personal y familiar para personas concretas, con *carne y sueños* alrededor de las cuales se condensan los conflictos de la época, de la sociedad y de la cultura. Esos conflictos adquieren formas significativas expresadas en valores, sentidos, representaciones de la persona, de la escuela, de la familia, que se transforman en acciones, en formas de actuar para verse y ubicarse en el mundo, en los mundos¹⁶. De eso se trata este acápite, de ingresar desde los relatos de los actores de la educa-

ción, a veces agentes a veces pacientes pero todos protagonistas, a uno de los *mitos*¹⁷ que sustentan la civilización y la dinámica de la cultura occidental: la educación formal.

Pensar la educación es sin lugar a dudas uno de los asuntos de los que más se han ocupado diferentes profesionales en las dos últimas décadas, interés que responde al deseo de comprensión de la dinámica a la que se han visto sometidas las sociedades a partir de los años 50, entre ellas las latinoamericanas, con el proceso acelerado de modernización, procesos que trajeron cambios radicales simultáneos en la estructura de la familia, la expansión de la educación y las transformación de los procesos de producción, entre ellos una incipiente industrialización y el radical trasbasamiento de la población del campo a la ciudad.

La deserción ha sido estudiada y comprendida como un fenómeno que responde a causas enmarcadas dentro del ámbito de lo económico y lo social: cambio de domicilio, razones de tipo laboral, falta de recursos, transmisión intergeneracional de desventajas, las cuales, si bien responden a factores reales, se hace necesario indagar por aquellas otras que subyacen detrás, es decir, aquellas que tienen que ver directamente con aspectos intrínsecos a la persona, que en la mayoría de las veces quienes se alejan del ámbito escolar nombran, aún cuando sean o no conscientes de ellas o no se las haya escuchado.

Si bien es cierto que los factores nombrados ayudan a explicar los fenómenos en términos generales y externos, también lo es que las motivaciones, el sentido de la acción y las razones detrás de cada historia permanecen la mayor de las veces ocultas a los ojos de quien investiga, del maestro y del padre de familia. Estas son, nos atrevemos a decir, las que en definitiva sirven de detonante para que el joven tome la decisión de quedarse o partir. Ese *lado oculto* de la deserción es el que hemos tratado de comprender, de mostrar una percepción desde esta orilla, nos obliga a centrarnos en el campo de los deseos, los sueños, los

16 Auge, Marc. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa, 1997.

17 En términos de los grandes relatos que contribuyen a dar sentido y coherencia a la experiencia y la historia. Mitos, a manera de metarrelatos, que respaldan el significado y las relaciones entre las acciones, los procesos, las representaciones y los sueños de los agentes sociales.

imaginarios, expectativas y problemas de los jóvenes. Surge aquí, un aspecto del que se tuvo claridad desde los inicios de la labor de campo, ir donde los jóvenes, escucharlos, conocer el mundo en que se mueven, saber sobre sus sueños, sus problemas, sobre el sentido y el sin sentido de sus vidas, ocuparse por indagar el mundo escolar, lo que de ello se piensa, la manera como se experimenta, se vive y lo que les representa esta etapa de la vida.

Para los jóvenes entrevistados aparece de manera recurrente un cierto descreimiento, marcado por un sereno escepticismo acerca del futuro de la sociedad colombiana y de su lugar en ella. Si alguna vez hubo un sentimiento, una promesa de *buenas nuevas* en el futuro, *que mañana todo va a ser mejor*, que justificaba y hacia racionalizables las dificultades y carencias del presente, un sueño de promisión que permitía arriesgar a “*ser alguien en la vida*” a través del esfuerzo personal del “*tesón de la raza*” que se sobrepone a las dificultades mas extremas: la topografía, el clima, los incendios, los temblores, catástrofes naturales, al lado de la cual la *pobreza de cuna* era una nimiedad, ahora se perdió. Esa percepción que posibilitaba la proyección y la propensión al éxito, al progreso, el *echao pa'lante* míticamente recordado en la tradición oral *paisa*, desaparece lentamente. Ahora, de manera cada vez más fuerte se dibuja para los jóvenes de las clases¹⁸ sociales con menores oportunidades y menores recursos, de forma más obvia, la figura de una *sociedad sin futuro*¹⁹, caracterizada por la inmovilidad y la entropía, en la que poco hay que hacer, menos estudiar. Como resultado de ello, aquella respuesta del escolar que se refiere a alguna de las figuras de prestigio de su tiempo ante la pregunta acerca de que *¿quiere ser cuando grande?*, su respuesta no incluye de manera preponderante roles relacionados con la escolaridad o logrados a través de ella.

18 Entendemos por clase social un grupo de personas que comparten similares condiciones de acceso a los recursos, los servicios, el prestigio y el poder, y desde allí, ocupan lugares y perspectivas específicas de la sociedad, resultado de su condición y lucha común pueden llegar a tener niveles de conciencia específicas.

19 Alonso Salazar en *No Nacimos Pa Semilla*, Cinep; Victor Gaviria. Rodrigo D, *No Futuro*, Largometraje.

Alrededor de los proyectos de modernidad y modernización y sus promesas a través de la educación se vislumbra una aparente contradicción en la contemporaneidad. Con la profundización de la modernidad, el imperio de la tecnología, la razón y el conocimiento como herramientas principales de acción sobre el mundo, todas ellas apoyadas en cada vez más específicos, pronunciados y planificados procesos de transmisión intergeneracional del saber, la escolarización, la educación en general, aparecen en el centro, hoy más que nunca de las dinámicas de transmisión de la cultura, del acervo social y familiar; la escolaridad aparece con más definición como el recurso *sine qua nom* para tener un lugar, un *puesto, estar ubicado, ser alguien en la vida*, como lo expresan los jóvenes entrevistados. Pero al mismo tiempo, si bien irrumpe la reorganización de los procesos productivos y laborales, cada vez más se disminuyen los espacios de incorporación de mano de obra no calificada –no escolarizada– y se amplían las distancias entre las aspiraciones de remuneración de unos y otros, aumenta la dificultad para aumentar los niveles de escolarización de la población. Sin duda, si comparamos con décadas anteriores los niveles de escolarización en general son alentadores, pero el costo del esfuerzo cada vez es mayor.²⁰ Dos elementos se combinan paradójicamente en lo expuesto. De un lado, si bien técnicamente la relación proporcional escolaridad/salario está establecida en el contexto social, en grupos sociales que históricamente han estado separados de las actividades productivas asociadas con la incorporación de conocimiento tecnológico o profesional, esta relación no es tan clara, o por lo menos disminuyó su evidencia. Si bien venimos de una sociedad estamentaria de *propietarios y peones*, ahora irrumpe una nueva sociedad estamentaria de calificados y no calificados, en la cual se establece una escala finamente tallada desde los altamente hasta los mínimamente calificados, entre los cuales se trazan cada vez con mayor claridad fronteras sociales, que tienden a conformarse en brechas insalvables de continuar las cosas como van. Esto ha ocasionado que en las representaciones colectivas de amplios grupos de la población, ante la certeza de tales límites y quebrados los sueños de movilidad so-

20 Narváez, Ancizar. *Puentes tecnológicos, abismos sociales*. Universidad de Manizales, 2002.

cial, no se asocia siempre escolaridad con mayores niveles de ingreso, estatus y prestigio. Paradójicamente, estudiar para *ser doctor*, para *ser alguien*, esta dejando de ser un sueño logvable para amplios sectores sociales cuando se ha convertido en un *valor* medular para tasar a las personas. La cuesta es tan alta, larga, escarpada y aventurada que pocos arriesgan tomar el camino y disminuyen en su *ascenso* las metas: la primaria es suficiente para unos, la básica para otros, la secundaria para muchos, la universidad para pocos y para qué seguir. Lo peor es que *los elegidos* se sienten especiales, distintos, cuando la diferencia es el resultado de la eliminación de muchos y no sólo de su tesón y empeño, como nos lo tienden a mostrar las epopeyas modernas de los escaladores al Everest que la Tv. produce.

Con la crisis económica y social que han suscitado las políticas neoliberales en nuestro país y en el continente²¹, en la última década se ha presentado un proceso general de movilidad social descendente que ha ocasionado la competición por puestos de trabajo menos remunerados de personas con mayores niveles de calificación con sus anteriores aspirantes de menor calificación. Competencia no sólo por puestos mal remunerados sino de menor prestigio; de estratos socioeconómicos de mayores ingresos históricos a menos acomodados. Esta misma circunstancia se ha reflejado, como hemos visto con anticipación en el movimiento de estudiantes de colegios y universidades privadas a colegios y universidades públicas. La oferta educativa oficial, con este movimiento, está subsidiando la demanda de sectores sociales con mayores ingresos, que ante la crisis económica se *reacomodan* y *restituyen* el estatus y la calidad

“Para que la sociedad sea Feliz y la Gente se sienta Cómoda bajo las peores circunstancias, es preciso que gran número de personas sean Ignorantes además de Pobres. El conocimiento aumenta y a la vez multiplica nuestros Deseos”.

para sí de la educación que se imparte allí. Como consecuencia, amplios sectores de población de menores recursos, compiten ahora por la educación oficial, de manera más marcada en las universidades públicas con capitales escolares y sociales mayores, o son dirigidos de manera preferente a modalidades técnicas y tecnológicas, de menor costo y duración.

El círculo de cierra nuevamente. En el siglo XVIII Bernard Mandeville se mostraba poco favorable a la universalización de la educación, “era necesario que <<*grandes multitudes de Gente acostumbraran sus Cuerpos al*

Trabajo>> tanto para ellas mismas como para mantener a los más afortunados en el ocio, la Comodidad y el placer”. Esto dijo:

*“Para que la sociedad sea Feliz y la Gente se sienta Cómoda bajo las peores circunstancias, es preciso que gran número de personas sean Ignorantes además de Pobres. El conocimiento aumenta y a la vez multiplica nuestros Deseos... El Bienestar y la Felicidad de todos los Estados y Reinos, por consiguiente, requieren que el Conocimiento de los Pobres Que trabajan se encuentre encerrado dentro del límite de sus Ocupaciones y no se amplié jamás (en lo que se refiere a las cosas visibles) más allá de lo que está relacionado con su vocación. Cuanto más sea del mundo un Pastor, un Labrador o cualquier otro campesino, así como de las cosas que son Extrañas a su Trabajo o Empleo, menos apto será para pasar por las Fatigas y Penalidades del mismo con Alegría y Contento”.*²²

Adicionalmente, tenemos que tener en consideración una serie de procesos de transformación y de fenómenos que caracterizan la institución fa-

21 Carlos **Herrán**. Why do youngsters drop out of school in Argentina and what can be done against it? Working paper, Inter-American Development Bank, Regional Policy Dialogue, Washinton, D.C., July 19, 2001.

