

# Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá

Carmen Marina López-Pino

Universidad del Rosario  
Colombia  
carmen982000@yahoo.com

Lina Zoraya Moncada-Jaimes

Universidad del Rosario  
Colombia  
lina.moncada@ur.edu.co

## Resumen

*El artículo indaga por las estrategias de los jóvenes de sectores populares de la localidad de Usme en Bogotá para ingresar a la universidad. Mediante método cualitativo, se realizaron entrevistas y grupos de discusión con los graduados y encuestados por Romero (2009) que afirmaron desear ingresar a la universidad cuando estaban próximos a terminar el bachillerato. La investigación halló que las aspiraciones, aun cuando son importantes para adelantar estrategias encaminadas hacia el ascenso de la pirámide educativa, no son el principal motor puesto que el origen social y la regulación del campo educativo son determinantes tanto en la materialización de sus expectativas como en producción de habitus y prácticas orientadas a su logro. Se encontró, además, que los estudiantes que logran ingresar a la universidad adelantan sus estudios en el marco de un proyecto familiar para lo cual deben adelantar tres estrategias: asumir el proyecto como un compromiso familiar, desestimar la ausencia o debilidad de capitales que los respalda, y apostarle al esfuerzo, ya que el acceso a la universidad supone una carrera de obstáculos.*

## Palabras clave

*Acceso a la educación, elección de la universidad, admisión en la universidad, costes sociales, Colombia. (Fuente: Tesoro de la Unesco).*

Recepción: 2012-06-26 | Aceptación: 2012-09-20

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

López, C. M. y Moncada, L. Z. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. Educ. Vol. 15, No. 3, 383-409.

## College Access Expectations among Young People from Low-income Sectors in Bogotá

### Abstract

*The strategies young people from low-income sectors in the Usme District of Bogota use to gain access a college education are explored in this article. Interviews and focus groups were conducted from a qualitative methodological perspective with the graduates surveyed by Romero (2009), who expressed a desire to enter college upon finishing high school. The study found that aspirations are important in implementing strategies to move up the educational pyramid, but are not the principal driving force. Social origin and regulation of the educational field are crucial when it comes to young people realizing their expectations and producing the habits and practices required to do so. It also was found that students who do make it into college pursue their studies as part of a family project that requires three strategies: first, assuming the project as a family commitment; second, dismissing the absence or shortage of capital supporting them; and, third, betting on will, effort and sacrifice, since access to college is an obstacle course.*

### Keywords

*Access to education, selecting a university, university admission, social costs, Colombia (Source: Unesco Thesaurus).*

## Expectativas de acesso à universidade nos jovens de áreas populares de Bogotá

### Resumo

*Este artigo indaga pelas estratégias dos jovens de áreas populares da região de Usme em Bogotá para entrar na universidade. Mediante método qualitativo, realizaram-se entrevistas e grupos de discussão com os graduados e entrevistados por Romero (2009) que afirmaram desejar entrar na universidade assim que terminassem o Ensino Médio. A pesquisa constatou que as aspirações, embora relevantes para desenvolver estratégias encaminhadas para a ascensão da pirâmide educativa, não são o principal motor, já que a origem social e a regulação do campo educativo são determinantes tanto na materialização de suas expectativas quanto na produção de hábitos e práticas orientadas para sua conquista. Constatou-se, além disso, que os estudantes que conseguem entrar na universidade realizam seus estudos no âmbito de um projeto familiar para o qual devem aplicar três estratégias: assumir o projeto como um compromisso familiar, desestimar a ausência ou debilidade de capitais que os respalda e apostar ao esforço, uma vez que o acesso à universidade supõe uma carreira de obstáculos.*

### Palavras-chave

*Acesso à educação, escolha da universidade, admissão na universidade, custos sociais, Colômbia. (Fonte: Tesouro da Unesco).*

## Introducción

El acceso de sectores populares a la universidad sigue ocupando un lugar importante en las ciencias sociales, pues da cuenta de la exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza, y centra la discusión en la diferencia —con base en los orígenes sociales—, la heterogeneidad y la calidad de los centros escolares, y las motivaciones o aspiraciones de los sujetos, entre otras.

Dos líneas de análisis se han posicionado, una de ellas “la teoría de la reproducción” (Bourdieu y Passeron, 1977; Althusser, 1974; Baudelot y Establet, 1976; Palacios, 1998; Cervini, 2002), y la otra, “la teoría de la eficacia escolar” (Weber, 1971; Ravela *et al.*, 1999; Unesco, 2002; Martinic y Pardo, 2003a; Franco, 2003; Bellei *et al.*, 2004; López, 2003, 2006; Sancho, 2006), que plantea la posibilidad de que la escuela contribuya a revertir la desigualdad social. Esta última hipótesis es asumida de manera menos esperanzadora por los teóricos de la reproducción.

Aunque el estudio parte de reconocer la importancia de las expectativas o aspiraciones educativas de los sujetos, señaladas por la Escuela de Wisconsin (Kerbo, 2004) como variable por considerar para explicar la desigualdad educativa, estas no son el centro de análisis pues no se parte de la premisa de que para escalar en la pirámide educativa se requiere fundamentalmente la motivación, los esfuerzos y las habilidades del sujeto, sino que esta carrera de obstáculos está signada por el origen social y familiar. En este sentido, la teoría de Bourdieu orientó la investigación sin desestimar los aportes de la *teoría de la eficacia escolar*, pues se destaca la importancia de los centros escolares para acortar las desigualdades de acceso al sistema universitario.

El presente estudio partió de los resultados de la investigación de Romero (2009) quien halló que el 98,8% de los estudiantes encuestados próximos a recibir el título de bachiller y pertenecientes a dos colegios de sectores populares de Bogotá, manifestaron su deseo de cursar estudios universitarios.

Sorprendía esta respuesta, pues expresaba cambios importantes en los proyectos individuales y familiares de los jóvenes de sectores populares. Se había dado un salto cualitativo, pues solo el 12,3% de sus padres son bachilleres, y 6,2% adelantaron estudios técnicos o universidad incompleta; además, posiblemente veinte años atrás, buena parte de ellos no aspiraron a acceder a la universidad como sí lo manifiestan hoy sus hijos. Ante estos cambios intergeneracionales surgen las siguientes preguntas: ¿qué cambios contextuales permiten comprender dichas expectativas? ¿Cuáles son las estrategias adelantadas por los jóvenes para ingresar y permanecer en la universidad?

El presente estudio dio continuidad a la investigación realizada por Romero (2009); inquietaba explorar y comprender qué había sido de aquellas/os jóvenes que a puertas de salir de la educación media habían manifestado altas expectativas de ir a la universidad.

Es así como de manera exploratoria esta investigación se dio a la tarea de indagar sobre la trayectoria académica de este grupo, dada la carencia de estudios cualitativos en Colombia que aborden puntualmente esta problemática. Sin desconocer algunos trabajos aproximativos desarrollados por la Alcaldía Mayor de Bogotá junto con el Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes (2000), Germán Rama (1970), Rodrigo Parra Sandoval (1973), Gonzalo Cataño (1980), Milcíades Vizcaíno *et al.* (2006), Víctor Gómez (2000) y, finalmente, Luz Gabriela Arango *et al.* (2004), entre otros.

La investigación es a su vez descriptiva, pues ahonda en las estrategias empleadas por jóvenes de sectores populares para ingresar y permanecer en la universidad; y, finalmente, comprensiva ya que busca “identificar el sentido de dicha acción tal y como se la propuso el actor y reconocer el contexto al que pertenece y en el que produce significado” (Ritzer, 2006, p. 270).

Por dificultades de acceso a la información se consideró únicamente un establecimiento educativo para realizar el seguimiento de las trayectorias de estos jóvenes, para lo cual se recurrió a técnicas cualitativas como las entrevistas y los grupos de discusión. Adicionalmente, se realizó un sondeo —encuesta telefónica, no probabilística— para contar con un mapa más amplio de los diversos caminos, académicos o laborales, adelantados por estos jóvenes<sup>1</sup>.

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 en aquellos que continuaron estudios y en mujeres que no estudian ni trabajan por fuera del hogar. La información que se obtuvo de este primer colectivo fue de manera indirecta, a través de sus compañero/as y profesores. Además, se tuvo acceso a la información primaria —entrevistas y encuesta— recabada por Romero<sup>2</sup>, lo cual permitió reconstruir las trayectorias de estos jóvenes a partir del momento en que estaban próximos a abandonar el campo de la educación media.

Si bien el estudio no se centra en los jóvenes que se han quedado en el camino, es decir, en los que no terminaron el bachillerato, sino en los que estaban adelantando estudios superiores, sí da cuenta de esos primeros momentos de indefinición y de deseos de los jóvenes, y cómo solo unos cuantos logran materializar dichas expectativas. Es un estudio de caso y como tal no pretende generalizar pero sí ilustrar cómo vivencian y qué tipo de estrategias elaboran para entrar en el juego y permanecer en él.

La metodología de análisis empleada en el estudio parte de dos tradiciones en el análisis cualitativo.

1 De los cuarenta egresados del Colegio Santa Martha se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas a jóvenes, dos de ellas a docentes. Adicionalmente, se llevó a cabo un grupo de discusión integrado por doce egresados. Asimismo, se contó con toda la información primaria recabada por Romero (2009), entrevistas y encuesta. Dar continuidad a esta investigación permitió reconstruir un antes y un después de las trayectorias de los/las jóvenes.

