La deserción escolar en el contexto de frontera urbano-rural desde la perspectiva de los sujetos

Carlos Enrique Lozano Infante

CÓDIGO: 20182384016

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

BOGOTÁ 2020

La deserción escolar en el contexto de frontera urbano-rural desde la perspectiva de los sujetos

Carlos Enrique Lozano Infante

CÓDIGO: 20182384016

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

TUTORA

Maritza Pinzón Ramírez

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

BOGOTÁ 2020

TABLA DE CONTENIDO

Resumen…….……...6

Introducción…….……..7

1. Contexto de la investigación……..8

2. Planteamiento de la investigación…….……9

2.1 Justificación…….…….9

2.2 Presentación del problema de investigación……...12

2.3 Objetivos…….....15

2.3.1 Objetivo general……..15

2.3.2 Objetivos específicos……..15

3. Referentes…….15

3.1 Antecedentes investigativos……...15

3.1.1 Estudios sobre la deserción escolar en diferentes conexiones con el contexto de frontera urbano-rural y la perspectiva de los sujetos…….....15

3.1.1.1 Explicaciones de la deserción escolar en contextos rurales desde la estadística....15

3.1.1.1.1 Contexto global……..16

3.1.1.1.2 Contexto latinoamericano……..18

3.1.1.1.3 Colombia……19

3.1.1.1.3.1 Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE)……..19

3.1.1.1.3.2 Informe de la Contraloría General de la República……20

3.1.1.1.3.3 Informe de la Unicef…….…….21

3.1.1.1.4 Bogotá……..……..21

3.1.1.1.4.1 Encuesta Distrital de Deserción Escolar……..….....21

3.1.1.1.4.2 Informe de la Defensoría del Pueblo……..……..22

3.1.1.1.4.3 Un trabajo cualitativo: investigación del IDEP y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre deserción escolar……...……22

3.2. Marco teórico…….23

3.2.1 Deserción escolar…….……24

3.2.2 Percepción del sujeto: la construcción social de la realidad y la subjetividad constituyente…….…25

3.2.3 El contexto de frontera urbano-rural…….....27

4. Metodología…….....…29

4.1 Planteamiento epistemológico……...….29

4.2 Metodología general de investigación……...…….30

4.3 Métodos y técnicas empleados……31

4.3.1 Análisis crítico del discurso…….31

4.3.2 Relato de vida…….……..31

4.4 Instrumentos aplicados……32

4.5 Fases de la investigación…….33

5. Construcción y sistematización de la información……33

5.1 Participantes…….....33

5.1.1 Participante 1 (P1)……34

5.1.2 Participante 2 (P2)……34

5.1.3 Participante 3 (P3)……34

5.1.4 Participante 4 (P4)……...34

5.2 Consentimiento informado…….....35

5.3 Relato de vida……35

5.4 El dado preguntón…….….36

5.5 La colcha de retazos…….…..39

6. Análisis y presentación de resultados…….…….……40

6.1 Deserción escolar y género……41

6.2 Deserción escolar y trabajo doméstico no remunerado……43

6.2.1 Cultura rural y valoración de la escuela……..45

6.3 Deserción escolar y reestructuración del concepto de familia……..46

6.4 Deserción escolar y pedagogía sin sujeto……...47

6.4.1 Poder adultista del maestro sobre el estudiante ……..……....47

6.4.2 Escuela desligada de la realidad de los niños…….....48

6.5 Deserción escolar y falta de asistencia en salud por parte del Estado……...50

6.5.1 Condición de discapacidad y asistencialismo en salud…….....51

Conclusiones…….…52

Referencias……...55

Anexos…….…….62

Resumen

En Colombia sólo se puede responder a los retos del siglo XXI si todos los niños terminan la educación primaria y secundaria con calidad y equidad. Sin embargo, el problema de la deserción escolar es una barrera que dificulta la respuesta a dichos retos. Específicamente, un alto porcentaje de niños que viven en fronteras entre lo urbano y lo rural desertan antes de llegar al último año de la secundaria. Ante esta problemática, en el país se han realizado numerosos estudios de corte estadístico que no han tenido en cuenta las percepciones de los sujetos sobre el fenómeno. En consecuencia, es importante escuchar la voz de los niños desertores y de los que están en riesgo de deserción con el objetivo de conocer, desde una perspectiva hermenéutica, los factores que influirían en su decisión de abandonar la escuela. Tal es el propósito del trabajo aquí reportado.

Palabras claves: deserción escolar, contexto de frontera urbano-rural, perspectiva de los sujetos desertores y en riesgo, hermenéutica crítica.

Introducción

La expansión educativa que ocurrió en nuestro país en la década de los 70 permitió que de manera progresiva accediera a la escuela el grueso de la población y que se viera la escolarización de niños y jóvenes con grandes expectativas. Con el paso del tiempo, esto no implicó que quienes ingresaban a los distintos niveles escolares permanecieran y continuaran estudiando. La Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) del 2010 muestra que, hoy como ayer, la pirámide educativa sigue vigente: de cada 100 alumnos que ingresan a la escuela primaria, sólo 36 logran terminar la secundaria. Las implicaciones de la deserción escolar suponen un fuerte cuestionamiento para las escuelas y sus diseños curriculares; traen consigo el hecho de que los propios estudiantes (excluidos de la escuela por diferentes razones) no tendrán acceso a oportunidades formativas, de desarrollo personal y crecimiento cognitivo-social y, además, seguirán reproduciendo la inserción familiar en contextos de desigualdad. A nivel macro, la deserción escolar releja las dificultades de los sistemas educativos para enfrentar la desigualdad de oportunidades de escolarización ofrecidas a sus niños y jóvenes, así como la incapacidad para formarlos y alimentar sus proyectos de vida mediante el cumplimiento de su derecho a la educación.

Ante esta problemática, diversos estudios se han propuesto identificar los factores asociados a la deserción escolar en las instituciones educativas oficiales y privadas del país, con el propósito de emprender acciones más eficaces para disminuir el fenómeno. Usualmente, agrupan los factores en dimensiones, como por ejemplo la dimensión institucional, la dimensión familiar y la dimensión personal, buscando identificar las variables involucradas por cada una de ellas en la explicación de la deserción escolar. La variable dependiente en tales estudios generalmente es la tasa de deserción, mientras que las variables independientes suelen ser los factores causales.

Por desgracia, estos estudios han reducido el análisis de la problemática a cifras estadísticas que parten de la aplicación de encuestas y formularios sobre las causas de la deserción escolar, sin tener en cuenta las perspectivas de los niños desertores ni sus historias individuales sobre el por qué abandonan la escuela. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es abordar la deserción escolar desde las percepciones de los sujetos. Ello

implica utilizar un enfoque hermenéutico (interpretativo) que permita comprender el fenómeno como el producto de factores subjetivos y contextuales de distinta índole. Por tanto, en este trabajo se pretende analizar cómo los estudiantes en riesgo de deserción y los desertores justifican el hecho de dejar la escuela. Lo anterior parte de la premisa de que son las voces de los estudiantes las que permiten repensar el problema de la deserción escolar, para proponer alternativas de intervención más allá de las estadísticas y de lo que los adultos consideran adecuado.

1. Contexto de la investigación

Esta investigación se realizó en el Colegio Rural José Celestino Mutis, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, barrio Mochuelo Bajo, en el km 10 vía Quiba, que es una zona donde convergen el contexto urbano y el rural de la localidad. La institución cuenta con todos los niveles escolares, desde preescolar a media académica. El estudio se realizó todo el año escolar 2019, con estudiantes de sexto y séptimo de bachillerato. El colegio se encuentra funcionando desde el año 2010, el PEI de éste indica que es un espacio de fortalecimiento del pensamiento creativo a través de la educación ambiental desde lo natural, social y cultural en el contexto rural (CRJCM, 2019). La Misión indica que la institución busca ser líder en el desarrollo de procesos pedagógicos innovadores e investigativos gestados en la educación ambiental desde el contexto rural, que contribuyan en la formación de personas críticas y creativas, líderes comunitarios que valoren y aporten en la construcción y vivencia de proyectos de vida que trasciendan en la familia, la comunidad, la sociedad y el país (CRJCM, 2019).

Por su parte, en la Visión se planea lo siguiente:

> En el marco de la educación ambiental y la educación en ciudadanía, participación y convivencia, en el año 2020, el Colegio Rural José Celestino Mutis se caracterizará por contar con procesos pedagógicos innovadores e investigativos consolidados y con procesos de gestión institucional hacía el mejoramiento, reconocidos a nivel local, distrital, nacional e internacional. Como resultado de estos procesos, la comunidad educativa incidirá en la transformación de sus territorios de manera crítica y creativa desde una perspectiva rural, orientados por docentes que se caracterizarán por reflexionar sobre sus prácticas educativas e investigativas (CRJCM, 2019).

2. Planteamiento de la investigación

2.1 Justificación

La deserción escolar es un concepto construido desde las instancias estatales, y significa la salida definitiva de los estudiantes del sistema educativo antes de terminar el ciclo escolar en el cual se matricularon, lo cual incide en la profundización de una problemática de pobreza, de exclusión social y de falta de crecimiento económico, a pesar de la inversión en recursos e infraestructura, capacitación y bienestar escolar.

En palabras de Saucedo (2001), deserción escolar es sinónimo de fracaso escolar. Desde esta perspectiva, es importante conocer las expectativas de los estudiantes frente a las expectativas del sistema o de los planificadores educativos, porque la deserción, o fracaso escolar, puede no ser necesariamente un evento negativo para el estudiante sino una posibilidad de desarrollo en otros contextos. En este sentido, las expectativas de los educandos contrastan con los resultados esperados por el Estado y sus políticas públicas.

Así, el problema de la deserción o fracaso escolar, que no se reduce a una simple definición, en la medida en que se origina en un entramado de relaciones bio-psicosociales, culturales y políticas, debe ser abordado de una manera más holística, que le apueste a una perspectiva de desarrollo humano integral en la que esté involucrada la historicidad del sujeto. Tal perspectiva debería estar enfocada en mejorar la calidad de vida de los estudiantes, de modo que puedan alcanzar niveles de motivación y agrado por la escuela. Esto evitará el abandono prematuro de los procesos de formación, con el consiguiente fortalecimiento de los proyectos de vida, y aportará al proyecto de país y de un mundo democrático, solidario y justo. A esto se refiere Katarina Tomasevski cuando señala que la escuela debe ser asequible, accesible, aceptable y adaptada a las características y necesidades de los niños (esquema que ella denominó las 4 A) (Tomasevski, 2004). Cuando el Estado no cumple con estas obligaciones, ofrece condiciones que facilitan la ocurrencia del fenómeno de la deserción escolar, con la consecuente afectación del derecho a la educación de los niños y de otros derechos a través de éste.

En el documento “Agenda del Siglo XXI” de la UNESCO (1999) se plantean las claves para mejorar la calidad de la educación y se señala que esta calidad no se limita a los

insumos educativos, sino que se hace extensiva a la organización de la escuela, por lo que se deben crear condiciones organizativas que promuevan el desarrollo sostenible de la calidad de la educación, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en el cual se desarrollan los estudiantes.

Al analizar la deserción escolar, se observa que está ligada a tramas invisibles e interrelaciones que sólo se comprenden al enfocar el todo, y no solamente por medio del análisis de factores o elementos individuales como lo pretenden los estudios estadísticos. En consecuencia, el abordaje del problema de la deserción escolar en el contexto de frontera urbano-rural implica considerar, de manera holística, las percepciones de los estudiantes sobre el fenómeno, su historicidad, sus necesidades reales y la influencia de su contexto sociocultural, desde una perspectiva más crítica que propicie un cambio de paradigma en la investigación y que vaya más allá del discurso técnico de la eficacia y la eficiencia.

De tal manera que para superar la crisis educativa que conduce a la deserción escolar como resultado de la carencia de un plan alternativo, coherente en teoría y práctica, la nueva propuesta para abordar esta problemática debería ser capaz de construir un nuevo hábito que permita encontrar la voz de los estudiantes sobre los motivos que los llevan a desertar (Covey, 2005). Asimismo, ha de posibilitar el compromiso auténtico y democrático del investigador, haciéndolo capaz de comprender el fenómeno de la deserción a través del diálogo esperanzador y emancipador con los sujetos, orientado hacia otras posibilidades de desarrollo humano integral.

Se carece de un abordaje adecuado de la deserción escolar que permita aprovechar las potencialidades humanas, al igual que las ventajas naturales, geográficas y ambientales del contexto de frontera urbano-rural para procurarle un bienestar social, económico, político y cultural a los niños en riesgo de deserción y a los desertores que implique la concreción de un cambio sostenible en la calidad de la educación, con el objetivo de disminuir el fenómeno de la deserción escolar, hoy por encima del promedio nacional. El modelo de desarrollo y el sistema educativo se han centrado en la idea de crecimiento económico dejando de lado los nuevos enfoques de desarrollo humano, como la perspectiva intercultural, que avanzan hacia una mirada más compleja de la realidad social y humana,

en la cual se reconocen las potencialidades y las necesidades de los sujetos como seres que piensan, actúan y sienten.

Desde las políticas públicas, la educación no se diseña para afrontar los retos que implica la satisfacción de las necesidades reales de los niños en riesgo de deserción y los desertores. La oferta de capacitación, formación laboral y profesional no se corresponde con las características socioculturales de los estudiantes. Es por ello que, desde este contexto, es necesario reflexionar acerca de la construcción de alternativas de abordaje de la deserción escolar que tengan en cuenta las percepciones de los sujetos, al igual que su capital sociocultural, con el objetivo de asegurar a las generaciones futuras una mejor calidad de vida.

Así las cosas, el problema de la deserción escolar, y las alternativas para prevenirlo, requieren de nuevas formas de abordaje que sitúen en primer lugar el reconocimiento de las personas, de modo que los cambios o mejoras no causen perjuicio alguno y propicien, de hecho, un beneficio para los sujetos, al tener en cuenta su relación con el entorno, con el ahora y con las posibilidades de futuro, como lo señalan Hargreaves y Fink (2006).

El nuevo abordaje de la deserción escolar involucra un tránsito de la aproximación estadística a un paradigma alternativo que considere el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos. Este paradigma alternativo promueve en los actores la expresión de su ser de manera creativa, partiendo de sus expectativas y necesidades, para construir así una escuela adaptada a los sujetos que contribuya al mejoramiento de su calidad de vida, garante de su permanencia en el sistema educativo.

Ahora bien, desde la propuesta alternativa para abordar la deserción escolar se va más allá de la gestión técnica y administrativa, en la medida en que se orienta la investigación desde un postura crítica, ética y política que permita el empoderamiento de los estudiantes a través de nuevos roles que potencien en la organización escolar la cultura de la participación, la solidaridad, la democracia, la equidad y justicia social. Se busca crear ambientes de compromiso a partir de la perspectiva de los sujetos y mediar desde el ejercicio investigativo para que las organizaciones escolares, desde sus prácticas y reflexiones, transformen las propias realidades subjetivas y objetivas, generando soluciones de largo plazo en el diseño de un perfil de estudiante que sea escuchado y que por lo tanto pueda aportar a la construcción de democracia y ciudadanía.

Lo anterior confirma la propuesta de análisis hermenéutico de la deserción escolar en la medida en que las personas, o las comunidades de personas, se convierten en lo más importante. En ese sentido, el contexto de frontera urbano-rural de la Localidad de Ciudad Bolívar, desintegrado y con apabullantes indicadores de pobreza y exclusión, tiene el terreno abonado por el capital cultural de la comunidad en general y de los estudiantes en particular, personas conscientes, comprometidas ética y políticamente en la tarea de emprender procesos orientados al mejoramiento continuo de la educación, entendida como constructo colectivo, en el cual adquiere relevancia el reconocerse en el otro, el empoderamiento para liberar la creatividad, el potencial humano, para profundizar esta iniciativa de experimentar nuevas ideas hasta recuperar las voces de los estudiantes, como señaló Covey (2005). En última instancia, lo más importante es el reconocimiento del otro y de sí mismo para inspirar un nuevo modelo de educación democrática y solidaria que no se vea afectada de manera importante por la deserción escolar.

2.2 Presentación del problema de investigación

A nivel mundial, según la Unicef (2017), la tasa de deserción escolar entre niños de 6 a 15 años lleva diez años sin disminuir considerablemente. Es decir que mientras en 2007 había 135 millones de niños sin matricular que equivale a un 12,8% de la población en esta edad, para el año 2017 la cifra había disminuido a 11,5% que corresponde a 123 millones de niños. Los países más afectados por la problemática se encuentran en el medio oriente y el norte de África (con 16 millones para el 2017), en parte por situaciones relacionadas con guerras y hambrunas. En estas cifras la paridad entre niños y niñas que desertan es relativa, siendo mayor por uno o dos puntos la de las niñas, por situaciones como embarazos tempranos, cuidado de familiares en sus casas y explotación laboral (Unicef, 2017).

En el escenario latinoamericano, la tasa más baja de abandono escolar la encabeza Chile. Países como Colombia, México y Perú presentan tasas medias de deserción, mientras que las más altas se encuentran en Bolivia, Brasil, Salvador, Guatemala, República Dominicana y Venezuela (Unicef, 2017).

En el caso colombiano, el problema de la deserción escolar se centra en la secundaria: el porcentaje de permanencia en primaria es del 96%, mientras que en

secundaria es tan solo del 67%. Los estudiantes que respondieron la última Encuesta Nacional de Deserción Escolar (MEN, 2010) manifestaron que a medida que avanzan en el bachillerato su interés por las materias disminuye; el 16% de los 46.285 estudiantes encuestados no consideran útiles para el futuro las clases que reciben, razón por la cual muchos deciden desertar.

La Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) del 2010 concluye que la tasa de deserción escolar a nivel nacional para 2010 es de 4,89% (MEN, 2010). Para el departamento del Chocó es de 7,11%. Guainía es el departamento que ocupa el nivel más alto de deserción con el 14,09%, seguido por el departamento de Arauca con un 12% y por el departamento de Antioquia con el 11,5%.

En relación con la deserción intra-anual, que corresponde al abandono temporal de los estudios antes de terminar el respectivo año escolar, se observa que a nivel nacional pasó del 8% en 2002 al 5,15% en 2009. No obstante la disminución del indicador en este período, las tasas más altas de deserción se observan en las zonas rurales y en algunos departamentos entre los que se destaca Guainía (14,09%), Chocó (14,8%), Putumayo (11,97%), Vichada (11,38%) y Amazonas (11,18%) (MEN, 2010).

Esta información es ratificada por Barrera et al. (2012), quien menciona que pese a los grandes avances, existe todavía 1,1 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar (5 a 16 años) en Colombia que abandonan las instituciones educativas por razones asociadas a factores socioeconómicos y poblacionales, especialmente aquellos que provienen de hogares con menores ingresos, de comunidades rurales o aquellos pertenecientes a comunidades étnicas (afrocolombianos e indígenas). De igual forma, los niveles con mayores tasas de deserción son pre-escolar y educación básica (Barrera et al., 2012).

En el caso de la Localidad de Ciudad Bolívar, y específicamente del Barrio Mochuelo Bajo que es una zona de frontera urbano-rural, se ha identificado una tasa de deserción del 1,9% para el año 2016 (MEN, 2016). Los factores principalmente asociados a esta tasa de deserción son situaciones de pobreza y marginalidad. Además, se han identificado otros factores como la distancia de los establecimientos educativos, las

dificultades académicas y los cambios de residencia (MEN, 2016). La situación de extraedad, debida a repitencia y a factores relacionados con la convivencia escolar, también ha sido un factor asociado con la deserción.

El Colegio Rural José Celestino Mutis, ubicado en el Barrio Mochuelo Bajo en plena frontera entre lo urbano y lo rural, reporta que durante los años 2018-2019 se han matriculado 1.542 estudiantes (CRJCM, 2019). De estos han egresado 407, permanecen 309 y han desertado 826 estudiantes; de los 826 que abandonaron la institución, los porcentajes más altos se encuentran en los niveles sexto y séptimo. Ello significa que en esta institución educativa se ha presentado un alto índice de deserción en los primeros niveles del bachillerato. La institución no tiene claridad sobre los factores que causan la deserción. Se circunscribe a los datos estadísticos que el Ministerio de Educación Nacional ha arrojado para la localidad y a los factores explicativos de la deserción escolar aducidos por esta entidad.

Todas las cifras estadísticas referidas arriba que explican el problema de la deserción, tanto a nivel nacional como local, parten de la identificación de unas variables que inciden en el fenómeno. Sin embargo, los análisis a través de los cuales se identifican estas variables fallan en reconocer los procesos que ocurren alrededor de la deserción, las historias personales de los niños, así como sus contextos socioculturales. Las perspectivas de los niños desertores y sus historias individuales sobre el por qué abandonan la escuela, en este caso el Colegio Rural José Celestino Mutis, están ausentes en todos estos análisis. Por tanto, resulta pertinente realizar un abordaje integral de la problemática que busque comprender la manera como los sujetos significan la deserción para poder ofrecer una alternativa a futuro que permita mitigarla, reduciendo así sus consecuencias tanto en los sujetos como en el territorio. Por consiguiente, la pregunta que orienta el presente trabajo es la siguiente: ¿Cuál es la percepción de estudiantes de sexto y séptimo de bachillerato, como población desertora y en riesgo de deserción de un colegio ubicado en una frontera urbano-rural, sobre las causas de deserción escolar?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Reconocer la percepción de estudiantes de sexto y séptimo de bachillerato, como población desertora y en riesgo de deserción de un colegio ubicado en una frontera urbano-rural, sobre las causas de deserción escolar.

2.3.2 Objetivos específicos

Comprender cómo los estudiantes tienen conciencia sobre su propia condición de riesgo de deserción escolar.

Valorar la percepción que los estudiantes tienen sobre la relación entre el contexto de frontera urbano-rural y la deserción escolar.

Identificar la incidencia de las percepciones de los estudiantes sobre su decisión de abandonar la escuela.

3. Referentes

3.1 Antecedentes investigativos

3.1.1 Estudios sobre la deserción escolar en diferentes conexiones con el contexto de frontera urbano-rural y la perspectiva de los sujetos

3.1.1.1 Explicaciones de la deserción escolar en contextos rurales desde la estadística

En la revisión de la literatura, se encontró que el mayor porcentaje de estudios sobre la deserción escolar es de corte estadístico-descriptivo. Tales estudios se concentran en identificar las variables que inciden en el fenómeno, sin tener en cuenta las perspectivas de los sujetos. Esto es justamente lo que motiva la realización del presente trabajo, más cualitativo y hermenéutico. A continuación se reseñan los principales estudios que desde el nivel global, latinoamericano, nacional y local han buscado explicar las causas de la deserción escolar, en la perspectiva referida.

3.1.1.1.1 Contexto global

A nivel global, la literatura existente sobre deserción escolar identifica la pobreza como un factor que conduce a que los niños abandonen la escuela tempranamente. Smits y Huisman (2013) investigan la influencia del hogar y del contexto social sobre la asistencia a la escuela primaria en países del tercer mundo. Entre otros factores, encuentran que los ingresos del hogar tienen un efecto decisivo sobre la decisión de asistir a la escuela. Igualmente, Yi et al. (2012) realizan un estudio en el que entrevistan a 46 niños de secundaria en dos provincias del norte y el noroeste de China durante el periodo 2009-2010 para medir las tasas de deserción escolar. Los autores señalan que los estudiantes que provenían de familias con menores ingresos tenían mayor probabilidad de abandonar la escuela. Adicionalmente, Moyi (2012) estudia los patrones de asistencia a la escuela en Somalia e identifica que los niños provenientes de hogares con mayores ingresos económicos asistían con mayor probabilidad a la escuela que aquellos con menores ingresos económicos.

Así mismo, algunos estudios encuentran que el orden de nacimiento entre hermanos y el número de hijos son factores que contribuyen a que los niños deserten de la escuela (Abuya et al., 2012; Colclough et al., 2000). Sathar y Lloyd (1994) argumentan que tener muchos hijos causa desigualdades en la escolarización consistentes en que los primeros niños tienen una ventaja en el acceso a la escuela sobre los hijos más jóvenes. Por otro lado, Sawada y Lokshin (2001) sostienen que los hijos mayores, en especial las hermanas, pueden ayudarles a los hermanos menores a completar la primaria, argumentando que los miembros de la familia femeninos contribuyen más a las labores de la casa. También afirman, sin embargo, que el aporte monetario de los hermanos mayores a los gastos de la casa es otro factor que contribuye a que los hermanos menores asistan a la secundaria.

Para Sathar y Lloyd (1994), el número de hijos no importa tanto en las zonas rurales como sí en las urbanas en lo que tiene que ver con la primaria, debido a los menores costos de escolarización en la zona rural. Sin embargo, Huisman y Smits (2009) evaluaron el nivel de asistencia a la escuela primaria de 220.000 niños de 30 países en desarrollo y su evidencia mostró que la presencia de tres o más hermanos (hombres o mujeres) en una

familia dificultaba la asistencia de todos a la escuela independientemente de si vivían en zonas rurales o urbanas.

En contraste, Gibbs y Heaton (2014) señalan que el tamaño de la familia tiene menos impacto sobre la deserción escolar en el nivel secundario que en el de primaria en México. Mukherjee y Das (2008), mientras tanto, identifican una relación causal entre las habilidades, conocimientos y experiencia de los padres (capital humano) y los resultados de los hijos en términos de asistencia al colegio, deserción y trabajo como obreros en la India urbana. Siddhu (2011) encuentra resultados similares en Utter Pradesh, India. Además, estos estudios revelaron que el número de hijos en una familia con bajos ingresos económicos tiene un efecto negativo sobre la asistencia a la escuela de los niños, particularmente de las mujeres (Hu, 2012; Siddhu, 2011; Yi et al., 2012). En contraste con estos hallazgos, Colclough et al. (2000) argumentan que cuando existe un número grande de hijos estos se distribuyen de manera equitativa las tareas de la casa, lo que mejora las probabilidades de escolarización de todos. Rosati y Rossi (2003) presentan resultados similares en Pakistán y Nicaragua, argumentando que el tamaño de la familia disminuye la necesidad de que los niños trabajen, lo que al final favorece su asistencia a la escuela.

La literatura existente también establece que el nivel educativo de los padres es un factor determinante de que los niños completen la escuela (Andrabi et al., 2008; Bilquees y Saqib, 2004). De manera general, se afirma que los hijos de padres con menor nivel educativo tienen mayores probabilidades de desertar de la escuela (Gibbs y Heaton, 2014) mientras que los niños con padres con mayor nivel educativo tienen mayores probabilidades de terminar exitosamente la escuela (No et al., 2012). Generalmente, la probabilidad de desertar disminuye significativamente si la madre ha asistido a la escuela. Existe poco consenso sobre cómo un padre o una madre con educación primaria o secundaria puede proveer soporte en los estudios a sus hijos en niveles más avanzados de escolarización.

De acuerdo con varios autores, la repetición de grado también es un factor importante que contribuye a la deserción escolar (Grissom y Shepard, 1989; Jimerson et al., 2002). Grissom y Shepard (1989) afirman que la repetición de grado conduce a la deserción escolar independientemente de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Además, sostienen que la repetición de grado resulta en desmotivación y disminución del desempeño de los estudiantes, lo que al final afecta su progreso y refuerza su decisión de desertar. En su revisión sistemática de 17 estudios que evalúan la relación entre deserción escolar y repetición de grado, Jimerson et al. (2002) establecen la repetición de grado como el predictor más fuerte de la deserción escolar.

Otros estudios también evidencian que la imposibilidad de pagar el transporte para ir a la escuela, cuando esta se encuentra a considerable distancia del hogar, conlleva a que los estudiantes deserten, particularmente las niñas (Ali et al., 2012; Bilquees y Saqib, 2004). El costo de viajar largas distancias para ir a la escuela representa un peso adicional a las familias con menores recursos, de modo que evitan enviar a sus hijos a la escuela en estas circunstancias.

3.1.1.1.2 Contexto latinoamericano

A nivel de Latinoamérica, según el informe sobre la deserción escolar en América Latina realizado por la CEPAL en 18 países de América Latina, hacia el 2002, cerca de 15 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, de un total de 49,4 millones, habían abandonado la escuela antes de completar 12 años de estudio (CEPAL, 2002). Alrededor del 70 % de ellos lo habían hecho temprano, antes de completar la educación primaria o una vez terminada. A pesar de que la brecha ha disminuido en la última década, las diferencias entre el contexto rural y el urbano son importantes: al inicio del milenio, la tasa total de deserción en zonas rurales (48 %) casi duplicaba a la tasa urbana (26 %) (CEPAL, 2002). Los datos provienen de la última publicación de Panorama Social de América Latina (CEPAL, 2002), en la que se indica que abordar este problema es uno de los principales desafíos para alcanzar las metas de desarrollo social planteadas por las Naciones Unidas. Se enfatiza la necesidad de que los países de la región destinen mayores recursos a políticas y programas dirigidos a evitar que los niños interrumpan sus estudios antes de terminar el ciclo básico y a procurar una disminución significativa de la deserción en el ciclo medio. De acuerdo con estadísticas de la CEPAL, se visualiza la deserción escolar antes de completar el ciclo secundario en 18 países de América Latina (CEPAL, 2002). Tales estadísticas se basan en datos de encuestas de hogares.

En aquellos países que han logrado niveles educativos relativamente más altos, de acuerdo con la CEPAL, la tasa global de deserción en las zonas urbanas fluctúa entre 16% y 25% (CEPAL, 2002); en otro grupo, la deserción escolar oscila en torno a un promedio de 37 %, mientras que, en un reducido número de países, con un nivel más bajo de cobertura de la educación primaria, la deserción afecta a entre el 40 % y el 50 % de los adolescentes (CEPAL, 2002). Así, en las zonas urbanas de Argentina, Chile y Panamá, la tasa global de deserción durante los ciclos primario y secundario afecta a uno de cada cinco adolescentes, elevándose a uno de cada tres en las zonas urbanas de El Salvador, Guatemala y Nicaragua (CEPAL, 2002). En las zonas rurales, en Brasil, Colombia y Perú, dos de cada cinco adolescentes entre 15 y 19 años abandonan la escuela antes de completar la secundaria, mientras que en Bolivia, Honduras y México lo hacen dos de cada tres, y en ambos grupos de países alrededor del 80 % de la deserción escolar se concentra durante o al finalizar la educación primaria (CEPAL, 2002).

De acuerdo con las estadísticas de la CEPAL, en las zonas urbanas, las niñas abandonan la escuela con menor frecuencia que los niños y progresan a lo largo del ciclo escolar con menor repetición (CEPAL, 2002). En las zonas rurales, en cambio, las mujeres tienden a dejar la escuela más temprano que los hombres, particularmente durante los primeros años de la primaria, y en algunos países (Bolivia, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana), un porcentaje mayor de niñas que de niños no ingresan al sistema o lo abandonan sin completar el primer grado (CEPAL, 2002).

3.1.1.1.3 Colombia

3.1.1.1.3.1 Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE)

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la aplicación de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE), obtiene las cifras de los eventos de deserción que permiten medir la proporción de estudiantes que abandonan las instituciones educativas, tanto los que desertan en el transcurso del año escolar (intra-anual), como los que desertan al finalizar el año y comenzar el siguiente (interanual) (MEN, 2010).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Deserción Escolar del 2010, para ese año hubo un promedio de 4,89% de estudiantes que desertaron del sistema escolar. Sin

embargo, los investigadores posteriormente observaron que con el paso de los años los estudiantes desertores disminuyeron, bajando de 4,53% en el año 2012 a 4,28% en el año 2013 (MEN, 2016). Este porcentaje siguió disminuyendo hasta alcanzar la cifra más baja, del 3,07%, en el 2014 (MEN, 2016). No obstante, para el año 2015 la tasa de deserción intra-anual subió a 3,26%, y para el año 2016 alcanzó el 3,72% (MEN, 2016).

Además de establecer el porcentaje de estudiantes desertores, la Encuesta Nacional de Deserción Escolar también permitió identificar los principales factores que inciden en el fenómeno, agrupados en cuatro dimensiones: la dimensión institucional, la dimensión familiar, la dimensión personal y la dimensión de contexto (MEN, 2010). Por cada una de estas dimensiones, se identificaron los factores explicativos de la deserción escolar. La variable dependiente del estudio fue el índice de deserción en todas las sedes de las instituciones educativas oficiales del país. Los principales factores desencadenantes de la deserción encontrados por los investigadores fueron la trayectoria escolar de los estudiantes, sus expectativas y percepciones sobre la educación, su estado de salud, la economía del hogar, situaciones de desplazamiento forzado ocasionadas por la violencia y ambientes escolares desfavorables (MEN, 2010).

3.1.1.1.3.2 Informe de la Contraloría General de la República

La Contraloría General de la República también realizó un análisis estadístico de la deserción escolar en Colombia. Según su informe del 2004, sólo el 47% de los estudiantes que inician el ciclo completo de educación lo terminan (Contraloría General de la República, 2004). El mismo informe agrega que de cada cien matriculados, siete, en promedio, abandonan cada año la escuela (Contraloría General de la República, 2004). Solo en ese año abandonaron el servicio educativo 760 000 estudiantes, lo cual implicó que el Estado y la sociedad perdieran, por causa de este fenómeno, más de 680 000 millones invertidos (Contraloría General de la República, 2004). En términos territoriales, amplía el informe, las regiones más afectadas son los antes denominados “territorios nacionales”, así como los departamentos más pobres del país. En Guainía, Putumayo, Guaviare y Caquetá, la tasa de deserción escolar es de más del doble del promedio nacional (Contraloría General de la República, 2004). Además, destaca el informe que la deserción escolar en el Eje Cafetero supera en más del 40% el índice nacional (Contraloría General de la República,

2004). Asimismo, regiones favorecidas por la asignación de altos recursos de regalías, tales como Arauca, Casanare y Meta, tienen altos índices de deserción escolar (Contraloría General de la República, 2004).

3.1.1.1.3.3 Informe de la Unicef

De acuerdo con la Consulta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes realizada por la Unicef en Colombia en 2018 (Unicef, 2018), los principales factores que explican y exacerban la exclusión y la deserción escolar en el país son: a) los altos costos educativos (uniformes, útiles, transporte, y matrícula); b) el trabajo infantil, especialmente en comunidades rurales y zonas deprimidas socioeconómicamente; c) el conflicto armado con sus consecuencias de desplazamiento, amenaza de reclutamiento ilegal, minas antipersonas, entre otras; y d) los fenómenos naturales, especialmente cuando las instalaciones educativas son utilizadas como albergues o han sido afectadas en su infraestructura (Unicef, 2018).

Según el reporte de la Unicef, se observa un aumento importante de la población entre 6 y 10 años que no asiste a la escuela y está excluida del sistema (Unicef, 2018). Pasaron de 133 mil personas en 2007 (cerca del 3% de la población en este rango de edad) a casi 192 mil en 2009 (más del 4.4%) (Unicef, 2018). La agencia señala que la distribución según sexo de la población que no asiste es de un 55% hombres y 45% mujeres (Unicef, 2018). Según grupo étnico, quienes desertan son: 9,4% indígenas, 15% afrocolombianos o afrodescendientes y 75,5% no pertenece a ninguna etnia (Unicef, 2018). El 94% estudiaron en la educación tradicional y el 6% pertenecían a algún modelo flexible. Finalmente, indica la Unicef que la mayoría de los desertores permanece por fuera del sistema educativo por 2 años (el 66%). Los demás están por fuera del sistema 1 año (el 15%), 4 años (el 9,4%) y 3 años (el 7,5%) (Unicef, 2018).

