

Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural


Diana Carolina Erira-Caicedo¹; Eunice Yarce-Pinzón²


Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Erira-Caicedo, D. C.; Yarce-Pinzón, E. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 29-44. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art2>

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2020
Fecha de revisión: 23 de octubre de 2020
Fecha de aprobación: 22 de enero de 2021



Artículo Resultado Investigación. Derivada de la investigación titulada: Factores que llevan a la deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de secundaria de la I.E.M. Cristo Rey del Corregimiento de San Fernando, municipio de Pasto, Nariño, en los años 2017 a 2018, desarrollada durante el periodo 15 de agosto de 2018 a noviembre de 2019, en San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

¹Psicóloga; Magíster en Pedagogía. Profesional de Apoyo Secretaria de Educación Municipal de Pasto. San Juan de Pasto, Nariño. E-mail: diaerira@gmail.com 

²Terapeuta Ocupacional; Especialista en Gestión para el Desarrollo Empresarial; Magíster en Pedagogía. Docente investigadora Programa de Terapia Ocupacional, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño. E-mail: eyarce@umariana.edu.co 

Resumen

Objetivo: comprender los factores asociados a la deserción escolar, desde la experiencia de los adolescentes desertores de básica secundaria de la Institución Educativa Municipal Cristo Rey, corregimiento de San Fernando, Pasto, Nariño. **Metodología:** estudio cualitativo de tipo fenomenológico, con una muestra de 26 adolescentes desertores. La recolección de información se realizó mediante una guía de preguntas basadas en el Modelo Ecológico. **Resultados:** con relación al microsistema, los adolescentes que han desertado del sistema escolar tienen deseos de superación, por lo cual en su mayoría planean reingresar al sistema escolar o trabajar. Referente al mesosistema, los adolescentes desertores refieren la pérdida de años en primaria y bachillerato, episodios de maltrato por parte de docentes, dificultades en la relación con sus pares, acoso escolar, procesos de convivencia escolar, bajo desempeño académico y posibles dificultades de aprendizaje. Respecto al macrosistema, se evidencia que los adolescentes desconocen o no comprenden algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, tales como el sistema de evaluación y el papel del docente en el proceso de evaluación. **Conclusiones:** los adolescentes se van de la institución sin tener un proyecto fuera del sistema escolar; por lo tanto, aquellas alternativas de ocupación del tiempo libre, escolarización o generación de ingresos ofrecidas a esta población, tienen probabilidad de ser acogidas.

Palabras clave: educación básica; abandono escolar; adolescentes; docencia (Tomado del Tesoro de la Unesco).

School dropout from the experience of adolescents in a rural area

Abstract

Objective: to understand the factors associated with school dropout from the experience of adolescents who dropped out of high school at the Cristo Rey Municipal Educational Institution in San Fernando, Pasto, Nariño. **Methodology:** qualitative study of a phenomenological type, with a sample of 26 teenager dropouts. Information was collected through a question guide based on the Ecological Model. **Results:** regarding the microsystem, adolescents who have dropped out of the school system have desires for overcoming, so they mostly plan to reenter the school system or work. Concerning the mesosystem, dropout adolescents report in their school career the loss of years in primary and high school, episodes of mistreatment by teachers, difficulties in the relationship with their peers, bullying, processes of coexistence, low academic performance and possible learning difficulties. Related to the macro system, it is evident that adolescents do not know or do not understand some fundamental aspects of the functioning of the educational system, such as the evaluation system and the teacher's role in the evaluation process. **Conclusions:** the adolescents leave the institution without having a project outside the school system, therefore, those alternatives of free time occupation, schooling or income generation offered to this population, are likely to be welcomed.

Keywords: basic education; dropout; teenagers; teaching.

Abandono escolar da experiência de adolescentes em área rural

Resumo

Objetivo: compreender os fatores associados ao abandono escolar a partir da experiência de adolescentes que abandonam o ensino médio da Instituição Educacional Municipal Cristo Rey, San Fernando, Pasto, Nariño. **Metodologia:** estudo qualitativo do tipo fenomenológico, com uma amostra de 26 adolescentes desertores. A informação foi coletada por meio de um guia de perguntas baseado no Modelo Ecológico. **Resultados:** em relação ao microsistema, os adolescentes que abandonaram o sistema escolar têm desejo de superação; portanto, planejam voltar a entrar no sistema ou no trabalho escolar. Quanto ao mesosistema, os adolescentes que abandonam a escola relatam em sua carreira escolar a perda de anos no ensino fundamental e médio, episódios de maus-tratos por parte dos professores, dificuldades no relacionamento com seus pares, assédio, processos de convivência, baixo desempenho acadêmico e possíveis dificuldades de aprendizagem. Respeito ao macrosistema, é evidente que os adolescentes não conhecem ou não compreendem alguns aspectos fundamentais do funcionamento do sistema educacional, como o sistema de avaliação e o papel do professor no processo de avaliação. **Conclusões:** os adolescentes deixam a instituição sem ter um projeto fora do sistema escolar, portanto, é provável que sejam bem-vindas as alternativas de ocupação de tempo livre, escolaridade ou geração de renda oferecidas a essa população.

Palavras-chave: educação básica; abandono escolar; adolescentes; ensino.

1. Introducción

Los problemas asociados a la deserción escolar han sido vistos y abordados preferiblemente desde la perspectiva educativa, cuya preocupación suele centrarse en la cobertura. En las discusiones sobre deserción escolar se ha hecho un especial énfasis en la importancia de mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo, sin tener en cuenta el contexto cultural, familiar y la etapa de desarrollo en la que están los adolescentes que desertan. Sin embargo, estos temas sí han sido abordados como problemas que originan la deserción, pero sin profundizar sobre la experiencia que los niños y adolescentes tienen de esos aspectos y la presión cotidiana que les causan.

Por otra parte, el problema de la deserción escolar se ha centrado en los derechos que los niños y adolescentes tienen de recibir educación, sin considerar si desde su perspectiva, el problema puede ser entendido como un derecho o una imposición desde las políticas públicas. Es decir, hace falta examinar qué tipo de educación o apoyo requieren los adolescentes, teniendo en cuenta la etapa del ciclo vital en la cual se encuentran, para mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, se entiende que la importancia de la educación consiste en “mejorar las condiciones de vida de las personas, donde la escuela se constituye en un espacio fundamental de formación personal, social, ciudadana y de construcción de identidad para los adolescentes, que va más allá de los aprendizajes académicos” (Krauskopf, 2001, p. 155).

La relevancia de la escolarización, evidente desde el contexto comunitario, también es una de las políticas públicas más importantes para los niños y adolescentes, lo que ha llevado al Estado a encaminar esfuerzos para lograr mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo formal; sin embargo, la situación de la deserción persiste como una limitante para el cumplimiento de las metas del Estado y para el desarrollo de las comunidades, como se evidencia en las cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012), según las cuales: “el porcentaje de estudiantes de colegios públicos, entre transición y undécimo grado, que se desvincularon a lo largo del año escolar pasó de 5,15 % en 2009 a 4,89 % en 2010 y a 4,53 % en 2011” (p. 1). Si bien se puede observar que existe tendencia a la reducción, la deserción sigue presentándose; por lo tanto, “se mantiene la meta de disminuir su ocurrencia” (p. 12).

Para acercarse al contexto individual de la Institución Educativa Municipal (IEM) Cristo Rey, ubicada en el corregimiento de San Fernando, municipio de Pasto (Nariño), es relevante señalar la discrepancia que hay entre la perspectiva educativa oficial descrita anteriormente, según la cual se comprende la deserción como un problema que se debe solucionar, y la perspectiva que se tiene desde la experiencia, según la cual, los adolescentes que abandonan el sistema educativo consideran la deserción como el camino más viable para resolver, a corto plazo, las situaciones de diversa índole que se les presentan; es decir, ven en la deserción escolar, una solución y no un problema. Este fenómeno da cuenta de la posible existencia de diferentes factores, cuya interacción es necesario comprender, porque pueden llegar a determinar la salida del sistema escolar.

