



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde  
- Universidad de Manizales

Valdés-Henao, Carolina

**“Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida\***

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 16, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 331-344

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16120>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77355376021>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Referencia para citar este artículo:** Valdés-Henao, C. (2018). “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344. doi:10.11600/1692715x.16120

# “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida\*

CAROLINA VALDÉS-HENAO\*\*

Profesora-Investigadora Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

*Artículo recibido en enero 26 de 2017; artículo aceptado en marzo 1 de 2017 (Eds.)*

• **Resumen (analítico):** *Objetivo: en este artículo presento los resultados de una investigación que tiene como objetivo comprender los vínculos entre la educación preliminar y la educación superior, y su relación con la deserción/permanencia universitaria en Manizales. Metodología: investigación cualitativa, llevada a cabo a través de once grupos de discusión: cinco con estudiantes de educación superior; tres con estudiantes de educación media y tres con docentes de educación básica y media; más diez entrevistas a docentes de educación superior. Resultados y conclusiones: los proyectos de vida se superponen a los sentidos de vida y la homogenización a la diversidad, constituyendo no solo una desvinculación institucional sino continuas desvinculaciones psicológicas del estudiantado en la vida escolar. Considero finalmente la importancia de atender a la formación no como un dispositivo de control, sino como un vínculo conducente para continuar en la educación.*

**Palabras clave:** deserción, diversidad, educación, formación, vínculos (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

**Palabras Clave autora:** proyecto de vida, sentido de vida.

## University dropouts: between institutional detachment and a search for meaning in life

• **Abstract (analytical):** *This paper presents the results of a study that has the purpose of understanding the links between primary/secondary education and higher education, specifically dropping out or remaining in university education in Manizales, Colombia. Methodology: The study used a qualitative approach to collect data through discussion groups and interviews with teachers and students from primary, secondary and higher education institutions. Results and conclusions: The results show how life plans overlap with the meaning of life and homogenization overlaps with diversity. This constitutes not just an institutional disengagement but continuous psychological disengagement of students in school and university life. Finally, the study acknowledges the importance of considering education not as a mechanism of control but as a link that leads to students continuing with their education.*

**Key words:** Dropout, diversity, education, training, links (Social Sciences Unesco Thesaurus).

**Author's key words:** Life project, meaning of life.

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados del proyecto denominado “Vínculos entre la educación preliminar y la educación superior, y su relación con la deserción/permanencia universitaria en Manizales”, financiado por la Universidad Católica Luis Amigó. El código que corresponde al acta del proyecto es el radicado #45632; realizado entre agosto de 2015 y noviembre de 2016. Área: Ciencias Sociales; subárea: Psicología y educación.

\*\* Psicóloga (Universidad de Manizales), Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo Humano (Universidad Externado de Colombia). Profesora-Investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó, Manizales, en el programa de Psicología. Orcid: 0000-0001-6137-3888. Correo electrónico: carolina.valdeshe@amigo.edu.co



## Deserción da facultade: entre desvinculación institucional e procura do sentido da vida

• **Resumo (analítico):** *Objetivo: este artigo mostra os resultados da pesquisa que foi proposta para entender os vínculos entre a educação preliminar e a educação superior e sua relação com a deserção/permanência universitária em Manizales. Metodologia: foi a investigação qualitativa o modelo de análise, os grupos de discussão e entrevistas a maneira para registrar a informação. Nesta pesquisa participaram docentes e estudantes da educação básica, média e superior. Resultados e conclusões: os resultados mostram como os projetos da vida tem sobreposição nos sentidos da vida e a homogeneização na diversidade; construindo não só uma separação institucional mas também uma desvinculação continua psicológica dos alunos na vida escolar. Considerando-se finalmente a importância de atender a formação não como se fosse um dispositivo de controle, mas como um vínculo dirigido para continuar com a educação.*

**Palavras-chave:** deserção, diversidade, educação, formação, vínculos (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

**Palavras-chave do autor:** projeto da vida, sentido da vida.

### -1. Introducción. -2. Metodología. -3. Hallazgos. -4. Conclusiones. -Lista de Referencias.

#### 1. Introducción

La deserción universitaria ha sido una experiencia prevalente en el estudiantado de nuestro país, evidenciada a través de cifras que muestran que para el año 2002 el porcentaje de deserción fue del 52.6% por cohorte o período académico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos & Banco Mundial, 2012), mientras que en 2015 fue de 46.1% (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Si bien estas cifras exponen su disminución en los últimos años, aún presentan un alto porcentaje que evidencia la necesidad de realizar mayores comprensiones de este fenómeno. El estudio me permitió ahondar en lo anterior y también conocer los modos en que el estudiantado se ha visto involucrado en la deserción a través de sus tránsitos formativos.

El propósito principal del estudio lo centré en analizar las vinculaciones y desvinculaciones existentes entre la educación preliminar y la educación superior en Manizales; mientras que en los objetivos específicos me propuse identificar y comprender la relación de dichas vinculaciones y desvinculaciones con la deserción y la permanencia universitaria de la misma ciudad. En cuanto a la población que participó en el estudio, estuvo constituida por 82 personas, entre ellas estudiantes y docentes de educación básica, media y superior, con

quienes realicé grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas.

La fundamentación metodológica fue a partir de la investigación cualitativa, tomando algunos criterios estipulados por la teoría fundamentada para el análisis de la información: la codificación abierta y axial. El *software* que permitió la sistematización de la información y dicha codificación fue el Atlas.ti, del cual surgieron códigos como: ausentismo psicológico, diversidad escolar, escolarización sin formación, homogenización educativa, proyectos de vida presentes, sentidos de vida ausentes y tecnificación educativa; lo que facilitó la construcción de las categorías de análisis de la investigación: “proyectos y sentidos de vida, entre el hacer y el ser de la vida escolar”, “diversidad y homogenización, puentes y abismos de la dinámica educativa” y “deserción psicológica: expresión estudiantil a la desvinculación entre los niveles educativos”.

