

DESERCIÓN/PERMANENCIA ESCOLAR: COMPRENSIONES VÍNCULARES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN PRELIMINAR

La deserción/permanencia en la Universidad se constituye en un dilema que pretende comprenderse en este artículo. El ejercicio produce una reflexión desde este problema; está fundamentado en una hipótesis representada en que la decisión de permanecer o de abandonar la universidad, casi siempre significa un proceso concurrente a través del tiempo, es decir, que se ha ido gestando desde la educación que le es preliminar -la casa, la escuela, el colegio- y no una situación emergida al final, en un punto dado de la historia estudiantil.

Por ello, se genera un análisis desde diferentes puntos de vista, que permitirá identificar la confluencia de factores desde procesos educativos previos en la determinación final de irse o quedarse en la educación superior, razones que justifican una mirada poliscópica del fenómeno, que se identifica en un proceso que además de verse reflexivo, se aprecia multidisciplinar.

Palabras clave: educación preliminar, educación superior, deserción, permanencia.

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación "Vínculos entre la educación superior y la educación preliminar con la deserción/permanencia en la FUNLAM y la UCM", cuyo objetivo es describir la relación psicosociopedagógica que se gesta en los niveles precedentes a la educación superior y el acto de desertar o permanecer en las universidades adscritas a ODU CAL Colombia.

Cómo citar este artículo

Valdés Henao, C. & Peláez Alarcón, R. (2016). Deserción/Permanencia escolar: comprensiones vinculares entre la educación superior y la educación preliminar. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 166-176.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01

SCHOOL DROPOUT/CONTINUITY: LINKED UNDERSTANDINGS BETWEEN HIGHER EDUCATION AND PRELIMINARY EDUCATION

This article intends to understand the university dropout/continuity dilemma. This paper proposes a reflection from this issue. It is based on the hypothesis that the university dropout/continuity decision usually means a concomitant process in time. It means it has been influenced since the preliminary education –at home, elementary school, and high school- and it is not a situation developed at a certain point of the student history.

Therefore, an analysis is carried out from different viewpoints that will allow identifying the convergence of factors from educational processes before the university dropout or continuity decision. These reasons create the need to look at the phenomenon from various angles. Such phenomenon is identified through a reflective and multidisciplinary process.

Key words: preliminary education, higher education, dropouts, continuity.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Deserción/permanencia escolar: comprensiones vinculares entre la educación superior y la educación preliminar

La formación de seres políticos como un acto
hacia la autonomía

Carolina Valdés Henao¹
Rodrigo Peláez Alarcón²

¹Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente Investigadora, Fundación Universitaria Luis Amigó, Manizales, Colombia. carolina.valdeshe@amigo.edu.co

²Maestro Bachiller de la Normal Nacional de Varones. Licenciado en Biología y Química, Universidad de Caldas. Especialista en Microbiología, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Doctorando de la Multiversidad Edgar Morín de México. Docente de la IEVP. Docente investigador del grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Profesor catedrático de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, territorial Caldas, Manizales, Colombia. Profesor de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales Exactas, Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. rodrigo.a1120081028@ucm.edu.co

El abordaje del tema que invita a reflexionar el presente artículo, requiere además de la comprensión de conceptos, la presencia de diversas miradas y análisis de quienes han realizado estudios o han aportado sus perspectivas sobre la deserción y la permanencia escolar. En un futuro educativo que se plantea desdibujado e incierto, la educación preliminar, esencialmente, discurre en escenarios formales, no formales e informales, tales como la escuela, la calle, la familia, el parque y lo mediático, en los que se deja ver un desfase entre las realidades sociales y las ofertas de la escuela, una institución que le ha apostado a mantenerse fija, casi invulnerable a los cambios. ¿Debe mantenerse la escuela casi inmutable? ¿Cuál ha sido el impacto de los cambios sociales en la institución escolar? ¿Cómo se afecta el maestro

que vive la mutabilidad social y que trabaja en escenarios inmutables?

Para iniciar, el Ministerio de Educación Nacional (Colombia. MEN, 2009) afirma que:

Aunque actualmente la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Sin embargo, la forma de operacionalizarlas depende del punto de vista desde el cual se haga el análisis; esto es, individual, institucional y estatal o nacional (p.20).