Además de los factores asociados a la deserción escolar, como los familiares, institucionales y sociales, se debe considerar los factores personales, dentro de los cuales es apreciable la etapa del ciclo vital en la que se hallan los adolescentes desertores, puesto que es una etapa que se caracteriza por la “búsqueda de autonomía y la construcción de identidad, situaciones que se relacionan con la toma de decisiones y que pueden incidir en la percepción de la deserción escolar, como una salida inmediata ante las situaciones que viven cotidianamente” (Villarreal, Castro y Domínguez, 2016, p. 58). La elección de abandonar el sistema educativo formal y considerar otras opciones para la realización de un proyecto de vida, evidencia las diferencias entre la perspectiva de los adolescentes y la del sistema educativo, según la cual se toma la deserción, como una situación indeseable que deja consecuencias negativas en diferentes niveles.

Para ampliar un poco el tema de la discrepancia observada en la forma como se asume la deserción escolar desde el punto de vista de la educación y desde la perspectiva de los adolescentes desertores, es importante hacer énfasis en que investigaciones previas señalan que la deserción es un problema que afecta a las personas, porque les cierra oportunidades y les deja marginados; asimismo, es una problemática que genera pérdidas sociales y limita el desarrollo de las comunidades. Estar por fuera del sistema escolar les resta oportunidades a las personas, de desarrollarse en entornos adecuados y formarse integralmente (Tinto, De Allende, Durán y Díaz, 2019). En igual sentido se encuentra que, en el contexto regional, las investigaciones indican que, cuando la deserción

escolar se da durante el ciclo de educación básica, puede traer como consecuencia, la exclusión y el cerrar las oportunidades para mejorar la calidad de vida de las personas (Reyes y Belalcázar, 2015).

Por otra parte, desde la experiencia cotidiana en el contexto rural, se observa que es válida la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida con bienestar, sin acceder al sistema educativo formal; ejemplo de esto son las personas que hacen empresas exitosas o se desempeñan en un trabajo que les genera bienestar, sin tener una formación específica para tal fin.

Según las anteriores consideraciones, es posible que los adolescentes tomen la decisión de desertar del sistema escolar con base en lo que observan directamente en su cotidianidad; esto es, la posibilidad de un beneficio inmediato, mientras dejan de lado la continuación de sus estudios, que les implica esfuerzo y aplazamiento del bienestar. Sumado a esto, se debe señalar que es posible que los adolescentes desertores no establezcan relación directa entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de lograr mejorar sus condiciones de vida (Silvera, 2016).

Bajo este entendimiento, se encuentra que la IEM Cristo Rey, históricamente ha presentado un bajo desempeño en las pruebas Saber 11°, lo cual dificulta el ingreso a la educación terciaria o superior, y no contribuye a reforzar la idea de que la continuidad en el sistema educativo es una opción de mejora de las condiciones de vida. Sumado a la observación en su cotidianidad, “deja en entredicho para los adolescentes, la validez del discurso en cuanto a que la educación formal es el único camino para mejorar las condiciones de vida de las personas” (Salvá, Oliver y Comas, 2014, p. 185).

Según información del Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT), en la IEM Cristo Rey, al cierre de matrículas, para el año 2017 se contaba con 617 estudiantes en los niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media; para el año 2018 con 591 estudiantes matriculados. Por lo anterior, se puede evidenciar que la deserción escolar se encuentra presente en el contexto de la institución, y debe comprenderse desde diversos puntos de vista. De acuerdo con los registros oficiales, se da mayor presencia del fenómeno en los estudiantes de secundaria. Es relevante mencionar que “la deserción escolar es un fenómeno que debe revisarse constantemente, dado que responde a factores dinámicos y cambiantes” (Reyes y Belalcázar, 2015, p. 98); por consiguiente, se requiere un constante acercamiento que permita plantear alternativas de intervención adecuadas para la población.

La educación es fundamental para acceder a mejores oportunidades de desarrollo personal y social. La importancia de la educación secundaria radica en que es la base para adquirir las destrezas que requiere un mundo globalizado y democrático; además, permite que las personas puedan desenvolverse y tener la capacidad para aprender por el resto de su vida. También es determinante, según Trucco (2014), para acceder a niveles mínimos de bienestar que hacen posible “romper los ciclos de repetición de la desigualdad, los cuales pueden llegar a afectar hasta futuras generaciones” (p. 9); en contraposición, “la deserción escolar es uno de los problemas más notables que enfrentan las sociedades en desarrollo, específicamente los sistemas educativos de América Latina” (p. 7).

Colombia no es ajena a esta realidad social, situación que ha sido reconocida por los diferentes gobiernos, especialmente desde la aprobación de la Constitución de 1991, en la cual se da relevancia a la educación. A partir de allí, el tema de la deserción escolar ha sido tratado en los planes decenales de educación que han sido formulados hasta el momento en el país e, igualmente, se plasma en el actual Plan Decenal de Educación (MEN, 2017): “los esfuerzos y recursos que el Estado invierte en disminuir la deserción, visibilizan la importancia de aportar para su solución y la construcción de sociedades más equitativas” (p. 68).

Para el año 2014, la Contraloría General de la República presenta un informe donde se afirma que la deserción escolar sigue siendo una limitante para el desarrollo en Colombia; la enseñanza secundaria constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza, mostrando cifras que reflejan los esfuerzos gubernamentales realizados para disminuir la deserción: “En lo que se refiere a la tasa de deserción en las vigencias 2011, 2012 y 2013, las cifras fueron: 242.995, 331.394 y 72.658 estudiantes respectivamente, observándose una gran disminución entre 2012 y 2013” (Varón-Martínez, 2017, p. 89). Pese a la disminución señalada por las estadísticas, el fenómeno de la deserción se sigue presentando, especialmente en el sector rural (Gómez-Restrepo, Padilla y Rincón, 2016).

Estos datos indican la necesidad de realizar el presente estudio en el contexto de la IEM Cristo Rey del corregimiento de San Fernando, municipio de Pasto, en el cual “la población se identifica por su origen campesino, con características propias de la ruralidad” (IEM Cristo Rey, 2017, p. 123).

La deserción escolar es un proceso donde intervienen múltiples factores, algunos de los cuales están fuera del alcance del accionar pedagógico,

como la pobreza, la falta de oportunidades y las dificultades de acceso, que deben ser manejados mediante políticas claras que incentiven la equidad social (Silvera, 2016). Por tal razón, el presente estudio se enfocará en la comprensión de la deserción escolar en su relación con la etapa del ciclo vital en la cual se encuentran los adolescentes desertores, debido a que puede ser un factor en el que los docentes y el entorno inmediato pueden tener incidencia; esto es un cambio de perspectiva que permite generar aportes novedosos desde la pedagogía para la prevención de la deserción escolar.

La población estudiada son los adolescentes desertores del sistema educativo formal del nivel de secundaria entre los años 2017 y 2018, observando que son personas que todavía están en una etapa del ciclo vital, cercana a la de los estudiantes con riesgo de deserción; por lo tanto, la comprensión de su situación puede aportar información relevante para la práctica docente y la prevención de la deserción. Otra razón para elegir la mencionada población, son las cifras de deserción oficiales que se tiene en la institución, las cuales van en el mismo sentido que los resultados presentados por los estudios regionales y nacionales, según los cuales, el mayor riesgo de deserción se encuentra en el paso de primaria a bachillerato (MEN, 2011).

Al enfocarse en el punto de vista de los adolescentes desertores, no se pretende desconocer la participación de los diversos actores relevantes en el proceso de la deserción escolar, sino que se busca dirigir los esfuerzos a comprenderla, partiendo de la opinión que ha sido ignorada por la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento.

Considerando que la deserción escolar es un proceso multifactorial en el cual los diversos factores se relacionan entre sí, la presente investigación asume el modelo de desarrollo ecológico propuesto por Urie Bronfenbrenner, el cual es aplicado a la deserción escolar por Salvá et al., (2014), en aras de analizar los factores de la deserción referidos por los adolescentes; sin embargo, dado el interés pedagógico de este trabajo, se hace énfasis en los factores relativos al mesosistema, del cual hace parte lo relacionado con el entorno educativo (Espinoza y Carpio, 2015).