La deserción se refiere inicialmente al abandono de las instancias militares; aunque en el ámbito escolar no existe una condena penal tal como sucede en el área militar, sí identifico castigos simbólicos provenientes del escenario psicosocial, lo que ha conducido a la deficiente comprensión y utilización del término y de la experiencia. Por tal motivo considero pertinente generar nuevos lenguajes en torno a esta vivencia, no a modo de eufemismo, sino

como principio que oriente las reflexiones que surgen de los prejuicios sociales.

Por otra parte, la finitud humana se manifiesta de múltiples formas: “no se refiere solamente al final, a la muerte, sino también al inicio. Somos finitos porque sabemos que vamos a morir, pero también porque vivimos la experiencia del comienzo” (Mèlich, 2010, p. 21). La “deserción” también puede ser vista en este horizonte, donde lo finito no es únicamente el fin de algo, sino el inicio de una nueva experiencia; sin embargo, los estudios se han centrado en mayor medida en el intento por comprender sus causas y sus estadísticas, mas no en aquello que permea de sentido la experiencia desvinculante de una institución educativa.

Lo anterior conduce a dar una mirada distinta a la deserción universitaria; para su comprensión hay que considerar los múltiples estudios y clasificaciones como también la diversidad de interpretaciones y métodos de abordaje. Tinto (1989) traza diferentes componentes individuales y familiares que pueden constituir el abandono de la universidad, tales como el compromiso, la escolaridad que antecede al proceso universitario, las aspiraciones académicas y las interacciones que se crean al interior de la vida institucional. Asimismo, presenta la importancia de las metas durante la trayectoria educativa y la claridad inicial frente al proyecto escolar, ya que muchos de los estudiantes que provienen de la educación media se encuentran poco informados con respecto al proceso que continúa en la institución de educación superior.

Este autor también expone la importancia de implementar ajustes en el sistema de educación superior que permitan conocer mejor al estudiantado y retenerlo de manera exitosa; para ello manifiesta la necesidad de diseñar programas que se lleven a cabo con frecuencia, ejecutándolos desde los procesos de admisión y que permitan la constante auto-renovación institucional (Tinto, 1982).

La deserción ha presentado distintas clasificaciones, entre ellas: deserción de programa, institucional o estatal (Torres, 2012), con respecto a tiempo y espacio (Castaño,

Gallón, Gómez, & Vásquez, 2004) y voluntaria e involuntaria (Himmel, 2002). Mientras tanto, la permanencia se ha clasificado en retención y persistencia (Berger & Lyon, 2005). La primera se relaciona con los esfuerzos institucionales que se realizan para mantener a cada estudiante desde el inicio de la carrera hasta su graduación, y la segunda se refiere a los deseos y acciones que realiza el alumnado para permanecer en la institución hasta lograr la titulación.

Posteriormente expondré cómo el presente estudio me permitió considerar que la deserción y la permanencia universitaria están estrechamente relacionadas con los vínculos que se establecen a través de la vida, y también con la forma en que los niveles educativos se vinculan o no para fortalecer las acciones que conducen a mejorar su proceso.

Pichon-Rivière (2014) aborda la teoría del vínculo desde la perspectiva social y propone su estructura con características que lo diferencian de la relación, ya que la dinámica vinculante es compleja y en ella coexisten dos o más sujetos que se transforman entre sí, mientras la relación se manifiesta en términos de sujeto cognoscente y objeto conocido, siendo el sujeto cognoscente el único que se transforma. Además, plantea el vínculo como una estructura dinámica y en constante movimiento, en la que se conoce al individuo como resultado de la interacción dialéctica entre los objetos internos (ideales, fantasías y sueños) y externos (personas u objetos ajenos al sujeto), lo que denominó como espiral dialéctica por su característica de movimiento continuo entre el afuera y el adentro (Pichon-Rivière, 2014).

Así como el vínculo, la formación también se considera transversal en la historia de las personas, noción desarrollada por Gadamer (2012), quien enfatiza en las diversas posturas y épocas que han caracterizado su conceptualización. Anteriormente se hacía referencia a la “formación natural” y se relacionaba con que cada uno de los miembros del cuerpo estuviesen completos y bien formados (Gadamer, 2012). Posteriormente, la formación se correlaciona con la cultura “y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012, p.

39); siendo Von Humboldt (como se citó en Gadamer, 2012), quien más adelante expone la diferencia entre formación y cultura:

Cuando en nuestra lengua decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (p. 39).

Consiste además en el devenir histórico de cada ser humano y no se puede asemejar ni programar desde el entramado mecanicista de la escuela, ya que se encuentra naturalmente inmerso en las reflexiones de los sujetos estudiantes con sus maestros y maestras (Gadamer, 2012). Semejante a lo expuesto por este autor, Husserl (1982) plantea —con respecto al sentido— la importancia de crear actos reflexivos que permitan atender al sentido de lo que es percibido por la conciencia, como también a aquello que es construido históricamente por los hombres y las mujeres. Como lo afirma Potestá (2013) haciendo alusión al origen de sentido en Husserl:

No se trata, como en Kant, de analizar el funcionamiento de un proceso que ya se acabó, (...) sino de mostrar las *maneras en que se hace* el proceso mismo, para ver en qué medida estas maneras son determinantes por el resultado del proceso —el proceso del conocimiento, del saber, del sentido (Potestá, 2013, p. 25).

Finalmente, Husserl (1982) propone el sentido en la praxis misma, ya que la actividad de la conciencia del ser humano lo conduce a aprehender y a conocer a través del encuentro de la conciencia con el objeto; un encuentro que, en sentido similar a la espiral dialéctica expuesta por Pichón-Rivière, es dinámico y debe realizar constantes movimientos de ida y vuelta para asignarle el sentido a través de dichos encuentros, como también en los procesos reflexivos.

