

Reintegro y permanencia universitaria en Bogotá: el caso de la Facultad de Ingeniería de  
la Universidad Distrital, 2000-2009

Trabajo de grado  
Programa de sociología  
Universidad del Rosario  
Presentado por  
María Camila Díaz Franco

Director  
Ricardo Forero

Semestre I, 2012.

## Tabla de contenido

1. Agradecimientos.....	3
2. Introducción.....	4
2.1 Aclaración conceptual y metodológica del concepto de deserción/desvinculación temporal.....	10
3. Marco Analítico.....	12
3.1 Equidad y condiciones de educabilidad.....	13
3.2 Políticas de equidad educativa.....	17
3.3 Estrategias individuales y resiliencia.....	21
4. Revisión a la teoría de la reproducción.....	25
5. Universidad Francisco José de Caldas y la Facultad de Ingeniería.....	29
6. Metodología.....	42
7. Resultados.....	47
7.1 Equidad y condiciones de educabilidad.....	47
7.2 Políticas de equidad educativa.....	56
7.3 Aspectos normativos y administrativos.....	60
7.4 Estrategias individuales y resiliencia.....	66
8. Conclusiones.....	73
8.1 Temas a investigar.....	80
Bibliografía.....	81
Anexos.....	85

## 1. Agradecimientos

Esta investigación surge de un proceso de búsqueda personal que empieza a partir del momento en que entré a la Universidad. Encontrar una vocación profesional a veces no resulta tan evidente. Fue entonces en el intercambio que hice en México, en la UNAM, donde entendí gracias a la asignatura *Sociología de la educación*, que desde este campo, le daba respuesta a muchas inquietudes que tenía, llenándome de ganas por adentrarme en el mundo de la educación, tan amplio e interesante tanto en su capacidad de construir como de de-construir.

Quiero agradecerle a mis padres, los mas shilos de todos, por ser el apoyo más incondicional que he podido tener durante todo este tiempo y por leerme con tanto amor. A mi hermana, primera lectora del resultado final y a Julián, shilibertos, que con sus sugerencias, barras, fans y ahora sobrino, me alegraron y alegran cada segundo. Gracias por ser los mejores vecinos, hermanos, cuñado y amigos. A Kevin, por ser lo que es, oírme y darme ideas con atención y tanto amor, intentar leer el trabajo, así no supiera español y sobretodo impulsarme a terminar esta importante etapa. A todos mis amigos que me motivaron apoyaron y dieron mucha fuerza, en los momentos en que mas lo requería.

De manera muy especial quiero agradecerle a la Universidad Distrital y sus funcionarios que se involucraron en esta investigación. Mil gracias por abrirme sus puertas. A los estudiantes de la Universidad Distrital, a quienes entrevisté, por haberme regalado un poco de su tiempo y haberme compartido sus trayectorias educativas y experiencias de vida, con tanta amabilidad. Especialmente a Braulio, Alexander y Miguel por haber mostrado un especial interés en la investigación, dándome ideas que fueron de mucha utilidad, y que al estar pendientes del proceso, desde que los contacté hasta el final, llenaron muchos momentos complicados de motivación y apoyo. Asimismo quiero agradecerle a Norman Torres y a Darío Vásquez, de la Oficina para la Permanencia Estudiantil de la Distrital, por el tiempo que le dedicaron a este trabajo en la recolección de los datos de los estudiantes y los documentos institucionales que utilicé.

Finalmente quiero agradecerle enormemente a Ricardo Forero, director de esta tesis, por haberse embarcado en este proceso conmigo, compartiéndome generosamente sus oportunas percepciones, sus conocimientos y su tiempo, orientándome de la mejor manera a lo largo de este proceso.

## 2. Introducción

Para países como Colombia que manejan índices de pobreza y desigualdad tan altos<sup>1</sup>, la educación tiene una importancia principal debido a que la solución a estos problemas debe pasar necesariamente por la creación de políticas educativas que respondan a las diversas necesidades y problemáticas de nuestro contexto social, al influir directamente en los niveles de desigualdad de las sociedades representando así, uno de los principales factores que incide en los procesos de distribución de capital cultural y económico y entonces en la movilidad social. Si bien en Colombia hay temas como el de la cobertura en educación básica y media que ha mejorado considerablemente<sup>2</sup>, aún persisten fallas en la deserción estudiantil universitaria, fenómeno que afecta directamente el desarrollo humano y social de un país. Algunas cifras evidencian parte de este problema; para el 2009 y según informe del Ministerio de Educación, la tasa de cobertura en Educación Superior sigue siendo bastante baja, al no superar el 40 % y la tasa de deserción del sistema se ha ubicado entre el 45% y el 50%. (MEN, 2009).

La deserción universitaria ha sido un tema estudiado tanto por el Estado como por las universidades, debido a los problemas que deja entrever este fenómeno; el estudio que realizó la Universidad Nacional titulado *Cuestión de Supervivencia*, pone en evidencia que la deserción ha impedido que se cumpla el objetivo de formación Universitaria ya que de dos estudiantes, uno no está culminando su proceso académico.

---

1 Según el Dane para el 2009 el índice de pobreza en el país estaba alrededor del 45, 5% con un índice Gini de 0,58 en el que 1 es lo más alto. Disponible en: [http://www.dane.gov.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=430&Itemid=66](http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=430&Itemid=66). Recuperado el 13 de Enero, 2012.

2 Según el informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación, para el 2010 la cobertura alcanzaba el 89,4% en transición, el 117,4% en el nivel de primaria, 103,7% en el nivel de secundaria y 78,6% en el nivel de media. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-175598\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-175598_archivo_pdf.pdf). Recuperado el 2 de Febrero, 2012.

Asimismo, están los costos que las altas tasas de deserción le implican a un Estado<sup>3</sup> y el inadecuado cumplimiento de las políticas educativas de cobertura, retención y equidad. En cuanto a los individuos y sus familias, surgen problemas frente a la consecución de las expectativas profesionales, el desarrollo integral y la movilidad social.(UN, 2007).

Siendo este fenómeno un tema tan álgido, dentro de los estudios y las medidas que buscan combatir la deserción, es necesario incluir una perspectiva que indague acerca de las posibilidades que tienen tantos jóvenes que desertan, por reintegrarse y culminar exitosamente su trayectoria educativa dentro de los tiempos previstos institucionalmente, ya que para aquellos que se desvinculan de la Universidad, el éxito o fracaso universitario muchas veces se consolida en función de las posibilidades de reintegro, permanencia y graduación, procesos que a modo de introducción del marco teórico, serán analizados conceptual y metodológicamente en detalle.

Sin embargo, para caracterizar y comprender el alcance de esta problemática, hay que detectar en un primer momento los principales factores que provocan tanta mortalidad dentro del sistema educativo. El estudio del Ministerio de Educación, titulado *la Deserción en las instituciones de educación superior en Colombia* da cuenta de fundamentalmente 4 tipos de factores; los socio-económicos, los institucionales, los académicos y los individuales. Los factores socioeconómicos se refieren a la trayectoria educativa previa es decir, las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como de su familia. Los institucionales se refieren a la efectividad de las acciones de las IES en cuanto a temas de bienestar estudiantil, ayudas y préstamos financieros a los estudiantes con vulnerabilidades socioeconómicas. Los factores académicos están relacionados con las condiciones académicas con que llegan los jóvenes a la Universidad. Finalmente, están los individuales referidos a las motivaciones personales (orientación profesional) o a factores como el estado de salud, eventos de vida, embarazo etc. (MEN, 2006)

Si bien actualmente existe un consenso con respecto a las anteriores causales, la definición de deserción estudiantil sigue siendo tema de debate a raíz de la variedad de tipos de abandono que existen, lo que hace de la deserción una problemática difícil de delimitar conceptualmente. Aunque a un nivel general, en Colombia la deserción se entiende como el abandono de la institución por dos o más períodos consecutivos o la no

<sup>3</sup> Para el 2010, la inversión que hace el Estado frente a la deserción en IES públicas es de 221 mil millones. En cuanto al gasto de inversión de las familias, la cifra es de 337 mil millones.

graduación (MEN, 2006), para dar una idea más clara en cuanto a la variedad que existe en tipos de abandono y la evidente ambigüedad teórica que al respecto hay, notemos que además de la diferencia entre un abandono forzoso y uno deseado, no se puede realmente hablar de deserción cuando un estudiante migra de una universidad a otra. Así, las transferencias entre instituciones no son deserciones ya que el estudiante no está abandonado el sistema de educación, sino que está realizando un traslado en el interior del sistema. Solamente debería hablarse de deserción cuando hay un abandono formal del sistema. Los estudiantes que por ejemplo realizan estos traslados, podrían entenderse como migrantes dentro del sistema. (MEN, 2009:21).

Asimismo, es importante agregar que las diferentes conceptualizaciones que se hacen alrededor de este fenómeno, son muchas veces vagas debido a que es difícil conocer las probabilidades de que estudiantes que “deserten” retornen al sistema educativo dentro de los diferentes límites de tiempo que los estudios sobre deserción ofrecen. Si bien la problemática de la deserción representa el punto de partida de esta investigación, el objetivo aquí no es repasar las causas y consecuencias de esta problemática y hacer un diagnóstico más del tema, sino estudiar como señalé más arriba, la coyuntura que posibilita el reintegro y la graduación de estudiantes, que por su vulnerabilidad económica y/o académica hayan estado cerca de la deserción, viéndose obligados a abandonar temporalmente su carrera. Esta investigación inicia entonces con la problemática planteada por el estudio *Cuestión de Supervivencia* de la Universidad Nacional, frente a la tendencia de los estudios estadísticos por medir la mortalidad universitaria a partir de tasas y porcentajes ignorando la posibilidad de que aquellos que han “desertado” retornen nuevamente a la institución, o al sistema educativo en general, sin diferenciar muchas veces, la deserción (evento definitivo) de la deserción temporal (UN, 2007), aspecto en el que profundizaré un poco más adelante.

El objetivo general del presente trabajo de investigación es entonces indagar a través del caso de la cohorte del 2000<sup>4</sup> de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital, el tipo de coyuntura que le permitió a este grupo de jóvenes reingresar a la Universidad y culminar la carrera al haber tenido que abandonarla en un primer momento, por problemas socio-económicos y/o académicos. Del objetivo anteriormente

---

<sup>4</sup> Se decidió tomar este año para poder hacer un estudio longitudinal de las trayectorias educativas de los jóvenes de la cohorte del 2000.

señalado surge la pregunta que de forma concreta busqué responder a lo largo de esta investigación: *¿Cómo se da la articulación de factores institucionales e individuales que permiten que un grupo de jóvenes Universitarios que hubieran abandonado temporalmente la carrera por problemas económicos y/o académicos, puedan reintegrarse y culminar exitosamente su trayectoria educativa?* Para responder a este interrogante, planteo los siguientes objetivos específicos que representan a la vez los 3 ejes de análisis de la investigación.

- 1) Determinar las causas estructurales de estas desvinculaciones temporales, haciéndole un seguimiento a las condiciones económicas y académicas con las que cada uno de estos jóvenes contaba al momento del inicio de sus estudios universitarios.
- 2) Determinar los soportes y las políticas de equidad educativa que la Universidad Distrital le ofreció a este grupo de estudiantes, de alta vulnerabilidad económica y académica, para reintegrarse y graduarse en tiempos adecuados.
- 3) Estudiar las estrategias personales que estos jóvenes llevaron a cabo para culminar exitosamente su carrera, a pesar de las dificultades socioeconómicas y académicas, de corte estructural, que pudieron tener.

Se tomó el caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital debido al peso que tiene esta institución en Bogotá al ser la Universidad Pública más importante del Distrito, que por sus altas tasas de deserción<sup>5</sup> ha venido implementando políticas de retención y estrategias para la permanencia de sus estudiantes, permitiendo un acercamiento de las políticas de equidad educativa a través del estudio de los programas de la entidad de Bienestar Universitario. Asimismo, se focalizó el estudio de caso en la Facultad de Ingeniería, ya que a estas carreras buscan ingresar un altísimo número de jóvenes debido al peso que tienen estos programas en la movilidad social. Así lo demuestran las cifras del Observatorio Laboral para la Educación, según el cual el área mejor paga sería Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo en donde las ingenieras son algunas de las profesiones con mejor posicionamiento laboral y salarial en Colombia, pero donde al mismo tiempo, más deserción hay<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Según el informe de Bienestar Universitario de la Distrital, para la cohorte del 2000 la deserción en la Universidad estaba entre el 49 y 51 %, en la Facultad de Ingeniería estaba entre el 57 y el 60 %. A partir del 2003 en adelante, la tasa promedio de deserción en la Universidad, por semestre es aproximadamente del 54%.

<sup>6</sup> Observatorio Laboral para la educación. Graduados Colombia. Disponible en <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/propertyvalue-40075.html>. Recuperado el 2

Al estudiar el caso de un grupo de estudiantes bajo el lente de la deserción temporal y no de la deserción definitiva, se le está haciendo un seguimiento a un sector estudiantil que tuvo altas probabilidades de abandonar totalmente sus estudios, pero que persistió en el sistema de Educación Superior hasta culminar exitosamente su carrera, desde la articulación de políticas de equidad educativa encaminadas al reintegro, permanencia y graduación de estos sectores estudiantiles con las estrategias individuales que desarrollan los jóvenes para poder culminar la carrera.

Un estudio de este corte podría ofrecer una mirada preventiva al problema de la deserción en términos globales, ya que al evaluar las posibilidades de reintegro y graduación de un grupo estudiantil con estas características, se conocerían en un primer momento las causas que generaron un primer abandono pero sobretodo los factores que permiten o dificultan que un estudiante sobrepase dicho evento, teniendo en cuenta claro esta, los costos individuales que esto acarrea, en términos de tiempos de graduación, las expectativas educativas y laborales de los estudiantes y los costos tanto institucionales como individuales que esos procesos tienen en términos del rezago.

Los informes sobre deserción suelen olvidar los procesos que le siguen a los abandonos, desechando el estudio de trayectorias educativas (TE), enfoque que permite un acercamiento de las experiencias educativas y sus particularidades en recorridos no lineales por el sistema educativo. Como señala el estudio *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: Un estudio en escuelas de nuestro país*, este tipo de estudios permite entender las experiencias de los estudiantes adentro y fuera de las instituciones. (Hirschber, 2004). De ahí que sea fundamental hacer un seguimiento a estos jóvenes ya que a partir de estos casos podría plantearse desde la sociología de la educación, la importancia de estudiar las trayectorias educativas como un acercamiento mucho más apropiado en cuanto a la efectividad de los soportes institucionales y la capacidad individual de los jóvenes por superar desde lo individual una adversidad de tipo estructural y bien sea económica o académica.

Como la gran mayoría de los casos que se estudiaron en este proyecto representan un abandono y posterior reintegro, es más preciso hablar de ellos en tanto abandonos temporales de la carrera y no como deserciones. Específicamente, en la literatura sobre deserción estos casos, son entendidos como “primera deserción” ( first

---

de febrero, 2012



drop out) o abandono temporales ya que pasado el periodo de desvinculación, algunos estudiantes logran retomar sus estudios e incluso concluirlos. Sin embargo surge en este punto una pregunta crucial frente a cómo se definen y diferencian estos abandonos temporales de las deserciones definitivas, de manera concreta y en términos de tiempo.

Antes de delimitar conceptual y metodológicamente este aspecto notemos que lo importante en este planteamiento del problema, es entender que la equidad educativa no debe limitarse al tema de la cobertura sino a la posibilidad que tienen los jóvenes de tener acceso a procesos educativos de calidad, que potencien el libre desarrollo a través de programas pertinentes y flexibles ante las diferentes necesidades de estos sectores. Precisamente, el informe *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad*, señala que la dimensión del fracaso escolar en general tiene una historia ligada al ciclo escolar donde se manifiestan dificultades para que los estudiantes logren, en los tiempos marcados por la institución escolar, aprender los contenidos que se establecen. Esta dificultad se origina entre otras cosas, por la distancia que hay entre las subjetividades y el contexto social, cultural y económico de los estudiantes y los modelos que presentan y exigen las instituciones educativas. (UNESCO, 2009)

Si bien algunos casos de abandono temporal o definitivo, pueden ser parte de un proceso natural de búsqueda hacia la vocación profesional, la mayoría responden a problemas estructurales cuando por ejemplo, las dificultades académicas que vienen precisamente de la mediocre formación que recibieron estos jóvenes, tanto en las escuelas del Estado como en las privadas, se convierten en obstáculo para responder al nivel de exigencia de la Universidad. (MEN, 2006). En cuanto a los factores socioeconómicos, están aquellos estudiantes que no cuentan con el capital económico suficiente para participar activamente del proceso académico, viéndose muchas veces obligados a abandonar la Universidad y tomar el camino rápido de la subsistencia; buscar un trabajo que les ofrezca un mínimo ingreso para poderle aportar económicamente al núcleo familiar y pagar los estudios. Estudiar las posibilidades de reintegro y graduación de este sector estudiantil es entonces fundamental, ya que de no existir esta posibilidad podría empezar a plantearse un paralelo entre estos abandonos, una forma de exclusión social y entonces de reproducción de las desigualdades sociales dentro del sistema educativo.

## **2.1. Aclaración conceptual y metodológica del concepto de deserción/desvinculación temporal.**

La dificultad por determinar el curso posterior que le sigue a la deserción de un estudiante, hace que sea fundamental que dentro de los estudios y según la institución que enmarca la investigación, se establezcan parámetros claros para diferenciar en función del tiempo, lo que se entiende por deserción y por desvinculación temporal, estableciendo así una diferenciación conceptual y metodológica clara entre ambos conceptos. Esta delimitación conceptual es fundamental ya que permite un acercamiento mucho más detallado sobre estos diferentes procesos de “abandono”, reparando en la importancia de diferenciar las medidas de reintegro, permanencia y graduación (retención estudiantil), según el tipo de abandono.

Con el objetivo de ofrecer un panorama general sobre las diferentes definiciones que se le han dado a ambos conceptos, en esta investigación se tomó como referencia, el esquema de clasificación de los diferentes tipos de deserción que ofrecen, (Rodríguez y Sánchez, 2005), tomando de manera concreta y como concepto central para leer el reintegro, la permanencia y graduación, la noción de deserción temporal o parcial.

- 1) Deserción intra-semestral: ocurre en el caso de retiros justificados o injustificados durante el semestre.
- 2) Deserción inter-semestral: se da con el cese de matrícula para un determinado semestre.
- 3) Deserción temporal o Parcial: se refiere al abandono temporal de la actividad académica. (Se presume un regreso)
- 4) Deserción o Abandono Total: se refiere al abandono definitivo de la actividad académica. (El estudiante no regresa)
- 5) Deserción espacial: se divide en deserción institucional, deserción interna o del programa académico y deserción del sistema educativo (equivalente a abandono temporal o total)

6) Deserción institucional: se refiere al abandono permanente de una determinada Universidad

7) Deserción del sistema: manifiesta el abandono de todo el sistema de educación superior.

En el marco de este estudio se retomó la definición que Himmel ofrece de deserción por abrirle justamente paso a la desvinculación temporal, al definir la deserción como “el abandono prematuro de un programa académico antes de ser alcanzado un título o grado y considerando un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (2002:95). Así, antes de definir la deserción dentro del marco de la Distrital y siguiendo la anterior premisa, habría que señalar que lo que diferencia la deserción de la desvinculación temporal es que la segunda tiene en cuenta el proceso que le sigue al abandono en función de una posibilidad de retorno dentro de unos límites de tiempo.

Si bien de nuevo estamos frente a una definición amplia que no define lo que significa “un tiempo suficientemente largo”, en este punto y retomando el planteamiento de Tinto (2005) en el que la deserción debe definirse según el contexto, pues resulta diferente según variables individuales, institucionales, regionales o del sistema educativo (citado por Maya, 2008), este planteamiento ofrece las bases para definir la desvinculación temporal en función de lo establecido por la institución que enmarca este estudio de caso. Así, en la Universidad Distrital, el reintegro es entendido como el abandono temporal de la actividad académica habiendo un cese de matrícula por un número determinado de semestres.

Más concretamente, según el Artículo 28, del acuerdo 027 que cobija a la cohorte aquí estudiada, “*el estudiante que haya cancelado un semestre o que no ha renovado su matrícula, puede solicitar reingreso a la Universidad en los plazos previstos en el calendario académico y en los términos establecidos en este reglamento*”<sup>7</sup>, es decir, que si el estudiante abandonó de forma voluntaria, y no por problemas académicos y/o socioeconómicos la institución, puede reintegrarse un año después, a partir de la fecha del retiro. Si por el contrario, el joven fue excluido de un programa de pregrado en la Universidad, por bajo rendimiento académico, no puede

---

7 Estatuto estudiantil, acuerdo, No. 027. Universidad Francisco José de caldas. Diciembre 23 de 1993

ingresar nuevamente a la Universidad por el término de dos (2) años. Siguiendo lo establecido por este estatuto, la deserción y pérdida de la calidad de estudiante se da cuando éste último cancela el semestre y no renueva la matrícula en los plazos anteriormente señalados.

### **3. Marco Analítico**

Los objetivos específicos planteados en la introducción dan cuenta de 3 ejes de investigación; 1) equidad y condiciones de educabilidad, 2) políticas de equidad educativa, 3) estrategias individuales de resiliencia. A continuación veremos cómo se relacionan estos ejes con el reintegro, la permanencia y graduación. El primer eje permitirá evaluar los factores que generaron la deserción temporal en relación al contexto socio-económico y académico de los jóvenes por medio del análisis del concepto de *condiciones de educabilidad* que hay en sociología de la educación. Se retomó la visión que a este concepto ofrecen Juan Carlos Tedesco, Néstor López y Luis Navarro, en tanto condiciones sociales y educacionales mínimas para hablar de un proyecto educativo exitoso en términos de equidad y de movilidad social. Para ello habrá que especificar cuáles son las concepciones que se tienen sobre *equidad*, estableciendo un diálogo entre las perspectivas que a este tema ofrecen John Rawls y Amartya Sen. Si bien la movilidad social es una variable central para medir la equidad, su estudio exige el análisis de variables que se salen de los objetivos planteados en este trabajo, al tener que estudiar factores como el ingreso y la capacidad de inserción laboral del estudiante después de egresar<sup>8</sup>. Sin embargo, este tema quedará insinuado en torno al concepto de *la transmisión intergeneracional de la educación*, desde la variable del nivel de formación de los padres.

El segundo eje ofrecerá un desarrollo teórico acerca de las políticas de equidad educativa, desde las políticas de reintegro permanencia y graduación, exponiendo el concepto de *equidad vertical* de la UNESCO, y el concepto de *servicios estudiantiles* de Scott Swail. Finalmente se estudiarán las estrategias personales y de resiliencia a la luz de 3 enfoques; el concepto de *integración* de Vincent Tinto, la teoría del *student involvement* (involucramiento estudiantil) de Alexander Astin ambos, interrelacionados

---

<sup>8</sup> Teniendo en cuenta que el estudio de las trayectorias educativas analiza los eventos que acontecen en el marco del ámbito educativo

como veremos más adelante, con la noción de *resiliencia* de Hendersen y Milstein. Finalmente, los anteriores ejes se usaran como base teórica para exponer una serie de reflexiones frente a la teoría de la reproducción de la mano de Bourdieu y Atltusser.

