

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DOCENCIA**

**EXCLUSIÓN SOCIAL Y SUS RELACIONES CON LA DESERCIÓN
UNIVERSITARIA
MAESTROS Y MAESTRAS PENSANDO EN CLAVE DE DIVERSIDAD**

**RODRIGO OCAMPO MEJÍA, MD
JORGE RAÚL OSSA BOTERO, MD**

**PRESENTADO AL DR. GERMÁN GUARÍN JURADO
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD JAVERIANA,
DOCTOR EN CONOCIMIENTO Y CULTURA PARA AMÉRICA LATINA,
IPECAL, MÉXICO**

**MANIZALES, CALDAS
JUNIO 2014**

DEDICATORIA

A mis hijos:

Seres concebidos por Otro Ser...

Otrora también maestro!

Como una carta de amor y de perdón...

Por todo aquello que quise darles,

y ese Otro se lo impidió.

A ellos,

Como un Ser renovado me presento...

Dispuesto a dar lo justo,

Lo diáfano,

pero de manera libre

y sin ataduras,

hoy como un nuevo maestro,

me postro

con la humildad supina de ese Otro,

que precisamente, siento que soy!

(Jorge Raúl Ossa Botero, Md)

A mi HIJA, que es el motivo y la razón que me ha llevado a seguir superándome día a día, para alcanzar mis más apreciados ideales de superación, ella fue quien en los momentos más difíciles me dio su amor y comprensión para poderlos Superar, quiero también dejarle una enseñanza que cuando se quiere alcanzar algo en la vida, no hay tiempo ni obstáculo que lo impida para poderlo

LOGRAR.

(Rodrigo Ocampo Mejía, Md)

AGRADECIMIENTOS

*A la vida que nos dio la oportunidad de ser maestros,
A nuestras Universidades por brindarnos el espacio de interacción docente,
Al profesor Germán Guarín Jurado por su hilo conductor pensando en la
diversidad,
A los compañeros de grupo de investigación por sus invaluable aportes,
A nuestras familias por los espacios cedidos en pro del cambio de
pensamiento,
A Elia, la alumna en común que nos inspiró con ternura.*

**EXCLUSIÓN SOCIAL Y SUS RELACIONES CON LA DESERCIÓN
UNIVERSITARIA
MAESTROS Y MAESTRAS PENSANDO EN CLAVE DE DIVERSIDAD**

Rodrigo Ocampo Mejía¹, Jorge Raúl Ossa Botero².

Resumen

Se realiza una investigación de tipo socio histórico, con un enfoque fenomenológico y hermenéutico, cuya génesis desató turbulentos momentos en su comprensión inicial, dado el pensamiento positivista de los autores noveles en esta construcción, en donde se involucran relatos de vida, huellas vitales y afectaciones personales como estrategias metodológicas.

Una vez se toma la decisión de echar por la borda los conceptos y conocimientos previos de una investigación científica, se asumen los retos de una investigación en educación desde una óptica social y culturalmente diferente. El recorrido inicia cuando los autores se toman su tiempo reflexionando escribiendo sobre sus propias vidas, desentrañando sus huellas

¹ **Rodrigo Ocampo Mejía.** Nacionalidad: colombiano. Médico y Cirujano Universidad del Norte, Atlántico (1993), Especialista en Gerencia de Servicios en Salud (2003), Especialista en Auditoría de Servicios en Salud (2004), Especialista en Gerencia y Auditoría en Salud (2004), Especialista en Epidemiología (2006), títulos otorgados por la Universidad Cooperativa de Colombia. Candidato a Magister en Educación Docencia Universidad de Manizales. Médico Hospitalario del Área de Ginecoobstetricia y Coordinador de Internado Rotatorio del Hospital Universitario del Quindío San Juan de Dios de Armenia. Docente en los Programas de Medicina de la Universidad del Quindío y Universidad de Manizales y en el Programas de Odontología de la Universidad Antonio Nariño Realizó proyectos en modelo integral para el control prenatal, guías de manejo del control prenatal, garantía de la calidad, auditoría en salud y legislación en salud. Autor del texto de Farmacología General y Bases de la Terapéutica (2011). Participó en trabajos de investigación: "Polimorfismo el Gen HLA-G en la población de maternas del departamento del Quindío y su relación con la pre Eclampsia", "Influencia de la variación genética del Angiotensinógeno y el Gen de la Enzima convertidora de Angiotensina durante el embarazo y el desarrollo de la pre Eclampsia", "Enfermedad Periodontal en Pacientes Gestantes y Relación con niños con Bajo peso al nacer en Red Salud Armenia 2010". Correo Electrónico: rocampo@uniquindio.edu.co

² **Jorge Raúl Ossa Botero.** Nacionalidad: colombiano. Licenciado en Educación en la Especialidad de Bioquímica Área Mayor Biología Universidad del Quindío (1980). Médico y Cirujano Universidad de Caldas (1987). Especialista en Microbiología Médica Pontificia Universidad Javeriana (1993), Especialista en Gestión y Planificación del Desarrollo Urbano y Regional ESAP (1996). Especialista en Gerencia de las Organizaciones de Salud Universidad Iberoamericana (1997). Candidato a Magister en Educación Docencia Universidad de Manizales. Jefe del Área de Hospitalización del Hospital Universitario del Quindío San Juan de Dios de Armenia. Docente en los Programas de Medicina de la Universidad del Quindío y Universidad de Manizales y en los Programas de Odontología y Psicología de la Universidad Antonio Nariño. Participó en trabajo de investigación "Vulvovaginitis vs Infección Urinaria, una correlación clínica en el laboratorio Unidad Intermedia del Sur Armenia, 1991". Correo electrónico: jorgerossa@gmail.com

vitales y descubriendo nuevos acercamientos con la realidad, a través de la singularidad de los sujetos, la diversidad en los roles de vida y la comprensión de la otredad como una forma de comprender las relaciones de la sociedad desde la historicidad, la ética y los símbolos que permiten leer, de una forma diferente, la realidad de las prácticas educativas del país y de la región.

Los investigadores logran leerse desde sus autobiografías y desde las narraciones y entrevistas con los actores del sistema educativo, logrando nuevas comprensiones del fenómeno de deserción académica como una forma más de exclusión social, que se va construyendo a partir de causas ocultas, no reveladas y casi invisibles que tienen que ver con los símbolos de la sociedad, el velamiento de los principios éticos en la educación y la sociedad, la no participación de todos los actores de la sociedad y del sistema educativo en la construcción de las políticas académicas, la pérdida de libertades y de autonomía de los jóvenes estudiantes y particularmente, y de manera bien relevante, desde el interior mismo de las IES, las cuales se comportan como autómatas cumplidores de las normas estatales, interesadas en estadísticas y cifras productivas, pero sin el alma obligada que deberían tener para acoger y abrigar al estudiante desertor, o al amenazado de ser excluido del sistema educativo superior, como una forma de exclusión social y de despojo.

En este sentido, la investigación invita a una reflexión sobre un fenómeno cotidiano y muy estudiado hasta el momento, por múltiples autores que abordan el problema desde ángulos diversos, mostrando estadísticas y cifras del fenómeno de deserción académica universitaria y sus muy conocidas causas de abandono académico, que rondan con los aspectos sociales, económicos, culturales, étnicos, religiosos y los propios de la familia, los entes educativos, las políticas de estado y demás cardúmenes etiológicos de la sociedad en esta época de influencias mediáticas y tecnológicas.

La Ruta Metodológica de la investigación comienza tratando de identificar las marañas histórico-sociales de la deserción como un fenómeno social, identificando sus raíces, interpretándolas en clave de convivencia entre lo humano y lo institucional, al fin y al cabo también como una consecuencia

humana. El fenómeno se puede desenmascarar a partir de la búsqueda de respuestas a preguntas categoriales, inherentes al problema en estudio y a partir de experiencias de vida.

Ahora bien, este reto histórico social y cultural, pretende entender al hombre y su entorno, como inductor de sus fenomenologías requiriéndose de un esfuerzo adicional, estratégicamente posible, para auscultar los intersticios más ocultos de la convivencia del hombre y sus múltiples interrelaciones inherentes a la condición humana.

Palabras claves: Educación, deserción, historicidad, fracaso escolar, exclusión social, relatos de vida, huella vital, Cambio de pensamiento, dignidad humana, pensamiento crítico.

SOCIAL EXCLUSION AND ITS RELATIONS WITH THE COLLEGE DROPOUT TEACHERS THINKING IN KEY OF DIVERSITY

Rodrigo Ocampo Mejía¹, Jorge Raúl Ossa Botero².

Summary

This current investigation is developed in a social historical context with a focus on the phenomenological and hermeneutical aspects, its initial comprehension had some turbulent moments due to the positivist thinking of the new authors in this construction which includes life stories, fingerprints, and personal affectations as methodological strategies. Once is decided to jettison all the concepts and knowledge of a previous scientific investigation, the challenge of a research in education from a different social and culturally view is taken. This investigation begins when the authors reflect about their own lives and start writing about how their vital prints develop and how they discover new approaches to reality through the uniqueness of every subject and diversity in the roles they play in society and how this comprehension takes on the relations of society from a historical point of view which also intermingles with the ethics and symbolic aspects of the educational practices in the country and in the region. Through their autobiographies, narrations and interviews with the actors

involved in the educational system, the authors attain new understandings of how academic attrition constitutes a phenomenon of social exclusion which rises from hidden causes, almost invisible and are related to the symbols of society, the lessening of ethical principles in education and society, the lack of participation from all actors of the system in the construction of academic politics, the loss of freedom and autonomy of the young students and particularly and it is extremely relevant that the institutions of higher education which have the role of meeting state standards and statistics matters, should have the obligation of take in and harbor the dropout students and those in threat of exclusion of the educational system. Thus, the investigation encourages a reflection of a phenomenon that is very common and has been researched from very different outlooks, showing statistics and numbers of attrition in the university system and its known causes that include social, economic, cultural, ethnical, religious, familiar, political and other causes that have much influence of technology and mass media. Identification of historical and social aspects of attrition as a social phenomenon constitutes the first step in methodology which allows the identification of its roots, making the interpretation of the coexisting nature of the human and institutional aspect very important in this investigation. This phenomenon can be unveiled looking for answers to categorical and inherent questions of the matter of study and through the life experiences. This social, historical, and cultural challenge has the purpose of a better understanding of man and how its environment influences some phenomenon, providing a way to probe the hidden matters of human coexistence and its relations with the human condition.

Key words: Education, desertion, historicity, school failure, social exclusion, life stories, life Footprint Change of thought, human dignity, critical thinking.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	10
ANTECEDENTES	13
JUSTIFICACIÓN.....	19
OBJETIVO GENERAL.....	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
PROBLEMATIZACIÓN	26
MARCO TEÓRICO.....	44
1. MARCO CONTEXTUAL.....	44
2. MARCO CONCEPTUAL.....	54
CRITERIO CIENTÍFICO E INVESTIGATIVO.....	77
TEORÍAS CONCEPTUALES.....	81
1. ENFOQUE FENOMENOLÓGICO	82
2. ENFOQUE HERMENÉUTICO	83
3. ENFOQUE EXISTENCIAL.....	83
4. ENFOQUE DIALÉCTICO Y CONSTRUCTIVISTA	84
DESARROLLO METODOLÓGICO	85
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	88
CONTACTOS, NEGOCIACIONES, CONTRATOS.....	91
1. Los Participantes	91
2. La lógica de los encuentros	92
3. El consentimiento de los participantes.....	93
4. La presentación de los investigadores.....	93
5. Enfrentarse al sufrimiento	93
6. La recolección de los relatos	93
7. El procedimiento de las entrevistas.....	94
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LO HECHO.....	95
A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	101

PRESENTACIÓN

A todos les ocurre, y quizás solamente una vez, o por qué no, varias veces, cuando el asomo del destino se aproxima descaradamente a las personas y sopla sobre ellos aires inciertos de insospechados momentos.

Fueron dichos susurros de la historia, quienes de manera coincidente pusieron en el camino de las ciencias humanísticas y de la educación, a los autores de este intento de conocer los vericuetos de los fenómenos sociales que rodean el ejercicio docente y explorar lo difícil que es narrar sus propias experiencias de vida, preguntándonos ¿quién eres?, ¿quién soy? A partir de sus historias de vida y de aquellos murmullos de débiles vientos, Rodrigo Ocampo Mejía¹ y Jorge Raúl Ossa Botero², emprenden la, no muy fácil, tarea de desenmascarar las huellas ocultas del fenómeno de deserción universitaria como causa y efecto de la exclusión social que vivieron, ora por vivirla como tal, ora por sentirla muy cerca a sus vidas, pero de todas maneras, presente en sus relatos de vida, exclusión que como un fantasma amenazó sus sueños de realización profesional y personal. Sus historias marcan entonces, el emprendimiento de este propósito.

También fue coincidente, que a través de sus experiencias como maestros y del intercambio de apreciaciones e inquietudes sobre lo que sucede a diario con los estudiantes, fuese posible develar dichos momentos y sospechar que “algo” oculto se encargaba de espantar a los jóvenes universitarios de las aulas, sin ton ni son y sin argumentos entendibles, ni para los maestros, ni para las universidades, ni para las familias, ni para la sociedad y tal vez, en el enigma del fracaso, son los estudiantes quienes se llevan ese halo misterioso que, de una u otra forma, conocidas o desconocidas sus causas, tocó la puerta de sus destinos y los excluyó de las aulas universitarias, quizás de sus familias y, seguramente de la sociedad.

Este trabajo se presenta con el entusiasmo de nobles maestrantes como un aporte a las ciencias humanísticas y de la educación, pretendiendo llegar a las

raíces del problema de deserción académica universitaria, desde las historias no conocidas de los estudiantes que abandonaron sus estudios universitarios o vieron, o han visto o están viviendo la amenaza de dejar sus propósitos de vida, por causas diversas, pero sobre todo porque pareciera que a nadie le importara, que se hayan ido de la universidad, o lo hayan pensado o estén a punto de hacerlo.

Y es precisamente por aquellas huellas ocultas en los estudiantes, que se quiere descubrir que existen otras causas de deserción, diferentes a las ya muy identificadas, y que tienen que ver con los fenómenos sociales del presente. Causas que se quieren presentar como ideas renovadoras para atacar al problema de deserción desde otros frentes, pero lo más importante lograr que en un futuro la sociedad sea incluyente, constructora y con un sentido de humanidad por cada uno de sus integrantes.

Es así, como de manera insospechada también, los autores pretenden llegar al alma de las universidades, a los simbolismos de la sociedad y a los retos de la ética mundial, como una forma de construir nuevos caminos, para que los maestros y maestras del mundo, hagan su tarea pensando en clave de diversidad y combatiendo el fantasma de la deserción y los propósitos subterráneos de las políticas institucionales y estatales de la educación y poder entender, lo que Foucault en algún momento demostró: que en los dispositivos pedagógicos sigue existiendo el intento de formar sujetos obedientes y formar cuerpos dóciles, a fin de intervenir no solo el cuerpo, sino el alma de los estudiantes; y son precisamente los actores de la educación del presente, quienes debemos emanciparnos para ajustar las normas a la realidad y preocuparnos por el excluido, el negado, el desertor.

Los maestros deben entonces emanciparse y enseñar a responder por cada uno de los actores del sistema educativo, pensando siempre en el otro, como lo interpreta Bárcena y Melich, en su obra “La educación como acontecimiento ético”, asumiendo la educación como relación con el otro desde la alteridad; esto es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical

novedad, en el que el ser humano se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje.

También, el proyecto es una invitación a pensar en, desde y para la diversidad, como un reto para lograr la autonomía y la libertad de todos los actores de la sociedad civil y los actores del sistema educativo, a fin de lograr entender, lo que en su escrito nos narra Gladys Madriz, “*¿Quién eres?*”... “*¿Quién Soy?*”. En su obra “La autobiografía en el relato de lo vivido”, afirma que la escuela es un lugar de acogida, de ejercicio de la hospitalidad, un lugar suficientemente amoroso para confortar los espíritus y no anular el impulso aventurero de los huéspedes, estimulando cada alumno a escuchar en su interior el zumbido del abejorro que pugna por explorar los aires. Cada cual debe caminar por sus propios pies, sin olvidar que en compañía se vuelve el camino menos fatigoso y la jornada más alegre.

Este es el reto, reto colectivo de quienes, siguiendo las orientaciones del Profesor Germán Guarín Jurado, buscan a toda costa combatir el flagelo de la exclusión social, de las injusticias sociales y de las amalgamas que pretenden los sistemas impositivos de políticas farsantes y de la cotidianidad que muestran las causas de deserción como un mecanismo de defensa entendible que debe pasar como natural en las vidas de todos los actores.

ANTECEDENTES

Hay que empezar manifestando que el reto de descubrir las posibles causas de un fenómeno social, como la deserción académica, es de por sí, una tarea de envergaduras incalculables. La teorización y la conceptualización de la realidad social del país y del mundo global, es una consecuencia de la vida moderna y de sus huellas históricas. De hecho, como lo manifiesta Foucault en su libro *Microfísica del Poder*: “...Creemos que nuestro presente se apoya sobre intenciones profundas, necesidades estables; pedimos a los historiadores que nos convenzan de ello...”; da para inferir que de esta manera, todos aquellos conceptos con los que se define la realidad, son basados en historias que surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado (Sinisi, 2010).

El panorama para Latinoamérica no es muy diferente, a decir del Instituto Internacional para la Educación Superior de la América Latina y el Caribe, Organismo adscrito a la UNESCO, que tiene estudios que asocian la deserción “...por voluntad propia o por situaciones forzosas, positivas o negativas, atribuidas a circunstancias internas o externas a los estudiantes...”. Otros estudios como el de Margarita Latiesa (1992), señalan a manera de comparación, que el crecimiento de la deserción universitaria comenzó hace cuatro décadas y se fue acrecentando en la década de los noventa; se muestran cifras como las siguientes: España cuenta con una tasa de deserción entre el 30-50%, Alemania con 20-25%, Suiza con 7-30%, Finlandia con 10%, Países Bajos con 20-30% y en proporciones semejantes están Francia, Austria y los Estados Unidos. Estos países, cuentan con sistemas más selectivos para el ingreso a la Educación Superior. (Latiesa, 1992).

También vale la pena mencionar que la deserción universitaria se presenta con mayor frecuencia durante el 1º o 2º año de estudios, tema de máxima preocupación para la América Latina, puesto que en este flagelo tienen fuertes implicaciones las situaciones de índole personal, las institucionales y las de orden económico. Las razones principales para que esto ocurra se han identificado como las siguientes, según el estudio mencionado:

1. Preparación deficiente para el ingreso a la Universidad. El estudiante encuentra altos niveles de exigencia, bases académicas precarias y métodos de estudio inadecuados.
2. Madurez emocional y falta de responsabilidad para los estudios.
3. Elección apresurada de la Carrera.
4. Insuficiente motivación para la Carrera escogida, que conlleva a muy bajo rendimiento académico y posterior deserción.
5. Falta de integración o adaptación a la vida universitaria, problemas de identificación con la Universidad o asociados al trabajo o al estudio.
6. Falta de recursos para financiar el estudio, lo cual se convierte en el impedimento más frecuente.
7. Expectativas desalentadoras al graduarse, debido a las altas tasas de desempleo en Latinoamérica.
8. Procesos de admisión y orientación vocacional deficientes que llevan a que no exista adherencia con la Carrera o con la Universidad.
9. Aspectos institucionales y pedagógicos que ofrecen las Universidades, con herramientas obsoletas y modelos pedagógicos inadecuados.
10. Motivos personales y/o familiares asociados a la salud, vicios, embarazos, cuidado de los hijos, matrimonios, entre otros.
11. Duración de la Carrera, pues algunas de ellas ofrecen currículos muy extensos e inapropiados.
12. Nivel educativo de los padres, como factor de alto impacto, puesto que se ha observado que a menor nivel educativo de los padres, hay mayor posibilidad de abandonar los estudios.

A manera de universalizar el asunto que motiva esta investigación, es necesario conocer otras ópticas del problema, por ejemplo en el Seminario Internacional "Rezago y deserción en la educación superior" llevado a cabo en la Universidad de Talca (Chile) en septiembre de 2005, el informe final señaló que los factores que inciden en la deserción se pueden agrupar en: condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, aspectos de orden personal tanto motivacionales como actitudinales y aspectos académicos. (Huesca & Castaño).

De otro lado, las autoras mencionan que en año 2005 se llevó a cabo el “Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior” bajo la dirección de ANUIES (www.iesalc.unesco.org.ve), estudio que arrojó los siguientes referentes generales: a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año, no obtienen el título de licenciatura correspondiente; y d) el mayor abandono se da en carreras: con baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción; con indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral y con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional.

A pesar de las bases estructurales y normativas del Sistema de Educación Superior –SES-, un estudio de educación en Colombia advierte que los estudiantes que pasan del colegio a la Universidad, tienen graves deficiencias. Con el objeto de mejorar la calidad de la educación superior en el país, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantean al gobierno, a través de un amplio estudio en el que hacen 63 recomendaciones al sector, la creación del grado 12 para la educación media. El estudio dice que el nuevo grado funcionaría como “un curso pre puente” entre la secundaria y la educación superior, a fin de mejorar conocimientos y habilidades y competir eficazmente por los grupos. (Lineres, 2013).

Reconocidos estos vacíos, enfrentados a la realidad política, social y cultural de nuestros compatriotas y jóvenes estudiantes, y en aras de engrosar las sustentaciones técnicas y muy positivistas del fenómeno de deserción, es necesario mencionar cuál ha sido el papel de Estado en estos asuntos. El Instituto Colombiano para la Educación Superior (ICFES) crea una base de datos de deserción estudiantil que abarca todas las universidades y muestra una cifra de deserción física real en cada una de ellas. Pero además, el problema sigue siendo estudiado a nivel mundial y local, pues cada país, cada cultura, cada región tiene sus propios fenómenos idiosincráticos que hacen del

sistema educativo una particularidad, una necesidad revolucionaria en el desarrollo humano de cada una de las regiones.