Con lo anterior, se comprende que la deserción no es una condición unidireccional, ya que son múltiples dimensiones las que en ella intervienen; sin embargo, es necesario sumarle a esta perspectiva que, además de presentarse por variadas circunstancias, estas pueden estar desde el inicio de la fase estudiantil, así como manifestarse no solo desde una categoría – individual, socioeconómico, institucional– sino verse inmersas todas ellas en el ausentismo escolar.

Existen múltiples formas de observar los fenómenos sociales, y en ellos no pueden vislumbrarse totalidades, por el contrario, es fundamental identificar los matices, comprender los prismas que los representan y buscar los múltiples horizontes que pueden facultar su acercamiento y modos de intervención. Frente a ello, Tinto (1989) sostiene que por la dificultad para abarcar esas totalidades que se resumen en una definición, son los investigadores quienes hacen la aproximación según su horizonte investigativo. Por tal motivo, el cuestionamiento por la deserción escolar y los vínculos que se pueden presentar entre la educación superior y la educación preliminar, requiere de diversas miradas y análisis conducentes a comprender de modo holístico un fenómeno tan complejo y expandido que se registra en escenarios de la educación formal. Dichas miradas formativas se correlacionan constantemente, puesto que vinculan al estudiante, a las instituciones -con sus profesores y directivos-, a la familia y a la sociedad

en general, como entes de educación no formal e informal.

Es fundamental situar la condición educativa como un proceso que se transita a lo largo de la existencia y no como un acto exclusivo de la escuela y de los docentes, ya que como se nombró anteriormente, se presenta tanto desde una perspectiva formal – escuela, colegio, universidad, instituciones–, como informal –familia, amigos y sociedad en general–. Razón por la cual, pensar la deserción sí implica indagar por tales perspectivas y el modo como desde allí se convoca al acto educativo, pues la educación no se experimenta como un acto exclusivamente formal, sino que existen múltiples instancias que invitan al ser humano a educarse de modo no institucional ni secuencial, además, donde el dominio intelectual no es el único fundamento del proceso que se lleva a cabo.

La educación no se puede limitar propiamente al dominio intelectual, ya que su condición está íntimamente relacionada con lo corporal, psicológico, relacional, entre otros; siendo cada una de estas miradas un punto de vista primordial para comprender la deserción y la permanencia escolar, pues son estos elementos los que configuran la integralidad humana y de no tenerse en cuenta, se crea la posibilidad de aislar o limitar la experiencia, en este caso, la experiencia educativa. Aislarse de esta experiencia o desertar se asume como

[...] el proceso de desvinculación del estudiante, de forma temporal o permanente, bien sea de la institución o del sistema educativo. Asimismo, hemos asumido dicho proceso como un conjunto de hechos que le ocurren al estudiante y que desembocan en el abandono de la institución y, en ocasiones, del sistema (Arcila, Dimaté, Guío & Sarmiento, 2001, p. 35).

Elegir permanecer o ausentarse del ámbito escolar también está ligado a la construcción de múltiples experiencias formativas, incluso desde una perspectiva política, con lo que se hace necesario afirmar que educar es un acto político, por lo tanto, conlleva a formar sujetos políticos; entendiendo el concepto de “política” no como una condición totalitaria de dominación, tampoco como una condición exclusiva del acto electoral, sino como lo expone Arendt (2013) con claras palabras:



La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de esta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importándole –es completamente indiferente en qué esfera de la vida se sitúen dichos fines: puede tratarse, en el sentido antiguo, de posibilitar que unos pocos se ocupen de la filosofía o, en el sentido moderno, de asegurar a muchos el sustento y un mínimo de felicidad (p.67).

Formar sujetos políticos es entonces, formar para la convivencia, para estar con el otro, participar en la sociedad en la cual se habita y que dicha participación sea con un sentido propio, pero a su vez colectivo, con capacidad para tomar decisiones frente a sí mismo, como también de incluir a los otros en la posibilidad de crear diálogos donde las múltiples miradas, voces y posturas tengan un lugar; no obstante Larrosa & Skliar (2001) en analogía a la experiencia del tiempo actual, exponen que:

Babel habla de unanimidad, de totalidad y de mismidad: de una ciudad, de una torre, de un

nombre y de una lengua, que son para todos los mismos. Y habla también del fin de la unanimidad, de la totalidad y de la mismidad: de la dispersión de los hombres, de la destrucción de la torre, de la pérdida del nombre, de la confusión de la lengua y de la aparición de otros hombres, de otras torres, de otros nombres y de otras lenguas. Además, la dominante interpretación del relato en términos de culpa, castigo, expiación ha presentado la condición babélica como una catástrofe que había que remediar. De ahí la inverterada tendencia a pensar antibabélicamente la política, la sociedad, la cultura, la ética, el lenguaje o la condición humana misma (p.15).