## 2. Metodología

La investigación consta de tres fases: en la primera se problematiza el tema de estudio y el marco metodológico, y se definen

las estrategias que permitirán acceder a los individuos participantes. La segunda es de orden práctico, siendo el abordaje de la población el trabajo de campo y la sistematización de la información. Y la tercera es la realización de la codificación, categorización e interpretación de la información, con base en dos de los tres criterios estipulados por la teoría fundamentada: codificación abierta y codificación axial; la primera la llevé a cabo frase por frase, asignando a cada una un código *in vivo* a partir de lo expuesto por sus participantes, lo que me permitió desagregar cada relato en su totalidad. Posteriormente agrupé por categorías emergentes a partir de los códigos que presentaron mayor nivel de saturación; sin embargo, en el momento de la categorización axial propuse categorías conceptuales como la formación, el vínculo, la diversidad, los sentidos y proyectos de vida; y ordené las categorías emergentes en subcategorías, según el concepto que las caracterizó. Lo anterior me posibilitó la triangulación entre datos, métodos y conceptos, dando como resultado las categorías de análisis propuestas para el presente artículo.

El sentido de este estudio lo centré en la investigación cualitativa, ya que por su mirada social conduce a “la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano, 2009, p. 20). Además, es “más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2011, p. 16).

El grupo de discusión fue la estrategia central que permitió registrar la información; para Ibáñez (1992), se inscribe en la producción circular de los discursos, teniendo en cuenta que cada participante emite un contenido y cada investigador o investigadora realiza una interpretación de aquello que recibe. Es importante resaltar que la función de esta estrategia no es terapéutica, sino comprehensiva,



puesto que busca capturar los significados, las representaciones, los valores, las formaciones y las ideologías que predominan en el conjunto de cada grupo (Ibáñez, 1992). Para Galeano (2009) el grupo de discusión “es creado en el sentido de que sus miembros son convocados por un agente externo (el investigador), con un propósito determinado y siguiendo un plan de realización diseñado desde fuera del grupo” (pp. 190-191). Para los fines investigativos de este trabajo convoqué once grupos de discusión: tres de ellos con docentes de educación básica y media (nueve mujeres y doce hombres), pertenecientes a cada uno de los grados de enseñanza; tres grupos con estudiantes de educación media (siete mujeres y seis hombres), pertenecientes a undécimo grado; y cinco grupos más con estudiantes de educación superior que estuvieran cursando el último semestre de sus carreras (veinte mujeres y dieciocho hombres).

Acogí como herramienta metodológica complementaria de la investigación la entrevista individual (semiestructurada), como estrategia subsidiaria de recolección de información para aplicarla a diez docentes vinculados a la educación superior —cinco mujeres y cinco hombres con quienes no fue posible coordinar un grupo de discusión—, en la que indagué por los mismos ejes temáticos de los grupos de discusión: la preparación de la educación básica y media para ingresar a la educación superior, y los aspectos característicos de cada uno de estos niveles (afectivo, cognitivo y conductual); además, sobre la concepción acerca de las carencias y los excesos de la educación escolar y las consideraciones sobre los vínculos entre la educación preliminar y la educación superior.

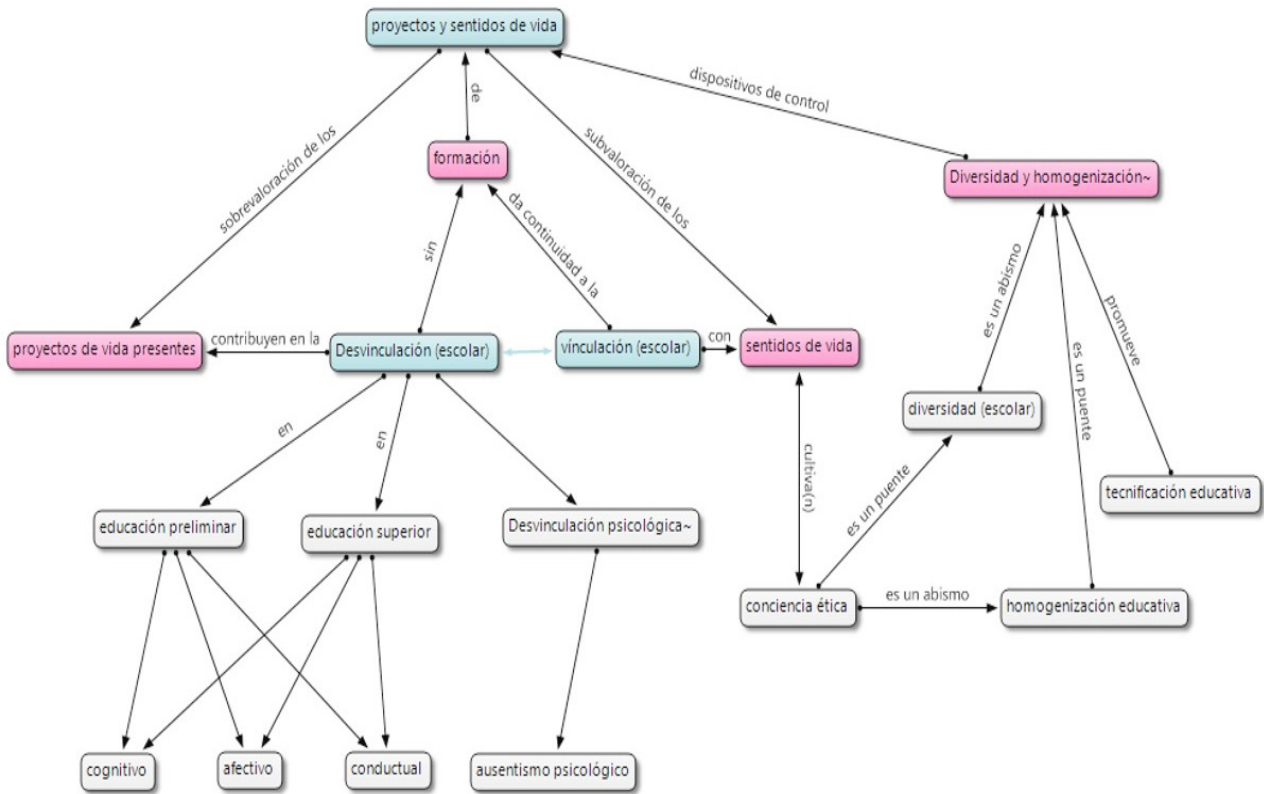
Al final del proceso investigativo conté con la participación de 82 personas; en cuanto a los criterios de inclusión del estudiantado, consideré que pertenecieran a cada una de las instituciones educativas abordadas y cursaran el último grado de educación media o último semestre de universidad<sup>1</sup>. En el caso

