

“Oportunidades y estrategias para el acceso a la universidad de sectores populares, el caso del Colegio Santa Martha de la localidad de Usme en Bogotá”

Monografía de grado
Escuela de Ciencias Humanas
Programa de Sociología
Universidad del Rosario

Presentado por
Lina Zoraya Moncada Jaimes

Directora:
Carmen Marina López Pino
Doctora en Sociología.

Semestre I, 2012

Tabla de contenido

I. Introducción	4
II. Marco teórico	8
III. Aproximación al campo de la educación superior	18
3.1 Transformación del campo de la educación superior: La ley 30 de 1992	18
3.2 Entre la ampliación de la cobertura y la reproducción de la exclusión	26
3.3 Conclusión	33
IV. Metodología.....	36
4.1 Fase de recolección de la información	37
4.2 Fase de trabajo de campo.....	37
4.3 Fase de sistematización y análisis de la información	41
V. Resultados.....	42
VI. Conclusiones.....	71
Bibliografía.....	79

Lista de tablas y gráficos

Tabla 1. Colombia. Número de Instituciones de Educación Superior 2000-2009	20
Gráfico 1. Cuello de botella de la educación superior	27
Tabla 2. Colombia. Número de Instituciones de Educación Superior según sector, 2008-2009.....	23
Gráfico 2. Tasa de cobertura bruta y matrícula total de la Educación Superior, 2002-2009.....	27
Tabla 3. Colombia. Número de programas según nivel de formación	24
Gráfico 3. Tasa de asistencia a educación superior en Colombia por décil de ingreso (%) 2002-2006.....	29
Tabla 4. Colombia. Número de inscritos (solicitudes) en Instituciones de Educación Superior 2000-2008	25
Gráfico 4. Crédito educativo según tipo de Institución Educación Superior	31
Tabla 5. Institución educativa Distrital Santa Martha. Situación actual de los jóvenes egresados según sexo	45
Tabla 6. Ocupación de los padres, Localidad de Usme	47

Agradecimientos

A la vida porque me brindó la oportunidad de estudiar Sociología en la Universidad del Rosario. A mis padres Jorge Emilio y Lina María, y mi hermana Fania Andrea por el sacrificio que implicó prolongar mi situación de juventud. A la prima Martha por sus palabras de aliento que no me dejaron desfallecer.

A la profesora Carmen Marina porque me acompañó en el trascurso de mi formación académica, y su continuo respaldo fue de vital importancia para la culminación de mis estudios. A Alexandra Romero por permitirme continuar su investigación.

Al profesor Armando Gómez y sus alumnos Jonathan y Vanessa por ayudarme a convocar a los y las jóvenes, y a cada uno de ellos/as por su participación.

Sin la colaboración de todos/as no hubiese sido posible la realización de este estudio que dejó valiosas enseñanzas para mi profesión y mi vida personal.

*Merci, Marie
«Conçue sans
pêché, priez pour nous
qui avons recours à vous».*

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones realizadas por Blau y Duncan (1967) constituyeron un primer esfuerzo por explicar por qué algunas personas logran más educación y estatus ocupacional (Kerbo, 2004). Ambos autores señalan que el proceso del logro se ve afectado por la ocupación, educación e ingresos de los padres. Sin embargo, la Escuela de Wisconsin (1975) adicionó a las variables estudiadas las aspiraciones educativas de los sujetos. Desde esta perspectiva, escalar en la pirámide educativa dependerá, principalmente, de la motivación, los esfuerzos y las habilidades del sujeto, mas no del origen social y familiar. Asimismo, asume que los sujetos cuentan con el mismo marco de oportunidades para materializar su expectativa.

Tomando en consideración el hallazgo de la Escuela de Wisconsin, la teoría del capital humano basó su discurso en el sujeto como responsable de promover su ascenso social a través de la acumulación de conocimientos al decidir invertir en sí mismo. A partir de allí los esfuerzos de esta teoría se concentraron en promocionar y construir a través de la política pública una voluntad entorno a la continua búsqueda de acreditaciones educativas. La socialización en las escuelas sobre el valor de la educación, particularmente, superior reforzó dicha voluntad en algunos sectores, y en otros recién llegados al nivel educativo secundaria, generó en los y las estudiantes una alta disposición hacia los estudios universitarios, esto se explica según Bourdieu (1998) porque “las clases recientemente llegadas a la enseñanza secundaria están expuestas a esperar de ella, por el sólo hecho de haber tenido acceso a la misma, lo que proporcionaba en el tiempo en que estaban prácticamente excluidas de dicha enseñanza” (Bourdieu, 1998: 142). Y así lo comprobó la tesis de pregrado en Sociología de la Universidad del Rosario, *Expectativas y aspiraciones de los estudiantes de undécimo grado en la localidad de Usme en Bogotá (dos estudios de caso)* realizado por Alexandra Romero (2009), pues el 98.8% de los y las jóvenes encuestados pertenecientes a las instituciones educativas distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Santa Martha manifestaron su deseo de cursar una carrera universitaria.

Aun cuando se logró generar una disposición o actitud en los y las estudiantes situados en la base de la pirámide social hacia la continuación de su trayectoria educativa,

tratando de romper un poco con los habituales recorridos de esta clase, hombres al trabajo y mujeres al cuidado de la familia; la corriente reproductivista aduce que no es suficiente tener dicha disposición, pues se requiere no sólo de ciertos capitales como el económico, cultural y escolar, sino también de habitus para obtener la acreditación educativa.

Desde esta línea teórica, en el proceso del logro tienen mayor peso los capitales y los habitus de clase o adscripciones incorporadas por los sujetos pues éstos los proveen de confianza o en su defecto de miedos e inseguridades. Ambos, tanto capitales y habitus, los posicionarán al interior del campo de la educación superior, que en el caso colombiano, es competitivo, jerarquizado y continua seleccionando a aquellos que ya están provistos de los capitales y méritos necesarios, mientras que los que no son poseedores, deberán superar una serie de obstáculos para materializar su expectativa educativa; hecho que pone en evidencia el desajuste entre la voluntad que se construyó en la escuela y las oportunidades *reales* que brinda el campo a los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta las barreras por las cuales deben pasar los jóvenes de sectores populares para ingresar y permanecer en la educación superior, y tomando como referente el grupo estudiado por Romero (2009) la presente investigación que se inserta en la línea de estudios sobre la reproducción, realizó seguimiento a estos jóvenes tres años después de haberse titulado como bachiller académico con el fin de conocer las estrategias de las y los jóvenes bachilleres de sectores populares de la Localidad de Usme de Bogotá para materializar sus expectativas educativas. Entendiendo por estrategia las líneas o cursos de acción que los sujetos construyen en la práctica para alcanzar sus objetivos. Dichas líneas dependen de los habitus incorporados en los procesos de socialización, los cuales se corresponden con la posición que ocupen en el espacio social.

La pertinencia sociológica de este estudio radica en que el actual escenario educativo precisa redefinir el papel de la educación en la formación de individuos que se perciban como sujetos con valor social capaces de superar las barreras estructurales y de habitus de clase que se interponen en su proyecto de promoción social. Asimismo, hacer un llamado a las instituciones de educación superior que aún no han implementado acciones para evitar la deserción de este grupo, y repensar qué tipo de sueños o de aspiraciones pueden perseguir con los medios que se les ofrecen.

Ahora bien, señalar que en este sector el proceso de individualización femenina planteado por Beck (2001) transcurre lentamente, ya que todavía la mujer se muestra indecisa entre “vivir para los otros” o “hacer su propia vida”, pues allí aún prevalece la necesidad de que ella asuma su rol tradicional de mantenimiento de la unidad familiar, impidiendo que muchas de las participantes que no estudian ni trabajan por fuera del hogar, puedan continuar con su proyecto educativo.

Por otro lado, abrir nuevamente el debate de la escuela como institución reproductora del orden cultural establecido versus la posibilidad de revertir esta función, propuesta por las teorías de la eficacia escolar en donde al interior de las instituciones educativas surge propuestas a las diferentes problemáticas de las y los estudiantes centrándose en el papel del profesor como actor principal en la compensación de capital cultural.

Finalmente, desde la política pública, ya que el estudio identificó el personal docente como un factor de intervención. La motivación y la capacitación pedagógica que reciban son necesarias para que asuman el papel de referentes con el fin de fortalecer el proyecto educativo de los jóvenes que la escuela contribuye a formar.

Esta investigación está organizada en cuatro capítulos. En el primero se reconstruyen los siguientes conceptos: campo, clase, capital, habitus y estrategia propuestos por Pierre Bourdieu, los cuales son claves para analizar el fenómeno de estudio. En el segundo se expone la transformación del campo de la educación superior en Colombia por medio de la Ley 30 de 1992. Asimismo, señala que pese a los avances en materia de cobertura y acceso los jóvenes de escasos recursos siguen teniendo pocas oportunidades para materializar su sueño de ingresar y continuar en la universidad.

En el tercer capítulo se presenta cómo se abordó metodológicamente el estudio. La investigación de tipo exploratorio, descriptivo y comprensivo se llevó a cabo mediante una aproximación cualitativa a través de las técnicas de grupos de discusión y entrevistas semi estructuradas, y cuantitativa con la aplicación de un sondeo. Los egresados y egresadas participantes en el estudio pertenecen a la Institución Educativa Distrital Santa Martha, ya que no fue posible contactar a los jóvenes de Nuevo San Andrés de lo Altos. Es preciso mencionar que la muestra está sobrerrepresentada, por tanto no se pueden realizar generalizaciones ni inferencias, ya que la mayoría de los y las jóvenes que acudieron a la

convocatoria fueron aquellos que lograron continuar estudiando, quedando por fuera del grupo quienes no estudian ni trabajan por fuera del hogar, y los que sólo trabajan. Por otra parte, el estudio contemplaba realizar entrevistas a los padres de los y las jóvenes, pero éstos no accedieron a participar. Ante esta dificultad, se les tuvo en cuenta de manera indirecta durante la realización del grupo de discusión y las entrevistas.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados, allí se muestran los diferentes rumbos que han tomado las vidas de éstos jóvenes, como también las dificultades para materializar su expectativa que radican principalmente en el ámbito económico y los habitus; la incertidumbre de ingresar y continuar y el género en la estructura de oportunidades. Finalmente, en el quinto capítulo se señalan las conclusiones a las cuales arribó la investigación.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

La contribución teórica de Pierre Bourdieu a los estudios sobre sociología de la educación es de capital importancia para comprender los diferentes fenómenos que ocurren al interior de este campo.

El propósito de este capítulo es reconstruir los conceptos claves de la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu para abordar la pregunta propuesta en esta investigación: ¿Cuáles son las estrategias de los y las jóvenes bachilleres de sectores populares de la localidad de Usme de Bogotá para materializar sus expectativas educativas?

Al igual que en todos los campos, el educativo, particularmente, el de la educación superior, “se libra una batalla para determinar las condiciones y los criterios de jerarquía legítimos, es decir, para determinar qué características son pertinentes, efectivas y adecuadas para funcionar como capital con el fin de generar las ganancias específicas garantizadas por ese campo” (Bourdieu, 1984:11). Para Bourdieu, la posición que los individuos ocupen en este campo dependerá de los capitales que posean. Dichos capitales están en estrecha relación con la familia, la escuela, la red de amigos y el concepto de estrategia, este último se encuentra vinculado al de *habitus* y prácticas; todos ellos de suma importancia para la aproximación al fenómeno de estudio.

La reproducción (1977) obra realizada por Bourdieu en coautoría con Jean Claude Passeron es fundamental para comprender en conjunto el funcionamiento del sistema educativo. Ambos autores proponen que la escuela, al apropiarse de los saberes y prácticas de la clase dominante y presentarlos como la cultura legítima a través de la acción y el trabajo pedagógico, y apoyándose en su autonomía relativa, reproduce las desiguales condiciones sociales y culturales ocultando su “relación con la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu y Passeron, 1977: 266). La necesidad de reproducir las mismas condiciones sociales se hace visible, por ejemplo, en la rápida devaluación de los títulos académicos (capital cultural) como consecuencia, principalmente, del acceso de los sin valor social, es decir, de los sectores populares a dicho capital que se materializa en la obtención de un diploma por medio del cual se expresa “la legitimización de la transmisión

cultural de la desigualdad social a través de un sistema educativo que mediatiza las relaciones entre las clases” (Gómez, 1994: 132). Dicha certificación educativa sólo tiene valor cuando quienes lo poseen cuentan con un amplio capital de relaciones sociales para movilizar dentro del campo (Bourdieu y Passeron 1977).

Bourdieu define campo como una “red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él” (Bourdieu y Wacquant, 1992:97). Las posiciones de los diversos ocupantes (agentes o instituciones) dependen del capital que posean, pues éste les permite “acceder a las ganancias específicas que se encuentran en juego dentro del campo” (Bourdieu y Wacquant, 1992:97).

El capital es la “relación social que define la apropiación desigual de recursos” (Bourdieu citado en Martin Criado, 1998). Bourdieu señala cuatro categorías del capital: económico, cultural, social y simbólico. Todos dependientes entre sí, por ejemplo, el capital simbólico puede ayudar a acumular no sólo capital social sino también económico.

El capital económico hace referencia “a los bienes de naturaleza económica, entre los cuales el dinero, ocupa un lugar preponderante” (Téllez Iregui, 2002: 75). Por su parte, el capital cultural existe en tres estados: el incorporado que no es más que “la interiorización del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación de un orden específico a lo largo del tiempo” (2002: 75); el objetivado, es decir, en bienes culturales como pinturas, libros, instrumentos, máquinas de uso y consumo, y finalmente, el institucionalizado, es decir, en títulos escolares que “tienen poder de consagrar y santificar, mediante los ritos de institución, habilidades, solvencias, destrezas y competencias del portador” (2002:75). En cuanto al capital social se define como todos aquellos “recursos y posibilidades actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales” (2002:76), tales como la pertenencia a clubes, fundaciones, partidos entre otros “integrados por agentes que, además de poseer propiedades comunes, se relacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de favores y servicios” (2002:76). Por último, el capital simbólico es la “acumulación de todas las especies de capital posibles, que generan crédito y autoridad en los agentes que la poseen” (2002:76).

Retomando la noción de campo, Bourdieu señala que éste no sólo es equiparable a un “campo de batalla” (Bourdieu y Wacquant, 1992:101) en el cual cada individuo o institución busca colectiva o individualmente conservar o mejorar su posición e imponer la

jerarquización que más se adecue a sus intereses particulares, sino también a “juego” en el que los participantes emplean estrategias y hacen uso de los capitales que poseen para obtener una ganancia en particular que en últimas despierte su interés o *illusio* por invertir en él, haciendo que éste se apropie de sus reglas definidas por quienes participan en él. Estos conceptos están estructurados por el campo.

Ahora bien, para entender el concepto de estrategia es de suma importancia señalar qué es el habitus (Bourdieu, 1977). El habitus es definido como un sistema de percepción, apreciación y acción que el individuo incorpora a través del proceso de socialización que se inicia en la infancia. Durante la primera etapa de la socialización, los individuos precisan internalizan normas, valores y principios para vivir en sociedad. Estos aprendizajes transmitidos, generalmente, por sus familiares se caracterizan no sólo por ser prácticos, es decir, saberes sencillos carentes de complejidad alguna, sino también porque están sujetos a la posición que el individuo ocupa en la estructura social. Martin Criado (1998) afirma que “este aprendizaje, al ser práctico, no pasa por la consciencia: está “incorporado” en el pleno sentido de la palabra hecho cuerpo” (1998:76). Según este autor los esquemas apropiados por los individuos a través de la familiarización “no son racionales ni irracionales: son razonables” (1998:76), por ejemplo “los padres no enseñan a los niños a ser “racionales”, es decir, a maximizar la relación entre costes beneficios sino razonables: a comportarse como conviene a la situación” (1998:76). Así las cosas, “los niños al aprender a ser “razonables” aprenden los principios de la división del mundo: las categorías: indisociablemente cognitivas y evaluativas” (1998:76).

Esta disposición o habitus no sólo produce y organiza las prácticas garantizando su continuidad a través del tiempo, sino también las estrategias que emplean los sujetos en el mundo social. Para Bourdieu las estrategias son las líneas o cursos de acción que los individuos construyen en la práctica para alcanzar sus objetivos, las cuales a su vez contribuyen a la reproducción de la posición social que les corresponde por origen de clase. Dichos cursos de acción dependen de los habitus y las prácticas en los cuales los individuos fueron socializados de acuerdo a la posición que ocupen en el espacio social entendido como el escenario de confrontación donde los sujetos y las instituciones sociales intentan conservar o subvertir las relaciones de dominación que tienen lugar por medio de los capitales (económico, cultural, social, simbólico entre otros). El habitus no es igual para

todas las personas, pues cada una de ellas percibe y actúa de acuerdo a la posición que ocupa en la estructura social y en la distribución de los diferentes capitales como bien lo señala Martin Criado “a cada posición distinta le corresponderán distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y de apreciación” (Martin Criado, 1998:77).

El habitus, afirma Martin Criado, “se ajusta a las condiciones sociales en las que es producido” (1998:77) y mientras no cambien estas condiciones habrá una “correspondencia entre los esquemas prácticos del habitus y la estructura del campo en que se produce la práctica” (1998:77). Sin embargo, aun cuando las condiciones sociales de los individuos permitan conocer el marco de oportunidad desde el cual perciben sus posibilidades y definen sus acciones, (García y Bartolucci, 2007), y dar cuenta del éxito o fracaso en la materialización de sus expectativas, ya que “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, 1964 citado en Castro y Bartolucci 2007). Es necesario indagar en “datos biográficos y sociales de los individuos” para conocer a profundidad cuáles son las motivaciones y experiencias registradas a lo largo de su vida que por un lado, sustentan sus aspiraciones y expectativas y, por otro las llevan a ejecutarlas. Apoyando el argumento expuesto por estos autores, Schütz afirma que para “entender el comportamiento de los sujetos como actores implica considerar los motivos que orientan sus conductas desde una perspectiva en la que el orden social toma una forma específica según sea el particular contexto que percibe el sujeto, a partir de un momento histórico, del grupo social al que pertenece, y del lugar que ocupa en la familia y en otros espacios sociales en los que se desenvuelve; esto es de su biografía” (Schütz, 1974 citado en García Castro y Bartolucci, 2007: 1268). En este sentido, aunque los individuos son sujetos sujetados, a través de las estrategias cuentan con márgenes de acción resultado de su experiencia singular.

Si bien los habitus contribuyen a definir las estrategias de los sujetos, la clase social también lo hace. Bourdieu (1998), señala que la clase social debe ser entendida como “la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas” (1998:104). Asimismo, agrega que a la clase se le atribuyen unas “características auxiliares” como la raza, el sexo y la edad que están en la “base de su valor social y que pueden funcionar como

principios de selección o exclusión reales, sin estar nunca formalmente enunciadas” (1998:100). Así las cosas, movilizarse por el espacio social no es una cuestión de azar, pues las condiciones que estructuran el campo y las disposiciones propias de la clase ejercen su respectiva presión.

Ahora bien, la escuela para llevar a cabo su función de reproducción de las condiciones sociales y culturales (Bourdieu y Passeron 1977; Althusser 1974; Baudelot y Establet, 1976) emplea la acción pedagógica, entendida como una relación de comunicación que impone y legitima contenidos y valores que están en función de los intereses de clase de los grupos dominantes. Éstos ejercen su poder de manera simbólica, por tal razón “toda acción pedagógica es una violencia simbólica” (1977:45) puesto que se impone arbitrariamente. Para garantizar la efectiva transmisión de esta cultura arbitraria es necesario que la escuela tenga autoridad pedagógica y autonomía relativa, tanto para que los saberes como quienes los imparten sean validados y reconocidos como la cultura legítima. Así las cosas, en la medida en que los y las estudiantes estén más familiarizados con los contenidos y valores infundados en la escuela, la acción pedagógica reforzará en ellos los saberes con los que ya viene provistos, mientras que para los hijos de las clases dominadas, ésta será “una verdadera aculturación, pues para los de las clases dominantes no significa sino una continuación de la cultura de clase en la que ya están inmersos” (Palacios, 1998:149).

No obstante, para que estos contenidos y valores se mantengan vigentes en el tiempo es necesario llevar a cabo un trabajo pedagógico o de inculcación de un sistema de percepción, apreciación y acción, es decir, un habitus en los estudiantes. La función última de este trabajo pedagógico es reproducir y legitimar la reproducción del orden social establecido. Esta legitimación “se extiende a la acción pedagógica misma y a los contenidos que transmite y que sirve tanto más a la ocultación de la realidad objetiva cuanto más logra la interiorización del habitus que crea” (Palacio, 1998:153).

Según Bourdieu, el trabajo pedagógico primario produce un habitus primario, y este tiene lugar en el seno familiar. Esta primera socialización se caracteriza por la carga afectiva con la cual se transmiten un conjunto de normas y valores necesarios para desenvolverse en la sociedad y la identificación absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos (Tedesco, 1995: 37). Según Berger y Luckmann (2001) dicha

identificación otorga al sujeto una ubicación en la estructura social específica en la cual no sólo acepta roles, sino también asume las actitudes de sus otros significantes. Sin embargo, para autores como Juan Carlos Tedesco (1995) la sociedad actual presenta un déficit de socialización debido a que “las instituciones educativas tradicionales, particularmente, la familia y la escuela están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social” (1995: 39). Los medios de comunicación han empezado a tener un mayor papel en la socialización de los individuos, especialmente la televisión cuyos contenidos como la violencia y el sexo han sido mostrados abiertamente a los niños, haciendo que estos se inicien tempranamente en temas que son propios de la adultez.

Pese a estos señalamientos, algunos teóricos coinciden en afirmar que la familia es un referente que repercute sobre las estrategias que los estudiantes tomen a futuro y en la reproducción de su posición en la estructura social. Por ejemplo, según el estudio realizado por Rubén Cervini (2002), el capital económico como el cultural que posea la familia se convierte en una ventaja educacional para el alumno lo cual se traducirá en capital escolar para este último: “las estrategias utilizadas por los padres para activar sus recursos culturales (...) promueven en el niño el desarrollo no sólo de patrones de comportamientos del “buen alumno” sino, principalmente, características personales y lingüísticas adecuadas a los estándares dominantes en las prácticas pedagógicas de las instituciones escolares” (Cervini, 2002: 450). Por su parte, Concha Delgado-Gaitán (1994) en “Consejos”: the power of cultural narratives” recoge el papel de la familia en una comunidad de inmigrantes mexicanos en Carpintería, Estados Unidos en la que por medio de prácticas culturales, tales como, los consejos, dichos e historias autobiográficas se promueve el valor de la educación pese a las barreras del lenguaje y la discriminación de las que son víctimas.