2 Agradecemos a Alexandra Romero por compartirnos la información obtenida en su investigación.

La primera, el análisis del discurso que percibe el lenguaje no como una estructura arbitraria sino como la actividad de sujetos inscritos en contextos específicos (Manguineau, 1999, p. 7). La segunda, se apoya en el análisis de sentido, entendido este no como un dato sino como una construcción social, para dar así cuenta de las relaciones intersubjetivas tejidas entre los jóvenes estudiados (Abril, 1999, p. 427).

El artículo se compone de los siguientes apartados: primero, se exponen brevemente los elementos conceptuales de las dos líneas de análisis; segundo, se presentan los principales cambios acaecidos en el campo de la educación superior —contexto—; tercero, se indaga sobre las estrategias para acceder y permanecer en el campo universitario, y se reflexiona sobre los obstáculos que tienen los jóvenes para materializar sus proyectos educativos; finalmente, se exponen brevemente las conclusiones.

### Marco analítico

Los teóricos de la reproducción reconocen la agencia de los sujetos para producir y reproducir el campo en que se desenvuelven, pero son poco optimistas respecto a la capacidad de la escuela para revertir las desigualdades sociales. Por un lado, aunque reconocen que los individuos pueden elaborar estrategias para distanciarse de su destino de clase, desconfían de la labor escolar para acortar las desigualdades sociales debido a que cuando los “sin valor social” acceden a espacios tradicionalmente negados, estos se devalúan, es decir, pierden valor social, dando inicio a otro proceso de lucha por acceder a un nuevo espacio configurado dentro del campo (Criado, 1998; Bourdieu y Passeron, 1977). En el caso colombiano, hasta mediados del siglo pasado los sectores populares eran excluidos del acceso al bachillerato; cuando por fin estos logran finalizar sus estudios como bachilleres, este título se devalúa en el mercado escolar y laboral, reconfigurándose la clasificación social en torno a las acreditaciones académicas. Ahora deben elaborar estrategias para

acceder a estudios de pregrado, los cuales a su vez pierden valor social en la medida en que las trayectorias académicas se alargan y la pirámide escolar se estrecha a niveles de maestrías y doctorados. Por otro lado, la heterogeneidad en cuanto a la calidad de las instituciones educativas contribuye a mantener dichas desigualdades, sumado a la arbitrariedad cultural y a la violencia escolar que esta ejerce al reconocer como válida la cultura de los grupos poderosos, cultura que, según Bourdieu (1977), hace parte de los *habitus* de la clase alta, mas no de los sectores populares, quienes siempre tendrán como lastre su cultura, pues la influencia de su origen social perdura a lo largo de la trayectoria escolar y se hace especialmente sensible en los grandes virajes de este recorrido (Bourdieu, 1964, citado en García *et al.*, 2007).

Desde el marco analítico bourdiano, la posición que los individuos ocupen en el campo educativo depende de los capitales que posean. Dichos capitales están en estrecha relación con la familia, la escuela y la red de amigos. El capital es la “relación social que define la apropiación desigual de recursos” (Bourdieu y Passeron, 1977, 2003; Bourdieu y Wacquant, 1995; 2001), el cual asume diversas formas: capital económico, cultural, social y simbólico, todos dependientes entre sí, por ejemplo, el capital simbólico puede ayudar a acumular no solo capital social sino también económico<sup>3</sup>. Los sectores popu-

3 El capital económico hace referencia “a los bienes de naturaleza económica, entre los cuales el dinero ocupa un lugar preponderante” (Téllez, 2002, p. 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” (p. 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” (p. 75). En cuanto al capital social, este se define como todos aquellos “recursos y posibilidades actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales” (p. 76) tales como la pertenencia a clubes, fundaciones, partidos, entre otros, “integrados por agentes que, además de poseer propiedades comunes, se re-

lacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de favores y servicios” (p. 76). Por último, el capital simbólico es la “acumulación de todas las especies de capitales posibles, que generan crédito y autoridad en los agentes que la poseen” (p. 76).

lares poseen un déficit de capitales que dificulta su ubicación y permanencia dentro del campo educativo, de ahí la importancia del concepto de estrategias para distanciarse de este determinismo estructural.

Ahora bien, para entender el concepto de estrategia es de suma importancia señalar qué es el *habitus* (Bourdieu y Passeron, 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 internalizar normas, valores y principios para vivir en sociedad. Estos aprendizajes, transmitidos generalmente por sus familiares, se caracterizan no solo 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. Martín Criado (1998) afirma que “este aprendizaje, al ser práctico, no pasa por la conciencia: está ‘incorporado’ en el pleno sentido de la palabra hecho cuerpo” (p. 76). Según este autor, los esquemas apropiados por los individuos a través de la familiarización “no son racionales ni irracionales: son razonables” (p. 76). Por ejemplo, “los padres no enseñan a los niños a ser “racionales”, es decir, a maximizar la relación entre costes beneficios sino a ser razonables: a comportarse como conviene a la situación” (p. 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” (p. 76).

Esta disposición o *habitus* no solo 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 los cursos de acción que los individuos construyen en la práctica

lacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de favores y servicios” (p. 76). Por último, el capital simbólico es la “acumulación de todas las especies de capitales posibles, que generan crédito y autoridad en los agentes que la poseen” (p. 76).

para alcanzar sus objetivos, las cuales a su vez contribuyen a la producción y reproducción de la posición social que les corresponde por origen de clase. 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, y da cuenta del éxito o fracaso en la materialización de sus expectativas, es necesario indagar en sus datos biográficos y sociales para conocer en 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 (García *et al.*, 2007). En este sentido, aunque los individuos son sujetos sujetados, poseedores de atributos 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” (Bourdieu, 1998, p. 100), también poseen agencia que despliegan a través de estrategias, lo que da cuenta de márgenes de acción como resultado de su experiencia singular.

Por su parte, los estudios sobre *eficacia escolar* son un referente para estudiar la desigualdad educativa (Stoll y Fink, 1996). Desde esta perspectiva, 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, p. 20). Las investigaciones empíricas desarrolladas por esta línea de análisis ofrecen ejemplos de insituciones 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). Se destaca “la importancia de los factores ‘periféricos’ de las escuelas, en particular de la infraestructura, los recursos humanos (experiencia y capacitación de los educadores) y la estabilidad del personal docente. A esto debe agregarse que la experiencia y la estabilidad de los educadores

tendrían efectos de mejora más notorios en los contextos más desfavorecidos” (Blanco, 2008, p. 1036).

Blanco destaca que las escuelas “no son meros apéndices de la dominación macrosocial”, por el contrario, es de observar cómo estas “pueden deformar el espacio de relaciones en el que se inscriben a partir de los capitales que disponen” (2009, p. 1039). No obstante el mismo autor, después de un estudio minucioso del estado del arte del campo educativo, señala que si bien ninguna de las teorías es concluyente, las evidencias apuntan que “en términos generales, los hallazgos de las investigaciones de eficacia escolar en Latinoamérica parecen fortalecer a las teorías de la reproducción, en tanto los factores socioculturales poseen un peso más importante sobre los resultados educativos que el de las escuelas” (p. 1031).

Si bien es importante resaltar que la escuela se convierte en un mecanismo moderador de la desigualdad, pues permite paliar ciertos hándicaps sociales de origen que sin la escuela hubiese sido imposible superar, además de contribuir a reducir la polarización social (Solano, 2008, p. 106), el acceso a la universidad está limitado por la posición social de origen.

## Transformaciones del campo de la educación superior

### *El campo de la educación: entre la autonomía posicional y relacional*

Bourdieu y Wacquant definen el *campo* como una red de relaciones entre las posiciones objetivas ocupadas por individuos, grupos o instituciones que luchan por maximizar su posición dentro del mismo (1995, p. 97). Allí “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, p. 11). Condiciones y criterios que dependerán de las

relaciones de fuerza de los agentes y del grado de autonomía del campo para definir sus principios y formas de regulación.

Según Maton, el campo educativo se debate entre un principio *autónomo* que se orienta, en apariencia, desinteresadamente en la búsqueda del “conocimiento por el conocimiento”, y un principio *heterónimo* que va más allá de las actividades específicas del campo y centra el interés en el éxito económico y político (2011, p. 92). Apoyado en la teoría de Bourdieu, este investigador destaca la tensión existente entre la “autonomía posicional” y la “autonomía relacional” (p. 99). La primera hace referencia a la autonomía de los agentes pertenecientes al campo educativo para determinar el gobierno de las universidades y los agentes que monitorean y vigilan el campo; la segunda se refiere a la autonomía de los agentes para definir sus principios y condiciones de regulación.

La Ley 30 de 1992 transformó el campo de la educación superior en Colombia replanteando su autonomía posicional y relacional, a la vez que redefinió las oportunidades, la posición y el reconocimiento social de los jóvenes de sectores populares en dicho campo.

Primero, resultado de este nuevo marco normativo, el campo de las Instituciones de Educación Superior (IES) fue liberado y expuesto a la libre competencia entre los agentes, ganando mayor posición relacional dentro del campo las instituciones privadas<sup>4</sup>. Segundo, el gobierno redefinió el estatus de estas enfatizando en lo tecnológico. Las IES se clasifican en: *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 ac-

ción; *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.