3.1.1.1.4 Bogotá

3.1.1.1.4.1 Encuesta Distrital de Deserción Escolar

En el caso específico de Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito realizó la Encuesta Distrital de Deserción Escolar en el 2015 (SED, 2015) con el apoyo de la Universidad Nacional de Colombia, con la cual identificó, estadísticamente, más de 30

causas de deserción escolar en los colegios de la ciudad. A partir de la información obtenida, la entidad inició el acompañamiento a las 100 instituciones con mayores índices de deserción escolar. Las principales causas de la deserción escolar identificadas para la ciudad de Bogotá por la Encuesta Distrital de Deserción Escolar son: distancia entre el colegio y la casa, cambio de vivienda por trabajo de los padres, dificultades académicas, violencia al interior del colegio, prácticas pedagógicas inadecuadas de los docentes, dificultades económicas del hogar e inseguridad en la zona donde se encuentra el colegio (SED, 2015).

3.1.1.1.4.2 Informe de la Defensoría del Pueblo

La Defensoría del Pueblo también realizó en el año 2003 una investigación estadística sobre la deserción escolar en Bogotá (Defensoría del Pueblo, 2003). Dicha investigación se tituló "la deserción escolar en los establecimientos educativos del distrito capital" y se llevó a cabo en los colegios del sector oficial y privado. Su objetivo general fue presentar los factores que incidían en los índices de deserción de las instituciones para ese momento, lo que incluyó el análisis de variaciones en factores estructurales asociados a la deserción, desde la configuración de factores coyunturales, hasta la valoración del impacto de la política de cobertura y acceso a la educación (Defensoría del Pueblo, 2003). A nivel más específico, el objetivo de esta investigación fue analizar los factores endógenos y exógenos que propiciaban el fenómeno de la deserción escolar, y evaluar el impacto de estos factores en las instituciones educativas tanto a nivel interno como externo (Defensoría del Pueblo, 2003).

3.1.1.1.4.3 Un trabajo cualitativo: investigación del IDEP y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre deserción escolar

Hasta este punto se han presentado estudios de corte eminentemente estadístico sobre la deserción escolar, tanto a nivel global como local. En el presente apartado se reseña una investigación realizada en el año 2003 por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (IDEP, 2003), la cual fue realizada, específicamente, por el

grupo Infancias, perteneciente a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad. Su propósito fue configurar las formas de manifestación de los factores de riesgo de deserción escolar que convierten a los niños y niñas en potenciales desertores del sistema educativo. Fue realizada en la Institución Educativa Distrital Santa Librada, en sus niveles de Preescolar y Básica Primaria, aplicando una metodología basada en la Investigación Acción Participación (IAP). Para implementarla, los investigadores establecieron relaciones que les permitieron el intercambio de experiencias y de alternativas tendientes al diseño de estrategias pedagógicas para abordar la deserción escolar con la participación de toda la comunidad educativa, que condujeran al fortalecimiento y posicionamiento del conocimiento escolar, dentro de la experiencia y el proyecto de vida de los niños y niñas de la institución (IDEP, 2003).

La investigación concluyó que, al recorrer la caracterización tanto de las prácticas como de las formas de relación de los actores de la I.E.D. Santa Librada, no son suficientes los esfuerzos realizados desde la normatización de la acción pedagógica, del control de los estudiantes o de los tiempos de clase, ya que estas formas de rutina convierten la escuela en un espacio sin interés al que se acude por obligación o por no existir otra alternativa de vida para los niños y niñas: a medida que los estudiantes avanzan de grado, van perdiendo no sólo el interés por el conocimiento escolar sino por la escuela misma en todas sus dimensiones (IDEP, 2003). Los investigadores encontraron que, en contraste con lo anterior, la escuela debe vincular los conocimientos, las capacidades generales y los talentos de niños y niñas en una propuesta pedagógica que tenga una base cultural y en la cual participen los actores y la comunidad (IDEP, 2003).

3.2 Marco teórico

Teniendo en cuenta que la deserción escolar claramente vulnera el derecho a la educación de los niños, es necesario abordar la conceptualización que sobre este último ofrece la autora Katarina Tomasevski (Relatora Especial para el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas), incluyendo sus indicadores del derecho a la educación (Tomasevski, 2004). Además, es necesario presentar el concepto de deserción escolar que se emplea en este trabajo, y asimismo esbozar la perspectiva a partir de la cual se entiende el concepto de “percepción del sujeto”, categoría

central de esta investigación. Finalmente, se debe conceptualizar la categoría de contexto de frontera urbano-rural, ya que ésta permite situar la investigación desde un punto de vista tanto espacial como sociocultural.

3.2.1 Deserción escolar

La deserción escolar, concepto central en este trabajo, es un fenómeno que afecta a las instituciones educativas públicas del país y en menor escala a las instituciones privadas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), la deserción consiste en la interrupción o desvinculación de los/as estudiantes del sistema educativo. Este abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes es provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno que no permite que se culminen los estudios en forma efectiva, tal como se menciona en el informe de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (MEN, 2010).

En concordancia con lo anterior, Delgado (2007) concibe la deserción escolar de manera similar, enfatiza sobre las repercusiones del fenómeno en la población perteneciente a los sectores minoritarios y de bajos recursos y destaca a la población rural como la más afectada. Para el caso de esta investigación, se trata de estudiantes ubicados en un contexto de frontera urbano-rural.

Para Lucena (2003), la deserción escolar es cuando hay abandono prematuro del sistema educativo por parte de los estudiantes o cuando terminan sus estudios sin haber obtenido el título académico. Sin embargo, de acuerdo con Tinto (s.f.), al término “deserción escolar” no sólo le atañen los aspectos relacionados con abandono; también tiene que ver con la no búsqueda o no consecución de metas, y en este orden de ideas el concepto va tomando un carácter subjetivo ya que estas metas pueden ser individuales o institucionales, de modo que son trazadas en contextos determinados.

Sin embargo, a pesar de tener claro que el fenómeno desertor es evidente cuando el estudiante se retira del sistema educativo, no concreta una explicación de los motivos que generan este hecho. Según Tinto (s.f.), la definición de deserción escolar, analizada desde el protagonista del hecho, como el estudiante, es subjetiva, en la medida en que depende de lo

que él considere como prioridad, y esta definición puede diferir sustancialmente de la de un observador externo que indaga sobre la problemática. Por ejemplo, lo que para el estudiante puede ser una alternativa para concretar un proyecto, para el observador externo es un fracaso en la conclusión de un ciclo escolar. Esto sólo permite evidenciar la complejidad que existe en el fenómeno mismo de deserción, que no permite que sea explicado y definido únicamente desde una estadística, sino también desde un ámbito más cualitativo que permita diferenciar las intenciones de aquellos estudiantes que no continúan en sus procesos de escolaridad (Tinto, s.f.).

3.2.2 Percepción del sujeto: la construcción social de la realidad y la subjetividad constituyente

Para abordar conceptualmente la percepción de los sujetos sobre la deserción escolar, se trae a colación el trabajo de Berger y Luckmann sobre la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1968). Los autores realizan un análisis fenomenológico de la realidad de la vida cotidiana. Ésta se presenta ya objetivada, es decir, constituida por un orden de objetos anteriores a la existencia de las personas y el lenguaje se constituye en medio y continente de significados cuyo cometido principal es integrar al individuo como participante pleno de la dialéctica social. La realidad de la vida cotidiana se presenta, además, como un mundo intersubjetivo, un mundo compartido con otros. Los autores explican el proceso por el cual el mundo social llega a ser un mundo objetivo: comienza en la externalización de la actividad de los seres humanos, continúa en las actividades habitualizadas y tipificadas (rutinas) hasta llegar a la institucionalización de las mismas (Berger y Luckmann, 1968). El significado de una institución se basa en el reconocimiento de ésta como solución permanente a un problema permanente de la sociedad en la que está inmersa. Las instituciones se cristalizan en el momento en que deben ser explicadas a los demás miembros de la sociedad en cuyo momento adquieren historicidad al mismo tiempo que control social. Al volverse históricas, estas formaciones se tornan objetivas (preceden al individuo que cuando nace las percibe como dadas). El proceso por el cual los productos externalizados de los seres humanos adquieren objetividad se denomina objetivación (Berger y Luckmann, 1968). El mundo institucional es actividad humana objetivada así

como lo es cada institución en sí. Una vez objetivado, el mundo social se presenta a la conciencia como ajeno al hombre, aunque haya sido producto de sí mismo (Berger y Luckmann, 1968).

De manera simultánea a la externalización y la objetivación, ocurre la internalización (Berger y Luckmann, 1968). Como se señaló arriba, los seres humanos se exteriorizan (externalizan) en actividades. A través de ciertos procesos, esa externalización se institucionaliza y el mundo institucional se percibe como realidad objetiva (objetivación) disponible para internalizar (internalización). Las personas no nacen siendo miembros de una sociedad, por tanto, existe una secuencia temporal (aquí sí) en la cual cada miembro es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad (Berger y Luckmann, 1968). Esa internalización constituye, en primer lugar, la base para la comprensión de los propios semejantes y, en segundo lugar, el punto de partida para la aprehensión del mundo en tanto realidad significativa y social (Berger y Luckmann, 1968). Esta captación y aceptación subjetiva comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros con los cuales, a su vez, se identifica. Esos otros en principio son los padres pero cuando la identificación se generaliza, la persona se reconoce parte de la sociedad. De esta forma, sociedad, identidad y realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización (Berger y Luckmann, 1968). Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. Lo anterior se da a través de un proceso ontogenético denominado socialización (Berger y Luckmann, 1968). Esta consiste en la introducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en algún sector de él. Se divide en primaria y secundaria. La primera es aquella que el individuo atraviesa en la niñez y por su intermedio se convierte en miembro de la comunidad. La segunda se reconoce como cualquier proceso posterior que induce a un ser ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo (Berger y Luckmann, 1968). La socialización primaria es la más importante y, en consecuencia, el éxito de cualquier socialización secundaria dependerá de la semejanza de su estructura con dicha socialización.

Los autores finalmente señalan que la construcción de la realidad tiene dos fundamentos muy importantes: la sociabilidad y la mutabilidad (Berger y Luckmann,

1968). El primero significa que lo social no viene dado a priori ni por ninguna entidad supra-humana, sino que es construido, modificado y recreado por los hombres a los cuales a su vez determina. El segundo, que es una consecuencia del anterior, significa que lo social no es inmutable sino que es susceptible de ser modificado y, de hecho, lo es continuamente por su propio productor. Por tanto, de acuerdo con Berger y Luckmann, aunque el mundo institucional se imponga como determinante, tiene intrínsecamente la capacidad de ser cambiado (Berger y Luckmann, 1968). Tal es lo que ocurre con las significaciones que los niños tienen sobre las causas de la deserción escolar.

3.2.3 El contexto de frontera urbano-rural

Finalmente, es importante esbozar qué significado se le asigna en este trabajo al concepto de frontera urbano-rural, pues es el que permite ubicar la investigación desde el punto de vista ambiental, histórico, económico, espacial y sociocultural.

Lo rural y lo urbano han sido históricamente conceptualizados bajo condiciones dicotómicas, viéndose fortalecida esta mirada hacia el siglo XIX cuando se entendía que la modernización era sinónimo de urbanización y que, por lo tanto, lo rural iría desapareciendo en el marco del predominio de la ciudad industrial occidental (Tadeo, 2010). Sin embargo, lo rural continúa vigente y presenta características propias que lo identifican. De hecho, en las últimas décadas, se ha comenzado a re-pensar lo rural, ya que "hoy lo rural no equivale exclusivamente a lo agrario, lo agrario no representa sólo a las producciones agrícolas y ganaderas y además las vinculaciones entre la ciudad y el campo se intensifican paulatinamente" (Tadeo, 2010). Los cambios en el contexto socioeconómico nacional e internacional también han incidido en las actividades y procesos agrarios y en las transformaciones territoriales de los espacios rurales, no ya sólo en los urbanos. Por lo tanto, Tadeo (2010) señala que las aceleradas transformaciones que ocurren en los territorios no son exclusividad de los espacios urbanos.

De acuerdo con la nueva postura teórico-metodológica sobre el contexto de frontera urbano-rural, el objetivo es superar la mirada dicotómica entre lo rural y lo urbano tomando como anclaje teórico la concepción de territorio (Haesbaert, 2004). Dicha concepción

implica que al hablar de territorios de frontera urbano-rural, se suman al análisis territorios con características propias que se vinculan tanto con lo urbano como con lo rural (Haesbaert, 2004). En esta línea, se propone el concepto de espacio de interfase para poder dar cuenta de las singularidades presentes en las transiciones o continuum entre ambos territorios (Sales et al., 2016). Este espacio de interfase ha recibido diferentes nominaciones desde los estudios urbanos. Por ejemplo, Bozzano (1995) lo llama territorio de borde; Frediani (2010) se refiere a él como área periurbana; y Le Gall (2010) lo enuncia como periferia-periurbana.

En diferentes campos del saber se ha generalizado el uso de la categoría "frontera" para dar cuenta de una pluralidad de prácticas sociales y de formas distintas de constitución, diferenciación y relacionamiento de sujetos sociales (Bozzano, 1995). Se sostiene que frontera es una categoría espacial que articula dimensiones materiales y simbólicas (Bozzano, 1995). Si bien tanto las zonas rurales como las urbanas presentan características propias y son objeto de estudio desde diversas disciplinas, el desafío pendiente está enmarcado por las zonas de interfase, que se comportan como bordes permeables entre las zonas rurales y las zonas netamente urbanas; son aquellas porciones del territorio donde se registra la mayor cantidad de cambios, pues se encuentran continuamente amenazadas por la pérdida de capacidad productiva del suelo debida al avance no planificado de la urbanización (Bozzano, 1995).

A nivel simbólico, en las zonas de interfase se evidencia el predominio de la agricultura y de diversas actividades propias del campo, pertenecientes en la mayoría de los casos al trabajo informal (Mercado, 1998). Se reproducen patrones y conductas de vida que no dan relevancia al estudio escolarizado, dado que se considera suficiente el saber de la comunidad (Mercado, 1998). En consecuencia, muchos de los niños que habitan en este contexto no ingresan o desertan del sistema educativo oficial (Mercado, 1998), de modo que entran a hacer parte de las generaciones de habitantes que escasamente terminaron la escuela primaria (Mercado, 1998).

4. Metodología

4.1 Planteamiento epistemológico

Este trabajo se sitúa desde la ciencia interpretativa (la hermenéutica) y específicamente desde la hermenéutica crítica, cuyo objetivo es develar las relaciones de poder y exclusión que subyacen a la deserción escolar (Vasco, 1990).

El propósito de la hermenéutica crítica es alcanzar una interpretación amplia y profunda de la realidad del hombre, abriendo así la posibilidad de asumir la transformación de lo comprendido como un momento necesariamente complementario al estrictamente conceptual (Mejía, 2014): es lo que Ricoeur ha planteado como una hermenéutica crítica (Ricoeur, 1985). En efecto, no puede prescindirse del concepto de ideología, pues la interpretación hermenéutica de los símbolos y las tradiciones comporta una dimensión crítica, de carácter sociopolítico, donde adquirir pleno sentido (Mejía, 2014). Y aunque no se trata de agotarse en esa crítica ideológica, tampoco puede ignorarse su incidencia para una comprensión plena de la trayectoria, condición y perspectivas de la cultura. El reto que la reflexión hermenéutica se plantea es la desmitologización, la resimbolización y la reproyección de la cultura (Mejía, 2014). Se trata de deconstruir, reordenar y reconstruir la organización conceptual de la cultura y concebir un modelo que replantee su sentido, desde una perspectiva totalizante, orgánica y sistemática (Mejía, 2014).

El trabajo hermenéutico supone, pues, interpretar símbolos, definir tradiciones, explicar deformaciones, no solo dándole a todo ello un significado orgánico y coherente que permita dilucidar su estructura y comprender la interrelación de las diferentes esferas, sino también desentrañar los valores éticos, políticos, estéticos, religiosos y filosóficos que le confieren significado al ser humano frente a su realidad, al mundo y al cosmos en general (Mejía, 2014). La interpretación hermenéutica cumple su cometido en el instante en que la comunidad resignifica su historia, resimboliza su cultura, reconoce su tradición, recrea sus valores por medio y gracias a lo cual su concepción cosmológica se hace más amplia, más profunda, dotándolo así de las potencialidades que le posibiliten transformar su

individualidad, reformar su entorno político social y valorar los horizontes históricos hacia los que quiere proyectarse (Mejía, 2014).

4.2 Metodología general de investigación

Debido a que el objetivo de este trabajo es capturar la perspectiva de los sujetos, la metodología es dialógica.

La metodología dialógica tiene su base en los aportes de Freire (2013), Habermas (1987) y otros provenientes de la psicología del aprendizaje adulto, del análisis de los procesos de profesionalización y de la teoría social crítica dentro del campo de la formación (Apple 1996; Kemmis, 1988). Estos autores desarrollan ideas claves sobre el sentido del desarrollo, la libertad, la argumentación y el género, que nos permiten ubicar la metodología dialógica dentro de un marco interpretativo de mayor complejidad y profundidad.

Para Freire (2013), el diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje y que requiere, para ser considerado con esa naturaleza dialógica, realizarse desde una posición de horizontalidad. La dialogicidad es una condición indispensable para la construcción del conocimiento, que nos permite organizarlo. También pone de relieve la importancia que tiene para el aprendizaje la creación de contextos teóricos en los que se desarrolle una andragogía de la pregunta.