Este estudio cualitativo revela, por una parte, la importancia del papel de los padres como “traductores culturales entre la cultura del colegio y la del hogar” (Delgado-Gaitán, 1994: 302) y, por otra, muestra cómo los padres se involucran en el campo educativo al establecer una organización de padres latinos entorno al tema educativo. Dicha organización “creo un espacio para que los docentes de los colegios interactúen con los padres de sus alumnos con el fin de que los docentes entiendan de que manera afectan el rendimiento escolar de sus alumnos desde una orientación cultural apropiada” (Delgado-Gaitán, 1994: 305). Así las cosas, tanto los “consejos” como las reuniones que sostienen al

interior de la organización fortalecen los vínculos entre la escuela y la familia favoreciendo el rendimiento escolar. Para Cervini (2002), los consejos no son más que las “habilidades o capacidades de los padres para actuar e interactuar de un modo determinado, sin el cual la activación del capital no sucede en el seno familiar, es decir, no se realiza la inversión educativa mejor escondida y más eficaz” (2002: 462).

Finalmente, la idea de la importancia de la familia en la materialización de las expectativas educativas es compartida por Eva. E. Sandis (1970) en su estudio “The transmission of mother’s educational ambitions” sostiene que a través de tres prácticas de socialización a saber: experiencias enriquecedoras de los padres para con los niños, contactos del colegio y cantidad de presión ejercida por las madres hacia sus hijos para que les vaya bien en el colegio son empleadas por los padres, éstos convencen a sus hijos de conseguir o seguir los planes que estos pretenden para ellos.

Retomando de nuevo el trabajo pedagógico secundario depende del primario y se cultiva en ambientes distintos al familiar. La socialización secundaria se definiría como la “internalización de <<submundos>> institucionales o basados sobre instituciones” (Berger y Luckmann, 2001:174), pero también como la “adquisición del conocimiento específico de <<roles>>, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo” (Berger y Luckmann, 2001:175). Berger y Luckmann (2001) afirman que mientras exista la división social del trabajo y la distribución social de conocimiento, se hace necesaria esta socialización. En la socialización secundaria se precisa que el sujeto internalice un vocabulario específico del <<rol>> un campo semántico en cual se configuran interpretaciones y comportamientos rutinarios dentro de una determinada área institucional.

Los submundos son entendidos por los autores como “realidades parciales que contrastan con el <<mundo de base>> adquirido en la socialización primaria” (Berger y Luckmann, 2001:175) los cuales demandan de “rudimentos del aparato legitimador, acompañados por símbolos rituales y materiales” (Berger y Luckmann, 2001:175). La escuela desempeña un papel fundamental en la configuración de las expectativas y su curso de acción sin dejar de lado que su función es la de reproducir las condiciones sociales; pero contrario a lo que se piensa, en donde la escuela no estimula a los estudiantes para continuar sus estudios, el caso de los jóvenes de Usme el 98.8% manifestó querer ir a la universidad lo cual hace pensar que las estructuras sociales tienen un fuerte peso que

“reduce la capacidad de los individuos para agenciarse, pareciese que a medida que los jóvenes intervienen en su mundo y trazan sus propias rutas de desarrollo personal y profesional con el propósito de lograr mayor bienestar, las oportunidades sociales y económicas se restringen” (Flórez-Crespo, 2002:537).

La estrecha dependencia que tiene el trabajo pedagógico primario y secundario en las reproducción condiciones sociales de los individuos ha sido abordada en estudios sociológicos (Boltanski, 1974; Newson y Newson, 1966) en donde se señalan significativas diferencias entre la forma de comportarse respecto a la crianza de los niños en función de la posición que ocupa en la jerarquía social (Palacios, 1998: 155).

En cuanto a la importancia del capital social investigadores como Allison M. Ryan (2001) señalan que los grupos amigos, definidos como pequeñas agrupaciones de compañeros que interactúan entre si, desempeñan un papel central en la etapa de la adolescencia ya que para esta autora, dichos grupos se socializan tanto motivaciones como logros educativos “los estudiantes interactúan e intercambian información con otros estudiantes en su grupo de amigos, y esas interacciones influyen la motivación y el compromiso que estos adolescentes tiene con respecto a las labores escolares” (2001:1136). Los adolescentes pasan la mayor parte del tiempo con amigos que generalmente comparten similares comportamientos y valores relacionados con el ámbito educativo entre otros, por ejemplo, los estudiantes con un alto rendimiento académico tienden a agruparse con personas de su mismo desempeño escolar, y lo mismo ocurre con estudiantes que tiene bajo rendimiento; esta inclinación a buscar compañeros con similares características es llamada *Homophily* (2001:1136).

Los factores que contribuyen en la homophily son la socialización, entendida en este estudio como “la tendencia de los amigos a influenciarse similares características entre ellos todo el tiempo” (2001:1137), y la selección definida por la autora como “la tendencia de los individuos a elegir amigos con similares características o atributos” (2001:1137). La socialización de normas, valores y principios concernientes a las motivaciones, logros y experiencias académicas puede ser transmitida a través chismes y humor. La interacción al interior de estos grupos de amigos podría influenciar y reforzar las creencias y comportamientos que los individuos tengan acerca de tener altas aspiraciones y mejores resultados académicos “los grupos de amigos pueden influenciar tanto en los

comportamientos académicos y sociales, como en las actitudes frente a la escuela y al acceso a los recursos (capital social) que podrían beneficiar su educación” (Rumberger y Lim, 2008).

Un aspecto interesante del estudio hecho por Ryan es que no hubo influencia alguna por parte de los grupos de amigos en los estudiantes encuestados expresaron hacia el valor y la utilidad de ir al colegio. Quizás, señala la autora, porque los padres y los profesores tienen una mayor importancia sobre este tema. Este resultado se muestra se relaciona con los estudios que han abordado el tema de los grupos de amigos y su influencia en las aspiraciones y logros escolares, ya que “los adolescentes tienden a hablar sobre sus planes educativos a futuro y las profesiones que elegirán con los adultos que con sus amigos” (2001:1137), como consecuencia a su cercanía con adultez en donde deberán tomar decisiones.

Por otra parte, estudios como los realizados por diferentes investigadores sociales concluyen que los grupos de amigos pueden afectar el compromiso escolar y, por tanto el éxito académico (Coleman, 1962; French y Conrad, 2001; Lacey, 1970; Parker y Asher, 1987). El compromiso escolar (Fredericks et.al, 2004) encierra a su vez tres compromisos, que pueden ser afectados por la influencia de los amigos, tales como, el comportamiento, las emociones y lo cognoscitivo. El comportamiento hace referencia a todas aquellas conductas que la escuela señala como adecuadas y al nivel de participación en las actividades académicas (esfuerzo, persistencia y atención). Las emociones, por su parte, refieren a las actitudes frente a la escuela y las actividades escolares en el aula y con los profesores, asimismo, a las reacciones emocionales frente a sus docentes y compañeros. Finalmente, lo cognoscitivo hace referencia a los aspectos psicológicos como autonomía y autocontrol, estrechamente vinculados con las motivaciones de los estudiantes. En este sentido, los amigos pueden socializar “presentándose como modelo a seguir, de apoyo mutuo, refuerzo y coerción” (Crosnoe, 2003) a sus demás en asumir o no el compromiso escolar. Por tanto, no sería apresurado decir que aquellos que tengan compañeros con alto desempeño escolar, expectativas y aspiraciones altas pueden ser más propensos a terminar su educación primaria y secundaria con éxito y a querer continuar sus postsecundarios.

Recapitulemos. Al igual que todos los campos, en el educativo surge una pugna por legitimar determinadas condiciones y criterios que se adecuen efectivamente y

funcionen como capital que permita alcanzar las ganancias específicas del campo. La posición que el individuo o la institución ocupe en el campo dependerá del capital y las estrategias que empleen en él. Entendiendo estrategias como las líneas o cursos de acción que los individuos construyen en la práctica para alcanzar sus objetivos. Dichos cursos de acción dependen de los habitus y las prácticas en los cuales los individuos fueron socializados de acuerdo a la posición que ocupen en el espacio social. El habitus primario en el cual los padres cumplen un papel fundamental y el habitus secundario en el cual la escuela y los amigos cumplen su papel son fundamentales en la construcción de expectativas y en la materialización de las mismas.

Por otra parte, no se puede desconocer la función de la escuela¹ como reproductora de las desigualdades sociales y culturales al interior de la sociedad, señalada por Bourdieu. A través de la acción pedagógica impone ciertos contenidos y valores que están en función de los intereses de clase de los grupos dominantes, y para ello es necesaria una autoridad y una autonomía relativa sobre los contenidos que por un lado, los valide y, por otro oculte su contribución en la conservación del orden social establecido. Para Bourdieu, el trabajo pedagógico o de inculcación de un sistema de percepción, apreciación y acción, es decir, un habitus en los estudiantes es quien se encarga de mantener su vigencia en el tiempo.

Así las cosas, desde la teoría de Bourdieu se plantean como hipótesis en esta investigación las siguientes: las estrategias de los y las estudiantes de sectores populares para dar continuidad con su trayectoria académica dependen, por un lado, de las expectativas sociales construidas desde el ámbito familiar y escolar y, por otro de los habitus y prácticas interiorizadas en su proceso de socialización primaria y secundaria. Asimismo, la objetivación de sus estrategias estaría vinculada a la posesión de determinados capitales (económico, cultural, social y simbólico); en este sentido la familia desempeñaría un papel importante, ya que en ella recaería, en parte, la cristalización de dichos capitales, asimismo, podría modelar las expectativas y logros académicos a futuro. Por último, habría que considerar las relaciones sociales y de poderes propios del campo de la educación superior, en donde el Estado sería una pieza clave para la materialización de las estrategias de este grupo en particular.

¹ Entendiendo la escuela en sentido amplio, es decir, incluye la educación básica y secundaria.

CAPÍTULO II

APROXIMACIÓN AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

El propósito de este capítulo es mostrar, en su primera parte, la transformación del campo de la educación superior a través de la Ley 30 de 1992, para ello es pertinente observar la información estadística más reciente en cuanto a número de instituciones, programas, e inscritos según nivel de formación y origen institucional. En la segunda parte, el objetivo es señalar que aun cuando se amplíe la cobertura y los programas financiación, producto de las medidas educativas adoptadas por el gobierno, el ingreso a estudios postsecundarios por parte de la población de estratos socioeconómicos bajos sigue siendo mínimo, sin que tengan muchas oportunidades de dar continuidad a sus proyectos de educación superior.

2.1 Transformación del campo de la educación superior: La Ley 30 de 1992

La Ley 30 de 1992 introdujo cambios significativos en el campo educativo, particularmente, en el de la educación superior. A partir de este marco normativo el Estado no sólo confiere a las instituciones prestadoras del servicio, autonomía en el diseño, planeación y ejecución de sus programas, sino también dota al campo de una mayor jerarquía interna al redefinir los tipos de instituciones que estaban anteriormente clasificadas como *modalidades* según el Decreto 80 de 1980.

La clasificación en tipos de instituciones se dispuso de la siguiente manera: *técnicas profesionales*, entendidas como, aquellas que ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter educativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción; *universitarias o escuelas tecnológicas* las cuales ofrecen programas de formación académica y especialización en profesiones o disciplinas; y, finalmente, *universidades* facultadas para ofrecer programas de formación en profesiones y disciplinas, como también en especialización, maestría y doctorado. Sobre estos tres últimos niveles de formación, las universidades requerirán acreditar experiencia tanto en investigación científica o tecnológica, como en la producción desarrollo y transmisión del conocimiento universal y nacional.

Como resultado de esta clasificación y en atención a la “poca diferenciación tanto académica como operativa, observada entre el nivel intermedio profesional y tecnológico” (ACIEM, 2000:7), desapareció la formación tecnológica en el sentido que le había otorgado el Decreto 80 de 1980, es decir, “como un nivel situado entre la formación intermedia profesional y la formación universitaria” (ACIEM, 2000:3). Sin embargo, con la Ley 115 de 1994 este nivel de formación fue nuevamente autorizado (art.213).

Expertos en el tema educativo señalan que la autonomía institucional constituye la reducción de los mecanismos de control y de vigilancia por parte del Estado sobre el campo de la educación superior. Por ejemplo, Víctor Gómez (2000) aduce que este hecho refleja la “perdida de la capacidad de dirección y orientación estratégica de la educación superior por parte del Estado” (2000:115); por su parte, Milcíades Vizcaíno afirma que “cuando se legitimó normativamente la autonomía universitaria, el Estado se replegó a una labor de inspección y vigilancia a control remoto (Ley 30 1992)” (2006:258). Sin embargo, para lo académicos Pedro Polo (1993) y Luis Enrique Ruiz (1993) el Estado al garantizar la autonomía universitaria no está precisamente desvinculándose de sus funciones de regulación, por el contrario, está reconociendo dos elementos indispensables en toda institución de educación superior: responsabilidad y auto control; y le está otorgando de nuevo el protagonismo a las instituciones de educación superior, en últimas palabras, se devuelve “la universidad a la universidad”.

Con esta nueva ley, por un lado, las instituciones en todo momento tendrán la obligación de “demostrar su calidad con hechos internos, con sus propias realizaciones, lo cual supone un esfuerzo grande, continuo y permanente”(Polo,1993:80), y por otro, se está abandonando un orden legal (Decreto 080) , tildado por este autor, como “reglamentarista y policivo” en el cual “la calidad dependía de aprobaciones y de autorizaciones externas, (...) y la cooperación interinstitucional se justificaba únicamente en la posibilidad del lleno de los requisitos para poder adelantar programas, que de otra forma no podrían ser autorizados por el Estado” (1993:80).

Ante este hecho, cada institución de educación superior (IES) asumió la responsabilidad de la oferta y de la calidad de los programas ofrecidos, además, inició sus propios procesos de regulación a través del mecanismo de la acreditación. Como consecuencia de la liberalización del campo educativo, el número de instituciones y

programas se incrementó “la universidad creció y se orientó a los objetivos que cada organización plasmó para sí misma a través de su Proyecto Educativo Institucional” (Vizcaíno, 2006:258). Entre 2002 y 2009 (tabla N° 1), según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el número total de IES creció en un 6.41%, mientras las instituciones universitarias lo hicieron en un 9% y las universidades se mantuvieron. Por su parte, las instituciones tecnológicas aumentaron en un 10.6 %; y las técnicas profesionales en un 7.6%.

Tabla N° 1 Colombia. Número de Instituciones de Educación Superior, 2002- 2009

Año	Institución tecnológica	Institución técnica profesional	Institución universitaria/escuela tecnológica	Universidad	Total
2002	47	39	100	79	265
2003	48	39	102	79	268
2004	48	40	102	79	269
2005	49	40	102	79	270
2006	49	41	107	79	276
2007	50	42	107	79	278
2008	52	42	109	79	282
2009	52	42	109	79	282

Fuente: MEN – SNIES

www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html

De estas cifras podemos concluir que en el transcurso de estos ocho años las instituciones tecnológicas, principalmente, impulsaron el crecimiento del campo de la educación superior. Este hecho se debe a la puesta en marcha de la formación por ciclos propedéuticos² de corta duración, que si bien se había planteado en el Decreto 80 de 1980 y legislado en la Ley 30 de 1992- artículos 32³ y 33⁴, fueron nuevamente retomados en la

² De los ciclos propedéuticos: La actividad formativa de una institución de educación superior está diseñada en ciclos propedéuticos cuando está organizada en ciclos secuenciales y complementarios, cada uno de los cuales brinda una formación integral correspondiente a ese ciclo y conduce a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida, como para continuar en el ciclo siguiente. Para ingresar a un ciclo superior en la formación organizada por ciclos propedéuticos es requisito indispensable tener el título correspondiente al ciclo anterior. (Artículo 10 del Decreto 2216 de 2003).

³ Artículo 32: Los programas de formación para las profesiones universitarias podrán organizarse mediante un currículo integrado o por ciclos, de tal manera que al término del primer ciclo el educando esté preparado para el ejercicio de una actividad tecnológica. Este ciclo conduce al título de Tecnólogo en la respectiva rama profesional. Para ingresar al segundo ciclo se requiere acreditar el título de Tecnólogo en la respectiva área,

Ley 749 de 2003, pero con la diferencia de permitir “la continuidad entre los tres títulos de formación de pregrado: técnico profesional, tecnológico y profesional universitario” (ACIEM, 2000:7)

Una vez más se hace evidente el esfuerzo del Estado por promover los estudios técnicos y tecnológicos en el país a través de los nuevos programas del SENA⁵ autorizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los ciclos propedéuticos. Pero el valor social asociado a la formación universitaria opaca éste; en la medida en que buena parte de los estudiantes, incluso, aquellos que cursaban estudios tecnológicos seguían prefiriendo optar por los universitarios. Dada la alta aceptación entre los/las jóvenes por la universidad, el gobierno le apostó a la formación técnica y tecnológica al otorgarle el reconocimiento como estudios universitarios.

A partir del 2006 las instituciones universitarias han mostrado un ligero crecimiento, probablemente, debido al aumento en el número de bachilleres, en su mayoría de colegios oficiales, producto de las políticas de cobertura y ampliación en el acceso a la educación secundaria; a la alta demanda insatisfecha por cupos en universidades públicas, y finalmente, por el reconocimiento que el gobierno brindó a estos estudios con el ánimo de atraer a los y las jóvenes de sectores populares.

Al brindarle un mayor reconocimiento a la formación técnica y tecnológica lo que se pretende es cambiar la percepción de los sujetos sobre el escaso prestigio académico y social que ostentan estos estudios, pues la Ley 30 de 1992 los puso en el nivel bajo de la pirámide educativa que construyó y legitimó. Pero a pesar de estos esfuerzos, el campo educativo continuó adquiriendo mayor jerarquía que se evidencia en el crecimiento de las maestrías y los doctorados que, por un lado, siguió legitimando a la universidad tradicional en “la cúspide o élite académica que representa el “deber ser” ideal de la educación

demostrar haber laborado en el campo de su especialidad y cumplir los demás requisitos que establezcan los decretos reglamentarios.

⁴Artículo 33: La formación para los profesionales mediante ciclos deberá fundamentarse en currículos que garanticen los propósitos de cada tipo de formación, hagan posible la concatenación de los ciclos y permitan la transferencia de estudiantes entre instituciones, programas y tipos de formación.

⁵ El SENA o Servicio Nacional de Aprendizaje fue creado mediante el Decreto-Ley 118 de 1957. “Es un establecimiento público, con financiamiento propio derivado de los aportes parafiscales de los empresarios, que ofrece instrucción gratuita a millones de personas que se benefician con programas de formación complementaria y titulada y jalona el desarrollo tecnológico para que las empresas del país sean altamente productivas y competitivas en los mercados globalizados.

superior” (Gómez, 2000: 122). Y por otro lado, desató la competencia entre instituciones por obtener la acreditación como universidad o ratificarse en ella. Dicha acreditación sólo podrá otorgarse al cumplir las exigencias establecidas en el artículo 20⁶ de la Ley 30 de 1992. Por tanto, se acrecienta la lucha en el campo universitario y se amplía la brecha entre las universidades por el capital simbólico, expresado en la acreditación que permita certificar a la institución como universidad o si ya lo es ratificarse, y así poder ofrecer programas de postgrado.

Bourdieu (1984) señala que en el campo de la educación superior al igual que todos los campos, se libra una batalla para determinar cuáles son las condiciones y jerarquías legítimas para funcionar como capital, cualquiera que sea su tipo, que permita acceder a las ganancias específicas que garantiza el campo. El caso que se está analizando, la Ley 30 del 1992 estableció y legitimó las nuevas condiciones del campo a saber: jerarquización de los tipos de instituciones educativas y la autonomía de las instituciones educación superior para diseñar y ejecutar programas, que a su vez constituye una reducción en las funciones de regulación del Estado sobre el campo.

El aumento en el número de instituciones universitarias y tecnológicas, por una parte, provocó, según Gómez, la desaparición de numerosas instituciones de este carácter que no pudieron consolidarse, y el surgimiento de otras “carentes de tradición académica, diversidad de saberes, infraestructura técnico pedagógica; lo que le otorga al país el dudoso honor de tener el mayor número de “universidades” en el mundo (2000:112). Y por otra, abrió el debate al interior de las asociaciones de profesionales en diferentes áreas, quienes argumentan que la insuficiente trayectoria de estas instituciones en el campo, sumada a la corta duración de los ciclos propedéuticos que ofrecen, pone en duda la calidad de formación impartida a los y las estudiantes:

Resulta preocupante que el Estado autorice y promueva el ofrecimiento de programas de nivel profesional universitario por parte de las instituciones técnicas y tecnológicas, las cuales no tienen ninguna experiencia en tal campo (...) Las instituciones de educación superior deben evitar, y el

⁶ Dice la Ley: El Ministerio de Educación Nacional previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior, podrá reconocer como universidad, a partir de la vigencia de la presente Ley, a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas que dentro de un proceso de acreditación demuestren tener: experiencia en investigación científica de alto nivel; programas académicos y además programas en Ciencias Básicas que apoyen los primeros y, finalmente, facúltese al gobierno nacional (...) los otros requisitos que se estimen necesarios para los fines del presente artículo. Es importante señalar que estos mismos requisitos aplican para que las universidades puedan ofrecer programas de postgrado.

Estado no puede tolerar la implementación de procesos masivos, facilistas o mercantilistas que les permita a todos o a una buena parte de los técnicos y tecnólogos seguir una vía expedita para obtener títulos de profesionales universitarios sin haber superado todas las etapas necesarias y sin contar con las calidades requeridas (ACIEM, 2010:4)

Según el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en su “Informe sobre educación superior para Colombia” (2009), el número de matriculados en instituciones técnicas y tecnológicas aumentó en un 179% para el 2008. Dicho incremento, señala el informe, se debe “al estímulo de políticas de Estado a favor de este tipo de formación y, en particular, por la incorporación de la población matriculada en el SENA en dichas estadísticas; también por un aumento de la oferta de carreras tecnológicas por parte de las universidades públicas”(2009: 20). Sin embargo, el mayor número de matriculados se sigue concentrando en la formación universitaria de carácter privado.

Ahora bien, la tabla N° 2 indica el número de IES por sector. El público creció en 2.5%, mientras el privado en 15.5%; reafirma el peso de lo privado, acentuado por el proceso de la liberalización del campo y la escasa inversión pública en el mismo, traducida en déficit de cupos en las universidades oficiales.