Tercero, dio libertad a las IES para crear programas, los cuales crecen en todos los niveles en un 13,5% entre 2001 y 2008 al pasar de 5399 a 6133 programas. El nivel de formación técnico profesional lo hizo en un 3,8%, mientras el tecnológico en un 22,6%, el universitario un 26,8%, y la formación en posgrados como la especialización creció un 14%, la maestría un 59,7% y el doctorado un 137,5%<sup>5</sup>.

Este marco regulatorio generó una tensión entre la autonomía posicional y relacional. Por un lado, la libertad en la creación de programas reforzó la autonomía relacional del campo educativo, pero el creciente dominio de este por las instituciones privadas, promovidas por agentes orientados por principios heterónomos que van más allá de la “búsqueda del conocimiento por el conocimiento”, lleva a redefinir sus principios para dar respuesta a las necesidades de los campos económico y político. Estos principios buscan ser legitimados por presiones contextuales: la globalización caracterizada por su elevada incertidumbre y competitividad —basada en la capacidad de incorporar conocimiento a los procesos y productos—, coloca al campo de la educación como un espacio estratégico para responder a este nuevo reto.

En este marco las IES adquieren relevancia política y económica, y su expansión va a estar asociada al crecimiento económico y a las demandas de

4 Entre el 2000 y 2008 el número de IES en el sector público creció en 2,5%, mientras el privado lo hizo en 15,5%; esto reafirma el peso de lo privado, acentuado por el proceso de liberalización del campo y la escasa inversión pública en el mismo, traducida en déficit de cupos en las universidades oficiales (MEN-SNIES). Recuperado de: [www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html)

5 Idem.

los agentes políticos, vía planes de desarrollo<sup>6</sup>. En este sentido, buena parte de las instituciones educativas, tanto privadas como públicas, empiezan a ser reguladas por criterios de mercado que introducen formas heterónomas de trabajo y principios que van más allá de las actividades propias del campo. La lucha entre las instituciones se da por su posicionamiento relacional dentro del campo educativo y su acumulación de capital simbólico, los cuales dependen de los procesos de acreditación que miden a las instituciones por su capacidad de generar conocimiento pero también por su éxito económico y articulación con los campos empresarial, social y político (generación de ingresos producto de la investigación y articulación de áreas del conocimiento a las necesidades del mercado —existe una presión institucional vía Colciencias y los planes de desarrollo económico para la definición de los temas de investigación, etc.— y capacidad para responder a las demandas sociales en especial las consideradas por la política pública).

La tensión existente en el espacio de la autonomía relacional tiene también expresión en la autonomía posicional. Las IES asumieron autónomamente no solo la responsabilidad de la oferta y calidad de los programas educativos sino también su autorregulación a través de mecanismos como la acreditación. Así, la dirección de las universidades y la certificación de la calidad de las instituciones provienen de agentes pertenecientes al campo educativo, presentándose formalmente elevada autonomía posicional. Sin embargo, el creciente ingreso al campo de instituciones privadas, orientadas por criterios mercantiles, relativiza su autonomía posicional. La Unesco (2012), al igual que Víctor Gómez (2003), señalan como preocupante el “aumento de universidades de garaje”, es decir, de instituciones sin mayor trayectoria académica e investigativa que afanosamente buscan transformarse al nivel insti-

tucional superior, sin que cuenten con condiciones para acreditarse<sup>7</sup>.

En este sentido, el campo de la educación presenta una débil autonomía relacional en la medida en que buena parte de sus agentes desestiman cada vez más el principio de autonomía: “crear y transmitir conocimientos como fines en sí mismos”. En el marco de la política educativa, esta ha sido sustituida por una visión utilitarista de la educación superior, como instrumento para lograr resultados políticamente deseables y reclamados especialmente por el campo económico, los cuales cercenan cada vez más la autonomía relacional de las IES a nivel global (Naidoo, 2003; Maton, 2011).

### *Tensión entre el lugar asignado y el deseado*

Pero la lucha por imponer dentro del campo principios *heterónomos* no está exenta de contradicciones y tensiones, con efectos importantes en las probabilidades de acceso y permanencia de jóvenes de sectores populares.

Si bien la economía impone nuevos retos al campo educativo, este no es ajeno a las presiones del campo social y a los cambios acaecidos en la educación secundaria. A diferencia de algunos países desarrollados, en Colombia el crecimiento del campo educativo no se fundamentó en un pacto social que apostara por la inclusión de todos los sectores de la población a la educación como parte de los procesos de democratización, vía el fortalecimiento del sector público; en las dos últimas décadas, sí se presenta una ampliación de la cobertura escolar en el país —primaria y bachillerato<sup>8</sup>—, con el correlato

6 Como se anotará más adelante, existen presiones desde el campo social que contribuyen también a explicar el crecimiento del campo educativo en el país.

7 A mayo de 2011, según el Consejo Nacional de Acreditación, 933 de los programas ofertados por universidades se encuentran acreditados, seguidos de las instituciones universitarias con 127, y las tecnológicas con 34. Entre 2003 y 2011, 26 instituciones de educación superior han sido acreditadas. Recuperado de: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/126/02.html#b](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/126/02.html#b)

8 A partir del año 2003 el número de bachilleres ha crecido de manera continua. En el año 2007 egresaron 83,380 estudiantes, incluidos colegios privados. El total de la oferta en educación superior oficial en Bogotá asciende a 56.456 cupos,



de una mayor demanda por cupos para acceder a la universidad.

Es así como recientemente una generación de jóvenes ya no solo de sectores medios y altos, sino populares, aspiran a ingresar a la educación superior. La escuela ha contribuido a construir la voluntad para dar continuidad a sus proyectos educativos, pero esta voluntad rápidamente se desvanece ante su débil capacidad<sup>9</sup> para adelantar estrategias de inclusión y permanencia en el sistema educativo, como ilustraremos más adelante.

El crecimiento de la demanda por cupos para acceder a las IES, asociado a la escasa inversión pública<sup>10</sup> —expresada en déficit de cupos en las universidades oficiales—<sup>11</sup> se ha traducido en el crecimiento del sector privado<sup>12</sup>, tanto en número de matriculados como en programas e institucio-

---

con lo cual habría capacidad para atender solo el 64,6% de los bachilleres egresados del mismo año o el 16,05% de las solicitudes presentadas por las universidades oficiales (Plan Sectorial de Educación 2008-2012, p. 43). Este desbalance entre oferta y demanda, sumado al alto costo de la educación privada y la escasa oferta de nuevos programas educativos, según Gómez (2000), contribuye a la configuración de un cuello de botella en el cual muchos quedan atrapados y pocos logran pasar.

- 9 El concepto de capacidad no está asociado a un problema individual sino relacional, social, que va más allá de la disposición de los sujetos.
- 10 Según Gómez, desde que se expidió la Ley 30 de 1992 “el gasto público en las IES públicas se ha mantenido congelado. Este gasto solo se indexa al nivel de inflación, mientras los gastos reales de las IES son mucho mayores, como también se ha disminuido la participación del gasto en educación superior en relación al PIB”. Recuperado de: <http://formacion.universiablblogs.net/2009/10/16/tres-importantes-problemas-de-la-educacion-en-colombia/>
- 11 Para el primer semestre de 2012 en la Universidad Nacional se inscribieron 8908 personas a Medicina, de las cuales fueron admitidas 123; a Psicología, otra de las carreras que al igual que Medicina, Derecho e Ingeniería Civil concentra un importante número de inscritos, se presentaron 2967 personas de las cuales solo admitieron 83. Por su parte, en la Universidad Distrital, la tasa de absorción de alumnos en los últimos años oscila entre el 15 y el 18,7% dejando una alta demanda insatisfecha, pues solo ofrece un cupo por cada 6 aspirantes (Plan Sectorial de Educación 2008-2012, p. 43).
- 12 Entre 2000 y 2008 el número de instituciones de educación superior en el sector público creció 2,5%, mientras el privado en 15,5%. En Bogotá existe concentración de matrícula en las instituciones privadas, pues para el 2006 esta cubría el 67% del total, en tanto que la oficial apenas atendía el 33% (Plan Sectorial de Educación 2008-2012, p. 43).

nes, particularmente universitarias y tecnológicas, carentes de trayectoria académica a las cuales se puede acceder a un relativo bajo costo. El ingreso a este tipo de instituciones, con bajo capital simbólico, parece ser la vía más asequible de estos jóvenes para acceder a las IES.<sup>13</sup> Para ello el Estado incentiva el uso del crédito educativo subsidiado lo cual supone el endeudamiento familiar y evidencia los débiles apoyos institucionales expresados en becas o beca-crédito. El hecho de que el 82% de los y las jóvenes que financian sus estudios superiores por medio del crédito Acces pertenezcan a los estratos 1 y 2 da cuenta del déficit de cupos en el sector oficial y de capital escolar de estos jóvenes, expresado en los bajos resultados de la prueba Icfes, la cual los excluye de aplicar a la beca-crédito “Mejores bachilleres” de la Secretaría de Educación Distrital, y hace que se vean abocados a la formación técnica y tecnológica dictada en los colegios distritales, el SENA e IES, o a optar por el crédito o “endeudamiento familiar privado” (Gómez y Celis, 2009).