Habermas (1987), por su parte, desarrolla una teoría de la competencia comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos capaces de comunicarnos y de generar acciones. La teoría de la acción comunicativa aporta la idea de que el conocimiento es una forma comunicativa de entendimiento, en la que los actores establecen un tipo de relaciones intersubjetivas orientadas al consenso, regidas por pretensiones de validez como son la verdad, la rectitud, la veracidad y la inteligibilidad.

4.3 Métodos y técnicas empleados

4.3.1 Análisis crítico del discurso

El método empleado en esta investigación es el análisis crítico del discurso (ACD). Este es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1996). El análisis crítico del discurso toma explícitamente partido sobre lo que investiga, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (Van Dijk, 1996). Ciertos principios del análisis crítico del discurso pueden rastrearse ya en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt desde antes de la segunda guerra mundial (Rasmussen, 1996). Su orientación característica hacia el lenguaje y el discurso se inició con la "lingüística crítica" nacida (principalmente en el Reino Unido y Australia) hacia finales de los años setenta (Van Dijk, 1996).

El ACD proporciona detallados y sistemáticos análisis de las estructuras y estrategias de texto y habla, y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos. Fairclough (1995) resume como sigue los principios básicos del ACD:

- El ACD trata de problemas sociales.
- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso constituye la sociedad y la cultura.
- El discurso hace un trabajo ideológico.
- El discurso es histórico.
- El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
- El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
- El discurso es una forma de acción social.

4.3.2 Relato de vida

Como técnica de investigación en este trabajo se utilizó el relato de vida. Este es una herramienta que trata de recoger un número de relatos que tengan representatividad, a partir de una tipología de los sujetos que integran el universo a explorar (Meneses y Cano,

2008). Posee, al menos en principio, una carga inferior de subjetividad que la historia de vida, dado que no se centra tanto en la persecución de la lógica interna de una vida particular o especial que posee mucha información, sino que en el caso del relato basta con que formen parte de la muestra personas que pertenezcan a la comunidad que se estudia (Meneses y Cano, 2008).

También, a diferencia de la historia de vida, en el relato de vida la triangulación y verificación de la información no se basa (aunque es posible) en documentos o fuentes ajenas al narrador, sino que aquí se obtiene a partir del análisis cruzado de varios relatos (Meneses y Cano, 2008). La acumulación de relatos permite categorizar la información y establecer comparaciones. Estos relatos se recogen mediante entrevista, que pasa a conocerse con el nombre de entrevista biográfica, y que, como el resto de las entrevistas, admite diversos grados de formalización (Meneses y Cano, 2008). En función del interés investigador, los relatos pueden referirse a la totalidad de la biografía o restringirse únicamente a ciertos contenidos temáticos (Meneses y Cano, 2008).

4.4 Instrumentos aplicados

Se ha considerado, siguiendo el trabajo de autores como Manrique y Gallego (2013), aplicar instrumentos como “la colcha de retazos”, que consiste en que los participantes cosan un conjunto de tejidos a partir de sus diferentes experiencias en torno a la deserción escolar hasta obtener al final un solo tejido con la representación social de la deserción. También se ha considerado el instrumento del “dado preguntón”, que consiste en utilizar un dado en cuyas caras se colocan preguntas relacionadas con la deserción escolar, las cuales ayudarían al niño a pensar y reflexionar sobre los elementos que lo llevaron a abandonar la escuela sin sentirse evaluado ni presionado por el investigador.

Estos instrumentos respondieron de una forma más pertinente a las características de los participantes de este estudio. Además, permitieron una validación constante del proceso investigativo con los niños, que condujo a que se fueran afinando las interpretaciones y se hiciera un control epistemológico sobre las percepciones del investigador frente al fenómeno estudiado.

4.5 Fases de la investigación

En el desarrollo del presente trabajo se siguieron las fases de investigación que se detallan en la **tabla 1**.

Tabla 1. Fases de la investigación.

Fase	**Descripción**
Diseño de la investigación	En esta fase se planteó el problema de investigación, la justificación y los objetivos del estudio. Además, se realizó una exploración de referentes, tanto teóricos como a nivel de antecedentes, y se definió el enfoque metodológico de la investigación.
Construcción y sistematización de la información	En esta fase se definieron y aplicaron las estrategias para la construcción y sistematización de la información.
Análisis de resultados	En esta fase se definieron y aplicaron las estrategias para la interpretación de la información, de acuerdo con el enfoque metodológico escogido.
Elaboración del informe de investigación	En esta fase se elaboró el informe de investigación, que da cuenta de los resultados del análisis de la información, así como de las conclusiones y reflexiones obtenidas a partir de este.

5. Construcción y sistematización de la información

5.1 Participantes

Fueron seleccionados como los participantes del presente estudio cuatro jóvenes en riesgo de deserción escolar, tres de ellos hombres y una mujer, con un rango de edades de entre 10 y 13 años, dos de ellos de sexto y dos de séptimo. Todos fueron matriculados en la

jornada mañana. A continuación se presentan los datos más relevantes de contexto sobre estos participantes.

5.1.1. Participante 1 (P1)

La primera persona que sirvió como participante en la presente investigación es una niña de 12 años de edad que residía en el Barrio Mochuelo Bajo, una zona de frontera urbano-rural de la Localidad de Ciudad Bolívar. En el momento en que se construyó la información, vivía únicamente con su mamá, pues sus papás hacía un año se habían separado. Esta participante tenía reprobadas la mayoría de las asignaturas y estaba asistiendo al colegio aproximadamente tres veces por semana.

5.1.2. Participante 2 (P2)

La segunda persona que sirvió como participante en este estudio es un niño de 11 años de edad que también vivía en el Barrio Mochuelo Bajo, en compañía de sus dos padres y sus tres hermanos. Su mamá era ama de casa y su papá trabajaba en la construcción de manera independiente. Este participante tenía reprobadas todas las asignaturas y estaba asistiendo al colegio aproximadamente dos veces a la semana.

5.1.3. Participante 3 (P3)

El tercer participante es un niño de 10 años de edad que igualmente vivía en el Barrio Mochuelo Bajo junto a su mamá, sus dos tíos, su abuela, sus dos hermanos y sus tres primos. Su mamá y sus tíos trabajaban como auxiliares de enfermería haciendo turnos y su abuela cuidaba a unos niños de un jardín todo el día. El niño no vivía con su papá porque este se había separado desde hacía varios años de su mamá para formar una nueva familia. Este participante tenía reprobadas todas las asignaturas y estaba asistiendo al colegio aproximadamente tres veces a la semana.

5.1.4. Participante 4 (P4)

El cuarto y último participante, con 13 años de edad, también era residente del Barrio Mochuelo Bajo. Vivía con su mamá, su abuela materna y su hermano mayor que estaba cursando noveno grado en el mismo colegio. Su papá los había dejado desde hacía varios años. Este participante tiene una enfermedad degenerativa del tejido muscular que se llama Distrofia Muscular de Duchenne. Se encuentra en silla de ruedas porque ya no puede usar sus piernas y está empezando a perder movilidad en las manos. Cuando se construyó la

información, tenía reprobadas varias asignaturas y asistía al colegio, en promedio, dos veces por semana.

5.2 Consentimiento informado

Para cumplir con los criterios éticos de la investigación, se les socializó a los participantes las condiciones y el propósito del estudio en un lenguaje sencillo con el fin de solicitar su permiso para obtener información y utilizarla en el estudio (ver **anexos**). Se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones: (a) notificación a la persona sobre los procedimientos que se iban a realizar; (b) declaración de que la participación era voluntaria y de que la negativa a participar no implicaba represalias, castigos o pérdida de algún beneficio; y (c) compromiso del investigador responsable sobre la confidencialidad de la información.

5.3 Relato de vida

Durante el proceso de construcción de la información, cada participante elaboró su relato de vida. Esta técnica promovió una actitud dialógica en la perspectiva de recibir y devolver información que permitiera confrontar y establecer consensos que llevaran a la interpretación de las concepciones e ideas fundamentales de los sujetos. El relato de vida permitió un acercamiento del investigador a la cultura de los niños. A través de él, la información se construyó usando todos los sentidos y con ello las experiencias surgieron de manera espontánea en un clima de confianza e interés en el que fue posible una integración más empática entre el investigador y los participantes.

El relato de vida permite el acercamiento del investigador a los conceptos, a las ideas y a los imaginarios desde los cuales los participantes asumen la deserción escolar. Para este proyecto de investigación, el relato de vida es una articulación con sentido de situaciones que permiten construir espacios de enunciación subjetiva. Hace referencia a las formas de vida de los niños en un periodo histórico concreto, y muestra lo que se recuerda haber hecho, lo que se piensa sobre lo hecho y lo que se piensa de lo que se recuerda (Meneses y Cano, 2008).

Dada la edad de los participantes, no se realizó una entrevista para la construcción del relato de vida. En lugar de ello, se emplearon dos instrumentos referidos en el marco

metodológico: el dado preguntón y la colcha de retazos. Ambos contenían una serie de preguntas y palabras estímulo que se les propusieron a todos los participantes para generar un diálogo en el cual las respuestas de cada niño complementaran las de los demás. Ambos instrumentos se aplicaron en tres sesiones, cada una de tres horas. A continuación, se explica la manera como se aplicó cada instrumento.

5.4 El dado preguntón

Este instrumento, de acuerdo con Manrique y Gallego (2013), se constituye en una estrategia didáctica para construir información con niños pues, por su carácter de juego, resulta más atractiva para ellos que la entrevista y evita que se sientan cohibidos por la presencia del investigador. En este trabajo se utilizaron dos dados: uno con palabras estímulo y otro con preguntas evocadoras. El primero contenía, en cada una de sus caras, una palabra que pretendía evocar experiencias significativas relacionadas con la deserción escolar. A partir de cada palabra, los participantes debían escribir en un papel todo lo que esta les evocara. Las palabras suministradas a los participantes se aprecian en la **figura 1**.

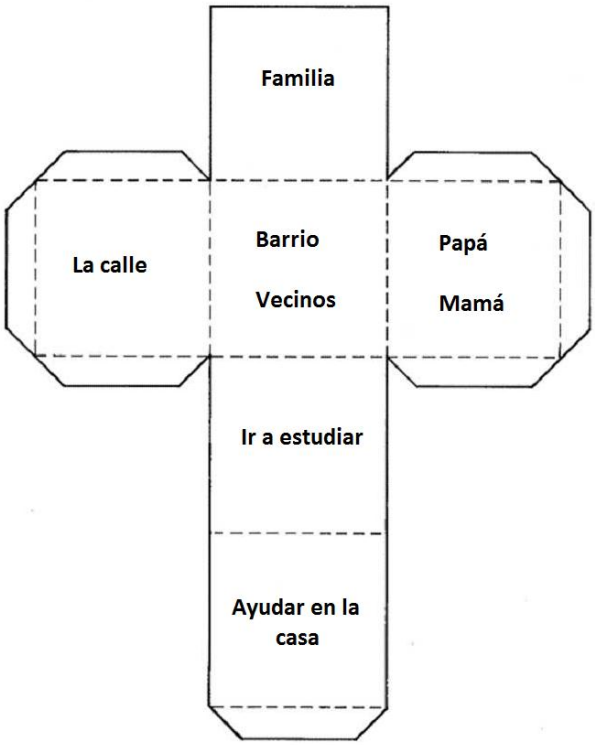

Figura 1. Palabras estímulo suministradas a los participantes.

El segundo dado contenía, en cada una de sus caras, preguntas que aludían a la deserción escolar. Ante cada pregunta, los participantes debían escribir en un papel la respuesta de manera libre. Las preguntas realizadas a los participantes se observan en la **figura 2**.

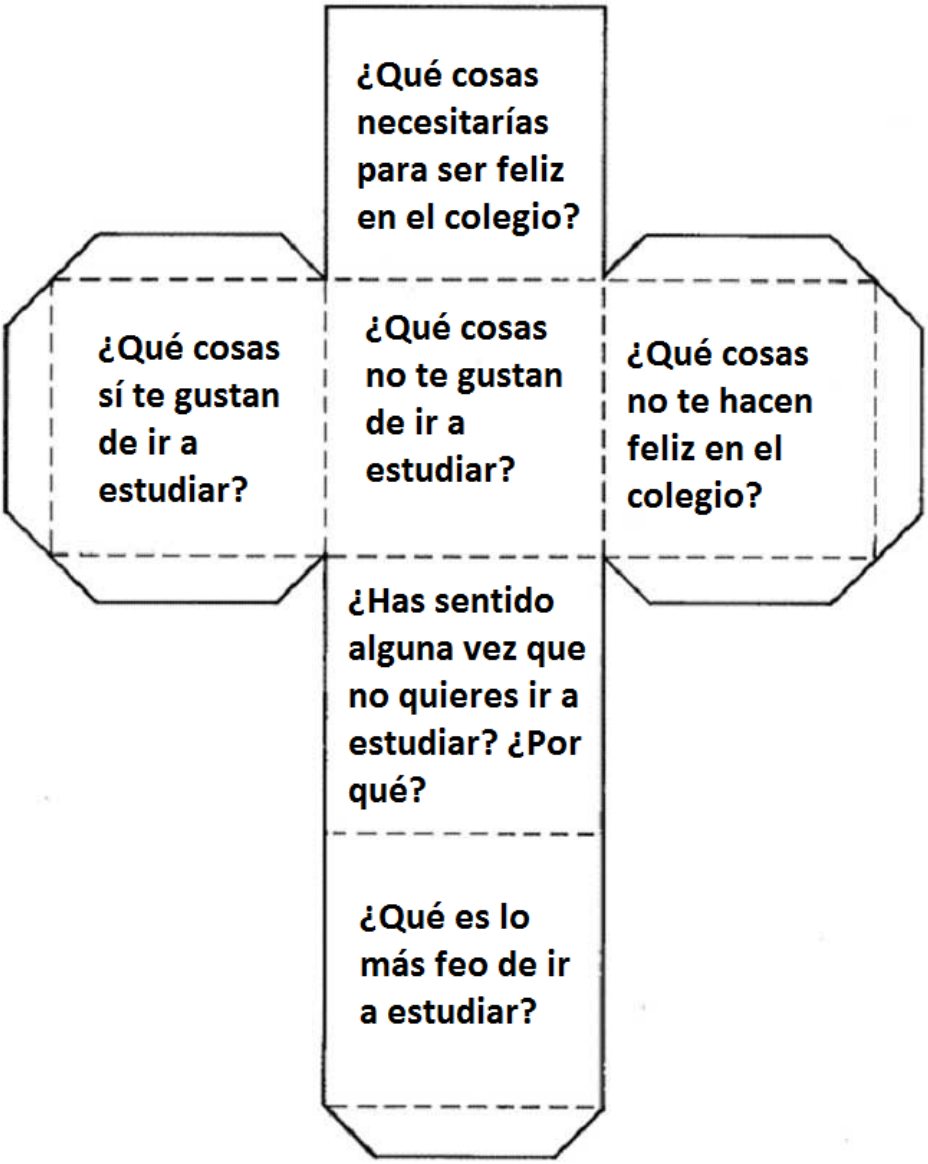

Figura 2. Preguntas realizadas a los participantes sobre la deserción escolar.

En la **figura 3** se pueden apreciar algunas imágenes de los dados utilizados con los niños que participaron del presente trabajo.

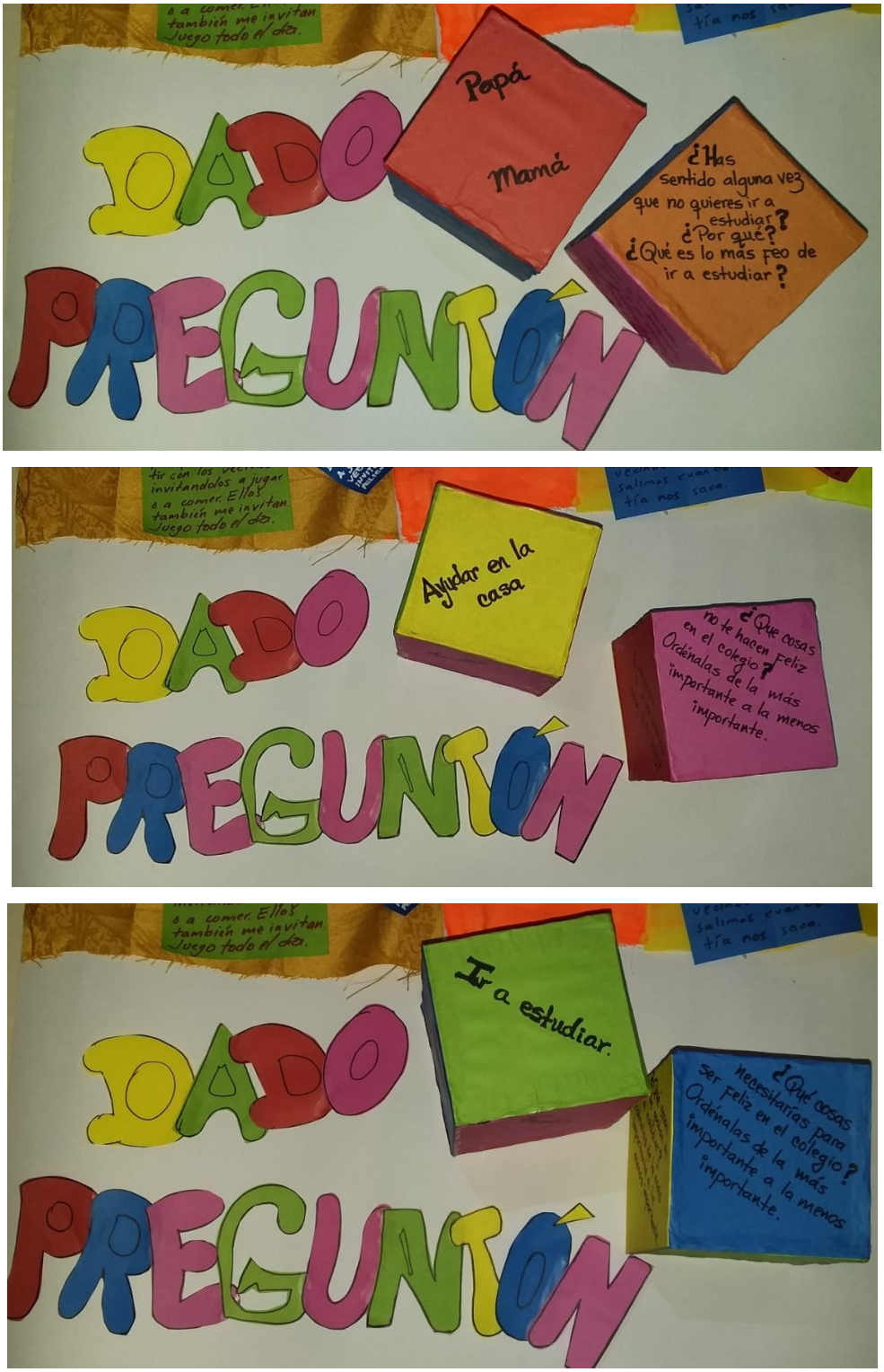

Figura 3. Dados utilizados con los niños.