Tabla N° 2 Colombia. Número de Instituciones de Educación Superior según sector, 2000- 2008

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Oficial	79	79	80	81	81	74	74	81	81
Privado	174	182	187	189	190	190	196	197	201
Total	253	261	267	270	271	264	270	278	282

Fuente: MEN – SNIES.

www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html

Así las cosas, las instituciones universitarias pertenecientes al sector privado son las que han contribuido al crecimiento del campo educativo, dada la mercantilización de éste, al cual se puede acceder con relativo bajo costo pues la creación de estas instituciones no requiere una mayor inversión en investigación y cuerpo docente calificado.

Ahora bien, la autonomía institucional puede evidenciarse en el aumento del número de programas en los diferentes niveles de formación, los cuales crecieron en 13.5%

entre 2001 y 2008 (Tabla N° 3). En el nivel de formación técnico profesional un 3.8%, mientras el tecnológico 22.6%. Por su parte, el universitario un 26.8% y a su vez la formación en postgrado como la especialización creció un 14%; maestría un 59. 7% y doctorado un 137.5%.

Tabla N° 3 Colombia. Número de programas según nivel de formación, 2000- 2008

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Técnica profesional	413	588	608	574	633	626	457	429
Tecnológica	683	888	990	935	1.164	1.144	856	838
Universitaria	2.311	2.532	3.013	2.894	3.404	3.308	2.913	2.932
Especialización	1.724	1.793	1.992	1.845	2.177	2.221	1.379	1.481
Maestría	236	244	307	316	348	353	334	377
Doctorado	32	32	42	43	51	64	72	76
Total	5.399	6.077	6.952	6.607	7.777	7.716	6.011	6.133

Fuente: MEN – SNIES

www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html

Esta misma tabla muestra que el número de programas de maestría y doctorado es aún reducido, debido a que las universidades precisan cumplir con los requisitos establecidos por la Ley 30 del 1992 para poder ofrecerlos, es así como la formación universitaria se ha visto beneficiada por la jerarquización del campo educativo.

Como consecuencia de ello, las expectativas educativas de los/las jóvenes del presente estudio al terminar el bachillerato se concentraron en los programas ofertados por las universidades, pese al aumento de la oferta en formación tecnológica y técnica. El orientar las expectativas hacia la universidad refuerza aún más el alto reconocimiento social y académico de este tipo de formación, relegando a un “lugar secundario, de menor prestigio social y menor reconocimiento en los mercados de trabajo” (Vizcaíno, 2006:257) aquellas formaciones que carecen de dicho estatus.

Según los datos disponibles para el año 2005, 352 programas académicos están acreditados, el 55% de estos corresponde a instituciones oficiales y el 45% a las

instituciones privadas (Consejo Nacional de Acreditación, 2005). A septiembre de 2005 las instituciones acreditadas son en total 10, de las cuales cuatro se ubican en Bogotá, dos en Medellín y una en Barranquilla, Cali, Pereira y Bucaramanga respectivamente (Consejo Nacional de Acreditación, 2005). Las instituciones acreditadas suelen ser aquellas que concentran mayor capital económico y simbólico en el campo; la tendencia es clara: el sector privado se posiciona cada vez más, y por lo general alberga a las clases sociales que disponen de ambos capitales.

Por su parte, el número de inscritos en las instituciones de educación superior para el 2008, según la tabla N° 4, en universidades es de 709.653 seguidos por instituciones universitarias con 169.628; las tecnológicas 28.308 y las técnicas 26.605. En este sentido, la política de elevar el nivel de lo tecnológico a universitario tiene una respuesta positiva, especialmente, por los sectores populares en la medida en que las instituciones universitarias crecen en un 45% en desmedro de las técnicas y tecnológicas que decrecen en 14% y 48% respectivamente. Mientras la universidad sigue siendo la opción más deseada, al crecer en un 45% el número de inscritos. Con el tiempo este tipo de formación (técnica y tecnológica) podría tener un crecimiento mayor debido al estatus dado a este tipo de educación que se ofrece a menor costo.

Tabla N° 4 Colombia. Número de inscritos (solicitudes) en IES, 2000- 2008

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Técnica profesional	31.065	30.109	31.793	6.684	5.920	23.855	26.605
Tecnológica	54.422	42.932	51.749	23.318	21.548	30.695	28.308
Universitaria	116.811	104.411	122.000	89.211	93.332	139.169	169.628
Universidad	540.575	641.308	614.377	565.988	555.179	669.022	709.653
Sin Clasificar	0	0	0	62.310	47.805	0	0
Total	742.873	818.759	819.919	747.511	723.784	862.741	934.194

Fuente: MEN – SNIES

www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html

Por su parte, el número de inscritos en el sector oficial es mayor, al concentrar el 59% de éstos; como consecuencia del alto costo de la educación privada y al aumento en el número de egresados de secundaria. Sin embargo, los admitidos en este sector son muy pocos, por ejemplo, en el segundo semestre del 2010 a la Universidad Nacional se presentaron para Medicina 5141 personas, de las cuales 126 fueron admitidas en este programa, esto revela que aun cuando existe una alta demanda del sector es difícil acceder. La tasa de ingreso a la universidad aún sigue siendo muy baja.

2.2 Entre la ampliación de la cobertura y reproducción de la exclusión

Las transformaciones del campo educativo impulsados por el Estado a través de la Ley 30 de 1992 se han mantenido por más de una década. Dentro del conjunto de políticas reunidas en la denominada “Revolución educativa” (2002-2006), propuesta por el entonces presidente Álvaro Uribe, se destacan en primer lugar, el mejoramiento del sector educativo mediante la modificación de su organización institucional⁷ y, en segundo lugar, el fortalecimiento de las políticas públicas encaminadas a la ampliación de la cobertura y el acceso a la educación superior. Sin embargo, aunque las cifras muestran avances en la ampliación de la cobertura en educación primaria y secundaria alcanzando una tasa de cobertura bruta del 104.65% y una tasa de cobertura neta del 90.03% (MEN, 2009), los estudios sobre el acceso a la educación superior en Colombia revelan que éste es altamente inequitativo (Gómez y Giraldo, 2009). La población pobre, tradicionalmente excluida de los estudios postsecundarios pese a las acciones que ha emprendido el gobierno aún tiene posibilidades mínimas de ingreso a la educación superior, mecanismo indispensable para medir el mejoramiento de las condiciones de vida y el desarrollo de las capacidades de las personas (Sen, 2000).

Según Gómez (2000) el déficit de cupos en las universidades públicas, producto de los escasos rubros del gasto público destinados a la educación y la alta demanda de bachilleres, sumado al alto costo de la educación privada y a la escasa oferta de educativa

⁷ Se modifican las funciones Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), el cual se encargará del desarrollo del Sistema Nacional de Pruebas como así lo indica el decreto 2230 de agosto de 2003, el mismo que crea el Vice Ministerio de Educación Superior. Este Vice Ministerio asumirá las funciones de inspección, vigilancia y fomento de la educación superior las cuales correspondían anteriormente al ICFES. Finalmente, el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) tendrá la de modernizar sus servicios para mejorar y ampliar la cobertura de sus programas hacia estratos de menores recursos.

que ofrezca nuevos programas e instituciones, contribuye a la configuración de un cuello de botella, como lo señala el gráfico N° 1, en el cual muchos quedan atrapados y pocos logran pasar.

Gráfico N° 1 Cuello de botella de la educación superior

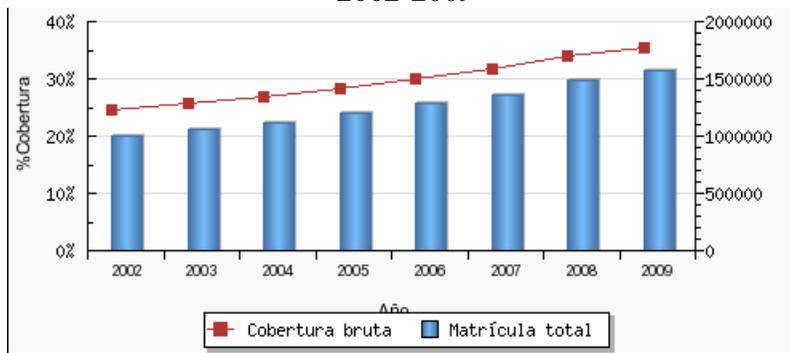


Fuente: Viceministerio de educación superior, septiembre de 2005. En: *La cultura para el trabajo en la educación media de Bogotá.*

Cobertura, Acceso y Programas de financiación

De acuerdo a la información existente (Situación de la Educación Superior, 2006; Plan Sectorial de Educación 2008- 2012) en el 2008 la tasa de cobertura bruta de la educación superior es de 34.1% frente al 24.4% registrado en 2002. No obstante, al comparar esta cifra con países latinoamericanos como Argentina con un 56% y Bolivia con un 39% Colombia tiene una tasa inferior a la de región, y muy por debajo de países como Bélgica, Dinamarca, Corea, Suiza, entre otros, cuyas tasas superan el 60%. En países como Argentina y Brasil la educación superior ofrecida por el sector público tiene una papel central que se refleja en el amplio acceso a la educación superior mediante un sistema de becas y reducción en los costos de las matrículas.

Gráfico N° 2 Tasa de cobertura bruta y matrícula total de la educación superior 2002-2009



Fuente: MEN

www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html

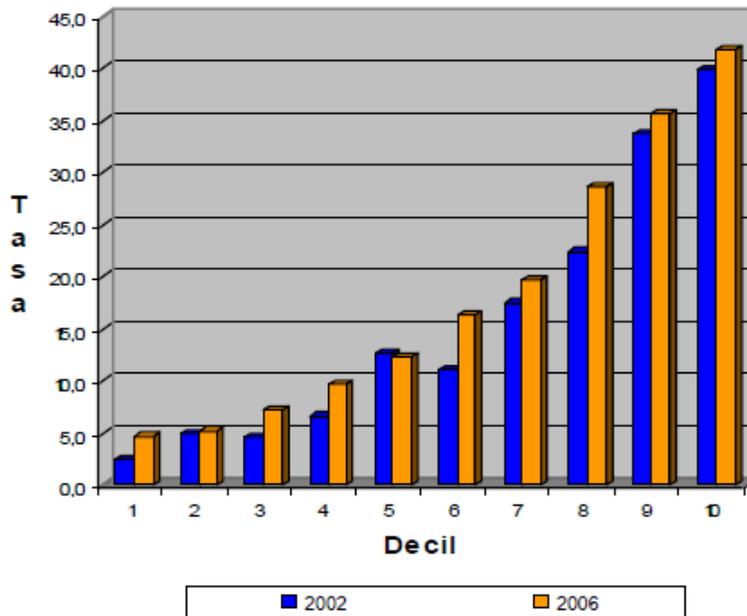
Si bien la tasa de cobertura se ha ampliado, el gráfico N° 2 indica que existen numerosos cupos no cubiertos en educación superior. En el 2002 el total de cupos no cubiertos eran más de tres mil. Con base en las cifras del estudio “Situación de la Educación Superior” (2006) en el sector privado, durante el periodo comprendido entre 1999 y 2002, los cupos sobrantes pasaron de 167.000 cupos a 267.000. En el sector oficial esta cifra disminuyó para 2002 con respecto a los años anteriores⁸. Esta situación es paradójica en el sentido que hay una alta demanda por cupos insatisfecha, principalmente, por el “alto costo de la educación privada, así como la concentración de la demanda en un grupo reducido de programas académicos, dado que puede existir una falta de coincidencia entre las preferencias de los estudiantes, las demandas laborales y la oferta de las instituciones” (Situación de la Educación Superior, 2006)

A través de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (2003) se constató que la razón principal de inasistencia escolar en la educación superior entre hombres y mujeres, cuyo corte etéreo está entre los 18 y los 24 años, se debe al alto costo de la educación superior (Situación de la Educación Superior, 2006; Gómez y Giraldo, 2009); la segunda razón señalada, para el caso de las mujeres es la responsabilidad familiar, y para los hombres, la necesidad de trabajar porque no les gusta o no les interesa el estudio (2006). De acuerdo con la Encuesta de Percepción Ciudadana sobre Educación, la mayoría de los entrevistados afirmó que los principales problemas de la educación superior en Colombia residen en el “alto costo de la educación superior, la insuficiencia de becas, la falta de expectativa de conseguir un buen trabajo después de terminar los estudios y la insuficiencia de cupos en las IES oficiales” (2006).

Acorde a lo mencionado en los anteriores estudios, aún cuando la cobertura en educación logró incrementarse, el acceso a la educación superior es desigual. Del 20% más pobre sólo asiste el 3.8% a la educación superior, mientras el 20% más rico esta cifra es de 44.8% (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010: 162), tal como lo muestra la gráfica N° 3:

⁸ Esta situación se explica por “los acuerdos de gestión y desempeño realizados con las instituciones oficiales durante el gobierno Pastrana” (2006).

Gráfico N °3 Tasa de asistencia a educación superior en Colombia por decil de ingreso (%) 2002 - 2006



Fuente: DNP-DIFP con base en el documento CONPES 3496. Noviembre de 2007.

Entre el 2002 y el 2006 las tasas de asistencia a la educación superior, ponen en evidencia que a pesar de haber logrado un avance, éstas continúan siendo muy bajas para los deciles de ingresos bajos (Departamento Nacional de Planeación, 2009: 2 con base en el documento CONPES 2007).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala que pese a los esfuerzos que han hecho los países iberoamericanos ampliar la cobertura educativa y el acceso, la baja calidad educativa sigue siendo uno de las dificultades para acceder a la competitiva y escasa oferta oficial “los sistemas educativos no sólo no atenúan las desigualdades sociales de los estudiantes, sino que estas se exacerbaban en su interior, reproduciendo una estructura muy desigual de oportunidades para los jóvenes” (CEPAL, 2008).

Al indagar por el acceso a la educación superior es preciso señalar que el número de matriculados se concentra en el sistema universitario con el 77.8%, de los cuales el 17.5% están en instituciones universitarias y el 60.3% en universidades. Esto reafirma el peso que tiene la universidad en los proyectos educativos de los y las jóvenes, y la escasa acogida de los estudios técnicos y tecnológicos pues sólo el 22.2% se ubican ellos. Así las cosas, la

base de la pirámide educativa crece muy lentamente y con dificultad dado su escaso reconocimiento social, mientras los niveles medios y altos crecen pero sin el dinamismo esperado, debido a que no alcanza a cubrir toda su cobertura por los altos costos de entrada y permanencia al campo.

Sin embargo, si se observan las cifras en la cúspide de la pirámide del campo universitario, el incremento es muy lento, pero sostenido. De acuerdo con lo observado, para el 2008 la modalidad especialización concentra el mayor número de estudiantes matriculados, probablemente, por su menor costo y corta duración. Según el estudio “Análisis de la situación actual de los doctorados en Colombia” (2007) de los 92 programas de doctorado ofrecidos por 22 universidades del país se graduaron 548 doctores. Entre el 2000 y el 2007 la cifra de graduados por año es de 100, sin embargo, sigue siendo muy baja con respecto a otros países latinoamericanos como Chile cuyos doctorantes son 600 por año, México con 2.700, y Brasil con más de 11.000.

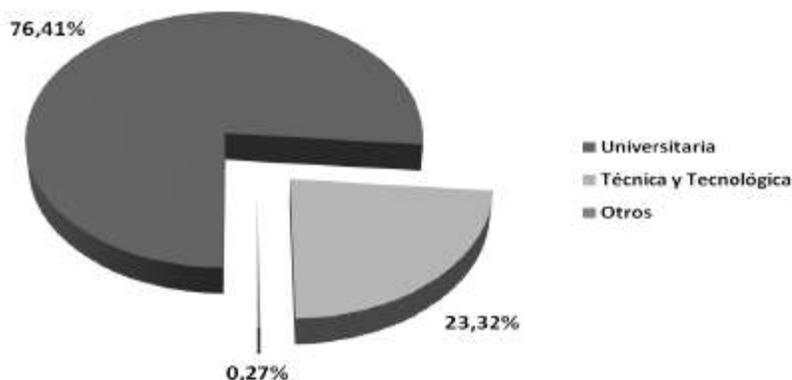
Ahora bien, en atención a la situación que deben enfrentar los egresados de educación secundaria pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos, para acceder a la educación superior; el gobierno ha implementado una serie de programas encaminados a lograr el ingreso con equidad de esta población. A partir de allí el crédito educativo se convertiría en la estrategia principal de “aumento de cobertura (...) con la dirección del ICETEX” (CINDA, 2006:17), razón por la cual se redimensionó “el papel del ICETEX como entidad financiera y se adecuó a las necesidades sociales de financiamiento y cobertura (Ley 1002 de 2005)” (2006:17).

Así las cosas, en el 2002 el ICETEX creó el proyecto *Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES)*. Este proyecto financiado por el Banco Mundial y dirigido a los y las jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, tiene por objetivo promover el acceso de esta población a través de créditos educativos subsidiados. El crédito ACCES cubriría los costos de la matrícula de sus beneficiarios y proporcionaría para su sostenimiento hasta 5 Salarios Mínimos Legales Vigentes por semestre para aquellos estudiantes de IES públicas que provinieran de otras regiones del país y tuvieran que desplazarse de su lugar de residencia (ICETEX, 2004:16).

De los estudiantes beneficiados por este crédito el 80.3% se encuentran en instituciones privadas, y el 19.7% en instituciones públicas. Según el tipo de institución, el

76.4% de los estudiantes cursa una carrera en una universitaria, y el 23.3% en una técnica y tecnológica (ICETEX, 2008).

Gráfico N° 4 Crédito educativo según tipo de IES, 2008



Fuente: ICETEX. Informe de gestión 2008.

En 2007, las solicitudes para obtener este crédito se incrementaron en un 4.3%, beneficiando a 17.385 jóvenes de estratos 1, 2 y 3 (ICETEX, 2008). Esto podría indicar, por un lado, la favorable acogida que ha tenido esta medida en la población de estratos socioeconómicos bajos pues entre el 2003 y el 2008 129.148 jóvenes obtuvieron el crédito (ICETEX, 2008), pero por otro, la baja cobertura de las mismas.

Para complementar esta estrategia ICETEX propone adoptar acciones afirmativas⁹ que para los sociólogos Gómez y Giraldo (2009) buscan “modificar la composición social de los beneficiarios del programa ACCES: mayor participación del estrato 1 y 2”. Este tipo de acción dirigida a los y las estudiantes de bajos recursos busca reducir los índices de deserción y apoyar a sus beneficiarios hasta culminar sus estudios. Según ambos autores las acciones afirmativas son necesarias debido a que “los nuevos estudiantes que aspiran o ingresan a la educación superior provienen de orígenes, niveles socioculturales y calidad muy heterogéneos y aún desiguales” (Gómez y Giraldo, 2009).

Por tanto, sin este tipo de acciones el acceso a la educación superior sería aún más difícil. Además de la aplicación de esta estrategia complementaria es necesario que las IES

⁹ La acción afirmativa es toda medida de carácter temporal con la que se busca asegurar la igualdad de oportunidades, a través de un trato preferencial, a los miembros de un grupo que ha experimentado situación de discriminación y marginalidad (Holguín y León, 2004:57 citado en Gómez y Giraldo 2009).

participen activamente en la consecución de los propósitos planteados por esta medida que posee diversas modalidades¹⁰.

Un segundo programa de financiación es el de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) mediante un “crédito blando, condonable y parcialmente reembolsable que permite a los estudiantes financiar sus estudios de educación superior hasta la culminación de los mismos” (SED, 2000). A través del Fondo para la Financiación de la Educación Superior de los Mejores Bachilleres de estratos 1, 2 y 3 de Bogotá creado por el Consejo de Bogotá mediante el Acuerdo Distrital Número 37 de 1999 y modificado por el Acuerdo 237 de febrero de 2007. Dicho crédito ofrece un Salario Mínimo Legal Vigente por semestre para gastos de transporte y textos. El cubrimiento de la matrícula estará dado por el estrato socioeconómico al que pertenezca el estudiante, es decir, si se encuentra en estrato uno la financiación será del 100%, si está en 2 será del 95% y el tres de 90%.

Para llevar a cabo esta estrategia la Secretaría de Educación del Distrito suscribió un convenio con 22 instituciones de educación superior por medio de las cuales los y las jóvenes interesados en acceder a este nivel de educación pueden seleccionar el programa de su interés en las modalidades técnica, tecnológica y universitaria. La convocatoria sólo es abierta dos veces al año, y para aplicar es necesario cumplir con los requisitos establecidos, entre ellos, obtener un alto puntaje en la prueba de Estado. Es decir, las condiciones excluyen a un buen número de estudiantes, en la medida en que dichas pruebas develan el bajo capital escolar del que son poseedores.

Un tercer programa lo constituye la reciente Alianza para la Educación Superior de Bogotá conformada por la SED, el MEN, el SENA, las IES, entre otros, cuyo propósito es promover programas técnicos y tecnológicos presenciales, a distancia y virtuales; en los colegios distritales en jornada nocturna y fines de semana a través de un convenio con establecimientos de educación superior y el SENA. La población objetivo son los egresados de los colegios distritales de los estratos 1, 2 y 3. Los programas ofertados estarán concentrados en el área de servicios (turismo, transporte, servicios empresariales y

¹⁰ Admisiones especiales o procedimientos particulares de admisión para grupos sociales, étnicos o regionales; exámenes diseñados para dar cuenta de la diversidad cultural y social de los aspirantes; diversos esquemas de becas y subsidios, subsidios a la familia o al gasto familiar en educación; programas de tutorías o acompañamiento académico y finalmente, programas de articulación y colaboración entre las IES y la secundaria.

profesionales, entre otros); en el sector industrial (textiles y confecciones, automatización electrónica y mecatrónica, entre otros) y la agroindustria (flores y productos alimenticios). Asimismo, se dictarán en ocho localidades de Bogotá (Kennedy, Bosa, Usme, Ciudad Bolívar San Cristóbal, Rafael Uribe, Engativa y Suba) las cuales concentran la mayor población juvenil, un alto número de matriculados en educación pública y presencia de población con más bajos ingresos.

Existen otras alternativas como el Banco de cupos y el Fondo solidario de Educación Distrital – SALUDCOOP que ofrecen créditos blandos para cubrir el valor de la matrícula de formación técnica profesional y tecnológica que se encuentre entre 1 a 3 Salarios Mínimos Legales Vigentes. Sin embargo, de estas no se encuentran estadísticas recientes del número de beneficiadas/dos.

2.3 Conclusión

La Ley 30 de 1992 transformó las reglas del juego del campo de la educación superior. El Estado confirió autonomía y autorregulación institucional disminuyendo así sus funciones de control y vigilancia sobre el campo. Si bien elevó el estatus de los estudios tecnológicos a universitarios, amplió la escala y jerarquización del campo que continúa ratificando a la universidad en la cúspide de la pirámide educativa.