### 3.1 Equidad y condiciones de educabilidad

Para abordar teóricamente la primera categoría de la investigación, que da cuenta de los factores estructurales que condujeron a los abandonos temporales, es esencial hacer un reconocimiento de las condiciones socio-económicas y académicas<sup>9</sup> con las que contaban estos estudiantes antes del primer abandono. El concepto de *condiciones de educabilidad* permite un acercamiento a los factores que determinan el tipo de desenvolvimiento que el joven tendrá a lo largo de su trayectoria educativa. Como señala Luis Navarro quien retoma a Tedesco:

“Para que la educación genere equidad se requiere un piso mínimo de equidad social o, lo que es lo mismo, por debajo de ciertos mínimos de equidad social, los esfuerzos de la educación suelen ser vanos o insuficientes. Es este mínimo de equidad social el que subyace en la noción de “condiciones de educabilidad” que, a su vez, comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad”.( Navarro, 2004: 28)

Sin embargo, antes de delimitar este concepto hay que determinar qué se entiende por *equidad*. Alrededor de este tema se han desarrollado teorías de importante proyección política y filosófica, que considero valdría la pena repasar someramente para tener una visión panorámica y entender el desarrollo que condujo una parte de los planteamientos teóricos que Amartya Sen y Jhon Rawls hacen al respecto.

Por un lado está la visión utilitarista, cuyos principales exponentes son Adam Smith y John Stuart Mill y que a grandes rasgos, parte del derecho de la elección racional que tienen los individuos por maximizar el beneficio individual. Sin embargo, esta visión fue criticada por priorizar el beneficio individual del social lo cual fomenta sistemas desiguales. En respuesta a ello en *La teoría de la justicia*, se asegura que la igualdad es la base para la libertad, planteando una situación inicial e hipotética denominada *la posición original*. ( Rawls, 1979). En este estado, surge la figura del *velo*

---

<sup>9</sup> Teniendo en cuenta que ambas representan los principales factores de deserción y abandono dentro del sistema de Educación Superior.

*de la ignorancia*, por medio del cual hay un desconocimiento común de los intereses y las habilidades particulares de cada individuo, generando un nivel de igualdad general que permitiría disponer de manera indistinta bienes primarios para todos los sujetos. Esta universalidad en la igualdad inicial, lleva a que los sujetos deliberen desde una perspectiva de intereses comunes y no tan individualistas. Ésta, es la base del principio de justicia que expone Rawls y de cual se desprende la *justicia distributiva* de los bienes sociales primarios. En palabras de este autor:

“Suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados”. (Rawls, 2002, citado en Bolívar, 2005)

Por su parte, Amartya Sen complementa la teoría de Rawls al marcar la diferencia entre equidad e igualdad, optando por la primera al ser un concepto que reconoce las diferencias entre los individuos y con ello, los diferentes soportes que cada individuo requiere según su condición específica. Afirma Sen en su trabajo *Nuevo examen de la desigualdad*, que los humanos somos profundamente diversos; cada uno de nosotros es distinto de los demás, no solo por las características externas, como el patrimonio heredado, o el medio ambiente natural y social en el que vivimos sino también por nuestras características personales, por ejemplo, la edad, el sexo, la propensión a la enfermedad, las condiciones físicas y mentales. Por esta razón, la valoración de las demandas de igualdad tiene que ajustarse a la existencia omnipresente de esta diversidad humana (Sen, 1995:13). Asimismo, asegura que la igualdad no se logra haciendo énfasis en la igualdad de bienes y recursos, que si bien reconoce como fundamentales en la consecución del bienestar de los individuos, enfocar el problema de la equidad en dicha distribución material dejaría de lado las capacidades que tienen los sujetos para transformar e intervenir tales recursos. La visión de Sen frente a las capacidades se refiere concretamente a “la capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa tienen valor” (1995:17), en función de las oportunidades que tiene para lograrlo. De esta manera, la manera más adecuada de considerar la equidad, es logrando entonces una igualdad de capacidades desde la eliminación de la desigualdad en oportunidades. (Sen, 1995).

Bajo esta argumentación, las instituciones cumplen un papel fundamental en la construcción de equidad, que por cierto sería la esencia de la libertad, al ofrecerle a los individuos las suficientes y adecuadas herramientas para que cada sujeto pueda desarrollar las capacidades que le permitieran obtener lo que más desea para insertarse exitosamente dentro de la estructura social. Según Rawls, las instituciones de trasfondo deben hacer que la propiedad y la riqueza se mantengan lo suficientemente igual repartidas a lo largo del tiempo como para preservar el valor equitativo de las libertades políticas y la igualdad equitativa de oportunidades a través de las generaciones. (Rawls, 2002:83). Esta perspectiva es vital para el desarrollo argumentativo del presente trabajo ya que le otorga un espacio importantísimo a la educación en relación a la construcción y desarrollo de las estrategias/capacidades de los estudiantes para culminar su carrera a pesar de las adversidades económicas y académicas que puedan tener. El dialogo entre la visión de Rawls y de Sen ha resultado sumamente enriquecedor en el medio sociológico, al igual que para esta investigación, ya que permite sostener que el éxito universitario en condiciones de vulnerabilidad, tan relacionadas con la justicia distributiva de los bienes sociales primarios de los que habla Rawls, depende de la relación de un tema estructural con las diferentes capacidades de acción y transformación individual.

Esta distribución del status en la sociedad, desde el ingreso de los individuos, trae a colación de manera clara el tema de la movilidad social, concepto que estudia la ubicación de un sujeto en la estructura social y en función de las probabilidades que tiene de descender o ascender dentro de ella. Debido a que este estudio se centra en las posibilidades de reintegro, permanencia y graduación dentro del sistema educativo, analizar las variables que en general permitan medir la movilidad social de los individuos<sup>10</sup>, es un enfoque que se aleja del objetivo central de esta investigación. No obstante, la equidad está estrechamente relacionada con la movilidad social y la educación, ya que la oportunidad que tiene cada generación frente a la posibilidad de educarse marca una posibilidad de acenso en los ingresos e inserción laboral. (Cataño, 1969). Fue por esta razón, que como veremos más adelante, si bien la movilidad social no es un tema central, es importante dejarla planteada desde la idea de transmisión

---

<sup>10</sup> Usualmente la movilidad social se estudia por medio de un análisis comparativo de la posición social de los padres con la de sus hijos en función de la ocupación y el ingreso laboral.

intergeneracional de la educación, es decir, la existencia o no de una movilidad social ascendente frente al nivel educativo de los padres con el de sus hijos.

Planteada la perspectiva sobre equidad, la noción de condiciones de educabilidad de Néstor López y Juan Carlos Tedesco cobra aún más sentido, ya que a través de ella los autores insisten en que si bien la educación es una condición necesaria para aumentar la equidad, aseguran que sin unas condiciones de equidad mínimas se hace cada vez más difícil lograr un proceso educativo exitoso, ya sea en el acceso al sistema educativo en general cómo en las posibilidades de permanecer y culminar las etapas en tiempos adecuados. En consecuencia, aquella visión que pone a la educación como condición necesaria para la equidad debe ser complementada con otra que, en sentido inverso, pone a la equidad como condición para la educación. Se hace necesario, por lo tanto, renunciar a modelos teóricos que se apoyan en relaciones causales unidireccionales y abordar la articulación entre educación y equidad desde una perspectiva relacional que mantenga viva la tensión entre ambos términos (Tedesco & López, 2002:7)

Se utilizó el concepto de educabilidad ya que hace alusión a la capacidad de un joven por concluir o no su trayectoria educativa, perspectiva que fortalece también las capacidades individualidades dentro de un determinismo estructural tan fijado. Si bien esto ha sido criticado ya que como afirma Navarro, interrogar por la educabilidad del niño en cuanto individuo, en consecuencia, sería cuestionar la esencia misma del acto educativo y arriesgar la estigmatización del niño como “no educable” cada vez que se discutan las condiciones de educabilidad de los más pobres (Navarro, 2004:32), el término educabilidad le da un peso a la capacidad del individuo a la hora de intervenir en su proceso, sin desconocer claro está, la evidente importancia que tienen las políticas educacionales y los factores sociales que influyen en el rendimiento y posibilidad de éxito académico.

Si bien la dimensión subjetiva en estos procesos debe tenerse en cuenta, cómo veremos de hecho en el desarrollo que se hará en el tercer eje de análisis sobre las estrategias individuales, lo fundamental es establecer un orden de prioridades o de “pasos a seguir” en esta búsqueda de equidad educativa y reconocer en una primera instancia, que para llevar a cabo un proyecto educativo equitativo los jóvenes tienen que contar con unas condiciones económicas y académicas que permitan cumplir las metas



educativas personales y sociales. La idea central del principio de condiciones de educabilidad es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad. (López y Tedesco, 2002)

La equidad y las condiciones sociales de educabilidad se plantearon en el trabajo de campo de manera concreta desde las condiciones socio-económicas y académicas con las que contaban estos jóvenes antes de ingresar a la Universidad Distrital. Las condiciones económicas se estudiaron en relación al conjunto de bienes materiales que tenían los estudiantes y sus familias a través de información sobre los ingresos familiares, el estrato socio-económico, la capacidad de acceso a libros, computadores y material didáctico.

Para las condiciones académicas se va a tener en cuenta el nivel educativo de los padres, el colegio de donde salió el joven, las bases académicas que el estudiante sentía que tenía al momento de ingresar a la Universidad al igual que el apoyo motivacional que el joven sintió haber recibido por parte de su familia a lo largo de su trayectoria académica.

### **3.2 Políticas de equidad educativa**

Después de haber concretado el sentido de equidad desde las perspectivas de Rawls y de Sen, en esta segunda categoría de análisis se abarca específicamente el tema de las políticas de equidad educativa en cuanto a procesos de reintegro, permanencia y graduación de jóvenes que hayan tenido que abandonar temporalmente la Universidad por problemas socioeconómicos y/o académicos.

Si se habla de educabilidad, la institución universitaria al igual que el Estado cumplen un rol fundamental ya que unas condiciones adecuadas de educabilidad requieren del soporte de la Universidad, del sistema educativo en general, de la familia del estudiante y del mismo. En el periodo de entreguerras mundiales aparece un nuevo tipo de derecho, de los que forma parte el de la educación, asociado al Estado social de derecho, que afirma la obligación que tiene el Estado de ofrecer determinadas prestaciones que permitan un pleno desarrollo personal de los ciudadanos y un uso efectivo de sus libertades (Medrano, 2008:11).

Desde las diferentes perspectivas que hay en cuanto a las políticas de equidad educativa se desarrollan las medidas que asegurarían este derecho y la más conocida es aquella que se mide desde la cobertura. Sin embargo, como quedo señalado en la introducción, los altos índices de deserción hacen que los objetivos de formación vinculados al desarrollo social no se cumplan a cabalidad, ya que un gran sector estudiantil no está terminando su proceso académico. Siguiendo este planteamiento, la equidad educativa se plantea desde la perspectiva de cobertura real, entendida como la proporción de los estudiantes que logran graduarse y si lo hacen en el tiempo previsto institucionalmente.

El debate sobre las políticas de equidad aplicadas al campo educativo ha arrojado diferentes perspectivas, modelos e indicadores para medir la equidad o inequidad de los sistemas educativos en el marco de las políticas educativas estatales y regionales. Algunos de ellos provienen de importantes organismos internacionales<sup>11</sup>. En *la Revista Iberoamericana, calidad, eficacia y cambio en Educación*, se expone una de las tantas perspectivas que hay en cuanto a equidad educativa, presentando cuatro ejes inspirados en Meuret (1997) y Crahay (2003). Así, la equidad se da en todos y cada uno de los siguientes preceptos: la igualdad de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito escolar y finalmente en la igualdad de resultados, escolares y sociales. (Bolívar, 2005). Para el desarrollo teórico de esta investigación, se retomaron 2 principios de equidad que ofrece la UNESCO (2007), ligados a las perspectivas de Sen y de Rawls en relación a las capacidades y la justa distribución de bienes sociales primarios.

- **-Equidad vertical:** Parte del supuesto de que no todos los estudiantes parten con el mismo bagaje, y que la provisión de más recursos a los más desaventajados (alumnos o regiones) es una medida de equidad.

**-Igualdad de oportunidades en educación:** Se basa en la idea de que todos los estudiantes deberían tener las mismas posibilidades de éxito, mientras ellos aporten motivación y esfuerzo, para lo cual deben tener acceso a los recursos que lo compensen

---

11 -European Group for Research on Equity in Educational Systems EGREES, (2005): Equity in European Educational Systems. A set of indicators.

-OCDE (2006): Equity in education: Thematic Review, Paris, OCDE

-UNESCO (2007): Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 Countries, Montreal, IEE, UNESCO.

y lo hagan posible. Debe esperarse que haya una fuerte consistencia en las medidas de equidad vertical e igualdad de oportunidades, puesto que en ambos casos se tienen en cuenta las diferentes características y necesidades de los alumnos. (Medrano, 2008)

Como podemos ver, la equidad educativa puede entenderse desde varios ángulos; oportunidades de acceso a la educación, la calidad en los recursos educativos, la posibilidad de culminar el proceso educativo al igual que el derecho de insertarse exitosamente en el mundo laboral. Debido a que los estudiantes que fueron entrevistados tuvieron todos acceso a la educación, en esta investigación la equidad educativa se midió con respecto a la posibilidad de reintegrarse y graduarse dentro de unos tiempos y condiciones educativas óptimas esto, sobre los principios que expuso la UNESCO de equidad vertical e igualdad de oportunidades en educación.

Para aterrizar estos principios a un plano más concreto, hay que delimitar conceptualmente las políticas concretas de equidad educativa en cuanto a reintegro y graduación de jóvenes que por problemas económicos y/o académicos hayan desertado temporalmente. Si bien esto implicaría un reconocimiento de las características de los programas curriculares y una evaluación de las estrategias pedagógicas de los docentes, en el estudio se estudiaron aspectos relacionados con el soporte institucional que la universidad les haya ofrecido a los estudiantes de esta cohorte, con perfiles de alta mortalidad académica. En el medio educativo, estos soportes se conocen como programas para la retención y permanencia de los estudiantes. Vale la pena aclarar que la retención es un concepto que sirve para medir la permanencia de los estudiantes desde un enfoque multidimensional que abarca factores tanto institucionales como individuales. (Himmel, 2002)

En efecto, ante el fenómeno de la deserción estudiantil, han surgido numerosas teorías sobre retención. En *Iniciativas de retención de estudiantes en Educación Superior*, Sebastian Donoso da cuenta de algunas de ellas; por un lado, está la visión psicológica de estas teorías Fishbein, Ajzen (1975) que identifican los rasgos de la personalidad de los estudiantes como los factores principales que influyen en el éxito o fracaso educativo del joven. Attinasi (1986), por ejemplo, afirma que son las percepciones y la evaluación que los jóvenes hacen de sus propios procesos lo que en definitiva influye en el nivel de persistencia que el alumno tiene frente a su carrera. En otra línea, esta la perspectiva económica de Bernal, Cabrera y Terenzini (2000) desde

donde el análisis de la retención inicia con el enfoque costo-beneficio, entendiendo que para ciertos alumnos no siempre la racionalidad de los beneficios se da en la forma esperada, lo que hace alusión a las diferentes expectativas que el joven tiene frente a la carrera. Finalmente, están los modelos organizacionales que consideran que los programas de retención deben prestar especial atención a los servicios que las instituciones les ofrecen a sus estudiantes.

Aquí se trabajó el último enfoque, a través del concepto de *servicios estudiantiles* que Swail expone en su estudio, *Retaining Minority Students in Higher Education*, sobre retención estudiantil universitaria y las condiciones y programas que apoyan al estudiante en condiciones de vulnerabilidad. *The Geometric Model of Student Persistence* planteado por Swail, representa una herramienta útil para entender cuáles son los 3 principales enfoques que se le dan a las políticas de retención estudiantil desde un modelo que vincula simultáneamente 3 factores, equiparables a los 3 ejes de investigación del presente trabajo; los sociales, los institucionales y los cognitivos. El factor institucional se convierte en este punto en un parámetro pertinente en la demarcación de las políticas de equidad educativa al darle importancia a 5 componentes: financial aid, recruitment and admissions, academic services, student services, and curriculum and instruction. ( Swail,2003). En este caso tuve en cuenta fundamentalmente: financial aid ,academic y student services. Veamos qué dice Swail frente a este modelo.

“The institutional side of the triangle relates to the ability of the institution to provide appropriate support to students during the college years, both academically and socially. Issues related to course availability, content, and instruction affect a student’s ability to persist, as do support mechanisms such as tutoring, mentoring, and career counseling. Although this axis has a direct effect on a student’s stability during college, it also can be seen as a flexible set of programs or conditions that the college can mold to meet the diverse needs and attributes of individual students. The significance of setting institutional factors on equal ground with cognitive and social factors is to illustrate the importance of campus participation and knowledge in students’ social and academic development. The geometric model places this set of factors at the base of the triangle because it is the college that forms the foundation for college success. It is here that the institution can identify and match the needs of individual students, a student cohort group, or the student body as a whole. (Swail, 2003:79)

Concretamente, la idea es entender estas dinámicas institucionales desde el seguimiento al programa Bienestar Universitario de la Universidad Distrital por medio del cual la institución ofrece ayudas financieras a los estudiantes (créditos financieros y

apoyo alimentarios). Necesariamente el mapeo de estos soportes institucionales requiere de un análisis del impacto real que esto tiene en los estudiantes encuestados y entrevistados, en cuanto al grado de socialización, conocimiento y utilización de dichos soportes. Como está expuesto en el estudio *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina*, desde la perspectiva de la inclusión, el problema no es el estudiante sino el sistema educativo, por ello la preocupación central es identificar y minimizar las barreras que enfrentan para participar y tener éxito en su aprendizaje. (UNESCO, 2009).

### **3.3 Estrategias individuales y resiliencia**

Como vimos, tanto los factores sociales, *condiciones de educabilidad* que explican trayectorias educativas de alta vulnerabilidad, cómo la efectividad de políticas de equidad educativa deben abarcarse desde una visión longitudinal que tenga en cuenta componentes del orden de lo social, institucional e individual. Si a esto se le suma el poco alcance que tienen las políticas sociales de bienestar del Estado colombiano reflejado en casi un siglo de guerras e injusticias sociales, la importancia de pensar en el sujeto y su capacidad de generar estrategias personales frente a una ausencia estatal e institucional es esencial. Por esta razón en este eje se buscó darle espacio a las estrategias individuales que los jóvenes emplearon para reintegrarse y graduarse. Para ello, se van a adoptar 2 enfoques teóricos; la noción de *integración* de Vincent Tinto en concordancia con la teoría de *involucramiento estudiantil* de Alexander Astin. Finalmente se trabajará como base conceptual de las anteriores nociones el concepto de *resiliencia educativa* presentado fundamentalmente por Hendersen y Milstein (2003) quienes señalan que la resiliencia es la capacidad que tienen los individuos en hacer frente y lograr superar las diferentes dificultades que se cruzan a lo largo de su recorrido educativo, a través del fortalecimiento de los factores de resiliencia promoviendo la capacidad de fortalecer los vínculos del joven con la institución, brindar apoyo y afecto, transmitir motivación, capacitación, entre otras. Si bien estos autores se refieren específicamente a la resiliencia educativa resultó interesante para el marco de este trabajo, relacionar este concepto con mecanismos que se hayan planteado en el campo de la educación, para prevenir específicamente y desde la aplicación de estrategias

individuales, el abandono temporal o total de los estudios universitarios. Justamente y como veremos a continuación Tinto y Astin le apuntan a esto.

Al abordar el concepto de integración de Vincent Tinto, hay que adoptar inicialmente una perspectiva intermedia entre la visión estructuralista y la individualista que permita entender las relaciones que se tejen entre el sistema educativo y los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, con deseos de reintegrarse y terminar exitosamente su carrera. De esta manera, el éxito en el proceso universitario depende si bien de una serie de factores sociales que como vimos tienen un impacto en la trayectoria educativa de estos jóvenes, la capacidad por parte de los jóvenes en generar estrategias de integración al medio universitario, podría representar una condición que disminuye el abandono total de los estudios.

La teoría de la integración social de los estudiantes, está basada en una primera instancia en la analogía que Spady (1970) planteaba frente a la deserción y la teoría del suicidio de Durkheim, en donde se afirma que el suicidio es más probable cuando un sujeto no está integrado a la sociedad. Así, el abandono de un estudiante al igual que el éxito de una trayectoria educativa depende también de la capacidad del joven por persistir dentro del proceso educativo, proporcionándose permanentemente vínculos que lo enlacen a la institución.

“We know that involvement matters. As numerous researchers have pointed out, the greater students involvement or integration in the life of the college the greater the likelihood that they will persist. We also know that involvement influences learning. Generally speaking, the greater students involvement in the life of the college, especially its academic life, the greater their acquisition of knowledge and development of skills. This is particularly true of student contact with faculty. (Tinto, 1997:600)

Esta teoría de la integración tiene diversos aspectos y momentos, ya que el autor reconoce que la integración se ejerce desde el ámbito social como el ámbito académico, es decir que la integración con pares, con profesores y con los miembros de la familia, hacen parte de este necesario proceso. En este caso se va a tomar la idea de *integración* en aplicación directa con la *Teoría del Involucramiento Estudiantil* (Student Involvement Theory) de Alexander Astin. Aquí, se buscan entender los métodos específicos que desarrollan estudiantes para involucrarse de manera más eficaz con la institución ofreciendo una explicación a los procesos de integración de los alumnos con sus respectivas facultades. Así, un estudiante que genere un proceso de integración

adecuado consagra suficiente tiempo de estudio, participa en semilleros, se integra con sus compañeros y profesores, participa en grupos de investigación, etc. En últimas, el “estudiante involucrado” será según Astin, quien dedique en general altas dosis de energía a su proceso formativo dentro de la Universidad.

“Let me first explain what I mean by *involvement*, a construct that should not be either mysterious or esoteric. Quite simply, student Involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience. Thus, a highly involved student is one who, for example, devotes considerable energy to studying, spends much time on campus, participates actively in student organizations, and interacts frequently with faculty members and other students” (Astin, 1984:518).

Estas estrategias se plantearon concretamente desde las siguientes 4 categorías que propone la investigación de la Universidad Nacional *Cuestión de Supervivencia* anteriormente citada.

- **Integración de pares:** capacidad de establecer vínculos con los demás estudiantes.
- **Integración institucional:** capacidad de establecer vínculos con la institución y mas específicamente con el programa de Bienestar Universitario
- **Integración académica:** capacidad de establecer actividades que vinculen al estudiante directamente con su formación.
- **Integración extrainstitucional individual:** capacidad de fortalecer vínculos con la familia.

- La posición de Henry Giroux (2008) es fundamental en este punto al criticar la visión estructuralista que restringe las posibilidades de un cambio social, negando las capacidades de resistencia de los individuos, frente a un sistema inequitativo y entonces opresivo. Esta visión sirve de introducción al tema de la capacidad de los estudiantes por generar estrategias que fortalezcan la motivación y capacidad de acción que les permita oponerse a un abandono definitivo del sistema educativo.

- Para entender desde lo teórico qué tipo de panoramas existen para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad que viven además en un sistema social que ha sufrido un fuerte debilitamiento institucional, se utilizó el concepto de *resiliencia* que empieza a ser empleado en las ciencias sociales a finales de los 70's. Este primer enfoque surge en la psicopatología, campo que se sitúa en un plano intermedio entre lo biológico y lo psicosocial (Uriarte, 2005). La idea de trabajar este concepto provenía del deseo de alejarse del estudio de los espacios y condiciones sociales que mantenían la

situación de vulnerabilidad de los jóvenes, dándole más importancia a los factores que posibilitaban un desarrollo e integración social de los jóvenes más vulnerados. *Protective factors and individual resilience* de Werner(1990) y *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder* de Michael Rutter(1985) son algunos de los estudios que se sitúan en este campo. Werner es uno de los precursores en el concepto de resiliencia, al destacar en sus trabajos, que la capacidad de superar adversidades esta totalmente amarrada al contexto del individuo. Por esta razón, el reforzamiento de *factores protectores* entendidos como fuentes de comunicación e integración es esencial para fortalecer el surgimiento de actitudes resilientes. Por su parte Rutter, citado por Kotliarenco, se concentra en estudiar lo que promueve precisamente el surgimiento de estos factores protectores, afirmando que “una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como de protector” ( 2009:12)

- De este modo así como para un estudiante el no tener los medios que pagar la matrícula de la Universidad puede representar un motivo para abandonar los estudios, para otro estudiante esta misma situación puede convertirse en un aliciente y factor de resiliencia que motive al joven a superar tal adversidad. Si bien dentro de los factores que promueven una actitud resiliente en los jóvenes, razones estructurales como el tipo de apoyo familiar y social son tenidos en cuenta, el concepto de resiliencia quiere enfatizar en los atributos individuales que manifiestan las personas en situaciones de riesgo y de vulnerabilidad social y económica para alcanzar un mejor nivel de vida.