del profesorado, busqué la vinculación de un profesor o profesora por grado o semestre académico, de manera tal que se presentara cobertura total de los niveles educativos.

Como herramienta de sistematización, elegí el Atlas.ti con el propósito de realizar la codificación abierta y hacer seguimiento a algunos procedimientos estipulados de la teoría fundamentada, la cual se refiere a “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss & Corbin, 2002, p. 13). El fundamento teórico de esta estrategia se encuentra enraizado en el interaccionismo simbólico, lo que significa que como investigadora mi objetivo metodológico debe intentar determinar el sentido de los gestos, las palabras y la vestimenta de los individuos participantes en su proceso de interacción grupal, además de buscar “construir lo que los interactuantes ven como su realidad” (Morse, 2006, p. 350).

De acuerdo con lo anterior, considero de fundamental interés comprender y analizar la influencia que tienen los vínculos entre la educación preliminar y la educación superior en los procesos de deserción/permanencia universitaria de la ciudad de Manizales. Los hallazgos de este propósito me condujeron a desarrollar tres categorías de análisis (figura 1): la primera, proyectos y sentidos de vida, entre el hacer y el ser de la vida estudiantil; la segunda, diversidad y homogenización, puentes y abismos de la dinámica educativa; y la tercera, “deserción” psicológica: expresión estudiantil a la desvinculación entre los niveles educativos.

<sup>1</sup> Las instituciones que participaron del estudio fueron: Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora, Instituto Técnico San Rafael, Instituto Universitario de Caldas, Instituto Tecnológico de Manizales, Universidad Católica Luis Amigó y Universidad Católica de Manizales.



### 3. Hallazgos

### 3.1. Proyectos y sentidos de vida, entre el hacer y el ser de la vida estudiantil.

Proyectar la vida y sentir la vida, evidentemente son dos escenarios distintos que movilizan el actuar humano pero que se complementan entre sí, tal como sucede con el hacer en la vida y el ser en la vida. Sin duda, son dos procesos necesarios para la condición humana; pero también considero que sin uno de ellos la espiral dialéctica —que debe estar en continuo movimiento entre el afuera y el adentro— queda fragmentada; lo que además compromete el sentido de la formación, puesto que su condición reflexiva se divide tanto como el ser y el hacer de la vida humana y de la vida escolar.

Estas condiciones no solo sostienen una profunda desvinculación en los ciclos escolares, sino del estudiantado con las instituciones educativas, ya que se pierde la conexión entre

las metas propuestas y el sentido y significado de la vida.

Una de las expresiones de estas escisiones es la deserción escolar, la cual se materializa con mayor intensidad en la educación superior; sin embargo, se gestan desde la educación preliminar, desde aquel momento en que cada estudiante desvincula su sentido de vida del sentido de la educación. La discusión de los estudiantes y las estudiantes frente al proyecto y al sentido de vida se enmarca en lo que uno de ellos expone:

El proyecto de vida debe ser de uno; y uno lo debe construir desde su ser, desde lo que le gusta y hacia dónde quiere llegar; pero, pues si miramos, pues obvio que tiene errores porque la educación preliminar no nos está ayudando, no nos está dando las herramientas suficientes, porque un test que le arroja un computador no es suficiente para decidir usted qué va a hacer en su vida; sino que por el contrario debería ser a través de vivencias, a través de experimentos; de... usted para qué

es bueno y como qué quiere llegar a ser (EMU2, testimonio 2016)<sup>2</sup>.

Mientras el sentido hace referencia a las significaciones que cada persona le otorga a su vida, los proyectos de vida corresponden a las metas que una persona desea alcanzar a lo largo de su historia (Martínez, Quintero, & Reyes, 2012). Asimismo, hablar del sentido nos remite al ser, al proyecto le concierne el hacer; este último se tramita a través de un plan o un esquema que demarca la vida, y su desarrollo se circunscribe en una lógica operativa que hace posible dicho plan, y efectivo el esquema. Es tan importante el sentido de vida como el proyecto a través del cual nos involucramos en la vida escolar y laboral; sin embargo, los niveles escolares han centrado más su atención en la construcción de proyectos que en el descubrimiento de sentidos.

La escuela es un escenario donde cada estudiante construye su proyecto de vida; afirman Gómez, Díaz y Celis (2009) además, que la idea de proyecto figura de manera recurrente en nuestra sociedad, estando tan arraigada que parece poco efectivo actuar si dicho proyecto no existe. Incluso desde la escuela se habla de proyecto educativo institucional, de los proyectos de aula, e incluso de proyectos personales tanto en el estudiantado como en el profesorado; pero tales proyectos son lineales y planeados, en los cuales no caben, o por lo menos se evitan a toda costa, la incertidumbre y la contingencia; por ello se remiten a la idea de sentido en lugar de proyecto. Del mismo modo, por sentido se entiende la construcción de una trayectoria donde lo incierto tiene mayor cabida y constituye el escenario de acción permanente; sin olvidar que, siguiendo la misma línea, la construcción del “sentido de vida” no tiene un carácter voluntarista ni individualista, sino más bien social (Gómez et al., 2009).