Desde finales de la década de los sesenta, con el fortalecimiento de los institutos técnicos y tecnológicos —incluido el SENA—, se construye un discurso que naturaliza que el destino de los jóvenes de sectores populares debe ser formarse en este ámbito, dada la necesidad estructural de mano de obra calificada del campo económico. Formación tradicionalmente con bajo prestigio social, que fue asumida sin mayor entusiasmo por estos jóvenes (Gómez, 2003); algunos de ellos la vieron como su última opción ante la imposibilidad de acceder a los programas de formación profesional universitaria.

La reclasificación de la educación técnica y tecnológica, y su articulación al ámbito universitario

- 13 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, p. 20).

como una etapa terminal o previa a la educación profesional universitaria, ha incentivado el acceso a estos programas tecnológicos por parte de estos jóvenes, aunque la probabilidad de que buena parte de los que ingresan puedan continuar y, más aún, llegar a los niveles superiores de la cúspide parece lejana debido a la ampliación de la escala y jerarquización de los niveles de formación que coloca en la cima a las maestrías, los doctorados y posdoctorados, reproduciendo la tradicional distancia social entre lo teórico y lo aplicado.

Los avances realizados por el gobierno en la generación de ayuda financiera para el acceso a la educación superior han contribuido al ingreso de los y las jóvenes de sectores populares a las IES<sup>14</sup>, pero es lejana la idea de una masificación del acceso a la educación superior, tal como lo ilustra el caso estudiado. Aun cuando la cobertura en educación logró incrementarse, el acceso a la educación superior es desigual e inferior a la de la región<sup>15</sup>. Del 20% más pobre solo el 3,8% tiene acceso a la educación superior, mientras en el 20% más rico esta cifra es del 44,8% para el caso colombiano (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, p. 162).

No obstante los cambios, las expectativas educativas de los/las jóvenes al terminar el bachillerato se siguen concentrando en los programas ofertados por las universidades<sup>16</sup>, pese al aumento de la oferta

en formación técnica y tecnológica. 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 y Amaya, 2006, p. 257) aquellas formaciones que carecen de dicho estatus, y cada vez más ocupadas por grupos de sectores populares.

Es de destacar que el alargamiento de la estructura piramidal educativa lleva a un proceso de devaluación de los títulos de pregrado. Es decir, cuando un reducido grupo de jóvenes de sectores populares elabora estrategias para vincularse a carreras profesionales universitarias, estas se devalúan, pierden valor social, sin que necesariamente sus esfuerzos sean compensados, tal como ellos soñaban. Según el Observatorio Laboral para la Educación, un joven profesional tarda entre seis a doce meses consiguiendo empleo, y su salario no alcanza a tres salarios mínimos (menos de millón y medio de pesos para el 2012).

Por último, independientemente de la valorización de las acreditaciones que puedan adquirir, existe cada vez más tensión entre el lugar que se les ha asignado socialmente y el deseado. El campo educativo sigue siendo selectivo: a pesar de ser una generación más escolarizada que la de sus padres, y con aspiraciones educativas cada vez más altas, las condiciones para materializarlas son muy desiguales, estos jóvenes no solo tienen que afrontar la escasez o debilidad de sus capitales, sino las inseguridades propias de la clase social a la que pertenecen, para poder ingresar y permanecer en el campo. No está claro que su exclusión sea aceptada sin generar desencanto, resignación o, incluso, resentimiento por la humillación que puede suponer sentirse excluido, apartado.

14 Entre 2003 y 2008, 129.148 jóvenes de los estratos 1, 2 y 3 han sido beneficiados con crédito ACCES (Gómez y Celis, 2009).

15 De acuerdo con 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 fue 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 la 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 esta mediante un sistema de becas y reducción en los costos de las matrículas.

16 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 universi-

dades. 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 solo el 22,2% se ubican ellos.

## Entre los deseos de dar continuidad a los proyectos educativos y la capacidad para acceder a la educación superior

En este apartado se expone, primero, cómo las expectativas de los y las jóvenes se transforman con el tiempo en la medida en que sopesan aspiraciones con estrategias que ponen en juego sus capitales. Segundo, cómo la permanencia en el juego pasa por mantener la *illusio* por pertenecer a este y por negar en parte el peso de los capitales, lo cual requiere no solo voluntad y sacrificio sino también hacer de este proyecto un compromiso familiar. Tercero, cómo la condición de género sigue siendo importante para dar continuidad a los proyectos educativos de las jóvenes de sectores populares.

## Un primer asomo al campo de la educación superior: rendirse tempranamente

Los bachilleres del Colegio Santa Martha hacen parte de ese 84,4% de estudiantes de Usme que celebran junto con sus familiares y vecinos la finalización de la educación media. Ellos sí han coronado, pues solo el 12,3% de sus padres terminó el bachillerato<sup>17</sup>. Se ha presentado una movilidad absoluta<sup>18</sup>, aunque son conscientes de que este título no les permitirá acceder a trabajos social y económicamente reconocidos. Por ello, antes de terminar estudios albergan la esperanza juvenil de ingresar a la universidad, a pesar de vivenciar y evidenciar sus limitaciones económicas y sociales, ven que sus hermanos (21%) han logrado acceder a estudios possecundarios, principalmente a institutos tecnológicos y a la universidad.

17 A pesar de los esfuerzos realizados en las dos últimas décadas para la ampliación de la educación, en el 2010 solo el 21,5% de la población colombiana mayor de 20 años tenía al menos enseñanza media completa (Siteal, 2008). Estas tasas son mayores en Bogotá, en donde se adelantó una política de obligatoriedad para los primeros cuatro años de bachillerato. Al comparar a Ciudad Bolívar (80,6%) y a Usme (84,4%) se observa que no hay diferencias significativas entre estas dos tasas de aprobación de la educación media.

18 Movilidad absoluta entendida como el ascenso a un peldaño educativo más respecto a su familia de origen.

Para los que han llegado hasta este punto, esta *illusio* ha sido construida socialmente. Desde la década de los setenta la teoría del capital humano asocia el desarrollo de los países y la movilidad social con el acceso a la educación, esto ha legitimado la política pública educativa y el valor social de la educación<sup>19</sup>. Mientras tanto, en las aulas los profesores elaboran discursos ambiguos en torno al destino de los jóvenes de sectores populares: por un lado, los animan a perseguir lo que socialmente les ha sido destinado, es decir, acceder a la educación técnica y tecnológica, y por otro, alimentan la *illusio* de adelantar estudios profesionales.

Pero esta *illusio* es efímera para buena parte de ellos. Primero, la clase social incorporada por estos jóvenes a través del *habitus* les resta confianza en sí mismos, es decir, los llena de temores que cercean su capacidad para elaborar estrategias encaminadas a continuar en el campo educativo. Es así como a las puertas de abandonar el mundo escolar, 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 están circunscritos 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

19 Según Becker (1964), "El capital humano" abre nuevas vías en las relaciones entre educación y empleo, al considerar que los individuos no gastan en educación sino invierten en ella porque esperan un rendimiento futuro en términos de empleo y bienestar. Tesis acogida positivamente en una época de gran expansión económica en la que la planificación de la educación empieza a girar en torno a la demanda social, las necesidades de mano de obra y la tasa de beneficio. Según Guerrero (1996), la teoría del capital humano junto con la teoría de la igualdad de oportunidades en educación trascienden como principios ideológicos a modelo político, es decir, la educación es un bien en sí misma y es necesario remover todos los obstáculos posibles para que todos puedan ser sus beneficiarios, no en función de sus orígenes sociales sino de sus méritos. De ahí que se requiera un esfuerzo social y personal para invertir en la educación, correlato de bienestar y movilidad social.

socialmente sus debilidades personales y las de la institución escolar. Una joven relata su experiencia:

*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).*

En esa etapa, frases como “¡dejemos así!” o “¡dejemos hasta ahí!” eran muy recurrentes entre los compañeros de Angélica. La renuncia 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 hacía 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 incluyo [...] Si de pronto alguien hubiera pasado, los demás posiblemente se hubieran entusiasmado; como, “venga, presentémonos a mitad de año”, pero la verdad como que no (Angélica, estudiante universitaria).*

Como consecuencia de ello, muchos de sus compañeros no quisieron presentar el 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. Según Arango (2004), “el acceso a la universidad, y

en particular a la Universidad Nacional, tiene significados diferentes en diversos grupos sociales” (p. 132). Sin embargo, “para aquellos que provienen de familias con menor capital cultural, llegar a la Universidad Nacional representa un logro muy importante” (p. 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.

El rendirse tempranamente ante los resultados negativos reside en que los jóvenes no se encuentran respaldados por los capitales cultural y escolar de los que suelen estar provistos jóvenes de clase alta, y que son indispensables para competir<sup>20</sup>. Este hecho mina su confianza depositada enteramente en el capital escolar, que ante la falta del económico pueda brindarles oportunidades educativas (becas, créditos); además, produce desorientación y cambios en su trayectoria.