Los esfuerzos del gobierno por impulsar la formación técnica y tecnológica, especialmente en los y las jóvenes sectores populares, a través de diferentes mecanismos como los ciclos propedéuticos y la nueva oferta del SENA; se vieron reflejados en el incremento de matriculados en este nivel educativo, sin embargo, las expectativas de los y las jóvenes siguen apuntando a los niveles más altos de la escala educativa.

La búsqueda por revalorizar el estatus de la formación técnica y tecnológica ha provocado la desaparición de buena parte de estas instituciones y el surgimiento de otras carentes de calidad y trayectoria académica. Esta situación junto al déficit de cupos en el sector público ha resultado beneficiosa para la formación universitaria de carácter privado, pues continúa concentrando el mayor número de matriculados, y pone en evidencia la capacidad de este sector para movilizar ágilmente sus recursos y brindar una amplia oferta de cupos y programas.

Si bien el gobierno reconoce la necesidad de ampliar el acceso y la cobertura que permita cerrar la brecha entre los deciles de ingresos bajos y altos que asisten a la educación superior, a través del crédito, sus beneficiarios/as sigue siendo muy pocos.

El hecho que el 82. 25% de los y las jóvenes financien sus estudios superiores por medio del crédito ACCES pertenezcan al estrato 1 y 2 pone en evidencia el déficit de capital escolar y de cupos en el sector oficial, expresado en los bajos resultados de la prueba ICFES, la cual los excluye de aplicar a la beca-crédito “Mejores Bachilleres” de la Secretaria de Educación Distrital, y hace que se vean abocados a la formación técnica y tecnológica dictada en los colegios distritales, ó a optar por la opción de crédito o “endeudamiento familiar privado” (Gómez y Giraldo, 2009).

Esto conlleva, por un lado, a combinar estudio y trabajo, y por otro, a que al finalizar su pregrado deban vincularse rápidamente al ámbito laboral para sufragar la deuda, interrumpiendo la escala de acreditaciones (especialización, maestría, doctorado y postdoctorado) y teniendo que iniciar el ciclo de endeudamiento, pues el campo educativo demanda una continuidad en las acreditaciones (especializaciones, maestría, doctorado) cada vez más necesarias para ingresar y mantenerse en el mercado laboral.

La continua necesidad de acreditaciones esta ligada a la idea de la acumulación de conocimientos como mecanismo de acceso “bienestar personal y social y económico” (Laval, 2004:64) cuya necesidad para lograr movilidad social “proporciona una justificación económica a los gastos educativos” (Laval, 2004:60). Dicha búsqueda, incentiva el uso de fuentes de financiación privadas, ya se trate de empresas o familias, cuyo propósito es “prolongar la escolarización de sus hijos con la esperanza del <<buen empleo>> que se supone se halla al término de una escolaridad realizada” (Laval, 2004:110).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo exploratorio, dada la carencia de estudios en Colombia que aborden puntualmente el tema de materialización de expectativas educativas, sin desconocer algunos trabajos aproximativos al tema, como por ejemplo, “Seguimiento y perspectivas laborales de bachilleres. Muestra de egresados de colegios oficiales y privados en Bogotá 1993-1997”, realizado por el Centro de Estudios de Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes; “Educación universitaria y movilidad social: reclutamiento de élites” por Germán Rama (1970); “Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia” de Rodrigo Parra Sandoval (1973); “Educación y diferenciación social en Colombia” de Gonzalo Cataño (1980); “Universidad, exclusión y desigualdad” de Milcíades Vizcaíno et al. (2006); y finalmente, “La cultura para el trabajo en la educación Media de Bogotá” por Víctor Gómez (2000).

Es a su vez descriptiva, pues ahonda en las estrategias empleadas para materializar las expectativas educativas; y, finalmente comprensiva ya que busca “identificar el sentido de dicha acción tal y como se la propuso el actor y reconocer el contexto a que dicha pertenece y en el que produce significado” (Ritzer, 2006:270). Para ello se apoya en la tesis de pregrado en sociología de la Universidad del Rosario: *Expectativas y aspiraciones de los estudiantes de undécimo grado en la localidad de Usme en Bogotá (dos estudios de caso)*, elaborada por Alexandra Romero en el año 2009.

Este estudio encontró, por un lado, que el 98.8% de los jóvenes encuestados pertenecientes a las Instituciones Educativas Distritales Santa Martha¹¹ y Nuevo San Andrés de los Altos¹² manifestaron su deseo de ingresar y cursar una carrera profesional en la universidad. Situación que sorprende por el escaso capital cultural y económico de las familias de los egresados que en su mayoría pertenecen al estrato dos y cuyos padres tienen escolaridad incompleta (Romero 2009).

¹¹ Ubicada a dos cuadras de la Avenida Caracas hacia el oriente. Su calendario es A y mixto. Su jornada es doble, mañana y tarde.

¹² Ubicada a tres cuadras de la Avenida Caracas hacia el occidente. Su calendario es A y mixto. Su jornada es doble, mañana y tarde.

Y, por otro lado, que la teoría del capital humano impulsó la inversión en educación, especialmente, de carácter universitario como motor de desarrollo y de movilidad social. Este hecho produjo cambios en las políticas y normas que rigen el campo de la educación y en las expectativas educativas de los jóvenes.

Esta investigación hizo seguimiento al colectivo estudiado por Romero (2009), tres años después de haberse titulado como bachiller académico, con el objetivo de conocer las estrategias de los jóvenes bachilleres de sectores populares de la localidad de Usme de Bogotá para materializar sus expectativas educativas.

Es importante señalar que la presente investigación es un estudio de caso, el cual permite ilustrar adecuadamente el objeto de estudio, con el propósito de analizarlo a la luz de la teoría del campo y del habitus propuestos por Pierre Bourdieu.

Metodológicamente el estudio se abordó en tres fases a saber: 1) recolección de la información; 2) trabajo de campo; y 3) sistematización y análisis de la información y redacción del informe final.

3.1 Fase de recolección de la información

Durante esta fase fue necesario revisar el estado del arte del estudio realizado por Romero (2009), y recuperar información primaria como las entrevistas y la base de datos de la encuesta aplicada a los que en ese entonces eran estudiantes de undécimo grado.

Para la construcción del marco analítico fue necesario realizar una lectura rigurosa de algunos textos sociológicos de Pierre Bourdieu, como también de otros autores como Martín Criado (1998); Gómez (2000; 2006; 2008); Cervini (2002); García Castro y Bartolucci (2007) y Vizcaíno (2000) quienes han abordado esta temática en particular, y cuyos hallazgos, de alguna u otra manera se pondrán a prueba en este estudio.

Por otra parte, se acudió a fuentes secundarias de entidades como el Ministerio de Educación Nacional; el Sistema Nacional de Información de Educación Superior y el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX); en este sentido se revisaron documentos, entre otros, como “Situación de la Educación Superior” (2006); “Plan Sectorial de Educación 2008- 2012” y la “Ley 30 de 1992”.

3.2 Fase de trabajo de campo

Son numerosos los aportes que los análisis cualitativos han realizado al campo de la sociología de la educación. Carolyn Riehl (2001) señala cuatro principales áreas en las cuales el uso de esta metodología ha sido decisivo para abordarlas desde nuevas perspectivas. Dichos ejes son: inequidad educativa y logro académico de los estudiantes según su posición en la estructura social; procesos de socialización y de formación de identidad de los sujetos; organización escolar; y finalmente, políticas públicas de educación.

Riehl afirma que en la primera área, las investigaciones cualitativas han intentado generar nuevas perspectivas que permitan profundizar en asuntos como la desigualdad y las oportunidades educativas; tradicionalmente abordados mediante técnicas cuantitativas que según esta autora “reducen la complejidad del campo educativo y social a simples variables que puedan ser medidas” (Riehl, 2001). A través del uso de entrevistas y etnografía, entre otros, diferentes expertos como Laureau (1989); Delgado Gaitán (1994) y Moll (1992) se han ocupado sobre la influencia de los capitales familiares en el logro académico de los hijos, concluyendo, por un lado, que los capitales como el lingüístico, transmitido por los padres, constituyen un recurso cultural importante tanto en experiencias escolares como en el rendimiento académico de los niños; y , por otro, que el capital familiar debe ser activado de tal forma que pueda encontrar respaldo en la escuela.

En cuanto a los procesos de socialización y de formación de identidad, estudiosos como Peshkin (1978) ha explorado mediante la aplicación de técnicas cualitativas la relación que tiene la escuela con los logros académicos de los estudiantes, específicamente el proceso de socialización que ocurre al interior de las instituciones. En su investigación *Growing up America* describe como en las escuelas de un pequeño pueblo al oriente de Estados Unidos se socializan a los estudiantes para que permanezcan allí.

Finalmente, la investigación cualitativa no sólo ha contribuido en la construcción de políticas públicas educativas, sino también en la organización escolar facilitando el ejercicio del docente por medio de los resultados arrojados en la exploración de estructuras, procesos y normas que rigen las instituciones educativas, asimismo ha facilitado la constitución de colegios como comunidades profesionales para profesores (Riehl, 2001).

Dada la pertinencia e importancia de esta metodología, este estudio se llevo a cabo desde una aproximación cualitativa mediante la técnica de grupos de discusión y la entrevista semi-estructurada, pero a su vez como complemento se realizó un sondeo, es decir, una encuesta no probabilística.

En principio esta investigación pretendía entrevistar individualmente a los egresados, sin embargo, por su poca disponibilidad de tiempo y cambio de residencia de los y las participantes, se resolvió utilizar también la técnica cualitativa de grupo de discusión entendida como: “reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (Korman, 2003: 24). Al interior de instalaciones del Institución Educativa Distrital Santa Martha se llevo a cabo un grupo de discusión, en el cual participaron doce egresados de dicha promoción quienes colectivamente, sin mayor dirección u orientación por parte de la investigadora, abordaron las siguientes líneas temáticas: 1) *estrategias y expectativas señaladas tres años antes de salir del bachillerato* 2) *ocupación actual de los participantes* 3) *desempeño educativo en la secundaria* 4) *familia y redes de amigos* 5) *educación superior en Colombia*.

Es preciso señalar que esta misma técnica se intentó realizar en la Institución Educativa Distrital Nuevo San Andrés de los Altos sin éxito alguno, debido a que el colegio no cuenta con un directorio de datos básicos de los egresados. Se llegó a pensar que este hecho afectaría el curso de la investigación, sin embargo, no fue así, pues los resultados del estudio anterior arrojaron resultados homogéneos en ambas instituciones educativas, ya que, como se señaló anteriormente, el 98.8% de los estudiantes de ambos colegios manifestaron como aspiración educativa ir a la universidad. En este sentido, el estudio de caso de la IED Santa Martha se considera suficientemente ilustrativo para el fenómeno de estudio.

La segunda técnica empleada fue la entrevista semi-estructurada “flexible diligente y económica” (Valles Miguel, 1997), además permite “explorar en detalle el mundo personal de los entrevistados, en hacer de ellos el centro de su escena, y en crear el ambiente propicio para que surja una narración de su pasado y su presente” (Bonilla Castro, et al 2005). Se realizaron en total catorce entrevistas: dos a los docentes- orientadores, seis a los egresados, teniendo en cuenta el género y logro o no logro en la materialización de su

proyecto educativo, y seis a estudiantes de grado undécimo del 2010 del I.E.D. Santa Martha. Al curso en general se le aplicó una encuesta que pretendía observar si la tendencia a realizar estudios postsecundarios había cambiado.

El contenido de la entrevista se encaminó a profundizar en las mismas líneas temáticas abordadas en el grupo de discusión. Partiendo de ellas, se buscó establecer las estrategias que los individuos construyen en la práctica con el fin de alcanzar sus objetivos, y demostrar que a su vez estos dependen de: los hábitos y las prácticas en las que fueron socializados; de las expectativas sociales construidas desde el ámbito familiar y escolar y de la posesión de determinados capitales (económico, cultural, social y simbólico). Asimismo, explicar cómo a partir de un mismo contexto socioeconómico las estrategias entre individuos puede variar e identificar qué tipo de jóvenes tiende a tener estrategias más exitosas y cuales no. Es importante señalar que se intentó establecer contacto con los y las jóvenes no sólo para profundizar en sus biografías, pero no tuvo éxito alguno. Debido a la dificultad de acceso a las/los egresados que solo trabajan o que no estudian ni trabajan, especialmente hombres, este análisis se concentró fundamentalmente en aquellos que continuaron estudios y en mujeres que no estudian ni trabajan por fuera del hogar. La información que se recabó este primer colectivo fue de manera indirecta, a través de sus compañero/as y profesores.

Al comienzo de esta investigación se pretendía entrevistar a los padres de estos jóvenes, ya que éstos son referentes que repercuten sobre los cursos de acción de los egresados, y a su vez pueden explicar el éxito o fracaso en el proyecto educativo. Sin embargo, ante las múltiples dificultades para acceder a este grupo, éstos no fueron considerados de manera directa en la investigación, pero sí de manera indirecta a través del grupo de discusión y en las entrevistas.

Ante el papel de la escuela en la formación de expectativas educativas, como se evidenció en el estudio de Romero (2009), se entrevistaron a dos docentes encargados del tema de orientación vocacional y profesional en el IED Santa Martha. Las preguntas realizadas a estos docentes buscaban, por un lado, profundizar en el tema de orientación vocacional y profesional, y reconstruir el perfil de los muchachos con los que se trabajó. Y, por otro lado, indagar por las dificultades que, como docentes, consideraban que los egresados tenían que sortear para la materialización de sus expectativas; el papel de la

familia y la escuela en la construcción de estas expectativas, y finalmente su percepción hacia la educación superior en Colombia.

Como complemento a la información obtenida en el grupo de discusión, y ante la no representatividad para el grupo de estudio se realizó un sondeo, entendido como “una medición estadística no probabilística que permite a través de encuestas realizadas a muestras pequeñas conocer la opinión del público”¹³. Dicho sondeo se realizó tanto a los asistentes al grupo de discusión como a los que no, a estos últimos se les encuestó por teléfono, para un total de veinticinco egresados encuestados que constituyen más de la mitad del curso once del I.E.D. Santa Martha del 2007.

Por tanto, no se puede hacer generalizaciones ni inferencias, pues el grupo no representativo estadísticamente del grupo de estudio. Más aún, está sobre representada, pues quienes acudieron al llamado del colegio para participar en el grupo de discusión fue proporcionalmente mayor la asistencia de los estudiantes “exitosos”, es decir, que continuaran estudiando. Quedando por fuera del mismo, el grupo más significativo: los que no estudian ni trabajan y los que sólo trabajan. A pesar de esta situación, la encuesta dado su carácter semi-estructurado en el cual indagaba por aspectos como formas motivación al estudio, acompañamiento en las actividades, formación escolar de los padres y hermanos, que complementó la información recabada a través de técnicas cualitativas.

Por último, la vinculación al programa Misión País Colombia, me permitió conocer de primera mano las trayectorias de vida después de terminar el bachillerato de alguno/as jóvenes del sector de Villas del Diamante I y II de la Localidad de Ciudad Bolívar. Posibilitó corroborar que éstas no se distancian mucho de los cursos de acción que los y las jóvenes de Usme emprendieron, en donde al igual que allí los embarazos tempranos, la formación de familia, la inserción al mundo laboral, las dificultades económicas, con la diferencia que este sector –Villas I y II - se percibe un fuerte problema de drogadicción entre los jóvenes, se perfilan como las dificultades principales que ellos/ellas deben atravesar para materializar su expectativa. Así las cosas, se podría concluir que la situación de exclusión y de discontinuidad educativa es mayor en estos sectores que se encuentran en la base de la pirámide de distribución de ingreso y de reconocimiento social.

¹³ Ver Sondeo de opinión. Recurso web: http://es.wikipedia.org/wiki/Sondeo_de_opini%C3%B3n

3.3 Fase de sistematización y análisis de la información

Con los datos obtenidos del grupo de discusión y de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a egresados, estudiantes y docentes, se llevó a cabo el análisis del discurso.

Por su parte, tanto el sondeo como en la encuesta fueron analizadas mediante el paquete estadístico SPSS. Para ello fue necesario elaborar una matriz de codificación, validar y tabular los datos obtenidos.

Como resultado de esta fase, se establecieron los recorridos postsecundarios de los/las egresados/as a saber: jóvenes que sólo estudian o que combinan trabajo y estudio; jóvenes que sólo trabajan y, finalmente jóvenes que no estudian ni trabajan por fuera del hogar.

Por último, luego del análisis de la información se procedió a escribir el texto que se presenta intentado ligar los conceptos propuestos en el marco analítico con la información recabada a través del trabajo de campo.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los veinticinco encuestados son egresados de la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Santa Martha ubicada en la localidad de Usme en el sur de la ciudad. Según la Secretaría de Hacienda Distrital el 78.3% de los habitantes de este sector se ubica “bajo la línea de pobreza: prácticamente cuatro de cada cinco habitantes”¹⁴, pues su ingreso per cápita mensual no supera los 200.000 pesos.

A pesar de esta situación que los hace portadores de un bajo capital social y económico, en los últimos años, como resultado de la Política Educativa del Distrito, se han presentando avances significativos en el nivel de formación primaria y secundaria. De acuerdo con los datos de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (SED) para el 2009 la demanda¹⁵ del sector educativo oficial en Usme fue de 85.923; mientras los cupos ofertados fue de 84.784, y el número total de matriculados de 79.816, de las cuales 42.781 personas pertenecen a algún nivel del SISBEN y 37.035 no están afiliadas.

Las cifras en Usme señalan una brecha que cada vez se hace menor entre la oferta y la demanda por cupos escolares gracias a las medidas¹⁶ que se vienen ejecutando desde el anterior Plan Sectorial de Educación. Sin embargo, a pesar del marcado énfasis que la actual Política Educativa del Distrito hace en garantizar el acceso y permanecía en la educación primaria, secundaria y media al extender su gratuidad hasta el undécimo grado, el 6% de la población no hace uso de los cupos oficiales ofertados.

Con la implementación del Decreto 230 de febrero del 2002¹⁷ y los subsidios¹⁸ brindados por la Secretaría de Educación de Bogotá, la tasa de aprobación de Usme en

¹⁴ Ver recurso web

http://contenido.metrocuadrado.com/contenidom2/ciudyprec_m2/inforbog_m2/informacingeneralbogot/ARTICULO-WEB-PL_DET_NOT_RED1_M2-3079212.html

¹⁵ Suma de los promocionados del año inmediatamente anterior más los inscritos que solicitan cupo en colegios de esa localidad como primera opción más lo no inscritos, pero que al solicitar un cupo le es asignados a colegios de esa misma localidad.

¹⁶ Medidas como: “construcción de nuevos colegios, la implantación del sistema de rotación y el otorgamiento de subsidios a la demanda mediante convenios con colegios privados y apertura de nuevos cupos en los colegios en concesión” (Plan Sectorial de Educación 2004-2008),

¹⁷ El cual establece que las instituciones educativas deben garantizar un mínimo de promoción del 95% en cada grado. Sin embargo, éste ya no se aplica desde el 2008.

educación media oficial (culminación de grados décimo y once) ha logrado mantenerse en el 92% (Boletín Estadístico Usme 2009). La Política Educativa del Distrito en la cual se enmarcan estas estrategias que logran reducir la tasa de reprobación en Usme a 4.3% y deserción a 4% de los últimos grados escolares, está encaminada hacia la centralidad del conocimiento como motor de crecimiento, siendo la juventud llamada a llevar a cabo dicho desarrollo, pues es la “etapa de la vida dedicada esencialmente a la adquisición de conocimientos” (Rodríguez, 2001: 30).

La idea de la acumulación de conocimientos como inversión y vía para alcanzar el bienestar personal, social y económico, difundida por la teoría del capital humano no sólo permeó la política pública del distrito, sino también caló en los proyectos de vida de los jóvenes de estos colegios. Según Romero (2009) en su trabajo *Expectativas y aspiraciones de los estudiantes de undécimo grado en la localidad de Usme en Bogotá (dos estudios de caso)*, del cual parte este estudio, las instituciones educativas, en particular el I.E.D. Santa Martha socializó a sus estudiantes en el valor de la educación superior como mecanismo de ascenso social, lo cual produjo una alta disposición hacia la continuación de estudios postsecundarios: “la gran mayoría, tanto hombres como mujeres sí piensa continuar estudiando: 98.8%” (Romero, 2009), sin considerar la capacidad que su marco de oportunidad les brinda.

Entre la *voluntad* de continuar su trayectoria educativa, reforzada en la escuela, y la *capacidad real* de materializar su expectativa existe un desajuste. Los y las egresadas de educación secundaria pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos, aun cuando hayan alcanzado movilidad absoluta, es decir, ascendieron un peldaño educativo más respecto a su familia de origen, continúan teniendo bajas oportunidades para abandonar la base de la pirámide social, no sólo por la rápida devaluación del título de bachiller, sino también por el escaso capital cultural, escolar y económico que tienen los y las jóvenes para competir por los escasos cupos de las universidades oficiales o comprar educación privada; constituyéndose en el grupo social con posibilidades mínimas de incorporar capital educativo y de ingresar al mercado con un “buen salario”, “en condiciones de un trabajo regulado y reconocido socialmente” (Prieto, 2006).

¹⁸ Subsidios de transporte y educativos; dotación de morrales, útiles escolares, uniformes y calzado; y, finalmente de prevención y atención de la accidentalidad escolar.

Si bien, los esfuerzos institucionales realizados en materia de cobertura, acceso y permanencia en la educación secundaria pública, que se ven reflejadas en el alto número de bachilleres lleva a preguntarse si las y los egresados de estas instituciones, en particular del I.E.D. Santa Martha, ¿pudieron seguir avanzando en su trayectoria escolar, tal como ellos aspiraban cuando estaban a las puertas de abandonar esa etapa de sus vidas?

Tres años después de obtener el título de bachiller, la vida de los y las jóvenes cuyas edades están entre los 19 y 22 años ha tenido cambios importantes. De acuerdo con la tabla N° 4, el 36% abandonó su situación de juventud para vincularse al mercado de trabajo, hecho que significó para ellos y ellas asumir su sostenimiento. Sin embargo, no sólo este grupo incorporó los roles de adulto, también lo hicieron aquellos que constituyeron una familia (20%). El 4% presta servicio militar.

Si bien, la pretensión del estudio no es dar respuesta a un análisis cuantitativo, pues la selección de la muestra cualitativa fue por conveniencia, ésta no permite dar razón de la situación actual en términos cuantitativos del grupo de estudio. Del cual se esperaría que los grupos que sólo trabajan, y el que no estudia ni tiene un empleo socialmente reconocido¹⁹ sean mayores.