De otro lado, el informe “Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La educación superior en Colombia” realizado por la OCDE y el Banco Mundial destaca logros en el sector de la educación, tales como el incremento de la cobertura con equidad, el fomento a la permanencia y graduación, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y el gasto total en todos los niveles de educación. También destaca la capacidad institucional del sector que cuenta con instituciones como el ICFES, el ICETEX y el SENA; el desarrollo de los sistemas de información como el SNIES, SACES y el Observatorio Laboral para la Educación; el crédito del ICETEX, considerado como uno de los mejores del mundo; y la seriedad de los procesos de evaluación por parte del ICFES, son otros de los aspectos destacados en el estudio. (Centro virtual de noticias de la educación, 2013).

Con la presentación de este informe, el Ministerio de Educación ratifica su compromiso de contar con una educación de alta calidad y avanzar en la meta de cerrar las brechas de la inequidad y lograr un mayor acceso a la educación de calidad para todos los colombianos. En este sentido, el informe reconoce los logros progresivos de la educación superior en los últimos 10 años, entre los que se cuentan, el mejoramiento de la calidad, la acreditación institucional voluntaria y el fortalecimiento del sistema; el aumento de la cobertura, especialmente en la población de bajos recursos y en los niveles técnico profesional y tecnológico; el fomento a la permanencia y graduación de los estudiantes; los avances y el marco legal en Ciencia, Tecnología e Innovación; el esfuerzo de diálogo alrededor de una política de Estado de la educación superior y el gasto total en los diferentes niveles de formación. (Centro virtual de noticias de la educación, 2013).

El estudio concluye que Colombia cuenta con más de una década de progresos y la energía suficiente para alcanzar sus ambiciosos objetivos políticos. Lograrlo, implicará dialogar y buscar el consenso entre todos los interesados, así como encontrar nuevos recursos y fijar nuevas reglas. En todo caso, cada

paso hacia adelante, es un paso hacia un país que aprovecha plenamente su abundante talento. Sin embargo, es evidente reconocer que a los bachilleres “les falta más preparación” para ingresar a la Universidad. De hecho, si se comparan con sus pares de otras naciones, los estudiantes colombianos acaban la secundaria a una edad más temprana, pero con niveles educativos inferiores “a menos que hayan estudiado en colegios privados de élite” (Lineres, 2013).

Frente a situaciones como las narradas, y persiguiendo el análisis de otros factores que llevan al abandono académico, algunas instituciones como la Universidad de Antioquia y la Universidad Tecnológica de Pereira, han hecho esfuerzos para estar al tanto en qué carreras ocurre mayor deserción; es así como en la Universidad Tecnológica de Pereira empiezan a circular los boletines estadísticos en donde la oficina de planeación reporta para el año 2002 una deserción estudiantil del 36.4% entre los años 1961 y 2001, mencionando varias causales de deserción (Grupo de Estadística, 2002).

A propósito de las causales de deserción, Spady (1970), uno de los pioneros en el estudio de la deserción escolar a nivel universitario, basó su modelo en la teoría del suicidio de Durkheim (1897/2000) quien sostiene que el suicidio resulta de la ruptura del individuo con su sistema social y de su imposibilidad de integración con la sociedad. Si la congruencia normativa es baja, es decir, si hay una baja conciencia moral, y si la afiliación social, o apoyo de las relaciones sociales no es suficiente, entonces la probabilidad de suicidio aumenta. Spady usa esta idea para sugerir que se dan procesos de integración similares cuando el estudiante ingresa a una institución de educación superior y que ellos determinan la posibilidad de éxito del estudiante al contexto (Pineda, 2010).

De igual forma, en la Universidad de Antioquia, el Centro de Investigaciones Económicas (CIE) afirma que “la deserción precoz en el área de Ciencias de la Salud es del 10.95%”. Posteriormente recalca: “La deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia se presenta en los cuatro primeros semestres del recorrido académico, mientras que el menor porcentaje se encuentra después

del quinto semestre”. “Los porcentajes de deserción siguen siendo altos, sin que se haya investigado por sus posibles causas y se hayan tomado las medidas adecuadas para disminuirlas” (Antioquia, 2003).

En este mismo sentido, el tema de la deserción estudiantil ha despertado el interés de otros investigadores colombianos, entre ellos un grupo de la Universidad de Antioquia denominado “Gestión Universitaria Integral del Abandono”, dirigido por la Dra. Nicolasa Gómez Cifuentes (Casas, 2013), grupo que ha diseñado un modelo de predicción para el riesgo de abandono. De acuerdo a sus estadísticas, de cada 100 estudiantes que ingresan a las Universidades de Medellín, 44 no se gradúan. Presentan cifras tan alarmantes como por ejemplo, la reportada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en donde existe un 87.8% de deserción y en el Instituto Tecnológico Pascual Bosco un 75%.

Finalmente, y a manera de conclusión preliminar, es oportuno citar a Swail, Redd y Perna (2003), quienes anotan que “...diversos estudios demuestran que la persistencia se afecta por el nivel de congruencia entre los valores y las metas del individuo, con aquellos de la institución a la que ingresa. En otras palabras, si se presentan diferencias notables entre la misión de la Universidad y los valores y metas de los estudiantes, éstos tienden a persistir menos y por lo tanto terminan abandonando la Universidad y como consecuencia en suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte”. (Pineda, 2010)

JUSTIFICACIÓN

La deserción académica es un problema preocupante para los docentes universitarios, los núcleos familiares de los estudiantes y la sociedad en general puesto que esta puede ser una de las causas y/o consecuencia de la exclusión social en la que se ven envueltos los jóvenes.

De esta manera, el trabajo nace de una motivación personal de los autores al ahondar reflexivamente en sus huellas vitales, que han mostrado marcas indelebles, cicatrices queloides, donde al hacer un recorrido por la literatura se encuentran identificados con varios autores; uno de ellos es Foucault quien los enfrenta a una realidad fenomenológica de la exclusión social, otro de los autores con quien comparten el razonamiento crítico, es Dominicano Henríquez Ureña quien planteaba que "...la Universidad no es un lujo pero si es un privilegio responsable y que su principal función es formar, brindándole a los estudiantes las herramientas necesarias para que logren sus objetivos con una buena búsqueda de información...".

En la época actual el ciudadano del común se enfrenta a una sociedad enferma, una sociedad dispersa, una sociedad que pareciera ser excluyente, pero al mismo tiempo los integrantes de esta sociedad del presente, tienen déficit de conciencia moral y de voluntad, que los lleva a una crisis en las formas de organización social educativa y los cotidianiza con las formas simbólicas del caos, como lo es el suicidio y otros estigmas de la sociedad que afectan la vida personal y colectiva y los acostumbra a la cultura del no entendimiento del otro, a la muerte, a la barbarie civilizatoria y la violencia social.

Ante este panorama real y cotidiano, es necesario abordar el problema desde un enfoque fenomenológico, hermenéutico, socio- historicista que logre descubrir lo inédito, enigmático y por qué no, lo misterioso del fenómeno de la deserción relacionada con la exclusión social, escudriñar la percepción que los sujetos tienen de su realidad; en este sentido, Heidegger (1951; p: 339), sostenía "que el ser humano es un interpretativo, que la interpretación no es un

instrumento para adquirir conocimiento, sino un modo de ser de los seres humanos”. Este autor enalteció el proceso de la comprensión desde una metodología de las ciencias del espíritu a la condición del fundamento de la ontología, de “ser ahí”.

De esta manera se logrará una conciencia intencional, lo que implica que exista una relación con el objeto para así acceder a su esencia, siendo necesario purificarlo. Al hablar del estudio de las esencias, se cuestionan el origen verdadero natural de los fenómenos, partiendo de la propia subjetividad, ya que las cosas se dan primeramente en la conciencia y no porque existan, por este motivo en el enfoque fenomenológico es imperativo tener en cuenta la reducción fenomenológica aceptando los hechos de “mi conciencia”; esto es lo que se conoce como la reducción eidética, que hace que solo quede la esencia del fenómeno como tal y la reducción trascendental, lo cual desencadena que del fenómeno, solo quede la subjetividad.

Este recorrido epistémico, lleva a comprender la importancia de la connotación social en el proceso de educación universitaria, en donde los estudiantes buscan suplir sus necesidades sociales, desarrollar sus capacidades intelectuales, la oportunidad de ejercer su vocación y ser unos profesionales útiles en la sociedad. Sin embargo, la evidencia afirma, sin hacer reducción fenomenológica, que la educación en los últimos años ha ido perdiendo el liderazgo en el cumplimiento de estos propósitos, por múltiples factores, siendo uno de ellos el hecho de que ha dejado a un lado su función de obtener para el colectivo la rentabilidad social, como un Derecho Constitucional, en cambio ha girado hacia un modelo en donde los beneficiados son unos pocos.

De este modo es imperativo recordar que la Constitución Política Colombiana, establece que la educación es un derecho y un servicio público que cumple una función social, para otorgar a los ciudadanos de una mejor formación moral, intelectual y física, facilitando la accesibilidad a las instituciones educativas de los niveles inicial, preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional y superior. Es menester entonces, apreciar con detenimiento

el mandato constitucional para considerar que nuestro país tiene la vocación legal de mejorar el nivel cultural, científico y tecnológico para los ciudadanos:

“ARTICULO 67. *La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.*

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.”

Es entonces, cuando cabe preguntar si la des-socialización de la educación superior puede ser la razón por la que se han incrementado los índices de deserción universitaria y si será posible que el acceso a la Universidad y la permanencia en ella sea un beneficio para unos pocos, donde se hace evidente la exclusión social como la causa del desbalance entre la demanda y la oferta en cupos universitarios o como una consecuencia de la problemática social que hace inalcanzable las exigencias intelectuales, económicas y de épocas de los estudiantes. De hecho, frente al problema existen cifras devastadoras; pero si bien la Universidad como nivel superior de educación invariablemente se ha

organizado como un filtro de clasificación, no hay razón para que el 45,3% de los estudiantes que ingresan a la Universidad renuncien a sus carreras antes de terminirlas (Rojas, 2008).

En el sistema educativo colombiano también es claro que existen múltiples factores sintomáticos y variables que afectan la estabilidad académica universitaria, y que la deserción es un problema real y cotidiano, que las diversas ciencias enfocan desde distintas perspectivas. Por ejemplo, la Psicología afirma que la deserción se debe a fenómenos que recurren a la inteligencia del sujeto, a su motivación, etc.; la Sociología se fija en los factores sociales y la presión de la sociedad sobre los resultados académicos del alumno y la Pedagogía, se fija en la organización escolar, la evaluación, la interacción didáctica, entre otros factores (Ramírez, s.f.).

Las afirmaciones anteriores, de forma constante, sin reducir la eidética, invita a una reflexión acerca de las causas de la deserción universitaria; una de ellas puede ser la “mortalidad” en el sistema educativo universitario; donde las competencias “eminentemente académicas” cumplen un papel fundamental, las cuales se hacen evidentes a través de las falencias en el desarrollo de los niveles de pensamiento en muchos estudiantes de secundaria, que se manifiestan cuando llegan a enfrentar las exigencias de la educación universitaria; otros factores van asociados con la indisciplina en los procesos de aprendizaje y otros más, obedecen a problemas de orientación vocacional inadecuada en unos adolescentes que se encuentran en un periodo de transición hacia un nuevo modelo pedagógico y a nuevos y desconocidos sistemas de evaluación. En síntesis, el estudiante se enfrenta a un escenario para el cual no ha sido preparado y frente al cual su desarrollo cognitivo no es suficiente” (Tobon, Galvis, García, & Mendez, 2010). Todas estas causas, que pudieran ser también un efecto se presente como una forma de exclusión social, de rechazo y olvido, que sufren los estudiantes en su entorno cotidiano.

Estas afirmaciones se consolidan cuando no se evidencian propuestas claras ni estudios, ni políticas nacionales, ni planes universitarios que trabajen en la prevención de este fenómeno, como tampoco se encuentran planes y

programas serios que promuevan la reincorporación y reinserción de los estudiantes que se han ido de las aulas, abandonando sus claustros universitarios e inflando las estadísticas negativas del DANE, con sus correspondientes significados del atraso, subdesarrollo y exclusión social aún evidentes en Colombia.

Estos escenarios, entonces justifican la urgente necesidad de encontrar otros caminos que expliquen el fenómeno de deserción académica universitaria, otros sub-fenómenos o micro-fenómenos no visibles, disimulados, más bien simuladores de realidad, que como una “gota a gota” agotan, si se permite esta anadiplosis pleonásmica, el entendimiento real de una forma muy sensible, discriminatoria, de exclusión social. Se quiere llegar con este trabajo, a encontrar esas causas inéditas, poco exploradas, raras, si se quiere, que nacen desde lo más íntimo de los seres, de su pasado, de su huella vital, de su marca indeleble, de su historicidad y su rol protagónico en la sociedad que se le ha “asignado”.

Es en este sentido, que se pretende explorar, desde las matices fenomenológicas que sugiere Husser, heridas sociales mal cerradas, quizás cicatrizadas en forma de queloide (cicatriz redundante y fibrosa que desluce la belleza natural), tal vez presionadas por los déficits de conciencia moral, individual y colectiva, fruto tal vez, de la mediatización del conocimiento y las innumerables tecnologías aplicadas en todos los aspectos y roles cotidianos del hombre y de la sociedad, esta misma sociedad que abre una brecha entre el conocimiento y la vida cotidiana, siendo probable también que esta revelada crisis de sociedad también esté afectando las estructuras inertes del sistema educativo nacional, haciendo posible una des-estructuración de las Instituciones de Educación Superior, las cuales, y de una manera comparativa, se auto-des-institucionalizan, perdiendo así su razón de ser y su “grandeza” disfrazada en su epíteto de “Alma Máter”.

No de otro modo se entiende, que la des-socialización de la educación está contribuyendo de manera importante en la des-escolarización y en la deserción académica universitaria, como nuevas formas de presión a la adaptación social

de los jóvenes, quienes a su vez, están adquiriendo nuevas visiones y nuevas versiones, de entender al mundo que “les tocó”. Estas presiones, unidas a las crisis en las formas de organización social educativa, van generando, como el desdichado “gota a gota”, heridas incurables, tal vez irreversibles, que inducen al abandono de las aulas, por nuevas fantasías, nuevas realidades asociadas a la “violencia social” y a la “barbarie civilizatoria” generadoras de nuevos símbolos en la vida personal y colectiva, que explican, por ejemplo, el incremento de las tasas de suicidio y la cultura alrededor de la muerte. (Guarín, 2013)

De este modo, los autores consideran que su investigación, se convierte en una indagación a lo oculto. Esculcar el sentido del otro: el joven, el alumno, el estudiante, su fantasma interior, sus percepciones de lo cotidiano, de lo real, de los símbolos, sus conocimientos, su sentido de época. Pero también “el otro” otro, es sin duda alguna el maestro, sus percepciones frente al fenómeno, su vocación, su misionalidad, sus formas de sentir en la necesidad de formar en el pensar y en la convicción de contribuir en la construcción de una mejor sociedad, una sociedad real para el hoy y para el mañana.

Ahora bien, y para terminar la justificación de este trabajo, es necesario considerar que existe otro “otro”, muy esquivo y disimulado, allí estático, inerme, impenetrable: la Universidad. En general las IES y sus normas y códigos, sus currículos e intereses, sus propias estructuras y políticas, que hacen de la educación superior, un proceso categorizado por políticas estatales, también plasmadas en normas y papeles. Esos muros silenciosos que “observan” pasar a miles de jóvenes estudiantes, sin “ver” realmente lo que ocurre en sus cotidianidades. Es posible tratar de desenmascarar este “otro” protagonista de esta forma de exclusión social: la deserción académica, como una marca importante en la vida de los sujetos y en su condición humana.

OBJETIVO GENERAL

- Determinar las causas no comprendidas, enigmáticas, ocultas e inéditas de la deserción universitaria

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los factores de la des-socialización de la exclusión social, relacionadas con la deserción universitaria.
- Percibir el sentir de los estudiantes frente a la universidad en el fenómeno de la deserción universitaria y la exclusión social, y la participación de las mismas en la construcción social del presente.

PROBLEMATIZACIÓN

Definitivamente, los autores consideran a Michel Foucault como un pensador que problematiza el presente a través de una problematización del pasado que lo sostiene. “Problematizar” es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente, de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que nos suscita dudas, que, por tanto, se nos presenta como problemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, etc (...). Lo que nos dice Foucault es que, cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para problematizarla (...).

Problematizar es lograr entender el cómo y el por qué algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse como problemático. Lo fundamental de la problematización consiste en desvelar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro (Ibañez, Municiones para disidentes, 2001), de esta manera según Ibañez, Foucault nos enseña a través de su estrategia de problematización, en qué consiste la tarea de pensar: “Pensar es cambiar de pensamiento” (Ibañez, Algunos comentarios en torno a Foucault, 1996) y es realmente imperativo tener en cuenta que cambiar el pensamiento de quienes tienen el poder, se hace necesario para no ahondar una problemática que si bien es obvia, trae consigo una serie de elementos que trascienden en una sociedad costumbrista a los cambios convulsionados de sus integrantes; tener presente la historia en el presente, hace que sus integrantes no se contagien por el costumbrismo normal de esta sociedad.

Hacer historia no siempre es lo mismo que hacer memoria. La historia lleva habitualmente a lo sabido, lo escrito, lo institucional y socialmente establecido. La memoria es dinámica, está en todos y cada uno de nosotros, en todos los lugares de la ciudad, se encuentra en la calle, y las calles son las “venas abiertas” de la

ciudad. La memoria propone lecturas múltiples mientras que la historia tiende a la verdad única.

A manera de ejemplo, vale la pena mencionar un ejercicio de memoria, que trata sobre lo sucedido en “Santa Inés y El Cartucho”, realizado por la secretaria de integración social de Bogotá en el 2010. Nos coloca ante el hecho físico de las historias, de los individuos, los grupos humanos, familias que vivieron allí: un barrio, un lugar de nuestra ciudad que se fue transformando, degradando, abandonado a su suerte, dando paso al deterioro cultural, patrimonial y arquitectónico de la riqueza histórica y memorística de sus calles, balcones y fachadas de estilo colonial y republicano; la sociedad, se enferma, se destruye, se desmorona y parece que los integrantes se cotidianizan con lo sucedido. El mejor ejemplo fue “la calle del cartucho”. ¿Cuántos de estos protagonistas de la historia del cartucho, no llegaron allí como consecuencia de la deserción escolar?, o ¿cuántos de estos no estando allí desertaron de sus aulas como consecuencia de estar allí? Y estos huéspedes, los de este sitio ¿cómo vivieron en sus entrañas su condición de exclusión social?

Pero, para ahondar más en la reflexión, sería pertinente colocar una serie de interrogantes más: ¿Cuántos actos de barbarie no se presentaron en ese rincón colombiano? Y ¿cuántos intentos de resocialización se realizaron en este otro?

Así creció “la calle del cartucho”; esta vida allí se complicaba por el frío bogotano, y más aún para vagabundos, mendigos o gamines y otras personas que dormían en la calle, para quienes por allá a mediados de los setenta llegó la orden de “limpiar”, desalojar el centro en horas de la noche. Dicen que la orden provino de “arriba”, pero nadie daba razón de la procedencia; ningún papel o decreto la respaldaban. Lo cierto era que ninguna persona podía dormir en el centro de la ciudad. Quien fuera encontrado sería “trasladado voluntariamente” a “la calle del cartucho”. De manera que todo niño o gamín que se envolvía con las sábanas de cartón, el vagabundo calentano o el bebedor de “pipo” que terminaba la rasca

frente a un banco, era recogido y “amablemente depositado” en la mencionada calle. A tales acciones las llamaron “campañas de higiene” y a los ciudadanos del común les parecía lo más normal. Tampoco era extraña la costumbre de envenenar a los “canchosos” o fieles compañeros de gamines y callejeros, como drástica advertencia para despejar el frente de una casa o un almacén (Bogotá, 2010).

Entonces, ¿Cómo podemos leer a nuestra sociedad a la luz de actos barbáricos? Una lectura posible entre tantas otras, es que en medio de un mundo neoliberal sustentado en una lógica instrumental que se desentiende de los pormenores que tengan que ver con la justicia social, los indigentes son percibidos como una realidad “molesta” y “estorbosa” que más que producto del sistema son vistos como la causa del atraso, del caos, de la ineficiencia y, por tanto, de la imposibilidad de las sociedades subdesarrolladas a acceder a ese “primer mundo” que tanto añoran.

Se cree, ilusa y peligrosamente, que proyectando esa “parte maldita” en un otro y, eventualmente, desapareciéndolo, desaparecerán con éste sus propios fantasmas y “la verdad del mal”. Además, aniquilar al otro -acabar con la alteridad- implica también acabar con la vida misma. Baudrillard nos advierte agudamente: “la peor de las alienaciones no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro” (Baudrillard & al., 2000).

Ante la creciente inseguridad, la violencia exponencial y los procesos de marginación y exclusión social con los que se enfrentan las sociedades latinoamericanas, es necesario ahondar en las causas de la misma y enfrentarla con la deserción escolar.

Siguiendo a Marc Guillaume y Jean Baudrillard, lo que distingue a la modernidad en términos de la relación con el Otro (con mayúscula, como debe ser), consiste en que ya no se trata de enfrentarlo, seducirlo o matarlo como en las sociedades

pre-modernas sino de producirlo. Así, “el otro ha dejado de ser un objeto de pasión para convertirse en un objeto de producción” (Baudrillard & al., 2000). “¿No es la barbarie una muestra fehaciente de una sociedad enferma, convulsionada y excluyente?”.

Como hemos podido recopilar hasta el momento, la deserción universitaria, de acuerdo a los numerosos estudios citados, es un fenómeno multicausal, que al parecer tiene sus orígenes en el más íntimo de los procesos culturales e históricos de cada país en particular, y seguramente de cada región también.