5.5 La colcha de retazos

Como complemento del instrumento anterior, se utilizó la colcha de retazos (Manrique y Gallego, 2013). Este instrumento de construcción de la información permitió que los participantes organizaran lo que habían escrito en respuesta a la actividad con los dados. La colcha de retazos también resulta más atractiva para los niños que la entrevista por cuanto apela al trabajo manual, al tiempo que contribuye a que se sientan menos cohibidos por la presencia del investigador. Los niños van construyendo y organizando la información mediante la elaboración de un tejido a partir de unos retazos de tela que les son suministrados por quien conduce el estudio. Con cada retazo, van uniendo una nueva idea relacionada con la deserción escolar. El resultado final es su relato de vida sobre los elementos que los impulsan a abandonar la escuela. La **figura 4** muestra la manera como los participantes van organizando sus ideas en un relato a medida que van uniendo los retazos de la colcha. En la **figura 5** se aprecia el resultado final de este proceso.

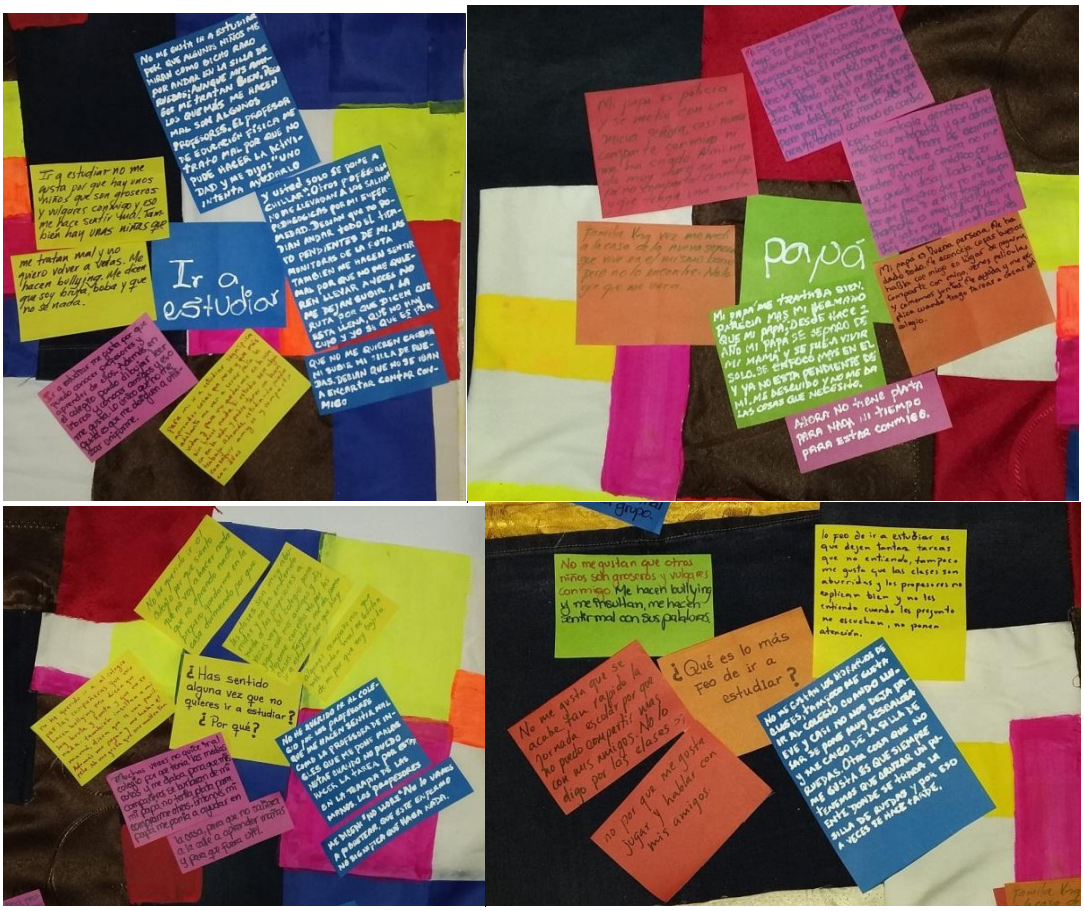

Figura 4. Proceso de construcción del relato a partir de la unión de retazos.

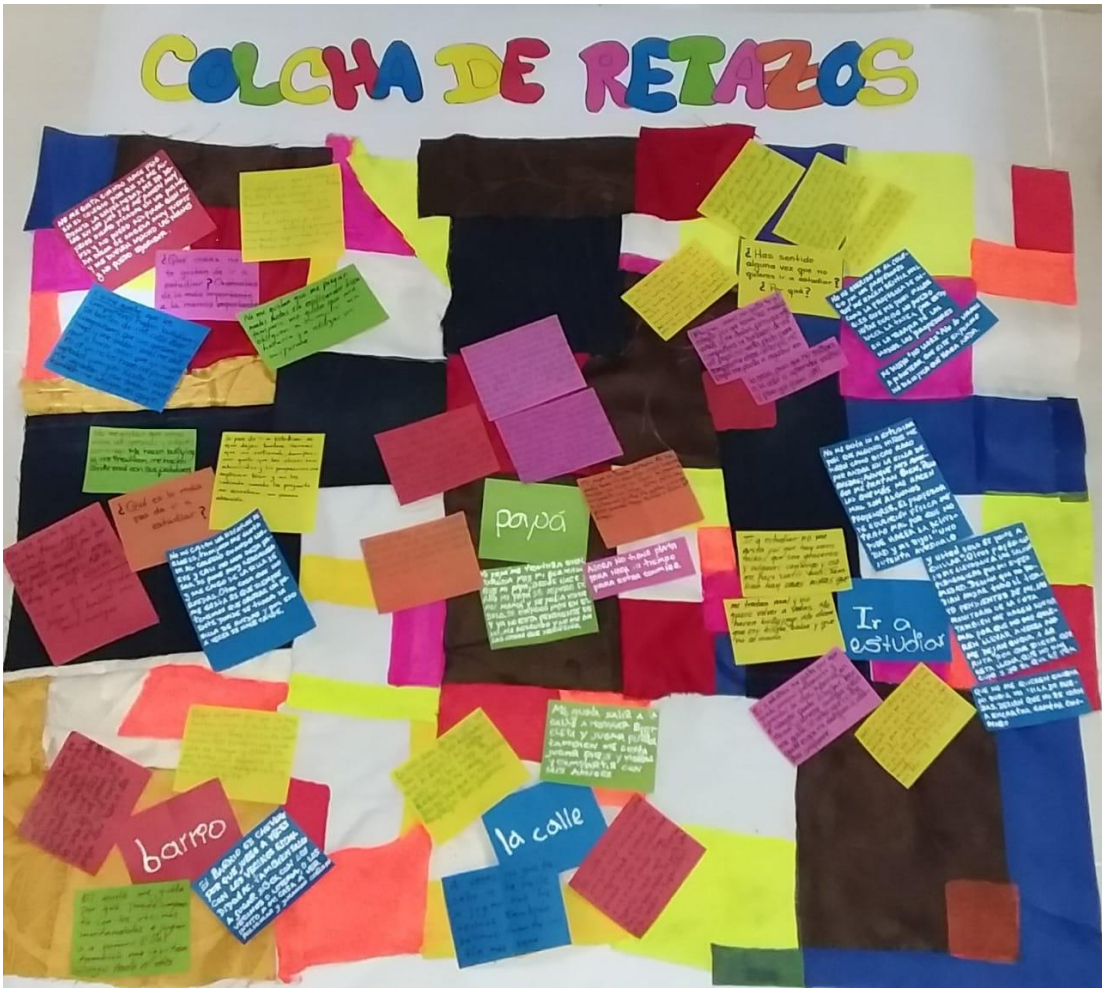

Figura 5. Colcha de retazos construida a partir del ensamblaje del relato.

6. Análisis y presentación de resultados

La colcha de retazos construida fue transcrita para efectos del análisis. La transcripción de los relatos de vida de los cuatro participantes se puede observar en los **anexos**. El análisis comprendió un agrupamiento en categorías de la información transcrita. Para ello se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 6.2. Se realizó un etiquetado con la herramienta de "código" y se obtuvo el mapa de categorías que se aprecia en la **figura 6**.

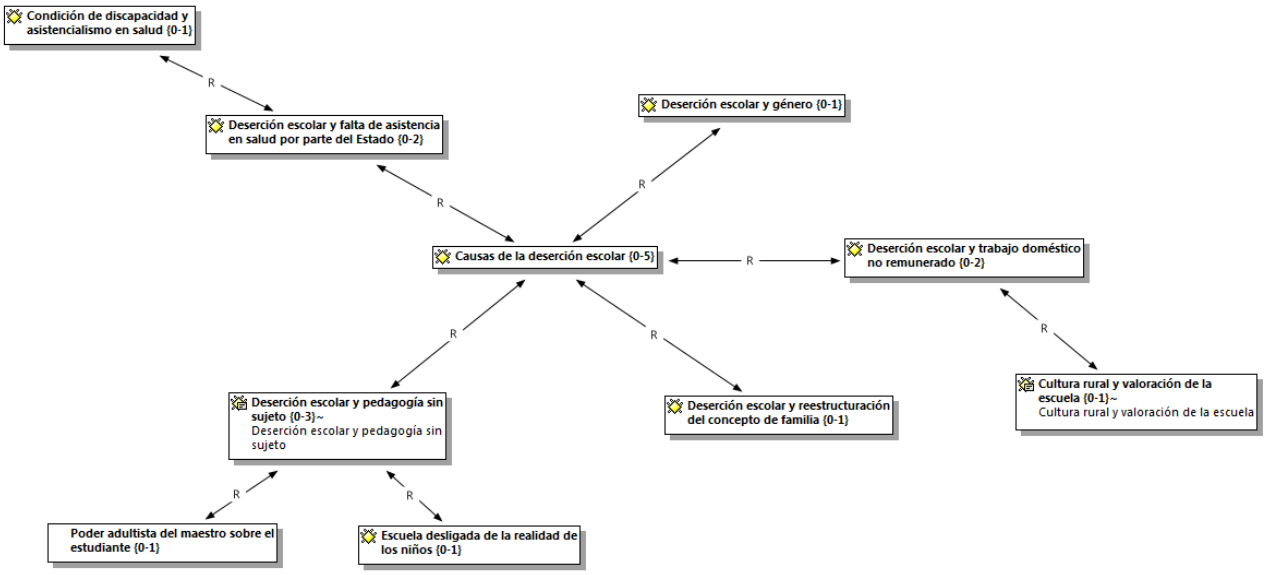

Figura 6. Mapa de categorías obtenido con la herramienta Atlas.ti.

Las categorías obtenidas en el análisis se relacionan con las causas de la deserción escolar desde la perspectiva de los sujetos. En los siguientes apartados, se analiza cada una de estas categorías.

6.1 Deserción escolar y género

Cuando se definen los principios y objetivos de la política rural y los lineamientos de política, para nada se levanta la cuestión de género referida a la niña, a la mujer. En el diagnóstico algo se señala, pero en lo operativo, desaparecen la niña y la mujer (Cussiánovich, 2009). Esto muestra la incapacidad del sistema para atender a la población rural femenina que, por lo general, deja la escuela al iniciar la secundaria. En consecuencia, esta ve relegado el ejercicio de sus derechos en cuanto “mujer y ciudadana”, ya que aún persiste una división sexual del trabajo que continúa asignando el trabajo doméstico principalmente a la mujer (Arango et al., 2018). Por tanto, se evidencia que las niñas, más que los niños, son quienes con mayor probabilidad sustituyen a la madre en el hogar (Salazar, 1994). Nótese esto en el siguiente fragmento del relato de la participante 1 (P1):

> Mi mamá me obliga a hacer los deberes. Me da órdenes y siempre me llama cuando me necesita para algo. (…) Yo siempre hago oficio en mi casa: lavo mi ropa, tiendo mi cama, aseo el patio, barro, lavo loza, trapeo, organizo mi cuarto, doblo mi ropa, lavo mis zapatos.

> También hago tinto y cocino, cambio la sala de lugar y limpio el polvo. Además cuido a mi perrita (P1).

Al no levantarse la cuestión de género sobre el trabajo doméstico, a nivel institucional permanecen perspectivas maternalistas y nociones de masculinidad desvinculadas de las responsabilidades del cuidado, como producto de un régimen conservador-corporativo que continúa en nuestra sociedad (Arango et al., 2018). Esto deriva de la idea de que las niñas son propiedad de los padres, quienes las mantienen en un nivel de objeto (en sentido de pertenencia y propiedad), de sumisión y dependencia, lo cual indica que existen unos remanentes resistentes de la cultura patriarcal (Cussiánovich, 2009). De acuerdo con tales remanentes, los adultos están autorizados para subordinar a las niñas empleando el autoritarismo. A esta relación entre adultos y niñas subyace el carácter sado-masoquista de Fromm (1941): hay una sumisión a las figuras superiores al tiempo que se expresa hostilidad y agresividad hacia los subordinados (las niñas) (Cussiánovich, 2009).

Lo anterior es favorecido por la conformación de contextos formalmente autoritarios, impositivos, rígidos, controlistas y disciplinadores, poco tolerantes con los comportamientos que pudieran poner en tela de juicio la autoridad ejercida sobre la niña (Cussiánovich, 2009). Ante tales comportamientos, es bastante común el correccionalismo.

Se trata entonces de una cultura basada en el tutelaje en la que hay una voluntad de mantener bajo dominio, de negarle la autonomía, a la niña (Cussiánovich, 2009). Bajo tales circunstancias, se le coarta la posibilidad de desarrollar un pensamiento propio, así como criterio de discernimiento. Por tanto, muchas de las potencialidades de desarrollo de la niña se ven inhibidas (Cussiánovich, 2009). Esto ha traído como consecuencia que la imposición del trabajo doméstico a las niñas por los adultos conduzca a un bajo rendimiento escolar y finalmente a la deserción. Igualmente ha contribuido al establecimiento de desfases entre la edad de las menores y el grado que cursan (Salazar, 1994).

6.2 Deserción escolar y trabajo doméstico no remunerado

La mayoría de los niños que participaron de este estudio realizan trabajo doméstico no remunerado debido a que, justamente, las necesidades concretas de trabajo se les presentan como imposición de su familia por causa de un déficit en los ingresos del hogar (Salazar, 1994). Esto significa que el trabajo doméstico no remunerado de los niños se constituye como parte de las estrategias de sobrevivencia familiar. En este escenario, existen poderes de tipo emocional, no sólo de autoridad, entre los miembros de la familia que se reflejan en la división de las labores, de modo que los niños asimilan poco a poco la posición que ocupan dentro del hogar y asumen el trabajo que se les asigna (Salazar, 1994). Dicho trabajo, en realidad, no se concibe como "trabajo", sino que se encuentra encubierto bajo formas de "capacitación", "ayuda" o "aprendizaje"; se acepta como parte de la socialización del niño que le permitirá "prepararse para el futuro" (Salazar, 1994). Nótese esto en el siguiente fragmento del relato del participante 3 (P3):

> Cuando hay un adulto en la casa, yo ayudo calentándole la comida a mi hermano, barriendo, lavando la loza, colgando la ropa, sacando los perros a hacer sus necesidades, limpiando la casa y tendiendo las camas (P3).

Sin embargo, al trabajo doméstico no remunerado de los niños subyace una falta de responsabilidad política, social y ética del Estado con la familia (Cussiánovich, 2009). Se trata de una causa estructural del fenómeno que ha sido señalada por distintos investigadores: por el fracaso de las políticas gubernamentales para aliviar la pobreza rural y por la ausencia de estímulos para la economía campesina (Salazar, 1994). Esto se debe a que no hay una coincidencia entre los avances normativos y su cumplimiento por parte del Estado. Este incumplimiento legal es en primer lugar un incumplimiento político, ante el cual los sujetos pueden reaccionar críticamente (Cussiánovich, 2009).

Tal incumplimiento legal se hace evidente en que no existen políticas tangibles de vivienda, educación, salud, ambientales, de servicios de agua, acueducto y energía que garanticen el adecuado cubrimiento de las necesidades de los niños (Salazar, 1994). A esto se suman los bajos niveles salariales que existen en los países latinoamericanos y caribeños, con su tendencia a disminuir en términos de su poder adquisitivo por los ajustes impuestos

por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo. Como resultado, la pobreza se extiende cada vez más en el entorno rural (Salazar, 1994).