22 **E.P. Thompson**. *Costumbres en común*. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1995.

miliar hoy, y desde allí, identificar mutaciones en la relación que ésta y sus miembros tienen con la escuela. Transformados los miembros del contrato pedagógico familia-escuela-sociedad se modificó necesariamente el acuerdo, sin que las partes redefinieran los términos de la relación y las mutuas obligaciones e intereses. Entre los elementos propios de esta transformación está, la indefinición cada vez mayor de los roles y funciones de padres e hijos frente a la escolaridad. Incorporada la tecnología, y con ésta pautas mayores de cambio del saber escolar, la brecha padres-escuela y las posibilidades de participación activa de éstos en los proyectos escolares está determinada en relación directa con su propia escolaridad. Si bien tenemos que las tasas de escolaridad en Manizales se han transformado de manera importante en las últimas cuatro décadas, aun permanece más de la mitad de la población sin terminar la secundaria. Es decir, que si bien seguimos el patrón general de que cada generación tiene más escolaridad que la anterior, habría grandes sectores de población en donde esta condición aparece como un impedimento fuerte para desarrollar un papel activo en la escolaridad de sus hijos.

Los contextos familiares de los y las jóvenes desertores tienen en general una fuerte imagen de fractura, desarticulación y desestructuración que los convierten en ambientes y escenarios de cohabitación restrictivos, inestables, en donde se presenta una fuerte pérdida de solidaridades mínimas necesarias para la continuidad en la escuela.

Si bien es cierto que la investigación no busca mirar lo juvenil como tal, son los jóvenes los que nos permiten entender la deserción desde sus agentes/pacientes. Dentro de éstos, tenemos una primera condición etárea que nos reduce ese amplio espectro sobre quiénes son los jóvenes y más aún sobre cómo comprender lo juvenil en un estudio cualitativo que los involucra, sin embargo, se hace necesario no dejar sólo esta condición etárea para definir los jóvenes, sino que se deben además mirar las implicaciones que tienen las culturas juveniles y la condición de ser joven hoy en relación con la institución escolar. Empecemos por decir que no podemos poner a todos los jóvenes en una misma categoría; ya expertos en el tema han insistido en que existen diversas identidades juveniles y bajo esa perspectiva debemos abordarlo; tal vez

encontremos que para cada *cultura juvenil* el sentido de la escuela y más aún de la escolaridad, varíe²³.

La sensibilidad juvenil de esta última década comienza a poner en práctica toda una ritualidad distintiva, que va marcando y protegiendo el espacio de su cotidianeidad. Conjuntamente con ello se va produciendo una resignificación del hábitat urbano donde se desenvuelve esta sensibilidad. Ésta se caracteriza por un “devenir” que va desde la periferia a (un) centro y que muchas veces es sin rumbo definido. Es el “andar carreteando”, donde el énfasis está puesto en el “andar” (...) En ese deambular, el encuentro con un otro mediado por las “marcas”, facilita el identificarse. Son las señas de reconocimiento que les permiten catalogarse como: hippie, rapero, alternativo, etc. En este “andar” se reconocen diversos, se re-encuentran en el contraste; en la diferencia que, si es respetada, exige la contraparte”.

Frente a este proceso, las culturas juveniles son la instancia para intensificar la experiencia biográfica y la afectividad colectiva, el contacto humano y, sobre todo, la alternativa de construir identidad y potenciar una imagen social. En otras palabras, las culturas juveniles o en su defecto las identidades juveniles colectivas, constituyen una posibilidad de recrear una nueva “socialidad”, un nuevo orden simbólico a partir de las relaciones cotidianas. Pero, sobre este punto los medios también juegan un rol preponderante, en tanto combustión el proceso de identidades actuales: los reportajes, la moda, el cine, la música, etc. Lo que lleva a inferir una especie de alianza tácita entre medios e identidades. Asociación que no deja de ser contradictoria: los medios demonizan pero simultáneamente fortalecen su desarrollo.

En suma, el problema que nos interesa puede ser planteado del siguiente modo: hasta ahora las ciencias sociales han puesto el énfasis en un discurso oficial/institucional para explicarse las tensiones de sentido por las cuales atraviesa la sociedad y particularmente la realidad juvenil, lo que dificulta una lectura plural de estas tensiones. De este modo, una lectura heterónoma necesariamente debe explorar en las narrativas informales, donde se modulan los recursos de expresión simbólica

23 Germán Muñoz. *Tener 15 años en Bogotá*, 1995.

de memorias y subjetividades en ambiguos conflictos de representación.

En las entrevistas realizadas, se hace evidente el peso que tiene para los jóvenes todo lo que tenga que ver con la imagen, el libre desarrollo de la personalidad, sus gustos por llevar de tal o cual manera el cabello, la ropa, el *piercing*; hay un reclamo colectivo porque en el colegio se les permita ser autónomos en la manera de vestir, hablar y, sobre todo, construir identidad desde lo que les convoca. En la búsqueda de identidad, los jóvenes se sienten en una encrucijada, sin una dirección que les permita ver con claridad quiénes son, a dónde quieren ir, qué desean construir; se mueven en una sociedad que reclama y demanda de ellos un comportamiento distinto en todos lados.

La escuela es ese lugar de paso al que tienen que acudir para cumplir con un requisito social como muchos de ellos lo manifiestan, pero en el que no encuentran nada que les despierte el mínimo interés, ese lugar de desencanto como lo nombra un pedagogo de la ciudad:

*“Me parecen muy valientes los muchachos, ser tan guapos en aguantar la escuela y en aguantarnos a los maestros, porque aberrante me ha parecido que para buscar el conocimiento que debe ser una de las tareas centrales de la escuela, o sea, para descifrar el mundo, la realidad, al hombre, se le confine a la mente, al cuerpo y se le encierre en unos ámbitos tétricos y que son más cárceles. Con razón entre la palabra **aula** y la palabra **jaula** hay un acercamiento fonético bastante grande. Pienso que los muchachos han tenido razones para desertar de los lugares tan mortíferos que de vida no*

han tenido nada y que la escuela debería ser el centro de vida y para la vida por excelencia. Pero ha hecho todo lo contrario, ha exigido quietud, ha exigido silencio, uniformidad, ha exigido un ritmo igual. Eso se ve en el cementerio” (Georlan, Entrevista).

Ahí no termina el asunto, aparece la familia pidiendo del joven que se comporte como hijo, sometido a la normatividad, a las exigencias de unos padres que con la mejor voluntad desean tomar la decisión sobre lo que, según ellos, es lo más conveniente para *sus* hijos y ¿dónde queda el criterio

de ellos, adónde van a parar sus sueños, quién responde a sus interrogantes, cómo construir su proyecto de vida, a partir de qué pueden ser autónomos? Es la paradoja en la que vive el joven, ¿dónde ser, construir y experimentar su mundo?

Les queda la calle, ese lugar de todos y de nadie, ese lugar convulsionado por miles de seres en un ir y venir de todos lados hacia ninguno, espacio en el que los hombres serán eternos desconocidos, pero con posibilidades de ser, en tanto no está la mirada de

ese otro que les conoce, que les distingue y les señala el rumbo a tomar. Para muchos estudios de la condición de joven, a partir de los años setenta, pero con mayor incidencia en los ochenta, la calle se convirtió en el lugar preferido para el joven, porque en esos encuentros en la calle de los grupos, llámense como se llamen: combos, pandillas, barras, parceros, está el encuentro espontáneo, libre; allí el discurso fluye, no hay quien esté coartando, corrigiendo, limitando y eso hace parte de la condición del ser humano.

En ese sentido la calle cobra más sentido, ofrece más ventajas para que el joven logre construir identidad, se ve cómo ésta cobra mayor preferencia

“Me parecen muy valientes los muchachos, ser tan guapos en aguantar la escuela y en aguantarnos a los maestros, porque aberrante me ha parecido que para buscar el conocimiento que debe ser una de las tareas centrales de la escuela, o sea, para descifrar el mundo, la realidad, al hombre se le confine a la mente, al cuerpo y se le encierre en unos ámbitos tétricos y que son más cárceles”.

para el muchacho, porque es donde menos límites hay, es donde más autenticidad se encuentra, a pesar de que puede haber más riesgos, más peligro, el muchacho *prefiere su libertad*, la posibilidad de la *libre expresión*, su *libre vivencia* y no la conservación a cambio de la cohesión, de la restricción, de la represión. Es pues la calle, ese espacio que les posibilita, desde su punto de vista, *un libre desarrollo de la personalidad*, allí cada joven es él y otros a la vez, en tanto los elementos que les identifican les son comunes: la ropa, el arete, la música, el tatuaje, unos y otros sueños cruzados por el mismo real social, la diferencia radica en la individualidad que le es propia a cada sujeto a partir de una historia familiar, de la manera como cada uno logra interactuar en el mundo, establecer los lazos sociales y apropiarse de su cotidianidad.

La escuela, como espacio de socialización a la que le corresponde la tarea de formar sujetos autónomos, responsables de sus actos y donde se comienzan a gestar los primeros pines de un actor social, no diferencia a los unos de los otros, allí todos viven bajo los mismos parámetros, piensan, sienten, sueñan y aprenden igual. Es importante resaltar cómo el reclamo de los jóvenes no radica en el cumplimiento de los aspectos que tienen que ver con la disciplina, pues incluso reconocen que es necesaria para el buen desarrollo de las actividades, el reclamo se centra en la manera como se

les impide su desarrollo de la personalidad, la posibilidad de pensar por ellos mismos y, sobre todo, de ser jóvenes.