Para el caso Colombiano, se encuentra que la “mortandad” académica, como coloquialmente la refieren en el argot cotidiano (¿acaso como una secuela más de nuestra devastada sociedad, en donde la muerte parece hacer parte de nuestro paisaje cotidiano?), pareciera estar más relacionada con el bajo rendimiento académico como causa principal del abandono de las aulas universitarias. Una vez el estudiante inicia su carrera universitaria, se enfrenta a las expectativas de la realidad académica de su propio historial de formación y preparación preuniversitaria, siendo por ello más frecuente que la deserción se presente en los primeros años de la carrera. Además, también se encuentra inmerso en un mundo desconocido, el mundo de lo político y social de su propio momento histórico y el mundo de posibles inestabilidades en su entorno familiar.

No obstante, y de acuerdo a los estudios del Plan de “Revolución Educativa 2002-2006”, la búsqueda de una mayor cobertura, la eficiencia, la eficacia y la equidad como indicadores sociales, han logrado efectuar cambios en los sistemas educativos, permitiendo el monitoreo permanente de la educación y la vigilancia de las dinámicas del sector. Sin embargo es muy preocupante que la preparación de los estudiantes para pasar a la Universidad, se vea afectada por la problemática social que nos cobija en la época, como la violencia social e intrafamiliar, el desplazamiento forzado y los fenómenos de intolerancia que han convertido a nuestros barrios en lugares con fronteras invisibles en donde pulula la

guerra de pandillas, quizá generadora de comportamientos subnormales como es el caso del “matoneo”, fenómeno que se presenta en todos los ámbitos. Esta práctica, es a todas luces incomprensible para el desarrollo humano. ¿Otra vez la muerte tomándose ahora el argot de la academia?.

También es necesario mencionar, que al interior de las escuelas, se vive un clima de intolerancia entre los actores de la educación, y cuando hablamos de los actores de la educación, deben incluirse los directivos, los docentes, las familias, los estudiantes, y en fin, todo el sistema educativo nacional, incluyendo a las Instituciones Educativas, situación que se agrava por los altos niveles de descomposición familiar y social, que evidentemente, agrava la situación de estabilidad escolar. Es en este aspecto, en donde se debe profundizar para que en el papel del docente, se rescate la vocación de formadores para la construcción de cultura, sociedad y país, pero que nos haga entender que verdaderamente existe una crisis de época y que es necesario formar en el pensar y construir una sociedad de la realidad.

Ahora bien, la encrucijada de maestros y alumnos para enfrentar el fenómeno del abandono de las aulas, es una realidad galopante. Los modelos pedagógicos, los currículos inflexibles y la exclusión social, parecieran asomar como factores importantes, como improntas invisibles y amenazantes. De otro lado, la desmotivación por permanecer edificando conciencia y saber, y la apatía para comprender el mundo contemporáneo, permite que el fenómeno permanezca como un fantasma, como una sombra al acecho de la sociedad de hoy. Es en este punto, en donde se requiere liderar la verdadera revolución emancipadora, que exija a los estados y a los políticos, a pensar de una vez por todas, en sus ciudadanos. Se trata de un llamado universal y totalitario para lograr el cambio en el pensamiento de todos los actores, para que se construya futuro a partir de puntos de vista críticos, futuro de la sociedad a partir de verdaderos cambios sociales.

Los fenómenos políticos y sociales, no solo afectan la dinámica sectorial de la educación, sino que afecta a todo el conglomerado social, que permanentemente se encuentra sometido a situaciones de exclusión, no solo del Sistema Educativo y sus amenazas para el abandono de las aulas, sino también como seres amenazados de forma cotidiana por los fantasmas del secuestro, de la inseguridad, del acoso en todas sus expresiones.

Para sustentar esta cruda realidad y para darle el reconocimiento a la verdad política y social del país, los autores comparten con los lectores las narraciones recogidas como evidencias en su propósito investigativo, una de las cuales se transcribe a continuación y que corresponde al relato de un joven universitario que no ha podido terminar sus estudios de Medicina por el fenómeno de violencia, factor de una innegable importancia en el abandono académico.

Relato No 1:

“Aunque Usted conoce mi nombre, es mejor no revelarlo; soy estudiante de último año de Medicina de la Universidad del Cauca y pertenezco a una comunidad indígena. Tengo 25 años y tengo esposa y una hija de 5 años. Tuve que venirme para la ciudad de Armenia, por recomendación de un amigo, luego de recibir amenazas de muerte de parte de un grupo paramilitar, quienes me acusan de ser auxiliador de la guerrilla. Como vivía en El Tambo, un día cualquiera me buscaron unos hombres y me llevaron contra mi voluntad para atender a unos heridos. Ellos ya sabían que era estudiante de Medicina. La gente que atendí, era de la guerrilla; eran de un frente de las Farc. Mi huida busca proteger mi vida y la de mi familia, pero además, debo explorar la posibilidad de terminar mis estudios haciendo mi año de Internado Rotatorio en el Hospital Universitario de esta ciudad. Aunque tengo los requisitos académicos para empezar, y puedo contar con la aprobación de mis superiores académicos, no he podido obtener la aprobación del nuevo Gobernador de mi cabildo, quien insistentemente, me dice que debo presentarme allá. El anterior Gobernador sí conocía mi caso, pero este, no quiere entender y es mi superior. Estoy que renuncio a todo y dejo “tirada” mi carrera. En este preciso

momento no tengo los recursos económicos para seguir sosteniéndome en Armenia...” (Narrado a los autores el 5 de febrero de 2013 en la ciudad de Armenia, Quindío).

Este caso del entendimiento del otro, es lo que hace entender que la descomposición social puede salpicar a cualquiera de sus ciudadanos, no es fácil entender la situación de este estudiante que con sacrificio y dedicación ha llegado casi a la cima de su profesión, pareciera ser “normal” lo que él vive, pareciera que la sociedad convulsionada envolviera a sus jóvenes y pareciera cotidiano lo vivido. Es como si hiciera parte de la sociedad misma.

Tal como lo dice Gladys Madriz en su reflexión: “¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido”, nuestro sistema educativo está lleno de deseo de aplicar la norma, se vela para que todo esté en orden. ¿Pero quién se ocupa del excluido, del negado, del desertor?

Es entonces cuando el excluido, debe constituirse en una crítica fuerte y en un respetuoso y contundente llamado de atención a la institucionalidad. debe generarse la crítica puesto que no se ha logrado articular una formación igualitaria y sin discontinuidades de propósito, coherente y eficiente, pese a las pretensiones de una “cobertura” que, al no haber sido suficientemente financiada por el Estado. De esta manera, es evidente una abierta contradicción con los hechos que demuestran, que aunque ingresa un número amplio de estudiantes a la educación superior (dadas ciertas facilidades de acceso al sistema público), este esfuerzo se pierde en razón de la dificultad para su continuidad en el proceso de formación, dificultando el cumplimiento del propósito de consolidar y asegurar la calidad como principio rector de un tipo de educación que nos pueda conducir a ser competitivos y autónomos, es decir, que permita ejercer la libertad de tomar las propias decisiones, como ciudadanos de una región y de un país, en lo relacionado con el aprovechamiento sustentable del recurso y del talento humano.

Entonces, el joven excluido encuentra un sistema educativo, en donde pareciera sugerirse que la educación llevara implícitos procesos de innovación que permiten un mejor funcionamiento de la sociedad y que es por esto que los claustros educativos, al decir de Mauricio Rojas, son considerados como "...el lugar en donde se satisfacen las necesidades que el mundo enfrenta gracias a su diversidad de pensamiento, consiguiendo perfeccionar el terreno de inversión social; además, la misma Universidad es considerada como la vía más ágil para superar la brecha intergeneracional de la pobreza..." (Rojas, 2008).

Si bien es cierto, que el papel que juega la Universidad frente a tan significativo compromiso social, es bien intencionado, y por ello plausible, no es posible entender cómo la deserción universitaria pareciera no ser importante para la Alma Mater. Es en este sentido que se quiere hacer notar, que el colectivo se muestra como si estuviese vencido por las muchas causas, consideradas como atribuibles a la deserción. Entre estas corresponden por ejemplo, las del entorno, las que apuntan al claustro universitario, las intrínsecas del estudiante y otras, que seguramente rondan por lo social, lo cultural, económico y político.

Ahora bien, es evidente que la situación actual, con las características del presente, sus condiciones socio-culturales, políticas y económicas y, la cada vez mayor sensación de no futuro y de país no posible, sean los principales detonadores para la multiplicación de los casos de deserción física; esta es una realidad compleja y no estudiada de manera profunda y sistemática por la Universidad, en donde, de acuerdo al sentir de uno de sus actores, no se evidencia que existe una política comprometida con los estudiantes para evitar, no solo la deserción, sino para lograr la retención de los que se ven enfrentados a los fenómenos sociales descritos, como tampoco se evidencian propósitos para la reincorporación de los excluidos. Como al parecer, estamos enfrentados a una Institución sin sentimientos y a la cual pareciera no importarle el otro, el sujeto, el amenazado, a manera de evidencia sobre este aspecto, se presenta otro de los relatos recogidos por los autores:

Relato No 2:

“Soy JDWR y tengo 19 años. Para el segundo semestre del año 2010, cursaba IV Semestre de medicina en la facultad de la Universidad de Manizales. Aunque soy de la ciudad de Armenia, escogí esta Universidad por su excelente tradición académica y por su Plan Curricular. Mis padres, de clase trabajadora y sin suficientes recursos económicos, hacían un esfuerzo muy grande para sostener mi permanencia en esa ciudad”.

“Lamentablemente, sucedió un hecho inesperado que definitivamente me llevó a no continuar con mis estudios: mi novia quedó embarazada! Cuando recibí de ella, la noticia, el mundo se me vino encima, quería que se abriera la tierra y me tragara y fue tan impactante lo que sentí, que me derrumbé en lo personal y en lo académico. Mi rendimiento se vino abajo y mi estabilidad emocional me llevó a un estado de depresión, incluso con ideas anormales y sensación de no valer nada...para nadie. Todo esto sucedió en el mes de octubre, a punto de terminar el Semestre. Para el momento, no le conté nada a mi familia, me sumí en un silencio profundo y me aislé de mis compañeros y amigos. No se me ocurrió buscar ayuda profesional y no encontré a quien confiarle mi problema en la Universidad. Uno como estudiante no considera ir a bienestar universitario para buscar ayuda, escasamente, a veces, se consulta al médico y se participa en eventos deportivos, pero nunca se le ocurre a uno que puedan asesorarlo en estas situaciones. Sin embargo, logré terminar el Semestre y perdí una materia, lo cual no me había ocurrido hasta ese momento. Cuando regresé a mi ciudad, ya mi novia le había contado a su familia y la mía se había enterado por otros medios. Fue mi gran error y la mayor decepción para mis padres. Decepción que se aumentó cuando les conté que había perdido una materia y que eso me retrasaría un semestre por lo menos”.

“Como era de esperar, mi familia me retiró el apoyo para seguir estudiando y me obligaron a tomar la responsabilidad de responder por el hijo que venía en camino.

Fue entonces cuando me tuve que ir a trabajar a la ciudad de Bogotá como vendedor de libros y ayudándole a un tío en su pequeña empresa editorial. El niño, finalmente y felizmente también, nació. Fue un motivo ya de alegría para las familias de los dos y para nosotros. Fue una sensación muy rara ser padre a los 19 años y ella a los 17. Como era de esperarse, me regresé a Armenia a trabajar en la finca de unos primos, para estar cerca de la familia, mi familia. Pude ahorrar por un tiempo y cuando ya me perdonaron en la casa, pude manifestar que quería seguir estudiando. Me dijeron que sí y solicité reingreso para el segundo semestre del 2012 y acá estoy, retomando la carrera y recuperando el tiempo perdido”.

“Quiero terminar diciendo que durante los largos meses que estuve por fuera de la Universidad nadie me llamó, salvo algunos ex compañeros y amigos, pero para la Universidad pareciera que nunca hubiera existido, casi que creo, que ni siquiera notaron que ya no era uno de sus estudiantes. Lo notaron, creo, cuando les pedí ¡el reingreso!”. (Narrado a los autores el 10 de enero de 2013 en la ciudad de Armenia, Quindío).

Estos datos, fríos y des obligantes, plantean una necesidad sentida en el medio, como lo es la instalación de los observatorios universitarios para la vigilancia de la deserción con el fin de contribuir en la construcción social particular y colectiva en un mundo que podemos llamar caóticamente informado, donde hoy se encuentra la Universidad como una idea universalista de pluralidad del pensamiento, de la acción y la interacción con una larga tradición histórica, para construir un presente y hacer parte de una sociedad que culturalice y enriquezca los niveles de desarrollo humano.

De hecho, se considera que el papel de los educadores debe también contribuir en este proceso de construcción colectiva, incluso luchando contra los viejos paradigmas de la sociedad moderna para lograr un verdadero y significativo cambio en la conciencia estructural de las universidades, liberándolas de las ataduras de sus concepciones exógenas que sobre deserción creen tener, sin

notar, que el problema estructural se encuentra en sus bases administrativas, en sus políticas institucionales, en sus currículos y en sus pobres Proyectos Educativos Institucionales. Qué oportuno citar en este momento a Sartre: “La educación de una época es la época reflejada en la educación” (Escarria, 2010).

Los maestros no pueden sentirse ajenos a la necesidad universal de formar jóvenes autónomos, libres y merecedores de un mejor mañana, nuevos seres humanos, con pensamiento humano y humanizante. Un colectivo con actitudes y aptitudes humanizadoras y con el ímpetu suficiente para penetrar las estructuras de las políticas educativas y participar en la construcción de las bases administrativas, y por qué no “humanas” de las Instituciones de Educación Superior. Si estos sentimientos logran aflorar en la sociedad del presente, es posible que situaciones, como las que se exponen en el siguiente relato, nunca más vuelvan a ocurrir:

Relato No 3:

“Soy GCM, estudio medicina en la Universidad del Quindío, no sé cuándo voy a terminar, pero tengo fe, que algún día lo haga. Hoy me encuentro con una sanción por dos años por la oficina de asuntos disciplinarios, por una situación que aún no logro entender. “Dizque plagué mi trabajo de grado”. Con los compañeros que un día empecé, algunos ya son especialistas en diferentes áreas de la medicina; otros ejercen como médicos generales y yo aún espero, sin saber qué pasará en mi vida. Reconozco que no fui un estudiante brillante, me califico como regular y uno más del montón; creo tener complejos personales, porque he sentido que en mis compañeros despierto burla y pesar. Nunca he tenido amigos en la Universidad, solo conocidos; me he sentido a veces aislado pero nunca he pensado si ese aislamiento lo proporciono yo”.

“Mi rendimiento académico ha sido el más malo de todos, en todos los semestres he perdido materias una y otra vez. He repetido los semestres hasta dos veces y la tercera vez cuando ya estoy a punto de salir por mal rendimiento, paso. No sé si

haber repetido tantas veces algunas materias me hace ser más ducho en los temas, pero la verdad hoy creo, cuando me falta solo investigación y el año de internado, -que nada sé-”.

“Lo más triste de todo esto es, que mis compañeros hoy especialistas y médicos, nunca voltearon a mirar hacia atrás a darme una mano de amigos, y así no fuera de amigo, que solo lo hubieran hecho por caridad humana. Y ni decir la Universidad, creo que para ellos no existo. Me gustaría un día de improviso acercarme a las directivas y decirles: hola son GCM, estoy seguro que me dirían: ¿en qué podemos servirle? Pero también estoy seguro que ahora que he sido sancionado disciplinariamente, les diga: soy GCM a quien acaban de sancionar; y es cuando me reconocerán, no como persona, sino como el infractor que fue sancionado”.

“La verdad, no sé qué pensar de la Universidad y de mis maestros. No sé qué les debo a los unos o a los otros. No sé si siento rencor conmigo mismo o con el sistema, pero lo cierto es que siento algo que me carcome y me destruye y no sé si este sentir me logrará llevar a la cima de mi carrera.” (Narrado a los autores el 21 de marzo de 2014 en la ciudad de Armenia, Quindío).

Los planteamientos anteriores, ratifican que la deserción física de estudiantes en las universidades, es un problema preocupante, por cuanto el tratamiento dado al fracaso estudiantil, continúa representando otra forma de violencia, en una nación saturada de ella, donde es urgente y prioritario establecer planes de choque, donde los maestros revestidos de sentido propio de vocación y de responsabilidad social, participen en la construcción de un presente, estableciendo alternativas tangibles que impacten en el medio y den un vuelco radical a muchas de las políticas académicas, una de ellas la de retención escolar, política que se constituye en uno de los factores internos que necesariamente deben incidir sobre otros componentes de la endogenia universitaria, tales como la gestión directiva, la administrativa, los aspectos financieros y de proyección a la comunidad.

Es probable entonces, que dentro de la multicausalidad del problema, el entorno social signifique una verdadera amenaza, pues se escucha decir a algunos profesores universitarios, en los círculos académicos, que "...los estudiantes realmente sí llegan mal preparados, pues sus expectativas están en una dirección distinta a la que tienen las Instituciones Escolares...". Este comentario de pasillo, también ha sido reiterado en muchos funcionarios administrativos y en varios docentes, de tal manera que se percibe que la Universidad está muy por encima de lo que podría esperarse del sistema escolar básico y medio y de sus propios fines, los cuales, contrariamente a lo que se cree, no están orientados a preparar primordialmente para ingresar a la Universidad, pues los proyectos de vida de los estudiantes, quizás están siendo encausados a la vinculación laboral temprana.

El fenómeno de deserción académica en las Universidades, como se ha venido planteando, se acompaña de múltiples causas, ya conocidas universalmente, pero en los relatos de vida que los autores han recopilado, se evidencian otras marcas enigmáticas, que tienen que ver con la "frialidad" del sistema educativo y con la manera como los maestros deben enfrentar a los estudiantes de hoy, muchos de ellos con sentimientos "distintos", maneras de pensar "distintas" y simplemente, con maneras de ser "distintas".

A continuación se presenta el relato, de momentos cotidianos del aula que comparten como maestros los autores de esta investigación, con una estudiante en común, a quien deciden llamar Elia; develación que llega a lo más profundo del corazón de los mismos, por su riquísimo contenido humano y por tratarse una estudiante "diferente", a quien quizás, el "sistema" educativo ha concebido como una "estudiante especial" y a propósito, quien logra que también empezaran a pensar diferente.

Esta historia, se presenta a manera de auto relato, pues surge de una conversación entre Rodrigo y Jorge Raúl, en uno de sus viajes a la ciudad de

Manizales, para asistir a los encuentros académicos de su Maestría, momento que para ellos significó, el comienzo del cambio en su manera de pensar, frente a los problemas del sistema educativo y sus políticas excluyentes, a las que se ven enfrentados los estudiantes universitarios de esta época, en este país.

Relato No 4:

*Cuál sorpresa compartida experimentaron, cuando uno de los maestros narra lo sucedido con un parcial de semiología general de los estudiantes de quinto semestre... no podía creer, que en la pregunta en la cual se deseaba explorar si los jóvenes conocían algunos síntomas o signos de una apendicitis, Elia (nombre ficticio) escribió lo siguiente: "...**dolor adnominal vajito y nausias...**".*

*Aunque literalmente pareciera una ridiculez, ¡Elia tenía la razón! Sí, pues el dolor abdominal y las náuseas, corresponden respectivamente, a un síntoma y a un signo de la apendicitis, pero estaba expresado a la manera de Elia. Así lo aprendió y quizás, desde el colegio asumió que el abdomen era el "**adnomen**", que bajito, se escribe "**vajito**" y que las náuseas, eran las "**nausias**". Además, reflejaba que su escritura era de muy mala calidad, ¡casi como la de un niño aprendiendo a escribir!*

*Como un complemento a esta falencia académica, producto de su formación, el segundo de los galenos comparte su experiencia, también con asombro. Elia ya había cursado su asignatura, se trataba de farmacología, y entre los recuerdos anecdóticos de esta alumna, en uno de los momentos del aula entre discente y docente, Elia, la futura profesional en odontología, al realizar un ejercicio de formulación, partiendo de un problema clásico, real, le correspondió formular un medicamento en jarabe, y ¡oh sorpresa!, Elia, orgullosa de hacer un símil de recetario médico, indica lo siguiente: "**Acetaminofen en Jarabe, aplicar 380cc cada 6 horas, frascos No. 27**".*

*Elia! ¿Qué es esta formulación?, le increpa el profesor, pero Elia, como dando a entender, su muy evidente insight negativo, contesta desprevenidamente: **“Eso fue lo que me dio en el cálculo y así se lo formulé”**.*

¿Cómo comprender estas situaciones?; la verdad es que al principio hubo sorpresa en silencio, risas, pero luego reflexiones, preocupación y angustia; aquellos aparentemente curtidos educadores, recapacitan y como si se estuvieran mirando el uno al otro, coinciden al pensar: estos hechos no son motivo de risa sino de preocupación, pues ¿cómo una futura odontóloga, a mitad de la carrera, pudiese tener tan precario manejo de la lengua castellana, de su escritura y de las más simples normas de ortografía, de cálculo matemático y sentido común?

Es entonces cuando embarga a estos dos profesionales una responsabilidad compartida, pues Elia en las clases de semiología y farmacología era distraída y, constantemente se le veía ensimismada, realizando otras labores que no le permitían ser una estudiante activa en el quehacer del momento del aula, ¡estaba allí presente, pero permanecía ausente!

Los profesores testigos de estas historias, coinciden en que en un principio, cuando se presentaron las situaciones descritas, no realizaron ningún tipo de intervención. Elia, era un número más de los alumnos en clase y simplemente se trataba de una estudiante con problemas de formación secundaria, quizás la típica estudiante “border line”, que seguramente, en otras materias se iba a quedar.

Sin embargo, los docentes de este relato, tuvieron la oportunidad de analizar nuevamente el caso de Elia, pues ahora compartían discusiones más profundas y amplias durante sus viajes iniciales a la ciudad de Manizales, para asistir a sus clases de formación como maestrantes, y entre muchas inquietudes, comenzaron a compartir su interés por el estudio de la problemática de la deserción universitaria y la ausencia de políticas claras para la retención y la reinserción de los estudiantes amenazados a desertar. Encuentran que la situación de Elia y la

de muchos otros estudiantes, con evidentes problemas de aprendizaje, tiene causas más profundas y están rodeadas de circunstancias y factores de diferente índole, asociados al sistema educativo colombiano.