La discusión entre el sentido y el proyecto de vida no debe darse por terminada, sino que debe invitar a reflexiones continuas que permitan la construcción de puentes entre una y otra, además de constantes conexiones entre el ser y el hacer. Sobre esto, el escritor William

Ospina nos plantea algunas preguntas que invitan a la reflexión acerca de nuestro sistema educativo actual:

¿Cómo superar una época en que la educación corre el riesgo de ser solo un negocio, donde la excelencia de la educación está concebida para perpetuar la desigualdad, donde la formación tiene un fin puramente laboral? ¿Cómo convertir la educación en un camino hacia la plenitud de los individuos y las comunidades? (Ospina, 2012, p. 31).

En relación con esto el estudiantado manifiesta que:

A la educación le hace falta un poco más de libertad, (...) de formarse como persona el estudiante, no solamente ir a adquirir los conocimientos, sino que haya esa libertad, de que salga a flote lo que esa persona puede llegar a ser; entonces, un poco más de libertad es muy ambicioso donde los grupos son de 40 y 50 niños (EHU1, testimonio 2016).

Yo pienso que no siempre la universidad va dirigida hacia lo que al estudiante le gusta, está como basada no siempre en los gustos propios, sino de la imagen que presta un mundo, por eso para mí la universidad es esa institución educativa que prepara un estudiante para afrontar un mundo capitalista y para ser útil en un sistema (EHC1, testimonio 2016).

Estas discusiones develan el sentido del estudiantado en torno a procesos educativos que han olvidado tanto su mutua vinculación y transformación, como también los diálogos de cada estudiante entre su mundo interno y externo, entre el ser y el hacer, entre los sentidos y los proyectos. Para Frankl (2012) “el sentido es algo que debe ser hallado más que otorgado, descubierto más que inventado. (...) No puede ser dado arbitrariamente, debe ser encontrado responsablemente” (p. 68). Además, expone la importancia de comprender que no hay un sentido único y universal, sino sentidos singulares que pueden llegar a ser compartidos por las personas que habitan una comunidad (Frankl, 2012).

Tal como lo planteé inicialmente con Husserl, el sentido no puede presentarse como

2 Cada testimonio se codifica según el tipo de participante (E: Estudiante, D: Docente), su género (H: Hombre, M: Mujer) y la institución a la que pertenece (U: Universidad, C: Colegio).



un producto terminado, sino como un proceso que permite realizar actos de reflexión, y dichos actos —que para Gadamer serían formativos— no se deben atravesar por la tecnificación sino por las reflexiones que se producen naturalmente entre cada maestro o maestra con sus estudiantes. Si bien los proyectos han sido sobrevalorados y los sentidos han sido subvalorados, estas dos instancias presentan un valor altamente vinculante no solo con la escuela sino con la sociedad en su más amplio espectro, ya que es en el tejido producido entre estas donde cada persona se vincula con su mundo psicosocial y propende por su permanencia en este. Esto nos permite comprender que cuando el ser y el hacer se extinguen o se disocian, y cuando los sentidos de vida se confinan a los proyectos de vida, se empieza a generar la deserción universitaria, pero también la deserción de la vida misma.

Es así como identifico la importancia de signar la escuela de sentido con su valor formativo, ya que este se ha desvinculado no solamente de las reflexiones entre estudiantes y docentes, sino de la función misma de las instituciones educativas; es por ello que me pregunto: ¿Quién se desvincula primero, el estudiante del proceso educativo o el proceso formativo del estudiante? Frankl (2012) asevera que en una época como la nuestra, “una época de vacío existencial, la principal tarea de la educación, en vez de ser solo la transmisión de conocimientos y tradiciones, es la de perfeccionar esa capacidad que le permite al hombre descubrir sentidos únicos” (p. 70).

### 3.2. Diversidad y homogenización, puentes y abismos de la dinámica educativa.<sup>3</sup>

El origen de la diversidad y de la variabilidad humana se encuentran en la condición genética de las poblaciones y sus culturas, y esta se sostiene gracias al aspecto dinámico de las mismas que impulsan el cambio (Herrera-Paz, 2013). La variabilidad es una condición natural en el ser humano y en la naturaleza misma; es

por ello que pretender asignarles a aquellas cualquier propósito homogenizante resulta contradictorio y antinatural. Sin embargo, el valor que la educación ha impuesto en su ejercicio uniformizante ha sido detonante de amplios abismos entre los ciclos escolares, como también entre el estudiantado con la escolaridad. Desde una perspectiva docente se afirma que:

Nosotros hemos llamado debilidades en cuestión del sistema educativo que han sido muy flexibles para con... pues flexibles en que los aprendizajes, se van aprendiendo a diferente ritmo, entonces eso ha hecho que en un mismo lugar existan personas con muchas deficiencias, lo que ahorita llaman inclusión, entonces es muy difícil hacer avances, porque la educación no está especializada ni tiene los profesores especializados para tratar personas tan diversas en un lugar tan pequeño como es un salón (...) ¡Todos juntos es muy difícil! (DMC3, testimonio 2016).

A través de los distintos relatos de docentes se le ha asignado a la diversidad un sentido paralizante que impide el oportuno desarrollo formativo; incluso llega a considerarse como una condición nociva para el adecuado desempeño de las propuestas escolares, desconociendo de antemano la sustancial, necesaria e indispensable variabilidad humana que posibilita las diferentes estrategias para los aprendizajes, e incluso para el nacimiento de nuevas vidas en condiciones saludables<sup>4</sup>.