“.. *Lo del libre desarrollo de la personalidad es súper importante, porque, por decir las cosas del pircing, del cabello, todo eso, eso es de cada cual, aunque comprendo que deben haber leyes pero no leyes que presionen a los jóvenes, sino que los ayude a salir adelante*”(Entrevista Pío X.)

Se observa de manera reiterativa en las entrevistas realizadas, la fractura o ruptura que hay entre la escuela y las identidades propias de los jóvenes, esto se ha convertido en una queja constante que hacen los estudiantes que dicen que los “reprimen”, que “no los dejan ser ellos mismos”, que los “cohiben”:

“Los jóvenes deben dejar su identidad en la puerta del colegio antes de entrar”, porque según ella “allá se les acepta como estudiantes y no como jóvenes”; esto hace que la relación en la escuela se haga principalmente entre educador y educando y dirigida más hacia el conocimiento que a los procesos integrales del ser. (Entrevista pedagoga).

Si una de las funciones de la escuela es formar sujetos íntegros, ¿desde dónde lo está haciendo? ¿A partir de qué criterios?, cuando del joven sólo se suele mirar la parte cognoscente, ¿lo otro, esa parte que lo caracteriza como sujeto y que en de-

Cuadro N° 1. Mundos del joven desertor.

FAMILIA	CALLE	ESCUELA
• Padres ausentes • Madres cabeza de familia • Viven con abuelos, tíos. • No hay referentes claros de autoridad • Familias numerosas • Negación de lo afectivo • Bajos recursos económicos • Poca formación académica	• Amigos • Crean lazos afectivos • Crean identidad • Pueden expresar lo que son, sienten y piensan • Hablan de sus sueños • Se manifiestan libremente • Construyen su mundo.	• Poca o nula funcionalidad de los contenidos • Profesores <i>dinosaurios</i> • Indefinido papel de la escuela • Visión del alumno como <u>producto</u> y de Escuela como <u>fábrica</u> • Evaluación: pauta de castigo, y no pauta de medición • Educación: control social de los jóvenes.

finitiva es la que soportara toda su existencia, dónde queda?, en el cuarto del olvido, en el callejón que sólo él conoce y recorre en el intento de encontrar una ventana abierta que le posibilite ver otros horizontes y habitar espacios que le corresponden en su condición de joven.

¿Pero, quiénes son los jóvenes desertores? Es esta una pregunta que merece gran atención, *pues hablar de que solo quien se va es el que deserta, sería quedarse en una mirada corta del fenómeno como tal, pues no sólo quien se va es el que deserta y no todos los que se van son desertores, es decir, son muchos los jóvenes que aún permaneciendo en la institución educativa, están ausentes de la vida académica*; en tanto no cumplen con las responsabilidades asignadas en las distintas áreas y su actitud es de inercia ante la vida escolar. Esta actitud no constituye para la institución problema alguno, pues ahí está el joven, haciendo acto de presencia, sin abandonar el lugar que ha sido asignado por la sociedad como el sitio desde el que se legitima el conocimiento, además este es un conocimiento que para muchos de los jóvenes carece de sentido, con poco que sea de su interés; se sienten, entonces, *castrados* por la institución ya que las capacidades de muchos a nivel intelectual son desconocidas –invisibles– y lo que se les enseña es mediocre.

Los que no se quedan, los que regresan

Las razones expresadas por los jóvenes para quedarse, irse o regresar no distan mucho entre sí. Los que se quedaron ponen como primera atracción los amigos. El colegio atrae porque allí están los amores, los pares, los camaradas, ese otro espacio de aprendizaje social sensible, por qué no sentimental, que prepara para las relaciones cotidianas, para la construcción de alteridades, tan necesario en la constitución de esas personas maleables, dúctiles que son los adolescentes. Asimismo expresan deseos relacionados con proyecciones futuras, “*ser alguien en la vida*” es una expresión recurrente, deseo que incluye necesariamente el tránsito por el colegio, pues está en gran parte mediado por ese otro sueño “*ser profesionales*”, como una condición de realización y la

probabilidad de acceso a un universo de posibilidades y por qué no, privilegios ahora negados. Para los más escépticos, entre ellas sobre todo, se expresa una condición todavía heredada, presentada de manera tristemente simple, se quedan en la escuela, pues es la “*posibilidad de no permanecer en casa*”. Reacción a la servidumbre, la domesticidad recordada por aquella expresión pocas veces reconocida y experimentada tempranamente, la reproducción de lo que las feministas nombran como relaciones patriarcales de dominación.

Lo que regresan expresan entre otras cosas haber aprendido afuera a valorar el estudio, pues la dinámica misma del subempleo, la oferta de trabajo para jóvenes es menor, mínimamente remunerada, completamente desregulada, aquello que los japoneses nombran como trabajos de las 3 k²⁴ (sucios, mal pagos y peligrosos), que realizan los inmigrantes, que como los desertores escolares tienen en común estar por *fuera de lugar*: empacadores, meseros, lavadores de carro, ayudantes de taller y toda la gama del comercio informal. Para ellos, como para los que se quedan, el estudio aparece también claramente como una posibilidad de “*ser alguien en la vida*”, requisito y tránsito esencial para la incorporación en el mundo, para la habilitación general, mediado por la certificación escolar, como restricción para “*cumplir el sueño de ser profesionales*”. Adicionalmente, enfrentados a decisiones específicas, aquellos que racionalizaron su experiencia de manera más serena, dicen haber regresado, pues encontraron centros educativos diferentes en los cuales su escolarización es menos conflictiva, *menos angustiante*.

Los que no regresan expresan cuatro grandes razones. En primer lugar, una parte importante logró insertarse laboralmente, aceptó las condiciones actuales como relativamente estables, la escolaridad no necesariamente está asociada a sus expectativas de movilidad laboral y social, de alguna manera *aceptaron la exclusión*, ya no están o no se sienten *por fuera*. La mayor parte de los que no regresan mencionan tentativas frustradas de reintegro, ensayos fallidos de reincorporación

24 García Canclini, Nestor. *La globalización imaginada*. Paidós, México, 2000.

en la vida escolar, gran parte de las cuales genera un efecto de *extrañamiento y distancia*, pues estar por fuera transforma de varias maneras las expectativas de relación con sus pares y docentes, los cuales, salvo excepciones, logran encontrar en algunos establecimientos. La calle y el trabajo maduran y regresar infantiliza, o los pone en condiciones desiguales de reconocimiento de la legitimidad de las normas escolares, expuestos a competir con otros jóvenes que ya no reconocen como pares sino como *otros*, distantes, *jugueteros*, poco serios, *cansones*.

A través de la reciente historia de Occidente se ha considerado la educación escolarizada como una posibilidad de tener sociedades más justas, igualitarias, desarrolladas, donde las condiciones de vida para los ciudadanos, sean más dignas. La educación tomó así un lugar privilegiado en el seno de las sociedades; estudiar se convirtió en una condición necesaria si se quería tener reconocimiento o estatus social, estar en el mundo de los privilegiados se convirtió en el mayor reto de muchos, estar por fuera es someterse a pagar un precio muy alto: la servidumbre, el desempleo, la marginalidad, la disfuncionalidad. Una dinámica que se repite generación tras generación, pero que hoy se acentúa y la sociedad la exige de manera más perentoria: no perdona a quienes no legitiman este proceso estatuido de regeneración del saber.

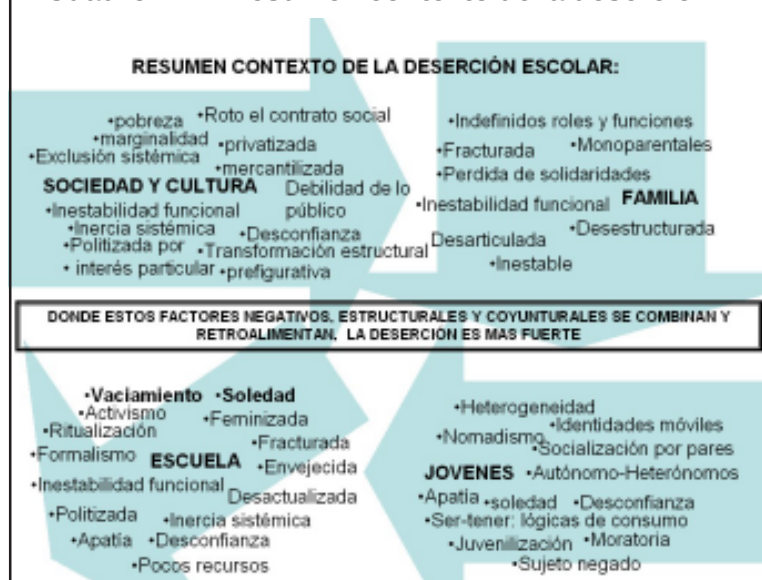
Retrato multifocal

Tenemos así, expresada de manera descriptiva, una serie de componentes y a la vez escalas del contexto de la deserción escolar en Manizales, las cuales hemos nombrado como la transformación de la sociedad y la cultura, la familia, los actores —los jóvenes— y el escenario —la escuela—, en donde se materializan, no exclusivamente, pero en el cual nos fijamos, pues nuestro objeto se encarna allí. El fenómeno se nos muestra ahora como una de esos dibujos en los cuales la perspectiva que señala el volumen de los objetos, se proyecta desde múltiples puntos de fuga, por lo que en un plano de un poblado realizado así, las casas se van “acostando” según los recorridos del transeúnte, en lugar de estar proyectadas “a vuelo de pájaro” desde un único punto exterior. La diferen-

cia, en cada una, es la condición distante o cercana del que mira. Uno vuela, el otro camina. Reconocemos entonces que, si bien aspiramos a una mirada panóptica, por ahora nos deleitamos con las delicias del recorrido, atando cabos, recuerdos, memorias, sentidos; cercanos al piso, a los datos y a los relatos de los personajes en cuestión.