*Es entonces, cuando toman la decisión de involucrar a las directivas académicas de su Universidad, particularmente con el caso de Elia, pues era el reflejo fehaciente de muchos de los alumnos que pasan por los claustros académicos y terminan abandonando su formación proyectada. En la reunión académica con los docentes institucionales y las directivas de la misma, se presenta el caso, e inicialmente la reacción, aquella que precisamente estos profesores no hubiesen querido observar, fue de risas burlescas e indiferencia, situación agudizada con comentarios salidos de tono, como **“ahí está pintada Elia”**, como lo manifestó un docente, o **“es normal la mediocridad de Elia”**, como lo dijo otro. Entre tanto, uno de los directivos, con su preocupación normal, solo se limitó a decir: **“Elia no puede pasar”**.*

La frustración de estos relatores fue mayúscula, pues tenían ante sí el panorama real del conflicto educativo universitario. En el fondo no había un análisis, ni una sola intervención preventiva que buscara ayudar a Elia, para que esta joven pudiese permanecer en la Universidad formándose como profesional, o simplemente para que alguien le dijera o la aconsejara para tomar otro rumbo académico. Estaban frente a una pasmosa realidad: no existía una política institucional clara que lograra, no solo en Elia, la retención de los estudiantes con problemas de rendimiento académico y a nivel de la Universidad, no existen políticas para disminuir los índices de deserción, ni tampoco interés por parte de los actores. – (Relato construido por los autores en el mes de junio de 2013, luego de muchas conversaciones de viaje y como fruto de compartir experiencias reales con una alumna en común).

Estas apreciaciones son particularmente válidas en un país donde el 70% de sus bachilleres no tienen la posibilidad de hacer estudios superiores. Según algunos

estimativos, de todos conocidos, "...en Colombia, de cada cien niños que entran a primero de primaria, sólo siete acceden a la educación superior, sin que ello implique que esos siete culminen sus estudios profesionales. También se tendría que determinar cuáles son las principales deficiencias en gestión académica y aprehensión del conocimiento que se encuentran, de manera más frecuente y aguda en la formación de los estudiantes." (Cepal, 2000).

De hecho, Colombia, y quizás toda la América Latina, se encuentra frente a una situación complicada para la mayoría de los jóvenes y el problema de la deserción se manifiesta como un posible fantasma para la calidad de la educación y constituye un significativo inconveniente en esta crisis de época. La calidad educacional debe verse como "...una empresa del conocimiento, donde se producen servicios y bienes, tales como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano, sostenible y sustentable". (Giraldo, Abad, & Díaz, 2005). La calidad de las Instituciones de Educación Superior es una obligación para la formación completa de los jóvenes, la cual si no es satisfactoria para ellos, lleva al abandono físico de la Institución.

Ahora bien, a decir de (Clark, 1998) "...como actores principales dentro de esos sistemas, las universidades públicas y privadas, han ingresado a una época de turbulencias para la cual no se prevé término. La actual encrucijada tiene su origen en un simple hecho: las demandas ejercidas sobre las universidades superan su capacidad de respuesta". Y la encrucijada plantea el interrogante de la deserción escolar como causa o efecto de la exclusión social, de esta manera es indispensable dialogar con varios autores que han trabajado la exclusión social, es acá cuando se dice que se trata de un término estructural, multidimensional y procesual, según lo describe Laparra y otros 2007 pero que también vale la pena destacar a Tezanos (1999) que para hablar de este término es necesario tener en cuenta la polaridad conceptual de la que forma parte, ya que toda "exclusión" existe y tiene sentido en contraposición a la idea de inclusión, entendiéndose que para poder referir el término exclusión debe existir los incluidos tal cual lo cita

Castells 1997: Fenómeno estructural que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinados derechos y oportunidades económicos, sociales, políticos, culturales y /o educativos (Subirats & al., 2006) (Tezanos, 2001).

Como puede verse, leerse y sentirse, el fenómeno de deserción académica universitaria, implica considerar muchas causas, todas ellas conocidas, sin embargo, son más importantes las desconocidas, aquéllas que los autores sospechan que existen, causas inéditas y poco exploradas, escondidas quizás en los escombros de las diferentes situaciones fenomenológicas que envuelven al hombre ciudadano, al hombre cotidiano, al hombre social y a todas sus estructuras circundantes: políticas, administrativas, económicas, culturales e institucionales.

Es preciso citar en este momento, a William Ospina cuando invita a toda la sociedad civil a comprender que "...algo está cambiando en Colombia...que una realidad enorme está emergiendo y un pueblo desconocido está descubriendo su propia existencia..." (Ospina, 2013). Los autores entonces invitan a que todos los actores del Sistema Educativo se sumerjan, en ese propósito emancipador de descubrir lo oculto, desenmascarar esas "nuevas" realidades, despertar en la nueva y emergente realidad de los fenómenos sociales y las nuevas formas de pensar en lo cotidiano. Giacomo Marramao, en su revolucionaria sentencia post modernista, lo ratifica al manifestar que "...la sociedad del presente, requiere la creación de conceptos nuevos, o la redefinición de viejos conceptos, con la finalidad de no construir el sistema del presente, sino de esbozar, con algunas características notables, la constelación de nuestra modernidad-mundo". (Marramao, 2007).

MARCO TEÓRICO

1. MARCO CONTEXTUAL

En Colombia, específicamente en las instituciones educativas formales de educación preescolar, básica primaria, secundaria, media y, en algunos casos, la universitaria, pretende homogenizar la mentalidad de los estudiantes con lo que a su vez se homogenizan la sociedad que con ella se forma, todo esto en busca de que los gobernantes tengan poder sobre todos, haciéndose evidente la propuesta inicial de emancipación mental exhortada por varios pedagogos desde el siglo XVIII.

Ahora bien, habría que considerar, inicialmente, sus propuestas básicas en un período en el que fue factible ver más allá del quehacer educativo, antes limitado al maestro y al aula, pensado como un espacio físico, cerrado, diferente a la época actual, donde este quehacer, es asumido como un espacio sin barreras materiales o corpóreas, donde se hace necesario explicar la importancia científica, intelectual y educativa de la enseñanza de una disciplina o ciencia en cualquier ámbito formativo establecidas en el conocimiento, racional y pertinente del porqué de la enseñanza, el para qué de la misma, reflexivo desde la enseñabilidad y educabilidad de la ciencia y del sujeto; en el que la didáctica, sea el cómo desde el método y el dónde desde el currículo.

Históricamente y en este sentido, el siglo XX colombiano estuvo marcado, en sus inicios, por una serie de reformas, propósitos de cambios y transformaciones emanadas del Ministerio de Instrucción Pública, posteriormente del Ministerio de Educación Nacional, y por el partido gobernante al mando (Bohórquez & A, 1956) quienes intentaron, además de ajustarse a los propósitos educativos internacionales del momento; cambiar el rumbo que la educación llevaba a partir de la implementación de diversas políticas educativas, de las misiones alemanas en 1870, 1924 y 1968 y la implementación de tendencias educativas foráneas, que

se constituyeron en un factor determinante de la estructura social y educativa del país (García A. , 1972).

Estas últimas, aunque en absoluto las únicas, han marcado la educación del país con políticas y reformas educativas como la tecnología educativa, reflejada en las posturas de los gobernantes, como es el caso de los planteamientos del General Gustavo Rojas Pinilla, la cultura popular no debía estimularse con medios rudimentarios, sino aprovechando los medios tecnológicos más avanzados, con los programas de las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza, la programación de la televisión instructiva, las guías alemanas, la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, la telefonía urbana y rural, la radio, el teatro y la imprenta, entre otros (Monsalve, 1958).

Estos medios que llevaron a la superación formativa, cultural y tecnológica, consecuentemente generaron paradigmas, marcas y habitus en las estructuras o esquemas de pensamiento, en la mentalidad de la sociedad que con ella se formó y que, acelerada e imperceptiblemente, fue aumentando, y en quienes quedaron improntas especiales de la cultura, las costumbres, las formas de hacer, pensar y actuar, de las que se mantienen vigentes la mayoría, aunque tal vez con temores propios de cambio. Pero quienes a su vez se formaron con vendas en los ojos al no poder comprender claramente el porqué, cómo, dónde y para qué de su enseñanza y las razones para las cuales les serviría en su futuro proyecto de vida, las enseñanzas éticas, morales, científicas, pedagógicas y académicas, entre otras, que les habían sido promulgadas (Perrenoud, 2004).

Es bien sabido que los sistemas educativos foráneos impuestos en Colombia han estado mediados por políticas gobiernistas, evidenciadas en la incisiva intromisión de los dos partidos hegemónicos, en la reglamentación de la enseñanza y la institucionalización de las mismas; y en la intervención de las tres misiones extranjeras que colaboraron con la organización de la educación en el país. Así, el pensamiento educativo nacional, aunque extranjero, estuvo reflejado y

condicionado por la legislación (leyes, decretos, ordenanzas, resoluciones, acuerdos, circulares, planes de estudios, funciones de rectores, docentes, administrativos, empleados oficiales, estudiantes y padres de familia, entre otros), como un sistema que les definía la ruta y les trazaba una normatividad, de acuerdo con unos propósitos generales establecidos, en este caso, como contribución al desarrollo cultural y social del país (Loaiza, 2006).

A pesar de continuar, en esta mitad de siglo, con la idea de trascender el adiestrar, instruir e ilustrar por educar y formar; además de contar con los recursos tecnológicos, de comunicaciones e informacionales, se presentó en el contexto colombiano un recrudecimiento del fenómeno de la violencia que dejó vestigios de un conflicto ideológico-político al irrumpir en forma directa la educación en el contexto social, local, regional y nacional, dada la relación de enseñanza, maestros, alumnos; violencia, partidos políticos: liberal y conservador; y religión, católica; determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, al verse los educandos alineados según los parámetros establecidos únicamente por quien tenía el poder (Quiceno, 2003).

Posteriormente, la educación colombiana se vio influida, además de las importaciones de modelos académicos que generaron nuevos cambios en las políticas educativas, por los abusos de poder y el pacto bipartidista, en 1957, entre los partidos tradicionales para gobernar el país, conocido como el Frente Nacional (1958-1974). Período en el cual se requirió nuevamente del apoyo y asesoría extranjera, a través de programas que permitían la cofinanciación de proyectos, el aumento de la capacidad de endeudamiento del país y la importación de modelos económicos aplicados a la educación; teorías pedagógicas que influyeron en la sociedad y en la realidad educativa de la época, aunque no estuvieron en su mayoría contextualizadas a la realidad educativa del país, pues fueron teorías que se aplicaron sin tener en cuenta el ambiente sociocultural de los estudiantes en formación (Molina G. , 1981).

Paralelamente en el Plan Quinquenal de Educación colombiano proyectado de 1957 a 1962, se propuso además, como respuesta a las necesidades de formación del ciudadano de mediados del siglo XX, entre otras, la elevación de la cultura, la educación para todas las clases sociales, la formación de una sociedad democrática, justa, igualitaria y auténticamente cristiana (Escobar, 1990).

Otros hechos notables se enmarcaron mediante la transformación de la educación pública, la reformulación de la enseñanza normalista (Nacional, La Planeación Educativa en Colombia, 1986), el respeto por los intereses de la iglesia, la finalización de la violencia rural, de la miseria y del analfabetismo; contextos para los que se proyectaron ofertas concebidas por las políticas internacionales como la tecnología educativa e instruccional, las misiones extranjeras (Díaz M. , 1990) como el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento, agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (BIRF), Currie, Chailloux, Lebret, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, es decir, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) y el programa de cooperación llamado “Alianza para el Progreso”, liderado por el presidente estadounidense John Fitzgerald Kennedy (Sanchez, 1984) que en conjunto invitaban a una educación más práctica, adecuada y a largo plazo según las necesidades de sus primeros niveles de enseñanza, pues de esa forma se garantizaba alcanzar sus metas; proyectos financiados económicamente para respaldar el SENA, la reestructuración administrativa del Ministerio de Educación Nacional, la reforma de planes y programas de estudios, el funcionamiento de colegios piloto para la experimentación (Gonzáles, 1978) y Planes de Emergencia, para capacitar aceleradamente maestros, supervisores, directores de escuelas y de núcleos rurales en el período de 1960-1964 (Bohórquez L. , 1957) .

Entre tanto la Tecnología Instruccional (García E. , 1995) reformó la enseñanza en la escuela a través de las Guías de la Misión Alemana que tenían como fin ganar

en eficiencia mediante la disminución de las responsabilidades del maestro, centradas en las enseñar, capacitar y realizar las técnicas apropiadas conforme con lo establecido en los programas oficiales (Díaz M. , 1990) Este modelo de la Tecnología Educativa ganó ejecución, cobertura y dimensión en la educación, pero perdió en la capacidad de formación de los sujetos, pues los docentes asumieron la enseñanza de sus disciplinas o ciencias como un instruccionalismo, donde la planeación, los objetivos y la evaluación -como ya estaban prescritas-, en las unidades temáticas de las guías, tan sólo era necesario reproducirlas ciegamente sin tener en cuenta la importancia del conocimiento del estudiante o de la epistemología de la ciencia orientada, ni del porqué, cómo, cuándo y para qué de lo que se enseñaba (Díaz M. , 1986).

En este proceso pedagógico fue vital, más que enseñar a los estudiantes a observar e interactuar con su entorno, a pensar y reflexionar acerca de sus conocimientos, la procedencia de éstos o la utilidad que en un futuro próximo les brindaría en el campo laboral, técnico, científico o en su proyecto de vida, autonomía y criterios personales; y más que el profesor ser un profesional de una disciplina específica, lograr una transposición didáctica de alguna ciencia en particular (Gomez, 2002) o llegar a hacer partícipe al estudiante en la construcción de saberes, con base en sus preconcepciones o en sus ideas previas, fue solamente necesario obedecer, seguir instrucciones al pie de la letra por parte de profesores como de estudiantes (Freire P. , Pedagogía del oprimido, 1967).

Aunque esta tecnología educativa fomentó, según el Decreto 1710 de 1963, una pedagogía centrada en el alumno, a través del método de problemas, de prácticas de descubrimiento, participación y comunicación; y en el Decreto 1955 de 1963, la capacitación, nivelación y titulación de los maestros de primaria para adquirir el título de normalista, o en su defecto profesionalización mediante cursos relámpago de validación del bachillerato pedagógico, pues el mayor número de ellos laboraba sin ninguna formación magisterial (Nacional, Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia. Segunda Parte, 1978).

En ese sentido fueron más las preocupaciones y acciones realizadas por nivelar someramente los maestros de manera transitoria que garantizara cobertura, que por realmente educarlos y formarlos como otrora propusieron los grandes pedagogos de los siglos XVII y XVIII, para garantizar una enseñanza que les condujera a significativos avances educativos.

Propuesta que pudo hacerse realidad al hacerlos conscientes tanto de la enseñabilidad de la disciplina o ciencia orientada, mediante la comprensión consciente del conocimiento epistemológico de lo que se enseña, científicamente y en ese sentido los enfoques, tendencias, corrientes o escuelas que sustentan su teoría y epistemología como de la educabilidad, asumida en los atributos y características del estudiante, desarrollada en sus condiciones cognitivas, motoras, socioculturales, desde su complejidad, relevancia y autobiografía. Pero también con base en sus ideas previas, en los conocimientos que guarda acerca del tema, desde los saberes inferidos, desde los conceptos científicos comprendidos (Jaramillo, 2003).

Con base en el conocimiento profundo de las necesidades y capacidades del estudiante, es como el docente crea nuevas formas de enseñanza y garantiza en los estudiantes verdaderos procesos de metacognición; acción que fue desatendida por la tecnología educativa que en cambio procuró, no tanto especializar los estudiantes en áreas específicas sino más bien capacitarlos e instruirlos en todas las áreas obligatorias estipuladas en el pensum escolar, quienes se graduarían y laborarían con gigantescos vacíos conceptuales que consecuentemente repercutiría en los estudiantes al primar el adiestrar, instruir e ilustrar.

En general estas políticas educativas, que fueron refutadas por las clases media y alta del país, al institucionalizar establecimientos privados de enseñanza media, con una perspectiva educativa clasista, limitante, bloqueadora de la movilidad

social, pretendieron posiblemente ser el medio determinante para la selección de las futuras élites que irían a dominar; y con ello se generaron nuevos conflictos partidistas con relación al control de la iglesia y el Estado por la educación del país, pues era este último quien, según la Constitución Nacional de 1886, continuaba con la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden de procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultural y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos.

Estos currículos y el maestro al mismo tiempo fueron, en aquellos iniciales momentos, condicionados e inhibidos por las autoridades civiles y eclesiásticas, quienes sólo exigían, para acreditar la carrera magisterial, ciertas cualidades morales, físicas y pedagógicas estipuladas y fiscalizadas por los respectivos inspectores de educación, centradas en la demostración con hechos de vocación magisterial y apostolicidad reflejados en el ejemplo, la llegada temprano y salida de último de la institución, ser los mejores amigos de los niños y trabajar con devoción en las aulas, entre otras para provocar el mejoramiento de los discípulos; lo que suponía perfeccionar un proceso educativo intencionado convenientemente con específicos modelos de hombres y mujeres que, por lógica generacional, tenderían a perpetuar una misión lineal (Rodríguez, 1961).

Entre tanto en todo el período del Frente Nacional, la dualidad entre violencia y clientelismo este último comprendido como la negociación privada, tradicionalmente por afiliación partidista de tradición familiar arraigada, ancestralmente católica, transmitida de generación en generación, de favores públicos por votos u otras formas de respaldo político, favorecieron ciertas operaciones económicas personales y concurrieron con el debilitamiento de las dimensiones educativas que tenían los sectores populares y las clases medias colombianas, pues las relaciones del partido político con las clases bajas, generaron la subordinación y lealtad de las mismas quienes encontraron en el clientelismo un canal de acceso a beneficios sociales y económicos de los que estarían excluidos si no entraban en esa dinámica (Múnera, 1998).

Sumado a ello, hacia mediados de la década del setenta, en el panorama educativo nacional sobresalía un gran porcentaje de profesores sin formación universitaria y casi la totalidad normalistas, validantes relámpagos y bachilleres graduados, que trabajaban en las múltiples instituciones oficiales y privadas del país, lo cual influyó ampliamente en la calidad de la enseñanza y educación ofrecida, pues al existir docentes con pocos criterios de enseñabilidad y educabilidad, las prácticas y discursos pedagógicos serían también limitados (Nacional, Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia. Segunda Parte, 1978).

Entre tanto, hay que reconocer, conjuntamente, que el protagonista central, quien logra ese ambiente educativo propicio, en cualquier campo disciplinar, para alcanzar profundas metacogniciones, es el maestro, quien a pesar de tener ahora una función específica, centrada en profesiones competentes fue, en los inicios del siglo XX, una misión encargada, en primera instancia, a personas que demostraran especiales cualidades idóneas para el quehacer educativo; y en segunda instancia, mucho más marcado después de la segunda mitad del siglo XX, delegada y autorizada, como se evidenció en párrafos anteriores. Tal vez a personas sin características ni especialidades académicas, pedagógicas y disciplinares quienes accedían a esta profesión únicamente como escampadero, como la vía fácil para acceder a una estabilidad laboral o a niveles económicos altos más que ejercer por vocación, amor a la enseñanza, a los estudiantes o por querer una sociedad que enalteciera la patria, la nación.

Se convirtió, por tanto, el magisterio en el medio de operación y manipulación utilizado por los partidos políticos gobernantes para pagar votos y favores propagandísticos, politiqueros, al utilizar la palanca para posesionar o ascender en el escalafón magisterial. Situación que nuevamente puso en riesgo las intenciones educativas, pedagógicas, disciplinares y formativas de los estudiantes al ser los profesores -pertenecientes al nivel secundario y medio- y maestros -del nivel

primario- de la época simples oficiantes, administradores de textos y borregos de otros, quienes en lo absoluto orientaban sus asignaturas, consciente e intencionalmente, según específicas prioridades científicas, intelectuales y educativas, establecidas con base en el conocimiento del porqué de la enseñanza, el para qué de la misma, reflexivo desde la enseñabilidad y educabilidad de la ciencia y del sujeto; el qué desde la didáctica, el cómo desde el método y el dónde desde el currículo; sino con base en las órdenes internas y externas de la institución que les exigía la enseñanza de ciertos parámetros y contenidos específicos, estimados por el gobierno de turno y a su nombre por el Ministerio de Educación Nacional, tal vez, sin importar que los estudiantes en absoluto comprendieran las razones de su aprendizaje; fiscalizados además, para ser cumplidos a cabalidad, sin anomalías, por los Inspectores o Supervisores de educación (Resolución 0687, 1973).

Posteriormente, la Constitución Colombiana de 1991, modificó la estructura política educativa que por más de un siglo administró el país, con la creación de la Ley General de Educación, la cual comenzó a regular el nuevo sistema educativo nacional, consolidada en la Ley 115 de 1994 que establece la estructura del servicio educativo formal, no formal e informal; las modalidades de atención educativa a poblaciones, las prestaciones del servicio educativo, la formación y capacitación de los educadores y los educandos; la definición y características de los establecimientos educativos; la dirección, administración, inspección y vigilancia educativa; la financiación de la educación y las normas especiales para la educación impartida por particulares, entre otros.

El proceso de modernización de la sociedad colombiana en los campos económico, social y político ha significado un monumental reto para la universidad puesto que es allí donde se preparan los recursos humanos que demanda la modernización de un país que en 1938 tenía una población de 9.000.000 de habitantes y un 71% de población rural y hoy cuenta con una población de 44.000.000 de los cuales apenas el 19% es rural.

A nivel de educación superior surgen nuevas demandas por parte del Estado y del sector productivo en los campos de la ingeniería, la economía, la administración y la contaduría; así mismo, la creciente urbanización genera demandas sustanciales en salud pública, arquitectura, urbanismo, etc.

