



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **El futuro como esfuerzo: el acceso a la educación superior imaginado por los estudiantes en Bogotá**

**Javier Fernando Galindo Bohórquez**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de sociología  
Bogotá, Colombia  
2020



# **El futuro como esfuerzo: el acceso a la educación superior imaginado por los estudiantes en Bogotá**

**Javier Fernando Galindo Bohórquez**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título  
de:

**Magister en sociología**

Director (a):

Magíster en sociología Marcela Bautista Macia

Codirector (a):

Doctor en sociología Oscar Quintero Ramírez

Línea de Investigación:

Sociología de la educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de sociología

Bogotá, Colombia

2020



*A Rosa y Luis*

*La imaginación es el lugar donde los objetos se buscan en otros distintos -en otros que solo aparentemente son otros; en otros que solo aparentemente son distintos-.*

Carolina Sanín



## Agradecimientos

La escritura de esta tesis fue posible gracias a la imaginación individual y a la imaginación de muchas personas que se aparecieron en el camino para apoyarme o hacerme una sugerencia. Agradezco primero a mis padres por ser el más importante apoyo emocional y material, por sus charlas y consejos, y por su confianza invaluable. A mis hermanos, quienes también fueron un apoyo material y emocional. Si bien por momentos no somos tan cercanos, ellos también ayudaron con su soporte permanente. A mis cuñados, quienes me han otorgado su confianza y apoyaron este proyecto de forma consciente o inconsciente. A mis sobrinos, a quienes precisamente tenemos que asegurarles un mejor futuro. A un sobrino en especial le agradezco porque casi al terminar de escribir esta tesis me hizo entender con su confusión, su rebeldía, sus problemas heredados, su gusto por el trabajo y su pereza por el estudio, la complejidad de embarcarse como individuo en la construcción del futuro.

A Marcela Bautista por su apoyo inteligente y su tutoría reflexiva.

Quiero agradecer de forma especial a Ruka Yoshimizu y Pablo Cabra. Los dos fueron muy cercanos a mí durante mis estudios de maestría, fueron un apoyo y me permitieron interactuar con su corazón y pensamiento.

A los estudiantes del colegio Manuel Elkin Patarroyo: todos ellos me abrieron sus historias y sus aspiraciones. En ellos guardo una fiel esperanza y de manera mística les envió los mejores deseos para que tengan un futuro pleno y con bienestar. Por ellos es que se escribe esta tesis.

A los profesores y administrativos del colegio. Ellos me recibieron a veces como un par, a veces como un estudiante inexperimentado, pero siempre con confianza y respeto. Les agradezco mucho sus declaraciones y su apoyo logístico para la investigación. En especial quiero agradecer a María Camila Barón, Mauricio Puentes, Adriana Parra, Sandra Páez y Yorlady Echeverri.

A mis compañeros de estudios en la maestría, quienes me dieron valiosos consejos y sugerencias durante la construcción del proyecto de investigación. En especial a Hamilton Puentes, Andrés Acosta, Eliana Tirado, Juliana Gómez, Laura Ledezma, Jenny Ortiz, Diana Carolina Hernández y Alejandro Villanueva.

A los profesores de maestría que me dieron clases o comentaron mi proyecto. En especial a Natalia Caruso, Yuri Jack Gómez, Nubia Ruíz y Óscar Salazar.

A mis amigas de trabajo porque fueron las personas que más empujaron los ánimos para escribir: Luisa Márquez, Laura Rojas y Nataly Ortigón.

A Nathalia Urbano: con su ayuda personal, académica y laboral esta tesis encontró un territorio y una preocupación relevante.

A mis amigos: Andrés Vargas, Hugo Cárdenas, José Blanco, Jorge Guzmán y Camilo Daza.

Al América S.A. por haber obtenido su primer título después del ascenso. A la señora de las empanadas en la esquina sur del Centro Comercial San Martín y a la señora de la panadería en la esquina de la plaza de la estatua de Gaitán.