En el eje de la sociedad y la cultura hemos hecho referencia a una serie de fenómenos y procesos de transformación ampliamente diagnosticados como la pobreza y la marginalidad de abundantes, cada vez más, sectores de la población que habitan nuestro país. Los datos, a los cuales ya hemos hecho referencia en la segunda parte, señalan de manera tajante la dimensión extravagante de la exclusión en la que se desenvuelve nuestra cotidianidad y que sustenta, de forma cada vez más débil, el contrato social que nos contiene —o por lo menos dice contenernos. En este marco aparece una creciente debilidad, además del apocamiento progresivo de lo público, entendido no sólo como lo gubernamental, sino como aquellos procesos fundadores de lo colectivo, como la Educación, en el marco de una creciente privatización y de manejo cada vez más evidente con principios mercantiles de bienes y derechos públicos esenciales como la educación. Este contexto macro se combina con una acusada inestabilidad funcional de las instancias estatales encargadas de proveer y regular los servicios de educación y la acumulación histórica de una serie de inercias —laborales, legales, burocráticas, personales, logísticas y didácticas entre otras—, que dotan el sistema escolar de una lentitud y renuencia, si no impermeabilidad, a las transformaciones necesarias y a las críticas ampliamente expuesta en múltiples y repetidos diagnósticos y estudios. Abrigados en series de gruesas capas, curtidas en la disputa en la cual la educación pública se ha desenvuelto, las líneas de tensión que la ordenan se multiplican y los conflictos de afuera-adentro se reproducen, en el doble sentido de esta palabra: retoñar y multiplicar.

En estas circunstancias, la escuela, la educación oficial específicamente, en la cual hemos centrado nuestra mirada como contexto principal y problemático de la deserción escolar en Maniza-

Cuadro N° 2. Resumen contexto de la deserción

les aparece caracterizada por una suerte de inercia sistémica, la sensación de que todo permanece igual se combina paradójicamente con una constante e incómoda inestabilidad funcional –burocratización mezclada con desestitucionalización y politización de la planificación y de la gestión con constante innovación-incorporación y copia de novedades tecnológico-administrativas²⁵. Todo ello en un contexto de transformación estructural de la sociedad, del Estado-Nacional y de los escenarios de transmisión de saberes, construcción de legitimidades y apropiación de referentes.

Este proceso de transformación estructural ha ocasionado de alguna manera que los escenarios en los cuales se desenvuelve la educación no sean los mismos, que los actores se hallan transformado –los profesores envejecieron y maduraron, los alumnos se volvieron insumisos, indóciles, la administración se tecnificó sin perder sus tintes de política partidista-. En este laberinto, el *contrato pedagógico*, si podemos nombrarlo así, que regía las relaciones en la escuela, se rompió, sin que se haya firmado una ampliación, un *otro sí*, o las partes hayan hecho explícitas sus intenciones y los nuevos términos del contrato. Las demandas, -los

derechos y deberes- de cada uno de los actores sobre los otros de la *comunidad educativa* que sustenta el proceso de escolarización variaron. En resumen, estamos *trabajando* sin contrato, sin cánones mínimos comunes²⁶.

Las demandas de padres a profesores, de padres o acudientes a estudiantes, de estudiantes a profesores, de profesores a administrativos, han variado, cada uno de ellos no espera, en la práctica, los mismos supuestos ni de sí, ni unos de otros. Esa *comunidad imaginada* que es la comunidad educativa, no sólo es imaginada sino supuesta y hasta inventada, pues las convenciones, los acuerdos tácitos sobre los cuales se sustenta, que suponemos es la construcción social de la escolaridad, riñen entre

sí, son diferenciales para cada uno de los actores; luego, lo que reina es la informalidad, espacio abonado para la entropía comunicativa que caracteriza gran parte de las interacciones de los sujetos escolarizados y sus agentes.

En el eje de la familia, epicentro de la socialización primaria y espacio de referencia de los estudiantes, sujetos-objeto medulares del proceso educativo, recaen gran parte de las miradas. Su conformación actual genera una serie de interrogantes respecto de cómo cumple sus tareas socializadoras, de sus procesos de estructuración y de la continuidad-discontinuidad-delegación que realiza en la escuela, no sólo para la enseñanza sino para el control, la socialización y cuando no, el sostenimiento (alimentación, soporte afectivo, lugar de referencia). La primera impresión es que la familia cambió y de ahí vienen los problemas. Síntomas como la inestabilidad, la multiplicidad formal, la desregulación, si así puede nombrarse a los procesos cada vez más variables de conformación de los núcleos familiares, el aumento proporcional de las familias monoparentales, gran parte de ellas en cabeza femenina, entre otros, supondrían por sí mismos una explicación.

²⁵ La administración, por ejemplo, es uno de los campos que con mayor presteza muda de discurso, viviendo de la novedad editorial y de la incorporación inconsulta de procesos de planeación desarrollados en otros contextos productivos, socioculturales.

²⁶ El Manual de convivencia no expresa esto, pues se convirtió en una suerte de código de procedimiento –penal- y no en una constitución, que es a lo que nos estamos refiriendo.

Pero no necesariamente. Y aquí, hasta donde va nuestra indagación, sólo podemos plantear una pregunta: ¿se relaciona de manera más acorde la familia extensa o nuclear *tradicionales* con la escuela que las formas familiares actuales? O su consecuencia específica para nuestra indagación ¿Qué estructuras y tipos familiares son más proclives a que sus jóvenes deserten del sistema escolar –y viceversa–? Por ahora quedemos ahí, para recordar, pues estamos recogiendo lo dicho, los elementos planteados al respecto.

Hemos planteado arriba la concurrencia de una serie de fenómenos nombrados como transformación en los contextos familiares, los cuales consideramos relacionados con la deserción escolar. Entre ellos mencionamos la identificación en las familias de los desertores entrevistados de roles y funciones establecidos de manera poco clara o la flexibilización de los roles, lo que, estimamos, puede afectar entre otras cosas, la indefinición de las participaciones y demandas de padres-madres o acudientes y de los estudiantes-hijos frente al proceso y proyectos educativos: tareas, matrículas, materiales, acompañamientos. Así mismo, hemos descrito los contextos familiares de los desertores escolares y de algunos de los escolares, con quienes hemos interactuado, como fracturados, en algunos casos desestructurados y cuando no desarticulados, en donde, por ejemplo, no aparece claramente la figura materna o paterna, dotados así mismo de una clara inestabilidad funcional, en la cual se marcan de manera preponderante la pérdida de solidaridades, lo que genera entornos familiares inestables que necesariamente desestabilizan el soporte vital de los jóvenes referidos.

En la perspectiva de los jóvenes varias cuestiones han sido planteadas. La primera, enunciada ya desde el mismo planteamiento del problema, recoge una mención que Martín-Barbero²⁷ hace de un texto de Margaret Mead en la cual ella pro-

Cuadro. N° 3.

La escuela: escenario de demandas diferenciales



pone una tipología de tres tipos de sociedad de acuerdo al papel creativo o imitativo de las relaciones intergeneracionales, nombrando a la sociedad actual como *una sociedad prefigurativa*, inventada cada día por una nueva estirpe de naufragos. Esta condición expone una pregunta fundamental acerca del carácter y del papel de la sociedad, pues de entrada deja sin piso, sin sustento el carácter hereditario en que descansa la empresa educadora, pues qué habría o qué hay para heredar, qué transmitir, ¿y el destinatario, está interesado en esta clase de sucesión? Simple y llanamente no quiere recibir lo que le dejan.²⁸ ¿Tendrá ello alguna relación con la apatía y la pereza que endilgan a los escolares, con alguna frecuencia, los adultos?

Una serie de conceptos han sido propuestos para comprender lo juvenil en la contemporaneidad. En primera instancia, se propone la idea de *moratoria social*²⁹, como inherente a la condición del joven, pero desde allí mismo se delata el carácter altamente diverso de esta posibilidad de no trabajar, dedicarse al estudio, divertirse y gozar hasta que le “*toque coger responsabilidad y organizarse*”, pues la moratoria está repartida de maneras radicalmente dispares entre los distintos

27 **Martín-Barbero**, Jesús. *Jóvenes: comunicación e identidad*, Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, OEI, www.oei.org.es, 2000.

28 ¿Qué siente que le heredan solidariamente una serie de deudas?

29 Mario Margullis en José Fernando Serrano, 1998.

estamentos sociales. Así, la condición de joven de lejos deja de ser determinada por una circunstancia generacional y termina siendo una categoría social construida y llena de maneras localizadas social y culturalmente. Esto permite entender un calificativo frecuente para describir la condición del joven: la heterogeneidad. Ser distinto, no sólo parecer distinto, es parte de su condición. Condición que para hacer las cosas más complicadas de entender por parte de los adultos, agentes de los procesos educativos, aparecen como nómadas³⁰, mutantes, cuya condición personal e identitaria, se define más por el flujo que por la permanencia, el cambio que la estabilidad. Sujeto éste que atrae una vieja imagen: la escuela parece como aquel canasto con el que el infante trata de cargar agua, lo llena, sale corriendo y cuando llega al destino se ha vaciado. *Los escolares se nos van entre los dedos, como cuando intentamos tomar agua con las manos.*

Otra serie de características constituyen la condición juvenil en la contemporaneidad. Entre ellas una paradójica condición de autonomía/heteronomía, expresada en la expresión de independencia cada vez más marcada referida a sus padres y universos *adultos* en sus gustos, compañías, consumos, destinos, distinguidos por una mayor voluntad de “*creación de sí mismos*”, de ser sus propios autores y, simultáneamente, por una mayor dependencia económica, la exigencia de la prolongación de la moratoria y una mayor vulnerabilidad frente al influjo diverso de los *massmedia*, las industrias culturales, los pares, las modas y los modelos de sociabilidad que cada día se fabrican. Desde esta perspectiva –por que no llamarla mirada–, el consumo, por ejemplo, enraizado en las dinámicas, las prácticas y las redes de acceso, adquisición y uso de bienes y servicios alcanza un marcado valor –no solo simbólico ni adicional sino constituyente y constituido– por y para los jóvenes. Ser/tener aparece como una circunstancia esencial de la definición del sí mismo y, en el mercado de bienes simbólicos, para usar la expresión de Bourdieu, los diplomas y certificados han adquirido un alto valor, no sólo por su alta tasa de retorno, sino por el costo social y personal para adquirirlos, precios que aparecen inalcanza-

bles para grandes cantidades de jóvenes, no exclusivamente de los segmentos de menores recursos, pues su precio no sólo está compuesto de variables económicas. Pero al mismo tiempo que los diplomas aumentan su cotización en la bolsa laboral, social y simbólica entre los grupos, simultáneamente los saberes y las prácticas de producción del saber pierden legitimidad, y aumenta su inoperancia y caducidad.