- En cuanto a resiliencia existen campos relacionados con el psicoanálisis, Boris Cyrulnik (2001) Zuckerfeld (2002), las relaciones familiares y grupales Walsh (1998), la resiliencia comunitaria, E. Néstor Suárez Ojeda (2001) y la resiliencia en la educación, Hendersen y Milstein (2003) y Melillo, Rubbo y Morato (2004).

- El marco teórico planteado permite visualizar los factores que más influyen el proceso educativo de un joven, evidenciando de que manera las trayectorias educativas y la posibilidad de graduación de estos estudiantes, estuvieron sujetas a la articulación que hay entre las condiciones de educabilidad, las políticas de equidad educativa y la capacidad del individuo de intervenir en un sistema que según la teoría de la reproducción no da cabida a la acción, esfuerzo y emancipación individual. La anterior coyuntura ofrece entonces una base sólida para retomar la teoría de la



reproducción desde una perspectiva crítica y propositiva, al plantear de qué manera y hasta qué punto, el sistema educativo tiende a favorecer la reproducción de las jerarquías sociales, fijando a los individuos en determinadas esferas sociales.

#### **4. Revisión a la teoría de la reproducción**

Dentro de las corrientes teóricas educativas, está la versión tradicional y funcionalista de Talcott Parsons, que plantea las instituciones educativas como espacios neutrales en donde se les ofrece a los jóvenes un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten su incorporación exitosa a la sociedad. Es en contraposición a esta visión que surgen justamente las teorías reproductivistas al advertir que la educación es un campo de choque en donde se afianzan los diferentes capitales culturales y económicos de las clases sociales. Esta idea de la reproducción se da en relación a fundamentalmente dos posiciones teóricas. Por un lado están las teorías de la reproducción social siendo Althusser, Bowles y Gintis algunos de los principales exponentes de esta posición. Por otro lado están las teorías de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. Para entender el debate central en el que se inscribe este trabajo, repasaré la explicación que a esto ofrecen Althusser y Bourdieu, principales expositores de esta teoría.

Louis Althusser inicia su planteamiento refiriéndose a la necesidad de reproducción de los medios de producción. Es decir, que una comunidad que cultiva maíz para subsistir, necesita asegurar la continuidad de la producción de este medio. Igualmente, esto implica la reproducción de las fuerzas productivas, es decir de la mano de obra. Así, el salario y la capacitación son claves para el desarrollo de este sistema productivo. Dicha capacitación pasa por la escuela, espacio en donde no solo se instruye a los obreros, científicos, técnicos e ingenieros en un “savoir faire”, sino también, donde se inculca el reconocimiento, la aceptación, la sumisión y entonces la reproducción de la ideología dominante productora (Althusser, 1970). La noción de aparatos ideológicos del Estado, es el elemento central en el aparato represivo del Estado que describe Althusser,

siendo las escuelas uno de los espacios en donde se instruye esta ideología de producción capitalista y de sistema de clases.

Por otro lado esta Pierre Bourdieu, quien representa uno de los más importantes expositores de la teoría de la reproducción en el campo educativo, alejándose de la visión materialista que reduce el control ideológico a la esfera exclusiva de lo económico. La teoría Bourdieana ha sido altamente debatida, estudiada y referenciada en la sociología de la educación. No obstante, debido a los límites que esta investigación precisa, retomaré de manera puntualizada el concepto de capital cultural, al ser una referencia supremamente útil para un primer acercamiento al debate de la teoría de la reproducción, al representar la variable central que, según Bourdieu, permite la mayor forma de dominación y entonces de reproducción de desigualdades sociales en los espacios educativos, ya que la distribución de este capital, determinado por la clase social, es lo que explica el éxito escolar de unos y el fracaso de otros. “El capital cultural es un tener transmutado en ser, una propiedad hecha cuerpo, convertida en parte integrante de la persona, un *habitus*” (Bourdieu, 1979: 4), refiriéndose con esto, al conjunto de recursos culturales, como acceso a bienes culturales, diplomas universitarios que integran y definen las capacidades de los sujetos por ascender en la escala social. El origen social define el capital cultural que a su vez, influye radicalmente en la trayectoria académica de los jóvenes y su posibilidad de éxito escolar. “La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar”. (Bourdieu & Passeron 1973: citado por Avila, Mercedes.2005:162)

De hecho, cada familia transmite a sus hijos el tipo de participación en la sociedad y en la escuela, definiendo además el espíritu, el sistema de valores y en definitiva el capital de actitudes frente a la educación. Este patrimonio cultural es responsable de la desigualdad inicial de los jóvenes antes de la entrada a la escuela como de las tasas, también desiguales, de éxito académico. (Bourdieu, 1966:326) Si bien las clases bajas están sujetas a relaciones de clase y entonces a estas formas de reproducción cultural, el concepto de *habitus* en Bourdieu, insinúa la existencia de una subjetividad que puede llevar al estudiante a participar en la transformación positiva de su situación de vulnerabilidad en el campo educativo. Para Bourdieu el *habitus* es la estructura que se consolida en los sujetos generación tras generación, y lo que permite su

incorporación a la sociedad. Dicha estructura, o *habitus*, es la que configura a su vez el carácter, pensamiento y capacidad de acción del individuo, siempre sujeto a su clase social o en términos de este trabajo a sus condiciones de educabilidad.

“For Bourdieu, the habitus which consists of corporal dispositions and cognitive templates overcomes subject-object dualism by inscribing subjective, bodily actions with objective social force so that the most apparently subjective individual acts take on social meaning”.(King, 2000: 417).

En este punto, se podría establecer una relación entre este concepto y el de resiliencia en términos de la posibilidad de acción individual dentro de un contexto específico. Sin embargo el concepto de resiliencia, al estudiar la emancipación individual, parece alejarse un poco más del determinismo que caracteriza los planteamientos de Bourdieu.

Si bien Bourdieu le da cabida a una fuerza subjetiva a los agentes dentro de las estructuras objetivas, para Giroux, esta personalidad o subjetividad está totalmente enraizada en una estructura de dependencia a la reproducción hegemónica, razón por la cual para este último, Bourdieu no da un verdadero espacio a la lucha, diversidad e intervención humana dentro de las diferentes clases, generando un corto circuito con la posibilidad de transformación individual y social. (Giroux, 1997: 122). Es decir que el agente en Bourdieu siempre estará determinado por la estructura, posición de clase y el campo en que se desempeña. De esta manera, sus acciones de emancipación estarán restringidas por los propios límites de su clase social.

Henry Giroux afirma que dentro de esta teoría de la reproducción cultural se está negando la variedad de los procesos y los agentes que trabajan dentro de las escuelas e universidades; la diversidad y constantes cambios de profesores, estudiantes y directivas hacen que los procesos y las relaciones dentro de las instituciones educativas sean complejas y diversas, influyendo a veces mas o a veces menos en la posibilidad de transformar una estructura que definitivamente es alterable. De la mano de los planteamientos de McLaren (1980) y Angela McRobbie(1980), Giroux (1997) encuentra vital que recordemos que las escuelas tienen espacios en los que se promueven formas de resistencia y resiliencia a modos de dominación que permiten a los estudiantes comprender los límites de las estructuras de la escuela y de la familia dentro de la sociedad global. En este trabajo, si bien se le está dando un espacio importante a las condiciones de educabilidad y a las políticas de equidad educativa que estructuran el

proceso educativo de estos jóvenes, también se le quiere dar cabida a una posibilidad teórica y empírica de no caer en el estructuralismo maquinal que precisamente crítica Giroux, desde la evaluación de las principales estrategias de resiliencia, y su efectividad, empleadas por el grupo de estudiantes que aquí se estudió.

“Los teóricos de la reproducción han puesto un gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia. Más específicamente, las razones que dan los teóricos de la reproducción sobre la enseñanza se han conformado, a menudo, con base en versiones estructural-funcionalistas del marxismo que subrayan que la historia se hace “a espaldas” de los miembros de la sociedad. La idea de que los pueblos hacen la historia, incluidas sus coacciones, ha sido desechada. En verdad, el sujeto humano generalmente “desaparece” en medio de una teoría que no da cabida a momentos de auto creación, mediación y resistencia. Estas razones nos dejan, con frecuencia, una visión de la enseñanza y de la dominación que parece haber salido de una fantasía orwelliana; las escuelas son percibidas como fábricas o prisiones, los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista” (Giroux, 1985:65)

Antes de exponer la metodología con la que se llevó a cabo el trabajo de campo, para poner a dialogar a modo de conclusión los conceptos teóricos recién planteados con las experiencias de los estudiantes entrevistados, se abordará el contexto institucional en el que se enmarca este estudio, proponiendo: una descripción histórica de la Universidad Distrital en relación a la misión de la institución frente a la equidad, evidenciando el funcionamiento de los principales programas de Bienestar Universitario en tanto entidad que provee los servicios estudiantiles que buscan la permanencia y graduación (medidas de retención) de los estudiantes, exponiendo los más importantes momentos en cuanto a la normatividad y administración educativa en función de estos procesos de reintegro, permanencia y graduación y finalmente, contextualizando cuantitativamente, el fenómeno de la deserción dentro de la Distrital, examen fortalecido por el trabajo que realicé en conjunto con la Oficina para la Permanencia Estudiantil(OPEUD), sobre abandonos temporales y reintegro en la cohorte del 2000 de la Facultad de Ingeniería.

## **5. Universidad Francisco José de Caldas y la Facultad de Ingeniería.**

### **5.1 Breve descripción<sup>12</sup>**

La Universidad Francisco José de Caldas es la institución de Educación Superior del Distrito Capital de Bogotá y de la Región Central de la República de Colombia. Desde el momento de su fundación, su misión estuvo estrechamente ligada a las necesidades y al contexto social del Distrito. De esta manera, la Distrital buscó desde un inicio participar desde la educación, en la construcción de sociedades más justas y equitativas. En la reseña histórica que provee la Universidad en su página Web se encuentra la siguiente cita.

“Son fundamentos de la Universidad Distrital, la guarda de la herencia cultural, el repensar la realidad social en términos de edificar un orden social democrático, justo, solidario y equitativo y la proyección hacia la comunidad del resultado de la acción y reflexión universitarias y ejercer el liderazgo que dinamice el conjunto social y tienda al logro de una sociedad más justa y equitativa.”<sup>13</sup>.

Concretamente la misión de la Universidad Distrital es la democratización del acceso al conocimiento para garantizar, con participación del Estado, el derecho a una Educación Superior con criterio de excelencia, equidad y competitividad para contribuir fundamentalmente al progreso de Bogotá y el país.

### **5.2 Historia**

---

<sup>12</sup> La información de este capítulo se retoma de la página Web de la Universidad Distrital. Disponible en <http://www.udistrital.edu.co/> Recuperado el 12 Diciembre de 2011.

<sup>13</sup>Ibíd.

En el acto de fundación de 1948 se definió que la misión central de esta Universidad era proporcionarle educación a los sectores más pobres de Bogotá al mismo tiempo que impartir programas académicos pensados en función de las principales necesidades de la ciudad. A partir del momento en que “la Distri” funciona por primera vez en la calle 10 con carrera 8 hasta el año de 1957, hay pocos datos históricos sobre lo que sucede y los cambios que vive la Universidad. Es en este año que la Junta Militar de Gobierno la nombra Universidad del Estado.

En 1970 surgen los departamentos de Física y Química y la población estudiantil empieza a aumentar. Los programas de Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica e Industrial surgen en un momento en que si bien la universidad ya es reconocida por el Estado sus sedes son precarias y provisionales. A mediados de los años 70 surge el proyecto de crear una sede en el barrio Kennedy con el fin de satisfacer las altas demandas, no resueltas, frente a las altas tasas de sectores pobres de la ciudad sin acceso a la Educación Superior. Sin embargo, este proyecto nunca se lleva a cabo. A finales de esta década, debido a problemas políticos y administrativos, se cierra la Universidad durante dos años y luego es reabierta en 1980 momento en el que finalmente se le destina un espacio apropiado con la sede de La Macarena. Debido al aumento de poblaciones que llegaban del campo a la ciudad, en los 90's con el fin de cubrir un enorme sector juvenil, la Universidad abre una sede de formación tecnológica en Ciudad Bolívar permitiendo la formación de profesionales en distintas áreas técnicas. La Universidad se convierte entonces en un espacio que busca fomentar la movilidad y equidad social de esta zona de Bogotá.

Actualmente la Universidad Distrital, tiene representaciones en la Junta Directiva de ASCUN, en el Consejo Directivo del Plan Estratégico de Bogotá, en la Junta Directiva del Jardín Botánico de Bogotá y en el Fondo de Desarrollo para la Educación Superior. La Distrital está vinculada al [Ministerio de Educación Nacional](#) quien la nombró como [Universidad pública](#), autónoma y del Estado. Hoy, la Universidad está repartida por las localidades de Bogotá en 10 sedes (Central, Macarena A y B, Tecnológica, El vivero, Posgrados de Ciencia, Emisora LAUD 90.4, IDEXUD, Facultad de Artes ASAB, Academia Luis.A.CALCO –ALAC y la Calle 34). Asimismo, cuenta con 41 programas de [pregrado](#) y 27 programas de posgrado. Para el 2010 la Universidad contaba con 26.115 estudiantes.

Al momento de empezar el trabajo de campo fui remitida a la oficina de Bienestar Universitario entidad encargada de aplicar muchas de las políticas de equidad educativa en función del bienestar y concretamente frente a la retención, permanencia y graduación de los estudiantes. Veamos a continuación cómo funciona esta entidad que representa la base del segundo eje de investigación, al llevar a cabo muchos de los *servicios estudiantiles* (Swail, 2003) que promueven las políticas de equidad educativa dentro de la institución.

### **5.3 Bienestar Universitario<sup>14</sup>**

En 1996 la Universidad Distrital crea el espacio de Bienestar Universitario cuya misión es desarrollar y promocionar espacios que contribuyan al bienestar, desarrollo integral y sentido de pertenencia de los estudiantes y funcionarios hacia la institución. Esta misión, se construye alrededor de 7 macro políticas de promoción y desarrollo de: espacios culturales, ambientes de solidaridad e integración, actividades lúdicas y deportivas, eventos de desarrollo humano integral, acciones positivas de inserción laboral y emprendimiento, mecanismos de participación ciudadana y procesos de investigación en diferentes áreas.

Con el fin de llevar a cabo estos programas, Bienestar Institucional presta sus servicios por medio de grupos funcionales que se encargan de gerenciarlos. Desde el 2004 la entidad reformula su estructura en función de las crecientes necesidades de los distintos miembros de la Institución. Desafortunadamente, el grupo funcional de desarrollo socioeconómico y administrativo al representar de manera concreta *servicios estudiantiles*, cuya misión es alivianar las vacíos en las condiciones de educabilidad que traen algunos de estos jóvenes a un nivel específicamente económico, se consolida hasta el 2008, dejando exentos de estos servicios a la gran mayoría de estudiantes de la cohorte del 2000, que entrevisté.

Sin embargo es importante dejar plasmada la evolución que han tenido estos programas a lo largo del tiempo; si bien para el 2000 ni el grupo funcional de proyección laboral ni el de desarrollo económico existían, en el 2004 se crea el programa económico integrado por el proyecto de trabajo social, ACCES y proyección social. Cuatro años

---

14

después, este mismo grupo funcional cuenta con 1) Plan alimentario 2) Re liquidación de matrícula 3) Fraccionamiento de matrícula 4) Fomento empresarial y capacitación permanente 5) Bolsa de empleo 6) Articulación con el medio laboral 7) Programa de apoyo alimentario 8) Tiendas universitarias.

Durante gran parte de la trayectoria educativa de los casos aquí estudiados la Universidad no contaba con un programa de Bienestar Universitario lo suficientemente desarrollado, para ayudar o alivianar las cargas y problemáticas que muchos estudiantes tenían. A pesar de esto, considero importante exponer las misiones de los programas de los *servicios estudiantiles* de Bienestar Universitario que empiezan a entrar en vigencia desde el 2005 y reconocer el progreso que ha habido en este campo, en términos de desarrollo de programas y la cobertura de ellos en los últimos años<sup>15</sup>.

### **5.3.1 Grupo funcional de Desarrollo Socioeconómico**

El objetivo de esta entidad es diseñar e implementar programas que promuevan el bienestar de los estudiantes desde el ofrecimiento de espacios donde se trabajen las problemáticas socioeconómicas con las que llegan los estudiantes a la Universidad. Su programa bandera es el Apoyo Alimentario para estudiantes que dentro de la Universidad demuestren tener una vulnerabilidad económica alta. Aunque este programa entra en vigencia en el 2005, en las encuestas y entrevistas se incorporó puesto que fue el programa de Bienestar Universitario que mayor impacto tuvo en los 28 jóvenes encuestados a pesar de que estuvieran los primeros 5 años exentos de sus beneficios. Precisamente con el fin de disminuir las tasas de deserción este programa, establece 3 tipos de subsidio en el almuerzo de los estudiantes en función de la vulnerabilidad socioeconómica de los que aplican al servicio<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Según el informe de gestión de Bienestar Institucional (2009), la cobertura de servicios en la comunidad universitaria para 2004 fue de 37.4752 servicios prestados por parte de Bienestar Institucional durante en 2005 se prestaron 82.331 servicios, en 2006, 81.275 y en 2007 el número de servicios prestados fue 82.683.

<sup>16</sup> En el año 2007 en el programa de apoyo alimentario fueron beneficiados 3.753 estudiantes, de los cuales un promedio de 2.500 solicitaron almuerzos diariamente.



### **5.2.2 Grupo funcional administrativo - Fomento educativo**

Dentro de este grupo funcional, se inscribe el programa de fomento educativo que tiene como misión garantizar la permanencia de los estudiantes en la universidad y que éstos no se desvinculen por causas económicas, al no poder pagar la matrícula. Esta misión se lleva a cabo a través de ACCES. Por medio de la alianza entre la Distrital y el ICETEX, se obtienen los famosos créditos educativos que financian los estudios de los estudiantes de estrato 1, 2 y 3 con excelente rendimiento académico. Existen subsidios del 25% del valor de la matrícula y se benefician estudiantes inscritos al SISBEN. También hay créditos reembolsables para pagar la totalidad o la parcialidad de la carrera.

### **5.2.3 Grupo funcional de proyección laboral y emprendimiento**

Cómo veremos en los resultados del trabajo de campo, debido a la precariedad socioeconómica del grupo de estudiantes de este estudio de caso, el trabajo resultó siendo un factor que determinó fuertemente las trayectorias educativas de estos muchachos. De hecho esta fue una de los factores que según ellos, más causó abandonos temporales y rezago, dada la dificultad que encontraron los jóvenes por mezclar los deberes académicos con la necesidad de trabajar. Por esta razón, es supremamente importante indagar acerca de los programas institucionales que buscan ayudar a los estudiantes que estudian y trabajan, dentro del marco de las políticas de equidad educativa. Este grupo funcional busca vincular a los estudiantes y egresados con el medio laboral, en la búsqueda de empleo y en el fomento de la mentalidad empresarial a través de la creación de Tiendas escolares y diversas charlas de capacitación. Para ello en el 2004 se crea la bolsa laboral en convenio con empresas de Bogotá. Se indica que para el 2009, 1081 estudiantes están vinculados a este programa de los cuales el 31.2% se presenta a alguna de las vacantes, de los cuales el 4, 8% logra conseguir un empleo<sup>17</sup>. El bajo impacto de estos programas, reflejado en las anteriores cifras, empieza a evidenciar los problemas, que más adelante se confirmarán, frente al direccionamiento y la socialización que se le dan a estos servicios.

---

<sup>17</sup> Informe de gestión de Bienestar Institucional. *Políticas, programas y proyectos que benefician a la comunidad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá, 2009.

Antes de pasar a la exposición estadística, de los alcances de la problemática de la deserción dentro de la Universidad Distrital y su Facultad de Ingeniería y a la sección de los resultados, se expondrá una problemática que a lo largo del trabajo de campo fue central, en cuanto a la efectividad de las políticas de equidad en reintegro, permanencia y graduación de estudiantes.

#### **5.4 Normatividad / Prueba Académica(fracaso académico)**

Al revisar la documentación que hay en la Distrital frente al tema de la deserción, reintegro, permanencia y graduación, se hizo evidente la importancia de considerar la Prueba Académica(PA), ya que las trayectorias educativas de los estudiantes de la Distrital en aspectos como la pérdida de calidad de estudiante, reintegro, permanencia y graduación estuvieron totalmente influenciadas por dicha prueba. La Prueba Académica evalúa la gestión académica de los estudiantes y se cuantifican sus resultados con el fin de controlar el proceso de formación y lograr la excelencia<sup>18</sup>. Esta herramienta, que se implementó en la Universidad desde 1993, ponía en periodo de prueba a los estudiantes de la Universidad que incurrieran en al menos una de las siguientes causales. Vale la pena aclarar que en los primeros años de esta sanción, si el estudiante no superaba la Prueba Académica en el semestre siguiente de haber entrado en ella, automáticamente recibía una penalidad en la que era expulsado y podía reintegrarse únicamente después de 2 años.

- a) *Promedio Acumulado: No alcanzar en el semestre el promedio acumulado mínimo exigido por la Universidad, equivalente a 3.0*
- b) *Asignaturas perdidas: haber reprobado en el semestre tres (3) asignaturas o más del Plan de estudios.*

---

<sup>18</sup> Informe de Vicerrectoría Académica. “Sobre las causales de la prueba académica, estrategias implementadas para la superación de la situación de prueba académica de los estudiantes de pregrado, propuestas de reglamentación de la prueba académica (bajo rendimiento) y otras acciones académicas realizadas y proyectadas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas”. Bogotá, 2011.

c) *Repitencia: Tener que cursar una o más asignaturas por tercera vez*<sup>19</sup>

Caracterizar y entender las dinámicas que se generaron alrededor de la PA fue supremamente difícil ya que no hubo desde el comienzo de la implementación de esta prueba una definición clara de ella. El informe de la Vicerrectoría Académica (2009) lo confirma, al asegurar que alrededor de dicha prueba surgieron numerosas controversias. El concepto de PA, ha venido presentando entonces diversas complicaciones debido a la falta de claridad normativa y a la expedición de diferentes reglamentaciones que buscaban concretar su aplicación. Esto ha ocasionado problemas en su interpretación y entonces aplicabilidad desde el momento en que se instauró. Para tener una idea más clara de este proceso, a continuación se exponen las 9 modificaciones que se le hizo a la reglamentación estudiantil, entre 1993 – 2011. Debido a que estas complicaciones tuvieron una enorme influencia en la trayectoria educativa de los jóvenes que entrevisté ya que afectó totalmente las dinámicas de deserción, reintegro, permanencia y graduación, aumentando el abandono y el rezago de estudiantes, es importante prestar especial atención al siguiente apartado, que explica concretamente y en los términos de la misma Vicerrectoría, lo que motivó las diversas variaciones de esta reglamentación. Debido a que este tema es bastante álgido dentro de la Universidad precisamente por la controversia alrededor de ambigüedades y complicaciones de los términos jurídicos que en ella hay, a continuación veremos casi literalmente la aclaración que al problema ofreció el informe de la Vicerrectoría Académica.