Se puede afirmar que en los procesos educativos también han surgido experiencias antibabélicas desde diferentes perspectivas, una de ellas es la tendencia homogenizante del conocer – perspectiva unidireccional donde el docente transmite información y el estudiante atiende a dicha transmisión–, condición esta en la que predominan las competencias cognoscitivas y conductuales, en lugar de la formación de seres humanos con múltiples dimensiones a desarrollar como: lo afectivo, psíquico, intelectual, biológico, social, espiritual, entre otras. Como lo afirman Skliar & Larrosa (2011):

Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras

de <<<experiencia>> y de <<alteridad>> nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (p.9).

Pensar el ser humano desde estas perspectivas significa visualizarlo como un sujeto integral, no solo con la capacidad para responder a un conocimiento o información preestablecido, sino con el potencial que caracteriza cada una de las esferas de su existencia y de la totalidad de su ser. No obstante, la educación se ha desplazado con tal vehemencia a una limitada construcción de lo cognoscitivo y comportamental, e incluso, en este desarrollo no se le enseña al estudiante a construir su propio conocimiento, conocer su cuerpo, identificar sus sensaciones, crear conversaciones con los otros, etc., sino que se traduce en la prescripción de información de profesor a estudiante, en la instalación de unos contenidos que posiblemente no estén siendo reflexionados, como tampoco interpretados, además de la necesidad imperante de controlar el comportamiento de cada estudiante, signando su identidad con formas de hablar, vestir, relacionarse, expresarse; siendo esto una limitante para un mayor despliegue de las condiciones psíquicas y la constitución de un sujeto políticamente maduro. A esta situación educativa, Estanislao Zuleta (2008) la denomina educación sin filosofía, exponiendo que:

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar [...] Así mismo, considera que la intimidación y represión del pensamiento en la escuela están asociadas al autoritarismo existente en las relaciones entre el que sabe y el que no sabe (p.9). [...] Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc., entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas,

de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría (p.22).

Compresiones a las cuales se les podría adicionar un conocimiento y sabiduría que no esté limitado al desarrollo del pensamiento, sino el conocimiento y la sabiduría a favor de la condición humana en su integralidad, desde su constitución holística que comprende más allá de los propósitos de la razón.

Comprender la educación formal desde esta perspectiva y conocer las vinculaciones que pueden llegar a existir entre la educación superior y la educación preliminar, conlleva necesariamente a indagar sobre los componentes mencionados –familia, sociedad, escuela–, puesto que el fin primordial de la educación y de las instituciones educativas se ha visualizado históricamente como una preparación del individuo para su participación en la sociedad, siendo el núcleo familiar una estructura básica la posibilita.

Tanto esta dimensión familiar, como la educación básica institucionalizada, deberían estar inmersas en la consolidación del proyecto educativo-formativo de seres que están conformados por la unidad cuerpo-mente, más allá de la mirada de la modernidad, la cual desvinculó su cuerpo/mente, separando el sentir del pensar. Al vincular así la condición humana en una totalidad, sin restringirla desde la óptica cognoscitiva, sino ampliándola a la dimensión corporal, afectiva, social, cultural, vincular, se puede afirmar de acuerdo con Restrepo (2014):

Estas miradas y comprensiones de la experiencia tienen un fuerte sesgo reflexivo que puede hacernos pasar por alto que la experiencia además de cognitiva, es sensorial y afectiva. Por lo tanto, se propone una lectura un poco más global de la experiencia que incluya a la reflexividad, pero que reconozca en ella también su condición corporizada (p.77).

Comprensiones que en la formación-construcción de seres políticos, pueden generar la capacidad de conocer de sí y de los otros, de saber conocer sus potencialidades y sus limitantes, de reflexionar sobre sí mismo y sobre la diversidad en quienes es posible propiciar la vinculación y la mutualidad,

que en lugar de separar, podría ser vinculante de la experiencia social. Tal como lo afirman Jaramillo & Murcia (2014):

El cuerpo es nuestro nicho, es la manera más humana de ser y de no ser, el cuerpo es expresión, afectación, alteración del sí mismo y del otro, el cuerpo es posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos se inunden de vida, de presencia, de reconocimiento de la piel del otro, del roce y la experiencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde los aprendizajes se encarnen, los conocimientos se vivencien, las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor; en fin, el cuerpo entendido y asumido como el ser, la persona, el sujeto de la educación, es quien propicia los escenarios para el encuentro y quien los re-significa (p.147).