Modelo ecológico y factores relacionados con la deserción escolar. Para comprender el proceso de la deserción escolar, se propone organizar, desde el modelo ecológico, los factores asociados, los cuales son variados y heterogéneos. Para

describirlos, Salvá et al., (2014), tomando como base este modelo, proponen agruparlos según los subsistemas en los cuales se presentan: micro social, meso social y macro social, que son descritos a continuación:

Tabla 1

Esquema para organización de factores relacionados con la deserción escolar

Subsistema	Factores relacionados con la deserción escolar
Microsocial	Características individuales generales
	Características individuales relacionadas con la escolarización
	Familia
Mesosocial	Escuela
	Grupos de pares
	Comunidad
Macrosocial	Sistema educativo
	Relación entre formación y oportunidades laborales
	Valores sociales dominantes

Fuente: elaboración propia con base en Salvá et al., (2014).

Ámbito micro social. Hace referencia al estudio del comportamiento de la persona dentro de un conjunto de personas. De acuerdo con Salvá et al., (2014), en este ámbito es relevante describir:

- Las características individuales generales que hacen referencia a las aspiraciones educativas, los problemas de autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, los problemas de salud física o mental que afectan el comportamiento o la asistencia regular a clases, las adicciones y el embarazo adolescente.
- Las características individuales relacionadas con la escolarización, que se refieren a la trayectoria escolar, las experiencias negativas en la escuela, el bajo desempeño escolar, las dificultades de aprendizaje con o sin diagnóstico preciso, la extra edad, las dificultades de socialización en la escuela, las malas relaciones con los docentes, el desánimo por el estudio, las dificultades de convivencia escolar, las faltas recurrentes y los múltiples cambios de institución.
- Los factores familiares hacen referencia a las expectativas que se tiene en la familia, respecto a

que el adolescente asuma pronto el rol de adulto, en lo referente a ganar dinero o a colaborar en el cuidado de otras personas; también están las relaciones distantes o conflictivas con otros miembros de la familia, los problemas económicos o psicológicos, el escaso apoyo de la familia en lo relacionado con el proceso escolar del adolescente y el bajo nivel educativo de los padres (Salvá et al., 2014).

Ámbito meso social. Hace referencia al estudio de los grupos humanos; se le denomina así, porque se encuentra en el intermedio entre las formas más elementales de sociabilidad y las más complejas. Siguiendo a Salvá et al., (2014), en este ámbito, se describe:

- Los factores escolares: los problemas de convivencia escolar y posibles sanciones que no contribuyen a la retención escolar, las actitudes negativas de los docentes hacia los estudiantes, la falta de referentes positivos dentro de los adultos que hacen parte de la institución, las pedagogías centradas en los contenidos curriculares, el excesivo número de estudiantes, la escasa valoración del estudiantado, la ausencia de un proyecto educativo y la orientación incongruente con la realidad del contexto.
- Los factores relacionados con el grupo de pares, tales como las amistades que han abandonado el sistema escolar, que tienen bajo nivel académico o comportamientos incompatibles con el cumplimiento de las exigencias escolares.
- Los factores comunitarios: hacen referencia a la existencia de opciones laborales a las que los adolescentes pueden acceder en el entorno, la escasa valoración de lo académico y las representaciones sociales en torno al rol de la mujer en el hogar.

Ámbito macro social. En este nivel se estudia los sistemas sociales en conjunto, con relación al estudio de la deserción escolar. Continuando con lo propuesto por Salvá et al., (2014), se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- Factores relacionados con el sistema educativo: la duración de la escolarización en básica secundaria y media, las normas vigentes en torno a la repetición de años escolares, los sistemas de evaluación, la existencia de programas de prevención de la deserción escolar y las opciones para continuar con la formación después del bachillerato.
- Los procesos de transición de la formación al empleo, referentes a la oferta de trabajo a la que pueden acceder en el contexto y la relación

que existe con la formación que reciben los estudiantes.

- Los valores sociales dominantes en el contexto: tiene que ver con la alta valoración del consumo excesivo, del éxito económico rápido y con el menor esfuerzo, la escasa valoración de la educación formal y de las proyecciones a futuro.

Además de los factores relacionados con la deserción escolar mencionados, se debe tener en cuenta su carácter de proceso; es decir, “dichos factores se presentan a lo largo del proceso de educativo y vital de los adolescentes” (Salvá et al., 2014, p. 119).

2. Metodología

La investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, dado que busca comprender la deserción escolar, partiendo de las experiencias de los adolescentes desertores, según lo expresan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). Para esta investigación, se realizó acercamiento a los adolescentes, quienes respondieron una entrevista semiestructurada que permitió profundizar en los puntos más relevantes; por tanto, el alcance de este trabajo no es la realización de generalizaciones, sino la comprensión de la deserción, información que será útil para el futuro diseño de una propuesta contextualizada para la prevención, desde las necesidades e intereses de los adolescentes.

El enfoque investigativo es fenomenológico, pues “se busca generar un acercamiento previo entre la investigadora y el contexto social a investigar” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 52); además, se obtuvo información que permitió analizar y comprender el proceso de deserción escolar, a partir de lo referido por los adolescentes desertores; esto es, de sus vivencias personales y percepciones, lo cual es propio de este enfoque y permitió acercarse a las particularidades del proceso en el contexto, desde un punto de vista que se ha explorado poco hasta el momento en dicho entorno.

Población y muestra. La población en la que se enfocó esta investigación fueron los adolescentes que han desertado del sistema educativo formal, de la sección secundaria entre los años 2017 y 2018, en la IEM Cristo Rey; son residentes en el sector rural y pertenecen a estratos 0 y 1, según los registros del aplicativo SIMAT. Se hizo esta delimitación teniendo en cuenta que han vivido el proceso de deserción escolar recientemente, lo cual los convierte en los

protagonistas vitales del fenómeno a estudiar, por lo que pueden brindar información relevante; además, están en una etapa del ciclo vital, cercana a la de los estudiantes actualmente matriculados y con riesgo de deserción; a partir de sus experiencias y la información que aportaron, se pudo tener insumos para el diseño de una propuesta pedagógica de prevención contextualizada. El grupo que cumplió con los requisitos descritos, de acuerdo con los registros institucionales, estuvo conformado por 26 adolescentes, de los cuales once son mujeres y quince, son hombres.

Para la recolección de los datos fue importante el conocimiento previo del contexto por parte de la investigadora, puesto que a partir de la lista de adolescentes desertores aportada por la institución educativa, se realizó la búsqueda; al ser un sector rural, los vecinos, estudiantes y trabajadores, aportaron información para facilitar la ubicación y los horarios más apropiados para presentarse en los lugares; en la visita a los hogares se dio a conocer lo referente a la investigación, se solicitó la firma de los consentimientos y, en algunos casos, se realizó la entrevista en el mismo momento; en otros casos, se acordó verbalmente una cita para presentarse en la oficina de orientación escolar de la institución, fuera del horario de clases, en horas de la tarde o de la noche. Con algunos adolescentes no fue necesaria la visita al hogar, sino que asistieron a la institución, previa citación verbal a través de familiares.