Si bien el acuerdo 07 de 1993 plantea la Prueba Académica y las causas que hacen que un estudiante deba someterse a ella, en el artículo no se define conceptualmente qué significa dicha prueba. Asimismo no hay claridad acerca de las circunstancias que hacen que un joven pierda su calidad de estudiante, ya que si bien el artículo señala que el estudiante será excluido de la universidad por bajo rendimiento académico, no pudiendo reingresar a la universidad por un periodo de 2 años, el acuerdo tampoco define lo que significa concretamente “bajo rendimiento académico”.

Con el objetivo de solventar estos vacíos el consejo superior expidió el Acuerdo 003 en el 2004 que se caracteriza por mantener las causales para incurrir en Prueba Académica y el tiempo de suspensión en dos años según lo contenido en el Acuerdo 027

---

<sup>19</sup> Causales de entrada en Prueba Académica, establecidas en el acuerdo 027 ,1993.

de 1993. Asimismo, define que la superación de la prueba se logra igualmente cuando se superan todas las causales que hicieron incurrir en ella. Posteriormente el Acuerdo 004 y el 005 de 2004 hacen finalmente distinción entre Prueba Académica y bajo rendimiento y aclaran la imposibilidad de incurrir por más de 3 veces en prueba académica. En septiembre de 2005, el consejo superior, por medio del estatuto, establece en 1 año de suspensión la inhabilidad de ingresar a un programa de pregrado cuando un estudiante haya sido excluido por bajo rendimiento; igualmente agrega a este literal la posibilidad de que el estudiante pueda reingresar al mismo programa del cual fue excluido. Después de la derogación, por fallo de tutela, del Acuerdo 003 de 2004, el Acuerdo 007 de 2009 mantiene las causales definidas en el Acuerdo 027 de 1993, pero determina que solamente se podían cursar las asignaturas que hicieron incurrir en este estado y las demás que se hubieran perdido en el periodo académico. Adicionalmente, señala la imposibilidad de incurrir en situación de Prueba Académica por más de una vez durante la carrera.

Como podemos ver, del año 1993 al 2011 se expidieron 9 variaciones en la reglamentación de la Prueba Académica. El cambio permanente en las “reglas del juego” plasmado en la falta de una definición clara del concepto de Prueba Académica y de “bajo rendimiento”, y la ausencia de medidas que tomaran en cuenta los estudios sobre el impacto negativo de la PA en los estudiantes, generaron un desorden y descontento general que afectó a la institución y a los estudiantes a un nivel general, ocasionando además numerosas pugnas y divisiones dentro de la institución. Uno de los efectos nocivos de este desorden, se evidenció en lo referente a que un estudiante, al reingresar a la Universidad después de dos o un año, según lo establecido, solamente pudiera cursar las asignaturas que le hicieron incurrir en ese status. Esto, resultó inconveniente para los estudiantes y la administración ya que generó numerosos abandonos y rezagos, como lo veremos reflejado en la sección de los resultados. Asimismo, la imposibilidad de incurrir en Prueba Académica por más de una vez en toda la carrera, generó un fuerte debate al interior de la Distrital, ya que un estudio hecho por la Oficina para la Permanencia Estudiantil OPEUD<sup>20</sup> mostraba que

---

<sup>20</sup> Rigoberto Quintero et,al (2009), Estudio Diagnostico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 1991-2009. Oficina para la Permanencia Estudiantil – OPEUD, Bienestar Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, Mayo de 2010

aproximadamente el 35% de los estudiantes reincidían en la prueba. A raíz de esto, la norma fue criticada por su rigidez e incapacidad de reconocer los estudios adelantados. Actualmente y con el objetivo de darle fin a ambigüedades tan alarmantes, mediante el Acuerdo 001 de 2011, el Consejo Superior decide suspender la Prueba Académica, esperando con esto la concertación entre los diferentes sectores de la Universidad y la aplicación de un Plan de trabajo para la disminución de la deserción dentro de la Universidad, puesto en marcha el primer periodo del 2010.

Es importante señalar que si bien las problemáticas en la normatividad institucional han afectado de manera significativa al cuerpo estudiantil, la UD ha venido desarrollando informes y planes<sup>21</sup> por medio de los cuales se ha intentado superar este problema; entre el 2009 y 2010 se han implementado procesos de seguimiento al estado académico de los estudiantes que se encuentran en riesgo de mortalidad. La Vicerrectoría Académica realizó el informe institucional de Prueba Académica, del cual obtuve gran parte de la información para desarrollar esta sección. Asimismo, la Vicerrectoría Académica organizó reuniones y consejerías, con los equipos de coordinadores de proyectos curriculares de todas las facultades de la Universidad. También está el informe de Bienestar Institucional realizado por la OPEUD, igualmente citado en esta investigación, sobre Prueba Académica y Deserción Estudiantil en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Antes de ver las anteriores problemáticas, reflejadas en este estudio de caso, veamos los porcentajes de deserción y reintegro que había para ese momento dentro de la Institución en general, y su Facultad de Ingeniería en particular.

### **5.5 Deserción en la Universidad Distrital y la Facultad de Ingeniería.**

En el caso de la Distrital los altos porcentajes de deserción, que veremos a continuación en la siguiente tabla, han sido motivo de preocupación para la institución,

---

<sup>21</sup> Informe de Vicerrectoría Académica. “Sobre las causales de la Prueba Académica, estrategias implementadas para la superación se la situación de Prueba Académica de los estudiantes de pregrado, propuestas de reglamentación de la Prueba Académica (bajo rendimiento) y otras acciones académicas realizadas y proyectadas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas”. Bogotá, 2011.

razón por la cual se han venido desarrollando numerosos debates internos, y con ellos, algunos estudios donde se intentan rastrear las principales características de este problema; en el año 2010 la Oficina para la permanencia estudiantil OPEUD, lleva a cabo el informe anteriormente citado, *Estudio Diagnóstico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José DE caldas, 1991-2009* y dirigido a los miembros del Consejo Superior Universitario, con el fin de aportar información acerca de este problema dentro de la universidad para concretizar políticas de retención y permanencia. Este estudio resultó oportuno para esta investigación ya que ofrece cifras acerca del porcentaje de estudiantes de la cohorte del 2000 que desertaron, a un nivel general dentro de la Universidad Distrital cómo para el caso específico de la Facultad de Ingeniería.

**Tabla No 1. Índice de Deserción en Ciclo Profesional.**

Periodo	Matriculados	Egresados	Activos	Deserción	Porcentaje de Deserción
1999-1	1399	656	34	709	51%
1999-2	1312	618	46	648	49%
<b>2000-1</b>	<b>1448</b>	<b>690</b>	<b>45</b>	<b>713</b>	<b>49%</b>
<b>2000-2</b>	<b>1430</b>	<b>610</b>	<b>86</b>	<b>734</b>	<b>51%</b>
2001-1	1631	678	117	836	51%
2001-2	1532	609	145	778	51%
2002-1	1873	775	214	884	47%
2002-2	1963	592	382	989	50%
2003-1	1869	522	365	982	53%
2003-2	1670	312	577	781	47%
<b>Promedio</b>					<b>56%</b>

Fuente: “Estudio Diagnóstico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José DE caldas, 1991-2009

**Cuadro No 1. Porcentaje de deserción ciclo profesional, Universidad Distrital.**

Fuente: “Estudio Diagnóstico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José DE caldas, 1991-2009

Como podemos ver, en la cohorte del 2000 teniendo en cuenta el periodo I y II, se matricularon en total 2878 estudiantes a la Universidad, de los cuales egresaron 1300, 131 seguían activos al momento de llevarse a cabo el estudio (2010) y 1447 desertaron.

El porcentaje de deserción dentro de la universidad y para esta cohorte es alto, al estar entre el 49 y 51%. Sin embargo sería un error destacar únicamente los índices de deserción de la cohorte que me compete, debido a que imposibilitaría una visión longitudinal del fenómeno y con ello un acercamiento al impacto que han tenido las políticas de retención sobre estas tasas. Se hace evidente entonces con la segunda gráfica, el esfuerzo de la Universidad por aumentar la permanencia de los estudiantes ya que el índice de deserción en el año 95 llegó al 70% , pero a partir de este periodo hay un descenso evidente, llegando al 50%, lo cual si bien representa una mejoría sigue siendo un porcentaje demasiado alto. Para entender el impacto que tiene la deserción en la Facultad de Ingeniería en relación a la Universidad Distrital, veamos estas mismas cifras para el caso concreto de dicha Facultad.

**Tabla No 2 . Índice de Deserción facultad de Ingeniería, Universidad Distrital**

<b>Periodo</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Egresados</b>	<b>Activos</b>	<b>Deserción</b>	<b>Porcentajes de Deserción</b>
1999	578	179	22	377	65
1999,5	505	163	26	316	63
<b>2000</b>	<b>598</b>	<b>220</b>	<b>22</b>	<b>356</b>	<b>60</b>
<b>2000,5</b>	<b>499</b>	<b>167</b>	<b>48</b>	<b>284</b>	<b>57</b>
2001	636	200	64	372	58
2001,5	521	159	77	285	55
2002	616	196	123	297	48
2002,5	800	155	192	453	57
2003	673	156	170	347	52
2003,5	646	40	282	324	50
<b>Promedio</b>					60

*Fuente: "Estudio Diagnostico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José DE caldas, 1991-2009.*

El índice de deserción en la Facultad de Ingeniería para la cohorte del 2000, está 10 puntos porcentuales por encima del institucional. En el año 2000, se matricularon 1097 estudiantes, de los cuales han egresado 387, 70 siguen activos y desertan 640, dejando un porcentaje del 60 %, lo cual es supremamente alto. Las tasas de abandonos temporales no estaban registrados ni sistematizadas dentro de la base de datos de Bienestar Universitario, razón por la cual hicimos con la OPEUD un trabajo de depuración de todos los casos de estudiantes que en la Facultad de Ingeniería hubieran estado “ad portas” de la deserción,

abandonando mínimo un semestre la carrera, pero registrando un posterior reintegro. Veamos la Tabla.

**Tabla No 4. Índice de reintegro en la Facultad de Ingeniería, 2000**

Fuente: Oficina para la Permanencia Estudiantil & María Camila Díaz

<b>Periodo</b>	<b>Reintegros</b>	<b>Egresados</b>	<b>Activos</b>	<b>Deserción</b>
2000 ( I-II)	98	30	20	48

De los 1097 estudiante que se matricularon en la cohorte del 2000, 640 abandonaron la institución. Desafortunadamente, como explicaba en la introducción del trabajo, en estudios sobre deserción es poco o nada lo que sabe acerca del devenir de estos jóvenes. Muchos no son desertores del sistema educativo puesto que se reintegran a otras instituciones educativas en diferentes lapsos de tiempo. Otros, abandonan definitivamente el sistema e intentan ingresar al mundo laboral buscando una movilidad social ascendente bastante obstaculizada por su fracaso universitario.

La anterior tabla representa en cifras al grupo de estudiantes de la Facultad de Ingeniería, que a pesar de tener dificultades económicas, académicas o personales, al igual que los jóvenes que desertaron de la Universidad, lograron reintegrarse a la institución sin abandonar la posibilidad de graduarse. De este grupo de 98 jóvenes, 30 lograron graduarse, 20 siguen activos y 38 desertaron, a pesar de haber llevado a cabo mínimo un reintegro. Quiero recordar en este punto que si bien la deserción no es el objeto central de este estudio, definitivamente representa la problemática que orientó este trabajo, sobre las posibilidades de reintegro, permanencia y graduación de jóvenes que por problemas económicos y/o académicos estuvieran cerca del abandono o la deserción total de la Universidad. Identificar estos casos y hacerles un seguimiento es fundamental al estarse implementando una política preventiva concreta frente a un sector estudiantil que en su proceso muestra una alta probabilidad de mortalidad académica , fruto de sus abandonos temporales. Si se les hace un seguimiento a estas trayectorias educativas, podríamos entender los factores, que motivan un reintegro y la posibilidad de una graduación de jóvenes con altas probabilidades de desertar del sistema educativo, tanto desde los soportes y ayudas que ofrece la institución, como desde las estrategias personales que implementaron estos jóvenes. ¿Cuáles eran concretamente las condiciones de educabilidad con las que contaban estos jóvenes al momento de ingresar



a la Universidad? ¿Conocían este grupo de estudiantes los servicios que ofrecía Bienestar Institucional? ¿Qué efectividad tuvieron estos programas en la comunidad estudiantil? ¿Los jóvenes que requerían dichos soportes, generaron las iniciativas necesarias para hacer uso de ellos? ¿De qué manera se vieron afectados los estudiantes con los numerosos cambios y problemas que hubo en la normatividad de la PA? ¿Es posible distinguir el tipo de estrategias que permitieron que este grupo de estudiantes, a pesar de las dificultades, no abandonara definitivamente la institución? Antes de pasar a los resultados del estudio, veamos a continuación la metodología que se llevó a cabo a lo largo de este trabajo, para intentar dar respuesta a los anteriores interrogantes.

## **6. Metodología**

Con el trabajo de campo, se buscó analizar desde un estudio de caso, de qué manera la relación entre las condiciones de educabilidad, las políticas de equidad educativa de la Distrital y las estrategias de resiliencia ejecutadas por estudiantes en condiciones de pobreza influenciaban su posibilidad de reintegro y graduación, habiendo tenido anteriormente que abandonar su carrera por problemas económicos y/o académicos. La idea fue entonces aterrizar estas categorías, a un plano real a través de la trayectoria educativa de un grupo de jóvenes de la Facultad de Ingeniería de la Distrital, cohorte del 2000, que hubieran registrado mínimo un abandono temporal de su carrera.

Las trayectorias educativas (TE) se refieren al recorrido y experiencia que tiene los estudiantes a lo largo del ciclo universitario. Con el estudio de estas TE, se pueden observar situaciones, ambientes, y particularidades que se dan en estos procesos. Este concepto de trayectoria hace referencia al proceso cambiante de una experiencia escolar dentro del sistema educativo. Como señala Sonia Hirschber:

“La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (Hirschber, 2004:8).

Como señalaba en el marco teórico, las trayectorias educativas representan una perspectiva apropiada para estudiar la efectividad de los soportes institucionales y la capacidad individual de los jóvenes por superar desde lo individual, una adversidad estructural, teniendo en cuenta los costos que esto supone. Para ello, opté por la integración de una perspectiva cuantitativa y cualitativa; la primera me permitió un primer panorama objetivo a través del cruce de variables socio-económicas y académicas (condiciones de educabilidad) que influenciaron la trayectoria educativa de los estudiantes contactados. Con este enfoque pude además, localizar ciertas tendencias en las respuestas, lo que me permitió ahondar en aspectos específicos al momento de realizar las entrevistas a profundidad. La mirada cualitativa, le ofreció al estudio una comprensión más profunda de las experiencias, ya que las entrevistas a profundidad logran un acercamiento a las percepciones de los entrevistados, al permitir espacios de diálogo que reflejan los pensamientos y sentimientos que tuvieron/tienen los estudiantes frente a sus trayectorias educativas y confrontando lo expuesto en el marco teórico, con estas distintas realidades.

## 6.1 Encuestas

Al establecer contacto con la gente de Bienestar Universitario supe rápidamente, por parte de algunos funcionarios, que dentro de la base de datos de la universidad no había registro de aquellos estudiantes que hubieran tenido una desvinculación temporal (reintegro) dentro de la Facultad de Ingeniería. Por esta razón, fue necesario trabajar en conjunto con la Oficina para la Permanencia Estudiantil (OPEUD) en la depuración de los casos de reintegro para esta Facultad. En un primer momento, tomamos la población total de estudiantes que hubieran ingresado a la Facultad de Ingeniería para la cohorte del 2000 I y II. De una lista de 600 jóvenes, se tomó una muestra específica de todos aquellos estudiantes que durante su trayectoria educativa, y en un marco de tiempo de 6 años<sup>22</sup>, hubieran tenido mínimo una ausencia intersemestral o abandono temporal, evidenciando con esto, el abandono y sucesivo reintegro a la carrera. Se encontraron entonces que para esta cohorte, habían 98 estudiantes con mínimo una desvinculación, de los cuales 30 egresaron, 20 siguen activos y 48 desertaron<sup>23</sup>.

La investigación retoma el diseño de cohorte ya que se limita a una población específica definida como un grupo de individuos que han vivido una trayectoria educativa en un período de tiempo específico, en este caso, del 2000 al 2009. Este tipo de diseño permite identificar cambios en el transcurso del tiempo y la forma en que estos afectan a los miembros de la misma cohorte. (Díaz de Rada, 2007:138). Apliqué una encuesta longitudinal ya que la situación analizada corresponde a una trayectoria educativa que no es estable en el tiempo. Los diseños longitudinales, a diferencia de los transversales, que describen la realidad en un momento específico, se caracterizan por recoger información en distintos momentos temporales. Sin embargo dentro de las tipologías de estudios longitudinales, en esta investigación, opté por el retrospectivo debido a que la encuesta se aplicó una sola vez y no en distintos momentos de la vida del estudiante. Aunque el diseño longitudinal se define por recoger información referida a

---

<sup>22</sup> Se tomo este marco de tiempo ya que un estudiante que este mínimo 6 años en la Universidad devela al menos una desvinculación al programa.

<sup>23</sup> Información obtenida a través de la base de datos de la oficina para la permanencia estudiantil

dos momentos distintos, es posible obtener esta información de una sola vez utilizando un diseño retrospectivo. Este diseño recoge información relativa a momentos pasados y presentes de la población objeto de estudio, en base a la memoria e información proporcionada por los propios entrevistados. Además, la comparación entre la situación presente y la pasada da una idea del efecto del tiempo. (Díaz de Rada, 2007:135).

Mediante un cuestionario/encuesta estructurado en 5 secciones, donde las preguntas eran cerradas y de valoración, según una escala de intensidad, busqué recolectar información concreta acerca de los siguientes aspectos y en el orden en que los presento: si había habido una desvinculación y posterior reintegro, la información personal del estudiante, sus condiciones económicas y académicas previas al ingreso a la Universidad, conocimiento y uso de soportes institucionales y finalmente aplicación de estrategias personales para el reintegro y la graduación<sup>24</sup>.

Con esto, la idea era detectar las principales características socio demográficas de los jóvenes en función de las condiciones de educabilidad en los términos de Tedesco y López y sobre el conocimiento y uso que tenían los jóvenes de los soportes institucionales que en ese momento ofrecía la Universidad. Finalmente se indagó sobre el tipo de integración e involucramiento estudiantil (Astin y Tinto) por parte de los estudiantes. En términos concretos, estas encuestas intentaron ofrecer una muestra representativa del número de estudiantes que de esta cohorte hubieran tenido reintegro y de cómo se plantearon según ellos las tres categorías que fundamentan esta investigación. Las encuestas fueron enviadas al correo electrónico, sin embargo el índice de respuestas no fue muy alto desde el primer envío, razón por la que tuve que hacer sucesivos envíos. Envíe un correo a 98 estudiantes y 28 colaboraron con la encuestas.

## **6.2 Entrevistas a profundidad**

Debido a que la encuesta longitudinal de tipo retrospectivo puede presentar fallas a raíz de los olvidos que hay en los procesos de memoración (Díaz de Rada, 2007), a la hora de llenar las encuestas, complementar cualitativamente este proceso era aún mas pertinente; a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y a

---

<sup>24</sup> Encuesta adjunta en los anexos.

profundidad, que duraron entre mínimo una y máximo tres horas, los jóvenes pudieran profundizar aspectos de su trayectoria educativa. Las condiciones de educabilidad se plantearon entonces en función de las condiciones económicas y académicas. Las primeras en relación al conjunto de bienes materiales que tenían los estudiantes y sus familias antes y durante el ingreso a la universidad. En este punto indagué sobre los ingresos familiares, la ocupación y posición laboral de los padres, el estrato socio-económico, la capacidad de acceso a libros, computadores y material didáctico entre otras cosas. Frente a las condiciones académicas pregunté acerca del nivel educativo de los padres, si había o no un ambiente propicio al estudio, las bases académicas con que el joven sintió que llegó a la Universidad al igual que el grado de apoyo motivacional que el joven recibió por partes de los padres.

En cuanto a los soportes institucionales indagué sobre el conocimiento y uso de apoyos económicos y académicos por parte de la institución, financiación de la matrícula, estímulos económicos, becas y oportunidades de empleo. Cuando preguntaba sobre estos soportes me remitía directamente al concepto de *servicios estudiantiles* de Swail: *financial aid y academic and student services*. Asimismo indagué sobre el nivel de socialización e impacto que dichos servicios tuvieron en ellos.

En cuanto a las estrategias personales me remití a la noción de *integración* de Vincent Tinto y a la teoría de *involucramiento estudiantil* de Astin, preguntándole a los jóvenes acerca del tipo de integración que tuvieron con los demás estudiantes (integración de pares), con sus profesores y el programa de Bienestar Universitario (integración institucional), en actividades académicas y culturales (integración académica) y con los miembros externos a la universidad, como la familia (integración extrainstitucional). Asimismo, los cuestioné acerca de la cantidad de tiempo que le dedicaron al estudio, el tiempo que pasaban dentro del campus, y su capacidad de involucramiento en actividades estudiantiles que los hubieran motivado a lo largo de la carrera.

Al final de estas entrevistas se dejó un espacio de diálogo, totalmente abierto, en donde se planteaba el tema de la resiliencia entendida como la capacidad de implementar estrategias para graduarse a pesar de contar con una situación de vulnerabilidad económica/académica. Explicando inicialmente en qué consiste este término, les presentaba la posibilidad de que me hablaran de estrategias personales que

incluso salieran del marco de la *integración* y del grado de *involucramiento estudiantil*. Entendiendo que si bien cada uno de estos individuos entrevistados, tuvieron una trayectoria educativa y unas condiciones de educabilidad diferentes, el ser todos estudiantes hace que ésta, sea una población con un mismo referente contextual y que todos proporcionen un discurso estudiantil. Con el fin de contrastar la percepción de los estudiantes con la visión de las directivas, entrevisté también al decano de la Facultad de Ingeniería, a un estudiante que lleva 19 años dentro de la Institución, e hice lectura y uso de textos e informes institucionales referidos a las políticas de bienestar que se llevan a cabo dentro de la Universidad.

### **6.3 Comentarios.**

Si bien las encuestas y los entrevistados se localizaron a través de la base de datos de Bienestar Universitario, a la metodología se suma un “ingrediente” que hizo de esta investigación un proceso bastante agradable y que fue la colaboración y las ideas de los funcionarios de la OPEUD, profesores, la psicóloga, Julio Sánchez, candidato al consejo académico<sup>25</sup>, y estudiantes que si bien no eran de la cohorte del 2000, tenían percepciones de la Universidad Distrital que me ayudaron a complementar la observación y a entender la complejidad de algunos asuntos internos de la Universidad que sola no hubiera podido estimar.

---

<sup>25</sup> Estudiante emblemático de la Universidad por llevar 19 años dentro de la Institución y haber ayudado por medio de tutelas a aproximadamente 800 estudiantes a reintegrarse.

## 7. Resultados

Si bien en la base de datos de Bienestar Universitario, no había información sistematizada acerca del número de estudiantes que habían logrado un reintegro, el trabajo de depuración de las bases de datos que realicé, con la ayuda de funcionarios de la Oficina para la permanencia estudiantil (OPEUD) mostró que de los 600 estudiantes de la cohorte del 2000, 98 tuvieron al menos un abandono y posterior reintegro, de los cuales egresaron 30, abandonaron 48 y 20 siguen activos. De ese grupo de 98 estudiantes el 28,57 % respondió a las encuestas que realicé. A continuación vamos a ver los resultados que arrojaron las encuestas, permanentemente respaldadas con las entrevistas a profundidad que realicé.