Estos tres ejes se chocan en la escuela, que tiene su propia historia, su propio *intrínquis*. Vamos a recogerlos como una pequeña enumeración, pues ya han sido presentados con detalle en los antecedentes. En primera instancia es necesario recordar lo expuesto por Parra Sandoval³¹ acerca de la confluencia de tres circunstancias en la escuela y la calidad de la educación en los sectores populares urbanos: el *activismo*, el *formalismo* y el *ritualismo*; y aunada a estos, la ruptura de la cadena de transmisión entre las instancias de planeación, capacitación, docencia y la comunidad que han conducido al *vaciamiento* y la *soledad* de la escuela. Así mismo, hemos visto cómo la escuela sufre los procesos de fractura entre los órdenes de la vida cotidiana y los órdenes de la reflexión y el aprendizaje³². Aparece la escuela dotada, además, de todos los caracteres generales del contexto social: inestabilidad, disfuncionalidad, desestitucionalización y desactualización. Como escenarios caracterizados por la apatía, la abulia, la desconfianza y la pobreza, por la ausencia de suficientes y adecuados recursos para hacer frente a este panorama.

El contexto generado por el entrecruce y tensión de los cuatro grandes ejes expuestos, cuya anatomía no es la de una barra de férreo metal sino la de un cable compuesto de sinnúmero de hilos entretreídos, que juntos mantienen los puentes levadizos, es que desarrolla, toma cuerpo y sentido la deserción escolar. Donde estos factores negativos, estructurales y coyunturales se combinan y retroalimentan, la deserción es más fuerte. ¿Y cómo entender todo esto?

Dos líneas de explicación y comprensión de la deserción escolar hemos desarrollado hasta

30 Mafesolli, 1999.

31 Parra Sandoval, Rodrigo, Elsa Castañeda y otros. *La escuela vacía*. TM editores, Bogotá, 1994.

32 Cajiao, Francisco y otros. *Proyecto Atlántida*, 1995.

ahora. Si bien no podemos olvidar que este documento corresponde a una primera fase descriptiva, enunciar los factores, identificar variables, describir percepciones y presentar motivaciones, como una colección, así este bien organizada, no es suficiente. Por lo tanto, vamos a delinear los elementos teóricos que nos permitan, por un lado, explicar las características de la deserción y, por otro, comprender los discursos y las razones expresadas por los actores relacionados. En dos sentidos, entonces, vamos a desarrollar la reflexión teórica. Una primera, para entender la deserción escolar en función del sistema educativo y de este con relación al contexto social y cultural, y en segunda instancia, a partir de las relaciones entre la institución escolar y las características del espacio social, es decir, la escolaridad entendida como una práctica social determinada por el lugar social que ocupa la persona y su familia.

Entender la deserción escolar en función del sistema educativo

¿En qué sentido entender ese finito conjunto de variables asociadas a la deserción?

El sistema educativo lo podemos aprehender como el conjunto de procesos (planeación, capacitación, evaluación y enseñanza/aprendizaje), normas (de evaluación, promoción, convivencia, participación, organización, gestión), recursos (didácticos, tecnológicos, operativos, físicos), estructuras organizativas (unidades de gestión en departamentos, municipios, núcleos, establecimientos, áreas y niveles) y los agentes, que se denominan habitualmente como la comunidad educativa (profesores, administradores, padres, estudiantes y consejos). Este sistema tiene una estructura y unos fines definidos en la normativa, para este caso la constitución de 1991, la ley 115 de 1994 y los decretos reglamentarios que los desarrollan. Pero esta circunstancia normativa toma tierra en contextos socioculturales específicos, caracterizados por peculiares condiciones económicas, culturales y políticas que delimitan de manera específica a los grupos sociales y aprestan disposiciones específicas.

De acuerdo a cómo se de la integración de recursos, actores, procesos y normas el sistema será capaz de atraer, retener, certificar o expulsar la mayor cantidad de alumnos. Es la integración de todos estos elementos lo que genera o no condiciones propicias para la expulsión, deserción o retención de importantes contingentes de población escolar. Es la conjunción -negativa o positiva -de todas estas cuatro instancias y sus numerosos componentes lo que establece diferencias entre unos y otros establecimientos educativos, entre unos y otros municipios. No puede reducirse, como frecuentemente lo hacemos, y como efectivamente lo hacen los actores educativos cuando buscan chivos expiatorios, como hemos mostrado en los acápites anteriores, echándoles la culpa a los estudiantes o a los profesores o a los padres o al gobierno, dependiendo de qué lado de la barrera se esté mirando. El sistema en su totalidad, como lo mostramos en el diagrama “El sistema Educativa”, es un engranaje complejo, que si bien tiene elementos que realizan mayor esfuerzo o que tienen la capacidad de imprimirle mayor movimiento o establecer la dirección, es su integración específica actual, también tiene sobrecargas que arrastra, las que van a determinar el resultado. Así mismo, tendrá la capacidad de responder o no de manera adecuada a las particulares y variantes condiciones socioeconómicas en que se desenvuelven las instituciones (recortes de presupuesto, de personal, fusiones, etc.) o las familias (desempleo, inseguridad, desplazamientos) y personales (crisis personales, inestabilidad personal, crisis identitarias).

El sistema educativo tendrá y desarrollará mayores capacidades de retención y promoción, en tanto tenga mayores posibilidades para su comprensión y adecuación a contextos cambiantes, que para efectos de la educación oficial, la capacidad de respuesta y acomodamiento es bastante reducida, pues se mueven en condiciones de bajos recursos, altamente normatizadas explícita e implícitamente y sujetas a condiciones de gestión con poca independencia. Así miradas, surgen una serie de interrogantes en los cuales es necesario profundizar de manera más específica en diferentes planteles educativos para identificar las combinaciones y sus consecuencias en la deserción escolar.

Cuadro N° 4. El sistema escolar



- ¿En que condiciones de planeación, capacitación, evaluación y pedagogía el sistema educativo atrae y retiene –y a quiénes–? ¿Cómo selecciona y a quiénes? ¿a quienes promociona y promueve o a quienes reprueba y expulsa? ¿a quiénes reintegra y cómo?
- ¿Qué impacto tienen las normas y sus cambios, los procesos de evaluación y promoción, la organización del servicio educativo, el manual de convivencia y los procesos de participación en la atracción, retención, selección, promoción, certificación o expulsión de estudiantes y profesores?
- ¿Cómo inciden los recursos didácticos, tecnológicos, operativos, físicos, el tamaño del establecimiento y el reconocimiento de que goce en la capacidad de atracción, retención, promoción o expulsión de escolares?
- ¿Qué consecuencias tiene la ubicación del establecimiento, la estructuración administrativa, -la fusión de establecimientos por ejemplo, rural o urbano, céntrico o periférico- en el tipo de población escolar inscrita y en su permanencia, promoción, repitencia o deserción?
- ¿Qué relación tienen las comunidades educativas y sus miembros con las características que adopta el sistema educativo en cada establecimiento y qué relación tiene esto con la calidad educativa, con la capacidad y el tipo de promoción y certificación que realiza y los rasgos

que adoptan la repitencia y la deserción-expulsión escolares?

• ¿Cómo se integran estos elementos en la cotidianidad y en la idiosincrasia institucional, qué nos permite identificar claras diferencias entre unos establecimientos y otros localizados cercanamente³³?

¿Que identificamos como elementos descriptores de nuestro sistema escolar?

Primero, consideramos que el sistema educativo muestra una fuerte tendencia a la variabilidad formal, la cual produce la sensación de que cambia, de cierta inestabilidad³⁴ constante: cada ministro quiere tener su propio decreto así como cada presidente quiere poner la mayor cantidad de placas en los puentes y edificios, y las inauguraciones de obras sin terminar se multiplican en los meses anteriores a la sucesión presidencial. Entonces, si realizamos una mirada puntual del sistema escolar, este aparece actualizado, que esta cambiando, *modernizándose*, sujeto a la constante modificación de sus normas, a los paros, reubicaciones, traslados. Desde la mirada tecnocrática el movimiento de por sí es bueno, independiente de su dirección. Hay que mostrar que se esta haciendo mucho, no importa qué.

Pero mirado históricamente, en el mediano y largo plazo, en su diacronía, en la manera en que se desenvuelven los acontecimientos, se cambia la estructura y se cumplen las funciones pero el sistema escolar es estable. ¿Qué es lo estable? La vicisitud constante. La inarmonía: una característica de las relaciones sistémicas en nuestro contexto es su alta transitoriedad y cambio formal. Contexto y sistema educativo relacionan de manera inarmónica medios y fines en la sincronía, dando

33 Cercanía espacial, social, cultural, pedagógica, legal.

34 Esta también puede ser una situación inducida desde el orden central que interpreta en la estabilidad de la carrera docente un peligro asociado a la poca competitividad, baja eficacia, y para ello genera condiciones de inestabilidad, como mecanismo acelerante, como movilizador. Hipótesis por desarrollar lógicamente.

la sensación como de que no hubiera una relación de ajuste entre el sistema educativo y el sistema social; pero en la diacronía, en el devenir, hay una relación de armonía. Parece como si no hubiera ajuste en el momento del diagnóstico y el escándalo suscitado por las cifras, las acusaciones de ineficiencia y poca calidad; pero en el largo plazo el sistema es conforme, es fiel reflejo del sistema social, o mejor, hay una relación de acoplamiento histórico entre el sistema educativo y la sociedad, entre medios y fines: el sistema educativo produce y reproduce la exclusión, la diferenciación de patrimonios escolares, piedra angular del sistema de estratificación y de constitución de las diferencias sociales. Movilidad aparente, estabilidad real: una sociedad y un sistema educativo que producen la sensación de que todo cambia cuando todo permanece igual.³⁵

Hay que profundizar en varios elementos de esta primera explicación de la capacidad de retención/expulsión del sistema educativo, entendiendo su íntima relación con el sistema social que está experimentando profundos procesos de reestructuración económica, política, social y cultural. Pero los agentes/pacientes no son víctimas del sistema, ellos, profesores, estudiantes, padres y administrativos, también llevan su propia dirección en función de la cual realizan su propio esfuerzo, sobreponiéndose o dejándose llevar por las determinantes propias del sistema educativo. Por eso, para no quedarnos con una especie de reduccionismo sistémico, vamos a revisar las determinantes de la actividad de los actores relacionados, para hacer comprensibles el sentido que ellos le dan y tienen sus acciones y decisiones específicas alrededor de la escuela.