No obstante, el proceso escolar no solo ha desvirtuado tal diversidad y encuentro, sino que la ha reducido y anulado a un nivel de homogenización que niega toda posibilidad de diferencia física, psíquica y comportamental; creando así un acondicionamiento que inhibe la posibilidad de pensar diferente, de reflexionar o de desarrollar la capacidad crítica.

De este modo, los vínculos entre educación preliminar y educación superior deberían hacerse evidentes, puesto que el proceso de formación en estos niveles se propone conducir al estudiante hacia un escenario que lo vincule con su proyecto de vida, que permita su desarrollo desde una perspectiva integral, en la que realice su proceso a partir del desarrollo de habilidades, capacidades y elecciones propias, tal como lo afirma el artículo 92 de la Ley General de Educación:

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Colombia. Congreso de la República, 1994).

La experiencia educativa dista de tal realidad, ya que la percepción sobre aquello que es prioritario en la educación preliminar está superpuesto al área cognitivo-comportamental, pero no a una construcción integral de quienes se están educando, además, se alude continuamente a la importancia de generar sólidos proyectos de vida sin tener en cuenta la constitución de una condición previa, como lo es el sentido de vida. A través del tiempo, el sistema educativo se ha estado limitando a la transmisión de información –una educación bancaria que se restringe a la transacción de conocimientos-, sin una construcción de dicho sentido de vida y a su vez, del proyecto de vida, que sea un correlato del proyecto educativo; así pues, como lo afirma Freire (2009), la educación bancaria limita tanto a educadores como a educandos, ya que se inmuniza frente a la posibilidad de crear, de pensar, de transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica, e incluso de superar el autoritarismo que trae consigo “el bancarismo”.

La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que no es la palanca de esa formación –leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía (Freire, 2011, p.65).

Preparar a un individuo desde su educación preliminar para que tenga dicha plenitud de la ciudadanía, o para que se sitúe en la vida como un ser integral, es prepararlo para una educación superior que exige como tal una apuesta integral, con diálogos que invitan a comprender el mundo desde su elección profesional, reflexiones sobre las condiciones locales y extranjeras; pero ante todo, es prepararlo para su experiencia vital, aquella que no termina con la culminación de la educación superior, sino que transcurre a lo largo de la vida. Pero si en lugar de promover este tipo de formación se conduce a la opresión, a la débil formación filosófica y de sujetos políticos, con un mayor privilegio de las condiciones cognitivas, además del acondicionamiento y la homogenización de las múltiples dimensiones del ser humano, la probabilidad de no adaptarse a una educación universitaria será mayor, como también lo es el no elegir por sí mismo la profesión en la que se quiere transitar, o no tener los elementos suficientes para pensar la vida profesional; lo que puede

conducir a la deserción escolar o continuar en la vida escolar sin un arraigo psíquico que permita pensar y pensarse en lo humano y con lo humano. Al respecto, enuncian Bernal Mejía et al. (2014):

Recuperar la esencia de lo pedagógico desde nuevos instrumentos, puede convertirse con el tiempo en instrumentalizaciones de una relación que es necesario tejer día a día con el asombro, la pregunta, la mirada desde afuera de muchos actores. El gran reto después de vivido este proceso de construcción conjunta maestros-docentes de apoyo-investigadores, es lograr mantener dichos insumos como una provocación para conversar, valorar, reconocer y contravenir los órdenes establecidos; para mirar siempre al Otro desde otro lugar, que por ser excluido, nos hace también excluidos de alguna manera (pp. 63-64).

Tejer el entramado educativo desde este prisma, permite reconocer el ser, tanto en su individualidad como en su colectividad, originando así la posibilidad de educar no solo el intelecto o el comportamiento, sino al sujeto en sus diversas dimensiones; lo dice Arendt (2011): "En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos" (p.206).