El proceso de modernización en Colombia ha sido reconocido por su carácter aleatorio y desigual cargado de sobresaltos y sinuosidades, acompañado de una alta dosis de violencia y en un marco de diversidad cultural y enfrentando una topografía agreste y traicionera y un clima inestable y adverso. Estas circunstancias ratifican que la educación superior en Colombia se ha configurado vertiginosamente como un mosaico en cuanto a su ubicación, tamaño, organización, composición social, modalidades, jornadas, carreras y programas.

Adicionalmente existe evidencia que la universidad colombiana ha guiado su proceso de diferenciación curricular en contravía del mercado. El ICFES reconoce este fenómeno cuando afirma que “... la formación de profesionales como abogados, médicos, contadores, se está haciendo en proporción que no corresponde al papel que este sector está jugando. Pero también es evidente el desequilibrio en su sentido contrario, es decir, existen sectores que están siendo desatendidos por la educación superior frente al papel que están desempeñando en el desarrollo. Tal es el caso de los sectores agropecuario, transporte e industrial”.

El proceso expansivo de la educación superior en Colombia se caracteriza por dos elementos importantes a saber. En primer lugar se da el crecimiento de la educación superior sin haberse dado antes el de la primaria y la secundaria. En segundo lugar se presenta una contradicción propia de la sociedad moderna en cuanto la equidad social y la igualdad de oportunidades que otorgaría la educación se desvanecen. En Colombia es evidente el desequilibrio entre ocupación laboral

y educación superior que se manifiesta con un alto índice de desempleo profesional.

2. MARCO CONCEPTUAL

Hay que empezar manifestando que el reto de descubrir las posibles causas de un fenómeno social, como la deserción académica, es de por sí, un tarea de envergaduras incalculables. La teorización y la conceptualización de la realidad social de nuestro país, es una consecuencia de la vida moderna y de sus huellas históricas. De hecho, como la manifiesta (Sinisi, 2010) “los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son *historizables* y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado”.

Al escudriñar la etimología de la palabra deserción, el Diccionario Enciclopédico Larousse (Laousse, 2011) señala que es la “Acción de desertar. Dejar de frecuentar un lugar. Abandonar una persona una obligación, una organización...”. La acepción entonces invita a reflexionar sobre una situación penosa de exclusión institucional y social.

De esta manera, la realidad de la problemática ubica a todos los actores de la sociedad civil, y particularmente a los líderes del sector educativo, en un panorama social con problemas innumerables y con consecuencias en lo académico inesperadas. Al diseccionar las entrañas de las Instituciones de Educación Superior y desnudar epistémicamente la teorización del sistema de Educación Nacional, es posible que se encuentre la explicación del concepto, la teorización del problema y los epistemes, disciplinares, anecdóticos, experienciales, interdisciplinarios y de pronto, científicos, responsables de la deserción académica en nuestras universidades. A propósito, algunos planteamientos relacionados con la cuestión que nos ocupa y que obedecen a interacciones del entorno académico, de las Instituciones de Educación Superior,

los aspectos de carácter individual y familiar y los relacionados con la esfera psicológica y motivacional de los individuos, se analizan a continuación:

En **primer lugar**, para comprender los problemas relacionados con el entorno, debemos dirigirnos a la política estatal en educación, pues para el Sistema Educativo Nacional, la deserción es un problema de tipo estadístico, y en este aspecto el Ministerio de Educación Nacional – MEN, es muy juicioso midiendo y haciendo la comparación numérica entre los alumnos matriculados inicialmente frente a los egresados, por un período de tiempo determinado. De otro lado, es evidente que no existen políticas claras que permitan el paso armónico entre los diferentes niveles de enseñanza Básica, Primaria y Secundaria permitiendo con ello que los estudiantes lleguen a las universidades con múltiples vacíos y con un muy bajo nivel cognitivo, particularmente en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Estas afirmaciones hacen parte de la corroboración cotidiana y del anecdotario de los docentes en las diferentes categorías del nivel educativo.

Otros factores relacionados con el entorno serían el tipo de actividad que realizan los estudiantes, puesto que muchos de ellos deben trabajar para pagar los costos de educación y para su auto sostenimiento, amén del medio ambiente desfavorable que ofrece nuestro actual sistema social y cultural, en donde nos informan según las conveniencias del mercado, llevando a muchos jóvenes a escoger carreras muy conocidas, de moda, sin la más mínima vocación por la misma. Según las estadísticas nacionales del DANE, el factor socioeconómico impacta de manera importante el fenómeno de la deserción académica, en todos los niveles, pero particularmente en los jóvenes universitarios, que por razones de entorno social y económico, muestran un bajo desempeño académico, fenómeno más acentuado en los estudiantes que salen del campo o de las ciudades hacia los centros universitarios de las capitales, ahondando más el problema por los altos costos de sostenimiento, las mínimas ayudas estatales, el difícil acceso a becas o subsidios.

En **segundo lugar** se encuentran los problemas propios de las Instituciones de Educación Superior –IES, que apuntan a bajos presupuestos para estimular la calidad académica, la organización misma de la universidad que no contempla estrategias para atender a la superpoblación de estudiantes y los escasos recursos para tener más educadores que puedan atender las exigencias individuales de los estudiantes y explorar sus niveles de inteligencia, la falta de estímulos de bienestar estudiantil, la existencia de currículos inadecuados y la falta casi total, de estadísticas que permitan el análisis para la toma de decisiones que apunten a corregir los errores del sistema, a identificar el número de desertores por programa académico y por semestre y sus posibles causas.

Es evidente, que no existen estrategias organizacionales que permitan la planificación y programación eficientes para impedir, entre otros aspectos, la deserción académica y lograr la retención de estudiantes de acuerdo a su vocación y a su problemática de entorno social. La mayoría de estudiantes de las Universidades públicas y privadas, requieren de alguna ayuda económica, de los servicios de bienestar universitario y de préstamos bancarios o estatales; según el DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, nuestro Sistema Educativo es un filtro académico y social que refleja que las clases menos favorecidas, tienen menor acceso al Subsistema de Educación Superior y que las clases altas, tienen un mayor nivel de instrucción. Estos fenómenos se reflejan también en el origen geográfico y la estratificación social de las regiones, con un mayor impacto negativo en el ámbito rural.

Junto a los asuntos tratados, es pertinente considerar el problema de los currículos inadecuados, radiografía de los problemas académicos y el déficit de planeación de nuestras universidades. Es frecuente encontrar currículos con una carga académica “insoportable”, con deficiencias en sus requerimientos, la dosificación de los programas, la secuencialidad de las asignaturas, los niveles de dificultad, el bajo perfil de los docentes, particularmente en la educación media, los

pre-requisitos y requisitos, los créditos máximos y mínimos, promedios, límites, trámites, exámenes frecuentes y el porcentaje de incumplimiento de los estándares de acreditación institucional. Pareciera configurarse un panorama espantoso, pero es la realidad.

La deserción universitaria se origina en un alto porcentaje en la incapacidad del estudiante para cumplir con las exigencias desbordadas, que exigen muchas universidades, notándose ausencia de currículos flexibles y permanencia de programas académicos rígidos y tradicionales. Otro factor importante para la desmotivación de los estudiantes es la presencia de materias no relacionadas con el programa, la inadecuada selección del personal docente con deficiencias disciplinares y que no tiene formación pedagógica, el hacinamiento y en ocasiones la dispersión física de los espacios académicos y la falta de atención a los problemas individuales de los estudiantes, que “pasan sin ser advertidos” por el conglomerado académico que lo debe acoger.

Para retomar el análisis, se podrían establecer como factores de mala planeación y organización de los programas académicos, que inciden de manera definitiva en la deserción académica, los siguientes: 1. Las carreras muy largas. 2. Sistemas de evaluación obsoletos, inadecuados y rígidos. 3. Ausencia de orientación académica y personal desde los colegios. 4. Falta de integración de las diferentes Unidades Académicas de la Universidad. 5. Ausencia de investigación en los estudiantes, de métodos de estudio y de sistemas universitarios modernos. 6. Predominio de técnicas y modalidades importadas. 7. Falta de reevaluación de grados y títulos. 8. Ausencia de objetivos y metas claros en los diferentes programas, los cuales se aprecian sin expectativas. 9. Falta de correlación para permitir el ascenso vertical y la transferencia entre las diferentes Facultades e interuniversitarias. 10. Ausencia de Currículos verdaderamente pedagógicos que incluyan estudios individualizados, menos horas de clase, consejería académica y vocacional y supervisión del desempeño docente.

Finalmente, se aprecia que no existen programas para prevenir la deserción universitaria, ni en el Sistema Educativo Nacional, ni en las mismas universidades, situación que se refleja en el bajo ánimo estudiantil y el posterior abandono.

Un **tercer factor** que debemos contemplar es el de carácter individual. Los estudiantes universitarios tienen sus propias características personales y psicológicas, que influyen en factores como la baja autoestima, la desmotivación, la inactividad o “pereza” académica, los malos hábitos de estudio, la intolerancia a la frustración, la pasividad que muestran frente a lo que ocurre a su alrededor, las pobres expectativas individuales y la ausencia de valores cívicos y morales, la dificultad para asumir estilos cognitivos desconocidos por ellos mismos y por algunos docentes, la poca formación para la reflexión y el autoconocimiento, la baja aceptación de la autoridad y la consiguiente dificultad para adaptarse a la Universidad, al Programa escogido y a la transición de los procesos del colegio a la Universidad. Es notorio que las expectativas individuales suelen chocar con las de la Universidad y que los estudiantes de hoy vienen cargados de información consumista que despiertan expectativas acomodadas a los intereses de la sociedad y a la intelectualidad individual que caracteriza los anhelos del futuro profesional de los jóvenes nóveles en la educación superior.

El MEN y su Plan Sectorial de Educación ha realizado algunas aproximaciones a la problemática de la deserción en los diferentes niveles de formación, coincidiendo con los diferentes estudios, que indican que la mayor tasa se presenta en los primeros grados de Básica Primaria, Básica Secundaria y Universitario. Entre sus causas se tienen documentadas la problemática socio-económica del país, la pérdida del sentido de la educación, el estudiante trabajador, la estudiante embarazada, la nupcialidad temprana, los conflictos de los alumnos con los docentes, el autoritarismo, la falta de afecto en los núcleos familiares y sociales de nuestra cultura, la agresividad e intolerancia que se ha enraizado en los últimos años y en algún grado, el autodidactismo como opción de formación.

Entre los postulados del cambio y estabilidad del estudiante universitario, se encuentran, en primer lugar el desarrollo de la personalidad de los jóvenes que ingresan a la Universidad con un “grado de maduración”, el cual va evolucionando hacia la auto actualización, la estabilización y la madurez académica. En segundo lugar se tiene la estructura de la personalidad del estudiante y sus problemas psicosociales que tienen alta incidencia en el abandono de la carrera escogida, los aspectos motivacionales y la capacidad de resolver la ansiedad. Un tercer postulado a considerar es el relacionado con los objetivos propios de la Educación Superior, que apuntan hacia la formación de estudiantes que puedan en un futuro cambiar las estructuras que el sistema les permita, forjando hombres y mujeres con dominio y conocimiento disciplinares, destrezas en el uso del lenguaje, habilidades para la comprensión de lecturas y textos, aplicación de conocimientos para la solución de problemas, capacidad de inferir y pensar críticamente, retos que pueden significar en mayor o menor grado causales de abandono y deserción académicos, al no contar el estudiante con las condiciones mencionadas atrás, para alcanzar la madurez profesional como logro final de la educación universitaria.

Se mencionan a continuación otros postulados que inciden en el cambio de los jóvenes y la estabilidad académica, como lo es la cada vez más frecuente movilidad socio-cultural de nuestro país y los impactos que recibe en este sentido el estudiante universitario, el mercado, los medios y el mercadeo salvaje de posicionamientos con intereses de capital, entre otros. Así mismo, juegan un papel importante las actitudes y cambios en el comportamiento que van mostrando los jóvenes frente a los retos que le pone la universidad, preparándolos para roles que el estudiante nunca ha desempeñado, forjando independencia de carácter, evolución de los intereses heterosexuales y sus implicaciones y consecuencias, que de una u otra forma afectan la estabilidad académica.

De otro lado, la elección de la carrera universitaria es muy importante, y es necesario comprender que se deben mirar diferentes aspectos como la calidad del estudiante para la carrera elegida, la reputación de la Universidad y del Programa escogido, los costos, el currículo, la libertad de pensamiento, la localización de la Universidad, su vida socio-cultural y las oportunidades que ofrece en deportes, arte, ciencia y tecnología. Son intereses propios de los estudiantes frente a la carrera que escogen y que marcan el rumbo del futuro profesional, el cual puede abandonar su elección por el incumplimiento y/o la no satisfacción de sus expectativas iniciales. En este sentido hay mayor estabilidad siempre y cuando la elección de la carrera sea la correcta.

En los análisis de estabilidad académica, también juegan un rol importante, la variación del estudiantado y las dinámicas propias de los grupos o cursos, pues se determinan características diferentes para el desarrollo de habilidades y destrezas y es en este punto, donde el estudiante muestra su frustración o por el contrario, utiliza sus debilidades para convertirlas en fortalezas y aprovecha o desaprovecha las amenazas para convertirlas en oportunidades. Se ha demostrado que entre más baja sea la capacidad intelectual, será más alta la deserción y estos estudiantes, tienen en cambio, la habilidad para incitar a otros al abandono, al multiplicar en los compañeros, sus propias frustraciones. Las familias y los núcleos sociales del estudiante, también intervienen en este aspecto, pues alumnos que provienen de hogares con poca educación y poco interés en la misma, suelen tener actitudes negativas frente al éxito y son susceptibles al abandono académico. Es innegable que son múltiples las causas que motivan esta problemática, pero es evidente que la falta de habilidades, destrezas y cualidades personales, son en determinante importantísimo en la deserción y el abandono.

En **cuarto lugar** se mencionan como otras causas de deserción universitaria, los aspectos de estricto índole personal relacionados con la edad mayor o menor del estudiante, el manejo de la ansiedad, la inseguridad personal, su falta de orientación vocacional, su motivación, el enamoramiento y matrimonio temprano,

su resistencia a adaptarse al ambiente universitario, los disgustos, la facilidad de dejarse influenciar por grupos minoritarios y los aspectos de índole económico y los problemas familiares.

A manera de universalizar el asunto que motiva esta investigación, es necesario conocer otras ópticas del problema, por ejemplo en el Seminario Internacional *“Rezago y deserción en la educación superior”* llevado a cabo en la Universidad de Talca (Chile) en septiembre de 2005, el informe final señaló que los factores que inciden en la deserción se pueden agrupar en: *condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, aspectos de orden personal tanto motivacionales como actitudinales y aspectos académicos.* (Huesca & Castaño)

De otro lado, las autoras mencionan que en año 2005 se llevó a cabo el *“Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior”* bajo la dirección de ANUIES (www.iesalc.unesco.org.ve), estudio que arrojó los siguientes referentes generales: a) el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución; b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año, no obtienen el título de licenciatura correspondiente; y d) el mayor abandono se da en carreras: con baja demanda y posibilidades de ingreso de alumnos en segunda opción; con indefinición de las prácticas profesionales en el mercado laboral; y con posibilidades de acceder al ámbito productivo sin la exigencia legal del título y la cédula profesional.

En cuanto a las Políticas Nacionales de Salud, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y su Sistema de Educación Superior (SES), muestran una cobertura del 31.8% de la población estudiantil universitaria, entre los 17 y 21 años, datos obtenidos de la Oficina Asesora de Planeación del Ministerio del Ministerio de Educación Nacional. Este perfil Educativo se obtuvo con las cifras poblacionales del censo del año 2005. (CNA, 2005)

El Sistema de Educación Superior está organizado de acuerdo a las siguientes normas:

La Ley 115 de 1994 que establece que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes. Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Además, la misma Ley organiza la educación formal en niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

De otro lado, la Educación Superior es regulada por la Ley 30 de 1992 que define como sus características enmarcadas como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, y se realiza con posterioridad a la educación media.

Igualmente define que los campos de acción de la Educación Superior en Colombia son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía. (art. 7, Ley 30 de 1992). Por tanto, los programas académicos que ofrecen las Instituciones de Educación Superior deben estar inscritos dentro de estos campos de acción, siendo ellos conformes a los propósitos de formación de cada institución. (art. 8 Ley 30 de 1992). Dichos programas académicos pueden desarrollarse en niveles de pregrado y postgrado.

Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. De la misma manera, los programas de postgrado denominados como especializaciones, son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias. Los demás postgrados, como maestrías, doctorado y post doctorado basan su quehacer en la investigación como fundamento y ámbito necesario de su actividad, para acceder al doctorado no es necesario cursar la maestría.

Ahora bien, estas normas consideran que son instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, aquellas facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización. (art. 18 - Ley 30 de 1992). Las instituciones de carácter tecnológico están habilitadas, según la Ley 749 de 2003, artículo 2, para ofrecer programas por ciclos propedéuticos.

Actualmente, las universidades son reconocidas como tales si acreditan su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. (art. 19 Ley 30 de 1992). Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la Ley.

A pesar de las bases estructurales y normativas del SES, un estudio de educación en Colombia advierte que los estudiantes que pasan del colegio a la Universidad, tienen graves deficiencias. “Con el objeto de mejorar la calidad de la educación

Superior en el país, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) acaban de plantearle al Gobierno, a través de un amplio estudio en el que hacen 63 recomendaciones al sector, la creación del grado 12 para la educación media”. El estudio dice que el nuevo grado funcionaría como “un curso prepunte” entre la secundaria y la educación superior, a fin de mejorar conocimientos y habilidades y competir eficazmente por los grupos. (Linerés, 2013).

De otro lado, el informe 'Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La educación superior en Colombia' realizado por la OCDE y el Banco Mundial destaca logros en el sector de la educación, tales como el incremento de la cobertura con equidad, el fomento a la permanencia y graduación, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y el gasto total en todos los niveles de educación. También destaca la capacidad institucional del sector que cuenta con instituciones como el ICFES, el ICETEX y el SENA; el desarrollo de los sistemas de información como el SNIES, SACES y el Observatorio Laboral para la Educación; el crédito del ICETEX, considerado como uno de los mejores del mundo; y la seriedad de los procesos de evaluación por parte del ICFES, son otros de los aspectos destacados en el estudio. (Centro virtual de noticias de la educación, 2013).

Con la presentación de este informe, el Ministerio de Educación ratifica su compromiso de contar con una educación de alta calidad y avanzar en la meta de cerrar las brechas de la inequidad y lograr un mayor acceso a la educación de calidad para todos los colombianos. En este sentido, el informe reconoce los logros progresivos de la educación superior en los últimos 10 años, entre los que se cuentan, el mejoramiento de la calidad, la acreditación institucional voluntaria y el fortalecimiento del sistema; el aumento de la cobertura, especialmente en la población de bajos recursos y a los niveles técnico profesional y tecnológico; el fomento a la permanencia y graduación de los estudiantes; los avances y el marco legal en Ciencia, Tecnología e Innovación; el esfuerzo de diálogo alrededor de una

política de Estado de la Educación Superior; y el gasto total en los diferentes niveles de formación. (Centro virtual de noticias de la educación, 2013).

El estudio concluye que Colombia cuenta con más de una década de progresos y la energía suficiente para alcanzar sus ambiciosos objetivos políticos. Lograrlo, implicará dialogar y buscar el consenso entre todos los interesados, así como encontrar nuevos recursos y fijar nuevas reglas. En todo caso, cada paso hacia adelante, es un paso hacia un país que aprovecha plenamente su abundante talento. Sin embargo, es evidente reconocer que a nuestros bachilleres “les falta más preparación” para ingresar a la Universidad. De hecho, si se comparan con sus pares de otras naciones, nuestros estudiantes acaban la secundaria a una edad más temprana, pero con niveles educativos inferiores, “a menos que hayan estudiado en colegios privados de élite” (Lineres, 2013).

Por esta razón, el estudio publicado en El Tiempo, asegura que muchos estudiantes llegan a la Universidad con dificultades académicas, que, en ocasiones, se traducen en deserción, un fenómeno que resulta altamente costoso para el Sistema. Ante este panorama, se sugiere buscar la manera de proporcionar a los estudiantes de secundaria orientación personalizada sobre sus opciones para acceder a la educación superior.

Ante este panorama, estamos obligados a ahondar más sobre la problemática y es por ello que debemos inmiscuirnos en las entrañas universitarias, para tratar de desnudar sus fortalezas, pero también sus debilidades. De hecho, consideramos que el Proyecto Educativo Institucional – PEI - de cada Universidad, debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país; ser concreto, factible y evaluable (Art.73. Ley115, 1994).

A fin de conocer la realidad de las IES, se encuentra que el PEI comenzó a incluir el tema y a construir y reflexionar sobre el tópico de estudiantes, con la Resolución 2565 del 2003, en donde, además de plantear las orientaciones para atender

educativamente a la población con capacidades y talentos excepcionales, creó el servicio de apoyo pedagógico para la población con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas incluyentes (Decreto 366 de 2009). Estos apoyos van dirigidos a servicios complementarios, como la contratación de profesionales y la flexibilización del PEI existente y la revisión de los planes de estudio. La Universidad ha aceptado que para enfrentar la deserción, se requiere, además de profundizar sobre sus causas, examinar las propuestas que implementan las Instituciones de Educación Superior para la integración académica. Además, determina, en gran medida, la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse, así como la integración social incide en el compromiso institucional.

Ahora bien, a manera de conclusión preliminar, es oportuno citar a Swail, Redd y Perna (2003), quienes anotan que "...diversos estudios demuestran que la persistencia se afecta por el nivel de congruencia entre los valores y las metas del individuo, con aquellos de la institución a la que ingresa. En otras palabras, si se presentan diferencias notables entre la misión de la Universidad y los valores y metas de los estudiantes, éstos tienden a persistir menos y por lo tanto terminan abandonando la Universidad y como consecuencia en suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte". (Pineda, 2010).