La deserción vista desde el espacio social

Corresponde a análisis estructurales o relacionales y no sustancialistas. Es decir, no considera los fenómenos como atributos de los agentes sociales, sino como efectos de las relaciones de fuer-

za y forma (estructura) del campo en que ellos se mueven. Para ello establece una visión de las tensiones y la posición de los actores en el espacio social, en el momento e históricamente.

*“La lectura sustancialista se detiene en las prácticas (jugar golf por ejemplo³⁶) o los consumos, y concibe la correspondencia entre las posiciones sociales, las clases³⁷, pensadas como conjuntos sustanciales, y los gustos o las prácticas, como relaciones mecánicas y directas”*³⁸

Este punto de vista conduce a pensar las actividades particulares de los individuos o grupos como propias, como propiedades sustanciales inscritas en una suerte de esencia: *ellos son, hacen, no les gusta, no hacen*, que se expresa en los juicios de unos y otros en las relaciones escolares, pero sobre todo sobre los estudiantes, profesores y alumnos de los colegios oficiales.³⁹

Esta fórmula enuncia la primera condición de una lectura adecuada del análisis de la relación entre las *posiciones sociales*, las *disposiciones* o *habitus* y las tomas de posición, las *elecciones* operadas en los dominios más diferentes de la práctica por los agentes sociales. Las comparaciones sólo son posibles de sistema a sistema. Ello implica, en términos de la deserción, que las elecciones relacionadas -en el *habitus*- con la escolaridad, en un sistema sólo es comprensible en conjunto y comparable con otros sistemas y no con elementos aislados -como nos los presentan los cuadros de motivaciones-. El espacio social es el conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas a las otras, definidas las unas en relación con las otras por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y por relaciones de or-

35 Aquella imagen de la niñez de Einstein y de la adultez de Levi-Strauss: Dos trenes que se mueven paralelos a la salida de la estación del tren, le producen al pasajero la sensación de no estar en movimiento. La sensación de estar viajando, sin alejarse del otro.

36 Ingresar a tal o cual colegio, público o privado, a tal o cual modalidad, o tal o cual universidad.

37 Más que las clases solemos darle ese carácter sustancial a los estratos socioeconómicos de los recibos de los servicios públicos y a su proyección espacial, lo que nos da una lectura sociocultural de la ciudad a través del estrato mayoritario en las comunas.

38 Bourdieu, Pierre, *Capital escolar, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, México, 1998. p. 27.

39 “Hay que cuidarse de transformar en propiedades necesarias e intrínsecas de un grupo cualquiera, las propiedades que les incumben en un momento dado del tiempo a partir de su posición en un espacio social determinado y un estado determinado de la oferta de bienes y de prácticas posibles” (Ibidem 28-9).

den como debajo, encima⁴⁰. Es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas de los dos principios de diferenciación que son sin duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural. Los agentes se encuentran allí situados de tal manera que tienen tanto más en común en estas dos dimensiones cuanto más próximos estén.⁴¹

Los agentes son distribuidos en la primera dimensión según el *volumen* global del capital que poseen en sus diferentes especies y en la segunda dimensión según la estructura de su capital (según el peso relativo de los diferentes tipos de capital en el volumen total de su capital).

Mirar entonces la deserción en función del sistema social es necesario para no responder de manera particularista y subjetiva a la pregunta ¿por qué actúan los agentes de la escolaridad (los jóvenes, sus familias y los profesores) así? ¿En qué condiciones se quedan, regresan o se van? Los jóvenes, sus familias y los profesores no actuamos libremente, actuamos con un sentido, con un *sentido práctico*, con un *habitus* inscrito en nosotros. No somos libres al seleccionar carrera o al seleccionar profesión o casa a donde vamos a vivir o novia y esposa. No somos o actuamos libremente, estamos impelidos por el sistema social, por las fuerzas específicas que se concentran en el lugar que ocupamos en la estructura social.

Veamos un ejemplo. Si simplificamos el espacio social de Manizales organizando los actores sociales en función de dos criterios: el volumen de capital económico (ingresos y propiedades) y el volumen de capital cultural (escolaridad y la participación de una serie de conocimientos y *costumbres* reconocidas con mayor o menor valor en el espacio social local), podemos establecer, *grosso modo* cuatro grandes agrupamientos sociales en un plano cartesiano, de la siguiente manera:

1°. un conjunto de empresarios, propietarios capitalistas que tienen mayor capital, y éste está compuesto de manera importante por capital económico (rentas, propiedades, caudales) y por capital cultural (altos índices de escolaridad,

prácticas simbólicas y de consumo de prestigio, de gusto, de *clase*).

2°. Un segundo conjunto de profesionales, empleados del sector industrial y de servicios, provistos de un mediano volumen de capital, en cuya composición pesa más el capital escolar y los diplomas que los bienes y las herencias.

3°. Una tercera ubicación en el espacio social ocupado por comerciantes, ganaderos y algún sector de pequeña y mediana industria, en cuyo capital total pesan más los bienes que los diplomas, el “buen gusto” y el estilo.

4°. Un cuarto sector provisto de muy poco capital económico y menor capital cultural-escolar, conformado por empleados, trabajadores asalariados, subempleados del comercio, la industria, el agro. Su capital económico suele circunscribirse a los ingresos salariales (cuando tienen un empleo fijo) y su capital escolar, nombrado comúnmente como *popular*, es objeto de estigmatización o por lo menos de poca estima en el conjunto social⁴².

La orientación que cada uno de estos grupos tiene hacia la escolaridad no depende de sus condiciones sociales, económicas o culturales específicas, sino, como hemos propuesto arriba, del sistema de relaciones establecidas entre los grupos, su definición es relacional y no sustancial. Corresponde a un sistema de posiciones y orientaciones sociales en un campo, campo de fuerzas de atracción y repulsión, de diferenciación e igualación. Los procedimientos de estratificación y segmentación social, desde este punto de vista no atienden sólo a un proceso de distribución y concentración de bienes y oportunidades, sino, en mayor medida, a un fuerte proceso de oposición/dominación, enfrentamiento y lucha, competencias y solidaridades, por la apropiación de los bienes. Es en ese proceso que los grupos se delimitan y es posible identificar agrupamientos sociales, estrategias y procesos de enclasmiento y la formación de las clases, estratos o grupos sociales.

42 Pueden encontrarse referencias a este conjunto social en la obra de Tedesco y Parra Sandoval (1981), en los textos clásicos de: Lewis, Oscar, *Antropología de la pobreza. Cinco familias*, 1959, 1977, FCE, México; *Los hijos de Sánchez*. Autobiografía de una familia mexicana., 1964, 1979, Mortiz, México; de Lomnitz, Larissa A., *Cómo sobreviven los marginados*, 1975, 1981, Siglo XXI, México.

40 Ibidem. p. 30.

41 Las distancias espaciales sobre el papel equivalen a distancias sociales. Ver grafica del Espacio social.

Teniendo en cuenta esto, las inversiones que los grupos realizan en educación tienen distintas orientaciones y responden a sentidos prácticos diferentes. Veamos:

- El grupo de mayor capital económico y cultural tenderá a realizar mayores inversiones en educación, en tanto ésta está o esté asociada a mayores réditos de estatus y de prestigio. De esta forma transforman bienes económicos en certificados y diplomas. Las decisiones en materia de educación de este conjunto de la sociedad están regidos por otra lógica. Estudiar es necesario, no tanto por que habilita para el empleo o el oficio, sino por que representa una suerte de legitimación en moneda estándar de títulos nobiliarios adquiridos por el respaldo y las relaciones sociales y económicas.
- En el segundo grupo, en el cual en la estructura del capital global, el capital escolar es mayor que el capital económico: los profesionales, los profesores, empleados casi todos, quienes tienen más certificados y menos bienes, o estos no están directamente asociados a la reproducción y ampliación de su capital general. Sus inversiones en educación, la lógica de sus decisiones en educación va a ser distinta. Invierten en educación para transformar bienes escolares en bienes económicos a

través de diplomas y certificados; el escalafón docente, por ejemplo.

- El tercer conjunto, compuesto por comerciantes, agricultores, ganaderos, pequeños industriales, artesanos, cuyo capital económico pesa más que su capital escolar en la estructura de su capital global tenderá a invertir de manera menos acusada en educación, no hay que ser magíster para manejar una finca o donde se hereda el negocio o el oficio de padre a hijo o al interior de la familia. Tenderán a realizar inversiones en educación técnica, tecnológica o comercial, modalidades que habiliten directamente para el aprendizaje de un oficio y que contribuyan, preferiblemente, a la preservación y ampliación del capital económico. A menos que sea médico o abogado, carreras dotadas todavía de un alto prestigio social, aunque hoy no necesariamente asociadas a mayores ingresos económicos, para un estudiante de este grupo social seleccionar una carrera liberal o humanística suscitará una gravísima crisis familiar, un drama familiar, en tanto aparecerá como una decisión ilógica, sin sentido.
- Otro gran conjunto, altamente heterogéneo representado estadísticamente por el 60% de la población⁴³, que para fines de exposición hemos simplificado en un sólo conjunto social desprovisto de capital económico y capital escolar, en una amplia gama de valores, no sólo tenderá sino que estará impelidos a realizar pocas inversiones en educación a su alcance, las necesarias para la habilitación laboral. Sus aspiraciones en materia de educación y la responsabilidad de los padres para con sus hijos difícilmente sobrepasará la mínima necesaria para la calificación como mano de obra. El drama empieza cuando son mayoría de la población y esos puestos poco calificados son cada vez menos, menos estables, menos pagos, menos regulados.