Haciendo tejidos

El fenómeno de la educación superior en Colombia, Latinoamérica y el mundo ha ido haciendo tránsito desde contextos institucionales, que se constituyeron como exclusivos de unas élites, homogéneo y reducido a instituciones universitarias de trayectorias históricas, hasta instituirse como sistema amplio, masivo y heterogéneo que, si bien sigue sin tener la cobertura deseada y prometida, es parte del proceso de gesta social en un conjunto de instituciones, que aunque tienen rasgos altamente diferenciadores, tienen en común la problemática de la deserción-permanencia de sus estudiantes, lo que los hace intervencionales, al menos en una condición de existencia institucional y dinámicas cotidianas, como lo advierten Salinas, Morales y Martínez (2008): "En este escenario cambiante,

las instituciones de educación superior están obligadas a confrontar los nuevos retos de la sociedad del Siglo XXI" (p.41).

Toda organización se corresponde con su contexto y siendo diferentes estos, se esperan entramados también distintos, sin embargo, hay que ir más allá, pues la deserción-permanencia se trata de un asunto sistémico en el que los vínculos entre sus elementos son dinámicos e interactivos, y exigen una visión tanto desde el hoy de los estudiantes, como desde su historicidad, la visión prospectiva de las instituciones universitarias y sus dinámicas. En condiciones como las señaladas por De Sousa (2007), "La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad" (p.37) y los estudiantes avanzan en los niveles educativos para impactar e impactarse por esa economía.

En el inicio de este discurrir investigativo, surgen preguntas sencillas, pero en esencia abismales, que de acuerdo con Amozurrutia (2012), "Cada observador debe reconocer que siempre existirá un punto ciego en cualquier nivel de observación que asuma" (p.50). ¿Cuál es el papel que juega la historicidad y la apropiación que de ella haga el sujeto, en la decisión de quedarse o irse del sistema educativo? ¿Cómo la Escuela asume la historicidad del sujeto con el propósito de vincularlo a un proceso formativo que le permita pensarse no solo en términos académicos, sino como sujeto histórico? ¿De qué maneras la Escuela ha de migrar por la formación de un sujeto holístico que le permita trascender la esfera cognitiva y comportamental? ¿Qué lectura puede darse a la repetida frase <educación integral>, que pasó de ser una concepción profunda de sujeto, a debilitarse en su significado en contextos legislativos y escolares? ¿Cuál es la utopía que estimula para Colombia el dictado de normas regulatorias del sistema educativo en la formación de sujetos? Y estimando significativa la importancia del término utopía que citaba Galeano (2013) "¿Para qué sirve la utopía? Para caminar" (p.25) ¿Cómo pensar entonces la educación que nos permita caminar por una utopía de sujeto y hacia una utopía de país?

Una utopía que ha de verse desde el pasado, el estudiante en la universidad desde la educación preliminar, como lo hace Delors (1996), quien

sostiene que frente a los desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (p.7), pues conociendo el pasado se lanza uno en prospectiva.

Significativo también es el conjunto de normativas, así, el primer artículo de la Ley 30, mediante la cual se organiza la educación superior en Colombia, dispone que:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Colombia. Congreso de la República, 1992).

Merece ser destacado el hecho de que las potencialidades siempre están en fecundación en todos los niveles educativos, además, hay un elemento teleológico al que no se puede llegar y es el pleno desarrollo humano; sin embargo, en la educación superior emerge la responsabilidad de cuestionarse y cuestionar a quienes habitan sus aulas -tanto estudiantes como docentes-, pues aunque no se genere un desarrollo total, sí es posible considerar las transformaciones paulatinas de los futuros profesionales, a través de preguntas, cuestionamientos y posturas reflexivas que conduzcan a empoderarse de su proceso formativo. No obstante, cuando tal empoderamiento no sucede, y ocurre la deserción, es imprescindible considerar los múltiples fenómenos que la acompañan. Contreras (1989) en su trabajo sobre el abandono de los estudiantes de la universidad, anota sobre el tema: "Fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema" (p. 31).

En correspondencia con lo anterior, también Ricoachury & cols. (1984) definieron la deserción como el abandono que los estudiantes hacen de sus actividades escolares antes de concluir su ciclo de estudios o de obtener su grado. Sin embargo, es considerable también el número de casos que abandonan un programa o una institución superior

y pasan a otro programa o a otra universidad, lo que les hace permanecer en el sistema, aun siendo estimados como desertores para las dos instancias.