## Resumen

Esta tesis analiza la imaginación del futuro en la educación superior por parte de estudiantes y profesores del colegio Manuel Elkin Patarroyo (MEP) en Bogotá. Para dar un panorama general se analiza la forma en que desde la política educativa y la legislación se ha construido un imaginario instituido del acceso a y el tránsito por la educación superior. Ese imaginario promueve el esfuerzo académico (meritocracia), económico y psicológico a nivel individual como la solución a los problemas de desigualdad en el acceso a la educación superior. Los estudiantes de educación media del MEP hacen uso de ese imaginario ante las circunstancias de desigualdad que enfrentan e imaginan que estudiar en el futuro solo será posible si se esfuerzan. Esta desigualdad se refleja en la poca profundidad de la información sobre la educación superior que les ha sido transmitida en la familia o el colegio y en la falta de ensayos del futuro que les permitan anticipar lo que puede suceder después de graduarse. Los profesores tienen un discurso similar sobre el futuro de los estudiantes pues afirman con pesimismo y realismo que el esfuerzo es la alternativa más importante. Imaginar el futuro de esa manera refleja y reproduce la desigualdad en el acceso a la educación superior, pues las personas de menos ingresos tienen menos herramientas o recursos para continuar con sus procesos de formación después del colegio, en comparación con las personas que provienen de hogares con un mayor capital económico y cultural. En este marco la tesis, a través de un estudio de caso, realiza un análisis de la construcción de los futuros educativos imaginados por los estudiantes de media y su relación con las políticas nacionales y distritales de acceso a educación superior y de transición a la vida poscolegio.

**Palabras clave:** futuros imaginados, aspiraciones, expectativas, educación media, orientación educativa, acceso a educación superior, desigualdad social.

## **Abstract**

This thesis analyses the imagination of the future in higher education by students and teachers of Manuel Elkin Patarroyo school (MEP) in Bogotá. To give a general picture of the problem it is analyzed the form in which has been built an instituted imaginary of access to and transit through higher education in the legislation and educative policy in Colombia and Bogotá. That imaginary promotes the academic (meritocracy), economic and psychological effort at the individual level as the solution to problems of inequality in access to higher education. Students at MEP school make use of this imaginary under the circumstances of inequality they face and imagine that studying in the future will only be possible if they strive. This inequality is reflected in the shallow of information about higher education that has been transmitted to them in school or family and in the lack of future trials that let them anticipate what can happen in the future. Their teachers have a similar discourse about student's future because they affirm with pessimism and realism that striving is the most important alternative. Imagining the future that way reflects and reproduces inequality because people with fewer income have fewer skills and resources to study than people from families with higher economic and cultural capital. Through a case study this thesis makes an analysis of the construction of imagined educative futures by students of media education and its relationship with national and local (Bogotá) policies of access to higher education and transition to post-school life.

**Keywords:** imagined futures, aspirations, expectations, middle school or high school, career guidance or counseling, access to higher education, social inequality.

# Contenido

	Pág.
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
La desigualdad en el acceso a la educación superior y la imaginación del futuro.....	1
Objetivos.....	5
Metodología.....	5
El argumento y la organización del texto: el esfuerzo individual es la forma más importante de orientarse al futuro.....	9
<b>1. Mapa de navegación: la imaginación del futuro .....</b>	<b>13</b>
1.1. ¿Qué es la imaginación del futuro?.....	13
1.2. La imaginación del futuro educativo de una época: igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones.....	14
1.3. La imaginación del futuro educativo en lo individual: aspiraciones y expectativas.....	17
1.4. ¿Cuál es la relación entre la socialización y los futuros imaginados?.....	21
1.5. Categorías para navegar los procesos de socialización.....	25
<b>2. Igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones: el futuro imaginado del acceso a la educación superior .....</b>	<b>29</b>
2.1 El acceso a la educación superior en la política pública nacional: meritocracia y financiación de la demanda.....	33
2.1.1 La Ley 30: los “capaces” y los excluidos.....	33
2.1.2 Los planes de desarrollo (2002-2022): las alternativas para el aumento de la cobertura y su persistencia.....	37
2.1.3 Los programas de crédito del siglo XXI: las presiones económicas generadas en los estudiantes.....	39
2.1.4 Ser Pilo Paga (SPP) y Generación E: meritocracia y baja cobertura ..	40
2.1.5 El futuro desde el presente: Acuerdo por lo superior 2034.....	44
2.2 Entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones: el acceso a la educación superior en Bogotá.....	45
2.2.1 Los planes de desarrollo distritales: entre la financiación de lo público y la financiación de la demanda.....	45
2.2.2 El Fondo Educación Superior para Todos y otros fondos: financiación de la demanda.....	48
2.3 La transición a la educación superior en Bogotá: entre la formación laboral y la formación académica.....	51
2.3.1 La articulación con el SENA.....	51
2.3.2 La articulación con la educación superior.....	52
2.4 Conclusiones.....	55