### 7.1 Equidad y condiciones de educabilidad

Como vimos anteriormente, las condiciones de educabilidad es un término que hace referencia en términos de Navarro, *al piso mínimo de equidad necesario* para poder llevar a cabo un proceso educativo exitoso, lo que equivale a un piso mínimo de bienestar entendido según este autor, como el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad.(Navarro,2004). Así, unas bases mínimas económicas y académicas, evaluadas en este caso en cuanto al ámbito familiar, son esenciales a la hora de pensar en el tipo de trayectoria educativa y posibilidad de éxito académico. Las encuestas arrojaron que de los 28 jóvenes encuestados; 57% pertenecen al estrato 2; 25% son de estrato 3; 17% del estrato 1. Nadie respondió pertenecer a los estratos 4, 5 y 6. Estas cifras confirman la misión que tiene la Universidad Distrital en la búsqueda de una mayor equidad social, al estarle ofreciendo Educación Superior a los sectores más vulnerables de la capital. Como señala el estudio de la Universidad de los Andes, según el Banco Mundial, la educación es la variable más importante para entender las desigualdades sociales (Sánchez et al., 2002), en relación a las posibilidades de acceso a la educación superior de los sectores sociales mas vulnerables. De esta manera, la Universidad Pública cumple un papel fundamental, en la repartición de las

oportunidades que ofrece la Educación Superior al enfocar, como lo evidencian las anteriores cifras para el caso de este grupo de jóvenes, un servicio educativo a los estratos 1 2 y 3 de Bogotá.

Otro de los factores que determinan la reproducción de las desigualdades sociales en los procesos educativos está estrechamente relacionado con el concepto que propone Tedesco para interpretar las condiciones de educabilidad a decir, el nivel educativo de los padres del estudiante; en cuanto a las madres, el 41 % cursó hasta la primaria, 31% llegó a la secundaria y el 27% no recibió ningún tipo de formación educativa. Con respecto al nivel educativo de los padres; hubo registro de únicamente, un padre que cursara universitario, 2 que hicieran tecnológico, 42% llegó a la secundaria, 28% a primaria y 7 % no recibió ningún tipo de formación educativa.

Por un lado, se hace evidente que las madres de los estudiantes logran en general un nivel educativo bastante más bajo que el de los padres; el 27 % de las madres no recibió ninguna educación mientras que para el caso de los padres únicamente el 7, 14 % no tuvo acceso a ningún tipo de formación educativa. Lo anterior evidencia el alcance que tenían para estas generaciones, las desigualdades entre hombres y mujeres frente a las oportunidades educativas. Por otro lado, podemos notar que el impacto que tiene la Universidad Pública frente a la movilidad social sigue siendo imprescindible. Como señalé en la introducción y en el marco teórico, a pesar de que la movilidad social no es un tema central de la investigación, consideré importante dejarla planteada desde la idea de *transmisión intergeneracional de la educación*, es decir, la existencia o no de una movilidad social ascendente frente al nivel educativo de los padres con el de sus hijos (jóvenes encuestados). De hecho, la desigualdad social se mide en función de las desigualdades en el ingreso laboral de los ciudadanos, variable totalmente ligada a la educación del individuo. De este modo, el nivel educativo de los padres define su ingreso laboral y este a su vez, es un factor determinante en las oportunidades educativas que le pueden ofrecer los padres a sus hijos. Asimismo, como señala Gonzalo Cataño en su estudio *Universidad Pública y Movilidad social*, los padres que poseen cierto nivel educativo tratarán de obtener para sus hijos un nivel educativo mayor o al menos igual al alcanzado por ellos (1969:207). En este sentido, y siguiendo explícitamente los resultados que arrojaron las encuestas frente al nivel educativo de los padres, se evidencia la relación que hay entre la Universidad Pública y una movilidad social que



definitivamente tiende a ascender y que por lo tanto sigue haciendo de la Educación Superior pública a pesar de sus falencias, un vehículo de movilidad social.

*“Mis papas siempre nos insistieron en que había que estudiar para no sufrir las cosas que ellos habían sufrido, como trabajar en temas como muy operativos. Uno desde pequeño se daba cuenta que a mi madre le tocaba matarse en el trabajo para ganar una miseria...”* (Felipe<sup>26</sup>, estudiante egresado)

*“Yo el perfil de ingeniero la verdad es que no lo tenía desde pequeño, porque la verdad es que yo quería era estudiar cocina, pero debido a mi situación y posibilidades económicas eso no era posible, aunque la carrera del SENA de administración hotelera se asemejaba. Entonces esa era mi verdadera primera opción, pero también desafortunadamente, por mi situación económica, tenía que estudiar algo que me diera plata, para mejorar mi status y ayudar a mi familia que no podía dejarla sola con todos los gastos...entonces mirando toda mi situación me decidí por Ingeniería...”* (Jonathan, estudiante activo)

La opinión de Jonathan y Felipe, se confirmó en un plano concreto cuando en las encuestas indagué sobre los ingresos familiares de los encuestados durante su permanencia en la universidad, que variaron entre menos de 1 SMLV y 3/5 SMLV. De los 28 encuestados, el 57% marcó entre 1 y 3 SMLV, el 7 25% registró menos de 1 SMLV, y el 17% entre 3 y 5 SLMV. Ninguno marcó salarios mayores a 5 SMLV. Indagar sobre los ingresos de los padres ofrece un acercamiento a la perspectiva Rawlsiana de los bienes básicos, como bases materiales necesarias para la equidad, y en este caso, para el desarrollo de trayectorias educativas exitosas de sectores socio-económicamente vulnerables.

Después de identificar las principales características socioeconómicas de este grupo de jóvenes, que registraron al menos una desvinculación temporal a lo largo de la carrera, indagué precisamente sobre la razón del abandono; el 46% respondió que el motivo de su desvinculación fue por motivos académicos, el 39% anotó que respondía a motivos económicos, 14 % anotó motivos personales y 0 por razones disciplinarias. Como podemos ver, en efecto hay una predominancia en abandonos de tipo estructural y no personal o motivacional, lo que confirma las factores de deserción a nivel nacional en donde las razones académicas tienen el mayor peso<sup>27</sup> y entonces la urgencia de pensar este fenómeno desde una perspectiva estructural.

---

26 Por petición de los entrevistados, se cambiaron los nombres para proteger su anonimato.

27 Ministerio de Educación Nacional. Deserción estudiantil: prioridad en la agenda, Boletín informativo. no.7, 2006.

Al momento de profundizar sobre estos factores en las entrevistas, se encontró que la forma en que los estudios suelen categorizar los factores de abandono, muchas veces es ambigua. Es decir que los factores económicos y académicos tienden a relacionarse entre si ya que evidentemente el tener problemas socioeconómicos influye bastante en el rendimiento académico del estudiante. Los estudiantes que respondieron “factores académicos” lo hicieron debido a que el abandono respondió a una suspensión académica que recibieron al no haber superado la famosa Prueba Académica, muchas veces situación reforzada por la falta de tiempo que tenían para los estudios, debido a la presión laboral a la que se confrontaban en ese momento y al bajo rendimiento con que sentían que habían llegado a la Universidad Como lo señaló Nicolás, esto evidencia que para ese momento no había un interés institucional claro por conocer las razones que los hicieron entrar en Prueba Académica, lo que necesariamente aumentó las probabilidades de que algunos abandonaran temporalmente la carrera y otros desertaran<sup>28</sup>.

*Yo puse por “motivos académicos”, pero la verdad es que fueron todos al mismo tiempo...eso es confuso... a mí ya me habían hecho una encuesta y me dio la misma sensación de confusión. Digamos que para ellos fue académico, porque técnicamente entré en Prueba, pero créeme que puedo explicarlo. El trabajo, los problemas con el dinero y eso todo tiene una carga emocional muy fuerte (Nicolás, estudiante egresado)*

Unas condiciones económicas apropiadas le permiten a un estudiante no tener que sacrificar su carrera ante la necesidad de conseguir un trabajo para subsistir y muchas veces apoyar económicamente a su familia. Asimismo, como veremos en la sección de resultados sobre resiliencia y en las conclusiones, estas condiciones de educabilidad tienen también un impacto en el tipo de estrategias de resiliencia que desarrolla el estudiante. Es decir que las condiciones adversas como señala Kotliarenc (2009), pueden convertirse, según el estudiante, en un obstáculo pero también en factor de motivación a la vez.

De las 28 encuestas realizadas, hubo únicamente dos casos de estudiantes que no se vieron obligados a trabajar a lo largo de la carrera. Para el resto, el trabajo era una necesidad que les permitía mantenerse, apoyar económicamente a su núcleo familiar y en muchas casos pagar la matrícula y los diversos gastos universitarios como lo son el

---

<sup>28</sup> En la cohorte del 2000 se matricularon en total 2878 estudiantes a la Universidad, de los cuales egresaron 1300, 131 siguen activos al momento de llevarse a cabo este estudio (2010) y 1447 desertaron.

transporte y materiales didácticos. Si bien la matrícula de la Universidad Distrital se ajusta a los ingresos familiares del estudiante, que como vimos son medios y bajos, las cifras confirman que esta medida si bien aliviana las dificultades en el pago de la matrícula, no exime a los estudiantes de su alta precariedad económica ya que el 53% marcó haber presentado varias veces dificultades económicas en el pago de la matrícula<sup>29</sup>, dificultad que suele agudizarse con factores alternos como los son los diversos gastos que tiene el núcleo familiar, la cantidad de hermanos del estudiante, mas los altos gastos que implica un semestre universitario en materia de alimentación, transporte y materiales adecuados que para el caso de las ingenierías es alto al requerir como material de base un computador.

Como podemos ver, los anteriores porcentajes muestran desde diferentes ángulos, la vulnerabilidad en las condiciones de educabilidad de estos jóvenes; el estrato social entre el 1 y el 3, el bajo nivel educativo de los padres y los bajos/medios ingresos familiares son variables que están estrechamente interrelacionados entre si, al convertirse en factores que inciden, en la distribución de posibilidades tanto en el acceso a la Educación Superior cómo en la culminación exitosa y en tiempos adecuados de la carrera escogida, debido a que influyen en términos de tiempo y calidad en el tipo de involucramiento que tiene el joven con su proceso educativo. Así, los resultados que arrojó el campo frente a este eje soportan la teoría reproductivista de Bourdieu al demostrar que en efecto tanto la estructura del aparato escolar como la trayectoria educativa y posibilidad de éxito universitario están influenciados por la división de la sociedad en clases y los diferentes capitales que esto implica en cuanto a tipo de trayectorias educativas. Si bien, este grupo de estudiantes logra un éxito educativo, el costo que este tiene en ellos una trayectoria educativa tan larga como veremos mas adelante, es bastante alto.

Finalmente, ante la pregunta “¿Durante su trayectoria académica tuvo el respaldo económico de sus padres para estudiar? (acceso a libros, pago en matrícula, computadoras, material didáctico, etc.)”, el 42% respondió pocas veces, el 32% varias veces, 15% siempre y 7, 14% marcaron nunca. Las anteriores cifras, evidencian hasta qué punto, las condiciones de educabilidad de estos jóvenes, estuvieron marcadas

<sup>29</sup> El valor de la matrícula de los estudiantes variaba a lo largo de la carrera según el valor de la pensión del colegio y el ingreso de los padres. Para el grupo de estudiantes que encueste y entrevisté dicho valor variaba entre los 40 mil y 180 mil pesos.

considerablemente por el bajo nivel educativo de los padres, que en promedio no llega más allá de la secundaria y el claro efecto que esto tuvo sobre los ingresos de estos mismos y entonces, el apoyo económico que podían proveerle a sus hijos. A la hora de estudiar las condiciones de educabilidad, es importante no focalizar la atención únicamente en los aspectos monetarios como señalan recurrentemente Tedesco y Néstor López. En efecto, las condiciones académicas provenientes de la educación básica y del núcleo familiar, influyen también en el rendimiento de los estudiantes en la Universidad. Dichos recursos educacionales se refieren a los libros y diversos instrumentos de apoyo para el estudio como el computador, literatura etc. Otro factor académico que influye en el rendimiento académico de los jóvenes, son las bases académicas con que llegan los jóvenes a la universidad. Frente a este tema formulé la siguiente pregunta: *¿Durante su permanencia en la Universidad tuvo suficientes bases académicas para responder a las exigencias del proyecto curricular?* El 57 % respondió que no, evidenciando el problema que enfrentan las universidades al recibir jóvenes que además de verse afectados académicamente por las dificultades socioeconómicas, traen enormes vacíos en su educación básica a pesar de que los colegios de los que algunos provenían estaban bien ranqueados frente a los resultados del ICFES. Por ejemplo Miguel, quien comentaba haberse sentido con pocas bases provenía del Instituto San Pablo Apóstol, institución ubicada dentro de los cincuenta mejores colegios a nivel nacional<sup>30</sup>. Si bien la Universidad Distrital le exige a los estudiantes que ingresan a Ingeniería un puntaje de ICFES bastante alto, estando por lo menos 40 puntos por encima del promedio nacional, como señala el estudio realizado por Bienestar Universitario, esto parece no representar una medida de valoración académica adecuada, debido a que los factores académicos representan al mismo tiempo, la causa de entrada a Prueba Académica y de deserción más alta dentro de la institución<sup>31</sup>.

*“Yo cuando entre a la U me pegué una estrellada muy dura, porque en el colegio uno es muy relajado debido a que la exigencia es muy laxa en muchas cosas. Tú en realidad no haces mucho y pasas y pasas. Así que nada, cuando llegué a la Universidad me choque por que el nivel de exigencia es supremamente alto y entonces el primer semestre reprobé 2 materias y casi entro a Prueba Académica de primeras”* (Francisco, estudiante activo)

---

<sup>30</sup> Disponible en <http://www.ispaeducacion.edu.co/convenios/>. Recuperado el 14 Abril de 2012

<sup>31</sup> Estudio Diagnostico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José DE caldas, 1991-2009

Las bases académicas previas al ingreso, relacionadas concretamente con la formación que el estudiante recibió en el colegio, son otro determinante en el desempeño y posibilidad de éxito universitario. En la entrevista que le hice al actual Decano de Ingeniería, se reiteró el peso que tienen las condiciones académicas entendidas como la mezcla de los recursos educacionales y las bases académicas obtenidas en la formación básica y media.

*“Muchos vienen con muchos vacíos en su primera educación. Nosotros detectamos este problema y en este momento precisamente estamos discutiéndolo con la unidad de curriculum para ver si implementamos el famoso semestre cero o semestre de nivelación. No es fácil porque hay que cambiar la reglamentación de la Universidad. Pero si se están haciendo unos estudios fuertes al respecto, sobre cómo mejorar el nivel de los estudiantes, tú no puedes cambiar el diseño estructural, mental de un estudiante que llega a la universidad en un año...olvídate. A lo mejor se puede mejorar pero las bases ya están muy consolidadas. En ese tema cosas como la promoción automática fueron un terrible error y explica en parte porque están saliendo tan mal formados estos chicos del colegio.. y en este país no paso, no pasa nada, no hubo un juicio político frente a ese error que le ha hecho tanto daño a la educación”* ( Decano actual de la Facultad de Ingeniería)

Otro aspecto que cobró una importancia sumamente relevante, fue el respaldo y apoyo académico de la familia, evaluado desde los capitales culturales; acceso a libros, computadores, motivación y apoyo, ayudan a fortalecer el desempeño de un estudiante. En las encuestas, estos resultados son interesantes al mostrar que si bien las dificultades económicas para el pago de la matrícula fueron recurrentes, estos chicos recibieron en su gran mayoría un apoyo “moral” de sus padres, lo que evidencia de nuevo el valor simbólico y práctico que tiene la educación tanto para el joven como para su familia y frente a la posibilidad de ascender en la escala social. El Observatorio Laboral del MEN da cuenta de ello al evidenciar la relación positiva entre el nivel de estudios y el de ingresos en los graduados de la educación superior en Colombia, reportando además cómo el área del conocimiento mejor paga a la de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo. Egresados del nivel universitario reciben un sueldo promedio de \$1.381.306 pesos, mientras que los egresados de formaciones tecnológicas obtienen \$981.624, los de formaciones técnicas reciben un salario de aproximadamente \$849.762.

Así, ante la pregunta: *¿Durante su trayectoria académica tenía el respaldo motivacional de sus padres para estudiar? (apoyo, comunicación, motivación, etc.)*, el 46 % respondió varias veces y el 32 % siempre. Al empezar el trabajo de campo,

indagando sobre las condiciones de educabilidad buscaba acercarme a los factores estructurales que influenciaron la trayectoria educativa de estos jóvenes. Francisco, uno de los 9 estudiantes entrevistados, señalaba lo siguiente:

*“Te cuento un poquito las cosas que pasaron, mi familia tuvo muchos inconvenientes económicos en el 99 y eso me obligo a cambiar de carrera y pensar para donde iba, ya que yo estaba estudiante ciencias políticas en la nacional y claro en un momento de crisis me di cuenta que esa carrera es bastante romántica y que necesitaba estudiar algo que me permitiera aterrizar mas, mantenerme, ayudar a mi familia que estaba jodida y asegurar también un ingreso”.* (Francisco, estudiante activo )

La necesidad de tener que trabajar para poder ayudar a los padres en la propia manutención y en el pago de la matrícula fue una exigencia que se repitió en la totalidad de las entrevistas y en 26 encuestas, de las 28 respondidas. Esto hizo, que fuera fundamental indagar acerca de las medidas de la Distrital, que buscan ayudar a los estudiantes que estudian y trabajan, ya que esta mezcla, tan imperiosa para estos jóvenes, marca definitivamente su trayectoria educativa, al ser precisamente uno de los factores principales que induce al abandono temporal y al rezago. Ninguno de los jóvenes entrevistados ni encuestados recibió algún tipo de apoyo laboral por parte de la Universidad. De hecho como vimos en la sección de Bienestar Universitario, el grupo funcional de fomento laboral se consolida 8 años después del ingreso de este grupo de jóvenes a la Universidad. Aunque sería absurdo pretender que una Universidad le resuelva el tema laboral a la totalidad de sus estudiantes, medidas como la flexibilización horaria y horarios nocturnos seguramente reducirían las cargas que tienen estos jóvenes y que impiden el nivel de integración institucional deseado para empezar a evitar tan alta mortalidad estudiantil. Sería entonces interesante para un siguiente estudio, realizar un análisis comparativo del impacto que tienen la creación de este tipo de programas frente al rezago y la deserción, en relación a las generaciones pasadas exentas de estos servicios estudiantiles, con las generaciones actuales.

En efecto, la problemática del rezago fue surgiendo a medida que avanzaba en el trabajo de campo, posicionándose como uno de los problemas centrales que tuvieron los jóvenes de esta cohorte. Las cifras hablan por sí solas; de los 28 encuestados 13 siguen cursando su pregrado, habiendo ingresado por primera vez a la Universidad Distrital en el año 2000, lo que representa para estos casos, mas de 12 años el tiempo promedio para cursar un pregrado. Los funcionarios de la Oficina para la Permanencia Estudiantil, me

compartieron los preliminares del estudio sobre rezago dentro de la Distrital, actualmente en preparación, con datos de las promociones desde 1991-1 al 2009-2 en donde puede observarse que en la Facultad de Ingeniería el 18% de sus egresados obtuvieron su título académico empleando entre 10 y 11 semestres y el 37% tardó entre 12 y 13. El 45% de los egresados de esta Facultad tardan de siete años o más en obtener su título académico.<sup>32</sup> De nuevo, estas altas tasas de rezago le ocasionan fuertes problemas al Estado y a la institución frente al gasto público y el cumplimiento de las políticas de equidad educativa, y al estudiante en la disminución de probabilidades de ingreso y movilidad social.

*“Tú no te demoras en entender que tienes que trabajar para sacar adelante tu carrera María, ahí mismo entras, el trabajo es una constante para la mayoría, créemelo. Unos como yo tuvimos suerte y es que trabajaba en mi casa, en la U, medio tiempo, un poco como se me ajustara, yo era el jefe del negocio que monte con unos amigos entonces podíamos manejar nuestros tiempos. Pero tuve compañeros que trabajaban de empacadores del éxito y esas súper marcas... era duro te cuento, porque es que no tenían tiempo realmente para estudiar. Así que la gente se está demorando el doble de tiempo para sacar su carrera porque no hay de otra, eso es muy tenaz ,te desmotiva, es duro cuando lo vives, porque qué... pero no te quieres quedar tampoco sin el pan y sin el queso, eso sería la muerte pues(risas)entonces te quedas hasta que la sacas y ese es el objetivo” ( Sainer, estudiante activo)*

Si bien la necesidad que tuvieron todos estos jóvenes por trabajar en efecto explica en mucho el rezago, sería ingenuo creer que la solución es que un estudiante no pueda o no deba trabajar a lo largo de su carrera. Como decía Juan, el trabajo se convierte en el vehículo para poder comer y así estudiar. Las preguntas y el debate frente a la combinación del mundo académico con el mundo laboral, debe hacerse desde una perspectiva institucional y estructural y esta es una discusión que profundizo en la sección de las conclusiones ya que las políticas de equidad educativa de las universidades públicas, partiendo precisamente del reconocimiento de las desigualdades sociales (Senn, 1995), tienen que reconocer la urgencia laboral que viven muchos de sus estudiantes y procurar entonces espacios que promuevan la formas de movilidad y equidad social desde la flexibilización de los programas y medidas concertas que les permitan a los estudiantes que trabajan no tener por ello que sacrificar o abandonar

---

<sup>32</sup> Quintero, Rigoberto, et al. *Caracterización académica de los egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hacia la identificación de los factores asociados con la alta permanencia y la eficiencia de grado.* Centro de Bienestar Institucional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, 2012

temporalmente la carrera. Las instituciones educativas pueden entonces desde una administración educativa efectiva y organizada ayudar a alivianar estas problemáticas. Para comprender concretamente el alcance y la efectividad de estos auxilios, pasemos al segundo segmento de los resultados que dan cuenta del impacto de los soportes institucionales frente a los vacíos académicos y económicos de los jóvenes que ayudaron en este trabajo.

## 7.2 Políticas de equidad educativa y “segundas oportunidades”

Antes de exponer los resultados de las encuestas y entrevistas con las que examiné el impacto que tuvieron los soportes educativos de la Universidad Distrital, me gustaría aclarar un aspecto que desarrollaré a profundidad en las conclusiones. Para ello, traeré inicialmente un fragmento de la entrevista que le hice al actual Decano de la Facultad de Ingeniería, cuando se refería a la labor que tienen las universidades públicas frente a sus estudiantes.

*“Yo pienso que la Universidad Pública en Colombia si tiene algo que es misional que es democratizar el acceso, en ningún momento te está diciendo de que tiene que suplir las necesidades básicas de los jóvenes; agua, luz comida. Esos son otros problemas que deben definir otras instituciones, otros ministerios. Pero aun así la universidad lo hace, en cierta medida y con lo que puede, la Universidad tiene una misión fundamental que es democratizar el conocimiento y acceso, y dentro de sus capacidades económicas. La UD lo hace. Aparte de eso también brinda ciertas necesidades de tipo económico y de tipo alimenticio, pero la Universidad no puede cargar con esa responsabilidad porque deja de ser Universidad y se empieza a convertir en otras cosas, como por ejemplo el Estado, y eso no es posible ni adecuado...”*

En esta sección quise darle relevancia a la capacidad de administración educativa que tiene la Distrital, en el buen manejo de los recursos, espacios y procesos administrativos. Si bien una Universidad no puede solucionar en su totalidad un problema de corte tan estructural, puede ayudar a sopesar las dificultades económicas y los vacíos académicos con que muchos jóvenes llegan a esta etapa. Como vimos anteriormente en el debate sobre la equidad y siguiendo las perspectivas de Rawls y de Senn, las instituciones cumplen un papel esencial a la hora de ofrecer las herramientas necesarias para el desarrollo de las capacidades individuales necesarias para una adecuada inserción en la sociedad. Esto, siguiendo también el concepto de Equidad vertical que presenta la UNESCO (2007) , en donde se parte del supuesto de que no



todos los estudiantes parten con el mismo bagaje, y que la provisión de más recursos a los mas desaventajados es una medida necesaria de equidad educativa. Esos soportes educativos no fueron entonces evaluados en función del acceso a la educación pero si en la calidad del ofrecimiento de recursos con respecto a la posibilidad de reintegrarse, permanecer, y graduarse dentro de unos tiempos y condiciones educativas optimas. Así, los *servicios estudiantiles* evaluados desde los 3 componentes; financial aid, academic services, student services, a los que Swail se refiere, se reflejaron a lo largo de la trayectoria educativa de los casos que estudié, en el programa ACCES <sup>33</sup>y en el apoyo alimentario de manera bastante imperceptible, como lo veremos a continuación.