No obstante, es significativo que las mujeres sean el grupo que menos continúa con su proyecto educativo e integren en su totalidad los que no tienen un empleo socialmente reconocido ni estudian, hecho que se preveía desde el estudio anterior, pues siete de las jóvenes se encontraban en estado de gravidez cuando estaban estudiando.

¹⁹ Se entiende por empleo que no es socialmente reconocido las tareas domésticas que las amas de casa realizan sin ningún tipo de remuneración.

**Tabla N° 5 Institución Educativa Distrital Santa Martha.
Situación actual de jóvenes egresados según sexo, 2010.**

Ocupación actual	Sexo				Total	Porcentaje (%)
	Hombre		Mujer			
	N°	%	N°	%		
Solo Labora	5	38,5	4	33,3	9	36%
Solo Estudia	3	23,1	2	16,7	6	24%
Labora y estudia	3	23,1	1	8,3	4	16%
No estudia ni trabaja por fuera del hogar	0	0,0	5	41,7	5	20%
Servicio Militar	1	7,7	0	0,0	1	4%
Total	13	100,0	12	100,0	25	100%

Fuente: Sondeo materialización de expectativas educativas de los jóvenes egresados de sectores populares de la localidad de Usme, 2010. Elaboración propia.

Por otra parte, el 40% de los y las egresado/as aún tiene poca autonomía y elevada dependencia hacia la unidad familiar al permanecer, por un lado, en el campo educativo (24%), bien sea en formación tecnológica (8%), técnica (8%) y universitaria (16%), o combinando trabajo y estudio (16%).

Como se observa en la tabla N° 5, el grupo de jóvenes que no estudian ni tienen un empleo reconocido está conformado en su totalidad por mujeres madres que viven con su pareja. Ello indica que la transición hacia la adultez, para ellas, es más tardía, pues a pesar de su emancipación del seno familiar, pasan a otro ámbito de dependencia que suele truncar los proyectos educativos.

Estos jóvenes, independientemente de que trabajen o estudien, tres años después, sus padres o la pareja -para el caso de las mujeres que no estudian ni tienen un empleo reconocido- continúan ofreciéndoles soporte económico. Esta afirmación se apoya en los resultados del estudio actual en el cual de los veinticinco encuestados el 76% permanecen solteros y continúan viviendo con ambos padres y el 20% con su pareja.

La situación actual de las y los egresados permite conocer los cursos que hasta el momento sus vidas han tomado. Dichos cursos o recorridos suponen un proceso dinámico de toma de decisiones tanto individuales como familiares (Filgueira et al. 2001), que están

conformados no sólo por los capitales que posean y las condiciones sociales en las que se hayan inscrito, sino también por las estrategias y dificultades para materializar los sueños. Estas últimas, se sabe por medio de los resultados obtenidos, residen principalmente en tres factores: 1) económico 2) habitus y 3) género en la estructura de oportunidades.

1) Factor económico:

Los hallazgos del estudio de caso apuntan a destacar al factor económico como el aspecto más importante a la hora de dar continuidad a los proyectos educativos de los jóvenes.

El grupo estudiado perteneciente al estrato dos (85%) tienen dos opciones: el sector público o el privado. La primera opción supone un alto nivel de competencias en las áreas básicas que les permita competir en el examen, para el caso de la Universidad Nacional, o el puntaje del ICFES ahora Saber 11° para obtener el cupo en la Universidades Distrital y Pedagógica. En estas tres universidades es indispensable un alto nivel académico pues los cupos siempre han sido escasos versus una alta demanda. Con base en los resultados obtenidos por las instituciones oficiales en la prueba Saber 11° expertos aducen graves falencias en las competencias que se miden, situación que les resta posibilidades para ingresar o aplicar a las becas ofrecidas, tal como lo expresa Angélica²⁰:

La mayoría de mis compañeros tenían el ideal de continuar estudios, en lo que fuera, pero continuar...Aun cuando la situación económica no favoreciera, la opción que teníamos era lo público, sin embargo, el nivel educativo y los promedios del colegio no nos favorecían. Históricamente en el colegio, muy pocas personas se presentan y pasan a las universidades Nacional y la Distrital (estudiante universitaria).

Dentro de la opción pública también se encuentra el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que en la actualidad ofrece más de siete millones de cupos en formación para el trabajo calificado; técnica profesional y tecnológica. Sin embargo, buena parte de las y los egresados que aún no han ingresado al campo educativo superior, el SENA no es más que una “alternativa temporal” mientras logran entrar a la carrera que desean cursar. La alta demanda y las pocas posibilidades de ascenso social, señaladas por los entrevistados, hacen de esta opción poco atractiva; creencia que se reforzó con la Ley 30 de 1992, al desvalorizar aún más los estudios que se encuentran en la base de la pirámide educativa.

²⁰ Este nombre como el de todos los/las participantes en el estudio son ficticios.

Para muchos de los y las jóvenes dicha “alternativa transitoria” tiende a constituirse como su única opción debido al trabajo y/o las relaciones afectivas; asimismo, con el tiempo, los sueños de ir a la universidad se hacen más distantes, más irrealizables, convirtiendo la situación de transitoriedad como permanente.

A diferencia del sector público, la segunda opción ofrece una amplia oferta en cupos y programas acreditados, pero a un alto costo. El semestre en una universidad privada puede estar entre los cuatro a veinte salarios mínimos legales vigentes (SMLV). Estas matrículas sobrepasan los ingresos que devengan los padres de éstos jóvenes, pues la mayoría, como lo muestra la tabla N° 6, se desempeñan en oficios especializados (17%) como plomero, ornamentador, y mecánico automotriz; labores de seguridad (14%); y ventas y comercio (12%); mientras el 50% de las madres trabajan en el hogar, las demás combinan esta actividad con oficios como aseo, camareras y auxiliares de cocina; trabajos para ambos padres eventualmente superan sus ingresos. Esta situación hace muy difícil que la unidad familiar pueda apoyar los proyectos educativos de los jóvenes.

**Tabla N° 6 Ocupación de los padres,
Localidad de Usme.**

Ocupación	Padre (%)	Madre (%)
Ingeniero civil	1.5	0
Oficios especializados (plomero, mecánico automotriz, ornamentador, técnico hidráulico, soldador, panadero, zapatero, decorador, contratista, confeccionista, cocinera, guarnición, agricultor)	16.7	10.1
Empleado (Jefe de planta, supervisor)	9.1	0
Obrero y Maestro de la construcción	13.6	0
Celador/Vigilante/Seguridad, auxiliar de paradero	15.2	3.8
Taxistas y conductores	9.1	1.3
Madre comunitaria y asistente pre-escolar	0	5.1
Operarios y operario de máquinas	1.5	3.8
Aseo y empleada del servicio, camarera y auxiliar de cocina	1.5	8.9
Vendedores, comerciantes (exterior) y tendera	12.1	7.6
Oficios varios	1.5	6.3
Trabajador independiente	10.6	0
Ama de casa	0	49.4
Pensionado	1.5	0
Desempleado	0	2.5
No sabe	4.5	0

Fuente: Expectativas educativas de los estudiantes de grado once de la Localidad de Usme, 2007.

Ante las bajas competencias develadas por la prueba SABER 11° y la falta de cupos en el sector oficial, algunos de estos jóvenes decidieron optar por la educación privada mediante crédito educativo:

Pensé en entrar a la Distrital, pero resulta que en ICFES me faltaron como 30 puntos para ingresar a estudiar lo que yo quería, entonces me tocó con el crédito ACCES del ICETEX, eso fue en noviembre que abrieron inscripciones y me tocó empezar a hacer todo el proceso. En este crédito uno ingresa el valor semestral que es dos millones y medio en jornada nocturna. Entonces, resulta que los intereses los paga uno mientras estudia yo pago una de las cuotas más altas que es como 60 mil pesos mensuales, entonces termina uno la carrera los diez semestres programados y le dan un año de gracia, es decir, no le cobran a uno, pero un año después uno tiene que cancelar mínimo 326 mil pesos más o menos hasta que cancele su deuda. (Mario, estudiante y trabajador).

Yo estoy financiando mi carrera con el mismo crédito de Mario. Decidí desde el principio utilizar este medio por mi hermana, pues ella lo uso, entonces ya tenía un conocimiento previo, igual también antes de solicitarlo me informe de cada cosa y me pareció como más viable ese crédito que es el mismo de hermana y lo tomé (Pedro, estudiante universitario).

Según Gómez y Giraldo (2009) los créditos se constituyen en “el traslado de la financiación de su educación superior a instituciones privadas mediante el endeudamiento privado” (2009) a jóvenes cuyas familias no tienen el capital económico suficiente para hacerlo.

Para el gobierno, los créditos subsidiados son una alternativa para los sectores de la población que no cuentan con el capital suficiente para acceder a la educación superior de la cual tradicionalmente han sido excluidos. Una vez los jóvenes terminen su formación universitaria, empezaran a pagar sus estudios, sin tener que preocuparse durante el semestre por reunir la totalidad del dinero de la matrícula.

Sin embargo, la situación actual del mercado laboral para los profesionales recién graduados dificulta la rápida obtención de un trabajo con un salario bien remunerado, hecho que se agrava con la sobreoferta de profesionales que contribuye a la devaluación de los títulos. Según el Observatorio Laboral para la Educación, un joven profesional tarda entre 6 a 12 meses consiguiendo un empleo y su salario no alcanza el millón de pesos. El crédito educativo es una opción muy cuestionada por las y los interesados en el tema educativo. Por un lado, retrasa la formación de los estudiantes necesaria para mantener su status de empleabilidad; claro está sin excluir que puedan obtener una beca; y por otro, aumenta el riesgo de endeudamiento tanto para el joven como para la familia, por un título que rápidamente va perdiendo su valor simbólico.

Ahora bien, aun cuando muchos de estos jóvenes abandonaron su situación de juventud para ingresar al mercado laboral y desempeñarse como operarios, meseros, entre otros, en jornada completa (28%); no descartan la posibilidad de retomar los estudios, pero algunos ya no desean estudiar lo que pensaban antes de terminar el bachillerato. Sin embargo, combinar estudios requeriría de un empleo estable, el cual según Jacinto (2005) es difícil de conseguir, pues la mayoría de estos jóvenes “tiene acceso a empleos inestables, sin protección laboral y con bajos salarios, aun cuando se inserten en el sector formal de la economía” (2005:190); además de tiempo insuficiente para llevar a cabo sus actividades académicas. Según Sistema Nacional para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES) estos dos motivos suelen ser las causas de deserción universitaria que se acentúa partir del cuarto semestre la cual se eleva el 41%.

Así las cosas, estos jóvenes provienen de familias con muy poco capital económico, hecho que se presenta como el principal obstáculo para la continuidad de su trayectoria escolar, así lo afirman varias de las entrevistadas: “mi mamá nos decía que nos daba estudio hasta donde podía [bachillerato] porque de ahí en adelante no hay posibilidades” (Paola, no estudia ni trabaja por fuera del hogar); “mi mamá me decía: yo ya cumplí con ponerla a estudiar [bachillerato]. Usted mirará que” (Sandra, trabajadora).

Prolongar los proyectos educativos y elaborar estrategias en torno a ello, va más allá de un proyecto individual; supone una decisión familiar que implica extender su situación de juventud, y con ello prolongar la responsabilidad de los padres sobre sus hijos, no sólo en términos de alimentación sino de transporte y materiales universitarios, que la gran mayoría de ellos no pueden asumir, pues la responsabilidad se extiende a más de un hijo. Romero (2009) encontró que 75 de los y las 80 estudiantes encuestados tiene hermanos. De éstos el 55,3% tiene entre 1 y 2 hermanos, seguidos del 35,5% que tiene entre tres y cuatro. En cuanto a hermanos mayores, el 61% señaló que sí tiene, de ahí el 48,9% son los segundos y el 39% son los mayores de su hogar (2009).

Por tanto, lo encontrado no se aparta de los estudios realizados por la CEPAL (1998): el retraso o anticipo del proceso de pérdida de los roles sociales correspondientes al estatus de joven (no autonomía) y la incorporación al mundo adulto (trabajo y familia) depende del capital económico y cultural que posea la familia y de la estructura de oportunidades que los y las jóvenes tengan acceso para movilizar estos recursos. Para los

sectores populares en particular, diversas investigaciones coinciden en afirmar que el proceso hacia la adultez suele adelantarse a la “edad” socialmente establecida para ello y, que por el contrario, en el estrato alto “todos estos cambios de roles se posponen en correspondencia a un modelo que le apuesta a la capacitación dentro sistema educativo y al diferimiento de compromisos familiares, como forma de acumular activos y mejorar así los chances de desempeño futuro” (Filgueria, et al. 2001:10).

2) Habitus

Según Bourdieu obtener la acreditación educativa a través del diploma profesional ofrecida por el campo de la educación superior, depende no sólo de los capitales y las estrategias o cursos de acción que los individuos construyen en la práctica para alcanzar sus objetivos, sino de la posición que ocupan en el espacio social o escenario de confrontación donde los sujetos y las instituciones sociales intentan conservar o subvertir las relaciones de dominación (Bourdieu, 2000), como también de los habitus los cuales varían pues cada quien percibe y actúa según sus propias experiencias, lo cual se verá reflejado en el desarrollo de diferentes estrategias. Así las cosas, en este apartado se ahondará en dos aspectos: primero, el capital cultura y escolar y segundo, la incertidumbre de los sujetos para ingresar y continuar en el campo educativo.

2.1) Capital cultural y escolar

Uno de los elementos constitutivos del capital cultural es el nivel educativo de ambos padres. Con base en los resultados obtenidos se halló que la formación secundaria incompleta predomina tanto en padres (74.7%) como en madres (77.4%) de las y los egresados. En el grupo perteneciente a los deciles bajos de la población, aduce Romero (2009) “la escolaridad de los padres muy pocas veces supera los nueve años de educación (...) son la clase obrera que posiblemente desde temprana edad está trabajando o ingresaron al mercado laboral desplazando su educación con la esperanza de heredarla a los hijos” (2009:52).

Según los datos arrojados por la encuesta aplicada por Romero (2009), la escolaridad de la madre incide de manera positiva en la continuación de estudios postsecundarios. El 36.4% de las madres que no terminaron el bachillerato “tienen sus hijos asistiendo a diferentes instituciones, principalmente en el SENA, mientras el 50% de las

mujeres que tienen bachillerato completo o más (es decir, el 23% de la muestra) sus hijos continuaron estudios.

Reproduciendo el rol de género, en las madres recae la mayor responsabilidad en la construcción de hábitos de estudio y de proyectos educativos; ellas son quienes más se preocupan por la educación de sus hijos. Si bien el 92% en el presente estudio afirmó ser motivado a estudiar por ambos padres, son ellas las que están pendientes de que sus hijos cumplan con los deberes y aprovechen la oportunidad que tienen para educarse: “mi mamá me dice que aproveche la oportunidad y que no la deje ir, que termine esa carrera” (Eduardo, estudiante universitario). Velar por la educación de los hijos, es una labor que las madres asumen como parte de las funciones del hogar porque los padres son los que siguen cumpliendo el rol de proveedores:

Al igual que mis demás compañeros, mis padres también me apoyaron, pero la que más me ha inculcado a estudiar es mi mamá, mi papá no tanto porque él es quien responde por las cosas de la casa; él trabaja, lleva lo del mercado, paga los servicios... Todo (Eduardo, estudiante universitario).

Otro aspecto importante en la conformación del capital cultural son las interacciones expresadas en consejos, dichos y experiencias propias. El 76% de los padres emplea los consejos, entendidos como “prácticas culturales” (Delgado Gaitán, 1994) que contribuyen en la formación de proyectos educativos sólidos. Autores como Cervini (2002) y Delgado Gaitán (1994) consideran que los consejos resultan ser mecanismos de activación de capital cultural ante la falta de material objetivado (libros, periódicos, teatro, entre otros.). Según Bourdieu, a partir de los consejos se puede construir un camino posiblemente eficaz para la inversión educativa.

Aun cuando los y las jóvenes no contaran con el apoyo familiar en la realización de las tareas para fortalecer sus hábitos de estudio, ni tampoco asistieran a cursos de formación extraescolar; los consejos se convirtieron para ambos padres, especialmente para las madres, en una forma de expresar su acompañamiento y de asegurar su permanencia en la secundaria. Muchos de las y los entrevistados recuerdan frases como: “póngase las pilas en el estudio que es lo único que valioso que le podemos dejar” (Jonathan, auxiliar bachiller) o “estudiar es una de las cosas que ellos no habían podido hacer y que por eso aproveche (...), pues ellos no recibieron apoyo” (José, trabajador).

Paralelo a los consejos están los castigos y los ejemplos. Por un lado, el uso del castigo como una forma de disciplinar y de encaminarlos en el cumplimiento de las tareas escolares, así lo recuerdan Eduardo y José: “Yo creo, al igual que muchos compañeros, que para los papás la forma de decir las cosas era el maltrato físico, pues así es como uno aprende mejor las cosas...Como ese dicho que dice que la letra con sangre entra (...)” (Eduardo, estudiante universitario); “en el estudio, hubo momentos en que me iba mal y la mejor forma de decirlo [padres] era a través del maltrato físico (...)” (José, trabajador); y, por otro lado, en menor medida se desarrolló entre los entrevistados el ejemplo para enseñarles autonomía y responsabilidad: “a mí desde muy pequeño me enseñaron no sólo con palabras sino con el ejemplo. La forma como ellos se portaban y hacían las cosas me sirvió para aprender a hacer las cosas por mi mismo. De este modo, pienso que por esa actitud de mis padres tuve una buena trayectoria académica durante la primaria y el bachillerato” (Pedro, estudiante universitario).

En el grupo estudiado, los consejos de ambos padres fueron una forma de acompañamiento escolar que permitió asegurar la permanencia de los y las jóvenes en la educación secundaria hasta obtener el diploma de bachiller. Sin embargo, este es claramente insuficiente en el momento de competir por los escasos cupos universitarios. Al final el escaso capital cultural expresado en hábitos de lectura, visitas a museos y bibliotecas, cursos extraescolares de arte, idiomas o informática, termina evidenciando el bajo capital escolar del que son portadores/as tal como lo muestran los resultados de las pruebas saber 11°. De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA (2009), las áreas con desempeño más bajo son matemáticas, lenguaje y ciencias; adicionalmente, el “Informe de progreso educativo en Colombia” (2006) aduce que “las instituciones oficiales tienen resultados más bajos en el examen de Estado (...) por cada institución oficial en esta categoría [Alto rendimiento] existen tres privadas” (2006:17).

Las y los jóvenes del estudio no obtuvieron un buen puntaje en la prueba SABER 11°, así lo señala Eduardo: “muy poquitas personas ocuparon buenos puestos en el examen, el primer puesto sólo lo obtuvo una persona en el curso y diez personas quedaron entre las doscientas el resto del salón quedo de ahí para arriba (...)” (Eduardo, estudiante universitario). La falta de una buena preparación para presentar esta prueba explica también

esta situación: “la preparación no era suficiente y muy ambiciosa pues se pretendía abarcar todo lo visto en lo cinco años de la secundaria y en últimas no se obtenían buenos resultados” (Angélica, estudiante universitaria).

La ausencia de un capital cultural material se traduce, por un parte, en un discurso que no se materializa en hábitos de estudio: “Yo no era de las que, por lo general, hacia la tarea en casa llegaba al colegio y todos, mis compañeros y yo, a copiarla de otro” (Lucia, no estudia ni trabaja por fuera del hogar). Y, por otra, en el aprovechamiento del espacio escolar de manera suficiente. José recuerda que ante la ausencia o distracción del profesor su curso “recochaba”: “nos dábamos garra en los salones, servía de peluquería, jugamos fútbol y burrito, mejor dicho de todo. A veces el profesor se mataba por explicar en el tablero, y uno jugando atrás, después uno se queja de que no aprendió” (José, trabajador). Según Mario compañero de José, en este espacio de diversión en el que se convertían las clases no había cabida para preocuparse por el porvenir: “a uno no le interesa el futuro cuando está estudiando, el bachillerato es para disfrutarlo. La gente que piensa en el futuro es muy poquita y le va muy bien” (Mario, estudiante y trabajador).

No solo el puntaje obtenido en la prueba de Estado les resta oportunidades para ingresar a la educación superior, eventualmente, la desinformación sobre el campo de la educación. En el grupo de discusión los y las egresados/das señalaron la falta de información acerca de otros programas universitarios y estudios virtuales, este hecho lleva a la escogencia de las carreras tradicionales, además, la elección de dichas carreras eleva la probabilidad de fracasar en las pruebas de ingreso.

Además de esto, algunos de estos jóvenes no sabían cómo solicitar un crédito educativo: “como no sabía y nunca lo había hecho tuve dificultades con los documentos y casi pierdo el crédito, sólo hasta finales de diciembre pude terminar de cuadrar el crédito para poder arrancar” (Mario, estudiante y trabajador); o una beca: “En mi curso no había gente que estuviera averiguando sobre las becas y demás. Por ejemplo, yo vengo a saber hasta ahora que en la Nacional hay una clausula en la cual dice que si uno es mejor bachiller puede optar por una beca completa, media o el 75%” (Claudia, estudiante universitaria). Pero tampoco ellos y ellas se sentían motivados a investigar sobre estos temas, esto se explica según el profesor Armando porque:

No hay consciencia, no hay un referente desde temprana edad de saber que puede haber alternativas, de que puede tener oportunidad. Además porque esta [información sobre acceso a la educación superior] se conoce muy tarde, al final de once, a mediados de décimo y normalmente el muchacho no dimensiona que eso [crédito] puede ser una alternativa para mejora calidad de vida (Profesor Armando).

La falta de un acercamiento profundo al campo de la educación superior, aducen varios de las y los jóvenes, les hace desaprovechar las oportunidades que brinda el sector, principalmente, la formación por ciclos propedéuticos o la educación superior virtual recientemente inaugurada, pues la becas o beca-crédito se obtienen con base en los resultados de la prueba de Estado.

Ahora bien, el bajo capital educativo y cultural familiar que soporta a los sectores populares demanda de la escuela un papel mucho más fuerte para compensar su repercusión en el aprendizaje del alumno (Cervini, 2002). Según Blanco (2009:1038) “los maestros deben comprender y adaptar sus formas de enseñanza a estas disposiciones [habitus de los alumnos], (...) por ello es necesario que entre el maestro y el alumno se establezca una relación de confianza y apoyo”. Sin embargo, señala el autor dicha relación aún no suele presentarse con frecuencia al interior de las instituciones del sector popular. Por su parte, Bourdieu afirma que la escuela como institución de socialización, desempeña un papel importante en la construcción de habitus de estudio que puedan fortalecer su capital escolar y las expectativas que contribuye a configurar. Lo problemático, es que la calidad de la educación en Colombia está estructurada de acuerdo a los capitales que poseen sus consumidores.