<b>3. Futuros imaginados y socialización en los estudiantes de la IED Manuel Elkin Patarroyo: el imaginario instituido visto en lo concreto .....</b>	<b>57</b>
3.1 La Perseverancia, el colegio y sus estudiantes: cambios, generalidades y persistencias.....	60
3.1.1 El barrio y el colegio: persistencias y transformaciones .....	60
3.1.2 Demografía de los estudiantes en la investigación.....	63
3.1.3 Futuros imaginados de los estudiantes: todos imaginan estudiar.....	65
3.2 La imaginación del futuro educativo y el pasado de socialización: esfuerzos, determinismos y posibilidades .....	68
3.2.1 La familia: origen y destino (pero no determinismo) .....	69
3.2.2 El colegio: escenario para la construcción de mapas del futuro .....	77
3.2.3 Amigos y compañeros: la construcción del futuro fuera de la relación con profesores y familiares .....	81
3.3 Certezas sobre el futuro: posibilidades y probabilidades.....	83
3.4 Conclusión.....	92
<b>4. La imaginación de los profesores: notas para un análisis sociológico de la orientación educativa .....</b>	<b>95</b>
4.1 El pesimismo realista de los profesores .....	96
4.2 Las actividades de orientación: el trabajo profesoral y la resignación ocasional	99
4.3 Enfoques de orientación y el uso de la imaginación sociológica en la orientación	104
4.4 Conclusiones .....	107
<b>5. Conclusiones: ¿cómo fluye lo social a través de la imaginación del futuro? .</b>	<b>109</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>113</b>

# Introducción

## La desigualdad en el acceso a la educación superior y la imaginación del futuro

En la última década Colombia ha experimentado transformaciones en el acceso a la educación superior que se reflejan en el aumento de la cobertura del 38% en 2010 al 52,7% en 2018 (MEN, 2019a). A pesar de ese aumento, aún persiste la desigualdad en el acceso, principalmente de acuerdo con el nivel socioeconómico. Algunas estadísticas pueden ofrecer una imagen del problema. De acuerdo con el CEDLAS<sup>1</sup>, en Colombia, la tasa de matrícula neta en educación terciaria<sup>2</sup> por quintiles de ingreso económico muestra una gran brecha entre los de menos ingresos y los de más ingresos: el primer quintil tiene una tasa de matrícula de 12% y el quinto quintil tiene una tasa de 57%. Además de eso, esa misma tasa muestra una gran brecha entre la matrícula rural, 7,6%, y la urbana, 32,7% (CEDLAS, 2020). A la estadística de cobertura del país (52,7%) hay que sumar la tasa de transito inmediato<sup>3</sup> (38.7%) (MEN, 2019a) que muestra que una gran parte de los bachilleres no pueden continuar sus estudios. Por otra parte, si bien en Bogotá hay mayor inversión en educación superior y mejores condiciones económicas y académicas por parte de los jóvenes, en la ciudad también existen problemas de acceso: por ejemplo, la tasa de transito inmediato a educación superior a 2018 es de 48,2% (MEN, 2019b)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> CEDLAS: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales.

<sup>2</sup> En la educación terciaria se incluye la educación superior (técnica, tecnológica y universitaria) y la educación para el trabajo y el desarrollo humano (técnicos y cursos laborales).

<sup>3</sup> Esta tasa se mide estimando cuántos de los bachilleres que se graduaron en un año ingresaron a la educación superior en el siguiente año.