Cuadro N° 5. La escolaridad y el espacio social

ESTRUCTURA DEL CAPITAL GLOBAL	
- capital económico + capital cultural	+ capital económico + capital cultural
Profesiones liberales, empleados, servicios	Empresarios, propietarios capitalistas
Mayor Inversión en educación, transformación de bienes culturales en bienes económicos a través de diplomas y Certificados.	Inversión en educación de prestigio, transformación de bienes económico en diplomas y Certificados.
Poca Inversión en educación, la necesaria para habilitación para el trabajo y la mano de obra.	Menor Inversión en educación, invierte en aquellas modalidades técnicas o comerciales que contribuyan a la preservación del capital económico
Empleados, trabajadores, asalariados comercio, de la industria.	Comerciantes, ganaderos, industriales
- capital económico - capital cultural	+ capital económico - capital cultural
VOLUMEN DE CAPITAL	

43 DANE, *Monografía estadística de Manizales*, 2001. Ver específicamente la distribución del ingreso por deciles de la población de la ciudad.

¿Cómo están los docentes aquí? ¿En cual espacio se ubican los estudiantes desertores y sus familias? Este es el criterio para salirse del mecanicismo reduccionista que traslada escolaridad de los padres a escolaridad de los hijos.

Las miradas que los diferentes grupos van a tener sobre la educación van a ser diferentes y esa diferencia variará en función de la distancia que exista entre los lugares ocupados por cada uno de los actores en el espacio social. Y esta distancia, esta heterogeneidad, va a ser una de los conflictos que atraviesan y dificultan la constitución de las comunidades educativas; la distancia entre los grupos sociales y las posiciones de profesores y las familias de sus estudiantes. *“El espacio social es la realidad primera y última, ya que dirige las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella”*⁴⁴. Las decisiones que tomen las familias y los estudiantes no sólo van a estar compelidos por los conflictos propios que irrigan el sistema educativo y que toman cuerpo y nombre en la cotidianidad escolar mediante la violencia simbólica, la marginalidad, la pobreza, la falta de recursos, la inercia, sino también en función del espacio social, del lugar que ocupan en él y de las características de su capital. Y ahí hay una tendencia perversa del sistema, que la educación como bien público, pero sobre todo la educación oficial, debería romper.

¿Cuál es la tendencia? Que el espacio social tiende a reproducirse. Que la familia tiende a reproducirse casi igual, es decir, a reproducir marginalidad. Que los profesores, sin saberlo, de alguna manera seamos cómplices de la inequidad, de la exclusión. Dentro de la lógica del sistema social, es clara la necesidad de mantener separadas cantidades diferenciales de capital. De eso vive el sistema económico, se nutre de grandes contingentes de mano de obra no calificada, pues ¿quiénes van a realizar los trabajos sucios, penosos y mal pagos? ¿Y quiénes hacen esto? Un gran conjunto de la población que cada año escolar es relegada del sistema educativo va a engrosar las filas del *ejército de reserva*.

La deserción no solo varía en función de la escolaridad de los padres, sino desde el punto de vista relacional, de cómo la escolaridad participa del capital global del hogar, es decir, en la posibi-

lidad de empleo o en el patrimonio económico – su permanencia y aumento- y en las distinciones de carácter simbólico que estructura.

La institución escolar y la reproducción del espacio social

¿Cómo opera esta lógica de la reproducción de la estructura del espacio social? Para ejemplificar esto, Bourdieu atrae una analogía propuesta por Maxwell referida al esfuerzo necesario para suspender la segunda ley de la termodinámica, en la que –dice-, el sistema educativo hace un esfuerzo similar y así evita la entropía. La imagen que atrae es la siguiente:

“Un demon que entre las partículas en movimiento más o menos calientes, más o menos rápidas, que llegan ante él, hace una selección, enviando a un recipiente en el que la temperatura se eleva, y las más lentas a otro recipiente, en que la temperatura baja. Haciendo esto, él mantiene la diferencia, el orden, que de otro modo tendería a destruirse”.

*“El sistema escolar actúa de manera similar: al precio del gasto de energía que es necesario para realizar la operación de selección mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales –o de tipos diferentes- de capital escolar... Mediante toda una serie de operaciones de selección”*⁴⁵ *separa a los detentadores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él”.*⁴⁶

Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes. Desde este punto de vista, el sistema escolar produce dos efectos: instituye fronteras sociales y las vuelve naturales. Pero los actores sociales no son partículas sumisas que responden únicamente al impulso o fricción que genere el sistema educativo o a la fuerza de gravedad que genere el espacio social, a la dinámica del campo. Son también actores cons-

44 Ibidem. p. 39.

45 Disciplina, matrículas, materiales, uniformes, exámenes del ICFES.

46 Bourdieu, 1998b. p: 110.

cientes dotados de *sentido práctico*, de principios de visión que les permiten orientar su acción en contra de las determinaciones estructurales, que les permite percibir los problemas y generar respuestas adecuadas.

Es necesario entonces analizar cómo el peso relativo en el capital de los adolescentes (o de sus familias), del capital económico y del capital cultural, se encuentra retraducido en un sistema de preferencias que los estimula a orientarse en sus elecciones escolares y, por tanto, sociales, hacia uno u otro polo del campo del poder, el polo intelectual o el polo de los negocios, de las técnicas, de los oficios o de las armas y a adoptar las opiniones y las prácticas correspondientes.

*“En lugar de los demon, hay millares de profesores que aplican a sus alumnos categorías de percepción y apreciación estructuradas según los mismos principios”.*⁴⁷

Podríamos resumir diciendo simplemente que hay una tendencia en el sistema, en que el capital va al capital, de este modo el sistema escolar tiende a reproducir el espacio social. Para las clases *media* y *alta* la escolaridad no sólo es un capital económico, sino fundamentalmente un capital simbólico necesario para la presentación del sí mismo (de su identidad personal, familiar y social).

El sistema de educación pública, pero especialmente el oficial, tiene o debería tener el claro propósito de romper esa lógica de reproducción de la exclusión y la marginalidad. Es ese uno de los grandes dilemas en que se debate la educación en nuestro país y que la deserción escolar pone de manifiesto. Dos cuestiones podemos pensar y hacer. Por un lado, consideramos que es necesario pensar el sistema escolar nacionalmente, pues desde allí se tiene la capacidad para intervenir en las variables estructurales de la reproducción. ¿Pero dónde se rompe la lógica de la reproducción? En cada establecimiento es donde de alguna manera los actores relacionados con el sistema educativo, conscientes de su fuerte responsabilidad, pueden alterar las condiciones de su realización. Ya mencionamos en el acápite dedicado a la revisión de las estadísticas locales sobre educación, cómo hay una relación inversa entre el tamaño de los establecimientos y las tasas de deserción: los colegios

más grandes son los que más retienen, los colegios más pequeños son los que menor capacidad de retención relativa poseen. Hay una paradoja en ello, que resulta de la inercia sistémica de la organización educativa: la racionalidad administrativa genera una suerte de irracionalidad social; por ejemplo, si los establecimientos pierden cupos, los profesores son asignados a los colegios con mayor demanda, pero no sólo los docentes, sino los recursos de todo tipo, lo que permite que, en la repetición de este ciclo, en el largo plazo se concentren los recursos en algunos establecimientos, en Manizales especialmente los del centro, los reconocidos; con una consecuencia *lógica*: algunos establecimientos terminan siendo periféricos y otros acaban *naturalmente* privilegiados.

Algunas conclusiones

El sistema educativo formal (incluyendo privado y oficial) tiende a excluir a la tercera parte de la población escolarizada y a la mitad de la población en edad escolar, lo que equivale en cifras de 1.998 en Manizales a que 38.602 no asistieran al ningún establecimiento de educación. Es el resultado de la acumulación de tasas netas de deserción anuales entre el 6 y el 9 por ciento en el periodo descrito (1995-2001). Lo que expone **una deserción crónica** del sistema escolar en Manizales en el último lustro de alrededor del 47%, o lo contrario, que el sistema educativo en Manizales tan sólo retuvo a 53 de cada 100 estudiantes que se matricularon en este periodo; de manera más acusada en los sectores de bajos y medianos recursos, quienes representan seis de cada diez estudiantes.

Hay una fractura de la comunidad educativa en “mundos separados”, discordantes e incomunicados. Es escasa la existencia dinámica, concreta y comprometida de una comunidad educativa en cada establecimiento escolar, de manera más acusada en los colegios oficiales, y entre estos en los que atienden población de menores recursos. El conjunto de actores, procesos, normas y espacios comunes o compartidos se limitan a interacciones rituales en clase, recolección de informes, citaciones (para presentación de conflictos) y las reuniones mínimas establecidas en el calendario escolar.

47 Ibidem.

Si bien hay una relación persistente entre inasistencia escolar y pobreza, es necesario profundizar en las condiciones propias de la pobreza, su mismo carácter y transformación, para así poder prever los espacios sociales y las condiciones de los medios sociales y escolares y los momentos de mayor riesgo de inasistencia y abandono escolar en función de los ciclos macroeconómicos y las variaciones socioculturales.

Los sujetos-agentes de los proyectos educativos no suelen compartir fines, medios, sentidos y significados frente al papel de la escuela, o éste se limita a un viejo acuerdo refundido en los anaqueles y la memoria referido al papel alfabetizador de la escuela, más algunas exigencias de control social y preparación laboral que se le han ido agregando en las últimas generaciones, sin que exista un acuerdo explícito acerca de ello y de cómo lograrlo. Los estudiantes y sus familias se comportan y son

tratados como objetos-pacientes, cuando no como producto-cliente-consumidor, en una relación mercantil en la cual la oferta es subsidiada por el Estado a través del sistema educativo oficial y los cupos tienden a aparecer como un regalo. Los cupos escolares son sometidos a relaciones y condiciones determinadas por la relación oferta/demanda históricamente establecidas por el mercado para los sectores populares: masificación, simplificación, estandarización, serialización, estereotipación. De ahí parte la poca o nula participación y la ausencia generalizada de interpelación, argumentación y crítica por parte de los padres y estudiantes. Se reduce en este contexto su participación a una interlocución contestataria y a la defensiva, cuando no a franca oposición formal.