Antes, valdría la pena no olvidar la misión central de la Universidad Publica frente al costo de la matrícula. Es decir que el primer gran soporte académico de esta institución reside en el valor que pagan los estudiantes, ajustado al ingreso y estrato económico. Al respecto el Decano comentaba lo siguiente.

*“El costo de la matrícula va a variar, no es lo mismo lo que pagan los de medio ambiente tecnología y ciencia. Las matrículas son diferenciables, no es lo mismo para un chico en situación de pobreza pagar 200 mil pesos a pagar 100 mil o 50 mil. Y eso se ve en la universidad. Entonces ese es el primero soporte económico, obviamente. Cuanto pagas 50 mil 100 mil, para estas personas eso es muy representativo, no simbólico. Para alguien que tiene dinero eso es simbólico, para alguien que no tiene nada, eso es fundamental. Entonces ese es el primero, lo que tiene que ver con el pago de matrículas.”*

En efecto, en las entrevistas los estudiantes reconocieron el apoyo que les significa el pagar una matrícula que se ajusta a los ingresos familiares. Sin embargo recordemos que las encuestas arrojaron que de los 28 encuestados el 53 % marcó haber tenido “varias veces” dificultades en el pago de la matrícula siendo estas, en función del los ingresos de los padres, muchas veces no tan altas pero relevantes si recordamos que el promedio de dichos ingresos para el 57% de los encuestados variaban entre 1 y 3 SMLV. De nuevo, la vulnerabilidad económica de estos jóvenes es considerable, y la Universidad se enfrenta a la complejidad de orden estructural de estas débiles condiciones de educabilidad. Frente a la pregunta de si había recibido algún apoyo económico por parte de la universidad, el 88% no recibió ayudas de este tipo. Los tres

---

33 Según el Informe del Ministerio de Educación sobre deserción, entre 2003 y agosto de 2006, el Icetex había legalizado 149.517 préstamos educativos para educación superior, de estos, 79.408 correspondían al crédito Acces.

jóvenes que recibieron soportes económicos, en dos casos fue a través del programa de Apoyo Alimentario y uno del crédito educativo.

Con el fin de entender porqué tan pocos se beneficiaron de los *servicios estudiantiles* y más concretamente en lo referente a las ayudas financieras, planteé en la encuesta 3 motivos por los cuales no habían sido favorecidos por estos créditos; el 16% sabía que existían y no acudió a ellas, 54% sabía que existían pero no tenían acceso a ellas y 29 % no sabía que existían. Cuando profundicé al respecto en las entrevistas, recibí la siguiente información: sabía que existían pero no tenía acceso a ellas, ya que estas ayudas están dirigidas específicamente a los estudiantes con mejor rendimiento académico. No sabía que existían, por problemas en cuanto a la socialización que tienen este tipo de programas. Sabía que existían y no acudió a ellas por problemas de tiempo debido al trabajo, falta de interés y/o la baja credibilidad que tienen los estudiantes en cuanto a la efectividad de estos auxilios. El caso de Antonio, ilustra bastante bien esta circunstancia

*“ No , no... yo nunca pude tener acceso a esas famosísimas becas o auxilios porque pues yo no era el mejor, pero sin embargo era muy bueno –como la vez-...fue muy chistoso porque te cuento que una vez estuve a un punto de ganármela, pero se lo gano una amiga muy amiga además, por un punto!! ¿Lo puedes creer? Yo no sabía si reírme llorar. Porque esos auxilios se los dan al mejor de la carrera y por semestre .. No mas... así es. Además, aunque ganarse ese auxilio es posible para estudiantes muy pilos, créeme que para la mayoría que tienen problemas económicos y de bajo rendimiento... es muy difícil, tener el rendimiento académico que te exigen para poder ayudarte” ...”( Antonio, estudiante egresado)*

Al haber enfocado este trabajo, en un sector estudiantil que presentó mínimo un abandono temporal de la carrera, hace que el estudio se haya centrando en una población especialmente afectada por factores económicos y académicos, situación que restringe el acceso que tuvieron estos jóvenes, a programas de crédito educativo, ya que como señala el informe de Bienestar Universitario, tiene la finalidad de apoyar a los estudiantes de altas calidades académicas que no cuentan con los recursos económicos suficientes para el pago de la matrícula. Visto desde otro ángulo y siguiendo el planteamiento de Antonio, la formulación de estos programas, que busca justamente fortalecer la equidad educativa, presenta una contrariedad al enfocarse en poblacionales que son bastante reducidas al ser estudiantes que a pesar de su alta vulnerabilidad logra con muchos esfuerzos las altas calidades académicas que son exigidas para acceder a estos créditos. Es decir que las políticas de equidad educativa no pueden invisibilizar en el

direccionamiento de estos créditos al enorme sector estudiantil de alta precariedad socioeconómica y bajas calidades académicas.

Frente al apoyo que recibieron los estudiantes por parte de la totalidad de los programas de Bienestar Universitario, las encuestas arrojaron lo siguiente: El 75 % dice no haber estado vinculado a Bienestar Universitario. El 25 % dice haber recibido apoyos de esta entidad; 2 fueron con el apoyo alimentario, 2 en ayuda psicológica, 1 en ICETEX, 1 en salud y 1 en deportes. Cuando pregunté en las entrevistas la razón de porqué no acudieron a esta entidad, que por lo demás no exige un excelente rendimiento académico en muchos de los programas que implementa, las respuestas variaron entre el “no sé”, “no se me ocurrió” o “falta información”. Aquí se empiezan distinguir factores propios a la resiliencia del estudiante, estudiada desde la motivación, dedicación y capacidad de integración hacia la institución.

*“Pues la verdad no sé... le soy sincero... igual yo nunca veía afiches donde presentaran opciones de ayudas....pero ...no sé... yo no digo que todo se lo den así en bandeja de plata ( risas) pero igual yo creo que esas entidades hacen muchas cosas que sobran como ping pong y faltan cosas más importantes, si me entiende? (...) Yo si sabía lo del almuerzo , pero yo nunca tuve problemas con eso realmente , aunque claro a muchos compás míos si ... me acuerdo que eso del refrigerio les llego como anillo al dedo, porque hay gente que no tiene ni lo del bus de regreso a las casas...pero ya hablando para mi pues..que... ese programa no me ayudó en las cosas que realmente necesitaba en ese momento, como por ejemplo, que lo ayuden a uno con el desorden que tienen montado en horarios, cosas así, horarios digamos que sean como que más adecuados para que pueda uno también trabajar con más tranquilidad, no sé como esas vainas”. ” (Alejandro, estudiante activo)*

Sin embargo, también se evidenció un problema en cuanto a la socialización y cobertura de estos servicios, sobre lo cual el Decano comentó lo siguiente:

*“Los problemas están es en la socialización y comunicación de estos programas de apoyo y los estudiantes no están enterados. Por eso es que ya vamos a sacar lo que se llama un Canal IPTV, tú sabes que la televisión ha cambiado, entonces nosotros podemos tener una televisora y transmitir internamente este tipo de cosas, para informarlos mejor. Lo que llaman la famosa democracia electrónica”.*

Concretamente, para el caso de jóvenes que aquí estudié, las políticas de equidad educativa existen en el valor de la matrícula, en la implementación de programas como Apoyo Alimentario y en el crédito que solamente uno recibió, haciendo que estos servicios tuvieran un impacto bastante bajo en este grupo de jóvenes. Los informes de gestión de Bienestar Universitario evidencian que a pesar de las altas tasas de deserción, ha habido un interés institucional por aumentar la retención de los estudiantes

evidenciado, como vimos en el apartado sobre la Universidad Distrital, en el aumento de programas de Bienestar Universitario y su cobertura. No obstante, la deserción y el rezago siguen representando profundos problemas que creería no se solventan efectivamente debido a que se mantienen problemas en cuanto a la socialización y el direccionamiento que se le hace a este tipo de políticas de equidad educativa.

Si bien hay falencias en la cobertura que tienen los auxilios económicos, las encuestas evidencian una efectividad bastante más alta en cuanto a los soportes académicos. Por un lado la percepción que tienen los estudiantes ante el nivel académico de la universidad tiende a ser positiva. Así, los *servicios académicos* de los que también habla Swail y que representan también un factor de retención estudiantil, resultan teniendo una eficacia más alta que los económicos. Ante la pregunta, *¿La Universidad ha llenado sus expectativas académicas?*, en una escala de 0 a 5 donde, 0 es mala y 5 es buena, el 39 % responde 4 y el 42% responde 3. En este punto se hace notorio el reconocimiento académico que tienen los programas de Ingeniería de la Universidad Distrital. Asimismo, los estudiantes se muestran mas bien satisfechos con el trabajo de los profesores ante la pregunta *¿Los profesores han llenado sus expectativas académicas?* siguiendo la misma escala, el 50% marcó 4, y el 35%, puso 3.

### **7.2.1 Aspectos administrativos y normativos**

Cuando inició esta investigación y se diseñó la encuesta, la verdad es que no tenía en mente ahondar en los aspectos administrativos y normativos. No obstante, en las entrevistas y la revisión realizada de los documentos institucionales, este tema resultó medular. Haber señalado todas las reformas alrededor de la normatividad de la Prueba Académica, es conveniente para evidenciar el alcance del problema, teniendo en cuenta los límites que tiene esta investigación, aún más si se comprende la complejidad del tema. Lo anterior se corroboró en muchas de las discusiones con los estudiantes, que además me ayudaron a entender cómo los afectó en la práctica, tanto desorden normativo alrededor de dicha Prueba.

Justamente como señala el informe de la Vicerrectoría académica, la ambigüedad alrededor de esta prueba hizo que fuera complejo para muchos estudiantes entender la dinámica de esta prueba, al igual y por cierto que para mí lo fue

caracterizarla. Lo que si se repitió en varias entrevistas es que debido a la sanción de PA y después de obtener el reintegro, proceso que para unos demoró dos años, los estudiantes que se reintegraban podían inscribir únicamente las materias que habían perdido, hasta que fueran superadas en su totalidad, lo cual básicamente les impedía salir del estado de Prueba Académica, ocasionando con esto una tendencia al abandono definitivo y al rezago.

*“Yo te aseguro que esa es la cosa mas extraña y absurda que se inventaron, si lo hubieran hecho bien desde el comienzo, claramente y no tan exigente vaya y venga..pero eso fue a las patadas , vaya uno a saber porqué les dio por esas. Lo que te digo es que si la Universidad se dice ser pública uno no entiende porque crean una medida que se convierte en la guillotina de no sé cuantos cientos de estudiantes, quitando la opción de estudiar. En mi caso como en el de muchos mas eso fue lo que hizo que muchos se fueron ya aburridos o simplemente sancionados y sin mas posibilidades de nada ahí adentro. Yo no podía, para mí un diploma era vital así que me toco acomodarme y asumir la espera mientras que me acercaba al tercer piso sin tener aún el diploma (risas)”*(Nicolás, estudiante egresado)

Según el Decano, muchos estudiantes de la Universidad Distrital llevan 11, 12, 13, 14, hasta 17 años en el pregrado debido a varios factores; el sabido desorden en la normatividad y al mismo tiempo, el facilismo de algunos estudiantes que se recuestan en estos vicios normativos. Veamos lo anterior idea en palabras de Francisco Buitrago, estudiante de Ingeniería Catastral, actualmente activo.

*“La razón de mi abandono respondió a las bases académicas insuficientes que yo traía de mi colegio en Zipaquirá. Después de que me reintegre solo pude inscribir las materias que perdí...mejor dicho yo salí sancionado y volvía entrar sancionada. Los estudiantes se cansan de tener tanto rezago y prefieren trabajar.. Aunque, derogado el estatuto 93, gracias a las tutelas que se hicieron por parte de estudiantes, que fueron casi todas ganadas, pude entrar en el 2009-I sin estado de PA y finalmente tuve la posibilidad de inscribir mas materias. Mira yo no soy el único que sabe que es de la PA ha puesto en jaque a muchos estudiantes y ha favorecido si bien a pocos con suerte la mayoría han perdido tiempo e incluso salido por estas manipulaciones”*(Pedro, estudiante activo)

Tuve también la oportunidad de entrevistar a Julio Sánchez, un estudiante que lleva 19 años en la Distrital y que con el tiempo se ha convertido en el “abogado” de los estudiantes ya que alrededor del desorden normativo y “a punta de oficios, derechos de petición, acciones de tutela y demandas ha permanecido en ese centro de estudios, a pesar de que lo han sacado varias veces, y ha hecho reintegrar a más de 800 estudiantes”<sup>34</sup>

---

34 Rosales, Andrés El Tiempo. *Julio Sánchez, el alumno “eterno” de la Distrital* .Redacción Domingo. Disponible en : <http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB->

*“En cierto modo hasta yo tengo la culpa de tanto rezago, al cuestionar la legalidad de los reglamentos, y aunque ya le estamos dando solución, muchos compañeros no lo han comprendido, además lo anterior, ha conllevado a que sea baja la exigencia a los estudiantes, en segundo lugar, las condiciones académicas, económicas y personales de los estudiantes no son muy buenas”. ( Julio Enrique Sánchez, estudiante activo)*

Podría decirse entonces que la Prueba Académica se convirtió en el principal obstáculo tanto para la institución como para la comunidad estudiantil. Si bien actualmente y en respuesta a las numerosas tutelas interpuestas por los jóvenes, la Prueba Académica fue anulada, ya que en palabras del actual Decano, de lo contrario hubieran salido entre 4000 y 5000 estudiantes, las consecuencias que esta medida tuvo para las cohortes de 1993 al 2010, reflejadas a su vez en los altos porcentajes de deserción y rezago anteriormente planteados, fueron nefastas. Esto hizo que la PA, se convirtiera en el aspecto medular de esta investigación, a raíz de los efectos negativos que esto le imprimió tanto a la efectividad de las políticas de equidad educativa de la institución para el reintegro, la permanencia y graduación de jóvenes, como en la capacidad de estos jóvenes por desarrollar estrategias de resiliencia que tal vez fueran más efectivas al menos, en términos de tiempo de graduación.

*“En el caso de la prueba un borrón y cuenta nueva en el consejo, frente a lo de la PA, porque ojo donde no se hubiera quitado la prueba, se iban de la universidad entre 4000 y 5000 estudiantes... eso es duro. Es complicado. Si les exigimos los echamos, si los echamos nos friegan, no nos dan dinero. Aquí en ingeniería salen con doble título, ingeniería litigante, esto aquí es un juzgado.... Todos los días llegan tutelas, acciones populares, desacatos...yo en la facultad tengo 3 abogados... no la universidad, la facultad...esto aquí es duro” (Decano de la Facultad de Ingeniería).*

En lo referente a lo administrativo surgieron en las encuestas y aún más en las entrevistas, las problemáticas comunes que tienen las universidades públicas en cuanto a los límites en recursos e infraestructura y el inadecuado uso que se les da. Para intentar dilucidar estos aspectos, formulé en la encuesta los siguientes interrogantes. Ante la pregunta *¿Tuvo cruce de horarios, falta de cupos o cancelación de cursos por motivos ajenos a su voluntad, que le impidieron cursar alguna(s) materia(s)?* De los 28 encuestados el 64% respondió varias veces, el 25% respondió pocas veces, el 10% siempre y nadie respondió nunca. Por otro lado, ante la pregunta *¿La Universidad le ha*  
NEW\_NOTA\_INTERIOR-11425093.html Bogotá, 24 de Marzo del 2012. Recuperado el 29 de Marzo, 2012.

*brindado los recursos suficientes para el buen desarrollo de sus actividades académicas?*, en una escala de 0 a 5, donde 0 es malo y 5 es bueno; el 46% respondió 3, el 35% respondió 2.

Los problemas que suelen tener las universidades públicas colombianas en cuanto a la falta de espacios y herramientas pedagógicas son comunes y conocidos. Es evidente que esto tiene un efecto directo en la efectividad de los servicios estudiantiles y en las políticas que buscan fortalecer el reintegro, la permanencia y graduación de los estudiantes en términos de la cantidad y calidad de estos espacios académicos. El *Geometric Model of Student Persistence* que propone Swail para fomentar la retención estudiantil desde la equiparación de los factores sociales, institucionales y cognitivos, queda entonces supremamente debilitado en cuanto al aspecto institucional.

*“Mira María la universidad a mi me parece buena, es decir ingeniería en UD , tiene un nombre y buen reconocimiento, yo muchas veces ahora en el trabajo lo siento, de verdad, tengo conocimientos y habilidades que muchos no tienen, también sobretodo por la capacidad de tomar iniciativas que creo que eso es muy dado en nosotros los estudiantes de la Distri...pero lo cierto del caso es que no soy el único que se demora casi el doble de tiempo o mas en terminar un pregrado, y eso es porque la universidad está fallando en cosas.... Lo que te conté de los profesores al comienzo, aunque eso pasa un poco en todas las universidades, pero sobre todo que no hay cupos, espacios, administrativamente tiene serios problemas.... Eso si cuando yo era estudiante a mi me fascinaban los problemas administrativos porque entonces paro, no había clase y esas cosas, porque entonces tu podías vagar...pero después te das cuenta que de verdad eso te afecta en tu futuro profesional sales viejo y olvídate de la posibilidad de hacer una maestría, el pregrado se nos convirtió en un lastre, un sacrificio el macho” ( Sainer, estudiante activo)*

No hay que olvidar, que parte de la efectividad de los servicios estudiantiles expuestos en el marco teórico y desarrollados en esta sección, dependen de las políticas de equidad educativa de la Universidad, tan sujetas a la relación política y de dependencia que la Universidad tiene con el Distrito. Hay que resaltar, que los problemas que surgieron repetidamente a lo largo del trabajo, en cuanto a lo normativo y administrativo y que según algunas entrevistas y conversaciones con funcionarios de la institución, son problemáticas altamente permeadas por “politiquería” y corrupción cómo a su vez, lo confirma Julio Sánchez en el artículo del Tiempo. Lo anterior se confirma no solo en los problemas alrededor de la PA, sino también en el tiempo de transición institucional que se solicitó por medio del Acuerdo, No 013 en el 2006, para la superación de los problemas de gobernabilidad que afectaban para ese entonces la

vida institucional<sup>35</sup>. Aunque en el marco de este trabajo únicamente queda referenciado el desorden que hubo alrededor de la prueba académica, todas estas problemáticas, exigen un estudio que es supremamente necesario para el caso de la Distrital y que debe ser cuidadoso y permanentemente sustentado con datos que evidencien el alto impacto que esto tuvo/tiene sobre la retención estudiantil.

Debido a la reiteración de estas circunstancias a lo largo del trabajo de campo y el impacto que estos temas tuvieron sobre la trayectoria educativa de los jóvenes entrevistados, resulta fundamental darle al menos un breve espacio a estas reflexiones. Traigo entonces a colación (in extensus) una reflexión del actual Decano de la Facultad de Ingeniería, supremamente interesante, frente a cómo los problemas señalados anteriormente han venido afectando la capacidad de gestión de la Distrital al momento de implementar políticas efectivas de equidad educativa.

*“(Decano): La universidad tiene presupuesto para pagar con costos fijos, la parte administrativa, la planta docente pero difícilmente el distrito da dinero para ese tipo de cosas, y eso es duro. Empezar a construir el edificio, la licitación...eso no es fácil. Definitivamente la falta de espacio es uno de los problemas estructurales mas graves que tiene la universidad y eso afecta muchísimo el rendimiento, la deserción, y todo lo que es la experiencia educativa de los muchachos que se sienten hacinados.*

*(María): Que efectos vez en esa dependencia al Distrito?*

*(Decano): Esa dependencia, no es buena porque los académicos son los académicos y los políticos son los políticos. Cuando uno habla con un Europeo o con un gringo, a uno le dicen ; no pero es que aquí discutimos por lo académico y los políticos no se meten...pero aquí no, aquí eso se mezcla...y eso tiene problemas, la universidad estructuralmente históricamente tiene ese problema.*

*La academia es tan fuerte que sigue su ritmo, claro que la afecta, sería uno muy ingenuo en pensar de que no. (...) La ley treinta que se está apoyando en estos días es eso, la u debería tener su propia reglamentación, es decir deben estar regularizadas, yo pienso que el hijo debe estar regularizado por el papa, eso no significa que no pueda tener, libre albedrío, religión, ideología, credo. Debe haber entonces regulación pero independencia también. Casualmente la ley 30, la nueva, la vieja, el tema de la autonomía es una falacia porque las universidades del estado, o departamentales o distritales, la gran mayoría la compone el gobierno (...) Pero es que aquí están organismos de control, está el ministerio, el que hace la plata, están las famosas IAS, para ver que se hizo con la plata, si sí se está invirtiendo... Entonces, si el consejo superior está totalmente permeado por el gobierno, en ideología y recursos, y ellos tienen entonces las mayorías, con que convengan a uno , que siempre lo hacen, pues ya lo tienen ahí todo y la*

---

35 Secretaria General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Acuerdo 1 de 2007 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37233>. Recuperado el 2 de Abril, 2012



*independencia de la universidad a la hora de aplicar proyectos queda sujeto a ello.*  
(Decano de la Facultad de Ingeniería)

Si bien en las entrevistas cada estudiante se refirió a su manera, a la falta de recursos por un lado y al mal manejo de estos por el otro<sup>36</sup>, haber hecho un estudio de cohorte longitudinal fue interesante ya que en el discurso de los jóvenes se percibía también el proceso de adecuación y mejoría que hubo a lo largo de 9 años, en cuanto a la infraestructura, acomodamiento de los espacios, reforzamiento de programas de Bienestar Universitario y los recursos académicos. Finalmente podemos ver que las políticas educativas de la Distrital están sujetas a diferentes componentes muchas veces supeditados a factores estructurales relacionados con la relación de dependencia de la Universidad al Distrito y los intereses políticos y financieros que en consecuencia se tejen alrededor de este espacio educativo. De hecho, hay artículos que apuntan a los problemas de gobernabilidad, corrupción y politiquería dentro de la institución. Para el año 2009, según un artículo del Observatorio de la Universidad Colombiana, hubo una alta preocupación en el congreso debido a estas dinámicas dentro de la institución.

*“En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas cambian los estatutos cada que lo necesitan”, “la Universidad tiene 147.590 deudas de difícil cobro”, “124 personas de la universidad tienen salud privilegiada para sus familias, que cuestan a la institución casi 23 millones mensuales (...) Según el Ex-Vicerrector Administrativo y Financiero de la Distrital, Dagoberto Quiroga Collazos, “el Consejo Superior Universitario actúa sin límites legales ni constitucionales, en favor de sus miembros. Cambia el estatuto general en sesiones ordinarias y extraordinarias, sin más requisitos que la mayoría simple”<sup>37</sup>.*

El proceso de construcción de políticas de equidad educativa, son medidas que deben entonces estudiarse longitudinalmente para entenderlas mejor en función del desarrollo que tienen en el tiempo y su transformación según el contexto socio-político en el que se dan. Así, en lo referente al impacto de los servicios estudiantiles aquí

---

<sup>36</sup> Esta crítica se ve reflejada, por ejemplo, en la cantidad de espacios administrativos que hay sobre los espacios dedicados a uso académico, como lo es la torre del viejo caldas de la sede de la 40. Los problemas de infraestructura reflejados en el hacinamiento de los estudiantes es común en las Universidad públicas. Sin embargo el caso de la sede de la 40 evidencia además un problema en cuanto al uso y aprovechamiento de la infraestructura.