Una de las formas que la escuela contribuye en lo anterior es a través de Proyecto de vida que no nació como una asignatura establecida por la institución, sino por la necesidad de orientar a los estudiantes en construcción de sus expectativas una vez finalizado el bachillerato, pues muchos de estos jóvenes no conocían sus habilidades o aptitudes en algún campo y sus objetivos no iban más allá de trabajar -en el caso de los hombres- o de hacer familia -en el caso de las mujeres-. Teniendo en cuenta esta situación, se buscó a través de este programa abrir una puerta al conocimiento de sus capacidades, debilidades y fortalezas para empezar a trabajar en ellas. Para ambos orientadores este taller se debe iniciar en la educación primaria para que cuando lleguen a grados décimo y once el proyecto se concrete y no se empiece a pensar.

El aprendizaje por medio de las experiencias fue el método con el cual los y las jóvenes egresados entraron a pensar en lo futuro, así lo aduce, el profesor Armando, quien particularmente piensa que este taller debe aterrizar sus proyectos al contexto social en el que se encuentran, pues él observa como dificultad el querer seguir estudiando, ya que la cultura de la localidad no iba encaminada a eso sino a ingresar al mundo adulto (trabajo o rol de madre o padre). No sólo se necesita tener la voluntad de querer ingresar a la educación, se necesita conocer no sólo los aspectos subjetivos, “querer ser, querer reconocerse y actuar” (Profesor Armando) sino también de la preparación para ingresar a la educación superior y de no “adquirir responsabilidades a destiempo” (Profesor Armando), es decir, embarazos.

Tal como Romero (2009) encontró en su estudio, el discurso de los profesores sobre orientación profesional sigue siendo ambiguo, pues por un lado, “se orienta en construir una alta disposición hacia la continuidad de estudios, en especial universitario (...) y por otro, “hace esfuerzos por estimar el ingreso al SENA o a instituciones de formación en oficios industriales” (2009). Según Dávila et al. (2008) y Blanco (2007) esto se explica porque los docentes que “trabajan en entornos sociales deteriorados” tienden a “poseer una imagen de alumno, y por extensión de familia, que está signada por las carencias y precariedades: económicas, de pobreza, sociocultural, familiar; desde donde se construye al *alumno tipo*, portador de todas estas carencias e inhabilidades” (2008:225), hecho que “presiona “a la baja” las expectativas sobre las/los alumnos y su labor docente”(2007:1034).

Si bien, la escuela tiene un papel importante en la compensación de la falta de capital cultural de la familia, elevando sus expectativas y dotándoles de un poco más de capital cultural, aún no alcanza a mitigar dicho déficit cultural, pues la educación impartida, como lo muestran las pruebas de Estado, no logra fortalecer los proyectos educativos que crea en sus estudiantes.

A pesar del bajo capital escolar familiar, la escuela es vista por los padres como un campo de adquisición de saber que puede contribuir a la movilidad familiar. Esta idea difundida en los años setenta hace parte de la representación social de la sociedad colombiana, incluso, en buena parte de los sectores populares. Aun cuando las y los egresados tomen diversos caminos, subiste en algunos de ellos/as una alta valoración de la

educación. Es así como estos jóvenes representan la primera generación que potencialmente se proyecta y comienza muy lentamente a acceder a la universidad.

La motivación más allá del bachillerato suele darse con mayor frecuencia en aquellos que estudian actualmente: “mis papás desde el principio me han apoyado, pues ellos consideran que el estudio es muy importante y más ahora. Su apoyo en parte me motiva para hacer las cosas bien y cumplir con mis metas [terminar la universidad]” (Pedro, estudiante universitario). Para Angélica, la motivación y el apoyo brindado fueron cruciales para ingresar a cursar una carrera universitaria:

Si yo no hubiese tenido el apoyo de mi familia no hubiera llegado a la universidad ni hubiera continuado (...) mi mamá, ella siempre tenía algo claro que lo hizo con mi hermana y conmigo fue que al salir del colegio dijo las tengo que poner a hacer algo, ¡en la casa no se pueden quedar! eso fue como lo que ella siempre pensó más que todo con mi hermana porque ella quedo igual que yo ¿ahora que voy a hacer? Entonces ella por allá fue y hablo con una cuñada que fue la que le comento que había un instituto y demás. Luego de averiguar me dijo: no pues métase allá yo la ayudo, pero entonces eso fue por iniciativa de ella y mía porque no me hallaba quedándome en la casa sin hacer nada, más que todo, siempre me dice estudie que esta haciendo aun con lo del proyecto me pregunta qué cómo voy (...) Ella también medio todo el apoyo económico [fotocopias, buses y demás materiales] (Angélica, estudiante universitaria).

La valoración de la educación pervive en los que combinan trabajo y estudio: “desde que estaba en el colegio me inculcaron [los padres] el estudio; pero primero presté servicio militar, luego ingrese a trabajar y comencé a indagar sobre las universidades y ellos estuvieron cien por ciento apoyándome” (Luis, trabajador y estudiante). En este marco, los proyectos educativos demandan desplegar mayor tiempo y recursos, en la medida de que los estudiantes deben estar permanentemente en dos mundos: trabajo y estudio, aplazando gran parte de su mundo personal. La carrera de obstáculos que supone la universidad, por ejemplo, suele no vencerse, tal como lo expresan las altas tasas de abandono profesional en este grupo.

Mientras, en el grupo que sólo trabaja, en muy pocos casos persiste el interés por continuar estudios. Tanto él como la familia desestiman relativamente pronto los proyectos educativos. Para las familias supone liberarse, en parte, de la responsabilidad sobre los hijos y/o recibir aportes económicos de éste en el hogar; por su parte, el joven trabajador, cuyas áreas de desempeño laboral son con frecuencia construcción, mensajería y operario de planta, suele quedar atrapado en el mundo del consumo, en la construcción de nuevas

relaciones sociales basadas en el trabajo y en el compromiso alrededor del consumo que las configura.

Las experiencias cercanas unidas a los fracasos como consecuencia del déficit escolar y, el verse como sujetos con pocas oportunidades de ingreso a la educación superior; producen, según, Criado (1998) “un fuerte desapego del sistema escolar y de su ideología meritocrática” (1998:32). A diferencia de sus compañeros, quienes se mostraban más seguros y cuya confianza en la viabilidad de su proyecto resulta ser un combustible para asumir el sacrificio que emprenden, algunas/os al igual que los que no estudian ni tienen un empleo reconocido no conciben estrategias para materializar su proyecto.

En el grupo de las que no estudian ni trabajan, a pesar de que algunas de ellas albergan aún los deseos y la ilusión de estudiar, los padres no suelen presionar ni apoyar dicho proyecto, debido al esfuerzo económico y, en varios casos la nueva responsabilidad que acompaña un hijo; aspectos en los se ahondará al final de este apartado.

2.2) Incertidumbre de ingresar y continuar

La clase social incorporada por lo sujetos a través del habitus, los provee de confianza en sí mismos o, en su defecto de temores que restan capacidad para la elaboración de estrategias encaminadas a la promoción social. Las condiciones actuales del campo de la educación superior, la formación escolar de baja calidad y el escaso capital cultural y económico que poseen sus familias acentúa sus miedos que desestabilizan su proyecto escolar el cual transcurre en medio de incertidumbres bien sea para ingresar o mantenerse en la educación superior. Situación que es muy diferente para las y los jóvenes de clases medias altas y altas, sobre todo en estas últimas, pues cuentan con mayor capital económico, se sienten más seguros de sus conocimientos, y su permanencia está respaldada por la familia, quien estará dispuesta a soportar los fracasos y prolongación de la carrera, si fuera necesario.

A las puertas de abandonar el mundo escolar, los y las jóvenes de los sectores populares estudiados están provistos de miedos e inseguridades vitales. En el grupo estudiado, el examen Saber 11° puso al descubierto sus débiles competencias, incluso, en aquellos que hasta el momento eran considerados como los mejores estudiantes del curso; al entrar en competencia a nivel nacional queda en evidencia que su reconocimiento y saber

está circunscrito a su escuela o a su barrio. Esta primera prueba, tiene la virtud, de restarles a los y las jóvenes la poca confianza que albergaban en sí mismos a la vez que devela socialmente las debilidades personales y de las instituciones escolares:

El día de los resultados del ICFES los revisamos en la oficina del profesor. En mi caso vi que matemáticas me quedó muy bajito. Quedé como [sorprendida] y ahora ¿qué voy a hacer? Todos [compañeros] me decían, pero si usted es la mejor, y me acuerdo que ese mismo día el profesor me dijo: Angélica, tranquila presente otra vez el ICFES y aspira a la Distrital y eso usted pasa (Angélica, estudiante universitaria).

Frases como “dejemos así o dejemos hasta ahí” eran muy recurrentes entre los compañeros de Angélica. La renunciación temprana al sueño de ir a la universidad después de conocer los resultados de SABER 11° se hizo evidente:

Ellos decían dejemos así, pues los promedios están muy bajitos eso como que pasa uno entre un millón. Entonces ya de una vez no se hacia el esfuerzo, incluso yo me acuerdo que en septiembre se abrieron las convocatorias para la Nacional, la orientadora fue y nos comentó la noticia, pero como que nadie se interesó y me incluyó (...) si de pronto alguien hubiera pasado, los demás posiblemente se hubieran entusiasmado- como venga presentemos a mitad de año, pero la verdad como que no (Angélica, estudiante universitaria).

Como consecuencia de ello, muchos de sus compañeros no quisieron presentar al examen de ingreso a la Universidad Nacional tomando como argumento principal la falta de recursos:

Yo dije en ese momento no tengo la plata, pero la verdad no me sentía en la capacidad de hacerlo (...) Muchos de mis compañeros pensaban así, pues uno cuando hablaba con ellos decían es que yo no tengo la plata, pero es una disculpa (Angélica, estudiante universitaria).

El relato de Angélica deja entrever que la razón principal no fue el capital económico, sino el escolar. El verse desprovistos de competencias produjo que varios de los y las jóvenes prefirieran no enfrentarse a la prueba de la Universidad Nacional:

Para la Universidad Nacional no me sentía preparada, sí me daba miedo, pues sabía que los conceptos que iban a poner en el examen eran difíciles, y también por lo mismo del colegio... Como que no se vio más allá del contenido que ha uno le ponía a principio de año. Entonces, no hice mayor esfuerzo por presentarme al examen de la Nacional y de la Distrital, además en ese momento no había lo que yo quería estudiar. La mayoría del salón pensaba como yo –ahh eso mejor no nos presentemos porque para las carreras así como Ingeniería, que se necesita saber de matemáticas no teníamos unas bases bien fuertes (Angélica, estudiante universitaria).

Según Luz Gabriela Arango (2004) “el acceso a la universidad, y en particular a la Universidad Nacional, tiene significados diferentes en diversos grupos sociales” (2004:132). Sin embargo, “para aquellos que provienen de familias con menor capital cultural, llegar a la Universidad Nacional representa un logro muy importante” (2004:132)

porque es una posibilidad de ascenso social, una opción que se ajusta al capital económico familiar y la calidad de la enseñanza impartida es reconocida.

Al no tener éxito en la prueba del ICFES y de ingreso a la Universidad Nacional se rinden y, en algunos casos no elaboran estrategias para la realización de sus proyectos educativos, esta experiencia la relata Nancy en los siguientes términos:

Somos tres hermanos, yo siempre he querido ir a la universidad, no deseaba repetir la vida de mi hermana. Ella quedó embarazada antes de terminar el colegio y se casó. .. Tenía mucha ilusión de pasar en la Nacional, por eso, a pesar de las dificultades que suponía para mi papá pagarme el examen, lo intenté, él también tenía la ilusión.... [Silencio, está como avergonzada] Pero... no se pudo,... no pasé [lo dice con mucha nostalgia, casi al borde de las lágrimas]. Ahora tocará intentar en el SENA, no lo quería hacer, habrá que trabajar e intentar después... [Silencio] (Nancy, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

El rendirse tempranamente ante los resultados negativos reside, explica, Criado (1998) en que los jóvenes no se encuentran respaldados por el capital del que los provee la familia y la escuela, necesario para competir. Este hecho, por un lado, mina la confianza de los jóvenes enteramente depositada en el capital escolar y cultural que ante la falta del económico pueda brindarles oportunidades educativas como por ejemplo una beca. Y por otro, produce desorientación y cambios en la trayectoria; dichos cambios no sólo están sujetos a la prueba de la Universidad Nacional sino también a los costos de una carrera, el tener un hijo y el servicio militar, tal como ya se indicó y lo ilustran los siguientes comentarios de los entrevistados:

Durante la etapa escolar tenía la expectativa de estudiar medicina, eso cambió porque no pasé en la Nacional y no podía económicamente mirar otra universidad, y pues ahorita quiero estudiar gastronomía; igual ya entré a trabajar en una empresa de tintes para cabello y tengo que colaborar en mi casa. Y ahorita pienso estudiar gastronomía (Sandra, trabajadora).

Al salir del colegio me fui a prestar servicio y luego quise meterme a estudiar una ingeniería industrial, pero es muy costosa, eso me frustró, y pues estuve averiguando y comencé con la administración y voy en ese rollo, ahorita mientras trabajo (Luis, estudiante y trabajador).

Mis aspiraciones eran entrar a estudiar a la universidad y ser profesional, pero cambiaron porque tengo un niño... (Laura, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

Pero, el miedo también los impulsa a la búsqueda de alternativas que no requieran mayor esfuerzo como lo señala Angélica, quien antes de ingresar a la universidad contempló el SENA:

Tenía que buscar una alternativa viable y acorde a mis competencias, pues mi madre no quería que yo me quedara en la casa, y pues para entrar [al SENA] no había tanto problema, pues no era una

preparación tan exhausta como la del ICFES. Entonces era más fácil focalizarse en esos conceptos que pedía el SENA que estudiar de todo otra vez para presentar el ICFES para poder optar por una beca (...) en el instituto donde mi hermana arrancó a estudiar, por ejemplo, como tenía convenio con el SENA uno no pagaba y el material se lo daban, las reglas, los lápices y la calculadora... Todo (Angélica, estudiante universitaria).

Al igual que, Arango et al. (2004) y Criado (1998) se observó que los y las jóvenes de estos sectores están atados al proyecto de sus familias pues “antes de individualizar sus propias aspiraciones y proyectos se sienten llamados a retribuir a sus padres el apoyo de ellos recibido y contribuir a mejorar la situación económica de sus padres y hermanos” (Arango et al. 2004: 120). Este hecho hace que algunos de las y los egresados tienden a vivenciar más el sacrificio que sus padres han hecho por brindarles educación y por ello buscan continuar estudios para mejorar la calidad de vida de la familia:

A pesar de que mi padre y mi madre no tenían estudios, ellos me apoyaron en este proyecto de ir a la universidad, yo decía: tengo que salir ingeniero, doctor o licenciado que permita ganar un buen sueldo y si brindarles mejores cosas. Porque es que yo veía que el técnico es el que le hace el trabajo al ingeniero, pero es el ingeniero el que sabe más, el que más se mato se fregó, entonces el que brego más estudiando es el que está disfrutando, el que brego más, gana mejor (Mario, estudia y trabaja).

En este sentido, los consejos paternos y maternos se encarnan en estrategias familiares que comprometen emocionalmente a los y las jóvenes, los cuales adelantan su proyecto profesional en el marco de una alta presión académica y afectiva, en el sentido de no defraudar la confianza depositada en él o en ella por parte del núcleo familiar; su fracaso rompería con los sueños de movilidad familiar o reconocimiento social de su grupo de referencia, además los costos económicos traducidos en endeudamiento o aplazamiento del consumo familiar y personal, aunque este último sea limitado. Esta carrera de obstáculos, de pérdida de confianza y/o de empeño es narrado por Angélica:

Al perder introducción a la carrera, bueno igual me volví a desanimar, pero no me retire porque pensé en que cuando uno se reúne con la familia y le preguntan bueno y a usted cómo le ha ido No, me retiré...Entonces como que no, si me va mal me retiro y si me va bien continuo, finalmente me motive a seguir estudiando, también por el esfuerzo económico de mi mamá (...). Si pierdo, pues pierdo y ya, pero y si paso ¿cómo va a hacer? Me asustaba mucho las materias que iba a ver yo decía entro y va a ver personas que viene con un buen promedio porque si lo miden por ICFES es un buen promedio, y si ¿saben muchas cosas? y ¿cómo me voy a medir? Pensaba que tal que entre y de una a perder materias (Angélica, estudiante universitaria).

Angélica y Claudia señalaron también la importancia de la red de amigos para decidir presentarse a la universidad. Aun cuando las y los jóvenes conversaran más con sus padres que con los amigos sus planes a futuro; estos últimos a través de la información

suministrada, lograron animar a sus amigos a considerar de nuevo la posibilidad de enfrentarse al examen de ingreso a la universidad. Tal como lo señala Crosnoe: “los amigos pueden socializar presentándose como modelo a seguir, de apoyo mutuo, refuerzo y coerción” (2003) a sus demás compañeros en asumir o no el compromiso escolar:

Un amigo me dijo que me inscribiera que nada perdía con hacerlo, y me inscribí y pues desde ahí he recibido el apoyo de mis papás (Claudia, estudiante universitaria).

Llego una de mis amigas y me contó que habían abierto las inscripciones para la Distrital y que ella se iba a presentar, entonces ella me mostro el instructivo y las carreras que ofrecían (Angélica, estudiante universitaria).

Así como las redes de amigos o capital social pueden llegar a motivar los proyectos educativos, también puede ocurrir lo contrario, pues en sus interacciones suelen, igual que ellos/as, incorporar miedos e inseguridades encarnadas como clase social a la que representan.

El ingreso a la universidad es una carrera de obstáculos, en la que ellos y ellas toman aún más conciencia de su déficit escolar. De los compañeros de Angélica que lograron ingresar a la universidad, atravesaron y aún lo hacen por dificultades académicas, principalmente, en matemáticas, pues por un lado, sentían que su nivel en esta área en particular no alcanzaba el exigido por la institución. Algunos autores señalan que en los sectores bajos la deserción o la repitencia ocurren por los bajos resultados educativos. Estos son algunos relatos:

En primer semestre, sentí que no me sabía amarrar los zapatos porque no entendía nada, no me entraba nada, nunca lo vi o nunca llegábamos a esos temas [matemáticas], era de cero todo (Felipe, estudiante universitario).

Cuando yo inicié allá en la universidad, pues de hecho no fui yo sola, muchos nos chocamos, muchos decidieron irse porque dijeron que no, que eso no era lo de ellos, como que faltó mucho apoyo, de hecho en matemáticas, al igual en primer semestre lo que se solicitaba era que o lo que nos pedían era que cómo desde preescolar se enseñaban los números y cosas así, entonces como que nos tocó volver a preescolar para mirar como era la mecánica de esto (Claudia, estudiante universitaria).

La prueba de fuego fue primer semestre cuando me empezaron a entregar los parciales malísimos, de dos y uno siete; la mortalidad es en cálculo [ella la perdió], no era que ya dominara bien el tema porque lo que estábamos viendo yo lo debería saber desde el colegio. Cuando yo hablaba con mis amigos y les comentaba lo de las notas me ponía a pensar será que yo hice bien en seguir estudiando o irme a trabajar como lo están haciendo ellos (Angélica, estudiante universitaria)

Y por otro, percibían su retraso o déficit escolar como una desventaja frente a sus compañeros universitarios:

Comparándome con otros compañeros, habían muchos que tenían un alto nivel de educación en matemáticas, ósea ellos eran como profesores para nosotros porque no sabíamos muchas cosas, entonces nos chocamos muy feo (Claudia, estudiante universitaria).

A comparación de mis otros compañeros, y aparte que es una universidad privada, entonces todos salieron de colegios privados, tenían un nivel alto y yo más perdido...Pero con esfuerzo y repaso lo saque y pues queda uno nivelado (Felipe, estudiante universitario).

Recuerdo una clase de inducción de matemáticas, el profesor estaba explicando un tema básico y mis compañeros decían eso está muy fácil pero para mí eso era terrible no me acostumbraba a nada. Al ver el ambiente y conocer como eran mis compañeros yo empecé a pensar que la había embarrado al entrar aquí, recuerdo que decía y si ¿no vuelvo? y si ¿me retiro? No porque eso es como dejar algo sin terminar y no me gusta eso, y si me voy de aquí es porque definitivamente me dicen usted aquí no puede más, váyase ... en cuanto a mi amiga ella venía más optimista en cuanto a los temas vistos, tenía un buen ICFES, ella estaba segura (Angélica, estudiante universitaria).

Incluso con sus compañeros que salieron de un colegio oficial:

Por ejemplo, una compañera de la universidad quien había salido de otro colegio distrital, pero un poco más competitivo en términos de promedios y demás se mostraba muy segura de pasar la materia. Ella al igual que sus compañeras de curso, se presentó a la Distrital, Nacional y Pedagógica muchas pasaron y un promedio pequeño al SENA. Según lo que ella me cuenta el 2% se quedó sin hacer nada. Ahí es donde yo veo que el colegio tiene mucho peso y el nivel de formación que se tenga.

El poseer capital escolar se constituye en el motor del proyecto educativo del joven pues le brinda seguridad y confianza que necesita para vencer la carrera de obstáculos que supone esta nueva etapa escolar. El tener una trayectoria escolar exitosa refuerza esta autoconfianza y eleva su auto percepción de su valor social. El caso de Pedro sirve de ilustración: él fue uno de los pocos, por no decir, el único del curso de que obtuvo un buen puntaje en de SABER 11° sus compañeros en el grupo de discusión, lo señalaron como uno de los mejores del curso.

Pedro en un aparte de la entrevista aduce que su trayectoria académica tanto en primaria y bachillerato, como obtener el primer puesto fortaleció su confianza y le permitió materializar su sueño de ir a la universidad. Mario al igual que Edwin y José reconocen que aunque no fueron buenos estudiantes, concuerdan con Pedro en la importancia de la autoconfianza, pero destacan la voluntad como un aspecto fundamental para materializar su expectativa, que no vieron reflejados en muchos de sus compañeros de grupo de discusión, concretamente, en las que no estudian ni tienen un empleo reconocido socialmente:

La voluntad, según Criado (1998), resulta ser un aspecto fundamental para que un proyecto de promoción social logre llevarse a cabo. Para que esto suceda el/la joven debe reconocer implícitamente los obstáculos que están presentes al materializarla, por eso ve

como necesario hacer un esfuerzo y un sacrificio. Pero, a su vez desconoce o niega las barreras de la movilidad social para poder asumir los sacrificios: “es necesario (...) rechazar toda duda sobre la rentabilidad de la inversión porque la duda supondría perder la “ilusión”, la confianza que permite asumir los costes de la inversión” (Criado, 1998:182).