Así como desde distintas esferas escolares identificamos la negación de la diversidad, desde algunos posicionamientos teóricos han surgido clasificaciones que opacan el sentido y significado de este concepto. Tal como lo muestran Sánchez y García (2013), existen diferentes categorizaciones que ofrecen referentes respecto de la diversidad, entre ellas la diversidad biológica, funcional, sexual y cultural, lo que desde nuestra mirada conduce

<sup>3</sup> Algunos análisis de esta categoría los expuse como ponencia en la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes, en la mesa 1-10 correspondiente al área de Diversidad y Cultura en América Latina. Noviembre 10 de 2016.

<sup>4</sup> Desde esta perspectiva se identifica que tanto la salud física como la salud mental están permeadas por la variabilidad, pues incluso de prácticas como el incesto —en donde relacionan sexualmente personas con similar consanguinidad— pueden llegar a nacer infantes con alteraciones genéticas y posteriormente psicológicas.

a clasificar y estigmatizar la condición humana. Sin embargo, desde otras interpretaciones se considera como innecesaria su tematización, y por el contrario se le entiende como aquellas relaciones empáticas y armoniosas que permean la vida, o como un estado ideal al cual se debe llegar (Skliar & Téllez, 2008). Sin embargo, para el colectivo de estudiantes:

Hay un aspecto muy importante en esto de las relaciones y también en el colegio, porque es un foco principal la aceptación por el otro, porque si todos nos aceptamos vamos a crear algo juntos y vamos a salir juntos, pero cuando empezamos a estigmatizar ciertos subgrupos es cuando las personas se van quedando, y se van aislando en el colegio y eso puede repercutir a la hora de tomar decisiones, entonces yo creo que en esas relaciones la aceptación es fundamental (EHU1, testimonio 2016).

Relatos como este conducen a validar lo que Dussel (2014) propone como “conciencia ética”, con el fin de crear un encuentro *coimplicante*,

(...) una analéctica unidad de dos momentos: la voz-del-Otro y el oído abierto de la totalidad. La apertura del oído que nos permite oír al Otro es posibilitada por el sí-al-Otro o amor-de-justicia que irrumpe en el Otro como otro benevolentemente (p. 57).

La conciencia ética propuesta por este autor es aquella que permite y sostiene el encuentro humano, la revelación de otros y otras y de aquello que emerge en la interacción de ambos mundos, y que posibilita la conciencia de lo variable y de lo diverso; sin embargo, estas interacciones están permeadas de alteraciones, de rupturas, de encuentros y desencuentros, de aquello que altera, de alteridades. Sobre esto, Larrosa y Skliar (2001) resaltan 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 (p. 15).

Tanto la conciencia ética planteada por Dussel, como el fin de la unanimidad planteada por Larrosa y Skliar, merecen especial atención desde los ámbitos escolares, ya que son estas dinámicas transformadoras las que cultivan los sentidos de la humanidad y las relaciones que de ella emergen. Aun cuando estas propuestas nos pueden impulsar a constantes cambios y dinámicas psicosociales, las prácticas institucionales nos muestran cómo la diversidad es un abismo y la homogeneidad un puente entre los niveles educativos; las mismas que desvinculan los sentidos formativos que la educación tanto debe atender. A partir de estas comprensiones consideramos entonces que la diversidad está dada y la alteridad es constante... pero estas sin formación son desvinculantes (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2016).

### 3.3. Deserción” psicológica: Expresión estudiantil de la desvinculación entre los niveles educativos.

“La condición humana es una condición desertora” (Mèlich, 2010, p. 22); y con ello se refiere a que “allí donde lo humano hace su aparición surge también necesariamente la ambivalencia, la selección, el recuerdo y el olvido, la interpretación, la reubicación, los umbrales, las sombras y los crepúsculos..., la *deserción*” (Mèlich, 2010, p. 22). Desde este horizonte podemos comprender la deserción como un proceso inherente al ser humano que se encuentra en constante transformación, y no solo la deserción desde una perspectiva escolar, sino la deserción que puede acompañar cualquier vínculo que se teje en el transcurso de la vida.

El sentido que se le otorga a la deserción desde el ámbito escolar es análogo a la deserción militar, que se refiere, según la ley 1407 (Congreso de la República de Colombia, 2010), en su artículo 109, a la ausencia del servicio militar sin permiso de los superiores. El traspaso de los límites señalados por el jefe de tropas durante la estancia en un campamento

militar y sin previa autorización es castigada, como lo es también el prisionero de guerra que, siendo puesto en libertad en territorio nacional o extranjero, no se presente ante la autoridad militar respectiva en el tiempo por ella estipulado; son conductas que tienen un castigo penal entre ocho meses y tres años de prisión, según la gravedad de la falta.

Si bien la deserción escolar no se enmarca en los castigos penales impuestos en las instancias militares, puedo identificar castigos o marcas simbólicas creados a nivel familiar, social y escolar, que además conducen a generar temores y culpabilidad en quienes han optado por cambiar de carrera o institución educativa, tal como lo he constatado en los siguientes relatos:

Cuando me salí de la otra carrera mis papás me dejaron de hablar un buen tiempo, no les gustó mucho la idea de que yo quisiera estudiar lo que de verdad me gusta, entonces prácticamente me cancelaron por un buen tiempo de las conversaciones familiares (EMU1, testimonio 2016).