En este orden de ideas, los autores consideran que la estrategia del árbol, con sus raíces, su tronco y sus frondosas ramas, ideada por el Profesor Germán Guarín Jurado, como uno más de sus aportes al concepto como tal, o la lúdica en particular si se quiere, para el abordaje sistémico de un problema y sus posibles causas ocultas (Guarín, 2013), se convierte en la mejor herramienta para conocer esas otras causas, que casi imperceptibles, se presentan dentro del fenómeno de

deserción académica, develando así nuevas categorías, que se quieren aquí presentar.

Para ello entonces, se debe comenzar por encontrar en las raíces mismas del árbol el surgimiento mismo del problema de investigación, el cual surge desde las raíces más profundas de las subjetividades históricas de los autores. Son las experiencias y vivencias del pasado de los sujetos, las que marcan la ruta de la vida, las huellas del sendero, la mancha cicatricial del trasegar de las personas, en fin las biografías de los investigadores.

En este sentido es necesario mencionar, que las vivencias y experiencias de las personas, vienen de raíces matriarcales y/o patriarcales, de comunidades tribales, de campesinazgos o de abolengos, pero al fin y al cabo vienen con historicidad antropológica, social, religiosa, étnica y cultural. También se desenvuelven en el devenir de las épocas, de momentos y referentes geográficos, climatológicos e idiosincráticos.

Es por esta connotación, que se debe hablar de Didacto-eco-biografía, en el momento de tratar de desenterrar las raíces de los fenómenos sociales que impulsan a los investigadores al abordaje de una problemática, a todas luces amenazante, de exclusión social.

Los fenómenos sociales también suelen acompañarse de situaciones políticas, locales o universales, que transforman el curso esperado de las interacciones humanas. Estas, no solo afectan la dinámica sectorial de la educación, también afecta a todos los actores sociales, incluso a los autores de esta investigación, quienes han sentido al fantasma de la exclusión, desde las entrañas mismas del Sistema Educativo y la amenaza del abandono de las aulas, ya como víctimas del secuestro en uno de ellos, y como potencial víctima de los influjos sociales de la época, en el otro, en cuanto a su sostenibilidad financiera para alcanzar el sueño de su realización profesional (Luhmann, 1996).

Para sustentar esta cruda realidad y para darle el reconocimiento a la verdad política y social del país y desnudar el paradigma social crítico ante el fenómeno de desertión, es necesario retomar las amenazas vividas por los autores, y que a diario se repiten en el transcurrir inerte de una sociedad convulsionada en el caos. Ser víctimas de un secuestro, marca la historia del sujeto víctima y el lastre de los victimarios, así como también las amenazas económicas y sociales que emergen como obstáculos cotidianos en las ambiciones académicas de los colombianos, se convierten en cicatrices queloides y marcas indelebles en el recuerdo memorable de la vida de las personas, marginadas, por diferentes circunstancias, de una sociedad clasista y desigualitaria.

Estas situaciones, en las cuales participaron los investigadores, hacen parte de una marca de época de la década de los 80s y 90s, años que corresponden a los procesos de su formación académica y que innegablemente dan cuenta de un pensamiento con postura social y crítica; para el caso del secuestro, como huella vital, en una época convulsionada y que vislumbraba una ligera mitigación del asedio de los grupos subversivos y paramilitares, pero que echaron mano del secuestro como una actividad única de sobrevivencia. Este fenómeno social de masas, emergió configurando una nueva imagen de país que marcó una gran diferencia frente a otros países vecinos, imagen que aun conservamos con merecido estigma. Este suceso, vive en el día a día de la víctima, marcándolo como un maestro con una profunda huella por haber vivido el horror del secuestro.

En este aspecto, los investigadores, consideran necesario hacer un despliegue imperativo de narrar lo sucedido, gramatizar la historia y utilizar los lenguajes de lo cotidiano para lograr entender esto de ser un país desterrado y secuestrado, lleno de temores y que no permite ahondar en las aulas de clase con un verdadero pensamiento epistémico y que aparta a los actores del sistema educativo, de la cotidianidad del pensamiento crítico y lo dirige aún más en conceptos y teorías cotidianos, propios de los sistemas de dominación social u y económica.

Es en este punto, donde afloran las raíces de los estigmas de los desequilibrios sociales y económicos, que amenazaron la estabilidad académica de otro de los investigadores. Es el resultado de una época de clases, marcada por los modelos de dominación de la “clase alta”, el arribismo, a veces sumiso, de la “clase media” y las inalcanzables oportunidades de la “clase baja”. Es la época de una Colombia clasista y clasificada de acuerdo al oportunómetro social del momento.

Estas raíces muestran como gran cosa, los esfuerzos económicos de las familias promedio y las vicisitudes de la seguridad ciudadana, fenómenos que un Estado indolente, históricamente, no ha sido capaz de superar, como muestra incuestionable y obligada para sus ciudadanos, dentro de los preceptos del bienestar constitucional de los países democráticos.

Estos asuntos fenomenológicos enmarcan las propias subjetividades de los autores, como inductores, a partir de los cuales, es posible plantear nuevas lecturas de la realidad: la deserción académica de las aulas universitarias, la ausencia de políticas de retención y reinserción, incidiendo en el rendimiento académico, problema sintomático generador de conflicto social, que afecta los proyectos de vida y la construcción social desde el aula, y que dejan secuelas en los sujetos, a partir de los vaivenes de las prácticas educativas. Sin considerar además, que es necesario pensar en una educación incluyente que facilite la convivencia en la diferencia, la autonomía y la libertad (Ávila, 1970).

Ahora bien, se puede inferir que también el Tronco del árbol representa el fracaso escolar, como consecuencia de las raíces históricas de una sociedad enferma y como el resultado del desconocimiento del estudiante, como sujeto vital social y de su entorno educativo, que obra, quizá sin darse cuenta, como generador de estigmas y exclusiones sociales.

Este fenómeno, amén de los sucesos críticos de una sociedad epocal, marcan el camino sintomático del fenómeno de investigación, desde las entrañas enraizadas de las biografías de los sujetos investigadores, caracterizadas por hechos, circunstancias y experiencias que facilitaron la presencia de amenazas del abandono académico de las aulas universitarias.

Emerge entonces, el fenómeno de deserción como el problema estructural del fracaso escolar y como principal depredador de los proyectos de vida de los sujetos y de la construcción de una sociedad digna, justa e incluyente.

Mirando el fenómeno desde otros ángulos, las ramas se convierten en la nueva lectura de la realidad, que los investigadores utilizan como uno de los principales objetivos de la investigación social hermenéutica, la descripción constructiva de nuevas categorías sobre este fenómeno social.

Al respecto de proponer, quizá atrevidamente categorías abductivas, emergentes y estratégicas para intentar un enfrentamiento con los epistemes de todos conocidos, sobre el problema en estudio, a partir de las diferentes categorías sobre el fenómeno de deserción, es preciso identificar algunas huellas ocultas, que aparecen con mayor énfasis y posiblemente, con mayor significado categorial, algunas causas, pegadas en los extremos del árbol y que los autores consideran de alto impacto, cuando se quiere comprender a la exclusión social desde la deserción académica, como problema de los jóvenes universitarios de hoy.

Estas ideas adquieren una acomodación caprichosa en las ramas más abductas del árbol, y son las siguientes:

1. Las universidades deben tener “alma”:

Es necesario teorizar a partir de las observaciones realizadas frente a los proyectos educativos institucionales de la educación superior, en donde se

aprecia con indolente pasividad, que frente al fenómeno de deserción, existen documentos, tratados, folletos, cartillas, resoluciones, etc., todos documentos de anaquel, cumplidores de la normatividad estatal, pero que no se aplican con decisión, con carisma, con entusiasmo, como un gesto de universalidad humana, un sentido incluyente, que requieren las aulas de esta sociedad en crisis.

En este sentido, Stewart (1991) narra, y se trae como una mera comparación de lo dicho, la situación en que "...un granjero llamó a tres matemáticos para que le ayudaran a incrementar la producción lechera. Los expertos universitarios llegaron a la granja, observaron un rato tomando apuntes y se marcharon. Tras dos meses, volvieron a la granja y entregaron un grueso informe. El granjero lo abrió y tras leer la primera frase, cerró el libro inmediatamente. Estaba claro que no servía para nada. La primera frase decía: - Sea una vaca esférica...- ”.

En el contexto educativo, al abrir un manual, una ley, una norma, un protocolo que comience con “Sea un cliente”, “Sea un mercado educativo”, “Sea una oferta instruccional” o cualquier cosa similar, se debería cerrar de inmediato. Se debería cerrar por razones obvias, porque la educación no debería tener la connotación de mercado, las instituciones de educación superior, deben estar revestidas de un sentido humano, de un sentido que les permita formar sujetos íntegros para la sociedad (Stewart, 1991).

Una manera de comprender que las IES deben tener “alma”, es, cuando precisamente se siente el fantasma de la deserción atacando al interesado. Así como le sucedió en su momento a los investigadores, le viene sucediendo, de manera cotidiana a los jóvenes del país, con este sistema educativo torpe, inhumano, frío y calculador, cuyo interés pareciera ser un montón de papeles normativos y de cifras productivas de “objetivos cumplidos”, pero llenas de inanición estructural y de interés por las

personas que lo hacen posible, pero sobre todo, sin ningún amor por la sociedad que lo edifica y a quien verdaderamente debe servir. Al respecto, los autores presentan otro de sus conmovedores relatos:

Relato No 5:

“Soy MFAR, tengo 21 años. Inicé mis estudios universitarios en el 2009 en la Universidad del Quindío en el Programa de Medicina. Hoy me encuentro a las puertas de ser médico. Narro la historia de una compañera que empezó conmigo; venía de un colegio muy respetable del departamento y en las pruebas ICFES le fue muy bien; las dos nos volvimos muy amigas, iniciamos la carrera juntas. En ocasiones nos poníamos a hablar sobre qué nos gustaba y por qué escogimos la Medicina como nuestra profesión, a lo que ella siempre respondía “que no sabía, que solo la había escogido porque sacó buen puntaje y la mamá le había dicho que estudiara eso”, además agrega “me daría mucha jartera quedarme en mi casa y pienso que la universidad es un buen parche”, frase que siempre repetía una y otra vez, su lenguaje siempre era “vamos a parcharnos allí o allá”, pero la palabra parche siempre estaba en su vocabulario”.

“Al transcurrir el primer semestre, ella perdió los primeros dos parciales con notas de 2,0 y 2,3; la explicación que dio a esto fue su falta de interés y era “porque esto no le gustaba, pero el ambiente universitario sí”, sin embargo se sentía triste porque no era buena y que eso nunca le había pasado en el colegio; ella continuó sacando bajas notas, a veces ni asistía a las clases. Terminó el semestre y obviamente lo perdió y el respectivo cupo en la Universidad. Lo que me parece inaceptable es que uno se la pase en la Universidad más horas que en la casa y que a los maestros solo les importe que uno saque buena nota. Si te va mal no hacen nada para saber si el estudiante tiene problemas, si es que no se están dando bien las cátedras, o qué es lo que está pasando, por el contrario mi vocación está allí, en la profesión que un día decidí hacer; mi interés era otro y como cualquier estudiante sentí temor de la Universidad y desprotección de la misma pues nunca la sentí cerca de mí, y aun hoy creo que mi transcurrir ha sido

solita, con mi esfuerzo y con unos muy buenos profesores que he tenido, lo que siempre me ha llamado la atención es que nunca he sido una persona para la Universidad”.

“Y esto no es un problema de una sola institución sino de todas porque mi amiga, al semestre siguiente se fue a estudiar Ingeniería en telecomunicaciones en la Universidad de Manizales y le sucedió exactamente lo mismo. Empezó a perder exámenes, a perder interés por la carrera y faltando un mes para acabarse el semestre se volvió para Armenia. Y aquí inició una nueva carrera acortada, donde por fin se sintió cómoda y la logró terminar, pero curiosamente quisiera saber en lo más íntimo de ella, qué piensa hoy de todo este proceso académico y como se siente como profesional”.

2. Actores institucionales en consenso para construcción de políticas institucionales:

En el sistema de educación superior, en el desarrollo de las políticas ministeriales y en la construcción de los principios vitales de la formación ciudadana, los maestros deben jugar un papel protagónico como actores en la toma de decisiones y la construcción de modelos educativos incluyentes, diseñadores de modelos críticos de educación más humana y humanizadora y con una participación cotidiana en los sucesos sociales constructivos, con posturas emancipadoras, con autonomía y libertad, necesarias para la edificación de sociedad justa y participativa, en donde los actores educativos, sean realmente importantes (Gantiva, 2001).

En este sentido, lo necesario es que el maestro, como actor, como líder de una comunidad educativa, revestido de credibilidad y poder, se comprometa con su entorno social y en el momento que se vive, en el mundo que le toca vivir, en la época que hace su curso, es decir, en cualquier circunstancia, pero que en todo caso, transforme el aula académica en un espacio social

integral. Para esto se requiere promover una visión crítica, para que nuevas pedagogías sean construidas desde una mirada diferente frente a las realidades propias del entorno. El aprender es un proceso permanente de cambios dados por la historia individual, de esta manera el aprendizaje puede ser concebido como un proceso activo, personal, de construcción y reconstrucción de conocimientos, de descubrimientos del sentido personal y de la significación vital que tiene este discernimiento (Ricoeur, Del texto a la acción - Caminos del reconocimiento, 2006).

3. Política institucional como ética:

Es necesario construir diseños pedagógicos y políticas institucionales dentro de los principios de la ética universal a fin de lograr verdaderas posturas constructivistas de un posicionamiento ético-político-estético-social, como una contribución simbólica al desdoblamiento epistémico de la realidad. Ante estos retos de la educación, se requiere de un enfoque integrador que sensibilice la necesidad de pensar en propuestas centradas, en desarrollar pensamiento crítico y reflexivo que clama otras formas de aprender y de enseñar (Zuleta, 1995).

Sin embargo lo que se observa hoy en día es una escuela que ha sido desbordada, aunque el currículo básico sea reformado para orientar las actividades de aprendizaje hacia el desarrollo de actitudes democráticas, en realidad lo que muchas veces la persona observa o aprende en sus espacios de referencia con sus pares o en relaciones de confianza es más arrollador que lo que la escuela puede transmitir, porque la persona es quien atribuye el significado a las experiencias educativas.

4. Margen de libertad:

La libertad de los pueblos, una sociedad justa y la autonomía de los actores sociales, deben quedar enmarcados en el “alma” que se intentará construir para un nuevo despertar de las Instituciones de Educación Superior. En este proceso deben participar todos los actores del sistema; de esta manera, y para lograr permear en las aulas el pensamiento crítico, es necesario que exista la fluidez de ideas, con libertad y naturalidad, donde exista la claridad de la palabra, la expresión, pero también debe existir la flexibilidad del pensamiento, la originalidad, los procesos de autodisciplina, de búsqueda permanente de la información y una lectura desde la emancipación y de la libertad centrada, a manera por ejemplo, como Freire lo señala a lo largo de su obra (Beck, 2002).

5. Desdoblamiento simbólico:

Amén de entender los lenguajes de la post modernidad, los nuevos vocabularios de la época, los símbolos mediáticos y los nuevos lenguajes de las tecnologías, se hace necesario descubrir nuevos símbolos, nuevas formas de entender y comprender a los jóvenes, de interpretarlos como verdaderos protagonistas de la sociedad y sus sistemas educativos, como verdaderos hacedores del futuro y habitantes del mundo globalizado, seres que permitirán garantizar el futuro de la sociedad, desde sus miradas cosmopolitas a través de los símbolos de época, símbolos que también deben comprender y entender los maestros, a fin de poder señalar nuevas rutas en los marcos pedagógicos universitarios, así como diseñar nuevas políticas emergentes que ataquen la exclusión social e impacten, de una vez por todas, los rasgos semióticos del fenómeno de deserción universitaria.

Es imperativo generar reflexión en torno al saber pedagógico. En nuestro medio, es posible afirmar que la formación ha sido despedagogizada, en caso de poder usar el término, debido a que los docentes se alejan cada vez más de la

importancia de los concernientes teóricos, desdoblamientos simbólicos y convierten estos en los referentes pragmáticos e instrumentales de un “saber hacer”. Por décadas esta mirada instrumental de la pedagogía ha generado una serie de asuntos frente al sistema educativo. Tal es el caso de la repetición de frases célebres que no permiten una producción reflexiva frente al quehacer de la pedagogía, convirtiéndola en un manual, en recetas instructivas que nada aportan, y limitan la producción intelectual, no dando importancia al desdoblamiento simbólico que lleva implícita la práctica en las aulas (Álvarez & Palacio, 2002)

En este orden de ideas, no queda otro camino que lograr que la Universidad y los estudiantes, marchen al unísono por el logro de sus objetivos sociocolectivos. De la mano persiguiendo el cumplimiento de sus metas, cual utopías alejándose, pero guardándoles distancia. Misión Institucional y Meta Estudiantil, entrelazadas en busca del éxito bipartito; su propia razón de ser.

CRITERIO CIENTÍFICO E INVESTIGATIVO

El paradigma sociocrítico surge en Europa después de la segunda guerra mundial, como parte de la búsqueda de una tercera posición que mediara en la polémica entre el paradigma positivista e interpretativo dentro de la investigación social. Varios autores coinciden en señalar que el paradigma sociocrítico aparece con fuerza en Alemania en estos años en forma de estudios críticos al modelo positivista de investigación social (educativa también) (Colás, 1994), (Bisquerra, 1989).

Dentro de los fundadores del paradigma sociocrítico, cuyas raíces están en la escuela de Frankfurt en Alemania, se reconoce por muchos investigadores a Adorno, Marcuse y Horkheimer. Sin embargo es Jurgen Habermas, sucesor de Horkheimer, también de procedencia Alemana, quien logra de manera hábil, original y creativa, establecer este paradigma en su teoría crítica del conocimiento iniciada por Adorno y Horkheimer.

En esta teoría crítica del conocimiento J. Habermas plantea que, el saber humano se origina en virtud de tres intereses: técnico, práctico y emancipatorio.

El interés técnico del saber humano consiste en el acto de adquirir conocimientos que faciliten un control especializado de los objetos naturales.

El práctico tiene que ver con el hecho de comprender y clarificar las condiciones para la comunicación y el diálogo significativo con los demás, este conocimiento es de carácter significativo y sirve para guiar el juicio práctico, además es propio de las ciencias hermeneúicas o interpretativas.

El último, el interés emancipador, lo define como la autonomía racional y liberadora del hombre que la conseguirá mediante la capacitación de los sujetos para la transformación social.

Con esta teoría, Habermas concilia elementos positivos del paradigma positivista y el interpretativo en cuanto a tipos de saberes que ambos paradigmas habían absolutizado de forma irreconciliable, pero trasciende a ambos, al declarar, a través de su tercer interés (emancipatorio), el compromiso del hombre con su transformación y con la transformación social del entorno donde se desarrolla y que condiciona su actuación y desarrollo.

De esta manera en el paradigma crítico social juega un papel muy importante la capacidad emancipadora de los sujetos para comprender la realidad de la cual hace parte.

Conocer la realidad de la cual se hace parte, es imperativo para el sujeto para intervenir mejorando las condiciones de su entorno y tratando de solucionar todas aquellas dificultades u obstáculos que puedan alterar la cotidianidad del diario vivir, según (Pérez, 1994), se convierte “en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo”. (Schwart & Jacobs, 1984) Lo plantean desde la reconstrucción de la realidad, definiéndolo como aprender a ver desde dentro, el mundo de un individuo o de un grupo y poder transformar el presente histórico.

Inspirados en concebir un maestro que desde una postura emancipadora logre conocer la realidad desde la misma condición humana, desde su entorno, desde su realidad, los investigadores buscan encontrar nuevos caminos, no aquellos que el positivismo científico históricamente ha señalado, sino, caminos inexplorados que la ciencia socio histórica a través de los acontecimientos de vida, las huellas vitales personales y colectivas y los símbolos de una sociedad real, palpante y sonante nos muestran, a fin de encontrar desde estos significantes nuevos significados fenomenológicos, en este caso, los inherentes a la exclusión social.

Dado lo anterior, la propuesta de investigación, nace de la inquietud interdisciplinar y colectiva de no renunciar a la búsqueda de nuevos desafíos en la construcción de nuevos pensamientos. También pretende la inmersión de la pedagogía en el rescate de sus valores históricos, como lo plantea Zemelman, cuando invita al colectivo al rescate de su conciencia histórica, cuyas raíces parten de la necesidad de buscar sus propias inconformidades, pensamiento al cual denomina “incompletud”, esa necesidad de atrevernos a expresarnos “en lo mayor” (Zemelman, 1998).

La ciencia pedagógica permite a los investigadores docentes, independientemente de sus profesiones, incursionar en el marco de la relación pedagógica pensando e interpretando a los estudiantes desde sus propias experiencias y desde la óptica de sus autobiografías. Es así como las relaciones de orden social, de una u otra manera, han merodeado los procesos formativos de los investigadores, y por qué no, los ha tratado de alejar de sus propósitos y aspiraciones frente a sus actitudes y aptitudes pedagógicas. Los fenómenos sociales se campean como fantasmas que nos acecha, históricamente, cotidianamente.

De lo anterior se desprende, la necesidad de enfrentar nuevos desafíos y de plantear nuevos interrogantes en cuanto al fenómeno de deserción académica universitaria como una secuela indeleble de los fenómenos sociales que vivimos. ¿Es posible luchar por el cambio de actitud individual y colectiva, que permita elaborar conciencia capaz de transformar la realidad que nos rodea?

En este orden de ideas, la Ruta Metodológica que pretende incursionar esta investigación, comienza tratando de identificar, en las marañas histórico-sociales de la deserción como un fenómeno social, identificar sus raíces, interpretándolas en clave de convivencia, entre lo humano y lo institucional, al fin y al cabo también como una consecuencia humana. Este fenómeno, se puede desenmascarar a

partir de la búsqueda de respuestas a preguntas categoriales, inherentes al problema en estudio.

Ahora bien, este reto histórico-social, casi arqueológico y cultural, que pretende entender al hombre y sus entornos inductores de sus fenomenologías, requiere de un esfuerzo adicional, estratégicamente posible para auscultar los intersticios más ocultos de la convivencia del hombre y sus múltiples interrelaciones inherentes a la condición humana.