Esta primera experiencia de asomo al acceso a la educación superior, por un lado, evidencia el débil capital cultural familiar, que si bien le ha brindado el soporte para finalizar esta etapa, termina siendo claramente insuficiente. Aunque el 74,7% de sus padres y el 77,4% de sus madres apenas superan los nueve años de educación, el 76%<sup>21</sup> de los y las estudiantes afirman sentir su acompañamiento a través de la exigencia matutina de tener que levantarse para ir al colegio, sumado a los consabidos consejos

<sup>20</sup> Para el caso español, ver Criado (1998).

<sup>21</sup> Gaviria y Barrientos (2001) estudiaron los determinantes de la calidad de la educación en Bogotá, tales como el entorno familiar en el rendimiento académico, el impacto de las características del plantel sobre la calidad y el efecto del gasto público en la calidad relativa de los planteles oficiales respecto a los privados. Para este análisis los autores utilizaron mínimos cuadrados ordinarios y concluyeron que: i) la educación de los padres afecta el rendimiento académico de manera significativa; ii) en el caso de los planteles privados, la educación promedio de los profesores y el número de docentes por alumno están asociados positivamente con la calidad, y iii) a pesar del aumento considerable del gasto público en educación, la diferencia entre los planteles públicos y privados ha permanecido prácticamente constante. Teniendo en cuenta este hecho, los autores afirman que el problema de la calidad de la educación pública es más de estructura organizacional y de incentivos que de recursos.

traducidos en “¡estudie para que sea alguien!” Estas prácticas culturales contribuyen en la formación de proyectos educativos; autores como Cervini (2002) y Delgado (1994) consideran que los consejos resultan ser mecanismos de activación de capital cultural ante la falta de material objetivado como libros, periódicos, teatro, entre otros, ausentes en el grupo estudiado; según Bourdieu, a partir de los consejos se puede construir un camino posiblemente eficaz para la inversión educativa.

Aun cuando los y las jóvenes estudiados 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 (de idiomas e informática y de reforzamiento de competencias), los consejos y en menor medida los castigos y los ejemplos, se convirtieron para ambos padres —especialmente para las madres— en una forma de expresar su acompañamiento y de asegurar su permanencia en la secundaria. Sin embargo, esto es claramente insuficiente en el momento de competir por los escasos cupos de las universidades públicas.

Por otro lado, también evidencia el papel del colegio el cual no refuerza de manera eficaz el débil capital cultural de estos jóvenes a través de la acumulación de capital escolar. Este grupo no contó con un currículo flexible orientado a desarrollarles competencias lógicas, matemáticas y comunicativas, tan fundamentales para el acceso hoy a la universidad. Ninguno de los egresados contaba con suficiencia en un idioma diferente al español, ni mayor experticia en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pues el colegio no contaba con suficientes y adecuados dispositivos tecnológicos. Ellos hicieron parte de colegios públicos ubicados en la categoría de desempeño medio en las pruebas del Estado<sup>22</sup>.

22 Este grupo perteneció a la promoción automática orientada a reducir las tasas de repetición, la cual según Sandoval, retomando a Torres (1997), “recrea el círculo vicioso: bajas aspiraciones, bajo rendimiento, baja autoestima y, por último, fracaso escolar” (2011, p. 25). Sin embargo, para esta investigadora dicha política no asegura el aprendizaje, además,

Al final, los escasos *habitus* de lectura, de aprovechamiento del espacio escolar de manera suficiente, de uso de dispositivos tecnológicos, de visitas a museos y bibliotecas, y la falta de cursos extraescolares de arte, idiomas o informática, terminan evidenciando el bajo capital cultural y escolar del que son portadores/as tal como lo muestran los resultados de las pruebas Saber 11°.

No solo el puntaje obtenido en la prueba de Estado les resta oportunidades para ingresar a la educación superior, también el desconocimiento de los principios que rigen el campo de la educación superior cercena su capacidad para elaborar estrategias. No cuentan con información sobre becas, sistemas de créditos, formación por ciclos propedéuticos, estudios virtuales y programas alternativos a los universitarios; a esto se suma el hecho de orientarse por las carreras tradicionales<sup>23</sup>, lo que eleva la probabilidad de fracasar en las pruebas de ingreso. Indagar sobre las reglas que rigen el campo no hace parte de sus *habitus*, pues no ha sido una práctica aprendida en el colegio, además, suelen carecer de referentes familiares en los cuales apoyarse, lo cual les resta capacidad para elaborar estrategias de acceso.

### ***Entre la educación técnica, tecnológica y profesional***

Estos jóvenes vivencian y evidencian su déficit de capitales. No son suficientes los deseos y las expectativas, estas solo pueden cristalizarse si cuentan con un mínimo apoyo familiar, situación que implica extender su situación de juventud<sup>24</sup>, y con ello prolongar la responsabilidad de los padres so-

---

redunda en una educación cada vez más mediocre para las clases populares. Vale señalar que actualmente esta política ha dejado de regir.

- 23 Al respecto Vizcaino señala: “por tradición, las preferencias para el acceso a la universidad se dirigen hacia estas carreras, pese a los esfuerzos que se han hecho para conducir las preferencias hacia otras profesiones”. Recuperado de: <http://www.semana.com/especiales/rajan-educacion/178709-3.aspx>. Igualmente, Gómez (2000) plantea esta problemática en su libro *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia: Estado, instituciones, pertinencias y equidad social*.
- 24 La juventud en este estudio es entendida como poca autonomía y elevada dependencia de la unidad familiar (Criado, 1998).

bre sus hijos, no solo 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 encuestado/as tiene hermanos. De estos el 55,3% tiene entre 1 y 2 hermanos, seguidos del 35,5% que tiene entre 3 y 4.

Por su parte, la decisión familiar de continuar apoyando los proyectos educativos desborda sus deseos. La mayoría de sus padres se desempeñan en oficios especializados (17%) como plomero, ornamentador y mecánico automotriz; en labores de seguridad (14%), y en ventas y comercio (12%). Mientras el 50% de las madres trabajan en el hogar, las demás combinan esta actividad con oficios como aseadoras, camareras y auxiliares de cocina, cuyos ingresos familiares no superan uno o dos salarios mínimos<sup>25</sup>. El débil capital económico sigue siendo la principal talanquera para que sus hijos continúen estudiando. Buena parte de los padres señalan: “¡hasta aquí llegamos nosotros! ahora todo depende de usted”. Esta situación es más evidente en el caso de las jóvenes que están o quedan en estado de gravidez, a las cuales se les suele retirar cualquier tipo de apoyo educativo y se les condena a reproducir el rol tradicional de “vivir para los otros”<sup>26</sup>.

El sondeo realizado con algunos de los egresados del Colegio Santa Marha señala que el 48% de los jóvenes encuestados trabaja en labores poco cualifi-

cadas (construcción, vendedor/a, vigilancia, mensajería, obreros, etc.). Mientras el 15% solo estudia, el 13% combina trabajo y estudio, y el 18% pertenece a la “generación ni ni”<sup>27</sup>, es decir, ni estudia ni trabaja; este último grupo está integrado básicamente por mujeres (71%), quienes trabajan en el hogar. El resto de jóvenes se encontraba pagando el servicio militar.

Esto indica que a pesar de las múltiples dificultades, un importante grupo de estudiantes ha logrado dar continuidad a su trayectoria académica: la mitad ha accedido a la universidad para realizar estudios profesionales, mientras el resto de los que han continuado estudiando adelantan estudios técnicos y tecnológicos. Para el caso de Usme, localidad en donde se encuentra ubicado el colegio de estudio, la asistencia a la educación superior es de 24,6% (Leonel, 2011, p. 215). Esto muestra lentos pero significativos cambios generacionales para estos sectores. Igualmente, las familias siguen soportando buena parte de este costo al brindarles respaldo a través de la vivienda, la alimentación, el transporte y los útiles escolares, cuando no trabajan, y, en menor medida, cuando sí lo hacen. El 76% de los y las jóvenes encuestados/as permanecen solteros y continúan viviendo con ambos padres, y el 20% con su pareja. Los proyectos educativos suelen llevar a posponer su edad reproductiva, muchos de ellos tienen la firme convicción de no comprometerse afectivamente por ahora. Dos de ellos, después de varios intentos, lograron ingresar a una universidad pública, el resto tuvo que acudir a créditos o combinar estudios con

25 El 9,1% de los hogares de Usme se considera en pobreza y el 1% en condiciones de miseria; el 51,3% de las casas corresponden al estrato 1; el 30,4% al estrato 2, y el 18,26% no están estratificados, según SDP (2009, p. 7), citado por Leonel (2011, p. 215).

26 Este concepto es desarrollado por los esposos Beck (2001), quienes señalan que “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.

27 Autores como Bericat (2009), Filgueria *et al.* (2001) y Tezanos (2009) señalan que la generación “ni ni” se “caracteriza por el simultáneo rechazo a estudiar y trabajar”. El deterioro de las condiciones laborales y la desigualdad educativa mina la confianza de los jóvenes en el desarrollo de su proyecto de vida: “A los jóvenes no les resulta emocionalmente rentable comprometerse en un proyecto de vida definido porque piensan que estaría sometido a vaivenes continuos y que difícilmente llegaría a buen puerto. Aplican la estrategia de flexibilizar los deseos y de restar compromisos; nada de esfuerzos exorbitantes cuando el beneficio no es seguro. Como el riesgo de frustración es grande, prefieren no descartar nada y definirse poco” (Bericat, 2009). Recuperado de: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Generacion/nini/estudia/trabaja/elpepusoc/20090622elpepusoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Generacion/nini/estudia/trabaja/elpepusoc/20090622elpepusoc_1/Tes)

trabajo para acceder a instituciones universitarias o universidades privadas de bajo prestigio académico.