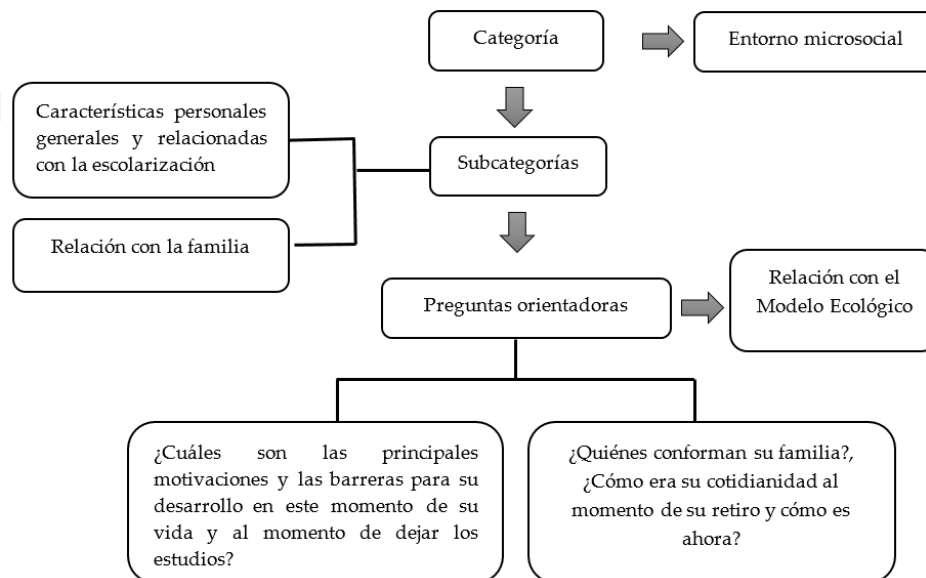
La información se recogió mediante una entrevista semiestructurada realizada a cada adolescente que aceptó participar en la investigación y contó con el consentimiento de sus padres o acudientes. Las entrevistas tuvieron lugar entre el 29 de octubre y el 15 de noviembre de 2019 y la duración osciló entre los 21 y los 37 minutos. La información obtenida y registrada en grabaciones de audio, fue transcrita textualmente, respetando las expresiones y el orden discursivo de cada participante; posteriormente fue vaciada en unas matrices que permitieron organizarla de acuerdo con las preguntas orientadoras. A continuación, se hizo una relectura de la información y se resaltó los conceptos comunes, expresiones recurrentes y/o ideas generales de cada subcategoría, de las cuales se extrajo las categorías emergentes. Dicha información fue analizada y comparada con otros estudios o fundamentos teóricos que sustentaron la discusión.

3. Resultados y Discusión

Las respuestas a las preguntas orientadoras, las categorías emergentes y las proposiciones, están organizadas según cada objetivo específico; es decir, tomando elementos del modelo ecológico, lo cual permite tener un enfoque para el proceso de interpretación de la información.

Figura 1

Categoría: Características personales y familiares de los adolescentes desertores



En cuanto a las características personales de los adolescentes desertores, se observa que sus principales motivaciones son: la familia, el deseo de mejorar sus condiciones actuales y de satisfacer necesidades. Respecto al tiempo en que estaban escolarizados, algunos mencionan que tuvieron problemas de salud; hablan indirectamente de su autoimagen y expresan directamente su deseo de seguir estudiando.

Según Krauskopf (2015), los adolescentes desertores del sistema escolar suelen ser sujetos de señalamientos sociales negativos, que les genera un impacto igualmente “negativo en la formación de su autoimagen y, por ende, en sus trayectorias de vida” (p. 2). Al respecto, el adolescente A1 expresa: “Los recuerdos son todos alegres, todos bellos, ya que uno fue tonto ¿no?”. En su expresión se identifica un autoconcepto con uso de calificativos negativos respecto a sus capacidades intelectuales lo cual, como se verá más adelante, también se refleja en la relación que establece con el entorno escolar en el nivel del mesosistema.

En el nivel del microsistema también se encuentra presencia de situaciones de salud que se relacionan con la escolarización, específicamente con el desempeño académico, como lo menciona la adolescente A9: “Yo tengo un problema de visión; no alcanzo a ver; desde antes era así”. En el mismo sentido aparece el adolescente A2, quien menciona:

Me miraba el doctor, por lo que soy pequeño, mas no de otra cosa, no... sí faltaba, pero a veces, porque me tocaba citas, citas de los ojos, con el endocrinólogo, con la pediatra, así, a veces me dolía el estómago...

En su expresión se nota la presencia de diferentes problemas de salud, relacionados con faltas recurrentes a clases y bajo desempeño escolar, situaciones que, autores como Salvá et al., (2014), han descrito como “factores predisponentes para la deserción escolar que generan alejamiento progresivo de la escuela” (p. 139).

En cuanto a las características personales actuales, mencionan entre sus motivaciones de forma recurrente a la familia y el deseo de superación; en palabras del adolescente A4: “pues no sé, salir adelante... ayudar a mi mamá, pues verla bien”. La adolescente A6: “Yo quiero sacarlos adelante a ellos y hacer todo lo que ellos hicieron por mí, devolverles”. Estas verbalizaciones muestran que, con relación a la familia, algunos adolescentes buscan ubicarse en el lugar del proveedor; no

esperan que su familia supla sus necesidades; sin embargo, esto los sitúa en una situación compleja puesto que “aún no cuentan con las herramientas para alcanzar un estatus socioeconómico adulto” (Krauskopf, 2007, p. 34), situación que se refleja en el reconocimiento de la necesidad de estudiar, como una alternativa para lograr insertarse en el mercado laboral y así mejorar sus condiciones y las de su familia.

Siguiendo con las características del microsistema de los adolescentes que han desertado del sistema escolar, se aprecia que tienen grupos familiares numerosos, con bajo nivel educativo, estilos parentales con tendencia hacia lo autoritario, indulgente o ambivalente; son familias que brindan escaso apoyo para tareas escolares; no obstante, tienen la expectativa de que sus hijos puedan continuar sus estudios para lograr el título de bachiller o acceder a una formación profesional.

Referente a los estilos parentales, la mayoría de los adolescentes entrevistados describe estilos que se inclinan hacia el autoritarismo, la indulgencia o la ambivalencia, como manifiesta A4:

Antes ella -la madre- era brava, me castigaba y eso que a veces era mentiras lo que le decían o a veces no era, y pues con las quejas, ella llegaba y se ponía triste y lloraba mucho, también me daba correa, se ponía brava...

En las verbalizaciones de esta adolescente se aprecia que la madre tiende hacia un estilo ambivalente de ejercer la autoridad y reaccionar ante los llamados de atención por parte de la institución educativa; dicho estilo parental está entre lo autoritario, con presencia de castigo físico y, la indulgencia con reacciones de llanto ante las situaciones que requieren firmeza por parte del adulto. Según Musitu y García (2016), “el estilo indulgente no toma medidas de control que garanticen el cumplimiento de las normas” (p. 63), lo cual afecta el desarrollo de los adolescentes, para quienes la familia sigue manteniendo predominio importante en asuntos fundamentales como la educación, como señala Krauskopf (2007).

Respecto a la familia, los adolescentes describen escaso apoyo para el desarrollo de tareas escolares, lo cual se relaciona con el bajo nivel educativo de la familia; al respecto, la adolescente A7, expresa:

No, pues no..., lo de tareas, sola; no me ayudaban porque... pues, una es que ellos pues no saben, porque mi madre ella solamente es estudiada hasta segundo de primaria y mis otras hermanas hasta tercero, así segundo y se retiraron; entonces

pues ellas simplemente no sabían nada; mis hermanas, como que dos años estuvieron estudiando así en el nocturno, y pues yo les ayudaba así a hacer las tareas porque ellas no, sinceramente no saben...

La expresión de la adolescente A7 coincide con los hallazgos de la investigación de Salvá et al., (2014), quienes señalan que “el escaso apoyo de la familia en lo relacionado con el proceso escolar del adolescente y el bajo nivel educativo de los padres, son factores relacionados con el proceso de la deserción escolar” (p. 133); sin embargo, se debe aclarar que, por sí solos, estos factores no son condiciones suficientes para que se dé la deserción, como se observa desde la experiencia cotidiana.

Las expectativas familiares son otro factor relevante para los adolescentes; la mayoría de los entrevistados hombres refieren que sus familias esperan que logren mejorar sus condiciones actuales, como lo expresa A1: “Esperan que me gradúe; es lo único que esperan, no pues que me haga una carrera, que sea ingeniero”. Aun así, es llamativo ver que, en las mujeres que no tienen hijos, existe el temor de las familias por un embarazo a temprana edad, como sostiene la adolescente A7:

...pues, como a mí me gusta salir, entonces piensan que... no pues, que de pronto la embarre, quede en embarazo y esas cosas... porque pues ellos dicen que no, pues que de pronto no llegue a hacer nada porque yo soy así, no me gusta así ser aburrída, a mí me gusta reírme y todo eso, entonces pues... ellos, como que piensan mal de mí.