Los conflictos que se manifiestan en la sociedad – como la deserción escolar– no son solo cuestiones expresadas con datos estadísticos como se aprecia en muchos de los informes consultados, se estima que se estas cifras no han dejado ver componentes humanos del sujeto que deserta de la educación, de un real problema que trae consigo adherido una historiografía a la que hay que darle otros sentidos y otros significados para la comprensión más envolvente del fenómeno, esencialmente en el tiempo: en el pasado, para interpretar lo que pudo haber desencadenado el hecho de irse o quedarse en el sistema educativo, y en el futuro porque hay la posibilidad, olvidada en muchos autores, de que la calidad de desertor puede ser revertida en el caso de que quien se ha ido quiera y pueda regresar.

Hay una mirada muy común que ha permitido poner en evidencia factores estimados como decisivos y que engloban la causalidad del abandono de los estudios superiores, el más destacado y señalado por todos los autores, el factor socioeconómico, además de la formación académica que ofrece la educación preliminar a la educación superior, el desconocimiento de los detalles de la profesión que quiere alcanzarse con los estudios terciarios, los métodos de abordaje del conocimiento en los programas universitarios, los contextos institucionales y los lazos vinculantes con la universidad como institución. Destacándose la ausencia de los vínculos menos generalistas que pueden unir a la universidad con la educación que le es previa.

Los tránsitos investigativos, hechos que dan cuenta de una mirada no global de la problemática de la deserción, y sí de una visión multidisciplinar y sin conexión consistente, estimándose que una mirada transdisciplinar con la que se pretende dar cuenta de lo continuo y lo discontinuo de la educación permitirá estrechar los vínculos entre los niveles educativos, especialmente entre el preliminar y el superior, constituyendo una triple exigencia que forma un circuito relacional entre lo formativo, lo temporal y la calidad. Formativo en la medida que es preciso una visión amplia e integral del proceso de transformación, a través de los niveles

educativos; temporal, en un reconocimiento del pasado estudiantil que denota el presente de la persona en la construcción de su futuro como sujeto individual y sujeto colectivo; y, la calidad, como ese atributo buscado en el que un sistema se nutre de sus entornos procesando lo que recibe y entregando productos que recursivamente afectan el sistema mismo.

La educación forma parte de los sistemas sociales y en cada nivel sus actores conocen con distintos acentos sus perspectivas, por ello, se hace necesaria una educación en la que los niveles dialoguen, ya que es evidente su mutua influencia; además, interpretar el mundo aisladamente y sin contexto, conduce a tener una visión lineal y sesgada de realidad, al igual que sus acciones sobre este.

Esta invitación a la mirada holística de la educación permitirá multidimensionarla a partir de los vínculos entre componentes individuales, familiares, sociales, cognitivos, praxiológicos y emocionales que aportan a la estructura educativa. Lo que permite afirmar que en el proceso formativo el enseñar y el aprender no se puede reducir al banerismo educativo o a la transmisión de información y a lo que se gesta en una clase; se hace necesario ir más allá, en dirección a un ejercicio permanente de reflexión, comprensión, interpretación y explicación, tanto desde lo intelectual como desde lo psicológico, pasando por todas las condiciones inherentes a los estudiantes; y en función de lo cual, se hace necesario ampliar el proceso formativo, incluyendo la mirada política, social, institucional, didáctica, personal, intrapersonal, interpersonal y axiológica.

Este tejido demanda una educación relacional entre los diferentes niveles y escenarios, donde el propósito primordial radique en el aprendizaje, en el despliegue de autonomía y autorregulación, en horizonte de desarrollo humano; una visión desde esta perspectiva se construye en sintonía con seres en proceso educativo –docentes y estudiantes–, no como el tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje que conduce a un aprendizaje unidireccional, en el que el docente transmite un saber y el estudiante lo recibe sin reflexión o cuestionamiento alguno sobre su condición humana. Es así como surge la necesidad de transformar la consciencia del proceso educativo, entendida esta en palabras de Freire (2011a):

[...] es imposible concebir la concientización en forma correcta, como si fuera un pasatiempo intelectual o la constitución de una racionalidad desgarrada de lo concreto. El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, [...] el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso mismo, repitémoslo, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teórico-práctica, reflexión acción (p.38).

Por ello, es fundamental resignificar el horizonte ético en las instituciones educativas y en sus actores; una ética que concebida desde Morín (2006), se asume a partir de la complejidad:

Porque es de naturaleza dialógica y debe afrontar con frecuencia la ambigüedad y la contradicción. Es compleja porque está expuesta a la incertidumbre del resultado y comporta opción y estrategia. Es compleja porque carece de fundamento aunque sí sea posible reencontrar sus fuentes. Es compleja porque no impone una visión maniquea del mundo y renuncia a la venganza punitiva (p.223).