Esta estrategia entonces, ha sido propuesta por el Profesor Wilman Rodríguez en sus encuentros con diferentes actores de las ciencias humanísticas (Rodríguez, 2013), y al que ha denominado Protocolo de encuentro.

Este protocolo pretende dejar de forma investigativa un aporte en el marco teórico y práctico, exponiendo así los conocimientos y efectos causados por la deserción, retención e inclusión universitaria en los actores del sistema educativo; es así como se plantea dicho aporte a un problema de conocimiento multicausal y ampliamente estudiado por ser una problemática de exclusión social.

Vinculando a este marco teórico y práctico “la voz de los actores del sistema educativo”, constituyendo igualmente una opción epistemológica, ética y metodológica. Siendo la historia de vida el instrumento fundamental para la investigación que nos ocupa, aplicando así este instrumento como un medio para dar voz a unas personas actoras del sistema educativo, narrando como vivieron y construyeron subjetivamente sus experiencias dándoles un significado práctico al silencio de dichos actores. Lo que se quiere es acceder a las experiencias que han dejado una huella en los protagonistas de nuestra investigación. La creación de una historia proveniente de la huella vital de los actores del sistema educativo, de una manera idónea de obtener información trascendental y auténtica de cada uno de ellos, incluso con las limitaciones que tiende a presentar la oralidad y el material de vida narrado.

En nuestra investigación hemos pretendido conocer el conjunto de percepciones, intereses, dudas, hitos y circunstancias que influyeron y configuraron de modo significativo la trayectoria escolar y vital de unas personas y la imagen que han construido de sí mismas, integrando desde el presente todos aquellos elementos que consideran relevantes para describir, explicar y valorar su pasado. A partir de esa “memoria viva”, tenemos la posibilidad de reconstruir y reflexionar sobre un ámbito de experiencia que juzgamos especialmente relevante. Para ello se ha optado por un tipo de construcción de historia de vida de carácter “temático”, “focal” o “parcial” pero siguiendo una secuencia biográfica. Está construida poniendo el énfasis en un aspecto contextualizado de la vida del informante, es decir, en el marco de la reconstrucción de una trayectoria o cronología personal donde se insertan momentos y acontecimientos destacados de su vida.

En nuestro caso, el tema de interés central es la experiencia de la vulnerabilidad ante el riesgo de la exclusión escolar, y en particular, construir conocimiento personalizado de:

- El valor y significación de acontecimientos y experiencias de la vida en sus propias palabras.
- La importancia de sus sentimientos y modos de ver el mundo.
- La influencia de hechos, condiciones o períodos críticos que dan forma a sus definiciones y perspectivas.
- La relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales escolares y el impacto de las decisiones personales en su proceso de desarrollo vital.

TEORÍAS CONCEPTUALES

De esta manera podemos afirmar que el paradigma socio crítico, surge como respuestas a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo en que estamos sometidos los positivistas y el conservadurismo de

las interpretativas admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica, ni solo interpretativa, para desde este enfoque se comprenda y conozca la realidad como praxis, orientando el conocimiento a emancipar y liberar el hombre, participando de la autorreflexión de los sujetos.

1. ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

Comprende al mundo como algo no acabado, en constante construcción en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlos y darle significado “si el conocimiento es construido, entonces el conocedor no puede separarse totalmente de lo conocido- el mundo es constituido” (Maycut & Morehouse, 1994, pa, 11).

No es posible estudiar un fenómeno de manera objetiva, porque el investigador interactúa modificando lo que estudia, y otro tanto porque los sujetos que viven los fenómenos son los que le dan sentido. En este paradigma no es posible analizar el fenómeno social sin aceptar que está anclado en el significado que le dan los que lo viven, “el enfoque fenomenológico tiene como foco entender el significado que tienen los eventos, como experiencias, actos entre otros, para las personas que serán estudiadas”. Los sujetos y su manera de ver el mundo, el significado que estos atribuyen a los fenómenos de estudio es lo que constituye la realidad y lo que es importante estudiar, el contexto de estudio cobra especial importancia en tanto se considera que un fenómeno social se produce en una situación y un medio específico con características únicas.

Además se reconoce que esta realidad es compleja, los eventos y los factores relacionados tienen multiplicidad de direcciones y constantemente están en cambio, no existiendo una relación causa efecto univocas, los elementos que un día se relacionan entre si, pueden no estarlo en otro momento, o puede acompañarse de otros factores que aumentan sus relaciones o complejidades, de esta manera el investigador se reconoce como intérprete de las realidades

construidas por los sujetos de estudio; acepta que no hay forma de suspender sus propios supuestos, puesto que todo lo vive y experimenta durante la investigación estando ineludiblemente relacionado con sus intereses, valores y explicaciones del mundo, estando los valores de los investigadores presentes en toda la investigación, desde ellos se elige el tema de estudio, la manera de abordarlo, se discrimina la información, entre otros, sin embargo se debe hacer un esfuerzo por no juzgar precipitadamente lo que observa, debe tener una actitud abierta, e incluso – ingenua cuando se estudie el fenómeno y pueda entonces reconocer cuando un elemento insignificante para la teoría, puede tener efectos interesantes, es necesario situarse en el marco de referencia interno del sujeto que lo vive y lo experimenta.

2. ENFOQUE HERMENÉUTICO

Los relatos en este trabajo de investigación, es hacia los actores del sistema educativo universitario y hacia el propio investigador, situándonos frente a la experiencia propia, identificando los sentimientos, las definiciones y la posición de los actores, frente a la deserción, inclusión y retención universitaria.

Los relatos de vida cumplen una función en la construcción y reconstrucción de la identidad, esto le da sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática y según Bourdieu forman una “ilusión biográfica”. Estos relatos narrados en la investigación, se trabajan analíticamente sobre el relato del actor, sobre sí mismo y sobre aspectos de su vida y se sitúa un segundo nivel de interpretación en la que la producción del narrador, hace evidente aspectos de su insight que los forman como personas activas en un sistema en este caso educativo.

3. ENFOQUE EXISTENCIAL

En la vida diaria las personas “lenguajea” sobre sus experiencias, como si no les comprometiera o implicara; asumiendo una posición subjetiva en la comunicación con los demás. Es así como lo que se busca con las narrativas de los actores de la deserción, inclusión y retención universitaria, es pasar de una petición explícita de los contenidos de esas experiencias a una posición implícita la cual consiste en tomar una posición, frente a lo que se nos ha narrado.

Con el relato de vida, se brinda la posibilidad que el narrador elija o no asumirse a sí mismo, en tanto producto, productor y actor de su historia. Reconocerse producto de una historia material (familiar, social, política, cultural) que determina su vida, condiciones en las cuales ha sido arrojado, en términos existenciales. Reconocerse productor de su historia, a través de sus propias elecciones, responsabilizándose por aquel margen de libertad que le ha permitido “hacer algo con aquello que han hecho con uno”. A partir de estos reconocimientos, se abre la posibilidad de situarse como actor de una historia, de la cual se busca ser el protagonista en el fenómeno de deserción, inclusión y retención universitaria tratando de dar un margen de libertad que permita cambiar de posición frente a los hechos, sin cambiar estos. Esta opción, que se debate al momento de la narración, representa la dimensión ética del enfoque biográfico. En este sentido, el relato no es estático, está vivo justamente porque da cuenta de un individuo, en constante cambio y transformación.

4. ENFOQUE DIALÉCTICO Y CONSTRUCTIVISTA

Hace parte del principio que tanto el oyente como el narrador poseen un aporte característico desde su posición, al narrarse y ambos se complementan y ninguno posee más conocimiento. En el relato el sujeto deviene su propio objeto de conocimiento, para lo cual debe distanciarse, desdoblarse simbólicamente. De esta manera, el oyente, en esta investigación se acercara a las vivencias del narrador, abriéndose a su lenguaje cotidiano, saliéndose de sus propios sistemas conceptuales.

Estos desplazamientos recíprocos e inversos (de distanciamiento teórico e implicación práctica) permitirán la creación de un espacio y de un sistema de comunicación, de una nueva unidad, donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida.

DESARROLLO METODOLÓGICO

La génesis de esta investigación tuvo turbulentos momentos en su comprensión inicial. ¿Qué se pretende investigar? ¿Cómo investigo en educación? ¿Qué es eso de autobiografía?

De esta manera, los autores “más perdidos que médico empezando una maestría en educación docencia”, comenzaron a armar el rompecabezas de sus nuevos conceptos y referentes, pues su formación científica era precisamente el primer obstáculo para pensar de una forma diferente.

Para comenzar, se toma la decisión de echar por la borda todos los conceptos y conocimientos previos de una investigación científica y positivista. Para ello, fue necesario empezar a leer los nuevos epistemes de la investigación y la educación desde una óptica social y culturalmente diferente. Este camino se inicia entonces, cuando los noveles investigadores se toman su tiempo reflexionando y escribiendo sobre sus propias vidas. Nace así, la primera comprensión y el primer acercamiento hacia la comprensión de los acontecimientos sociales y humanos, desde la propia concepción de relatarse a sí mismos.

Entender entonces, que el propósito de una investigación, concebida desde nuevas perspectivas y a partir de fenómenos, que como fantasmas, habían acechado a los autores, significó emprender una nueva cruzada en la vida de maestros: Iniciar una investigación educativa socio-histórica, desde la experiencia vital como sujetos.

Una meta lectura de esta metodología, permite descubrir nuevos acercamientos con la realidad, a través de la singularidad de los sujetos, la diversidad en los roles de vida y la comprensión de la otredad como una forma de comprender las relaciones de la sociedad desde la historicidad, la ética y los símbolos que permiten leer, de una forma diferente, la realidad de las prácticas educativas del país y de la región.

En este sentido, la investigación invita a una reflexión sobre un fenómeno cotidiano y muy estudiado hasta el momento, con múltiples autores que tratan desde ángulos diversos y muy estadísticamente el fenómeno de deserción académica universitaria, mostrando cifras y recabando sobre las causas conocidas de abandono académico, que tienen que ver con los aspectos sociales, económicos, culturales, étnicos, religiosos y los propios de la familia, los entes educativos, las políticas de estado y demás cardúmenes etiológicas de la sociedad en esta época de influencias mediáticas y tecnológicas.

Pero por más conocido y cotidiano que sea este fenómeno, los autores descubren desde sus historias de vida, que alguna vez también estuvieron amenazados para abandonar sus estudios universitarios, por causas conocidas, pero desde lo más profundo de sus reflexiones, dan cuenta de otras causas ocultas, misteriosas e inéditas, que circundan al joven universitario, de manera silenciosa y casi invisible. Son precisamente los signos y síntomas más abductos al ser, aquéllos lenguajes mudos e imágenes no visibles que los medios y las tecnologías, presentan a disposición de otros intereses y no precisamente para los fines que se proponen disponer.

Pero no todo fue color de rosa. El camino para comprender esta nueva forma de investigar los fenómenos sociales, no solo comenzaron desde las autobiografías de los autores, sino que se fueron develando sutilmente una vez escuchamos con atención las historias de varios de los actores institucionales, estudiantes,

profesores y uno que otro directivo del sistema educativo universitario. Este ejercicio fue muy dispendioso, al tenor de lograr que muchos de los entrevistados dispusiesen sus palabras desde los sentimientos albergados en sus corazones silentes y jamás escudriñados para descubrir al ser humano que habita en el interior de cada uno de ellos, precisamente como seres humanos. A partir de estas subjetividades, se logra descubrir lo que hay oculto en cada sujeto, de tal forma que el entendimiento del otro, permite acercarnos al conocimiento del sujeto y su mundo particular; así mismo, le permite a los autores descubrir nuevas formas de pensar y ver el fenómeno de deserción académica universitaria como una nueva forma de exclusión social.

Finalmente, los investigadores logran leerse desde sus autobiografías y desde las narraciones y entrevistas con los actores del sistema, a fin de lograr nuevas comprensiones del fenómeno de deserción como una forma de exclusión social, que se va construyendo a partir de causas ocultas, no reveladas y casi invisibles que tienen que ver con los símbolos de la sociedad, el velamiento de los principios éticos en la educación y la sociedad, la no participación de todos los actores de la sociedad y del sistema educativo en la construcción de las políticas académicas, la pérdida de libertades y de autonomía de los jóvenes estudiantes y particularmente y de manera bien relevante, desde el interior mismo de las IES, las cuales se comportan como autómatas cumplidores de las normas estatales, interesadas en estadísticas y cifras productivas, pero sin el alma obligada que deberían tener para acoger y abrigar al estudiante desertor, o el amenazado de ser excluido del sistema educativo superior, como una forma de exclusión social y de despojo.

La autobiografía entonces se convierte, en una herramienta estratégica universal para comprender a los sujetos y los fenómenos sociales que los rodean. Escuchando e interpretando al otro, se logran nuevas concepciones del mundo y nuevas categorías que permitirán al ser vivir y enfrentar las afectaciones del presente, como una forma de garantizar que los jóvenes sean aceptados en su

diversidad e incluidos en sistema educativo, como protagonistas y coautores de las armas necesarios para evitar a toda costa el fracaso escolar. De esta forma estaremos inundando al mundo de seres incluidos en un sistema social y educativo que brinde al sujeto las herramientas cognitivas y comportamentales para ser un individuo libre y autónomo, ese ser que requiere la sociedad del presente y la génesis de las futuras generaciones.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este protocolo de encuentro se pretende llevar a cabo la técnica de la **encuesta social**, ya que para este se enfatizará en la investigación de tipo interpretativo. La técnica de recolección de información se les aplicara a los actores del sistema educativo universitario como alumnos, profesores y directivos.

Para la recolección de la información se realizara una **entrevista social** como historias de vida, para lo cual se han delimitado tres ámbitos generales de información válida: contexto social y familiar, escolaridad previa y vocación universitaria, y desenvolvimiento en su rol como estudiante universitario.

Esto con el fin de orientar la narrativa a estos ámbitos que se hacen importantes para el desarrollo de nuestra investigación. Con el propósito de explorar detenidamente fragmentos específicos de lo narrado en el relato de vida para hacer una mejor articulación de toda la información recibida de los actores del sistema de salud. En consecuencia, las cuestiones se integran en el curso de la propia dinámica de la relación de entrevista, dejando cierta libertad al informante para que narre, e incida sobre el entrevistador en aspectos importantes.

- **Contexto Social y Familiar**
 - Edad.
 - Trabajo de los padres. (para los estudiantes)
 - Hermanos.

- Amigos.
 - Figuras relevantes en su vida.
 - Dónde vive y dónde ha vivido.
 - El barrio en el que vive: ¿cómo es? Elementos a destacar de él.
Visión personal: positiva y negativa.
 - La vida diaria en su casa.
 - ¿Qué es lo que te piden tus padres como obligaciones?, ¿qué es lo que tú les pides a ellos?
 - ¿Cómo es un día normal en tu vida? ¿Cómo distribuyes tu tiempo?
 - Cuando tienes un problema, ¿a quién acudes?
 - ¿Qué es lo que más les agrada a tus padres de tu comportamiento?, ¿qué es lo que más les desagrada?
 - Habla de tus amigos.
 - Contexto general para otros actores
- **Escolaridad Previa y vocación universitaria**
 - ¿Cómo consideras que fueron tus bases académicas en la educación primaria y secundaria? ¿Tienes recuerdos agradables o desagradables de tu formación académica en la escuela? Cuéntanos alguno.
 - ¿Cuál era tu vocación para el futuro durante la estancia en la escuela?
 - ¿Cuáles eran las actividades que más te gustaba realizar? ¿Cuáles menos?
 - ¿Algunas veces hacías tareas distintas a los demás compañeros? ¿Cómo te sentías?
 - ¿Cuándo tenías dudas o no comprendías algo se lo preguntabas a tus profesores? ¿Ellos te hacían caso? ¿Se preocupaban de ti?
 - ¿Tuviste algún tipo de ayuda en tu casa (profesores particulares, padres, hermanos) o en alguna academia?
 - ¿Tus padres te animaban a estudiar? ¿Qué te decían?

- Háblame de tus compañeros del colegio, ¿tenías amigos?, ¿qué hacíais en clase, en el recreo, o en la calle?
- ¿Te costaba hacer amigos? ¿Alguna vez te sentiste rechazado? ¿Por qué? ¿A quién se lo contabas? ¿Qué hacías?
- Y tus profesores, háblame de ellos. ¿Recuerdas a alguno en especial? ¿Te ayudaban? ¿te trataban igual que al resto? ¿Qué te hubiera gustado que hubiesen hecho por ti? ¿Os trataban a todos por igual?, ¿por quién se preocupaban más?
- ¿Cuáles eran tus principales dificultades en la escuela?
- ¿Faltabas con frecuencia? ¿Por qué motivos? ¿Tus padres lo sabían? ¿Qué pensaban?

- **Desenvolvimiento en su rol como estudiante universitario**

- ¿Cómo ha sido tu transcurrir académico?, ¿Sientes acogimiento por la universidad?
- ¿Te sientes orientado en la elección de tu carrera?
- Como ha sido el desenvolvimiento académico y social en la universidad
- ¿la universidad se ha interesado por ti como persona?, ¿Como alumno?, ¿Como elemento de una familia?, ¿Y de una sociedad?
- se observa por parte de la universidad hechos concretos que te hacen sentir un sujeto en formación constructivo y proyectado a la sociedad
- ¿Te han ayudado a corregir las deficiencias académicas propias de tu carrera?
- ¿Alguna vez has estado amenazado por las circunstancias para salir de la universidad?
- ¿Has sido víctima de bulling y/o el matoneo con tus compañeros en la universidad?
- ¿Tienes alguna anécdota de exclusión social, deserción universitaria?

En la investigación se hará evidente el llamado de Legrand (1993) que sugiere sostener, en lo posible a lo largo de todo el proceso de la investigación, una puesta en disposición que trabaje sobre el vínculo previo de la deserción, inclusión y retención universitaria y que intente dilucidarlo: ¿Por qué la elección del tema? ¿Por qué investigarlo? ¿Para qué investigarlo? ¿El interés surge de la huella vital? ¿Cuál?

En cuanto a la preparación teórica, se construyó una revisión crítica de la literatura científica pertinente a la deserción universitaria, dotándose este diseño de investigación en un bagaje conceptual para profundizar la comprensión del objeto de estudio.

CONTACTOS, NEGOCIACIONES, CONTRATOS

Una vez construido el objeto de estudio, iniciado el proceso de disposición clínica y orientada la preparación teórica, se plantea la forma y procedimientos que se utilizarán para contactar y convocar a potenciales participantes.

En la fase de contacto, los cuestionamientos éticos se vuelven fundamentales, entrecruzándose con cuestionamientos científicos. Se definen criterios respecto a qué sujetos convocar, cómo contactarlos, al tipo de información que les entregaremos, a la información incluida en el consentimiento informado, se hace de manera reflexionada y velando en cada momento por la coherencia de la investigación y la ética que todo proceso investigativo debe cuidar; motivo por el cual se definen los siguientes aspectos en el protocolo de encuentro:

1. Los Participantes

Se define como criterios de inclusión, todos aquellos sujetos de investigación que sean actores en el sistema educativo donde se estudia el fenómeno y que después de contactarlos, explicarles el fenómeno a estudiar, leerles el

consentimiento informado, acepten y firmen la participación libre y voluntaria en el estudio.

Respecto a cuántos narradores convocar, se plantea en el diseño de la investigación tomar grupos focales de actores en el sistema de educación que tengan que ver con el fenómeno a investigar, como es el caso de estudiantes normales que han permanecido de cierta manera en los claustros académicos avanzando en su proceso educativo, otros que hallan desertado y vuelto a los claustros educativos, sea por la razón que sea y otros que hayan abandonado de forma definitiva los claustros académicos.

2. La lógica de los encuentros

Se dirigirá a los potenciales participantes de la investigación entregándoles información tanto en lo referido al contenido y objetivos de la investigación, como respecto a las modalidades y procedimientos que implicará su participación.

Se le comunicara a los participante que el interés de esta investigación es comprender el lugar que ha ocupado y el sentido que ha tenido un hecho en su historia de vida, la cual intentaremos reconstruir con él.

Respecto a las modalidades de trabajo, se les informara que requerimos grabar los encuentros dada la forma en que trabajaremos. Asimismo se les explicara cuál será el encuadre específico del dispositivo (Grabadora, filmadora, etc.) más o menos dos encuentros con una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos en cada uno.

Se dejara claro en este protocolo de encuentro que: son los participantes los “expertos”, que tienen los conocimientos y las informaciones que necesitamos y no a la inversa.

3. El consentimiento de los participantes

El consentimiento informado que se construye con los participantes de la investigación dicen relación, como en otras investigaciones, con las principales características y requerimientos de la participación, así como con aspectos relativos a la confidencialidad, anonimato y la posibilidad del participante de retirarse en cualquier momento de la investigación sin que esto tenga consecuencia alguna, de esta manera estos relatos de vida no funcionarían si el sujeto no se apropia de la consigna, si no tiene un rol activo en el proceso de recolección de los relatos. Tampoco, si siente que está en alguna forma obligado o forzado y mejora la relación fluida con el investigador y las maneras “comprometidas” de narrar de los participantes.

4. La presentación de los investigadores

La presentación de este equipo investigador a las personas participantes o a las que colocaran la vía de contacto con ellos, explicando la razón de la investigación que se trabaja sobre un tema y que se necesita de la colaboración de personas directamente implicadas por esto en sus vidas. Se explicara a los sujetos como se ha llegado hasta ellos, se dispone una escucha cálida y empática.

5. Enfrentarse al sufrimiento

Los relatos de vida pueden llevar al sujeto a que impliquen y se comprometan fuertemente con sus historias, re-observándolas, examinándolas, conmoviéndose y reactualizando sus sufrimientos, respecto a momentos particularmente difíciles y dolorosos. Esto aspectos hay que tenerlos en cuenta ya que en determinados momentos determinan instantes muy fuertes desde el punto de vista afectivo y del involucramiento de los participantes y de los propios investigadores.