Los profesores, agentes cruciales del proceso educativo, son quienes, de los adultos, interactúan de manera más constante con el joven, por lo cual

se constituyen en un pivote central de todo el sistema educativo. Es central trabajar en la recuperación del papel activo-reflexivo del docente, lo cual pasa por la dignificación, recuperación del prestigio y reconfiguración del papel social y profesional del educador, lo que implica, entre otras cosas, la disminución de su aislamiento, rutinización y burocratización, así como la ampliación de su participación en redes de trabajo cooperativo

al interior y entre establecimientos educativos.

El sistema escolar está en constante transformación, por la variación de sus componentes y la relación entre ellos –cosa normal, por demás-. El problema radica en que, atendiendo a la urgencia de la situación, al sistema educativo, sobre todo en su componente normativo, se le hacen constantes adecuaciones, se expiden nuevas reglamentaciones de diversa índole y variadas estrategias de interven-

ción técnico-políticas desde diversos niveles (locales-regionales-nacional) de orden presupuestal, contractual, de planeación, de responsabilidad, de descentralización, relacionadas con la matrícula, la evaluación, su organización, sus contenidos; intervenciones que, como capas de pintura, se acumulan generando, no transformación sino peso, resistencia, pátina que multiplica un gran lastre que cada institución arrastra, además de las su propia historicidad.

En este contexto, las relaciones en el interior del sistema escolar y entre éste y otros sistemas: político, económico, sociocultural se mantienen en una inalterable transitoriedad caracterizada por la constante transformación formal, lo que genera altos niveles de entropía, resistencia y fricción entre sus agentes, componentes normativos, procesuales y la imposibilidad de óptimos o adecua-

Podríamos resumir diciendo simplemente que hay una tendencia en el sistema en que el capital va al capital; de este modo el sistema escolar tiende a reproducir el espacio social.

Para las clases *media* y *alta* la escolaridad no sólo es un capital económico, sino fundamentalmente un capital simbólico necesario para la presentación del sí mismo (de su identidad personal, familiar y social).

dos niveles de utilización de los escasos recursos disponibles. Miradas a lo lejos, las relaciones entre las instituciones educativas y la sociedad y la cultura nos muestran una imagen de movilidad aparente: capacitaciones, adquisiciones, equipos, nuevas reglamentaciones, redistribución de recursos

y personal, nuevos cupos; combinados con una inamovilidad estructural de un sistema educativo y una sociedad que proporcionan la sensación y simulan que todo cambia, pero que desde lejos, desde siempre, todo queda igual.



Bibliografía

- Alcaldía de Manizales, CE-Proyectos.** *Censo educativo de Manizales*. Alcaldía de Manizales, Manizales, 1998.
- Auge, Marc.** *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa, 1997.
- Bognan y Taylor,** *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de los significados*, ediciones Paidós, 2ª reimpresión, 1994.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron,** *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Colección Fontamara 176, Tercera edición 1998a.
- Bourdieu, Pierre.** *Capital escolar; escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, México, 1998b.
- Cajiao, Francisco, Parra Sandoval Rodrigo y otros.** *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Cinco tomos, Fundación FES, COLCIENCIAS, Bogotá, 1995.
- Cárdenas, Luz Stella y Nidia Zuluaga.** *Causas de la deserción escolar en los barrios marginados de Manizales*. Trabajo de grado, Escuela de Orientación y Consejería, Universidad Católica de Manizales, Manizales, 1984.
- Castells, Manuel.** *La era de la información*. Tres volúmenes, Siglo XXI editores, México, 1999.
- Colombia. Presidencia de la Republica.** Colombia Joven. *Encuesta Nacional de Jóvenes*, Bogotá, 2001, CD.
- DANE, Secretaría de Desarrollo Social de Manizales.** *Perfil socioeconómico de Manizales por comunas y barrios*. Según censos del XVI Censo Nacional de Población y V de Vivienda 1993. Manizales, 1999.
- DANE.** *Encuesta de niñez y adolescencia*, Bogotá, 1996.
- DANE.** *Monografía estadística de Manizales*, 2001.
- Delors, Jacques y otros,** *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Díaz Ríos, Claudia Milena.** *Las encrucijadas de la marginalidad. Fomento de la retención escolar*. Fundación Restrepo Barco, Bogotá, 1997, ponencia presentada en el Foro Sobre Deserción Escolar, Manizales, noviembre 15 de 2001.
- Diez Hochleitner, Ricardo.** *Aprender para el futuro Desafíos y oportunidades*. Documento básico de trabajo.
- Durkheim, Emile.** *Las reglas del método sociológico*. La pléyade, Buenos Aires, (1986), 974.
- Fayad Sierra, Javier Alfredo.** *Las fronteras de la escuela; sus límites y medidas como supuestos discursivos*. En: Educación y Pedagogía, Vol IX-X, No. 19 y 20, sept/97-abril 98, Bogotá.
- Federación colombiana de educadores y otros.** *El decreto 230, un atentado contra la calidad*. Comunicado de prensa del 3 marzo de 2002.
- Garay, Luis Jorge (coord.).** *Repensar a Colombia*, PNUD, Agencia Colombiana de Cooperación internacional, Bogotá, 2002.
- García Canclini, Nestor.** *La globalización imaginada*. Paidós, México, 2000.
- García O., Gloria.** *Los criterios de "normalidad" en la escuela primaria y su función segregadora*. En: Culturas para la paz, Suzy Bermúdez Q (editora). Colección Maria Restrepo de Angel.
- Gras, Alain.** *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Narcea, Madrid, 1974, 1980.
- Guzmán Roa, Juan Carlos.** *Pobreza: participación laboral y asistencia escolar. Los niños y los jóvenes en la Colombia urbana*. En: Formación de Investigadores II, Dinámicas de la realidad social colombiana, Elssy Bonilla-Castro, Compiladora, TM Editores, UNIANDES, COLCIENCIAS, Bogotá, 2000.
- Herrán, Carlos.** *Why do youngsters drop out of school in Argentina and what can be done against it?* Working paper, Inter-American Development Bank, Regional Policy Dialogue, Washington, D.C., July 19, 2001.
- Katzman, Rubén.** *La heterogeneidad de la pobreza. El caso de Montevideo*. Revista de la CEPAL, No. 37, Santiago, abril de 1989.
- Kremenutzky, Silvia y equipo.** *Nivel medio ¿repitencia-fracaso-deserción?* En: Propuesta educativa, año 6, No. 12, Buenos Aires, 1995.
- Mafesolli, Michel,** *El nomadismo fundador*. Revista Nómadas No. 10, Departamento de Investigaciones, Universidad Central, Bogotá, abril de 1999.
- Martín-Barbero Jesús.** *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello, Bogotá, 5ª Edición, 1998.

- Martín-Barbero** Jesús. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Revista *Nómadas* No. 5, septiembre de 1995, DIUC-Universidad Central, Bogotá.
- Martín-Barbero** Jesús. *Jóvenes: comunicación e identidad*, Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, OEI, www.oei.org.es, 2000.
- Mattelart**, Armand y Michèle **Matelart**. *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós Comunicación No. 91, 1997.
- Mauss**, Marcel. *Sociología y antropología*. Colección de ciencias sociales, serie de sociología, Semilla y surco, Editorial Tecnos, Madrid, 2ª reimpresión, 1991.
- Morin**, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO, Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2000.
- Muñoz G.** Germán. *La situación actual de los jóvenes colombianos*. Ponencia presentada en el foro sobre deserción escolar, Universidad de Caldas, Fundación Luker, Universidad Nacional, Manizales noviembre de 2001.
- Muñoz G.** Germán. *El sujeto de la educación*. Revista *Nómadas* No. 5, DIUC-Universidad Central, noviembre de 1996, Bogotá.
- Narváez**, Ancizar *Puentes tecnológicos, abismos sociales*. Ediciones Universidad de Manizales, 2002.
- Parra Sandoval**, Rodrigo. *La escuela inconclusa*. Plaza & Janes editores, Bogotá, 1986.
- Parra Sandoval**, Rodrigo, Elsa **Castañeda** y otros, *La escuela vacía*, tercer mundo editores, Bogotá, 1994.
- Peña Rodríguez**, Faustino. *El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa*. En: Revista *Pedagogía y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, No. 12, Bogotá, 1999.
- Poiacina**, Marta, Ricardo **Martín** y Zobeida **González**. *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Editorial KAPELUSZ, Buenos Aires, 1983.
- Ríos Beltrán**, Rafael. *El lugar de la pedagogía en el saber pedagógico*. En: *Pretextos pedagógicos*, No. 9. Universidad de Antioquia.
- Rosaldo**, Renato. *Cultura y verdad*. Ediciones Abya-yala, Quito, Ecuador, 2000.
- Rosenthal**, Robert y Leonore **Jacobson**. *Pigmalion en clase (Teacher expectations for the disadvantaged)*. En: Alain **Gras**. *Sociología de la educación*. Textos fundamentales, Narcea, Madrid, 1974, 1980.
- Serrano**, José Fernando. *La investigación sobre jóvenes: estudio de (y desde) las culturas*, En: *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. DIUC-Universidad Central, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1998.
- Tedesco**, Juan Carlos y Rodrigo **Parra Sandoval**. *Marginalidad urbana y educación formal*. UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Fichas/14, Buenos Aires, Argentina, 1981.
- Thompson**, E.P. *Costumbres en común*. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1995.
- Turbay Restrepo**, Catalina. *Causas de deserción de la educación secundaria y rutas educativas, formativas y ocupacionales posteriores a la deserción, según género. Estudios de Casos en Bogotá, Medellín y Cali*. Revista Ciudad Don Bosco, Septiembre de 1996.
- UNESCO**. *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para un acción concertada*. Conferencia internacional, Thessaloniki, 8-12 diciembre de 1997, EPD-97/CONF.401/CLD.1.
- UNESCO**. *Informe sobre el desarrollo mundial, 2000/2001. Lucha contra la pobreza*. Borrador para la ronda de consulta.