La anterior expresión indica que existe diferencia entre las expectativas de la familia, según el género: mientras que de los hombres se espera que continúen con sus estudios, de algunas mujeres existen temores relacionados con la maternidad a temprana edad, vista como algo negativo en el proyecto de vida. Estos hallazgos van en el sentido de los descritos por Osuna (2015), quien aporta que, “aunque la normatividad ampara los derechos de las adolescentes a la educación y a la salud, el embarazo es una situación de desventaja para [ellas]” (p. 132). En este caso, la desventaja no solo está dada por un embarazo como tal, sino por la posibilidad de que suceda.

Otra de las características encontradas dentro del microsistema es la asignación de responsabilidades del hogar a los adolescentes, especialmente a las mujeres, a quienes se les atribuye responsabilidades

propias del rol materno, incluso mientras están escolarizadas, como se observa en la respuesta de la adolescente A8:

Yo, en esa época ayudaba bastante en mi casa, porque mi mamá no permanecía en casa; entonces, hacía almuerzo, cuidaba a mis hermanos y sí estaba en mi casa, o a veces salía, pero así, a hacer trabajo o con mis amigos...

Al parecer, esta situación aumenta después de la deserción escolar, cuando independientemente de si tienen hijos o no, se les asigna a las adolescentes mujeres, responsabilidades en torno al cuidado de niños y las labores del hogar, tareas por las cuales no siempre reciben remuneración, como se aprecia en la siguiente verbalización de la adolescente A7: “...en la semana, cuido a unas sobrinas y al igual ellas me lo pagan y yo así puedo ir y pagar lo que necesito. Ahora paso es en la casa cuidando los niños, no salgo, solo en la noche...”.

Asociado al desempeño de labores del hogar por parte de las adolescentes mujeres, se encuentra que esta situación se hace más evidente en quienes han conformado sus propios núcleos familiares o tienen hijos, como se evidencia en la expresión de la adolescente A7: “Yo, ahorita, solo me llevo en mi casa, cuidando a mi hijo y mi marido, como trabaja en la noche, me toca dejarle haciendo la cena, cuidar siempre de mi hijo, enseñarle en la casa”.

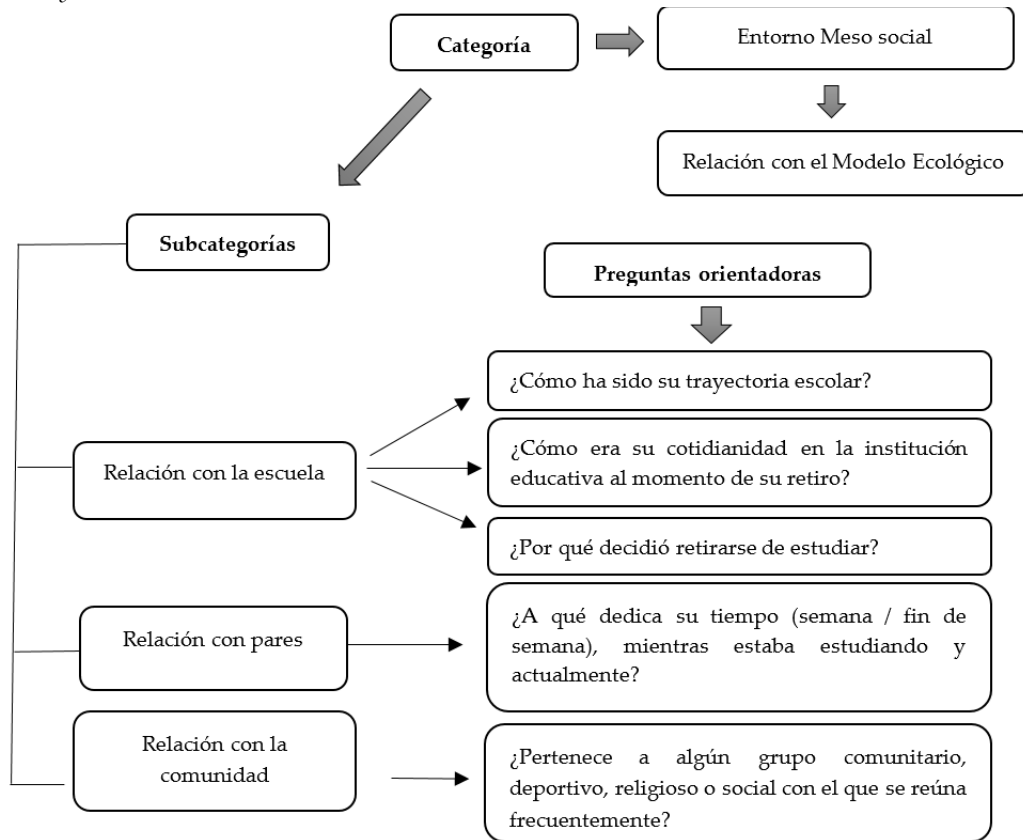
La conformación de nuevos núcleos familiares, aunque se relaciona con el proceso de deserción escolar, se convierte en una fuente de gratificación y bienestar; en la etapa de la adolescencia es fundamental contar con un entorno que valide y brinde sensación de pertenencia y aceptación, función que, en este caso, la desempeña el nuevo núcleo familiar, como se observa en el relato de A7:

Ahora que vivo con mi marido, él trabaja en Pollos Bucanero; él si acabó el bachillerato; ahora ya siento como que alguien me cuida, como me protege, alguien me escucha, estoy con él y mi hijo, pues también es como alguien que me llena más de alegría.

En lo concerniente a las dinámicas familiares, aparecen situaciones de consumo de alcohol y violencia intrafamiliar, los cuales también se relacionan con el retiro del sistema escolar. Aun con la presencia de las problemáticas mencionadas o con la conformación de nuevo núcleos familiares, los adolescentes resaltan de forma recurrente a su familia de origen, como fuente de apoyo importante.

Figura 2

Categoría: Relación de los adolescentes desertores con la institución educativa, los grupos de pares y la comunidad



Los adolescentes desertores refieren en su trayectoria escolar, la pérdida de años en primaria y bachillerato, conflictos con docentes, conflictos con sus pares, episodios de violencia del docente hacia ellos, situaciones de acoso escolar y procesos de convivencia escolar, algunos con aplicación de medidas disciplinarias. El bajo desempeño escolar es recurrente; hay indicios de dificultades de aprendizaje; se resalta que la relación con los docentes y con los pares (positiva o negativa) tiene alta relevancia; se identifica valoración de las clases y, especialmente, de los espacios de esparcimiento.

En lo que atañe al entorno meso social de los adolescentes, se confirma la presencia de conflictos con docentes y con pares, además de varias ocasiones en las que existe un manejo inadecuado de los mismos, lo cual genera afectación en la convivencia escolar y puede escalar hasta enfrentamientos o riñas (MEN, 2014).

También se aprecia situaciones que pueden ser consideradas como violencia de docentes hacia estudiantes; en palabras del adolescente A1:

¿No?, ¿no lo conoció al profe Ñ?, ¿no? Un día me tocó asentarle la mano ya, no, no sé, porque

un día no llevé una tarea, y no sé cómo... que me regañó, y yo pues no le obedecía nada, y pues me preguntaba algo y yo pues... como me regañó, ya no le contestaba, y pues me cogió de la cabeza y contra el pupitre, llorando, y yo cuando lloro, sí me da furia, harta furia y así fue pues, el único recuerdo malo que tuve.

En este relato, la situación de violencia escolar sucedió cuando el adolescente estaba en primaria, lo cual reafirma que, como describen Salvá et al., (2014), la deserción escolar es el “final de un proceso dinámico y acumulativo de desvinculación, alejamiento o retirada de la escuela” (p. 134), que puede iniciar desde el comienzo de la escolarización o, a partir de sucesos traumáticos como el episodio de violencia descrito por el adolescente A1.