6. La recolección de los relatos

Los relatos de vida que a manera de entrevista, las narraciones y los auto relatos, se abordaron en la investigación no son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratorio, estos relatos de vida serán enfocados entonces en esta investigación que ocupa en construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratorio particular, en un momento particular de su vida.

En este sentido, la narración que un sujeto haga estará irremediamente afectada por influencias contextuales actuales, tanto de la vida del narrador como la del narratorio, y por influencias relativas al particular encuentro entre ese narrador y ese narratorio para contar esa historia, por esto cada uno de los contactos previos de reclutamiento, así como los encuentros con cada narrador estarán cuidadosamente preparados. Y con el visto bueno de las partes se garantiza que se desarrollen los términos pactados para la entrevista, y se podrá dar el soporte necesario para la narración que los participantes realicen y contendrán además información relativa a la producción de los relatos que es importante de considerar al momento de los análisis de las informaciones surgidas.

7. El procedimiento de las entrevistas

En el momento de realizar la entrevista para obtener las narraciones de los estudiantes, profesores o directivos. Se les buscara y se les leera el consentimiento informado, si lo aceptan se procederá a escuchar su punto de vista dirigiendo la narración para que no se vaya a salir de lo que se pretende buscar con la investigación.

Para la entrevista se utilizara grabadora, libreta de notas, lápices para tener pruebas de lo dicho allí, se contara con un ambiente confortable para que la

persona no se sienta incomoda al momento de realizar la entrevista; además de un tiempo máximo para el conversatorio.

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LO HECHO

¿Cuál o cuáles son los factores detonantes del fenómeno de deserción? ¿Cómo cambiar el modo de pensar de los maestros, para que contribuyan a que esos jóvenes no deserten? y ¿Cómo lograr que las Instituciones de Educación Superior incluyan dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales, programas serios y contundentes que no solo eviten la deserción, sino que también incluyan programas de retención y reinserción académicas? ¿Cómo lograr que las instituciones de educación superior sean entes con sentido humano, con propósito formativo, donde se respete la autonomía, se formen mentes críticas emancipadoras y que los estudiantes lleguen a los claustros a transformar sus mundos y la sociedades del presente?

La respuesta a estos interrogantes obliga entonces, a que la Ruta Metodológica sea vista como una construcción de ciencia social y humanística, como un proceso de construcciones metacognitivas y renovaciones éticas, en donde el hombre, su cultura y su sociedad, se conviertan en verdaderos actores políticos para la construcción de una nueva sociedad, de una nueva cultura y de una revolución holística, en donde brillen los cambios de los paradigmas de la educación, a fin de garantizar a las nuevas generaciones, un mundo incluyente con nuevas cosmovisiones de la realidad, donde aprendemos a entender la diversidad y damos sentido al otro como sujeto activo de la construcción del futuro, donde nos convertimos en constructores de sociedad desde el entendimiento del otro, con la comprensión de un mundo diferente donde cada uno de los actores tenemos cavidad dentro de la tolerancia y la diferencia.

Esta investigación entonces, identifica a la ciencia pedagógica, con criterios de ciencia social humanística y ciencia social metacognitiva, con nuevos enfoques en

la relación del hombre con su colectividad, con la interpretación de los nuevos paradigmas de la transmodernidad, en donde la interdisciplinariedad permite la ascensión en el conocimiento, a partir de un pensamiento crítico, en donde la transculturalización se lea como un compromiso colectivo de interpretar las subjetividades de los individuos y la pedagogía sea vista como motivadora de cambio y promotora de nuevos conocimientos, nuevas categorías y cosmovisiones emancipadoras, a fin de lograr la libertad y la autonomía del hombre y de la colectividad.

Así las cosas, esta investigación también interpreta al paradigma crítico social, en donde se pretende identificar nuevos significados a partir de subjetividades individuales y colectivas, como una forma liberadora de nuestras frustraciones y conflictos sociales y de encontrar la realidad socio-histórica a partir de "...construir lo inédito..." como lo plantea (Zemelman, 1998).

En cuanto a la técnica, el estudio se enmarca como un estudio de carácter mixto, en cuanto a que su enfoque cualitativo permite un análisis socio-hermenéutico del problema y el enfoque cuantitativo, permite acercarnos a la medición de la percepción que tienen los diferentes actores sobre el problema, con los cuales se busca dar explicación al fenómeno de la deserción académica a partir de las interrelaciones entre las diferentes categorías, con cualidades sintomáticas, pero que luego se van dilucidando, y que podrían girar alrededor de la gestión académica y la aprehensión del conocimiento, como posibles causas estructurales, sin desconocer, y es esta una de nuestras mayores expectativas, que existe otras causas ocultas y realidades desconocidas.

El fracaso escolar, situación que acecha a muchos estudiantes en nuestras universidades, y que de paso, en algún momento de nuestras vidas, fue una amenaza real, se revela, como una sombra social real, en el problema estructural de nuestra investigación y es por ende que este problema estructural trae consigo un sin número de consecuencias o pudiera ser la consecuencia misma de otras,

entre estas cobra un valor incalculable mencionar la exclusión social como factor relacionado con el fracaso escolar

En el análisis social del presente, luego de escudriñar por las Políticas Estatales de Educación Superior y por los contenidos de los Programas Educativos Institucionales, se pretende ratificar las variables que tienen que ver con la **gestión académica** y sus interpretaciones con las siguientes relaciones: articulación curricular-plan de estudios-estructura académica, por un lado y con la **aprehensión del conocimiento** y sus relaciones: integración curricular-metodología de la enseñanza-perfil docente-titulaciones-estándares de calidad-gestión académica-desarrollo de la inteligencia- gestión académica-investigación-perfil docente-extensión, por el otro.

Esta reflexión facilita la organización del saber para el desarrollo de nuevas prácticas que implican la formación en perfiles que respondan a las exigencias de las actuales políticas educativas, a las expectativas de los sujetos, su incorporación a la universidad, la oferta de políticas de retención y las posibilidades de reincorporación en caso necesario.

Para una mejor aproximación a la aprehensión del conocimiento, en hora buena, contamos con el estudio de Miguel De Zubiría (Zubiría, Instrumentos y operaciones intelectuales, 1997), quien sintetiza el planteamiento de las 8 inteligencias de Howard Gardner, en solo 4 inteligencias: emocional, científica, tecnológica y comunicativa. A su vez, estas establecen relaciones con algunos elementos de gestión académica, como son la investigación y el modelo pedagógico, y el resultado de las evaluaciones dentro de las variables de aprehensión del conocimiento. Alrededor de estas posturas y la teorización planteada, construiremos los conceptos organizadores.

Al Plantearnos la pregunta: ¿Cómo estamos en reinserción y retención Universitaria? Y cuál es la percepción de los actores de esas políticas? buscamos

establecer una triangulación entre el Sistema Nacional de Educación Superior, los actores (sujetos) del mismo (alumnos, familias, profesores, administrativos y comunidad en general) y los Programas Educativos Institucionales – PEI. En este orden de ideas, el ejercicio narrativo, las afectaciones personales y las historias de vida recogidas muestran claramente que existe una brecha importante entre las políticas educativas, los PEI, y los actores del sistema frente al fenómeno de deserción y a la ausencia de estrategias que permitan la reinserción y retención universitaria.

Con respecto a la información que se obtuvo de fuentes humanas como administrativos, docentes y estudiantes, se logra construir significados para una aproximación a la verdad frente al problema. Para esta intención, se utilizaron grupos de discusión, entrevistas a profundidad, estrategias que a su vez facilitaron la identificación de las mencionadas categorías iniciales y que se fueron definiendo a medida que se realizaron las estrategias metodológicas.

Estas técnicas permiten llegar a lo desconocido a través de la duda, o desconocimiento acerca de los mecanismos de retención e inserción, partiendo de la premisa que la deserción es un problema conocido, al menos en los estudios e investigaciones existentes, pero abren una expectativa frente a lo obtuso de la problemática.

Finalmente, las técnicas e instrumentos de investigación (entrevistas en profundidad, autorelatos y grupos de discusión) indagando por la percepción de los actores (docentes, estudiantes, actores sociales), permiten construir espacios de comunicación efectiva, para la construcción colectiva de políticas públicas y privadas en el campo de la Educación Superior, que finalmente logran contener la deserción de las aulas universitarias, pero sobre todo, que apunten hacia la retención física de los estudiantes en problema y la reincorporación en los momentos más críticos del entorno social y familiar del desertor.

Los investigadores, a manera de entender desde sus propósitos primigenios, el fenómeno de deserción académica universitaria e inspirados por varias de sus propias vivencias, no solo las relacionadas con sus propias vidas y con sus relaciones con el fenómeno de deserción académica desde tempranas épocas estudiantiles, sino desde los sucesos escuchados y narrados entre ellos mismos y con sus estudiantes, otros maestros y directivos, logran darle un significado al fracaso escolar, como una forma de ver la exclusión social en los jóvenes de diferentes concepciones y categorías, vistos en clave de diversidad.

Los autores consideran que es menester reflexionar sobre el *fracaso escolar, visto como el alma descarnada de la interacción social sujeto-sujeto en una sociedad ciega, sorda y muda que impávida, permite que los huéspedes allegados a las puertas del saber, abandonen su anhelo, sembrando por los suelos de la patria odio, desolación, despojo, miedo, desesperanza y no futuro.*

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Este es el merecido reconocimiento para el investigador social humanístico: descubrir lo oculto desde la realidad de los sujetos, desde sus subjetividades y desde su esencia, así como también encuentra significados desde sí mismo. De esta manera, es probable entender que la educación es una ciencia de lo social, desde y para el hombre, utilizando como métodos, la ética, la política, la estética y la culturalidad del hombre y los símbolos de su organización social.

Los maestros y maestras pensando en clave de diversidad, deben comprometerse a ascender en su pensamiento categorial, descubriendo los nuevos significados de los fenómenos de exclusión social, las nuevas categorías que permitan entender las nuevas cosmovisiones del mundo actual y al individuo como un ser diverso e incluyente. Colombia y el mundo globalizado necesitan cambios organizacionales urgentes, a fin de garantizar jóvenes para el futuro, autónomos, libres y constructores de conocimiento. Para lograrlo, se propone que los maestros se

conviertan en sembradores de semillas impregnadas de pensamiento crítico y emancipador orientados por la razón y la objetividad, encaminados hacia una construcción social justa y equitativa. Maestros referentes del cambio, reflexivos, que sean vistos por su colectivo social como referentes históricos del cambio.

Los actores del sistema educativo deben comprender el mundo y sus cosmovisiones desde la diversidad de los sujetos, sus maneras diferentes de pensar, sus maneras diferentes de concebir el mundo, sus individualidades perceptivas frente a los fenómenos sociales manoseados por las estrategias mediáticas y las tecnologías epocales.

La sociedad debe comprender el presente desde el pasado, desde sus propias experiencias, sin negar sus acontecimientos históricos y por el contrario entendiéndolos como nuevos puntos de partida para la construcción social de las nuevas generaciones merecedoras de un mundo incluyente que garantice su autonomía y libertad. Esta sociedad se convierte en la utopía de nuevos sistemas que permitan redescubrir nuevos símbolos y formas de interpretar al mundo para la construcción del presente histórico, cada vez, cada época.

“Cada habla es válida precisamente porque recoge datos del discurso social, constituido por representaciones, imaginarios o narrativas” (Herrera J. D., 1998).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1993). La Calidad de la Educación Superior, ejes para su definición y evaluación. *Revista de la organización iberoamericana de desarrollo educativo*.
- Álvarez, T., & Palacio, L. (2002). Anotaciones para el análisis del discurso pedagógico. *Revista de Educación y Pedagogía*.
- Antioquia, U. d. (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. 39. Medellín, Antioquia, Colombia: CIE.
- Aponte, L. B. (2004). *Estructuras académicas en la Universidad*. Bogotá.
- Ávila, M. (1970). *Estudios sobre Husserl y las antinomias fenomenológicas*. Caracas.
- Baudrillard, J., & al., e. (2000). *Figuras de la alteridad*. México D.F: Taurus.
- Beck, U. (2002). *Hijos de la Libertad*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Bertaux, D. (1993). Perspectiva de la historia de vida en la transformación de la práctica sociológica. En C. Santamarina, & J. Marinas, *La historia oral* (págs. 19 - 34). Madrid.
- Bertaux, D. (2005). El análisis de un relato de vida. En D. Bertaux, *Los relatos de vida. una Perspectiva etnosociológica* (págs. 73 - 102). Barcelona: Bellatera.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Perú: CEAN.
- Bogota, A. M. (2010). *El Cartucho*. Bogota: Secretaria de Integración Social.
- Bohórquez, C., & A, L. (1956). La evaluación educativa en Colombia. *Publicaciones Cultura Colombiana*.
- Bohórquez, L. (1957). La Evolucion Educativa en Colombia. *Cultura Colombiana*, 472.
- Bourdieu, P. (1986). La ilusión biográfica. En *Actas de la Investigación en Ciencias Sociales* (págs. 62 - 72). París.
- Casas, V. (16 de enero de 2013). Universidades de Medellín pierden el año por deserción de estudiantes. *el tiempo*.
- Centro virtual de noticias de la educación*. (24 de Enero de 2013). Recuperado el 26 de Enero de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-317375.html>

- Cepal. (2000). *citado por Perfeth, et al.*
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Great Britan: IAU Press.
- CNA. (2005). *Consejo Nacional de Acreditación*. Recuperado el 05 de Febrero de 2013, de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>
- Cobos, F. B. (1995). *Los Proyectos Pedagógicos*. Bogotá: ASPROED.
- Colás, M. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Constitución Política Colombiana. (1991). *Artículo 67*.
- David Ausubel, E. a. (1996). *Psicología educativa*. México: Seix barral.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, M. (1986). La Reforma Curricular. *Revista Colombiana de Educación*.
- Díaz, M. (1990). Las Reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto. *Educación y Cultura*, 16-17.
- Escarria, A. S. (Marzo - Abril de 2010). *Alfaguia*. Obtenido de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319043663_03.pdf
- Escobar, G. (1990). Notas históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia. *Educación y Cultura*.
- Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. América Latina.
- Freire, P. (1989). *La Educación como Práctica de la libertad*. Madrid : Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo veintiuno.
- Gantiva, J. (2001). De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. *Revista de Educación y Cultura*(59), 40.
- García, A. (1972). Atraso y dependencia en América Latina. Hacia una teoría latino americana de desarrollo. *El Ateneo*.
- García, E. (1995). Hacia el Rescate de la Pedagogía. *ASONEN*.
- Gardner, H. (2004). *Estructuras de la mente. La teoría de inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- Gaulejac, V. D. (1999). Historias de vida y Sociología Clínica. *Proposiciones*, 89 - 102.

- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2005). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá: CNA.
- Gomez, A. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina "posible"? *Educación y Pedagogía*, 25-28.
- González, G. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Controversia.
- González, T. (2011). *La luz difícil*. Bogotá: Alfaguara.
- Gramsci, A. (1976). *La Alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Grupo de Estadística. (2002). Boletín Estadístico. Pereira, Risaralda, Colombia: Sección de publicaciones UTP.
- Guarín, G. (116 de Noviembre de 2013). Notas de Asesoría. Manizales, Caldas, Colombia.
- Gutiérrez, M. C., & Guarín, G. (2004). *Comunicación personal*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Herrera, A., Jaramillo, D., & Ibarquén, F. (2011). Estudio analítico de competencias, en resolución de problemas, habilidades lógico-matemáticas y toma de decisiones entre estudiantes de grado 10 y 11 de cuatro instituciones educativas del municipio de Armenia, de cara a su inserción municipal de Armenia. *Universidad del Quindío*.
- Herrera, J. D. (1998). Conferencia sobre investigación cualitativa. *Investigación cualitativa*. Bogotá: Compensar.
- Himmel, E. (2003). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la educación, segundo semestre 2002*.
- Huesca, M. E., & Castaño, M. B. (s.f.). Recuperado el 05 de Febrero de 2013, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178841083.pdf>
- Hurtado, L., Galvis, D., Gonzalez, M., & Mendez, R. (2010). La deserción estudiantil en la Universidad del Quindío, Diagnóstico y estrategias de intervención. *Universidad del Quindío*.
- Ibañez, T. (1996). Algunos comentarios en torno a Foucault. En *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología* (págs. 43 - 60). México: Universidad Autónoma de México.
- Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.

- ICFES. (2001). *La reconstrucción curricular*. Bogotá: Cooperativa del Magisterio.
- Jaramillo, L. (2003). El concepto de historia: una mirada epistemológica. *Nueva Epoca*.
- Jodorowsky, A. (16 de julio de 2010).
<http://planocreativo.wordpress.com/2010/07/16/estudiante-en-crisis/Alejandro-Jodorowsky>. Recuperado el 29 de abril de 2013
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Laín Entralgo, P. (1966). *Curso de Antropología Médica*. Santiago de Chile: Facultad de medicina Universidad de Chile.
- Laine, A. (1998). *Teorías y prácticas en la formación de la historia de vida*. París: Desclée Brouwer.
- Laousse. (2011). *Diccionario Enciclopédico Larousse*. Larousse.
- Latiesa, M. (1992). *Priceminister*. Recuperado el 16 de Enero de 2013, de <http://www.priceminister.es/offer/buy/20456604/Latiesa-Margarita-La-Desercion-Universitaria-Libro.html>
- Legrand, M. (1999). La contra - transferencia del investigador en los relatos de vida. *Proposiciones*, 115 - 121.
- Ley 115. (08 de Febreo de 1994).
- Ley 30. (30 de Diciembre de 1992).
- Lineres, A. (26 de Enero de 2013). Proponen crear grado 12 para subir nivel de bachilleres. *El Tiempo*, pág. 2.
- Loaiza, Y. (2006). El Maestro de las Esculas Normales del Departamento de Caldas entre 1963 y 1978. *RUDECOLOMBIA*.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Marramao, G. (2007). *La pasión del presente*. Roma, Italia: Gedisa.
- Mejía Valencia, M. (2013). Módulo de Pedagogía Crítica., (pág. Notas del Seminario). Manizales.
- Mello, A. d. (1992). *La Oración de la rana 2*. Bilbao: Grafo, S.A.
- Mendoza, M. (2010). *La locura de nuestro tiempo*. Bogotá: Seix Barral.

- Molina, C. C. (2004). *Currículo dialógico e interdisciplinar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Molina, G. (1981). *Las ideas liberales en Colombia de 1935 a la iniciación del Frente Nacional*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Monsalve, M. (1958). *Colombia posesiones presidenciales. Teniente General Gustavo Rojas Pinilla*. Bogotá: IQUEMA.
- Múnera, L. (1998). *Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Nacional, M. d. (1978). Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia. Segunda Parte. *MINED-PNUD-UNESCO*.
- Nacional, M. d. (1986). La Planeación Educativa en Colombia. *PLANER*, 108-111.
- Nacional, M. d. (2002 - 2006). *Plan de Revolución Educativa*, 1. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Viceministerio de Educación Superior.
- Ospina, W. (2013). *Pa que se acabe la vaina*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. *GRAO*, 37-40.
- Pineau, G. (1992). Dialéctica de las historias de vida. En D. Desmarais, & P. Grell, *Teoría, método y trayectoria de las historias de vida* (págs. 131 - 150). Montreal: Saint Martin.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Piña, C. (1988). *La construcción del "si mismo" en el relato autobiográfico*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Platón. (427 AC - 347 AC). *Proverbia*. Recuperado el 27 de Enero de 2013, de <http://www.proverbia.net/citastema.asp?from=1&ntema=Educaci%F3n&tematica=204>
- Quiceno, H. (2003). *Curso de Epidemiología pedagógica y ética*. Cali: Paideia.
- Ramírez, Y. (s.f.). *Estudio de Deserción Escolar*. Recuperado el 26 de Enero de 2013, de <http://www.slideshare.net/glazaro/3-desercin-escolar>
- Resolución 0687. (06 de Septiembre de 1973). *Se establecen servicios de orientación y asesoría escolar en los colegios de Caldas*.

- Rheume, J. (1999). La aproximación clínica en las Ciencias Humanas. 122 - 127.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Tiempo y narración*. París: Umbral.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción - Caminos del reconocimiento*. Argentina: FCE.
- Rodríguez, J. (1961). *Manual de Pedagogía de los Años Sesenta*. Medellín: Bedout.
- Rojas, M. (mayo - diciembre de 2008). *alfaguia*. Recuperado el 16 de enero de 2013, de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319736384_13.pdf
- Sanchez, R. (1984). *Estado y planeacion en Colombia*. Bogota: La Rosa Roja.
- Santamarina, C., & Marinas, J. (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Sinisi, L. (Diciembre de 2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropollogía y Educación*, 01, 11.
- Stewart, I. (1991). *¿Juega Dios a los dados?* Barcelona: Grijalbo.
- Subirats, J., & al., e. (2006). *Fragilidades vecinas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Superior, I. C. (1990 - 1999). *Boletín Estadístico*, 56. Bogota, Cundinamarca, Colombia: ICFES 2000.
- Tezanos, J. (2001). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- Tobon, L., Galvis, D., García, M., & Mendez, R. (2010). La desercion estudiantil en la Universidad del Quindío, Diagnostico y Estrategias de Intervención. *universidad del Quindío*.
- Torrecilla, J. M., & al, e. (2007). *La investigación sobre eficacia en Iberoamerica*. Bogotá: Convenio Andres Bello.
- Villa, M. D. (1996). ¿Es posible evaluar objetivamente?. Una aproximación crítica. En M. Pérez, *Evaluación escolar*. Bogotá: Cooperativa del magisterio.
- Villa, M. D. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos*. Bogotá: Cooperativa del magisterio.

- Villa, M. D. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Villers, G. D. (1999). La historia de vida como método clínico. *Proposiciones*, 103 - 114.
- Zemelman, H. (1998). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.
- Zubiria, M. d. (1997). *Instrumentos y operaciones intelectuales*. Bogotá: FAMDI.
- Zubiria, M. d. (1999). *Seis didácticas revolucionarias*. Bogotá: FAMDI.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia*. Bogotá: Tercer Milenio.