Los niños y niñas que realizan trabajo doméstico no remunerado viven esta realidad como una paradoja y contradicción con las representaciones y discursos que les plantean que ellos son el futuro y que por lo tanto habitarán una especie de tierra prometida que las generaciones mayores de hoy les han de entregar (Cussiánovich, 2009). Cualquier niño crítico notará que tales discursos no tienen ningún correlato con su cotidianeidad. Mientras tanto toda la invasión visual de los medios de comunicación le pinta en tiempo real un mundo y le dice que está a su alcance si se esfuerza (Cussiánovich, 2009). Y los niños más despojados y excluidos se vuelven ávidos consumidores visuales, pero impotentes para hacer de algo de ello su realidad. Se crean así falsas expectativas que tienen consecuencias en la subjetividad de los niños y que al final les producen nuevas necesidades insatisfechas o un permanente aplazamiento de sus aspiraciones (Cussiánovich, 2009).

Ciertamente, el niño como consumidor es hoy una de las concepciones más extensas en las sociedades regidas por la lógica del mercado. Así, el niño deviene objeto del consumo, sujeto del mercado, cliente apetecible (Cussiánovich, 2009). Desde antes de nacer, cuando todavía se encuentra en el seno de su madre, el niño ya es objeto del mercado. En este sentido, se puede decir, que la infancia ha dejado de ser parte del mundo doméstico y que ocupa un lugar privilegiado en los medios, en la propaganda, en las nuevas tecnologías, en la moda, etc. (Cussiánovich, 2009). Paradójicamente, todo ello va de la mano con el rechazo a considerar a la niñez como actor social, como ciudadano, como sujeto de derechos políticos, económicos y sociales (Cussiánovich, 2009).

Por tanto, se puede decir que aún la infancia arrastra sobre sí la exclusión de la que ha sido objeto durante años (Cussiánovich, 2009). Esto constituye una negación de su condición ciudadana. En consecuencia, la transformación de la ruralidad, en lugar de dignificar al niño, continúa generando nuevas formas de discriminación y de exclusión (Cussiánovich, 2009). Ante ello, se debe recuperar el derecho a la provisión, a la protección y a la participación del niño (Cussiánovich, 2009).

La familia es la obligada a proveer las condiciones económicas para atender las necesidades del niño. Sin embargo, de acuerdo con la normativa internacional, el Estado, de manera subsidiaria, debe proveer a dichas necesidades cuando la familia no está en capacidad de hacerlo (Galvis, 2009). Con este principio se esboza la idea de superación de la diferencia radical entre el espacio privado de la familia y el ámbito de lo público que caracteriza la actuación del Estado (Galvis, 2009); tal principio establece las relaciones entre la familia, la sociedad y el Estado en la atención del niño y orienta el diseño de políticas públicas relacionadas con este aspecto.

6.2.1 Cultura rural y valoración de la escuela

Si bien se evidencian fallas por parte del Estado que inciden en el trabajo doméstico no remunerado, y por lo tanto en la deserción escolar, se encontró un elemento de la cultura rural que también incide en el abandono de la escuela por los niños: la valoración que los padres le asignan a la escuela (Mercado, 1998). Los niños que viven en un contexto de frontera urbano-rural en algunos casos terminan por fuera del sistema educativo porque no tienen el apoyo de sus padres, ya que estos repiten patrones y conductas de vida sin incentivo al estudio escolarizado, dado que consideran suficiente lo que saben y tienen (Mercado, 1998). Esto se relaciona con el hecho de que muchos de estos padres de familia no concretaron sus estudios de secundaria, sino que se dedicaron a la agricultura y a diversas actividades propias del campo, pertenecientes en la mayoría de los casos al trabajo informal (Mercado, 1998). En el caso específico de las madres de familia, estas usualmente se dedicaron a las labores de la casa y al cuidado de sus hijos, aunque muchas también incursionaron en el trabajo informal (Mercado, 1998).

Lo arriba señalado condujo a que ni los padres ni las madres se involucren en la educación de sus hijos (Mercado, 1998). Esto implica que no les ayuden a hacer sus actividades extraescolares, no asistan a las reuniones o eventos convocados por la escuela ni les provean los materiales necesarios para estudiar (Mercado, 1998); y que, en lugar de ello, prefieran involucrarlos en los quehaceres del campo y del hogar (Mercado, 1998), muchos de los cuales deben ser realizados por los niños antes de ir a la escuela (Mercado,

1998), lo que los deja cansados. Esto tiene repercusiones en su rendimiento escolar, hasta el punto de llevarlos a desertar de la escuela (Mercado, 1998).

Lo anterior se puede observar en el siguiente fragmento del relato del participante 2 (P2):

> Mi papá me ponía a ayudar para que no me saliera a la calle a aprender mañas o a meterme en problemas y para que fuera útil en la casa (P2).

6.3 Deserción escolar y reestructuración del concepto de familia

La definición tradicional de familia, heredera, entre otros, de los postulados de Malinowski, ha sido retada por antropólogos y otros científicos sociales (Salazar, 1994). Ahora se tiende a ver como unidad básica de la sociedad, no a la familia nuclear, sino a la unidad madre-niño (Salazar, 1994). Esto tiene relación con el hecho de que, en el ámbito rural, el padre ha dejado de tener responsabilidad política, social y ética con sus hijos, de modo que los niños no desarrollan ningún lazo afectivo con él (Salazar, 1994). Nótese esto en el siguiente fragmento del relato del participante 3 (P3):

> Mi papá es policía y se metió con una nueva señora. Casi nunca ha compartido conmigo ni me ha criado. Me visitaba a veces pero porque venía a ver a su nueva familia que también vive en este barrio. Luego dejó de visitarme y sólo visitaba a su nueva familia (P3).

Esto afecta la relación padre-niño, pues el reconocimiento del niño por su padre es una condición de su existencia personal y social (Cussiánovich, 2009). Lo es personal porque permite el despliegue de la propia identidad, es decir, del autoreconocimiento gracias al que viene desde el otro, desde el que se presenta como externo al sujeto (Cussiánovich, 2009). Así lo evidencia este otro fragmento del relato del participante 3 (P3):

> A mí me da muy duro que mi papá no comparta conmigo y que tenga una nueva familia. Una vez me metí a la casa de la nueva señora para que él me viera, pero no lo encontré (P3).

El niño necesita del amor de sus dos padres que fomente su vida moral (Galvis, 2009). Por ende, siempre estará ávido de ser considerado como digno de la amistad, de la afectuosidad, de la amorosidad de sus dos padres, de modo que si falta alguno de los dos, esto tiene un impacto en su psicología y emocionalidad (Cussiánovich, 2009). Entonces, el Estado debería garantizar esta obligación parental en todos los casos en que alguno de los dos padres no cumpla con ella (Galvis, 2009).

Al igual que ocurre con el aspecto emocional, el niño tiene derecho a la asistencia económica completa por parte de sus dos padres, lo que supone atender a todas sus necesidades económicas (Galvis, 2009). Cuando alguno de los dos no cumpla con esta obligación parental, el Estado debería garantizarla (Galvis, 2009). Así, se le garantiza al niño el derecho a la consideración social que conlleva la eliminación de la legislación discriminatoria en relación con la calidad de hijo y las obligaciones económicas (Galvis, 2009).

6.4 Deserción escolar y pedagogía sin sujeto

6.4.1 Poder adultista del maestro sobre el estudiante

La historia de la educación en Colombia refleja una relación de poder adultista de maestros sobre estudiantes, pues la escuela es vista como la encargada de corregir, de frenar, de encausar, de disciplinar, de domar a quienes manifestaran comportamientos no aceptados en el entorno social (Cussiánovich, 2009). El propio campo semántico enunciado alude a la función correctiva y disciplinadora de la función educativa de los padres de familia y de la escuela, muy en especial (Cussiánovich, 2009). La figura del educador se asimila a la de un policía. En su función se incluye el recurso al castigo y al aislamiento del niño (Cussiánovich, 2009).

En consecuencia, se habla de la “función panóptica de la escuela”, es decir, de exigente vigilancia y coerción (Cussiánovich, 2009). En otras palabras, la escuela pasa a ser una herramienta que, bajo el pretexto de garantizar un proceso de socialización, se constituye en realidad en una institución de control, de rehabilitación (Cussiánovich, 2009). Esto trae como consecuencia que el niño sea conceptualizado como el que no habla, el que carece de voz propia y que por ende necesita que se hable en nombre de él aunque ignore lo

que se diga en su nombre (Cussiánovich, 2009). Entonces, debido a que su voz es silenciada, este no puede sentirse actor social. Esto se evidencia en el siguiente fragmento del relato del participante 3 (P3):

> Lo feo de ir a estudiar es que dejen tantas tareas que no entiendo. Tampoco me gusta que las clases son aburridas y los profesores no explican bien y no les entiendo. Cuando les pregunto no me escuchan, no me ponen atención. Entonces hago mal los trabajos o no los hago porque no sé cómo hacerlos, y voy perdiendo el año. Por eso prefiero no ir al colegio, porque los profesores no me explican y sólo me rajan (P3).

Frente a lo anterior se puede decir que, si bien toda relación pedagógica es una relación de poder, de lo que se trata es de que esta no sea una relación de dominación, de sometimiento, sino de emancipación, de aprendizaje permanente (Cussiánovich, 2009). Los educadores deben enfocarse entonces en el derecho a la participación de los niños. Ello representa entonces un desafío frontal a toda tendencia privatizante del niño y una reivindicación de su derecho a la ciudadanía, a no sólo opinar, sino a saber qué se hizo con su opinión (Cussiánovich, 2009).

De este modo, se ha venido enfatizando en el paradigma del protagonismo como una manera de repensar la infancia (Cussiánovich, 2009). Así, el eje del trabajo con el niño debería ser el de la promoción de su autonomía, de su iniciativa, de ser sujeto con capacidades y espíritu crítico, de ser actor (Cussiánovich, 2009). Se insiste además en que se debe hablar de co-protagonismo: se requiere de la participación tanto de los adultos como de los niños para lograr el cambio social (Cussiánovich, 2009).

6.4.2 Escuela desligada de la realidad de los niños

La escuela en el entorno rural se vende a sí misma como el mecanismo privilegiado de ascenso social, es decir, de paso hacia “la civilización”, representada por el entorno urbano (Cussiánovich, 2009). Esto ha conducido a que las generaciones más jóvenes parezcan ser más inconformes con una educación radicalmente relacionada con su realidad y no tanto con aquello que les permite homogeneizarse, es decir, manejarse adecuadamente en el ámbito urbano (Cussiánovich, 2009). Para estas nuevas generaciones, el adecuarse a los requerimientos de la vida comunal y familiar representa un factor de perennización, de desventaja, para la movilidad social hacia el entorno urbano, considerado “más civilizado”

(Cussiánovich, 2009). Entonces, se revela una tendencia hacia una cierta homogeneización y cierto imaginario relativamente optimista de lo urbano (Cussiánovich, 2009). Podría decirse que lo homogéneo está en la mente, en el imaginario de los padres de familia, quizá en los propios docentes, en particular cuando éstos son foráneos al lugar donde enseñan (Cussiánovich, 2009).

Lo anterior pone en evidencia que la escuela no responde a la realidad y los mismos docentes lo viven cuando constatan que los resultados educativos son insatisfactorios. Pero es en ellos donde se suele encontrar la mayor resistencia para hacer que la escuela responda a la realidad y vaya más allá (Cussiánovich, 2009). Esta desconexión entre escuela y comunidad explica las limitaciones de la institución escolar para abordar las problemáticas de los niños, incluida la deserción escolar (Cussiánovich, 2009).

Lo que está entonces en juego es el reconocimiento de que la escuela no es aislable del contexto, de que los sujetos de la educación son primero miembros de una sociedad, de una realidad familiar, barrial, social y cultural (Cussiánovich, 2009), de que la educación como finalidad de la labor docente es una práctica social que busca el desarrollo de las personas como colectivo y como individuos, en el marco de un proyecto histórico por la dignidad, el bienestar y la felicidad, de modo que se espera que esta tome en cuenta la realidad concreta de los niños y atienda a sus necesidades de sobrevivencia (Cussiánovich, 2009).

En un país como Colombia, de accidentada geografía y variedad climática, el gran reto sería, entonces, hacer de la geografía y de su riqueza climática una fuente de producción teórica para la educación y no sólo un beneficio para el mercado (Cussiánovich, 2009). Un viso de esto se puede apreciar en el siguiente fragmento del relato del participante 2 (P2):

> Me desagrada que los estudiantes no podamos acceder libremente a las cosas que tiene el colegio, como los instrumentos musicales, los libros de la biblioteca, la huerta escolar y los animales, para aprender cosas libremente sin que nos pongan tantas restricciones y nos prohíban (P2).

Ello sólo es posible en un encuentro entre las ciencias actuales de la educación y las tradiciones como valiosas experiencias de socialización, de aprendizaje y de transmisión de conocimientos que aún nutren la vida cotidiana de la familia y la comunidad, sin imponer los conocimientos heredados de occidente, ni minusvalorar los saberes de la comunidad (Cussiánovich, 2009). Se trata de promover una escuela que contribuya a un mejor aprovechamiento del espacio rural, a su revalorización social y cultural, y a la construcción de escenarios que no incidan negativamente en el territorio, en últimas, una escuela que no separe lo geográfico de lo social (Cussiánovich, 2009).

6.5 Deserción escolar y falta de asistencia en salud por parte del Estado

El sistema de atención en salud en las zonas rurales de Colombia rara vez cubre una proporción mayor de un cuarto de la población (Salazar, 1994). Por tanto, en lo que refiere al cuidado médico, la infancia ha sido históricamente un ejemplo de negación social, de exclusión y de marginación, lo cual niega tajantemente su condición ciudadana (Cussiánovich, 2009). Se trata de un área en la que el niño es un signo inocultable de desigualdad estructural (Cussiánovich, 2009). Esto se evidencia en el siguiente fragmento del relato del participante 2 (P2):

> Otra vez no fui a estudiar durante muchos días porque me accidenté y el Sisbén nada que me atendía. Me hicieron ir de un lugar a otro con mi papá para poder reclamar los medicamentos y tuvimos que esperar mucho en las salas de espera de los hospitales antes de que me atendieran. Esa atención del Sisbén es muy fea (P2).

Esto se debe a que hay una falta de coincidencia entre los avances normativos en materia de salud y su cumplimiento por parte del Estado, el cual, a pesar de estar obligado a proteger y promover la salud de los niños, incumple (Cussiánovich, 2009). En lugar de ello, promueve una cultura de la atención en salud caracterizada por la incomodidad, por la intolerancia, por la indiferencia (Cussiánovich, 2009).

El niño tiene derecho a una asistencia en salud digna, que cubra todas sus necesidades y que sea garantiza por el Estado (Galvis, 2009). Ello presupone el derecho a la consideración social que conlleva la eliminación de todo trato discriminatorio por parte de la institucionalidad médica (Galvis, 2009). Así, el Estado atendería a los principios

relacionados con la protección integral de la salud del niño, los cuales se enfocan en reconocerle el derecho a formarse con cuerpo y mente sanos en condiciones de igualdad con los demás, que es una de las bases de todos los postulados consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos (Galvis, 2009). Tales instrumentos internacionales estipulan que el Estado debe proveer la protección y asistencia necesarias para que las instituciones de salud puedan cumplir con sus responsabilidades con el niño (Galvis, 2009).

6.5.1 Condición de discapacidad y asistencialismo en salud

El campo de la discapacidad es en donde más se ha afianzado la mirada asistencial de la protección al niño (Galvis, 2009). El lenguaje y el discurso sobre la discapacidad ha sido el cómplice del asistencialismo con la infancia rural (Galvis, 2009). A pesar de lo establecido en la normativa, que reconoce el derecho de los niños y niñas con discapacidad a una vida plena y decente y a recibir los cuidados especiales que les correspondan, la sombra de la protección asistencial los ha acompañado desde las mismas palabras utilizadas para referirse a ellos (Galvis, 2009). Se ha hablado de minusválidos, impedidos, inválidos, discapacitados (Galvis, 2009). Todos estos términos parten de la carencia de capacidad, pero no se ha encontrado el lenguaje que los defina desde la diferencia de habilidades y facultades (Galvis, 2009). Esto se evidencia en el siguiente fragmento del relato del participante 4 (P4):

> Me hace infeliz no poder subir las escaleras ni poder bajar a la zona verde por estar en la silla de ruedas. También me hace infeliz que los niños se burlen de mí por no poderme levantar de la silla. Me dicen “niño discapacitado” (P4).

Se debe partir entonces del hecho de que los niños y niñas con discapacidad son titulares activos de derechos (Galvis, 2009). Esto significa que requieren de una política mucho más integral que les brinde auténticas oportunidades de desarrollo de sus habilidades, partiendo de sus potencialidades, y no de sus limitaciones (Galvis, 2009). En el marco de una política como esta, se deberían eliminar todas las barreras que impidan su igual reconocimiento como sujetos ante la ley, se debería promover su participación política y el ejercicio de una vida independiente en igualdad de condiciones con los demás miembros de la sociedad (Galvis, 2009). Al aplicar estos cambios, se podrían desarrollar

legislaciones más precisas sobre discapacidad, basadas en los derechos de este grupo de población (Galvis, 2009).

Conclusiones

Muy pocos estudios sobre deserción escolar se han centrado en escuchar a los mismos niños, a pesar de que esta es una exigencia mínima para poder comprender su realidad (Salazar, 1994). Este trabajo, que partió de las voces de los niños, permitió identificar que estos aún son objeto de negación social, de exclusión y de marginación, y por lo tanto muestra palpable de grandes desigualdades (Cussiánovich, 2009), todo lo cual incide en la deserción escolar.

Actualmente se vive la paradoja del ocultamiento social y político de la niñez por un lado y, por otro, de su amplia presencia en los medios de comunicación y en los aparatos de consumo (Cussiánovich, 2009). Al niño se le ha hecho prescindible para la política pero imprescindible para hacerlo consumidor de lo que el sistema produce para reproducir su propia estratificación económica, social, cultural y política (Cussiánovich, 2009). La prescindibilidad del niño como sujeto político no sólo ocurre a nivel macro sino también en aspectos cotidianos como la toma de decisiones sobre los lineamientos educativos de la escuela (Cussiánovich, 2009).