Considerando las verbalizaciones de los estudiantes que indican conflictos mal manejados con los docentes o situaciones de violencia escolar en las que se involucran estos últimos, se puede afirmar que, aunque existen nuevas propuestas pedagógicas que ubican al docente en un rol diferente, subsisten prácticas tradicionales en la relación entre unos y otros, basadas en “relaciones de poder asimétricas

en las que la persona que tiene el poder, tiene la capacidad para imponer su voluntad a los demás”, como sostienen Cervantes, Sánchez y Villalobos (2014, p. 1413), para quienes, las consecuencias de esa violencia pueden derivar en el ausentismo escolar, bajo desempeño académico, desmotivación y baja autoestima; también pueden fomentar el abuso entre iguales o generar violencia reactiva en la víctima, situaciones que se encuentran presentes en las expresiones de los adolescentes entrevistados.

Otro punto relevante de la relación de los adolescentes con la escuela, es la presencia de posibles dificultades de aprendizaje, asociadas al bajo desempeño escolar y la pérdida de años, como expresa el entrevistado A1:

En segundo ni podía leer todavía, o sí podía, pero tartamudeaba harto, me daba miedo leer así; en cuarto o quinto ya empecé a... sí, me fue mal en eso de la lectura; yo creo que por eso me iba mal, porque no podía leer ni comprender bien los textos y así...

El adolescente relata que esa situación de dificultad en la lectura la vivió por varios años y la reconoce como una barrera en su desempeño escolar. Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) sostienen que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, “las posibilidades de aprendizaje se relacionan más con las particularidades del contexto educativo, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización y, en menor medida, con las características y condiciones personales de cada estudiante” (p. 128). En consonancia, se puede afirmar que la barrera no es la posible dificultad de aprendizaje identificada en el discurso del adolescente, sino la falta de apoyos institucionales y pedagógicos adecuados que ayuden a promoverlo.

Siguiendo con los factores correspondientes al mesosistema, en este caso la relevancia que los adolescentes le dan a la relación que establecen con docentes y pares, se comprueba que, como lo han afirmado Salvá et al., (2014), la falta de relaciones significativas y las limitaciones de las instituciones educativas en cuanto al clima escolar negativo y las actitudes negativas de algunos docentes hacia los estudiantes, se convierten en factores asociados al proceso de deserción escolar, como expresa A2: “También porque me molestaban. Una vez me peleé con el compañero; con él me peleé y no, pues, era mejor retirarse... Era mejor retirarme porque pues me iban a seguir molestando...”. Mientras que, los conflictos manejados adecuadamente y las relaciones significativas, se constituyen en factores asociados a la retención escolar, como se observa en la verbalización de la adolescente A7: “No, pues,

mira que, era... pues, chévere, pasarla... digamos, el tiempo que nos tocó con algunos profes que eran chéveres...”.

Algunos adolescentes mencionan situaciones de posible acoso escolar, en el rol de víctimas, así como otros reconocen su participación en riñas y comportamientos disruptivos en el aula de clases. Frente a esto, se identifica el desarrollo de procesos de convivencia escolar acordes con la Ley 1620 del 2013, Ley de Convivencia Escolar, en los cuales se logra identificar la participación de varias instancias y el seguimiento de pasos y medidas pedagógicas para el cambio, como alude la adolescente A8: “me llevaban a coordinación, me hacían firmar compromisos de que ya iba a estar bien...”. También se identifica el uso de medidas para el control disciplinario, que pueden ser consideradas punitivas, como dejar a los estudiantes fuera de clases por llegar tarde o por no contar con materiales de trabajo, hasta otras más drásticas como las siguientes, según relata A10: “Nosotros no traíamos una tabla periódica y nos sacaban de clases...”. A4, por su parte, relata que “pasó que tuve muchos problemas, peleaba mucho y me sacaron...”.

En este punto se nota coincidencia con lo que indican las cifras del MEN (2014), según las cuales, en Colombia, más del 40 % de los estudiantes que se desvincularon del sector educativo, lo hicieron debido a factores relacionados con la convivencia escolar, como conflictos manejados inadecuadamente, violencia en la escuela y maltrato por parte de docentes, directivas y compañeros.

Siguiendo con la relación que establecen los adolescentes con la escuela, se encuentra que el desempeño académico bajo se asocia con la desmotivación, puesto que, como lo indica Krauskopf (2007), “los adolescentes pueden experimentar sentimientos de inseguridad, frente a los que buscan experiencias de validación y aceptación” (p. 40) que, en muchos casos, no hallan en su experiencia académica.

La experiencia del bajo desempeño académico también se asocia con situaciones de convivencia escolar, como la asistencia, la puntualidad y el comportamiento en clases, según se lee en la experiencia del adolescente A3: “llegaba tarde y me dejaban afuera del colegio, sí, varias veces... sí, pues ya uno se iba atrasando”, lo cual denota relación entre las medidas institucionales para la convivencia escolar, el desempeño escolar y la desvinculación gradual del contexto escolar.

Dicho esto, se reafirma los hallazgos de Salvá et al., (2014) sobre la gradualidad del proceso de desvinculación al sistema escolar, dado que varios

de los entrevistados reconocieron faltas y llegadas tarde por diversas motivaciones, como se observa en los testimonios de:

- A6: “A veces llegaba tarde al colegio; a veces llegaba medio puntual; faltar mucho, así, no; solo unas veces sí, me iba al Encano a fiestas o así”, y
- A4: “De faltar no; sí venía, siempre llegaba temprano; el problema era que me salía a comprar, así y pues... me cerraban”.

En cuanto a la decisión de la deserción escolar, algunos adolescentes refieren que se retiraron porque era lo mejor en su situación, mientras que otros consideran su retiro como un error y relatan que éste fue inducido por otras personas o por escaso apoyo. Reconocen comportamientos que afectan la convivencia, como un bajo desempeño escolar, problemas con docentes y compañeros, los cuales identifican como desencadenantes de la deserción. La atribución de la decisión sobre la salida del sistema escolar se atribuye a terceros que pueden ser familiares, docentes o pares, como se observa en la expresión del sujeto A1, quien indica que la decisión fue tomada por su madre, ante las quejas recibidas de parte de la institución:

Yo era muy inquieto; cuando me retiré, eran los últimos días ya, las últimas semanas, pero yo estaba pepa, o sea, dando todo por pasar y pasó lo que tenía que pasar, pues me sacaron; mi mamá pues..., yo sí... nunca he querido retirarme...

Igualmente, para el sujeto A3, la decisión de la deserción, al parecer fue realmente una medida disciplinaria impuesta por la institución: “O sea... a ver, yo me salí ya terminando, o sea, me sacaron; pues allá me culparon... pues de un robo fue, me culparon y pues... me portaba mal allá... pues no atendía las clases”, frente a lo cual se aprecia nuevamente la aplicación de medidas punitivas que no coinciden con lo establecido en la Ley 1620 de 2013 sobre la convivencia escolar.

Un aspecto relevante que se debe señalar dentro de los factores desencadenantes de la deserción escolar, son las situaciones de embarazo a temprana edad, dado que, aunque las adolescentes reconocen que han recibido apoyo por parte de la institución en el sentido de respetar su derecho a seguir estudiando, las entrevistadas han preferido retirarse, tal vez por situaciones relacionadas con la salud y la convivencia con los pares, como refiere A6:

Me desanimé por lo del embarazo; dije: ‘mis compañeros me van a hacer *bullying*, mejor no voy; ya me van a mirar mal, mejor me quedo

en mi casa; mejor me pongo a hacer alguna cosa aquí y ya no voy más.

En cuanto a la deserción de las adolescentes en situación de embarazo, corresponde a una expresión de la violencia basada en género, la cual es definida por el MEN (2014), como:

Cualquier daño cometido contra la integridad de una persona, por causa de desigualdades de poder y relacionado con los roles de género. Este fenómeno incluye violencia física, sexual y psicológica, y amenazas. En nuestro contexto, afecta con mayor frecuencia a las mujeres, las niñas y los niños, y a aquellos hombres adultos y mujeres que se salen del modelo heterosexual socialmente aceptado. (p. 271)

Para continuar con lo relacionado con el mesosistema, los adolescentes desertores reconocen que hacen un manejo autónomo de su tiempo libre; esto se presenta más en los hombres y se relaciona con aspectos mencionados en la interpretación del microsistema, específicamente con los estilos parentales y con algunas características de la adolescencia, por influencia de compañeros, amigos y personas significativas (Krauskopf, 2007), como se refleja en expresiones como las del sujeto A1: “para qué le digo que no, si sí; no, mejor dicho, yo siempre he salido..., pues sí, antes -de retirarse de estudiarse me daban fute, pero no, ahora ya no, es muy diferente ¿no?”.