Así lo ejemplifica el siguiente relato:

Lo que a mi más me sirvió en lo personal fue el yo quiero, yo puedo, el tener la voluntad y esforzarse (...) y eso no lo vi en muchos de mis compañeros, querer es poder, y si yo me lo propongo puedo (...) eso fue el aspecto que más influyó (...) Las oportunidades [de acceso a la educación superior] están, lo que te dije ahorita querer es poder, si uno quiere. Obviamente por ser humilde le toca bregar mucho más, pero si uno quiere y se lo propone lo logra. El ICETEX fue una excelente opción por mi situación económica y me ayudo bastante, pero si no me hubiera ayudado me hubiera tocado pues empezar a trabajar, sacar prestamos para pagar mensuales, para poder pagar los semestres (Mario, estudiante y trabajador).

Al interiorizar el proyecto personal como un proyecto individual y familiar, de voluntad justifica el éxito para los que han conseguido continuar su proyecto educativo. Mantener la *illusio* en su proyecto garantizará en buena medida su permanencia en el campo y disposición al sacrificio a darlo todo. Este discurso del esfuerzo personal y de asunción de la responsabilidad, desestimando el papel de las estructuras sociales, suele estar cristalizado incluso en aquellos que no han continuado estudios:

Nosotros mismos debemos ser capaces de buscar oportunidades, esa fue una de las cosas que yo aprendí acá, aprovechar espacios...Ehh buscar, indagar, ser curioso, porque cada uno de nosotros tenemos el futuro en nuestras manos, porque no es sólo decir yo voy a hacer esto y ya es también esforzarse...Nada en la vida es fácil...Eso sí lo tengo muy en claro (...) En cuanto a estudio a nivel universidad he escuchado que es algo muy difícil y pues por eso al otro año que ya entre a estudiar, eso si lo tengo muy en claro, me estoy preparando para que cuando entre no me de muy duro, las oportunidades las hay sólo que ninguno de nosotros se toma el atrevimiento de investigar, de leer o de buscar alguien que nos ayude (Edwin, trabajador).

Así como la voluntad es un aspecto clave en la continuación de estudios, el apoyo emocional y económico de padres o referentes cercanos lo es también. Los referentes sociales, como lo recuerda Mario en su testimonio, son de capital importancia cuando no se cuenta con la experiencia de los padres en este campo, sin embargo, entre estos jóvenes son aún muy escasos, demandando de la escuela mayor acompañamiento en la construcción de sus expectativas y proyectos de vida:

Pues lo que pasa es que mi padre y mi madre me apoyaron económicamente, pero es que ellos no tienen ningunos estudios y de la información no tienen ningún conocimiento de cómo acceder a la universidad. Entonces mi tío por parte de mamá en noveno, decimo y once me decía bueno usted que piensa estudiar, mire que a usted le gustan las matemáticas, y lo cierto es que en once él fue el que me dijo: vea ahí está el ICETEX o puede entrar a una universidad pública, entonces yo le

colaboro en lo que pueda porque él tenía el conocimiento, y el que tiene el conocimiento tiene el poder (Mario, estudiante trabajador).

La *illusio* en su proyecto educativo, que en principio era individual, al cobrar un sentido familiar hace que estos jóvenes no sucumban ante el miedo que produce el verse desprovistos de suficiente capital escolar. El carácter familiar que adquiere compromete, por un lado, a los jóvenes tanto en lo emocional como en lo académico y, por otro, requiere que ellos y ellas reconozcan los obstáculos por los cuales deben atravesar, pero a su vez nieguen o pasen por alto las barreras para la movilidad social. Ambos aspectos hacen que las y los jóvenes asuman la necesidad de realizar sacrificios y esfuerzos personales no contemplados ni vivenciados por las clases altas y medias.

Sin embargo, autores como García Castro y Bartolucci (2007); Criado (1998) y Brunner (2010) señalan que aun cuando estos jóvenes logren ingresar a la educación superior la culminación de sus estudios es incierta. En primer lugar, por las débiles competencias adquiridas en la educación secundaria: “los alumnos provenientes de un trasfondo familiar desventajado, por bien que rindan en pruebas estandarizadas, primero en la escuela y luego al momento de acceder a la educación superior y en el curso de ésta, igual progresan menos durante su vida adulta, en promedio, que aquellos que heredan en el hogar los capitales claves y la distinción que les permite navegar mejor y llegar más lejos” (2010:15).

En segundo lugar, el combinar estudio y trabajo no sólo les resta tiempo para dedicarse a las labores académica, sino también, por lo general, son empleos que no se relacionan con el área de estudio, quitándole valor a su experiencia laboral; en tercer, lugar tener un hijo durante sus estudios como ocurrió con José que lo llevó a desertar interrumpiendo el proyecto educativo:

Recién salí del colegio entre a estudiar a la Corporación Unificada Nacional (CUN) a cursar Ingeniería de Sistemas, hice dos semestres y cambie por Administración de Empresas Turística y Hotelera de esta sólo curse el primer semestre, pues nació mi hijo y no lo esperaba tan temprano y la plata no me alcanzó. No tengo un buen trabajo [es mesero] la verdad, y lo que gano apenas me alcanza para sostener a mi hijo (José, trabajador).

El relato de José pone en evidencia, cómo un acto afectivo que desencadena en embarazo, marcan tan profundamente las vidas de las jóvenes de sectores populares y, en

parte de los jóvenes. En el caso de José podría decirse que retomar los estudios se hará más tardío o quizás renuncie definitivamente a ellos.

3) Género en la estructura de oportunidades

A pesar del crecimiento en el acceso de las mujeres a estudios superiores, aquellas que pertenecen a los sectores populares aún no logran ingresar. La falta de capital económico y escolar como la formación de familia en “respuesta a los embarazos no planificados o a la búsqueda de una salida a la situación doméstica insatisfactoria de sus familias de origen” (CEPAL, 2008:261); no sólo hace que las probabilidades de dar continuidad a su proyecto educativo sean muy bajas sino también “las vuelve más vulnerables a permanecer (...) y reproducir la pobreza de sus hogares de origen” (2008:263).

Aun cuando han ocurrido cambios en la participación de las mujeres en diferentes ámbitos como el educativo, laboral, entre otros; “persiste la visión tradicional que considera las responsabilidades femeninas como esenciales para la familia” (CEPAL, 2008:266). Según Beck (2001) “los nuevos espacios libres” que se han abierto para las mujeres jóvenes son “socialmente precarios”, pues las mujeres continúan “condenadas al trabajo doméstico” y debatiéndose “entre vivir su propia vida o vivir para los otros”. El peso de los estereotipos tradicionales transmitidos en su socialización primaria hace prevalecer y reproducir el modelo tradicional de “vivir o estar para los otros”. Esto demanda de la mujer asumir el rol doméstico de mantenimiento de la unidad familiar, es decir, el cuidado y la crianza de los hijos como de las demás labores del hogar, y al hombre, por su parte, desempeñar su rol de proveedor de recursos.

Así las cosas, los proyectos educativos de las jóvenes que asumen estos roles (doméstico, madre y pareja) se posponen o se truncan, en la mayoría de los casos, debido al factor económico, los hábitos, pero, principalmente, por su vínculo relacional de pareja. Así lo ilustra la siguiente historia de vida: Diana es una joven que no alcanzó a terminar la secundaria, pues su madre enfermó y después falleció. Al poco tiempo quedó embarazada y se fue a vivir con su pareja. Ella sigue soñando con poder estudiar: “yo pensaba terminar mis estudios porque quería estudiar criminalística ese era mi deseo, terminar y seguir, pero no se pudo” (Diana, no estudia ni trabaja por fuera del hogar). Sin embargo, por su relación de dependencia económica y subordinación a su pareja no logró validar el bachillerato:

Yo si le dije a él que quería seguir estudiando, pero ya me tocaba en la nocturna y él no me dejaba porque decía que yo le conseguía mozo, y por eso no seguí estudiando (...) él me decía que llegaba muy tarde y que peligrando por ahí, entonces no me dejó ir a estudiar (Diana, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

El hecho de que las que no estudian ni tengan un empleo reconocido se concentre en el grupo de mujeres, señala como las diferencias de género tienden a mantenerse con mayor fuerza en este grupo de extracción popular, y muestra como las transformaciones en cuanto a oportunidades son más lentas.

Ahora bien, Rojas (2010) en su investigación titulada *Una perspectiva relacional de la autonomía femenina: socialización y pobreza. El caso de las Mujeres de Usme*, al asumir estos roles la capacidad de autonomía de la mujer disminuye, permitiendo la reproducción de su rol de género, y el abandono o la adaptación de sus planes de vida a los de la pareja. La posibilidad de acceder a la autonomía, también se ve afectada por la alta dependencia de la joven frente al dominio masculino –bien de padres o de la pareja- coloca límites a la continuidad de sus proyectos educativos, ante las nuevas responsabilidades maternas, la presión se torna más hacia su incorporación al mercado laboral o al cuidado del hogar.

Rojas (2010) aduce que el hombre no suele estar de acuerdo con la continuación de estudios de su pareja, principalmente, por el cuidado de los hijos, pero más allá de esto se esconden inseguridades de pareja, expresadas en celos, percepción de la mujer como propiedad en la cual se debe confiar, pero a su vez desconfiar. Sin embargo, señala que los hombres buscan “preservar las condiciones favorecedoras de sus planes de vida y no perder el poder sobre sus compañeras y hogares que el hecho de ser proveedores únicos o principales les da” (2010:92). Ante ello, concluye la autora que las mujeres terminan dando predilección a la realización de los planes de vida de su conyugue, hecho que encuentra su origen en los contenidos de la socialización de género.

Dicha socialización “falla en la construcción de representaciones igualitarias que materialicen los intereses tanto de mujeres y hombres, pues es un proceso que al interior de la comunidad se identifica como filiado a una naturaleza androcentrista que configura al hombre como centro y protagonista de los procesos sociales (...)” (Rojas, 2010:112).

Al ceder a sus planes educativos, las mujeres terminan por proyectarlos en sus hijos como ese el caso de Paola una joven madre que prefería ofrecer estudio a sus hijos en

vista de las dificultades para lograrlo. Esta situación que en las jóvenes de clase alta, sería algo circunstancial, para ellas cambia su trayectoria vital, sumiéndolas en un círculo vicioso, reproduciendo las trayectorias de vida de sus madres, pero a diferencia de éstas, ellas sí quieren con mayor claridad, transferir sus proyectos escolares a sus hijos, ante la escasa autonomía y libertad para decidir su propio futuro.

Si bien, el factor económico es determinante en la consecución de los proyectos educativos, los hábitos y las prácticas propugnados por sus padres también. De acuerdo a lo observado en el grupo de estudio, sus padres no suelen motivar a continuar estudios una vez ellas asumen su rol de joven madre: “ellos [sus padres] no son los que me dicen que debo estudiar, tal vez por tener el niño solamente me dicen que debo conseguir un trabajo para ayudarles en la casa” (Jessica, no estudia ni trabaja por fuera del hogar). El que sus hijas tuvieran un bebé cambia las expectativas que éstos tenían sobre ellas. Por ejemplo, en una de las visitas realizadas al sector de Villas II en Ciudad Bolívar unos abuelos relataron haber tenido la ilusión de que su nieta, a diferencia de sus hijos/as terminará el bachillerato y continuara estudiando. Sin embargo, al quedar en embarazo y decidir irse con su pareja sus ilusiones de un proyecto educativo futuro se fueron al suelo:

Nosotros no entendimos por qué nos hizo esto, ella aquí tenía todo para su estudio (...) incluso una pieza propia y mi esposo estaba a punto de comprarle un computador (...) fue una decepción, pues teníamos nuestras ilusiones puestas en ella (Ligia, abuela).

Pero no sólo debido a su situación de madres a las jóvenes no se les presiona a continuar en el campo educativo, sino también por querer dar cumplimiento a su tradicional rol de género al cual exhorta, particularmente, el padre: “ellos [sus padres] si me habían hablado de que tengo que seguir una carrera, pero de insistirme...Pues ahorita por las condiciones económicas no me ha sido posible, también porque mi papá es un poco terco y no quiere que yo logré muchas cosas en mi vida” (Clara, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

Sobre este último aspecto, uno de los orientadores entrevistados señaló una fuerte tendencia de los padres del sector a que las jóvenes no continúen estudios: “las mujeres son llamadas a hacer los oficios del hogar, los hombres por su parte a trabajar. La actitud machista del padre mina la expectativa educativa de la joven y contribuye a la reproducción de las condiciones de pobreza de las familias” (Armando, Profesor).

Según Riquer & Tepichín (2001) al interior de los sectores populares “prevalece una sobrevaloración de la reproducción como destino femenino” (2001:510), razón por la cual los hombres son los llamados a “incorporarse a los mercados de trabajo y a no continuar estudiando en virtud de que, que según su destino de género, es el responsable de la manutención económica de su familia” (2001:505). De acuerdo con Rojas (2010) este hecho se puede explicar desde la socialización recibida tanto para hombres y mujeres, pues “se identifica como un proceso que perpetúa la discriminación y exclusión de la mujer, identificado con imaginarios sexistas y prácticas patriarcalistas, que impiden un desarrollo social importante a todo lo vinculado con lo femenino” (2010:112).

Al asumir los deberes de rol de madre y de pareja, los proyectos educativos se debilitan. Pero las experiencias cercanas venidas de padres o amigos, el fracaso al presentarse bien sea al SENA u a otra universidad y los costos educativos hace que éstos los perciban con mayor dificultad para lograrlos. No obstante, algunas siguen a la espera de materializarlos, todavía conservan su “ilusión meritocrática”:

Pero, si pienso trabajar para estudiar, y pues ahorita me inscribí al SENA. (Jessica, no estudia, ni trabaja por fuera del hogar).

Me inscribí al SENA para estudiar servicios farmacéuticos, mis aspiraciones es seguir buscando algo en que trabajar hasta lograr ser alguien y colaborarle a mis papás para no seguir dependiendo de ellos (...) porque hasta el momento me he quedado estancada, si se puede decir (Clara, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

Según Beck (2001) dicha “ilusión meritocrática” podría empezar a desvanecerse en el momento en que se ven enfrentadas al querer realizar su proyecto profesional, lo que este autor llama “vivir su propia vida” versus no descuidar las responsabilidades del hogar, es decir, reproducir el “vivir o estar para otros”, mientras no se cuente con el apoyo de la pareja o de la familia:

Había una compañera que vivía cerca de mi casa ella tenía buen desempeño académico, en la casa de ella también le inculcaron los valores de respetar su estudio y su familia. Pero al cabo de un tiempo quedó embarazada, y pues a mí me dio como embarrada porque ella quería estudiar, ella tenía el apoyo de sus familiares y se presentó a una universidad pero no pasó, no sé en qué momento se desvió de lo que quería hacer (Angélica, estudiante universitaria).

Ellas reconocen que para el ingreso a la educación superior existen unas oportunidades, pero no saben como acceder a ellas:

Pues yo pienso que las oportunidades existen, pero que no sabemos como adquirir esas oportunidades que nos esta brindando el Estado como las clases virtuales, pero como decía mi compañero, hay gente

que se inscribe a eso y se ponen a hacer otras cosas. Pero que hay oportunidades las hay. (Jessica, no estudia)

Yo creo que el Estado nos ha brindado oportunidades, pero ha algunas no teníamos acceso a ellas, por ejemplo, se necesita internet para buscar y pues no contábamos con ello, aunque creo que somos nosotros los que no hemos querido lograr hacer algo por nosotros mismos ni tampoco enfocarnos hacia qué queremos para la vida y pues no conozco mucho las oportunidades que da la universidad pero con el tiempo creo que uno puede lograrlo y me gustaría (Clara, no estudia, ni trabaja por fuera del hogar).

Otras egresadas por su parte no consideran retomar su expectativa, pues deben combinar estudio, trabajo y el cuidado del hogar:

Pues ahorita estoy tratando de conseguir trabajo, pero veo que es muy complicado y no hay quien cuide la niña, y pues pensar en estudiar, estudiar, en sí pues no. Porque si trabajo y estudio en la noche entonces descuido mucho a la niña, de pronto cuando ella este más grande...igual no es tarde para nada (Lucia, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

Por el momento no he pensado en volver al Sena porque estoy cuidando la niña...No lo creo posible, no sé si después (Laura, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

Desencantadas por las experiencias de sus demás compañeros, por su rol de madres y por las oportunidades que faltan:

La mayoría de los que salimos de acá están estudiando en el SENA, tal vez lo que están estudiando en una universidad es porque han tenido ayuda económico o algo, pero oportunidades no muchas, entonces siempre es complicado (Paola, no estudia ni trabaja por fuera del hogar)

Me parece que faltan oportunidades para las personas que son de bajos recursos. También en la educación virtual pues digamos que uno puede por internet, pero digamos uno no entiende algo a quien la va a preguntar (Laura, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).

Son sujetos que parecen no tener el control sobre su futuro, sino más bien estar sometidos a sus nuevos roles de madre y pareja. El trabajo doméstico, las aísla del ámbito público, es decir, de sus redes sociales como los amigos/as y de las posibilidades de acumular capital escolar. Esto hace que muchas de ellas se olviden de generar estrategias para la construcción de su propia biografía. Entre más tiempo se prolongue este periodo de “vivir para los otros”, sus trayectorias educativas y laborales se verán seriamente afectadas: con menor educación y sin empleo, las mujeres provocarán que su situación social se reproduzca en su familia: mayor número de hijos, escasos ingresos, necesidad de reducir gastos escolares y de que los hijos colaboren en el sustento de la familia, lo que conduce al abandono prematuro de su escolarización (Marchesi, 2000:160).

Sin embargo, pese al desencanto, se percibió entre ellas, por un lado, cierta nostalgia por iniciar su proyecto educativo y, por otro, disconformidad con el rol de madre y de esposa que asumieron a temprana edad. Si bien han ocurrido cambios en diferentes ámbitos para la mujer con respecto a sus generaciones anteriores, todavía éstos son muy lentos. El proceso de individualización femenina (Beck, 2001) es decir, de liberalización de los roles de género internalizados, transcurre muy despacio entre este grupo, pues la mujer aún se muestra indecisa al querer construir su propia biografía debido a la responsabilidad con sus hijos y el hogar. Pero lo que sí se podría decir es que no están claro como en épocas anteriores que estas mujeres, las del presente estudio, desearan como proyecto inicial la formación de familia. Aun cuando falten referentes educativos, estas mujeres fueron socializadas por la escuela en el valor de la educación la cual las dotó de unas expectativas educativas que en cierto modo logró cambiar su perspectiva como proyecto exclusivo de vida después del colegio.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El estudio de caso de los egresados/as de la Institución Educativa Distrital Santa Martha ilustra las estrategias y obstáculos a los cuales pueden verse sometidos para materializar su expectativa educativa los jóvenes bogotanos de sectores populares. Con base en el análisis realizado a este grupo de jóvenes se concluyó lo siguiente:

Primero, las transformaciones del campo de la educación superior que la Ley 30 de 1992 trajo consigo, tiene significativos efectos en la cristalización de los proyectos educativos universitarios de los jóvenes bachilleres de sectores populares.

Al liberalizarse el campo, resultado de este nuevo marco normativo, ocurrieron dos fenómenos: primero, se amplió la escala y jerarquización de los niveles de formación que coloca en la cúspide a las maestrías, doctorados y postdoctorados; segundo, las instituciones de educación superior asumieron autónomamente no sólo la responsabilidad de la oferta y calidad de los programas educativos sino también su autorregulación a través de mecanismos como la acreditación.

Como consecuencia de esto, sumado a la escasa inversión pública-traducida en déficit de cupos en las universidades oficiales que no alcanza a cubrir la alta demanda por parte de los bachilleres de sectores populares, producto de la ampliación en la cobertura de primaria y secundaria- se potencializó el crecimiento del sector privado, tanto en número de matriculados como en programas e instituciones particularmente universitarias y tecnológicas, carentes de trayectoria académica a las cuales se puede acceder a un relativo bajo costo. Se incentivó el uso del crédito educativo subsidiado lo cual supone el endeudamiento familiar y deja en evidencia los débiles apoyos institucionales expresados en becas o beca-crédito. Y finalmente, se dio inicio a un proceso de devaluación de títulos de pregrado al cual le apuestan los jóvenes del sector popular.

Pese a los avances realizados por parte del gobierno en la generación de ayuda financiera para el acceso a la educación superior, los sectores populares que ingresan son todavía una minoría tal como lo señala el caso estudiado. El campo sigue siendo selectivo: a pesar de ser una generación más escolarizada que la de sus padres y con altas aspiraciones

educativas las condiciones para materializarlas son muy desiguales. Todavía el sistema educativo sigue seleccionando a aquellos que tanto cultural como económicamente ya lo están al poseer los capitales y los meritos individuales para lograr la certificación educativa, lo cual hace que ocurra como señalaba Bourdieu (2003) una *elección de los elegidos*. Mientras quienes no cuentan con ello, deberán superar una carrera de obstáculos tanto en el ingreso como el transcurso de los estudios postsecundarios.

Segundo, la teoría de la reproducción propuesta por Pierre Bourdieu (1977) sobre la cual fue abordada el objeto de estudio de esta investigación, sigue siendo una de las perspectivas teóricas más relevantes para explicar este tipo de fenómenos que ocurren al interior del campo educativo en el país.

A diferencia del modelo del logro propuesto por Blau y Duncan (1967) que se centraba en las variables ocupación, ingresos y educación de los padres para explicar por qué algunos estudiantes lograban avanzar en la pirámide educativa más que otros, el propuesto por la Escuela de Wisconsin agregó al trabajo desarrollado por estos autores las aspiraciones de los sujetos. En esta medida el sujeto es en quien recae buena parte de la responsabilidad de su promoción social, es decir, de continuar su trayectoria educativa. Así las cosas, el éxito o el fracaso que tengan en este camino será en gran medida producto de sus habilidades y esfuerzos que logre demostrar en el ámbito académico. Ambos modelos se inscriben en la corriente funcionalista en la cual se plantea que los sujetos pueden llevar a cabo su proyecto pues están insertos en una “sociedad meritocrática, basada en la igualdad de oportunidades y en el logro diferencial de los individuos según sus méritos” (Kerbo, 2004: 156). En este planteamiento también coincide la teoría del capital humano al promover la acumulación de estudios como vía para alcanzar el bienestar y mejorar la posición social y, al construir una voluntad o disposición entorno a la continuidad de estudios, especialmente, de educación superior.