Hubo gente que me decía, por ejemplo: no, usted como se va a cambiar de una ingeniería a enfermería; porque también tienen el estigma de que enfermería está como por debajo. Me decían: ¡es que usted es tonto! Yo decía: no, pero si a mí me gusta, es que voy a ser yo el que la voy a estudiar (EHU2, testimonio 2016). Cuando estaba en esos programas que dictan en la universidad para que uno se quede, yo dije que quería salirme de la carrera y me dijeron que evaluara bien porque no era lo mismo estudiar en una pública que en una privada, entonces yo pensaba que no iba a poder, se me vino muchas veces esa idea; y como desilusión de uno mismo, porque uno como que se siente mal con uno mismo, y se le baja a uno como la autoestima, y uno ve de pronto que otros a veces pueden, y uno dice: pero venga ¿yo cómo no voy a poder? (EMU3, testimonio 2016).

Por su parte, Mèlich (2010) hace referencia a la deserción como una condición humana, incluso como necesariamente humana; desde

otras perspectivas se le asignan incluso valores clasificatorios como los nombrados inicialmente: deserción precoz, temprana, tardía, voluntaria e involuntaria. Aunque la clasificación busca obtener mayores comprensiones sobre un tema determinado, también es preciso reconocer su carácter desacreditador sobre cada individuo, pues tal como lo afirma el sociólogo Erving Goffman (2012), en el momento en que se hacen atribuciones y categorizaciones sobre las personas, estas se reducen a un ser inficionado y menospreciado, lo que fracciona su identidad real.

De este modo se signa la identidad de las personas, como también se crean las marcas y castigos simbólicos que incluso limitan la comprensión del fenómeno; además se coarta la necesidad de revisar la historia educativa tanto a nivel individual como colectivo, puesto que se indulta de las responsabilidades que socialmente embargan este fenómeno. También se olvida la condición de estudiante y se pierde de vista que el o ella pueden estar en busca de nuevos y más reales ideales para sí mismos; y en lugar de ello, se convierte en una cifra institucional que se denomina como desertor o desertora con su respectivo adjetivo. Tal como lo expresa Tinto (1989), la deserción tiene múltiples perspectivas, dependiendo del lugar desde el cual se le analice: desde el lugar de estudiantes o desde el lugar de la administración institucional, siendo para los primeros una opción positiva y para los segundos una negativa, pues se ve reducida su condición monetaria.

En lugar de hablar de deserción preferiríamos renombrar la palabra, pero más allá de esta, renombrar su sentido, de modo que no solo se trascienda su denominación sino la comprensión y el trato de la misma. Desde mi perspectiva considero necesario trascender la categorización de esta condición y profundizar en las situaciones escolares que no satisfacen plenamente las expectativas académicas, e incluso analizar el modo como desde la educación básica y media se está perdiendo de vista la posibilidad de orientar hacia diferentes sentidos de vida que puedan conducir a una amplia comprensión del mundo, y a una minuciosa atención a la propia realidad, a los

propios sentidos. En palabras de un estudiante de colegio,

Creo que uno debe encontrar a lo largo de estos años esa carrera y esa profesión que lo lleve a uno a disfrutar de la vida y también a formarse como persona, porque siempre vamos a estar en continua formación... entonces eso, tratar de buscar un empleo, un trabajo, una carrera en la que uno se sienta a gusto así no genere los mejores recursos económicos, pero en el que uno se sienta que es feliz, que puede vivir tranquilo y con el fin de ser siempre una mejor persona. Porque vemos personas que son amargadas, que viven estresadas porque están completamente sumidas en un trabajo en el cual no se sienten felices (EHC1, testimonio 2016).

Como esta, múltiples manifestaciones se hacen evidentes entre los diálogos estudiantiles, que exponen continuamente la importancia de la vinculación con el sentido; en otras palabras, sería lo que para Pichon-Rivière (2014) es una interacción bidireccional y transformadora (vínculo); aquel sentido que el estudiantado reclama, donde pueda conducir procesos pero también se vean reflejadas retribuciones a sus mundos psicológicos, como la tranquilidad, la felicidad, y el amor por lo que se hace.

Cuando estas manifestaciones psicológicas no surgen en el proceso formativo y por el contrario se presentan inconformidades a lo largo del camino escolar, emergen diferentes modos de desvincularse de dicho proceso, y es lo que se ha denominado convencionalmente como deserción. La manifestación más habitual de la deserción es la ausencia del estudiantado en las aulas de clases y/o el retiro de la universidad; no obstante, existe otra manifestación de dicha deserción, aunque pareciera menos notoria —por lo menos en lo que corresponde al abordaje administrativo— y es lo que denomino desvinculación psicológica o deserción psicológica.

En atención a estos nombres prefiero hablar de desvinculación en lugar de deserción porque, en primer lugar, el trato académico no puede ser un símil de las condiciones militares, y considero necesario desenganchar estos dos modelos en sus modos de funcionamiento.

En segundo lugar, porque tanto el individuo estudiante como la institución educativa se vinculan en un doble movimiento, donde cada quien aporta en la construcción mutua; por lo tanto, la desvinculación también es mutua.

Considero que suceden desvinculaciones psicológicas en aquellos estudiantes que asisten a las aulas de clase, pero sus procesos psicológicos, tales como la sensorpercepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje y el aprendizaje, no se encuentran haciendo presencia en aquellos espacios, lo que significa que las aulas tienen la presencia corporal pero no la presencia psíquica, dejando así de ser habitadas por cada estudiante.

En palabras de un docente: “Yo voy a ese salón pero pareciera que le diera clase a la pared, los estudiantes parecen muertos, ellos asisten por no perder la materia por fallas, hay estudiantes que uno sabe que no están conectados con el estudio” (DHU1, testimonio 2016).

La “deserción” como fenómeno social ha estado asociada a múltiples causas, como las económicas, las familiares, las relacionales o las institucionales. Desde la mirada de Estrada-Ruiz (2015), se presentan puntos de no retorno frente a la condición académica de las jóvenes que han desertado de la educación media superior, y recalca el bajo nivel de autonomía que se promueve desde la educación básica, lo que puede dificultar la transición hacia la educación media. También reitera la falta de autonomía en otros ámbitos psicosociales, que se refleja a lo largo del proceso educativo en las múltiples decisiones que se deben tomar en el momento de elegir el rumbo profesional; sin embargo, creo que la falta de autonomía no es el único factor influyente en la desvinculación del sujeto estudiante de su proceso educativo.