En la descripción del manejo del tiempo libre que hacen las mujeres, existe mayor dedicación a la familia de origen o a su propio núcleo familiar, lo cual marca una diferencia con los hombres, quienes mantienen sus vínculos sociales después de la deserción escolar. Así, se observa que las mujeres tienen escasa red de apoyo secundario, especialmente aquéllas que tienen hijos, como lo manifiestan:

- A6: No salgo mucho; no me gusta salir; me gusta estar en mi casa, ya mirando a mis hijas, ya mirando al hijo de mi hermana.
- A8: Yo ahorita solo me llevo en mi casa, cuidando a mi hijo y, mi marido como trabaja en la noche, me toca dejarle haciendo la cena, cuidar siempre de mi hijo, enseñarle en la casa... Los fines de semana estoy en la casa, a veces salimos a pasear o a comer a restaurantes o llevar al niño al parque o estar más en familia.

Estas formas de asumir el rol de la vida adulta, dedicando su tiempo a labores del hogar, pueden estar relacionadas con las concepciones que las adolescentes tienen del paso a la adultez (Salvá et al., 2014); de forma similar, el bajo grado de

asociatividad que muestran las encuestadas mujeres es una diferencia respecto a los hombres, quienes mantienen su participación en grupos formales o informales, como se aprecia en las siguientes expresiones:

- A1: Pues, me reúno con amigos, grupos de 'stun' ¿sabe qué es eso? la bicicleta en una sola llanta, la delantera arriba y la trasera abajo... por ahí unos tres días en la semana.
- A2: Estoy en el grupo de danzas de aquí -de la institución educativa- y todavía vengo a ensayar los sábados; el otro sábado nos van a llevar a una presentación.

Otro de los aspectos que se describe dentro del mesosistema es la pertenencia a grupos informales, algunos de los cuales pueden tener influencia en el proceso de la deserción escolar, como sostiene A9:

Sí, pudo influir un poco, porque pues... ellos ya sabían de mi problema acá; entonces, ellos me decían que no, que lo deje a ese profesor que dicte clases ahí y que pues yo me vaya con ellos... yo pues, por no verlo al profesor, yo les hacía caso.

En el mismo sentido, otro de los adolescentes, A4, refiere la pertenencia a un grupo informal aun después de haber salido del sistema escolar: "Mis amigos son Pacho y Mario, los que también se salieron del colegio". Aunque no se encuentra reconocimiento directo de la posible influencia del grupo de pares en el proceso de deserción escolar,

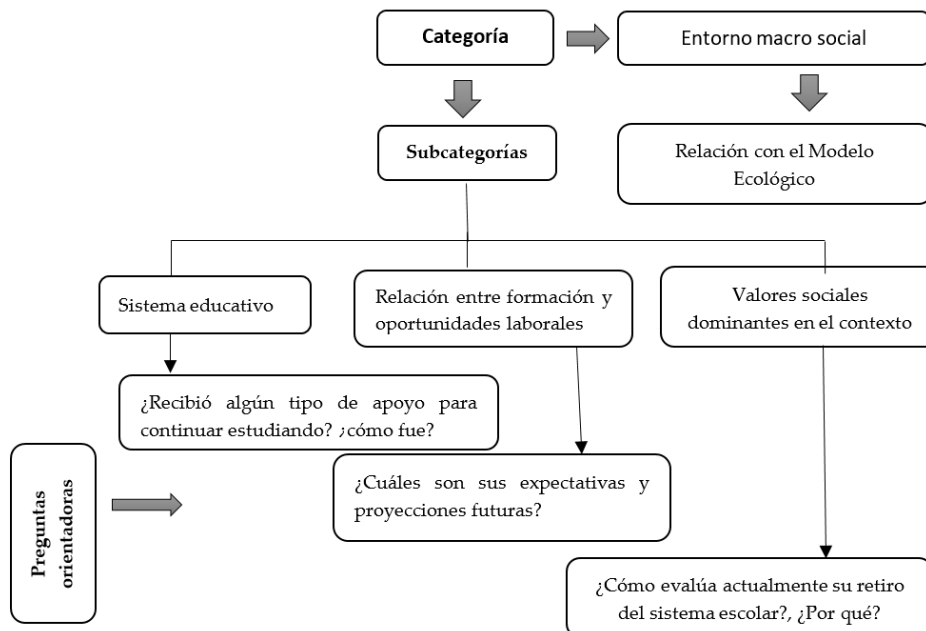
es posible que se dé, puesto que, como lo afirma Krauskopf (2007), los grupos de pares pueden "proporcionar apoyo afectivo, dar posibilidad de reafirmar su identidad en construcción y posibilidad de evasión ante situaciones problemáticas" (p. 40), dentro de las cuales se puede mencionar el bajo desempeño académico y los conflictos con docentes o con pares.

Otro aspecto que los entrevistados mencionan dentro del mesosistema es el consumo de sustancias psicoactivas, el cual se presenta antes de la deserción escolar y, en el caso de los hombres, en ocasiones se reemplaza por actividades laborales e intereses diferentes, o se mantiene sin agudizarse después de la deserción. Por parte de las mujeres, hay casos donde se da el consumo durante la escolarización, pero éste es reemplazado completamente por la dedicación al hogar, al trabajo o a los hijos.

En resumen, según lo manifestado por los adolescentes hombres y mujeres, la deserción escolar no se constituye como un factor de riesgo para el consumo o el incremento del consumo de estas sustancias. Estos hallazgos tienen coherencia con los descritos respecto al manejo del tiempo libre en hombres y mujeres, antes y después de la deserción escolar; también van, en un sentido diferente a los que describen Ruíz-Ramírez, García-Cué, Ruíz y Ruíz (2018), quienes señalan que, dentro de las consecuencias de la deserción escolar, están la delincuencia juvenil, el consumo de sustancias psicoactivas, la no vinculación al sistema laboral y la no satisfacción de necesidades básicas.

Figura 3

Percepción que tienen los adolescentes desertores respecto al sistema educativo, los procesos de transición de la formación al empleo y los valores sociales del contexto



Con relación al entorno macro social, se evidencia el apoyo por parte de la institución, manifestado en la orientación de los docentes; en algunos existe desconocimiento de la normatividad; en ocasiones, reconocen la flexibilidad curricular como una forma de apoyo. Respecto al desconocimiento de la normatividad, algunos adolescentes tienen expectativas irreales del apoyo que hubieran podido recibir por parte de los docentes o de la institución, como lo que expresa el participante A1:

... a uno le dicen que lo van a apoyar y a la hora del hecho no hacen nada, ¿sí me entiende?, porque si me quedaba así, con 2.9 en las materias y no pues, yo les pedía el favor de que me hagan recuperar, así, “No; ya te quedaste”, decían.

En el anterior fragmento se observa que el apoyo que A1 esperaba por parte de los docentes, era el cambio de las notas cuantitativas, lo cual indica desconocimiento del sistema institucional de evaluación estudiantil y de sus reales posibilidades y derecho a recibir apoyo.

Los adolescentes que han desertado del sistema escolar reconocen la necesidad de obtener el diploma de bachiller para insertarse en el mercado laboral o para continuar con su proyecto de vida; se aprecia escasa orientación vocacional e inclinación hacia lo laboral.