Este tejido ha sido entramado en muchos escenarios educativos utilizando un solo hilo, el de la cognición, con cuyas fibras se entrama la sociedad del presente y la sociedad adviniente. ¿Será suficiente estar en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento, para llegar a la universidad y optar en el tiempo previsto un título que habilite para el proyecto de vida? O ¿se exige de un proceso sistémico, pluridimensional, que lleve a la educación preliminar a tejerse con la educación superior y se tejan con sentido prospectivo? Porque quien llega a la universidad no es solamente una persona con alto nivel de información traducida en conocimiento, es un sujeto individual que va a nutrirse con una multidimensión amplia, histórica, prospectiva, soñadora, normativa, policontextual; además de sujeto colectivo: dialógico, reconocedor de la diferencia, posibilitador de encuentros, intercultural.

Esto implica entamar con otros hilos para que haya otras posibilidades de quedarse en el sistema educativo hasta concluir su paso con un certificado que se vino a conquistar.

Conclusiones

La deserción va más allá del abandono que se da de las aulas, se aprecia como dejar de lado la formación académica en cualquiera de sus formas institucionalizadas; entonces, se evidencia como fenómeno evolutivo que va gestándose desde la educación que es preliminar, lo que hace a la deserción una condición que debería ser comprendida a partir de sus vínculos, ligándolos a los entornos y a los contextos en los que se ha ido formando el estudiante, para que su comprensión sea desde una perspectiva integral y no como una responsabilidad única del estudiante o del ente escolar.

La deserción universitaria en Colombia no se ha dimensionado desde las perspectivas de historicidad del sujeto que abandona el sistema educativo, ni desde las comprensiones e interpretaciones de las relaciones del sujeto con el mundo, como tampoco desde una perspectiva que genere los discernimientos necesarios acerca de los vínculos que se gestan o deberían gestar entre los diferentes niveles educativos, lo que permitiría entender dicha situación educativa como un conflicto social y no individual.

Se espera que el profesional que se forma en los escenarios de la educación superior se multidimensione como un sujeto inacabado -por sentirse en permanente construcción-, el cual está siendo constantemente y quien se desenvuelve entre la dicotomía de la permanencia y el cambio; un sujeto en constante proceso de transformación (Freire, 2011a). **Sujeto**, por estar atado a un amplio número de condiciones: político, biológico, genético, cultural, geográfico, histórico, religioso; **Inacabado**, por sentirse en permanente construcción. No es un sujeto constituido, sino constituyéndose, un sujeto en gerundio.

Finalmente, sostenemos que es menester que la educación del siglo XXI potencie la formulación de nuevas preguntas sobre los vínculos entre los niveles que la educación tiene legitimados en Colombia, especialmente, el cuestionamiento por los tejidos de la educación superior en el pregrado con los niveles que le son preliminares, para que la educación como derecho y servicio con su función

social, sea vista como totalidad, sin más fracturas que las que implique pasar legal y legítimamente de una institución a otra.

Referencias

- Amozurrutia, J (2012). *Complejidad y ciencias sociales*. México: Colección Debate y Reflexión.
- Arcila, M.A., Dimaté, C., Guío, M.E. & Sarmiento, J.G. (2001). *Retención escolar. Un camino hacia una nueva escuela*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. España: Paidós.
- Arendt, H. (2013). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bernal Mejía, A., Buitrago Echeverri, B., Espinal Gutiérrez, A. Montejo Niño, L. & Peña Fernández, M. (2014). Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 54-65.
- Colombia. Congreso de la República. (1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Bogotá.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2009). *Deserción Estudiantil*. Bogotá: MEN.
- Contreras, G. (1989). *Deserción en las instituciones de educación superior-UNISUR MDU*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana, Ediciones UNESCO.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2013). Entre los poetas míos. *Cuaderno de Poesía Social*, (17). Omegalfa.
- Jaramillo Ocampo, D. & Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Morín, E. (2006) *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Restrepo, P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Revista Plumilla Educativa*, pp. 73-84.
- Salinas, A., Morales, J. & Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (31).
- Skliar, C. & Larrosa J. (Comp.) (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, (71). ANUIES, México.
- Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.