Empero, la corriente reproductivista considera que la aspiración no es suficiente para *realmente* materializar la expectativa educativa, pues es necesario contar con capitales como el económico, cultural y escolar y unos habitus que respalden no sólo el acceso a la universidad sino también en la continuación y finalización de los estudios. En esta medida la presente investigación corroboró dicho planteamiento, pues el 98% de los jóvenes

aspiraban a continuar estudiando, pero sólo el 15% accedió²¹, el cual cobra una mayor importancia al inscribirse en un contexto en el que la estructura de oportunidades educativas es altamente desigual, pues tres de cada cuatro estudiantes matriculados provienen del 40% más rico de la población mientras que uno de cada treinta y tres proviene del 20% más pobre (CEDE, 2008:8); poniendo límites a la capacidad de los jóvenes para desarrollar estrategias que les permitan cristalizar su expectativa educativa, quedando los y las jóvenes atrapados en un cuello de botella que sólo unos pocos logran pasar.

Tercero, las estrategias entendidas como líneas o cursos de acción que los sujetos construyen en la práctica para alcanzar sus objetivos dependen del capital y las prácticas incorporadas por éstos, pues aun estando en una misma posición social varían al actuar con base en las experiencias biográficas que ha tenido.

Los cursos de acción emprendidos por el grupo que logró dar continuidad a su proyecto educativo se sintetizan así:

- a) *Estrategia ligada al proyecto familiar*: su proyecto educativo universitario obtuvo respaldos familiares en el ámbito económico y motivacional, aspectos indispensables para mantener la *illusio* en el campo. Económico, pues implicaba por un lado prolongar su situación de juventud y por otro apoyar al joven en la adquisición del crédito educativo. Y motivacional pues sus padres a través de consejos, castigos y en menor medida ejemplos no sólo contribuyen a alentar su proceso de inmersión en el campo universitario sino también fueron un mecanismo para evitar la deserción en el bachillerato y seguir promoviendo su trayectoria académica.
- b) *Estrategia de distanciamiento frente a la manera de pensar de sus demás compañeros*. Pese al alto costo emocional que les produjo el conocer su déficit escolar develado en la prueba de Estado, y el no ser admitido a las universidades públicas como la Nacional, la Distrital y la pedagógica sumadas a las inseguridades de clase y los sentimientos de renunciación generalizada en el grupo, algunos

²¹ El total de estudiantes de grado once del I.E.D. Santa Martha era de 40. La cifra que muestra el porcentaje de jóvenes que accedió a la universidad (no institución universitaria) se encuentra muy acorde con los resultados encontrados por autores como Víctor Gómez.

jóvenes egresados lograron tomar distancia de la situación y de las opiniones de los compañeros. Pero para ello se dieron tres procesos claves: primero, reconocieron que ingresar al campo fue un sacrificio de sus padres, por tanto, defraudarlos provocaría la ruptura de su plan de promoción social y desataría dificultades económicas. Segundo, desestimaron el reducido marco de oportunidades que les brinda su bajo capital cultural. Y tercero, decidieron apostarle a la voluntad, la confianza y el esfuerzo, pues todo ello se iba a ver recompensado a largo plazo en una mejor posición social y remuneración económica. Todo un desafío a la manera de actuar y pensar de su clase social rezagada e insegura.

Ahora bien, el fracaso en las pruebas de Estado y en el examen de admisión a la universidad pública significó para algunos egresados la pérdida de confianza en sí mismos, desorientó y cambió sus cursos de acción. Este estudio observó que el verse desprovistos capital escolar y cultural produjo una temprana renunciación a sus sueños y como consecuencia restó capacidad de elaborar estrategias para cristalizar su expectativa, particularmente, en aquellos/as que no contaban con un buen expediente académico y en las jóvenes que en ese momento ya contaban con responsabilidades maternas o iban a adquirirlas –siete de la jóvenes terminaron sus estudios en estado de gravidez- .

Al perder la confianza en aquello que ellos creían poseer, es decir, su capital escolar, algunos consideraron que no tenían la capacidad para enfrentarse; rápidamente se rindieron y optaron por buscar algo más acorde a “sus competencias”. Este hecho quiere decir que en la medida en que su capital escolar aumente, la percepción de su valor social se verá fortalecida. Sin embargo, al asumirse como sujetos carentes de habilidades, reproducen las trayectorias típicas de la clase social a la que pertenecen.

Dicha percepción que atraviesa sus conductas y actitudes tiene su asiento en la difundida idea de la meritocracia, la cual propugna que la obtención de certificaciones se da por el esfuerzo y mérito individual que cada quien ha tenido; si el fracaso tuviera lugar, como así ocurrió en algunos egresados/das, desde esta perspectiva, la culpa recae en los sujetos, embargándoles un sentimiento de vergüenza por no haber estado a la altura de lo que socialmente esperaba su círculo más cercano.

Algunos sujetos asimilan mejor los contenidos y valores promovidos en la escuela, ya que se corresponden con los inculados por su clase, y aquellos que no están tan

familiarizados, según Bowles y Gintis (1976) “desarrollan una pobre imagen de sí mismos y aprender a limitar sus ambiciones personales, todo lo cual es necesario para la internalización de la legitimidad de su posición social inferior” (citado en Gómez, 1994: 139), o de acuerdo con Bourdieu (1977) “logra convencer a los desheredados de que deben su destino social a la falta de dones o de méritos” (Bourdieu, 1977:32).

Por último, aun cuando los egresados/das lograron pasar el cuello de botella, su permanencia en el campo es incierta. Las falencias en competencias en áreas básicas como lenguaje, idiomas y, especialmente, matemáticas se suman a la carrera de obstáculos que deben hacer frente. La mayoría de quienes sólo estudian se consideraron en desventaja con respecto a sus compañeros de clases y clase, algunos de ellos llegaron a pensar en abandonar los estudios al no lograr el rendimiento académico exigido. En esta situación se observa de nuevo que pese al distanciamiento que tuvieron frente a la manera de pensar de sus compañeros, las adscripciones de clase les siguen acompañando, pero no se rinden tan fácil porque reconocen que si llegaran hacerlo se derrumbarían las ilusiones y la confianza que la familia depósito al respaldar el proyecto educativo del joven. Cabe mencionar que según cifras del SPADIES, el (44.3%) de los estudiantes de sectores populares cuyo padres devengan un salario mínimo desertan habiendo realizado máximo cuatro semestres de universidad.

Para concluir, el grupo de estudio finalizó el bachillerato con una gran ilusión, pero desprovista de los habitus para ingresar y permanecer en la educación superior. Los y las jóvenes desconocían a profundidad el campo, además de ello la prueba de Estado develó deficiencias escolares que dificultaron la competencia por los escasos cupos del sector público. Por otra parte, su capital cultural es escaso, pues el nivel educativo de los padres no supera la educación secundaria, sumado al poco material cultural objetivado (música, libros, obras de arte, entre otros). En cuanto al capital económico es insuficiente para dar continuidad a los estudios postsecundarios, los cuales implican prolongar alrededor de cinco años más su situación de juventud, entendida como poca autonomía y elevada dependencia al grupo familiar, pero pese a esto algunos padres decidieron financiar los estudios de sus hijos a través de crédito.

Cuarto, el proceso de liberalización del tradicional rol de género avanza lentamente, particularmente en estos sectores, pues la responsabilidad de mantenimiento de

la unidad familiar que recae en la mujer sigue estando arraigada. Empero, este estudio percibió por un lado, que no es claro que las mujeres hayan deseado como proyecto inicial la formación de una familia, y por otro, que no parecen estar conformes con su rol. Una de las razones por las cuales estas jóvenes madres, no generaron estrategias residen en que se debaten entre el dilema de “hacer su vida”, es decir, ser profesionales o “vivir para los otros”. Asimismo, la investigación evidenció como las decisiones afectivas que desencadenan en responsabilidades maternas, termina por trastocar, en este grupo en particular, sus proyectos educativos, situación que no es tan evidente en jóvenes de clase media o alta. Si bien, las jóvenes están desanimadas y nostálgicas por ver truncando su proyecto universitario, en algunas aún pervive la ilusión de estudiar. Dicha ilusión tenderá a desvanecerse por las condiciones actuales del mercado laboral, y la rápida desaparición del “modelo de vocación profesional” (Bericat, 2009) que se mostraba como un proyecto que reivindicaba todos los esfuerzos realizados para obtener la certificación educativa. Hoy en día es incierto, si efectivamente se logran dichas recompensas; y si esta retribución es acorde con el título obtenido, el tiempo, el compromiso y los esfuerzos realizados por el joven y su familia, debido al alto desempleo juvenil, la flexibilidad del mercado laboral y la devaluación de los títulos universitarios.

Quinto, de acuerdo con la teoría reproductivista, la escuela tiene pocas posibilidades de revertir la desigualdad de origen al reproducir y legitimar en la acción pedagógica la cultura y los valores de una clase en particular. Sin embargo, las investigaciones empíricas desarrolladas por la teoría de la Eficacia Escolar ofrecen ejemplos de instituciones educativas de sectores populares en las cuales las y los alumnos alcanzan altos logros de aprendizaje, demostrando que la escuela sí tiene un papel central en la reducción de la brecha educativa (Bellei et al., 2004; Sancho, 2006).

Si bien, la escuela está inserta en unos lineamientos institucionales que debe seguir y que de alguna u otra manera ponen límites a su autonomía, no es del todo claro hasta que punto logra reducir la capacidad de agencia de la escuela, pues éstas “no son meros apéndices de la dominación macro social” por el contrario de observar cómo las escuelas “pueden deformar el espacio de relaciones en el que se inscriben a partir de los capitales que disponen” (Blanco, 2009:1039).

Ahora bien, dentro de la perspectiva de la eficacia escolar, las instituciones educativas son aquellas que “promueven el desarrollo integral del estudiante teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo citado en *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, 2004:20). Aun cuando no sea posible desestimar las condiciones estructurales y el contexto en el cual se inserta la escuela, la eficacia escolar devuelve un poco a estos establecimientos el papel que puede tener como agentes locales en la transformación del entorno, principalmente, a través del personal docente.

Esta investigación develó que es necesario realizar un trabajo escolar que involucre el compromiso docente, pues de acuerdo con los estudios de la teoría de la eficacia éste resulta ser un factor importante en la obtención de excelentes resultados académicos en sectores con bajo capital económico, social y cultural.

El docente precisa “comprender y adaptar las formas de enseñanza a los hábitos con los que provienen los y las estudiantes” (Blanco, 2009:1038). Para ello es importante el tiempo que tanto profesores como estudiantes permanecen en la escuela, pues puede llegar a generar disposiciones más fuertes hacia el estudio, y en la medida en que el docente conozca más del entorno de sus alumnos, su cultura y sus hábitos, pueda enfocar y adecuar su pedagogía. Este último aspecto señalado se evidenció en la clase de “*proyecto de vida*”, en la cual el profesor adaptó el discurso a los códigos de comunicación de los jóvenes para lograr generar cambios en los proyectos de vida, es decir, que los jóvenes no salieran a formar familia y los jóvenes a buscar trabajo, esto permitió que los y las estudiantes abrieran su perspectiva de vida y se proyectaran educativamente.

Por otra parte, es necesario que los profesores mantengan motivaciones y expectativas en sus alumnos pese al contexto de pobreza en el cual se encuentran insertos, pues es muy común según Blanco(2009) y Murillo (2003) encontrar en este contexto profesores desmotivados y con bajas expectativas, por razones que pueden ir desde la infraestructura de la institución, ya que “allí ven materializado el valor de su estatus profesional y el sentido de su tarea” (Blanco, 2009: 1037) hasta la inseguridad del sector o el colegio.

En el caso del I.E.D Santa Martha, el profesor guarda mucha reserva sobre los logros que sus alumnos podían alcanzar, esta poca confianza se expresó en el discurso

ambiguo de orientación profesional en el cual instaba a continuar estudios, pero muy sutilmente direccionados hacia lo técnico, aduciendo razones económicas y culturales. Adicionalmente, los jóvenes no tenían fácil acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, herramientas indispensables para la inmersión en el campo educativo de la educación superior.

El reto de la política pública educativa es reconocer que el profesor es una figura central para transformar hábitos, pero es necesario que cuente con la formación pedagógica y las herramientas tecnológicas para hacerlo y con el acompañamiento de la comunidad escolar y de las familias de los alumnos.

A la escuela le compete lograr compensar las deficiencias en capital cultural a través del fortalecimiento de su capital escolar, su autoestima, es decir su percepción social como sujetos que pueden y tienen las herramientas, una de ellas el conocimiento del campo de la educación superior, para superar las dificultades que les esperan, con el propósito final de convertirlos en sujetos estratégicos que puedan mantener su ilusión pese a las barreras estructurales y las impuestas por la clase social incorporada.

Por su parte, la universidad pública y privada debe continuar intensificando las acciones afirmativas²² al igual que programas orientados a fortalecer las competencias de los estudiantes, no sólo para ser más incluyente con las diferentes poblaciones (escasos recursos, indígenas, afrocolombianos, entre otros.), sino también como una medida para reducir la tasa de deserción universitaria, la cual alcanza el 48%.

Es necesario que el gobierno se pregunte qué medios está poniendo a disposición de los jóvenes para que estos libremente decidan su rumbo a sus sueños educativos. Si bien se han hecho esfuerzos por revalorizar la formación técnica y tecnológica en la cual autores aducen que es necesario para el crecimiento en diferentes campos del país, a veces se asume, o se naturaliza que los jóvenes de sectores populares les corresponde orientarse hacia este campo educativo. Considero que es el joven el que debe decidir, con base en la formación y conocimiento adquirido sobre el campo, el camino educativo que quiere elegir.

²² Medida de carácter temporal con la que se busca asegurar la igualdad de oportunidades, a través de un trato preferencial, a los miembros de un grupo que ha experimentado situación de discriminación y marginalidad (León y Holguín, 2004: 57).

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis. 1974. "Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado". *Escritos*. Barcelona: Laia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2000. *Seguimiento y perspectivas laborales de bachilleres. Muestra de egresados de colegios oficiales y privados en Bogotá 1993-1997*. Bogotá: Alcaldía Mayor & Centro de Estudios de Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes.
- Arango, Luz Gabriela (et al). 2004. "Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: Trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas". *Revista Colombiana de Sociología*. 22: 87-110.
- Asociación Colombiana de Ingenieros (ACIEM). 2000. *Reflexiones sobre la formación de ciclos propedéuticos*. Recuperado el 28 de julio de 2010 recurso web: http://aciem.org/home/index2.php?option=com_flashmagazinedeluxe&Itemid=94&task=show_magazine&mag_id=65
- Baudelot, Christian y Establet, Roger. 1975. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bellei, Cristian et al. 2004. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernstein, Elizabeth. 2001. *El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas. 2001. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Blanco, Emilio. 2007. *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana*. Tesis de grado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México.
- _____. 2009. "La desigualdad de los resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 43: 1019-1049.
- Boltanski, Christian. 1974. *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.

- Bonilla Castro, Elsy y Rodríguez Penélope. 2005. *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- _____. 1998. *La distinción Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- _____. 1984. *Homo Academicus*. Standfort University Press.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- _____. 2003. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant Loïc. 1995. *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brunner, José Joaquín. 2010. “Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela” V Congreso Internacional de la Lengua Española. Chile: recuperado el 10 de febrero de 2011 http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/brunner_j.pdf .
- Cataño, Gonzalo. 1980. “Educación y diferenciación social en Colombia”. En: Revista *Colombiana de Educación*. 14: 39-51.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. 2009. *Informe sobre educación superior para Colombia*. Recuperado el 10 de febrero de 2011 http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download/informe_colombia.pdf
- Cervini, Rubén. 2002. “Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles”. *Revista Mexicana de Sociología*. 7: 445-500.
- Coleman, James. 1962. *The adolescent society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2008. *Juventud y cohesión en Iberoamérica: un modelo para armar*. Chile: Naciones Unidas.
- CONPES 2007. Recurso web recuperado el 15 de abril de 2011 <http://www.dnp.gov.co/CONPES/DocumentosConpes/ConpesSociales/2007.aspx>
- Criado, Martin Enrique. 1998. *Producir la juventud. Crítica de la Sociología de la juventud*. España: Istmo, S.A.

- Crosnoe, Robert y Glen Elder. 2003. "Adolescent friendship as academic resources: The intersection of friendship, race and school disadvantage". *Sociological perspectives*. 3: 331-352.
- ¿Cuáles son las zonas más ricas y más pobres de Bogotá? El mapa de la riqueza en la ciudad. Recuperado el 20 de marzo de 2011 http://contenido.metrocuadrado.com/contenidom2/ciudyprec_m2/inforbog_m2/informaciongeneralbogot/ARTICULO-WEB-PL_DET_NOT_RED1_M2-3079212.html
- Dávila, et al. 2008. *Los desheredados trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones CIDPA.
- Decreto 80 de 1980. Recuperado el 15 de julio de 2010 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf
- Delgado Gaitán, Concha. 1994. "“Consejos”: the power of cultural narratives". *Antropology and Education Quaterly*. 25: 298-316.
- Filgueira, Carlos (et al). 2001. "Un análisis de los jóvenes que no trabajan ni estudian" ANEP-MES y FOD/UTU-BID. Recuperado el 21 de febrero de 2011 <http://www2.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro77/libro77.pdf>
- Flórez-Crespo, Pedro. 2002. "En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad". *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 16: 573-576.
- French, D y Conrad, J. 2001. "School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior". *Journal of Research on Adolescence* 11: 225-244.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research*, 74: 59-109.
- Gómez, Víctor. 1994. "Acreditación educativa y reproducción social". *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- _____ 2000. *Cuatro temas críticos de la educación en Colombia: Estado, instituciones, pertinencias y equidad social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____ 2006. *La cultura para el trabajo en la educación media de Bogotá*. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación.

- Gómez Víctor y Giraldo, Jorge. 2009. "Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia". *Revista de Estudios Sociales*.33: 106-117.
- García, Guadalupe y Bartolucci, Jorge. 2007. "Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12: 1267-1288.
- Jacinto, Claudia. 2004. "Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina". *Educación ¿Para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía ediciones; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio del Trabajo, empleo y Seguridad Social. Redetics (IIFE-IDES).
- Korman, Abraham 2003. *Focus groups as qualitative research*. Londres: Sage.
- Kerbo, Harold. 2004. *Estratificación social y desigualdad: el conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Laval, Christian. 2004. *La escuela no es una empresa; el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Laureau, Annette. 1989. *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. New York: Falmer Press
- Lacey, C.1970. *Hightown Grammar. The school as a social system*. Gran Betraña: Universidad de Manchester.
- Ley 30 de 1992. Recuperado el 15 de Julio de 2010: http://www.unal.edu.co/dirnalpre/documentos/L0030_1992.pdf
- Moll, Luis. C., Cathy Amanti, Deborah Neff, and Norma Gonzalez. 1992. "Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms." *Theory into Practice* 31:1 32-41
- Murillo, F.J. 2003. *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- Newson J y Newsson E. 1966. *Patterns of infant care in an urban community*. Penguin, Harmondsworth.

- Palacios, Jesús. 1997. *La educación en el siglo XX. La crítica radical*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Parra Sandoval, Rodrigo. 1973. *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Recuperado el 25 de Julio de 2010 <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20062010.aspx>
- Peshkin, Alan. 1978. *Growing Up American: Schooling and the Survival of Community*. Chicago: University of Chicago Press
- Polo, Pedro. 1993. “La ley 30 de 1992 y la calidad de la educación universitaria”. *La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI*- Bogotá: Ventana Editores y la Asociación Javeriana de Investigación Educativa.
- Prieto, Carlos. 2000. “Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo (y su crisis)”. En: *Política y Sociedad*. Madrid: Siglo XXI.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL. 2006. Informe de progreso educativo en Colombia. Recuperado el 20 de agosto de 2010 http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=270&Camino=63%7CPreal%20Publicaciones/262%7CInformes%20de%20Progreso%20Educativo/270%7CInformes%20Nacionales
- Rama, Germán. 1970. “Educación universitaria y movilidad social. Reclutamiento de élites en Colombia”. *Revista Mexicana de Sociología*. 32: 861-891.
- Rielh, Carolyn. 2001. “Bridges to the future: The contributions of qualitative research to the sociology of education”. 74, *Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century*. pp. 115-134
- Ritzer, George. 2002. *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Riquer, F. y Tepichin, A. 2001. “Mujeres Jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar”. *Los jóvenes y el trabajo. La educación y la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ryan, Allison. 2001. “The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement”. *Child development*. 4: 1135-1150.

- Romero, Alexandra. 2009. *Expectativas y aspiraciones de los estudiantes de undécimo grado en la localidad de Usme en Bogotá D.C., (dos estudios de caso)*. Tesis de pregrado en Sociología. Universidad del Rosario.
- Rojas, Tatiana. 2010. *Una perspectiva relacional de la autonomía femenina: socialización y pobreza. El caso de las Mujeres de Usme*. Tesis de pregrado en Sociología. Universidad del Rosario.
- Rodríguez, Jorge. 2001. *Segregación Residencial socioeconómica: ¿Qué es? ¿Cómo se mide? ¿Qué está pasando? ¿Importa? Serie población y desarrollo- CEPAL Chile: 16: 7- 44*.
- Ruiz, Luis Enrique. 1993. “Autonomía y flexibilización frente a la nueva legislación”. *La calidad de la educación, la nueva legislación y sus perspectivas hacia el siglo XXI- Bogotá: Ventana Editores y la Asociación Javeriana de Investigación Educativa*.
- Rumberger, R y Lim, S. 2008. “Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research”. *California Dropout Research Project Report #15* .University of California, Santa Barbara.
- Sancho, Antonio. 2006. “La eficacia en América Latina: mitos y realidades”. *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sandis, Eva. 1970. “The transmission of mother’s educational ambitions”. *Journal of Marriage and Family* 32: 204-211
- Sen, Amartya Kumar. 2000. *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. *Plan Sectorial de Educación 2004- 2008 y 2008 -2012*.
- Sistema Nacional para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior- SPADIES- recurso web: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>
- Sistema Nacional de Información sobre Educación Superior – SNIES- recurso web: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>

- Situación de la Educación Superior en Colombia. 2006. Recuperado el 15 de julio de 2010
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles114012_archivo_pdf2.pdf
- Tedesco, Juan Carlos. 1995. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Téllez Iregui, Gustavo. 2002. *Pierre Bourdieu conceptos básicos y construcción socioeducativa claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valles, Miguel. 1997. *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vizcaíno, Milcíades. 2006. “La educación superior en América Latina ¿Democracia o Plutocracia?”. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires, Clacso.
- Vizcaíno, Milcíades y Amaya, Jaime. 2006. *Universidad, exclusión y desigualdad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.