Respecto a la inserción de los adolescentes en el mercado laboral, se nota que es baja; varios de los entrevistados están en sus casas, dedicados a colaborar en oficios domésticos, el cuidado de niños o trabajos informales, precarios e inestables; por estas razones se ve que la mayoría de los participantes planea reingresar a estudiar, en modalidades de bachillerato por ciclos, con el fin de obtener el título y acceder a mejores oportunidades. En este sentido se expresa el adolescente A4:

El trabajo es demasiado pesado para mí; he estado muy estresado y así he quedado muy cansado, así... estoy en construcción, con mi padrastro; entonces, por eso quiero el otro año meterme a estudiar normal, para... pues, así ellos me siguen apoyando, seguro.

Según lo señala Román (2013), “los procesos de deserción escolar comienzan a gestarse mucho antes de que el adolescente desertor se convierta en trabajador; al parecer, trabajar y estar escolarizado son decisiones independientes; es decir, que no existe entre ellas una relación causal” (p. 49). Los hallazgos de esta investigación van en el mismo sentido que los señalados por esta autora, debido a que la inserción laboral incipiente que han logrado algunos adolescentes, se ha dado con posterioridad al retiro del sistema escolar.

Siguiendo con los aspectos del macrosistema relacionados con la deserción, las personas que han conformado su propio núcleo familiar, establecen metas relacionadas con su familia, como un fin en sí mismas; algunos referentes sociales de los adolescentes son reducidos en todos los casos, a su entorno familiar. Igualmente, las amistades y relaciones positivas con los pares, son un factor de retención escolar, puesto que, al evaluar su situación actual, los adolescentes mencionan como una pérdida, el alejamiento de su grupo de pares, según lo expresa la participante A7:

Los compañeros, qué pena, pues mire que yo, ya cuando empezaba el año y miraba que pues... que, digamos... ellos iban a estudiar y todo, y ya mirar que todos bajan y salen y uno ya no, la recocha y todo, pues... los amigos, y así, eso me ha hecho falta.

Por otra parte, hay posturas diferentes respecto a la percepción actual que tienen de la deserción escolar; para otros, ha sido una situación negativa en su proyecto de vida, lo cual se relaciona con cuestiones laborales precarias o falta de opciones para la ocupación del tiempo libre, como se ve en la siguiente expresión del entrevistado A4:

Para mí es demasiado difícil; a otros se les hace fácil y así, pero no, a mí no me queda tiempo así para descansar; o sea, ese pacto yo había hecho ya con mi mamá, que si me salía de estudiar tenía ya que trabajar y entonces yo pues... me burlaba así del trabajo, que qué va a ser duro, todo eso. Yo aprendí que, pues... tengo una vida muy dura porque pues estoy trabajando...

También hay otros participantes para quienes la deserción se ve como algo ambivalente o positivo, asociado a situaciones pasadas de malestar en el entorno escolar, problemas de salud o situaciones presentes de trabajo que permiten suplir necesidades básicas. Al respecto el adolescente A5 se expresa así:

Creo que está bien, porque pues ahí aprendí a trabajar y estoy aprendiendo más cosas; por la mañana... pues solo estudiaba normal, llegaba a la casa y pues... era solo vagancia; ahora hago más cosas... Del colegio no extraño nada, de pronto pues... mis amigos, pues con ellos normal, así como unos compañeros de clase, pues me sentía más acompañado, pues ya como pues uno recochaba y jugaba, todo eso.

Se observa que el trabajo se convierte en una alternativa ocupacional que hace necesaria la obtención del título de bachiller, dado que algunos de los adolescentes que han logrado insertarse en el mercado laboral, tienen trabajos informales y precarios, mientras que otros se dedican a colaborar en labores del hogar, sin ninguna remuneración.

4. Conclusiones

La presente investigación ofrece una visión actualizada y contextualizada de la deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes, donde no es un suceso puntual, sino un proceso multifactorial; por lo tanto, las acciones encaminadas a atenderlo deben integrar diferentes niveles de desarrollo, en especial el microsistema y el mesosistema, dentro de los que se aborda temas como: la atención específica a estudiantes con embarazos a temprana edad o con problemas de salud, seguimiento a la trayectoria escolar de estudiantes que están repitiendo año escolares (desde la sección primaria) o las acciones de flexibilización curricular.

Respecto al microsistema, se evidencia que los adolescentes que han desertado del sistema escolar tienen deseos de superación, por lo cual, en su mayoría, planean reingresar al sistema escolar o trabajar. Las adolescentes mujeres tienden a plantearse metas relacionadas con la familia, lo cual se convierte en su principal motivación. Algunos adolescentes presentan dificultades de salud, aunque éstas no siempre las perciben como una barrera. En general, no se evidenció reconocimiento de las posibles barreras presentes en sus entornos, sino naturalización de las situaciones adversas que atraviesan.

En lo relacionado con el mesosistema, los adolescentes desertores refieren en su trayectoria escolar, la pérdida de años en primaria y bachillerato, episodios de maltrato por parte de docentes, dificultades en la relación con sus pares, acoso escolar, procesos de convivencia escolar, bajo desempeño académico y posibles dificultades de aprendizaje.

Respecto al macrosistema, los adolescentes desconocen o no comprenden algunos aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, como el sistema de evaluación y el papel del docente en el proceso de evaluación. Así mismo, establecen relación directa entre la obtención de título de bachiller y la posibilidad de acceder a oportunidades laborales, reconocimiento que se ve precipitado por la situación de desempleo o precarización laboral en la que se encuentran.

Los adolescentes se van de la institución sin tener un proyecto fuera del sistema escolar; como consecuencia, se puede prever que aquellas alternativas de ocupación del tiempo libre, de escolarización o de generación de ingresos, que se pueda ofrecer a esta población, tienen probabilidad de ser acogidas.

5. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá de dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Cervantes, M.T., Sánchez, C.N. y Villalobos, M.C. (2013). Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior. En *1er Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 28, 29 y 30 de agosto de 2013, Monterrey Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/8157/>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, "por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar". [wsp.presidencia.gov.co > 2013 > LEY 1620 DEL 15 DE MARZO DE 2013](http://wsp.presidencia.gov.co/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013)
- Espinoza, G. y Carpio, L. (2015). Modelo dinámico ecológico de desarrollo humano de la deserción escolar en Aymaraes, Apurímac. *Revista de investigación en psicología*, 18(2), 115-138. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12087>
- Gómez-Restrepo, C., Padilla, A. y Rincón, C.J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 45, 105-112.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

- Institución Educativa Municipal Cristo Rey. (2017). Reseña histórica. http://www.iemcristorey.edu.co/?page_id=7
- Krauskopf, D. (2001). *Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil*. Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina.
- Krauskopf, D. (2007). *Adolescencia y Educación* (13.ª ed.). Editorial Universidad Estatal a Distancia San José.
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades. *Última década*, 23(42), 115-128.
- Mellado, M.E., Chaucono J.C., Hueche, M.C. y Aravena, O.A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132. 10.15517/revedu.v41i1.21597
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Deserción Escolar. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan Decenal de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363197.html?_noredirect=1
- Musitu, G. y García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros*, (367), 60-66. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.011>
- Osuna, L.A. (2015). *Causas que generan la deserción escolar de los estudiantes de los niveles de básica secundaria y media, entre los años 2012 al 2014, en la Institución Educativa Técnica Pedro Pabón Parga del municipio del Carmen de Apicalá, Tolima*. Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1644>
- Reyes, A. y Belalcázar, N.A. (2015). La deserción escolar en la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. *Revista Criterios*, 22(1), 23-48.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J.L., Ruíz, F. y Ruíz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Salvá, F., Oliver, M.F. y Comas, R.L. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Silvera, L.M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y humanismo*, 18(31), 313-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Tinto, V., De Allende, C.M., Durán, J.A. y Díaz, G. (2019). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva (y) Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Trucco, D. (2014). Educación y Desigualdad en América Latina. Naciones Unidas, CEPAL y Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.
- Varón-Martínez, F. (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. *DIXI*, 19(26), 85-97. <https://doi.org/10.16925/di.v19i26.1953>
- Villarreal, M., Castro, R. y Domínguez, R. (2016). *Familia, adolescencia y escuela: un análisis de la violencia escolar desde la perspectiva eco-sistémica*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Contribución:

Las autoras elaboraron el artículo en su totalidad, lo leyeron y aprobaron.