Todo niño tiene una personalidad propia, constituida por su inteligencia, sus sentimientos y su carácter. Este es un patrimonio que debe ser respetado, lo que a menudo se omite en la familia y en la escuela, cuando se aprisiona la personalidad del niño y se inhibe su participación en virtud de un concepto erróneo de autoridad, que pretende mantener silenciada la voz del niño para poderle formar en un mismo molde junto con los demás, sin reconocer su individualidad (Cussiánovich, 2009).

En el ámbito específico de la escuela de frontera urbano-rural, los niños están inmersos en un contexto autoritario, adultocéntrico, que los desconoce como sujetos, esto es, los ignora dentro del proceso educativo, y por lo tanto los hace objeto de discriminación cultural (Cussiánovich, 2009). Frente a esto, se plantea realizar un nuevo contrato pedagógico con los niños que implique darles protagonismo, voz, al reconocerlos como otros igualmente válidos (Cussiánovich, 2009). Esto supone retomar uno de los tópicos que

en las últimas décadas ha ocupado de forma significativa el quehacer de las ciencias sociales: la noción de sujeto como actor (Cussiánovich, 2009).

El discurso sobre la deserción escolar en contextos de frontera urbano-rural sólo cobrará relevancia social, política y pedagógica si coloca en el centro de sus preocupaciones al niño como sujeto, pues en la medida en que el niño deviene sujeto, tiene la posibilidad de transformar el orden establecido cuando éste es de sujeción, opresión, dominación, sometimiento u homogeneización de su propia cultura, de su comunidad, de su pensamiento (Cussiánovich, 2009). Por tanto, se plantea una correspondencia entre sujeto y actor (protagonista): El niño se confirma a sí mismo como sujeto en tanto es el protagonista personal de su propio conocimiento y, a través de éste, de su autoafirmación en el mundo (Cussiánovich, 2009). Así las cosas, el planteamiento del niño como protagonista lo habilita para demandarle a la institucionalidad educativa, y al maestro, que se centre en él como sujeto durante las relaciones de significación y poder que se dan dentro de la escuela.

Lo anterior deja ver que el concepto de niño se ha enriquecido, pasando de su acepción de súbdito a la de persona con autonomía y capacidad de acción (Cussiánovich, 2009). De acuerdo con la noción de protagonismo que se le atribuye al niño en este contexto, se enfatiza en la comprensión de sus cualidades personales antes que de los posibles roles sociales que éste pueda desempeñar (Cussiánovich, 2009). El niño como protagonista se define por su libertad, por su resistencia a la dominación, y no por el cumplimiento de un rol social; también se define por el amor propio como afirmación de su autoestima, de la autoconfianza, de la autodirección, por el reconocimiento de los otros como sujetos, es decir, como iguales y diferentes, base del derecho a la diversidad como garantía de fraternidad (Cussiánovich, 2009). Esto implica que cuando se habla del niño como sujeto protagonista no se lo está conceptualizando únicamente en su dimensión psicológica, sino también en su naturaleza colectiva (Cussiánovich, 2009).

Y, si el niño es un protagonista, es un actor social, es decir, está involucrado con la acción (Cussiánovich, 2009). Al ser conceptualizado como sujeto protagonista deviene actor, es decir, está en capacidad de modificar su entorno material y, sobre todo, social, transformando las relaciones de dominación y exclusión (Cussiánovich, 2009). Hay una

inclinación, entonces, a reubicar en el centro de la acción pedagógica al sujeto y a éste como actor.

Esta reivindicación de la dignidad del niño como sujeto-actor sólo es posible a partir de una perspectiva de derechos (Tomasevski, 2004; Galvis, 2009). Desde tal perspectiva, el niño se considera titular de derechos y el objetivo es su protección integral, lo que implica garantizar sus derechos inalienables en condiciones de igualdad y dignidad (Tomasevski, 2004; Galvis, 2009). Esto está en la base de todos los postulados consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos (Tomasevski, 2004; Galvis, 2009).

Para garantizar los derechos del niño, se requiere la participación activa de tres agentes: la familia, la sociedad y el Estado, cada uno con obligaciones específicas establecidas en la Convención de los Derechos del Niño y en la legislación colombiana (Galvis, 2009). El ejercicio de la responsabilidad parte de la familia: los padres, los representantes legales y las personas a quienes se les haya asignado el cuidado y atención de los niños. La sociedad también es responsable en lo público social y las instituciones del Estado en la esfera pública estatal. La corresponsabilidad tiene un carácter circular, ya que de la atención integral por parte de los tres agentes involucrados (la familia, la sociedad y el Estado) deriva la garantía de los derechos de los niños (Galvis, 2009). Cada agente tiene sus obligaciones específicas y el cumplimiento de cada una de ellas no exime de responsabilidad a los otros (Galvis, 2009). Garantizar los derechos de los niños, de cara a la deserción escolar, puede traer resultados bastante positivos en términos de asistencia a la escuela, motivación hacia el proceso educativo y participación activa en la vida escolar.

Referencias

Abuya, B., Onsomu, E.O., Moore, D. (2012). Educational challenges and diminishing family safety net faced by high-school girls in a slum residence, Nairobi, Kenya. Int. J. Educ. Dev. 32 (1), 81–91.

Ali, U., Hussain, L., Khan, M.A., Rafiqullah, Rehman, A. (2012). Determinants of dropout in primary schools of Khyber Pakhtunkhwa as perceived by the teachers. Gomal Univ. J. Res. 28 (1), 42–48.

Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A.I. (2008). A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. Comp. Educ. Rev. 52 (3), 329–355.

Apple, M. W. (1996). El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora.

Arango LG, A Amaya, T Pérez-Bustos y J Pineda. (2018). Género y Cuidado, Teorías Escenarios y Políticas, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de los Andes: Bogotá.

Barrera, Felipe, Maldonado, Darío, Catherine Rodríguez. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia. Diagnóstico y Propuestas. Documento de Trabajo No. 126, Facultad de Economía Universidad del Rosario, Bogotá.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bilquees, F., Saqib, N.U. (2004). Drop-out Rates and Inter-school Movements: Evidence from Panel Data. Pakistan Institute of Development Economics, Islamabad.

Bozzano, H. (1995). Territorio y estructura urbana. Aporte metodológico para el análisis de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Primeras Jornadas Platenses de Geografía, Vol. 2, p. 99.

CEPAL. (2002). Panorama social de América Latina, 2001-2002 (LC/G.2183-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, octubre 2002.

Colclough, C., Rose, P., Tembon, M. (2000). Gender inequalities in primary schooling: the roles of poverty and adverse cultural practice. Int. J. Educ. Dev. 20 (1), 5–27.

Conelly R, DS DeGraff y D Levison. (1991). Women's Labor Force Activity and Child Care in Brazil (mss.). Presented at the annual meeting of the Population Association of America, Washington, D.C., march 21-23.

Contraloría General de la República. (2004). La deserción escolar en la educación básica y media. Dirección de Estudios Sectoriales.

Covey, SR. (2005): El 8.° hábito. De la efectividad a la grandeza. México, DF: Paidós.

CRJCM. (2019). Página oficial del Colegio Rural José Celestino Mutis (IED). Recuperado de: https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-rural-jose-celestino-mutis-ied

Cussiánovich A. (2009). Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe - Ifejant. Lima: Perú.

Defensoría del Pueblo. (2003). La deserción escolar en los establecimientos educativos del país. Bogotá, Colombia: Defensoría del Pueblo.

Delgado, G. (2007). Factores que inciden en la deserción escolar de varones en secundaria y formas de superarla. Análisis a partir de dos estudios de caso. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fairclough, N.L. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language, Harlow: Longman.

Frediani, J. (2010). Lógicas y tendencias de la expansión residencial en áreas periurbanas. El partido de La Plata, Buenos Aires, Argentina, entre 1990 y 2010. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Freire, P. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo veintiuno editores.

Fromm, E. (1941). El miedo a la libertad. Farrar & Rinehart Holt, Rinehart and Winston. Estados Unidos.

Galvis L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 587-619.

Gibbs, B.G., Heaton, T.B. (2014). Drop out from primary to secondary school in Mexico: a life course perspective. Int. J. Educ. Dev. 36, 63–71.

Grissom, J.B., Shepard, L.A. (1989). Structural equation modeling of retention and overage effects on dropping out of school. Paper for AERA Conference (pp. 1–22). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Habermas, J., y Redondo, M. J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 2, p. 469). Madrid: Taurus.

Haesbaert, R. (2004). O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hargreaves, A y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación, caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, en *Revista de Educación*, n.º 339: «Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación», enero-abril. Disponible en: <http://www.revistaeduca cion.mec.es/re339_03.htm>.

Hu, F. (2012). Migration, remittances, and children's high school attendance: the case of rural China. Int. J. Educ. Dev. 32 (3), 401–411.

Huisman, J., Smits, J. (2009). Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. World Dev. 37 (1), 179–193.

IDEP. (2003). La deserción y el fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Grupo Infancias.

Jimerson, S.R., Anderson, G.E., Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. Psychol. Sch. 39 (4), 441–457.

Kemmis, S. Mc Taggart, R. (1988). El planificador de la investigación-acción, 3.

Le Gall, J. (2010). Reestructuraciones de las periferias hortícolas de Buenos Aires y modelos espaciales ¿Un archipiélago verde?. EchoGéo, N°11.

Lucena, R. (2003). El fracaso escolar: Una perspectiva internacional. España: Alianza.

Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 101-108.

Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. Pensamiento Jurídico, NO. 39, ISSN 0122 - 1108, ENERO - JUNIO, BOGOTÁ, 2014, PP. 15 – 53.

MEN. (2010). Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE). Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293672_archivo_pdf_presentacion.pdf

MEN. (2016). Factores Determinantes de la Deserción. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-358136_recurso.pdf

Meneses, M. y Cano, A. (2008). "Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la historia de vida ", en Nure Investigación, nº 37.

Mercado, R. (1998). El trabajo docente en el medio rural. Argentina 28. Biblioteca Normalista, pp. 118.

Moyi, P. (2012). Who goes to school? School enrollment patterns in Somalia. Int. J. Educ.Dev. 32 (1), 163–171.

Mughal, A.W., Aldridge, J., Monaghan, M. (2019). Perspectives of dropped-out children on their dropping out from public secondary schools in rural Pakistan. International Journal of Educational Development 66 (2019) 52–61.

Mukherjee, D., Das, S. (2008). Role of parental education in schooling and child labour decision: Urban India in the last decade. Soc. Indic. Res. 89 (2), 305–322.

No, F., Sam, C., Hirakawa, Y. (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia. Asia Pacific Educ. Rev. 13 (4), 573–581.

Quiñones R. (1992). Los niños trabajadores en El Salvador. Childhope, pp.41-47.

Rasmussen, D.M. (Ed.). (1996). The Handbook of Critical Theory, Oxford: Blackwell.

Ricoeur, P. (1985). Hermenéutica y Acción, Buenos Aires, Editorial Docencia.

Rosati, F.C., Rossi, M. (2003). Children's working hours and school enrollment: evidence from Pakistan and Nicaragua. World Bank Econ. Rev. 17 (2), 283–295.

Rumberger, R.W. (2011). Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What an Be Done About It. Harvard University Press, United States of America.

Salazar MC. (1994). La significación social del trabajo infantil y juvenil en América Latina y el Caribe. 48o. Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo (Suecia).

Sales, R; Ghilardi, M; Dalla Torre, J. (2016): (Re) pensando la relación dialéctica estructura social/estructura espacial, Primeras Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, FCPyS/FONCyT/UNCuyo, Mendoza.

Sathar, Z.A., Lloyd, C.B. (1994). Who gets primary schooling in Pakistan: inequalities among and within families. Pak. Dev. Rev. 33 (2), 103–134.

Saucedo, CL. (2001). Abandono escolar desde la perspectiva de los propios alumnos. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Sawada, Y., Lokshin, M. (2001). Household Schooling Decisions in Rural Pakistan (No. 2541).

SED. (2015). Encuesta Distrital de Deserción Escolar. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

Siddhu, G. (2011). Who makes it to secondary school? Determinants of transition to secondary schools in rural India. Int. J. Educ. Dev. 31 (4), 394–401.

Smits, J., Huisman, J. (2013). Determinants of educational participation and gender differences in education in six Arab countries. Acta Sociol. 56 (4), 325–346.

Tadeo, N. (2010). Los espacios rurales en la Argentina actual. Nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Geografía Rural. Mundo Agrario.

Tinto, V. (s.f.). Definir la desercion: una cuestion de perspectiva. Jossey-Bass Inc. Publisher.

Tomasevski K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Bureau for Education, UNESCO Bangkok.

UNESCO. (1999). "La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción". Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documento preparado por Hebe Vesuri y otros. París.

Unicef. (2017). La situación de los niños, niñas y adolescentes en Colombia. Informe anual, 2017.

Unicef. (2018). Consulta Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes. Informe, 2018.

Van Dijk, TA. (1996). El análisis crítico del discurso. Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.

Vasco, CE. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. CINEP Centro de Investigación y Educación Popular, Preámbulo.

Yi, H., Zhang, L., Luo, R., Shi, Y., Mo, D., Chen, X., et al. (2012). Dropping out: Why are students leaving junior high in China's poor rural areas? Int. J. Educ. Dev. 32 (4), 555–563.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado.

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Título de la investigación: La deserción escolar en el contexto de frontera urbano-rural desde la perspectiva de los sujetos

Objetivo de la investigación: Reconocer la percepción de estudiantes de sexto y séptimo de bachillerato, como población desertora y en riesgo de deserción de un colegio ubicado en una frontera urbano-rural, sobre las causas de deserción escolar.

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, una vez informado(a) sobre los propósitos, objetivos, procedimientos e intervención que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a CARLOS ENRIQUE LOZANO INFANTE, estudiante de la

Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su énfasis de Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural , para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Realizar la actividad del “dado preguntón”.
2. Realizar la actividad de la “colcha de retazos”.

Adicionalmente se me informó que:

• Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria; estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
• No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar los procesos de estudiantes que se encuentren en condiciones similares a las mías.
• Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico.
• Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su totalidad de manera libre y espontánea.

_____

Firma

Documento de identidad:

Anexo 2. Relato de vida transcrito del participante 1 (P1).

Participante 1 (P1) 15 de noviembre de 2019 Colegio Rural José Celestino Mutis Grado sexto
"Me gusta salir a la calle a montar bicicleta y a jugar fútbol. También me gusta jugar piquis y moras y compartir con mis amigos. (…) El barrio es chévere porque juego a veces con los vecinos escondidas, cogidas y lotería. También jugamos ponchados, patinamos y montamos bicicleta. Además salgo a jugar Xbox con ellos o los invito a mi casa a ver películas o a jugar con el computador. El barrio también me gusta porque saco mi perrita a pasear. (…) Mi mamá me obliga a hacer los deberes. Me da órdenes y siempre me llama cuando me necesita para algo. Mi papá me trataba bien. Parecía más mi hermano que mi papá; era más condescendiente que mi mamá, pero me exigía en el estudio. Desde hace un año, mi papá se separó de mi mamá y se fue a vivir solo. Se enfocó más en él y ya no está pendiente de mí. Me descuidó y no me da las cosas que necesito. Ahora no tiene plata para nada ni tiempo para estar conmigo. (…) Yo siempre hago oficio en mi casa: lavo mi ropa, tiendo mi cama, aseo el patio, barro, lavo loza, trapeo, organizo mi cuarto, doblo mi ropa, lavo mis zapatos. También hago tinto y cocino, cambio la sala de lugar y limpio el polvo. Además cuido a mi perrita. (…) Ir a estudiar no me gusta porque hay unos niños que son groseros y vulgares conmigo y eso me hace sentir mal. También hay unas niñas que me tratan mal y no quiero volver a verlas. Me hacen bullying. Me dicen que soy bruta, boba y que no sé nada. No he querido ir al colegio por las compañeras que me hacen bullying. Me dicen que soy bruta y tonta y que no sé nada. También insultan a mi mamá; dicen que es una

fácil. Además me pegan y me halan el pelo. No me gusta que me maltraten. Me da miedo ir al colegio porque me pueden volver a pegar.

(…)

No me gusta que otros niños son groseros y vulgares conmigo. Me hacen bullying y me insultan. Me hacen sentir mal con sus palabras.

(…)

Lo más chévere de ir al colegio es salir de la casa para no estar encerrada haciendo oficio y cocinando, y así tener espacios para distraerme y aprender cosas como las manualidades o los deportes. También son chéveres las fiestas y las celebraciones del colegio porque me integro con otras personas y bailo, al igual que las salidas pedagógicas ya que conozco nueva gente.

(…)

No me gusta que los compañeros me hagan bullying y se burlen de mí. Odio a esas compañeras que son groseras conmigo y me tratan mal. Ellas nunca son compañeristas conmigo, me hacen sentir mal y me obligan a hacer cosas que yo no quiero hacer, como evadir clase. Si yo no las hago, me ponen apodos, me agreden y me tratan mal. También me excluyen de su grupo.

(…)

Me gusta ir a la huerta del colegio y ver los animales que hay en el colegio, como la vaca, las ovejas, los conejos y las cabras.

(…)

No soy feliz por los niños que me hacen bullying y me botan mis útiles escolares o me los roban.

(…)

Me haría feliz que no me hagan bullying y que no me roben los útiles escolares. También que trajeran más animales al colegio porque me gusta verlos.”

Anexo 3. Relato de vida transcrito del participante 2 (P2).