El abandono de sus expectativas de ingreso a la universidad para realizar estudios profesionales ha sido una tarea lenta y dolorosa para algunos de ellos. Esta situación se evidencia en el relato de Nancy, una joven que tenía un buen expediente académico en su colegio y su padre trabaja como celador:

*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 lagrimas]. Ahora tocará intentar en el SENA, no lo quería hacer, habrá que trabajar e intentar después... [Silencio largo] (Nancy no estudia ni trabaja por fuera del hogar).*

Para los pocos jóvenes que deciden adelantar estrategias para ingresar a la universidad, el realizar estudios técnicos y tecnológicos en el SENA es un paso no deseable, algo “que tocó”, un tiempo de espera mientras “se intenta de nuevo”. Esta poca receptividad que tiene la educación técnica y tecnológica en los sectores populares —educación formulada en especial para ellos— obedece, según Gómez (2003), a la poca identidad de la misma, a la cual se suma la escasa demanda productiva y el bajo estatus social y académico que goza este tipo de formación, considerada como “una modalidad de segunda elección, propia de aquellos que no logran ingresar a la formación profesional ya sea por capacidad financiera y/o desempeño académico” (Díaz, 2012, p. 3)<sup>28</sup>. Actualmente, el posicionamiento de los estu-

dios tecnológicos a nivel universitario ha animado a ingresar a estas modalidades de formación superior a jóvenes de sectores medios y populares por su relativo bajo costo, menores demandas académicas en cuanto a acceso y mayor posibilidad de combinar estudio con trabajo, tal como lo indica el aumento de las matrículas en estas instituciones. Además, su nuevo estatus universitario tiene efectos simbólicos asociados al hecho de “ir a la universidad” —sinónimo de futuro “doctor”—, pues da la opción de continuar con la línea profesionalizante.

Para el grupo analizado, el ingreso a estudios técnicos y tecnológicos suele pasar por la renuncia a proyectos profesionales, por la aceptación transitoria o definitiva del lugar destinado socialmente para él o ella, lo que supone la adaptación de sus expectativas a las estrategias posibles, dados sus capitales. Una de las entrevistadas, después de recibir la prueba de Estado, señaló: “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”.

Bowles y Gintis (1976) aseguran que aquellos que logran estar tan familiarizados con los contenidos y valores promovidos en la escuela “desarrollan una pobre imagen de sí mismos y aprenden 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, p. 139). La misma idea es compartida por Bourdieu y Passeron (1977) al afirmar que se “logra convencer a los desheredados de que deben su destino social a la falta de dotes o de méritos” (p. 32).

Adicional a esto, la escuela, tal como Romero (2009) encontró para este mismo grupo de estudio, construyó un discurso ambiguo frente a la continuidad de proyectos educativos, pues por un lado “se

<sup>28</sup> Igualmente, Gómez aduce que “desde su origen, un importante problema de la educación técnica y tecnológica radicó en el bajo estatus social y educativo otorgado a ellas por una sociedad que privilegiaba la universidad tradicional, el trabajo intelectual, el ideal de ser ‘doctor’ o ‘profesional’ y que,

por tanto, subvaloraba a estos otros tipos de educación en tanto modalidades de formación para el trabajo práctico, aplicado y de bajo estatus social” (2003, p. 3).

orienta en construir una alta disposición hacia la continuidad de estudios, en especial universitarios [...] 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, p. 225), hecho que presiona “a la baja” las expectativas sobre las/los alumnos y su labor docente (2007, p. 1034). Para el grupo de estudio esta adaptación de las expectativas a sus realidades no está exenta de cierto malestar y sentimiento de pérdida que unos cuantos jóvenes no logran aceptar, aplazando temporalmente su acceso a la universidad, o transfiriendo su proyecto educativo a futuros hijos.

Este forzamiento social en torno a la continuidad de estudios técnicos y tecnológicos para aquellos jóvenes deseosos de ingresar a la universidad puede esconder, como en Francia (Beaud y Pialoux, 2004), la formación de una clase obrera que no encuentra identidad con lo que aprende y con lo que hace, lo que contribuye a explicar la alta deserción académica y las frustraciones vitales de estos grupos.

### La universidad, ¿un camino de obstáculos?

El ingreso a la universidad es una carrera de obstáculos en la que ellos y ellas toman aún más conciencia de su déficit escolar. Los jóvenes del estudio que logran ingresar a la universidad atraviesan por dificultades académicas, principalmente en competencias lógicas, matemáticas y comunicativas pues sienten que su nivel en esta área en particular no alcanza el exigido por la institución. Algunos autores (Castaño *et al.*, 2006; Cervini, 2002) señalan que en los sectores populares la deserción o la repitencia ocurren por los bajos resultados educativos.

*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 cómo 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...*

*Cuando yo hablaba con mis amigos de colegio y les comentaba lo de las notas me ponía a pensar: “¿será que yo hice bien en seguir estudiando? o ¿[debo] irme a trabajar como lo están haciendo ellos?”... 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).*

El poseer capital escolar se constituye en el motor del proyecto educativo del joven pues le brinda la seguridad y la confianza necesarias para vencer la carrera de obstáculos que supone esta nueva etapa. El tener una trayectoria escolar exitosa refuerza la autoconfianza y eleva la autopercepción de su valor social; ante esta carencia deberá elaborar estrategias para permanecer en el juego.

### Estrategias para permanecer en el juego

Al igual que Arango *et al.* (2004) y Criado (1998), se observó que los y las jóvenes de estos sectores están atados al *compromiso familiar*: “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, p. 120). Este hecho hace que algunos de las y los egresados tiendan a vivenciar más el sacrificio realizado por sus padres al brindarles educación, razón por la cual buscan no defraudarlos para mejorar la calidad de vida familiar.



*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 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 mató, se fregó, entonces el que bregó más estudiando es el que está disfrutando; el que bregó 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 reafirmación permanente de la confianza en sí misma/o o de empeño es narrado por una de las entrevistadas:

*Al perder introducción a la carrera, bueno igual me volví a desanimar, pero no me retiré 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 continúo, finalmente me motivé a seguir estudiando. También por el esfuerzo económico de mi mamá [...]. Si pierdo, pues pierdo y ¡ya! (Estudiante universitaria).*

Hay otro elemento que alimenta la lucha y la *illusio* por permanecer en el campo: *la voluntad*. En un aparte de la entrevista Pedro aduce que su trayectoria académica en primaria y bachillerato, como obtener el primer puesto, fortaleció su confianza y le permitió materializar su sueño de ir a la universi-

dad. 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 proyecto académico.

La voluntad 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 materializarlo, por eso ve como necesario hacer un *esfuerzo* y un *sacrificio*. Pero, a su vez, debe desconocer o negar 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, p. 182). Así lo ilustra el siguiente relato:

*Lo que a mí 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 [...] 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 ayudó bastante, pero si no me hubiera ayudado me hubiera tocado empezar a trabajar, sacar préstamos para pagar mensuales, para poder pagar los semestres (Mario, estudiante y trabajador).*

El interiorizar el proyecto educativo como un *compromiso familiar* y *de voluntad* permite mantener la *illusio* en este y garantizar, en buena medida, su permanencia en el campo y la 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 sus 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 solo 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 sí lo tengo muy en claro, me estoy preparando para que cuando entre no me dé muy duro. Las oportunidades las hay solo 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 los estudios, el apoyo emocional y económico de padres o referentes cercanos lo es también. Los referentes sociales 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 y de las instituciones de educación superior un mayor acompañamiento en la construcción de sus proyectos de vida.

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. Sin embargo, autores como García *et al.* (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 en desventaja, 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 esta, igual progresan menos durante su vida adulta, en promedio, que aquellos que heredan en el hogar los capi-*

*tales claves y la distinción que les permite navegar mejor y llegar más lejos (Brunner, 2010, p. 15).*

Posiblemente, tal como evidencian estos estudios, algunos de estos jóvenes fracasen en el intento, dada la elevada tasa de deserción en la educación superior, la cual asciende a 45%<sup>29</sup>.

El contar con un débil respaldo económico hace más frágiles estos proyectos. Si bien algunos de los entrevistados han hecho uso de los créditos-beca ofertados por el Estado, la gran mayoría no ha podido acceder a ellos debido a los respaldos económicos a los que están atados estos. Los jóvenes que combinan trabajo y estudio en universidades privadas de poco reconocimiento social adelantan sus carreras en medio de altas presiones de tiempo que cercena la calidad de su formación; lo anterior sumado al hecho de que sus trabajos no se relacionan con el área de estudio, restándole valor a su experiencia laboral. Por último, tener un hijo durante sus estudios, como ocurrió con José, puede suponer el abandono del campo educativo:

*Recién salí del colegio entré a estudiar a la Corporación Unificada Nacional (CUN) a cursar Ingeniería de Sistemas. Hice dos semestres y cambié por Administración de Empresas Turística y Hotelera, de esta solo 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).*

Respecto al caso de José podría decirse que retomar los estudios se hará más tardío o quizás renuncie definitivamente a ellos; pero este caso también pone en evidencia cómo un acto afectivo marca profundamente la vida de los jóvenes de sectores populares, en especial en el caso de las mujeres, como veremos a continuación.