Sin duda el proceso educativo cobra vital importancia en cuanto a la desvinculación entre el individuo estudiante y la institución universitaria; empero, Arendt (2011) hace alusión a la facultad que tiene el ser humano para comenzar nuevos procesos e interrumpir otros. En este sentido afirma que “el lapso de vida del hombre en su carrera hacia la muerte llevaría inevitablemente a todo lo humano a la ruina y destrucción si no fuera por la facultad



de interrumpirlo y comenzar algo de nuevo” (p. 264). Todo ello me condujo a considerar la importancia de promover la educación no como un dispositivo<sup>5</sup> de control que inhibe la posibilidad de interrumpir y comenzar algo nuevo, o que promueve la instrucción como único modelo de interacción, sino como un vínculo que permite continuar con la formación en cada renuncia o en cada posibilidad de iniciar una nueva construcción.

#### 4. Conclusiones

La educación en sus diferentes niveles ha manifestado múltiples desvinculaciones entre sí; entre ellas encuentro dinámicas educativas con escisiones entre el ser y el hacer, entre los sentidos y los proyectos de vida. Estas fracturas se presentan desde la educación preliminar, pero se manifiestan con mayor intensidad en la educación superior, a través de fenómenos como la “deserción” universitaria. Sin embargo, no es la única forma de ausentarse de las aulas, puesto que encuentro, por una parte, las desvinculaciones psicológicas como un modo de ausentarse de las aulas, y por otra, la desvinculación de los sentidos de vida de los proyectos de vida.

Por otro lado, hallo en la homogenización un mecanismo de control de las instituciones educativas, lo que identifico no solo en el modo como se generan instrucciones al estudiantado en sus procesos de aprendizaje, sino en las dinámicas que conducen a crear unos únicos patrones de conducta, de aprendizaje, de sentido de vida y de proyecto de vida. Más que un modelo educativo, los niveles educacionales parecen buscar un único modelo de ser humano, perdiendo de vista la diversidad natural, por lo que creo necesario resaltar que la diversidad está dada y la alteridad es constante, pero estas sin formación son desvinculantes.

Asimismo, asisto a renombrar la deserción no a modo de eufemismo, sino con la intención

de desligar el modelo militar de los modelos educativos, por lo que propongo hablar de *desvinculación*, dando cuenta además de que no es únicamente el o la estudiante quien se desengancha del proceso educativo, sino que es un proceso de ida y vuelta, donde estudiantes e instituciones educativas—incluso el sistema educativo en general— se desligan del proceso formativo. Desde esta mirada identifico en la denominación de deserción la responsabilidad única del individuo estudiante, mientras que en la de desvinculación encuentro una responsabilidad mutua entre el estudiantado y el sistema educativo.

También, al identificar que la única forma de desvincularse no es solo física sino que también se presenta psíquicamente, advertí que la desvinculación en ocasiones no es solo de la universidad sino de la vida misma; comprendo entonces la importancia de atender a la formación no como un dispositivo de control, sino como un vínculo conducente para continuar con la educación.

Cuando el estudiantado se desvincula totalmente de la universidad pierde además el interés de participar en investigaciones que permitan conocer los motivos de su ausentismo, lo que considero como la principal limitante para profundizar en los objetivos planteados. Entonces, igualmente es importante crear líneas de estudio en las cuales se identifiquen y se analicen los modos en que se habitan las aulas e instituciones en los diferentes niveles educativos, puesto que el sentido de vida se construye en la medida en que se habitan los espacios y se crean vínculos sólidos con el mundo interno y externo. De igual modo, es fundamental continuar investigando lo que considero como desvinculación psicológica, promoviendo así un mayor conocimiento sobre las condiciones que conducen a que los sujetos dejen de habitar sus espacios.

#### Lista de referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.  
 Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

<sup>5</sup> Agamben (2014) denomina dispositivo a “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (p. 18). Además afirma que los dispositivos en la sociedad contemporánea no conducen a la construcción de sujetos, sino a procesos que él denomina como desubjetivación.

- Berger, J. B. & Lyon, S. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seldman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 7-34). Lanham: American Council on Education, Preager Press.
- Castañón, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Revista Lecturas de Economía*, (60), 39-65.
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2016). *Memorias II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.
- Congreso de la República de Colombia. (2010). *Ley 1407. Normas rectoras de la Ley penal militar*. Bogotá, D. C.: Diario Oficial N° 47804.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 995-1008. doi:10.11600/1692715x.13231190214
- Frankl, V. (2012). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, G-H. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.
- Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, V. M., Díaz, C. M., & Celis, J. E. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Herrera-Paz, E. F. (2013). La genética de poblaciones y el origen de la diversidad humana. *Revista Médica Hondureña*, 81(1), 40-45.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 91-08.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (Eds.) (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, M., Quintero, M. X., & Reyes, C. P. (2012). *Des-orientados. Mapas y rutas para la orientación profesional*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estadísticas de deserción y graduación 2015*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Morse, J. M. (Ed.) (2006). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, & Banco Mundial. (2012). *La evaluación de políticas nacionales en educación. La educación superior en Colombia 2012*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341922\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341922_archivo_pdf.pdf)
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura*. Bogotá, D. C.: Mondadori.
- Pichon-Rivière, E. (2014). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Potestá, A. (2013). *El origen del sentido. Husserl, Heidegger y Derrida*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Sánchez, M. & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. doi:10.2307/1981525.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1-9.
- Torres, L. E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.