<sup>37</sup> Observatorio de la Universidad Colombiana. Congreso expresa preocupación por hechos de corrupción en la U. Distrital Disponible en. [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198). Recuperado el 11 Abril, 2010.

estudiados se empezaría a concluir que el carácter multidimensional de la deserción, el rezago y en general, la inequidad educativa son problemas estructurales que difícilmente pueden solventarse a nivel institucional si este espacio presenta por un lado problemas institucionales y de gobernabilidad tan profundos y programas tan focalizados y de poca envergadura frente a los sectores estudiantiles menos favorecidos.

### 7.3 Estrategias individuales y resiliencia

Ante una evidente vulnerabilidad frente a las condiciones de educabilidad y unos soportes educativos de bajo impacto, queda una pregunta por hacerse. ¿Qué estrategias generan los estudiantes para culminar con éxito y en tiempos adecuados la carrera? ¿Por qué este grupo de estudiantes que a raíz de sus problemas económicos y/o académicos tuvo que abandonar temporalmente la institución, no desertó como es el caso de muchos otros? ¿Qué valores, motivaciones y acciones de resiliencia emplearon estos jóvenes, sacándolos del grupo de estudiantes que desertan totalmente de la Universidad? Como vimos en el marco teórico, con el concepto de resiliencia se le quiere dar más importancia a las estrategias individuales que facilitan la trayectoria educativa y el anhelado éxito universitario de sujetos con vulnerabilidad socio-económica. En las encuestas se midieron estas estrategias, desde la idea del *involucramiento estudiantil* que propone Alexander Astin.

La *integración de pares*, se midió en la encuesta a través de la pregunta: *¿Acudió a sus compañeros cuando no entendía un tema?* Las encuestas arrojaron que el 50 % siempre acudió a sus pares, el 42% dijo varias veces, pocas veces el 7, 14%. En las entrevistas, los estudiantes comentaron que la comunicación y el tipo de involucramiento entre estudiantes siempre es más alto debido a que naturalmente la confianza entre pares es más común, pues se trata de la misma generación y de individuos que se encuentran en la misma posición frente a la institución. Algunos decían también que algunos profesores intimidan o generaban inseguridad, sentimiento que surge menos entre los mismos estudiantes.

La *integración institucional* entendida como la capacidad de establecer vínculos con la institución y más específicamente con el programa de Bienestar Universitario se midió a través del porcentaje de estudiantes que acudieron a Bienestar Universitario y/o

Oficina de Permanencia. Las encuestas mostraron que el 46% acudió pocas veces, el 28% nunca, el 14 % varias veces y el 10% siempre. Como venía señalando en los párrafos anteriores, la dificultad de establecer dichos vínculos responde a diversos factores: fallas en la socialización de los mismos y a una sensación que se repitió en varias ocasiones frente al inadecuado direccionamiento de los servicios y la consecuente pérdida de interés y credibilidad que tienen los jóvenes frente a la institución. Asimismo, muchos dicen ser eximidos de ellos al no tener un excelente rendimiento académico, otros se refirieron a la falta de tiempo y otros hablaron de poco o bajo interés a la hora de informarse y acudir a Bienestar Universitario. Un poco más adelante se profundizara al respecto.

Por otro lado, se indagó sobre la capacidad que tuvo el estudiante en fortalecer la comunicación con los profesores o diferentes entidades de la Universidad. Frente a esto, el 42 % respondió pocas veces, el 28% varias veces, el 21 % nunca, y el 7, 14 % siempre. Las entrevistas mostraron que las relaciones entre alumnos y estudiantes según estos últimos son relaciones de entendimiento formal generalizado entre el estudiante y el profesor, con la excepción de algunos estudiantes que logran establecer lazos bastante estrechos entre algunos profesores. Cuando se preguntó acerca de este último grupo de estudiantes, el buen carácter, los valores y las habilidades sociales, fueron los factores que facilitaron, según los entrevistados, este tipo de integración. Asimismo y como factor central en estas posibilidades de fortalecer lazos con la institución, surgió la orientación y vocación profesional como determinante en el grado de motivación que tiene el joven por no abandonar la carrera. Por otro lado, en las entrevistas hubo estudiantes que resaltaron como factor que imposibilita la comunicación con los profesores y diferentes entidades, la falta de tiempo. Exponer un fragmento de la entrevista con Jonathan y Felipe resulta interesante al mostrar dos caras de la misma moneda al ser ambos, estudiantes con dificultades socioeconómicas, pero mostrando dos niveles de integración y resiliencia bastante diferentes.

*“ Esas vainas requieren de un tiempo que así sea mínimo cuando uno está hasta el cuello de obligaciones y de trabajo, ese tiempo o esa posibilidad inconscientemente los vas anulando No significa que yo fuera un ermitaño aburrido cansón, simplemente andaba sin tiempo(...) y pensar en participar en semilleros y no sé cuantas cosas más pues no sé..”.* (Jonathan, estudiante activo)

*“Pues una de las cosas que a mí más me ayudo en este proceso era que los profesores me querían. Así lo sentía. Uno en particular, el fue como una guía para*

*mi, él y mi familia. Digamos que tenía como un presentimiento conmigo, que iba a ser bueno en la profesión, que se yo. Esa ayuda del profe a mi me motivó mucho, me dio fuerzas, a pesar de que pasara por crisis. Nos reuníamos fuera de clase a tomar tinto y a hablar. Aunque parezca loco eso a mí me dio mucha confianza y me motivo a seguir(...) Y cuando me preguntas que condiciones personales hicieron que estrechara lazos con él, pues no sé, creo que tiene que ver con la educación que recibes en tu casa, los valores que te inculcan, el respeto, la tranquilidad en medio de las cosas... y claro que yo era bueno, me gustaba lo que hacía y eso te motiva a seguir a interesándote por la carrera, así no puedas pagarte las cosas y et toque difícil".(Felipe, estudiante egresado)*

El caso de Felipe evidencia que la orientación profesional y los valores aprendidos en casa, representan concretamente una diferencia en cuanto a las posibilidades de éxito académico entre jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. Así, cuando un estudiante tiene clara su vocación profesional es más probable que encuentre alicientes que lo hagan encontrar las estrategias para graduarse a pesar de las diferentes dificultades. Asimismo, esta capacidad resiliente plasmada en la adecuada orientación y entonces vocación profesional pareciera estar también ligada al apoyo que recibe el joven a lo largo de su trayectoria educativa, en términos de valores y motivaciones que impulsan las probabilidades de éxito educativo.

A la *integración académica*, se la relacionó con la capacidad de participar en actividades académicas, culturales y deportivas dentro del campus universitario, a esto el 53% respondió nunca, el 21 % pocas veces, el 14 % varias veces y finalmente el 10 % dijo que siempre. Los resultados muestran que el grado de involucramiento académico e institucional por parte de estos jóvenes tiene una tendencia hacia lo bajo.

Para terminar de medir el *involucramiento estudiantil* de Astin, la *integración extra institucional*<sup>38</sup> la medí con la siguiente pregunta: *¿Acudió a ayudas externas al medio Universitario para culminar su carrera?* El 64% dijo haberlo hecho pocas veces, el 32 % varias veces, el 17 % nunca, y el 10 % siempre. Las entrevistas mostraron que los estudiantes tienden a acudir principalmente a sus compañeros y familiares. No obstante la capacidad de involucrarse con el cuerpo docente, las oficinas de bienestar universitario y cualquier tipo de actividad académica como por ejemplo, los grupos de investigación es baja. Si bien es evidente la importancia que tienen estos aspectos en la calidad de la experiencia universitaria del joven, el contexto socioeconómico de los

---

38 Capacidad de integrarse con los miembros externos de la Universidad; en este caso se estudió la familia.

jóvenes que entrevisté, como lo mostró el caso de Jonathan, también tiene una influencia sobre el tipo de integración e involucramiento estudiantil que logran estos jóvenes a lo largo de su carrera. Así, la falta de tiempo debido a las obligaciones laborales representó para algunos un factor que limitó de manera importante el tiempo y la disponibilidad que tenían para fortalecer los lazos dentro de la universidad.

Las capacidades que manifestaron para graduarse, siguiendo ya concretamente la noción de resiliencia y de resistencia de Giroux, fue una perspectiva en la que preferí ahondar exclusivamente desde lo cualitativo con las entrevistas a profundidad, ofreciéndole a cada joven en la entrevista, un espacio de diálogo abierto en donde ellos evaluaran su propia resiliencia. Comprobé entonces la estrecha relación que hay entre resiliencia y las condiciones de educabilidad, y no únicamente por la precisión que trae el concepto en su propia definición, al referirse a las estrategias que crean individuos en contextos y condiciones de educabilidad vulnerables. De hecho, fue interesante ver cómo el motor principal que los llevaba a no abandonar totalmente la carrera era justamente la idea de salir de la vulnerabilidad social a través de la educación, convirtiéndose el contexto de vulnerabilidad en uno de los principales que promovieron actitudes resilientes en lo referente a estos casos, confirmando la perspectiva que Kotliarenco( 2009) tiene al respecto.

*“A mí lo que me mantiene aquí es de verdad que la motivación que encuentras en la superación...ver como mi papa se sudo la camisa para que mis hermanos y yo pudiéramos trabajar, eso para mí se convirtió en un tema de superación personal, porque a ellos les toco muy duro y yo siempre pensé que yo los tenía que ayudar y responderles con algo el esfuerzo. No sé si eso sea una estrategia o qué pero si siento que la motivación personal, de superarse uno, de demostrarse que uno si puede y que es bueno y que puedes alcanzar un mejor nivel de vida que además tus papas lucharon por darte.” ( Alejandro, estudiante activo )*

La movilidad social representa para muchos un factor fundamental a la hora de concebir estrategias para el reintegro, la permanencia y la graduación. Sin embargo cuando preguntaba por las estrategias, había una dificultad de distinguir estrategias concretas, ya que para ellos esto se daba bajo formas bastante subjetivas, como la motivación, concentración, paciencia, etc. Para empezar a esbozar conclusiones diría entonces que los factores que hicieron que estos jóvenes no desertaran totalmente de sus estudios, en términos de resiliencia educativa, se evidencian por un lado en el valor que le dan a la educación en función de una movilidad social, en los valores, el apoyo y

educación que recibe el individuo en el núcleo familiar y por último, en la posibilidad de contar con una adecuada orientación profesional, situación que marca claramente una diferencia en el tipo de trayectorias educativas y posibilidad de éxito académico. La resiliencia toma entonces diferentes formas según el carácter y la subjetividad de cada individuo. Miguel por ejemplo, relacionó la dificultad que tuvo por adoptar una actitud resiliente con la vagancia, la poca claridad frente a la vocación profesional e incluso la rebeldía que tenía para ese entonces.

*“Igual seguro que si me faltó ponerme las pilas en todo esto porque cuando uno es joven incluso que te cancelen una clase por falta de cupos, que el profesor no asista, a la final, para ti puede ser una chimba, porque te puedes quedar en la casa de mera locha o tomando cerveza con los compas. En esos momentos lo importante son esas cosas, la novia, la fiesta. Yo mi profesión no la entendía, no como profesional...de eso te das cuenta ahora, que ya estás trabajando, que pasa el tiempo y que por haberte quedado dormido no has logrado sacar tu diploma, después de tanto tiempo. La universidad falla, créeme en muchas cosas administrativas o lo que te conté pero a uno le falta también pellizcarse y créeme que hoy que tengo un hijo y bueno que el tiempo ha pasado (Miguel, estudiante egresado)*

Por otro lado, en esta categoría de análisis también se evidenció que la necesidad de trabajar tiene un impacto directo sobre la capacidad de construir estrategias de integración. Si bien muchos estaban motivados, la falta de tiempo por el deber de trabajar y estudiar de manera simultánea, perjudica la posibilidad de una resiliencia, al menos, en los términos en que la planteé en el marco teórico en donde se entiende por resiliencia las estrategias de los individuos en contextos vulnerables para superar, incorporando valores, actitudes y acciones, los problemas que les impone una estructura socio-económica adversa y unas condiciones de educabilidad precarias. Sin embargo el no haber desertado totalmente de la institución demuestra una persistencia por parte de estos jóvenes, fruto en gran medida, del valor que tiene la educación.

*“Uno tiene que tener estrategias de motivación en mi caso mi hijo fue un aliciente para terminar la universidad y poderme dedicar de lleno a lo que significa pues ser padre en lo sentimental y económico... y por otro lado la tesis de mi grado intente tomar un tema que me motivara...ahí la motivación es muy clave en eso de que me hablas de que uno haga estrategias Así que considero que el éxito está en encontrar esa línea de intereses con lo que tu estas estudiando...a mí me gusta estudiar, leer, pero haber mezclado con necesidades monetarias para mí fue una frustración muy fuerte, mientras que buscaba el dinero para poder financiarme mi carrera, pues en esa búsqueda , no te digo mentiras fui perdiendo mucho encanto y motivación por la carrera. (Nicolás, estudiante egresado)*

Para poder generar unas estrategias de resiliencia incluso con el antecedente de la vulnerabilidad económica y académica, es vital encontrar motivaciones que lo lleven a uno a concluir una carrera. Estas motivaciones para muchos responden , a un tema de movilidad social, de orientación en la elección del proyecto curricular, de un capital cultural y económico que fomente estas dinámicas, en el impulso de la superación personal y en las responsabilidades familiares, algunos ya eran padres, que muchos ya tenían. Hubo un caso muy interesante de un estudiante para quien la politización fue la estrategia que reconoció.

*“(Francisco): Pues que dijera, yo decidí unirme y ayudar recientemente a Julio en su lucha por que la universidad hiciera respetar el derecho a la educación de tantos que se estaban afectando muchísimo por eso de la Prueba, que los sancionaba y expulsaba de la U sin justificación, yo decidí apoyarlo en la campaña para el consejo superior; en esos mítines, en las tomas al consejo, participando en las marchas que hicimos frente al consejo superior... una vez nos tomamos la universidad.*

*(María:) ¿Y cómo sentías que eso te iba a favorecer en tu proceso académico?*

*(Francisco): Pues no sé, (risas). Pues es que es difícil de explicar, porque de hecho eso puede empeorar tu situación a los ojos de las directivas, (risas), no sé si eso me ayude realmente a graduarme, porque igual se que la politización de los altos mandos es tan grande que es difícil de derrotar.. además yo siempre académicamente he tenido un resto de problemas, tu sabes como es eso en este país, te tildan de comunista, guerrillero, revoltoso muy fácilmente, entonces de pronto no lo hacía necesariamente por terminar mi carrera, porque puede ser contraproducente, ilógico absurdo incluso tonto, sino por un deber que sentí, algo así como que eso me hacía sentirme bien, que estaba haciendo lo justo por mí y mis compañero en problemas, apoyar a julio le dio más sentido a mi estadia aquí, Julio se gano muchas tutelas apoyándonos María, aquí la pelea toca darla de esa manera así se cometan errores y existan estudiantes, por ahí, que abusen de esto, porque también los hay. Pero la lucha en si había que darla, era lo mínimo.”*  
*(Francisco, estudiante activo)*

Si bien los estudiantes le atribuyen el rezago, al desorden normativo y administrativo de la Universidad, también reconocen, que a nivel individual hay falencias a la hora de buscar apoyos con profesores o entidades como Bienestar Universitario. De esta manera, el tema del rezago, responde tanto a problemas estructurales que afectan la capacidad de acción de los individuos como a las características personales que cada individuo lleva consigo y que forman los niveles de motivación y emprendimiento. Sin embargo, los vacíos estructurales pueden marchitar la motivación del estudiante, reduciendo su posibilidad de acción, debido a las numerosas responsabilidades económicas que tienen que resolver a corto y mediano plazo, dificultando una resiliencia que ellos consideren eficaz, ya que si bien se graduaron, el

rezago en ellos genera altos costos individuales. La paciencia y la idea de un sacrificio aceptado, fueron percepciones que se repitieron bajo diferentes formas en esta sección de las entrevistas.

Finalmente, pero no menos importante, existen también numerosos casos de estudiantes que sacan provecho del desorden administrativo y normativo, para justificar permanencias prolongadas en el tiempo. Así, para muchos la estrategia principal de resiliencia, fue haberse recostado en el vacío normativo. Si bien exigirle a la institución claridad en la normatividad es un derecho por parte del sector estudiantil parece ser según, algunos estudiantes, el propio Julio Sánchez y el Decano que muchos jóvenes abusaron de esta figura, enquistándose dentro de la Institución. Justamente en el momento de escribir esta sección el periódico el Tiempo publicó una entrevista que le hace a Julio Sánchez, estudiante que lleva 19 años dentro de la institución y que me concedió una entrevista vía Skype, anteriormente referenciada.



## 8. Conclusiones

Hacer un trabajo de diferenciación conceptual y metodológica alrededor de la deserción es fundamental ya que impide caer en generalidades que no logran captar el carácter multidimensional de los factores que integran este fenómeno y evita además, una posible sobreestimación de la deserción al no estarla diferenciando por ejemplo, de las migraciones educativas y desvinculaciones temporales. De este modo, precisar las características de los tipos de deserción tiene que representar una de las etapas principales en los estudios y proyectos educativos que buscan disminuir las tasas de mortalidad educativa. Bajo tal direccionamiento, este trabajo no intentó mostrar estadísticamente qué variable es mas o menos significativa a la hora de “desertar”, sino que buscó una formulación del problema que permitiera un enfoque preventivo o al menos propositivo frente a la retención estudiantil-deserción, por medio del análisis de la coyuntura, tanto estructural como individual, que facilitó o dificultó los procesos de reintegro, permanencia y graduación de estudiantes que por problemas socioeconómicos habían tenido que desertar temporalmente de la Universidad Distrital.

Al evaluar deserciones motivadas únicamente por problemas económicos y/o académicos, evidentemente se está anunciando y como vimos en los resultados, la dimensión estructural del problema al que se enfrenta, en este caso, la Universidad Distrital frente al tema de la deserción, la desvinculación temporal y como vimos también el rezago. Una primera conclusión que obtuve de este trabajo es que frente a esta dimensión, las políticas de equidad educativa a nivel institucional, tienen un alcance restringido si el Estado no cumple con su función básica de ofrecer unas *condiciones de educabilidad* y de bienestar para las clases bajas de una sociedad. El campo confirmó entonces la perspectiva de López y Tedesco frente al tema de las *condiciones de educabilidad* al evidenciar que en efecto para que la educación sea una fuente de equidad social las sociedades deben contar con un piso mínimo de bienestar, ya que sin ello, los esfuerzos de la educación serán siempre insuficientes (Navarro, 2004).

En lo referente a estas condiciones de educabilidad, una perspectiva de orden multi-causal es de suma utilidad, ya que el nivel de escolaridad de los padres representa una de las variables que precisa el estrato social e ingreso laboral dentro del núcleo

familiar siendo esto a la vez, la base del capital económico y académico frente a las posibilidades de éxito universitario de los jóvenes. De esta manera, los resultados evidenciaron que hay un serio problema en cuanto a la efectividad de las políticas de equidad educativa, que como vimos en el marco teórico no se limitan a la cobertura sino también a la posibilidad que tienen los jóvenes de culminar sus estudios en los tiempos fijados institucionalmente.

Como señalaba el Decano de la Facultad de Ingeniería, la misión de la Universidad no puede ni debe ser suplir las necesidades básicas de los jóvenes y sus familias ya que deja de ser Universidad y se convierte en Estado. La Universidad Distrital se enfrenta entonces e inicialmente, a un problema social que debe empezar a solucionarse desde una voluntad política estatal mucho mas clara y efectiva ante el problema de la pobreza y desigualdad social que se vive en Bogotá.

No obstante, recordemos que la equidad educativa en función de las posibilidades de reintegro, permanencia y graduación de estos jóvenes, para este estudio de caso, se entendió en términos institucionales y no sistemáticos. Además, la ausencia de un piso mínimo de equidad, no exime a las instituciones universitarias de reforzar la calidad y la efectividad de políticas institucionales de bienestar que busquen al menos, alivianar estos vacíos. Entonces, una segunda conclusión frente a la efectividad de estas políticas es que si bien la Universidad cuenta con recursos limitados para solventar los inmensos vacíos que traen estos jóvenes en lo referente a las *condiciones de educabilidad*, el desorden normativo que hubo alrededor de la Prueba Académica, fue un factor que en vez de alivianar una problemática, terminó por acrecentarla. Así, además de contar con unos recursos siempre limitados, hay un problema claro de administración educativa reflejado en las tasas de deserción y de rezago que vimos con anterioridad. Es fundamental que se abra un debate sobre el camino que ha tomado y lo que se entiende por administración educativa<sup>39</sup>, ya que en este caso, pareciera ser un dominio colmado por problemas de interés político, mal manejo de recursos y problemas de gobernabilidad institucional, desconociendo así su función básica, que es la revisión y atención de las demandas del contexto y realidad educativa y social en la

---

<sup>39</sup> Dentro de las instituciones de educación pública, pero sobre todo en las U. Publicas, dada la importancia que tienen en promover la equidad social.

que se inscribe la institución y sus miembros(Salas,2003), aspectos que como vimos, con la Prueba Académica quedaron altamente invisibilizados.

La creación de la Prueba Académica lejos está de representar una medida integral para los problemas de desigualdad educativa que se tejen alrededor de fenómenos como la deserción total o temporal y el rezago, pareciendo apuntar más que todo a unos objetivos y reconocimiento institucional de alto nivel académico y en términos de calidad, que no corresponden a las características de los estudiantes. Se hace entonces urgente mejorar y re direccionar la forma en que se entiende la calidad y la excelencia académica al igual que el sentido de la administración educativa, desde esquemas pedagógicos que sean más equitativos y que intenten acomodarse a las necesidades y problemáticas de los sectores estudiantiles que por problemas socioeconómicos y académicos enfrentan serios problemas a lo largo de su formación.

Aterrizando lo anterior a un plano más concreto, notaríamos la importancia que tiene que la Universidad fortalezca medidas que concilien la mezcla trabajo y educación, factor central dentro de las tasas de deserción, abandono temporal y rezago que vimos a lo largo de la investigación. De esta manera, la flexibilización de los horarios y la creación de plataformas educativas virtuales podrían representar medidas de equidad educativas claras frente al problema que para muchos de estos jóvenes implica la necesidad de mezclar estudio/trabajo y que ante una falta de espacios que lo permitan hace de ello, uno de los factores principales de abandono y rezago.

Por otro lado, frente al tema de las políticas de equidad educativa si seguimos el concepto de Equidad vertical de la UNESCO, podría concluirse que hay una contrariedad alrededor de los créditos educativos ACCES, ya que al focalizar estas ayudas al grupo selecto de estudiantes que a pesar de su precariedad económica tiene un altísimo rendimiento académico, este tipo de direccionamiento parece olvidar que no todos los estudiantes parten con un bagaje que permita las altas calidades académicas que exigen dichos soportes, haciendo que no se le estén aprovisionando más recursos a los más desaventajados. De esta manera, implementar medidas urgentes orientadas a la aplicación de programas específicos que incentiven las trayectorias educativas por medio de becas, subsidios y apoyos económicos que sean verdaderamente accesibles en cuanto a su cobertura y nivel de exigencia académica, para los sectores estudiantiles más

vulnerables, podría ser una manera concreta de mejorar la efectividad y sobretodo el alcance que tienen estos soportes financieros.