Participante 2 (P2) 15 de noviembre de 2019 Colegio Rural José Celestino Mutis Grado séptimo
"La calle es mala compañera porque hay drogadicción, inseguridad y robos; me puedo meter en problemas o me puede pasar algo. También puedo coger malas mañas. De todos modos, a veces me gusta salir a la cancha a jugar fútbol con los amigos de mis hermanos, mis primos o mis amigos. (…) Aquí es bonito porque no hay tantos carros ni tanta contaminación. Hay bastantes zonas verdes. Pero también hay una olla de droga y peleas de pandillas con disparos y muertos, mucho mariguanero, y eso no me gusta. (…) Los vecinos son buenas personas, aunque a veces nos regañan por jugar fútbol en la cuadra. Nos hacen favores y nos ayudan cuando tenemos algún problema. (…) Me gusta mi familia porque hacemos paseos donde me divierto con mis primos. También veo películas con ellos y nos prestamos los celulares. Hacemos fiestas con mis tíos y salimos a los centros comerciales. Mi mami es muy chévere porque me aconseja, me ayuda con las tareas y me orienta sobre lo que es bueno y lo que es malo. Me regaña cuando me porto mal y me alcahuetea algunas cosas pequeñas como cuando rompo un plato; no le dice a mi papá. (…) Mi papá es una buena persona. Me ha dado todo. Me compra lo que necesite. Me aconseja cosas buenas. Me orienta. Habla conmigo en lugar de pegarme. Comparte conmigo: vemos películas y comemos juntos. Me ayuda y me explica cuando tengo tareas o cosas del colegio. (…) Para mí ir a estudiar significa aprender cosas que no sé y que más adelante me van

a servir para la vida y para no quedarme en la casa sin hacer nada. Si estudio seré alguien en la vida y podré tener un buen trabajo. Así, cuando sea grande no me va a faltar nada en la vida. Además, estudiando puedo conseguir amigos y compartir con ellos.

(…)

Muchas veces no quise ir al colegio porque tenía las medias rotas y me daba pena que mis compañeros se burlaran de mí. Mi papá no tenía plata para comprarme otras. Entonces prefería quedarme en la casa ayudando a hacer oficio o a cocinar. Mi papá me ponía a ayudar para que no me saliera a la calle a aprender mañas o a meterme en problemas y para que fuera útil en la casa.

Otra vez no fui a estudiar durante muchos días porque me accidenté y el Sisbén nada que me atendía. Me hicieron ir de un lugar a otro con mi papá para poder reclamar los medicamentos y tuvimos que esperar mucho en las salas de espera de los hospitales antes de que me atendieran. Esa atención del Sisbén es muy fea.

No me gusta que se acabe tan rápido la jornada escolar porque no puedo compartir más con mis amigos. No lo digo por las clases, sino porque me gusta jugar y hablar con mis amigos.

(…)

Me gusta mucho compartir con mis amigos y hacer con ellos actividades fuera del salón, como jugar fútbol. También me gustan las salidas pedagógicas porque salimos del colegio y puedo compartir mucho con mis amigos. Aprender también me gusta pero cuando me dejan hacer las actividades en grupo con mis compañeros, para compartir con ellos.

(…)

“No me gusta que el colegio lo obligue a uno a ir a estudiar todos los días y a cumplir un horario. Sería mejor que uno pudiera ir menos días al colegio y sin madrugar tanto y que cuando uno vaya aprenda lo que tiene que aprender. Me gustaría que no me colocaran falla ni malas notas por no ir todos los días a estudiar.”

(…)

Me gusta compartir con mis compañeros y aprender sobre los animales que hay en el colegio y sobre robótica.

(…)

Me desagrada que los estudiantes no podamos acceder libremente a las cosas que tiene el colegio, como los instrumentos musicales, los libros de la biblioteca, la huerta escolar y los animales, para aprender cosas libremente sin que nos pongan tantas restricciones y nos prohíban. (…) Me haría feliz que nos dejaran más horas libres para compartir con los compañeros y que las clases fueran más cortas y más lúdicas para que no nos aburramos y aprendamos lo que tenemos que aprender en menos tiempo y de una forma más divertida.”

Anexo 4. Relato de vida transcrito del participante 3 (P3).

Participante 3 (P3) 15 de noviembre de 2019 Colegio Rural José Celestino Mutis Grado sexto
“A veces nos gusta salir a la calle a jugar con los vecinos cuando hay un adulto que nos acompañe. También salimos cuando mi tía nos saca al parque con la bicicleta y a jugar fútbol. (…) El barrio me gusta porque puedo compartir con los vecinos invitándolos a jugar o a comer. Ellos también me invitan. Jugamos ponchados y fútbol. En mi casa juego con mis vecinos videojuegos en el Xbox. También nos gusta jugar en el celular un jueguito de cuadritos que es online. También entramos a Facebook y en el televisor miramos videos de videojuegos, muñequitos y películas animadas en Netflix. Permanecemos casi todo el día pegados al Xbox, al Netflix y al celular, y también al televisor, ya que generalmente permanecemos solos porque todos trabajan o tienen que hacer muchas vueltas. Mi abuela Leila trabaja en un CDI y le toca estar afuera todo el día. Mi mamá y mis dos tíos son enfermeros y se la pasan haciendo turnos en el hospital. Cuando están en la casa sólo duermen para recuperar sueño. Se levantan y salen otra vez a trabajar, y así sucesivamente. (…)

Los vecinos me gustan porque puedo compartir con ellos jugando fútbol y videojuegos. También son chéveres porque nos ayudan prestándonos cosas y haciéndonos favores.

(…)

Me gusta mi familia porque tengo familiares en casi todo Colombia. Ellos nos invitan a su casa y también nosotros los invitamos. A veces el problema es no tener dinero para ir donde ellos o para atenderlos cuando vienen a visitarnos. Pero como familia nos ayudamos. Un primo vino y se quedó con nosotros un mes y medio mientras buscaba trabajo.

(…)

Mi mamá es amable y fuerte. Mi papá es policía y se metió con una nueva señora. Casi nunca ha compartido conmigo ni me ha criado. Me visitaba a veces pero porque venía a ver a su nueva familia que también vive en este barrio. Luego dejó de visitarme y sólo visitaba a su nueva familia. Desde que se metió con la nueva señora, mi abuela paterna y mi tío paterno dejaron de visitarme. A mí me da muy duro que mi papá no comparta conmigo y que tenga una nueva familia. Una vez me metí a la casa de la nueva señora para que él me viera, pero no lo encontré.

(…)

Cuando hay un adulto en la casa, yo ayudo calentándole la comida a mi hermano, barriendo, lavando la loza, colgando la ropa, sacando los perros a hacer sus necesidades, limpiando la casa y tendiendo las camas. Pero cuando estamos solos, que es la mayoría del tiempo, sólo nos la pasamos jugando Xbox, viendo televisión, en el Netflix, en Facebook o jugando en el celular.

(…)

No he querido ir al colegio porque siento que no voy a hacer nada, que no aprendo nada. Prefiero quedarme en la casa durmiendo porque las clases son muy aburridas y no les entiendo nada a los profesores. A veces me gusta ir al colegio para jugar con mis amigos y distraerme con ellos, no por las clases.

También me da pereza ir a estudiar porque hay unos compañeros que me tratan mal y eso no me gusta. Se burlan de mí porque soy bajito.

(…)

Lo feo de ir a estudiar es que dejen tantas tareas que no entiendo. Tampoco me gusta que las clases son aburridas y los profesores no explican bien y no les entiendo. Cuando les pregunto no me escuchan, no me ponen atención. Entonces hago mal los trabajos o no los hago porque no sé cómo hacerlos, y voy perdiendo el año. Por eso prefiero no ir al colegio, porque los profesores no me explican y sólo me rajan.

(…)

Lo más chévere del colegio, para mí, es pasarla con mis amigos y conocer gente nueva.

(…)

No me gusta que me pongan malas notas sin explicarme bien. Tampoco me gusta que me obliguen a cumplir un horario y a utilizar un uniforme.

(…)

Me gusta cuando me ponen a hacer trabajos de colorear o de hacer manualidades. También me gusta compartir con mis compañeros haciendo integraciones y cuando los profesores nos dejan tiempo libre para divertirnos con mis amigos.

(…)

No soy feliz por los profesores que me castigan, muchas veces injustamente.

(…)

Me haría feliz que no me hicieran bullying, ni me trataran mal, ni me hicieran sentir mal como persona.”

Anexo 5. Relato de vida transcrito del participante 4 (P4).

Participante 4 (P4)

15 de noviembre de 2019

Colegio Rural José Celestino Mutis

Grado séptimo

“Lo más duro de la calle son las lomas y las bajadas por lo difícil de bajar y subir con la silla de ruedas. Me he caído varias veces porque la silla se tropieza con piedras.

(…)

Hay una vecina buena gente que una vez me celebró el cumpleaños con mi mamá.

Ese fue mi primer cumpleaños feliz porque estuvimos unidos y compartí con mis vecinos. A pesar de eso, la hija de la vecina me dijo cuando estábamos jugando que yo nunca iba a ser nadie porque era un paralítico.

(…)

La familia es chévere porque comparto con mis primos y mis tíos. Soy feliz porque mi abuela me cuida cuando mi mamá no está.

(…)

Amo a mi mami. Ella está siempre conmigo para todo. Me apoya, me acompaña, me corrige. Es bonita en todo. Hace todo lo posible para sacarme adelante. Siempre me lleva a lo bueno. Ella es fuerte, valiente, amable, cariñosa, amorosa, tierna, detallista. Tengo una conexión con ella. Nos entendemos y hay un respeto mutuo entre nosotros.

(…)

Mi papá es deshonesto, mentiroso, mujeriego. Es un mal papá porque cuando me descubrieron la enfermedad él se desapareció. Yo tenía como 7 años. Nos dejó solos. Hace 6 años me fui a vivir con él y su nueva pareja me trataba mal y me discriminaba. Trataba mejor a mi hermano porque yo me parezco mucho a mi mamá, y en cambio mi hermano se parece mucho a mi papá.

Mi papá manejaba un camión pero se quedó sin empleo. Como él era el que me tenía afiliado a salud, me quedé sin médico. No he querido ir a estudiar porque me han dolido mucho los pies y se me ponen muy fríos. Mi mamá dice que necesito control continuo en cardiología, neurología, genética, neumología, ortopedia y que además me tienen que hacer 26 exámenes de sangre. Pero ahora no me pueden llevar al médico porque quedé desafiliado. De todos modos, prefiero que no me lleven porque para ir a mis terapias el transporte es muy difícil; tenemos que salir muy madrugados y hay inseguridad en el barrio. Además el Transmilenio siempre va muy lleno y casi no hay dónde meterme con la silla de ruedas. Y cuando llego donde el médico, él me dice que debo esforzarme para hacer la terapia, pero me duelen mucho las manos y me siento frustrado.

(…)

Yo no puedo ayudar casi en la casa por mi enfermedad. En lugar de eso mi familia me ayuda. Mi hermano me ayuda a veces a hacer las tareas del colegio. Cuando él tiene que hacer sus propias tareas, me ayuda mi mamá. Mi tío también me ayuda a hacer

carteleras y dibujos.

Mi hermano además me ayuda a vestirme, pero yo me coloco los zapatos, aunque a veces mi mamá me ayuda a ponérmelos. Yo sólo puedo utilizar zapatos de bota porque se me entumen los pies.

Antes de enfermarme, yo le ayudaba a mi mamá a organizar las cosas de la casa. Me gustaba mucho ayudarle a acomodar las ollas en la cocina, pero ahora no puedo.

(…)

Me gusta ir a estudiar porque puedo aprender cosas como inglés, tecnología y los ángulos de matemáticas. También me gusta que me lleven a la biblioteca y compartir con mis amigos que se han portado bien conmigo, aunque algunos me miran como bicho raro por andar en la silla de ruedas y por la enfermedad que tengo, y eso me hace sentir mal. Pero los que más me hacen sentir mal son algunos profesores. Por ejemplo, el profesor de educación física me trató mal porque no pude hacer la actividad como él quería y me dijo: "uno intenta ayudarlo y usted sólo se pone a chillar". Otros profesores no me llevaban a las salidas pedagógicas por mi enfermedad. Decían que era complicado subirme a la ruta y trasladarme. Inclusive cuando yo caminaba con bastón me excluían de las salidas pedagógicas por mi condición. Decían que no podían andar todo el tiempo pendientes de mí.

Las monitoras de la ruta que me lleva al colegio también me hacen sentir mal porque no me quieren llevar. A veces no me dejan subir a la ruta porque dicen que está llena, que no hay cupo, y yo sé que es porque no me quieren cargar ni subir mi silla de ruedas. El colegio hizo una vez una reunión con las monitoras delante de mí y el coordinador les dijo: ¿Quién quiere llevar a Javier? Y ninguna de las monitoras quería porque decían que no se iban a encartar conmigo, o sea que yo era un problema para ellas. Inclusive iban a quitar el paradero de la ruta donde me recogían para no recogerme.

Más o menos cuatro veces la monitora no me ha dejado subir a la ruta a pesar de que yo estaba asignado a esa ruta. Me dejaba esperando a que me recogiera otra ruta, cosa que nunca pasó porque yo no estaba asignado a las otras rutas. Por ese problema duré como 15 días sin ir a estudiar, hasta que me cambiaron la ruta. Pero yo le dije a mi mamá que no quería volver a ir al colegio para que ella no tuviera que volver a pelear con la monitora de la ruta.

Una vez mi mamá se peleó con la monitora porque no me quería llevar a mí pero dejó subir a otros niños que no eran de esa ruta. Mi mamá le dijo: "¿Usted no deja subir a mi hijo porque está en esa silla de ruedas verdad? Pero a los otros que no son de esta ruta sí los dejó subir ¡Eso es discriminación!" La monitora le dijo que hablara con quien quisiera, cerró la puerta del bus y nos dejó ahí. Por esa situación muchas veces prefiero no ir a estudiar.

(…)

Otra cosa que no me gusta de ir al colegio son los baños porque no están adecuados para mí. Sólo puedo ir al baño cuando me acompaña mi hermano, y cuando él no puede, me toca aguantarme hasta llegar a la casa. Una vez no me pude aguantar y me hice en los pantalones. Me sentí muy mal y mi hermano no estaba ese día en el colegio. No quería que nadie me viera pero no pude hacer nada porque ya no me puedo levantar de la silla de ruedas. Me subieron sucio a la ruta y llegué así a mi casa.

(…)

Mi hermano está en noveno y cuando él no puede ir al colegio tampoco me gusta ir porque no hay quien me ayude con la silla de ruedas. A los profesores no les gusta ayudarme porque dicen que se pueden meter en problemas por eso, que no me deben tocar. Mis amigos generalmente me empujan en la silla de ruedas, pero a veces se van a jugar entre ellos y me dejan solo."

(…)

Muchas veces no he querido ir al colegio porque pienso en las cosas que no puedo hacer por la enfermedad y me pongo triste. También pienso en los profesores que me hacen sentir mal, como la profesora de inglés que siempre me regaña y me pone malas notas cuando no puedo hacer la tarea por estar en la terapia de las manos. Lo mismo me pasa con la profesora de sociales que siempre me regaña porque dice que no me esfuerzo por hacer las cosas, pero es que me duelen las manos para escribir… Me siento frustrado cuando no puedo hacer las cosas y me pongo a llorar. Los profesores me dicen: "No llore y esfuércese. No lo vamos a pobretear. Que esté enfermo no significa que no haga nada".

(…)

No me gustan los horarios de clases. Tengo que madrugar todos los días a las cuatro de la mañana y eso no me gusta. Por eso prefiero quedarme durmiendo en la casa.

Tampoco me gusta ir al colegio cuando llueve porque la carretera se llena de barro y casi no nos deja pasar. Se pone muy resbalosa y me caigo de la silla de ruedas. Llego todo embarrado al colegio y los compañeros se me burlan. Otra cosa que no me gusta es que siempre tenemos que cruzar un puente donde se me traba la silla de ruedas y por eso a veces se nos hace tarde. Entonces la ruta me deja y prefiero devolverme para la casa.

(…)

Lo más chévere de ir a estudiar son mis amigos. Ellos me cuidan mucho. Juegan conmigo en la silla de ruedas y son muy chistosos. Mi hermano también es lo más chévere porque siempre juega conmigo en la silla, me sube al salón desde donde me deja la ruta, me lleva al baño, me ayuda a bajar y a subir de la ruta y anda pendiente de mí.

(…)

No me gusta del colegio cuando está haciendo mucho frío porque se me alborota la enfermedad: Me da dolor en los pies y se me ponen muy fríos. Siento picadas en los pulmones y no puedo respirar bien. Me da un dolor de cabeza muy fuerte. Me duelen mucho las manos y no puedo escribir.

Tampoco me gusta cuando tengo inglés porque la profesora siempre me hace sentir mal y me regaña. Me dice que si me va mal con ella es porque soy un irresponsable que no quiere hacer nada, que tengo que mirar cómo le entrego las tareas o no voy a pasar su materia.

(…)

Me hace infeliz no poder subir las escaleras ni poder bajar a la zona verde por estar en la silla de ruedas. También me hace infeliz que los niños se burlen de mí por no poderme levantar de la silla. Me dicen “niño discapacitado”.

(…)

Del colegio, me gusta la clase de artes porque me gusta la música y porque el profesor es chistoso. También me gustan las clases de tenis en jornada única porque allá puedo mover más mi cuerpo y me divierto con mis compañeros. Así mismo me gusta participar en los intercolegiados rurales de ajedrez porque ejercito mi mente. El año pasado me gané el primer puesto del colegio en ajedrez. También me gustan las zonas verdes del colegio y ver la naturaleza que lo rodea.

(…)

Me gustaría que me respetaran, que no se burlaran de mí por estar en una silla de ruedas y que no me excluyeran por mi enfermedad. También me gustaría que hubiera más rampas en el colegio para que me pudieran trasladar más fácilmente en la silla de ruedas.”