29 Es decir, que de cada 100 estudiantes que ingresan a la educación superior, 55 eventualmente se gradúan, mientras 45 nunca lo hacen. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-266644.html>

### ¿Persisten las diferencias de género?

A pesar del creciente acceso de las mujeres a estudios superiores en Colombia y América Latina<sup>30</sup>, la tasa de acceso de las jóvenes de sectores populares es aún baja. Estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) señalan que la falta de capital económico, sumado a la temprana 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” (2008, p. 261), llevan a las jóvenes a la ruptura de sus proyectos educativos y a permanecer y reproducir la pobreza de sus hogares de origen (p. 263).

Si bien las y los jóvenes de sectores populares se ven abocadas a limitar sus expectativas educativas debido a la ausencia de capitales, estas además deben enfrentar el rol de género tradicionalmente asignado. Tres circunstancias pueden dificultar o dar por finalizadas las expectativas educativas de las jóvenes: su temprana vida reproductiva, la vida de pareja y la asignación del rol tradicional femenino por parte de los padres.

Primero, es significativo que el porcentaje de mujeres que continúan estudiando esté muy cercano al de los hombres, pero llama la atención que ellas representen el 71% del grupo que “ni estudia ni trabaja por fuera del hogar”. Este grupo está integrado fundamentalmente por aquellas que de manera temprana han dado inicio a su vida reproductiva. Es de destacar que siete jóvenes se encontraban en estado de gravidez cuando aún eran bachilleres<sup>31</sup>, situación que dio al traste con los proyectos educativos, tal como lo ilustra el siguiente caso:

*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).*

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

Igualmente, estos proyectos pueden posponerse o truncarse por el *vínculo relacional de pareja* que transfiere las relaciones de dependencia y autoridad al esposo o compañero. Relaciones posesivas que se fundamentan en la baja confianza y que restan autonomía a las jóvenes, tal como lo narra una de las entrevistadas:

*Yo sí 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).*

Estas jóvenes continúan recibiendo una alta presión por parte de sus parejas y padres para 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, constriñéndolas “a vivir para los otros”, y a abandonar o a adaptar sus planes de vida a los de la pareja<sup>32</sup>.

En algunos casos, el anterior destino es reforzado a través de los *habitus* y las prácticas apoyados por la familia, en especial por el padre. Uno de los orientadores entrevistados señaló una fuerte ten-

<sup>30</sup> En Colombia, para el 2009 había 4.236.086 jóvenes en edad de estudiar, de los cuales solo un 23,5% logró acceder a la Universidad, y un 12% a la educación técnica quedando 2.731.676 jóvenes por fuera del sistema, o sea, un 65% de la población potencial (CGR, 2010, citando a MEN). Recuperado de: <http://www.observatori.org/documents/situacionddhh-mujeres2011.pdf>

<sup>31</sup> Las siete se refieren a los dos casos analizados por Romero (2009): Colegio Santa Martha y Colegio Nuevo San Andrés de los Altos.

<sup>32</sup> Para el caso específico de Usme ver Rojas (2010).

dencia 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”.

*Ellos [sus padres] sí 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 logre muchas cosas en mi vida (Clara, no estudia ni trabaja por fuera del hogar).*

Sobre este último aspecto Riquer y Tepichín (2001) señalan que al interior de los sectores populares “prevalece una sobrevaloración de la reproducción como destino femenino” (p. 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, según su destino de género, es el responsable de la manutención económica de su familia” (p. 505). Este hecho se puede explicar desde la socialización recibida tanto para hombres como para 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” (Rojas, 2010, p. 112).

Estas mujeres parecen no tener el control sobre su futuro, están conminadas a su rol de hija o 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 carezcan de prácticas para generar estrategias orientadas a 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, p. 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 asumido a temprana edad. Si bien han ocurrido cambios, el proceso de individualización femenina (Beck y Beck, 2001), es decir, de liberalización de los roles de género internalizados, transcurre muy lentamente entre este grupo, pues la mujer aún se muestra indecisa a querer construir su propia biografía debido a los débiles capitales que le respaldan y a la responsabilidad con sus hijos y el hogar. Pero lo que sí se podría decir es que no está claro, como en épocas anteriores, que las mujeres 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 lograron cambiar su perspectiva como proyecto exclusivo de vida después del colegio.

## Conclusiones

El estudio deja claro que si bien las aspiraciones son una base importante para adelantar estrategias orientadas a escalar en la pirámide educativa, estas no son el principal motor como lo señalan la Escuela de Wisconsin y la teoría del capital humano, pues el origen social y la forma de regulación del campo educativo son determinantes no solo para que estas se cristalicen sino para generar prácticas y *habitus* orientadas a su logro.

Es así como el estudio devela la importancia de la teoría de Bourdieu, la cual anima a analizar el campo de la educación como un espacio relacional cuyo ingreso está mediado por la posesión y posición de determinados capitales (económico, escolar,

cultural y simbólico). Si bien la *illusio* es indispensable para generar estrategias de ingreso al juego, esta es insuficiente si no está respaldada por la posesión de determinados capitales, en especial el escolar —principio regulador del campo— y el económico, dada la escasa oferta de educación superior de carácter público en Colombia.

Primero, el estudio develó cómo cada vez más el ideal meritocrático es interiorizado por jóvenes de sectores populares, ligado a la acumulación de conocimiento como mecanismo de acceso al bienestar personal, social y económico. El campo social y el escolar contribuyen a construir las aspiraciones en torno a dar continuidad a la trayectoria académica, lo que amplía la demanda por acceder al campo de grupos tradicionalmente excluidos.

Segundo, la liberación del campo educativo hace de este un espacio más denso, competitivo y heterogéneo en cuanto a calidad de la educación y prestigio institucional. Surgen nuevas instituciones que ofrecen un abanico más amplio de programas, situación que desencadena en un mayor posicionamiento del sector privado, el cual introduce con mayor fuerza principios heterónomos que regulan el campo, de ahí el ingreso al mismo de instituciones sin mayor tradición académica que ofertan programas a un relativo bajo costo, de dudosa calidad y sin mayores barreras de acceso, lo que abre posibilidades de ingreso al campo universitario de sectores con escasos capitales económico y escolar, mientras la educación pública no logra dar respuesta a esta creciente demanda.

Tercero, el débil crecimiento del sector público y la mercantilización de la educación vía oferta privada descargan sobre las familias el peso de la educación de los jóvenes que lentamente van ingresando al campo, vía vinculación con el sector privado, y en menor medida público. Esto supone el endeudamiento familiar o la combinación de trabajo y estudio por parte de los jóvenes.

Cuarto, el desfase entre las expectativas y los logros, en términos de los teóricos funcionalistas, podría estar encubando sujetos anómicos en la medida en que existe una disociación entre los objetivos culturales —continuar la carrera académica— y el acceso a los medios necesarios para alcanzarlos, lo que podría ahondar procesos de desviación social de estas nuevas generaciones. En términos de Bourdieu, llama la atención la aparición de nuevas formas de humillación escolar, pues a los relegados por “mala” trayectoria escolar se suman aquellos que tras obtener la acreditación para acceder a la educación superior son rechazados por poseer déficit de capitales escolar y económico. Este rechazo encuba posiblemente un nuevo malestar social, una frustración entre las nuevas generaciones de jóvenes que sienten cómo son excluidos de las oportunidades asociadas a la educación superior. Esto explicaría no solo la construcción de una clase obrera que no encuentra sentido en lo que hace, sino la trayectoria de jóvenes que se adentran en formas de vida ilegales o que simplemente escampan en la sociedad sin encontrar un lugar para ellos.

Quinto, la investigación ilustró el papel estratégico que puede llegar a jugar la escuela en la acumulación de capital escolar como base fundamental para la construcción de sujetos portadores de confianzas vitales para animarlos a adelantar estrategias en pos de materializar sus expectativas. Halló que a puertas de finalizar sus estudios, los y las jóvenes se encuentran desorientados y se rinden tempranamente, pues algunos evidencian su débil capital escolar al enfrentar las pruebas del Estado y, eventualmente, las pruebas de universidades públicas. Desprovistos de capital económico, el déficit educativo se evidencia aún más y, sumado a la desinformación sobre el campo, todo ello les resta capacidad para elaborar estrategias, lo que lleva a un grupo significativo de estudiantes a rendirse tempranamente. No poseen los capitales necesarios y esta situación mina la confianza en sí mismos, los desorienta y lleva a que cambien sus cursos de acción.

El alargamiento de la vida escolar de estos jóvenes es un cambio cualitativo importante, independientemente de que este no se articule a una movilidad social más ambiciosa, es decir, que vaya más allá de la movilidad absoluta. En este sentido nos distanciamos de la posición de Bourdieu que ante la dificultad de una movilidad social más amplia considera la escuela como un espacio de reproducción de las desigualdades sociales. La educación como fin en sí mismo es algo por lo cual los jóvenes deben luchar, y su inserción lenta pero continua en nuevas escalas de la jerarquía académica significa cambios sociales importantes tanto para ellos como para sus familias y para la sociedad en su conjunto.