Si bien, el argumento de la falta de presupuesto siempre representará una limitante en cuanto a la efectividad de los soportes y servicios educativos, a los que se refiere Swail, las afirmaciones del actual Decano de la Facultad de Ingeniería y las cifras expuestas en el artículo del Observatorio de la Universidad Colombiana en donde se señala, entre otras cosas, que el valor pagado en exceso por concepto de pensiones en el año 2009, superó el 30% y que el pasivo financiero de la Universidad para ese entonces superó los 500 mil millones de pesos, de los cuales 182 mil millones corresponden a compromisos extralegales<sup>40</sup>, evidencia que si se implementa un manejo de recursos efectivo, los soportes ofrecidos por ejemplo por Bienestar Universitario que buscan una mayor equidad educativa para los jóvenes que con un alto esfuerzo logran llegar a la universidad, pueden ser mejor socializados y mucho más efectivos tanto en calidad como en cobertura.

Por otro lado, los factores académicos tienen una gran importancia al representar la causa principal de deserción dentro de la Universidad Distrital. Los problemas que plantea el informe de la Prueba Académica realizado por Bienestar universitario y la OPEUD, señala que hay fallas en cuanto a los objetivos que se persiguen en la educación básica y media ya que a pesar de ser una Universidad que recibe estudiantes con altos puntajes en el ICFES, esto no está asegurando un alto desempeño académico adecuado. Habría que agregar a esta conclusión y poner en la mesa del debate, por un lado la efectividad del ICFES como mecanismo de medición del nivel académico con que ingresan los estudiantes, y evidentemente el sentido de la Prueba Académica como medio para evaluar la gestión académica de los estudiante desde la cuantificación de sus resultados, con el fin de controlar el proceso de formación y lograr una excelencia que en número de estudiantes será limitada debido a la estructura piramidal de selección que implica .

En lo referente a las estrategias personales y de resiliencia en las entrevistas a profundidad, los jóvenes ahondaban en una serie de reflexiones personales que ya no podían demarcarse totalmente en el concepto de involucramiento estudiantil ni en las

40Disponible en [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198). Recuperado el 23 de Abril, 2012

categorías de integración. De hecho, la primera conclusión referente a este aspecto es que el concepto de *integración* de Tinto y de *involucramiento estudiantil* de Astin parecieran a veces minimizar los efectos prácticos que traen consigo las condiciones de vulnerabilidad económica como lo es, el imperativo de trabajar y la limitación, en términos de tiempo que esto implica, al momento de querer fortalecer la integración y el involucramiento con las diferentes entidades de la institución, como medida para incentivar la retención de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. En efecto, tanto la trayectoria educativa como la capacidad de superar las adversidades que surjan alrededor de ella, están altamente influenciadas por el contexto socioeconómico del individuo confirmando en este aspecto, la visión reproductivista Bourdieu.

Así, si tuviera que responder aquí a la pregunta que propondría el concepto de resiliencia, frente a qué capacidades subjetivas se desarrollaron para el caso aquí estudiado, respondería que esta capacidad esta principalmente sujeta al valor que implica la educación para estos jóvenes en términos de movilidad social, ya que a pesar de las diversas dificultades el impacto que tiene la Universidad Pública frente a la movilidad social sigue siendo imprescindible. Si se profundiza esta idea, concluiríamos que la misma vulnerabilidad socio-económica representa muchas veces el principal factor de resiliencia al convertirse en el motor que promovió en este grupo de jóvenes, actitudes resilientes reflejadas en la motivación, paciencia, perseverancia y el deseo de ascender en la escala social.

Un aspecto supremamente importante y que según algunos entrevistados, los apartó de la deserción total, es el de la orientación profesional. De hecho, uno de los estudiantes que menos tiempo demoró e inconvenientes tuvo en su trayectoria educativa, a pesar de haber tenido que abandonar la universidad por problemas económicos, comentaba tener un nivel de orientación y vocación profesional bastante alto y definido. Así, el contar con una orientación profesional adecuada hace que el estudiante este en capacidades de desarrollar estrategias de resiliencia claras, al encontrar en la motivación alicientes para la graduación. Esto, en contraposición a algunos que por la falta de iniciativa e interés, consecuencia de la mezcla de actitudes subjetivas de apatía, un bajo interés hacía la profesión y poca credibilidad institucional, no se informaron lo suficiente con respecto a la existencia de servicios que tal vez los hubiera podido apoyar.

Finalmente, otro aspecto que cobró una importancia relevante dentro del estudio de caso en relación a la resiliencia, fue el respaldo y apoyo de la familia y los amigos. Esto, por un lado reafirma el valor simbólico y práctico que tiene la educación tanto para el joven como para su familia, frente al mejoramiento en la calidad de vida. Lo anterior, plantea la importancia de estudiar redes de soporte, desde la familia y el círculo de amigos como soporte alternativo a lo institucional, consolidándose en este estudio como un espacio desde el cual se fortalecen factores de resiliencia, al promover la capacidad de establecerlos vínculos afectivos que brindan apoyo y transmiten motivación. Así el ámbito privado de un individuo, que aquí se evaluó desde el concepto de la integración extrainstitucional, cobró en las encuestas más importancia que los soportes netamente institucionales como motor de resiliencia individual.

Vemos entonces, que generalizar la perspectiva de la reproducción de las desigualdades y más desde un estudio de caso, sería un error ya que se estaría desestimando el hecho de que jóvenes logran graduarse, a pesar de sus dificultades socioeconómicas y/o académicas como es el caso de los jóvenes entrevistados. Asimismo, se estarían anulando los procesos de adecuación y mejoramiento de las plataformas educativas y programas de retención que como vimos han aumentado en los últimos años dentro de la Distrital. Si bien estos estudiantes fueron los primeros en reconocer los efectos nocivos que tienen unas “debilitadas” condiciones de educabilidad y las enormes falencias de las políticas de equidad educativa a nivel institucional, todos reconocían un aumento en la calidad de vida y en los ingresos en relación al de sus padres e incluso, al momento de ingresar a la Universidad, evidenciando con esto la existencia de una innegable movilidad social de tipo ascendente. El debate sobre la teoría de la reproducción de las desigualdades debe hacerse entonces con pinzas y sin miras a pensarse en términos universales, ya que se estaría cayendo en el error de desconocer las particularidades de cada una de las trayectorias educativas que como vimos en este caso, están cargadas de oportunidades y desencantos.

El debate en cuanto a la teoría de la reproducción, desde la problemática de la deserción y posibilidades de reintegro, permanencia y graduación de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, debe realizarse desde una visión que mezcle el enfoque estructural y el individualista y que tenga en cuenta las características específicas del contexto social, político e institucional en el que se realice. Para el caso de la

Universidad Distrital de Bogotá, la visión de Bourdieu ofrece herramientas teóricas bastante oportunas para leer este tipo de trayectorias educativas, al ser jóvenes que empezaron un proceso educativo en condiciones de vulnerabilidad y que si bien encontraron en la Universidad la posibilidad de profesionalizarse, a raíz de los vacíos que hay en las políticas de equidad educativa, estos procesos tuvieron un costo altísimo, reflejado en los tiempos de graduación y el impacto negativo que esto suele tener, no solo en cuanto al gasto que implica el rezago tanto a nivel institucional como estatal, sino frente al cumplimiento de las expectativas personales y profesionales de los individuos de una sociedad.

La posibilidad de crear estrategias de resiliencia está entonces y según los resultados de esta investigación, sujeta a tres variables altamente relacionadas entre sí: Por un lado está la valoración que el estudiante y su familia le da a la educación en tanto plataforma para la movilidad social. Esta aquella que se teje alrededor de aspectos parcialmente subjetivos del estudiante, frente al grado de motivación fruto de una orientación profesional. Finalmente, la tercera se construye en función de los márgenes de acción que permite el contexto socioeconómico y el nivel de vulnerabilidad del estudiante, reflejados en los márgenes de tiempo que permite la mezcla estudio y trabajo.

- La resiliencia es un concepto interesante que ante el quebrantamiento institucional y estatal, se hace cada vez más urgente tanto en investigación como en la misma acción individual. A un nivel ideológico, la creciente incapacidad del Estado para solucionar necesidades sociales, confirma la importancia que tiene el concepto de resiliencia, como nueva forma de cambio y transformación social. Además, como señala Tedesco, el concepto de resiliencia sugiere que la educabilidad no es un dato dado ni acabado; es una variable esencialmente socio-cultural que, por tanto, puede ser mejorada. Implica, ciertamente, identificar y promover los factores o mecanismos protectores que son observados en los sujetos “resilientes” e implica una política social decidida a favor de más equidad social. ( Navarro 2002, citado por Tedesco 2002:10)

- 

### **8.1 Temas a investigar**

Las anteriores conclusiones y la investigación en general, dejan entreabiertas una serie de preguntas que resultan fundamentales para entender desde una perspectiva

más completa los factores que posibilitan o imposibilitan el reintegro y la graduación de jóvenes que por problemas económicos y/o académicos hayan tenido que abandonar temporalmente la carrera. Debido a que ninguno de los estudiantes a quien entrevisté y encuesté había desertado totalmente de la Universidad, sería interesante hacer un trabajo de comparación de las estrategias que llevaron a cabo el grupo de estudiantes que lograron reintegrarse, con uno que hubiera abandonado totalmente la institución para tener información más contundente sobre los tipos de resiliencia de cada grupo y así poder evidenciar de forma más concreta qué estrategias personales favorecen el éxito universitario de un estudiante y cuáles no. contenida

Por otro lado, y para el caso de la Universidad Distrital, considero urgente evaluar hasta que punto la relación que hay entre la Universidad Distrital y el Distrito afecta el margen de acción que tiene esta institución frente a la creación y eficacia de las políticas de equidad educativa de reintegro, permanencia y graduación, al aparentemente estar tan sujetas a debates internos sobre presupuesto e intereses político-administrativos que como vimos, además de generar tantas pugnas internas, aumentaron las tasas de deserción y rezago. Como señalaba más arriba, lo anterior podría representar la puerta de entrada a un debate institucional necesario, sobre el enfoque y la esencia misma que se tiene actualmente alrededor del tema de la administración educativa, reflexión que tal vez abra nuevas perspectivas organizacionales educativas frente al direccionamiento que se le está dando por ejemplo a los créditos educativos ACCES y a los programas de Bienestar Universitario.

- Al haber indagado sobre la aplicación de estrategias individuales como mecanismos que pueden prevenir la deserción total de estos jóvenes se conocieron factores que, si bien para algunos casos estuvieron restringidos por el mismo contexto social y las fallas a nivel institucional, abren numerosos campos de investigación en cuanto a la formulación de espacios educativos alternativos que promuevan, desde lo práctico y teórico, la importancia de fortalecer por ejemplo los 3 factores de resiliencia que justo acabo de nombrar, posibilitando mecanismos y formas más claras de emancipación individual en sociedades en que las estructuras sociales de vulnerabilidad y las debilitadas políticas institucionales están tan afianzadas.



## Bibliografía

- Althusser, Louis. 1974. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". Freud y Lacan. Buenos Aires: Editorial nueva visión. Recuperado el 18 de Diciembre de 2011. <http://es.scribd.com/luisdo/d/16174789-Althusser-Louis-Ideologia-y-aparatos-ideologicos-de-estado-Freud-y-Lacan-1970>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. "Consulta de la norma" (En línea) <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37233>. Recuperado el 2 de Abril, 2012.
- Astin, A. 1999. "Student involvement. A development at theory for higher education. Journal of College Student Personnel". v40 n5 p518-29. Sep-Oct
- Attinasi, L.C. 1986. "Getting in: Mexican American student's perception of their College – going behaviour perceptions with implications for their freshmen year persistence in the university". ASHE 1986. Annual Meeting Paper, San Antonio TX, EE.UU
- Avila, Mercedes. 2005. "Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein". Revista Interuniversitaria de formación de profesorado, año/vol.19, número 001. ISSN(Versión en línea) 1575-0965. Universidad de Zaragoza, España, pp.159-174
- Bernal, E.; Cabrera A. y Terenzini P. 2000. "The relationship between race and socioeconomic status: Implications for institutional research and admissions policies. Removing Vestiges: research-based strategies to promote inclusion". A publication of the American Association of Community Colleges N° 3: pp. 6-19
- Bourdieu, Pierre. 1966. "L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la Culture." En Revue française de Sociologie, Vol7, No 3.
- . 1979. Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6. doi :10.3406/arss.1979.2654. Recuperado el 12 febrero de 2012. url :[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654).
- Cataño, Gonzalo. 1969. "Universidad pública y movilidad social: introducción al estudio de la educación y la movilidad social en Colombia". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Crahay, Marcel, GERESE. 2005. L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. Service de pédagogie théorique et expérimentale Université de Liège. Belgique. Recuperado el 18 Marzo de 2012. [www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF\\_FRANCAIS.pdf](http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_FRANCAIS.pdf).
- DANE. (En línea) [http://www.dane.gov.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=430&Itemid=66](http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=430&Itemid=66). Recuperado el 13 de Enero, 2012

- Donoso, Sebastian; Donoso, Gonzalo y Arias, Oscar. 2010. "Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior" . *En Calidad en la educación*, ISSN 0717-4004, págs. 15-61
- Dumais, Susan. 2002. "Cultural Capital, Gender, and school succes: The Role of Habitus". Vol 75, No 1 pp.44-68. American Sociological Association.
- EL TIEMPO. "Julio Sánchez, el alumno "eterno" de la Distrital" .Redacción (En línea) [http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-11425093.html](http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11425093.html) Bogotá, 24 de Marzo del 2012. Recuperado el 29 de Marzo, 2012.
- El observatorio de la Universidad colombiana. (En línea) [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198). Recuperado el 23 de Abril, 2012.
- . Congreso expresa preocupación por hechos de corrupción en la U. Distrital (En línea) [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=699:congreso-expresa-preocupacion-por-hechos-de-corrupcion-en-la-u-distrital&catid=16:noticias&Itemid=198). Recuperado el 11 Abril, 2010.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. 1975. "Belief, attitude, intention and behaviour: An Introduction to theory and Research", Addison- Wesley, Reading, MA, EE.UU
- Giroux, Henry. 2008. "Teoría y resistencia en educación". México: Siglo XXI.
- .1985. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En Cuadernos políticos. México, Era, pp. 36-65
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós
- Himmel, Erika.2002. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. En: calidad en la educación ( Chile) No 17(p.91-108)
- Hirschberg, Sonia. 2004 . "Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: Un estudio en escuelas de nuestro país". Argentina: Dirección Nacional de Información y evaluación de la Calidad Educativa; Mayo.
- Informe de Vicerrectoría Académica. 2011. "Sobre las causales de la prueba academica, estrategias implementadas para la superacion se la situacion de prueba academica de los estudiantes de pregrado, propuestas de reglamentacion de la prueba academica (bajo rendimiento) y otras acciones academicas realizadas y proyetas por la Universidad Distrital Fransisco Jose de Calda". Bogotá.
- Informe de gestión de Bienestar Institucional. 2009. "Políticas, programas y proyectos que benefician a la comunidad de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas". Bienestar Universitario.Bogotá.
- ISPA. Instituto San Pablo Apóstol. "Convenios" (En línea) <http://www.ispaeducacion.edu.co/convenios/>. Recuperado el 14 Abril de 2012.
- King, Anthony. 2000 "Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A 'Practical' Critique of the Habitus" . *Sociological Theory*, Vol. 18, No. 3 (Nov., 2000), pp. 417-433. Published by: American Sociological Association

- Kotliarenco, Maria Angelica; Caceres, Irma y Fontecilla Marcelo. 1997. Estado de arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. Julio.
- Maya, José. 2006. Identificación y análisis de factores incidentes en el retiro voluntario de estudiantes de pregrado en el politécnico colombiano Jaime Izasa Cadavid en el periodo 02-2004 a 01-2006. Tesis de Maestría para optar al título de Magister en Ingeniería Administrativa. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Minas. Sede Medellín.
- Medrano, Consuelo Vélez. 2008. “Equidad políticas publicas en educación y formaciones básicas: Estudios de casos en América Latina, Africa Subsahariana y Magreb”. Madrid: Siglo XXI.
- Meuret, Denis. 1997. Que serait un système éducatif juste. En: M Demeuse (ED): Colloque étude comparative des dispositifs de pilotage (Llieja, 5-8 noviembre). Université de Liège. Recuperado el 20 Marzo de 20120. <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/socrates/colloque/doc13.html>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. “Deserción estudiantil: prioridad en la agenda”. Boletín informativo No 7. Diciembre ; p, issn 1794-2446.
- . SPADIES. (En línea) [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-175598\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-175598_archivo_pdf.pdf). Recuperado el 2 de Febrero, 2012.
- . 2009. “Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Viceministerio de Educación Superior.
- Navarro, Luis. 2004. “La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza humana”. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Quintero, Rigoberto, et all. 2012. “Caracterización académica de los egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hacia la identificación de los factores asociados con la alta permanencia y la eficiencia de grado”. Centro de Bienestar Institucional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (En preparación)
- Rutter, Michael 1985. “Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder”. British Journal of Psychiatry, vol.147, pp. 598-611
- Rodríguez Solera, Carlos Rafael; Valdivieso Martínez y Azul Gabriela. 2008. “El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXVIII, Núm. 1-2, 2008, pp. 81-106. Centro de Estudios Educativos, A.C. México
- Rawls, Jhon. 2002. “La justicia como equidad. Una reformulación”. Barcelona: Paidós.
- . 1979. “Teoría de la justicia”. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rigoberto Quintero, et., al .2009. “Estudio Diagnostico sobre Matricula, Deserción estudiantil, tiempo de graduación, prueba académica y supervivencia en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 1991-2009”. Oficina para la Permanencia Estudiantil – OPEUD, Bienestar Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia, Mayo de 2010.

- Salas, Flora. (2003) La administración educativa y su fundamentación epistemológica. Educación, año/vol 27, número 001. Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica. pp 9-16.
- Sanchez, Fabio et al., 2002. "Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad Pública. Determinantes y factores asociados." Documento CEDE. 2002-16 ISSN 1657-7191 (Edición electrónica) Bogotá.
- Sen, A. 1995. "Nuevo examen de la desigualdad". *Madrid: Alianza*.
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. 2003 "Retaining Minority students in higher Education: A framework for success". ASHE-ERIC Higher Education Report, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series
- Tedesco, Juan Carlos y Lopez, Nestor. 2002. "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina" ( Documento para discusión-Version preliminar) Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- .. "La educación en el horizonte 2020: Educación y justicia: el sentido de la educación". Fundación Santillana.
- Tinto, Vincent. 1997. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student persistence. *The Journal of Higher education*. Vol 60 No 6.
- UNESCO. 2007. Educational Equity and Public Policy: Comparing results from 16 countries. Canadá. UNESCO.
- . 2009. "Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina". Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- UNIVERSIDAD DISTRITAL. (En línea) <http://www.udistrital.edu.co/> Recuperado el 12 Abril de 2012.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. 2007. "Cuestion de supervivencia. Graduación, Deserción y Rezago en la Universidad Nacional de Colombia". Bogotá: Dirección Nacional de Bienestar.
- Uriarte Arciniega, Juan de D. 2005. "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo" *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 10, Núm. 2, sin mes, pp. 61-79 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteis, España
- Werner, Emmy E. 1993. "Protective factors and individual resilience. En: Handbook of early childhood intervention" Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Cambridge University Press. Nueva York, E.E.U.U.

**Anexos.**

**Anexo 1. Auto administrado (Encuesta. Basado en encuesta de OPEUD<sup>41</sup> de la Universidad Distrital, 2011 )**

*Marque con una X la opción correcta o escriba la respuesta, según corresponda. Absolutamente todas sus respuestas serán confidenciales y serán únicamente estudiadas con motivos académicos. Si tiene alguna duda, comentario o sugerencia, no dude en preguntar. Muchísimas Gracias.*

A. ¿Ingresó a la Universidad Distrital en el año 2000 I/II? Si No

B. ¿Tuvo que suspender su proceso académico? Si No

C. La razón de la suspensión respondió a motivos: Académicos Disciplinarios Socio-económicos Personales

D. Buscó y logró un reintegro académico? Si No

A. Apellido:  
Nombre:  
Celular/ Correo electrónico:  
Sexo: M F

B. Actualmente su estatus en la universidad es: Activo Egresado Abandonó

**III. CONDICIONES ECONOMICAS Y ACADEMICAS PREVIAS AL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DISTRITAL (equidad y condiciones de**

Durante su permanencia en la Universidad señale:

A. Estrato socio-económico en el momento de ingresar a la Universidad:  
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

<sup>41</sup> Oficina para la Permanencia Estudiantil.

**B. Nivel educativo de su madre:**  
Ninguno - Primaria - Secundaria - Técnico Tecnológico - Universitario – Posgrado.

**C. Nivel educativo de su padre:**  
Ninguno - Primaria - Secundaria - Técnico Tecnológico - Universitario – Posgrado.

**D. Los ingresos familiares:** Menores de 1 SMLV  
Entre 1 y 3 SMLV Entre 3 y 5 SMLV Mayores a 5 SMLV

**E. Su educación media la culminó en una institución:**  
Privada Pública Colegio en concesión

**F. ¿Trabajó a lo largo de la carrera?** Si No

**G. ¿Presentó dificultades económicas para el pago de su matrícula?**  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

Señale la frecuencia con que se presentaban las siguientes situaciones durante su permanencia en la Universidad Distrital:

**H. ¿Durante su permanencia en la Universidad se sintió con suficientes bases académicas para responder a las exigencias del proyecto curricular?**  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

**I. ¿Durante su trayectoria académica sintió que tenía el respaldo económico de sus padres para estudiar? (acceso a libros, pago en matrícula, computadoras, material didáctico,**  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

**J. ¿Durante su trayectoria académica tenía el respaldo motivacional de sus padres para estudiar? (apoyo, comunicación, motivación, etc.),**  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

---

**A. Recibió algún apoyo económico de la Universidad Distrital? (Marque con una X, la razón de no haber recibido este apoyo)**  
Si No  
Sabía que existían y no acudió a ellas.  
Sabía que existían pero no tenía acceso a ellas  
No sabía que existían  
Otros

**B. En caso de haber recibido apoyo(s) económico(s), señale cuales han sido y de que instituciones han provenido:**

-Becas, descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos  
-Estímulos económicos por participación en actividades curriculares  
- Créditos educativos  
-Oportunidades de empleo dentro de la institución  
-Apoyo Alimentario

C. Ha estado/estuvo vinculado en algún programa o área de Bienestar Institucional:  
Si No ¿Cual?  
Deportes Apoyo Alimentario Orientación Psicológica Cultura  
Salud ICETEX Orientación para el trabajo UD incluyente

D. La Universidad ha llenado sus expectativas académicas: 0-1-2-3-4-5

E. Los profesores han llenado sus expectativas: 0-1-2-3-4-5

F. Ha tenido cruce de horarios, falta de cupos o cancelación de cursos por motivos ajenos a su voluntad, que le impidieron cursar alguna(s) materia(s):  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

G. La Universidad le ha brindado los recursos suficientes para el buen desarrollo de sus actividades académicas: 0-1-2-3-4-5

## V. ESTRATEGIAS INDIVIDUALES PARA EL REINTEGRO Y LA

Señale la frecuencia con que se presentaban las siguientes situaciones durante su permanencia en la Universidad Distrital:

A. ¿Acudió a sus compañeros cuando no entendía un tema?  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

B. ¿Acudió a Bienestar Universitario y/o Oficina de permanencia?  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

C. ¿Buscó fortalecer la comunicación con los profesores o diferentes entidades de la Universidad?  
Siempre Nunca Pocas veces Varias veces

D. ¿Participó en actividades académicas, culturales y deportivas dentro del campus universitario?

Siempre	Nunca	Pocas veces	Varias veces
---------	-------	-------------	--------------

E. ¿Acudió a ayudas externas al medio Universitario para culminar su carrera?			
Siempre	Nunca	Pocas veces	Varias veces