Los estudiantes que logran continuar estudios postsecundarios los adelantan en el marco de un proyecto familiar que les demanda distanciarse respecto a la manera de pensar de sus compañeros, para lo cual deben adelantar tres estrategias: primero, asumir el proyecto como un compromiso familiar; segundo, desestimar la ausencia o debilidad de capitales que los respalda, y tercero, apostarle a la voluntad, al esfuerzo y al sacrificio, pues el acceso a la universidad supone una carrera de obstáculos, magnificada cuando no se cuenta con los capitales que rigen el campo.

El reto de la política pública educativa es reconocer que el profesor es una figura central para transformar *habitus*, 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 y a las instituciones universitarias les compete lograr compensar las deficiencias en capital cultural a través del fortalecimiento de su capital escolar y 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 *illusio* pese a las barreras estructurales y las impuestos por la clase social incorporada.

Por su parte, la universidad pública y privada debe continuar intensificando las acciones afirmativas<sup>33</sup>, al igual que programas orientados a fortalecer las competencias de los estudiantes, no solo 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.

Es necesario que el gobierno se pregunte qué medios está poniendo a disposición de los jóvenes para que estos libremente den rienda suelta a sus sueños educativos. Si bien se han hecho esfuerzos para revalorizar la formación técnica y tecnológica, la cual algunos autores aducen que es necesaria para el crecimiento en diferentes campos del país, a veces se asume o se naturaliza que a los jóvenes de sectores populares les corresponde orientarse hacia este campo educativo. El joven debe ser autónomo para decidir, con base en la formación y el conocimiento adquirido sobre el campo, el camino educativo que quiere elegir, y el Estado debe brindar oportunidades para el acceso a la educación de estas nuevas generaciones.

33 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, p. 57).

## Referencias bibliográficas

- Abril, G. (1999). Análisis semiótico del discurso. En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Althusser, L. (1974). Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. En *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 y Centro de Estudios de Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes.
- Arango, L. G. 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.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Barbería, J. L. (2009). Generación 'ni-ni': ni estudia ni trabaja. Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Generacion/nini/estudia/trabaja/elpepusoc/20090622elpepisoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Generacion/nini/estudia/trabaja/elpepusoc/20090622elpepisoc_1/Tes) [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Beaud, S. y Pialoux, M. (2004). A vueltas con la condición obrera. *Revista Sociología del Trabajo*, 52, 37-67.
- Beck, U. y Beck-G, E. (2001). *El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Bellei, C. et al. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: Unicef.
- Bericat, E. (2009). Generación "ni-ni: ni estudia ni trabaja". Disponible en: [http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/06/22/sociedad/1245621601_850215.html). [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Bowles, S. y Herbert, G. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Blanco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos, aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *RMIE*, 14 (43), 1019-1049.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6 (1).
- Blanco, E. (2007). *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana*. Tesis de grado. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée.

Bourdieu, P. y Wacquant L. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Brunner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. V Congreso Internacional de la Lengua Española. Chile. Disponible en: [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/brunner\\_j.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/brunner_j.pdf) [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].

Cataño, G. (1980). Educación y diferenciación social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 14, 39-51.

Castaño, E. et al. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y a la graduación universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9-35. Universidad de Antioquia.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2009). Informe sobre educación superior para Colombia. Disponible en: [http://www.cinda.cl/proyecto\\_alfa/download/informe\\_colombia.pdf](http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download/informe_colombia.pdf) [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].

Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Sociología*, 7, 445-500.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2008). *Juventud y cohesión en Iberoamérica: un modelo para armar*. Chile: Naciones Unidas.

Criado, M. E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la Sociología de la juventud*. España: Istmo.

Dávila et al. (2008). *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: Ediciones Cidpa.

Delgado G. C. (1994). "Consejos": the power of cultural narratives. *Anthropology and Education Quarterly*, 25, 298-316.

Díaz, C. (2012). La diversificación de la educación superior colombiana. Disponible en: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/d9/d9759636-4591-4897-bfe3-47abb5c35d50.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/d9/d9759636-4591-4897-bfe3-47abb5c35d50.pdf). Fecha de consulta: [febrero 7 de 2012].

Filgueria et al. (2001). Un análisis de los jóvenes que no trabajan ni estudian. ANEP-MES y FOD/UTU-BID. Disponible en: <http://www2.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro77/libro77.pdf> [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].

Franco, C. (2003). A investigação sobre eficácia escolar no Brasil. En Murillo, F. (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: CAB-CIDE.



- García, G. *et al.* (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.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. H. (2001). Calidad de la educación y rendimiento académico en Bogotá. Bogotá: Fedesarrollo: Coyuntura Social,
- Gómez, V. (1994). Acreditación educativa y reproducción social. En *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.
- Gómez, V. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación en Colombia: Estado, instituciones, pertinencias y equidad social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. (2003). ¿Educación tecnológica o formación profesional? El caso de Colombia. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/126/02.html#b](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/126/02.html#b) [Fecha de consulta: febrero 17 de 2012].
- Gómez, V. (2009). Tres problemas importantes de la educación en Colombia. Disponible en: <http://formacion.universiablogs.net/2009/10/16/tres-importantes-problemas-de-la-educacion-en-colombia/> [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Gómez, V. y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117.
- Guerrero, A. (1996). Manual de sociología de la educación. Madrid: Síntesis.
- Kerbo, H. (2004). *Estratificación social y desigualdad, el conflicto de clase en perspectiva histórica, comparada y global*. Madrid: McGraw Hill.
- León, M. y Holguín, J. 2004. La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: el caso del programa Oportunidades para Talentos Nacionales. *Revista de Estudios Sociales* 19: 57-60.
- Leonel, Q. (2011). Juventud y derechos: un panorama desde las organizaciones juveniles de Usme. En Amador, J. García, R y Leonel, Q. *Jóvenes y derechos en la acción colectiva*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- López, M. (2003). Los estudios sobre eficacia escolar en Venezuela. En Murillo, F. (coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional sobre el estado del arte. Bogotá: CAB-CIDE.
- López, M. (2006). Todo el que llega aquí se contagia: el éxito escolar. En Murillo, F. (coord.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Manguineau, D. (1999). Términos claves del análisis de discurso. En Abril, G. *Análisis semiótico del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marchesi, Á. (2000) Un sistema de indicadores de desigualdad educativa ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana de Educación*. 23: 135-163

- Martinic, S. y Pardo M. (2003a). "La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte", en Murillo, F. (coord.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: CAB-CIDE.
- Maton, K. (2011). Una cuestión de la autonomía: el enfoque de campo de Bourdieu y la política de la educación superior. En Ramírez, J. y Peña, W. *Cultura, educación y sociedad en tiempos de crisis: desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Murillo, F. (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.
- Naidoo, R. (2004). Reposicionamiento de la educación superior como una mercancía global: oportunidades y desafíos. *British Journal of sociology of education*, 24 (2), 249-259.
- Observatorio Laboral para la educación. Disponible en: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-195068.html> [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XX. La crítica radical*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Disponible en: <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20062010.aspx> [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Parra, R. (1973). *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rama, G. (1970). Educación universitaria y movilidad social. Reclutamiento de élites en Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 32, 861-891.
- Ravela, P., Picaroni, M., Cardozo, F., Gonnet, D., Loureiro, G. y Luaces, O (1999). Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. *Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*. Montevideo: UMRE-MECAEP-ANEP.
- Riquer, F. y Tepichín, A. (2001). Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar. En *Los jóvenes y el trabajo. La educación y la exclusión social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ritzer, G., 2002. *Teoría sociológica moderna*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Rojas, T. (2010). *Una perspectiva relacional de la autonomía femenina: socialización y pobreza. El caso de las mujeres de Usme*. Tesis de grado no publicada. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Romero, A. (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 grado no publicada. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Sandoval, M. (2011). Promoción automática y competencias como reproducción de las desigualdades en el campo educativo colombiano. En Ramírez y Peña. *Cultura, educación y sociedad en tiempos de crisis: desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

- Sancho, A. (2006). La eficacia en América Latina: mitos y realidades. *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Secretaría Distrital de Educación de Bogotá. *Plan Sectorial de Educación 2004- 2008 y 2008-2012*.
- Stieal (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Unesco, Organización de Estados Iberoamericanos y Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- Solano, J. C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En Hernández Pedreño. *Exclusión social y desigualdad*. España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Philadelphia: Open University Press
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tezanos (2009). El desencanto de la generación “ni-ni”. Disponible en: [http://web.austral.edu.ar/descargas/australis/mar\\_01\\_10/El-desencanto-de-la-generacion-Ni-Ni.htm](http://web.austral.edu.ar/descargas/australis/mar_01_10/El-desencanto-de-la-generacion-Ni-Ni.htm) [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Unesco (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unesco (2012). Creció cobertura, pero también las universidades de garaje: Unesco. Disponible en: [http://www.el-tiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-11842499.html](http://www.el-tiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11842499.html) [Fecha de consulta: febrero 7 de 2012].
- Vizcaíno, M. y Amaya, J. (2006). *Universidad, exclusión y desigualdad*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*, Washington: Council for Basic Education.