<sup>4</sup> Para Bogotá no hago uso de las estadísticas de cobertura, pues en estas se toma el número de jóvenes que viven en Bogotá y se compara con el número de estudiantes que están en educación superior. Al hacer ese cálculo sin ninguna prevención la tasa de cobertura supera el 100%, de manera hipotética, por dos razones: un porcentaje importante de los jóvenes que ingresan a la educación superior en Bogotá no vive en la ciudad o no aparece en las estadísticas de sus habitantes. Por otra parte, muchos de los estudiantes de educación superior en Bogotá superan el

Este panorama muestra que el incremento de la cobertura no ha permitido el fortalecimiento de la educación pública. Por el contrario, ese fenómeno tiene una relación más significativa con un gran conjunto de políticas, programas e iniciativas políticas que han extendido la financiación de la demanda a través del fortalecimiento de las instituciones de crédito educativo (Pérez, 2008; Gómez y Celis, 2009) y de los programas meritocráticos de becas o créditos condonables. Estas iniciativas, a pesar de garantizar mayor cobertura, reproducen las desigualdades en el acceso, pues los estudiantes de menos ingresos económicos no cuentan con los mismos recursos y herramientas académicas para competir por las becas o créditos que sus pares de mayores ingresos.

Frente al problema del acceso a la educación superior la sociología ha demostrado que este depende del capital económico y cultural de los jóvenes y sus familias. Además de los bienes materiales (dinero, libros, etc.) necesarios para estudiar, también son necesarias las aptitudes y las actitudes del capital cultural relacionadas con el éxito escolar en la educación superior que han sido transmitidas a través de la escuela o de la familia —por ejemplo, la seguridad o los conocimientos previos— (Bourdieu, 2009). Por esa razón es que se considera que una política de becas que trate de neutralizar la influencia de factores económicos en el acceso puede tener poca influencia en las desigualdades de capital cultural (Bourdieu, 2009, p. 45).

La construcción de las actitudes y aptitudes es importante para entender el problema de la desigualdad en el acceso a la educación superior, pues, tratar este problema, antes que incitarnos a creer que la gente quiere estar en desventaja, nos invita a pensar las formas en que la desigualdad no solo depende de los recursos económicos, sino también de la distribución de los códigos culturales que se usan para actuar en el mundo. A propósito de eso, Tedesco (2006: 30) ha planteado la importancia de los códigos culturales para reconocer los canales pertinentes en el momento de formular una demanda de algún tipo de bien, servicio o derecho. Para ingresar a la educación superior, además de los recursos materiales, también hay que reconocer qué carreras se pueden estudiar, cómo se pueden estudiar y qué se necesita para poder estudiar. Por ello la desigualdad en la distribución

---

rango de edad que se tiene en cuenta como población de referencia de los jóvenes de Bogotá (17 a 21 años). Esto puede hacer que la población que estudia (jóvenes de muchas edades) sea superior a la población que tiene la edad ideal para estudiar en educación superior.

de los códigos culturales para el acceso a la educación superior también tiene relación con la desigualdad en el acceso.

La construcción de demandas de acceso a la educación superior se puede entender a partir de las aspiraciones de los jóvenes que están por graduarse de la educación media. A propósito de las aspiraciones, Appadurai (2004) ha defendido que la capacidad de aspirar —la capacidad para construir y navegar el futuro— es importante en la definición de la desigualdad entre personas de mayores y menores recursos. La capacidad de aspirar está relacionada con los recursos y el poder de las personas y, a medida que estos aumentan, los caminos del futuro se hacen más rígidos, flexibles o valiosos, es decir, se pueden transitar con mayor seguridad. Así mismo, las aspiraciones, como dicen Frye (2012) y Appadurai (2004, p. 67), son formas de imaginar el futuro, importantes en la definición de lo que se considera como “buena vida” o moralmente virtuoso. Imaginar el futuro<sup>5</sup> es un acto en el que se representa lo que se quiere o lo que se cree que sucederá en el futuro y tiene incidencia en lo que efectivamente ocurre en el futuro, pero también en la definición del presente (Mische, 2009, 699).

A partir de ese problema esta tesis busca entender cómo los estudiantes de educación media en Bogotá imaginan su futuro educativo, qué aspiraciones tienen y qué relación con el sistema educativo esperan tener después de graduarse del bachillerato. Si desde la política pública se promueve el endeudamiento cuando no hay condiciones meritocráticas o económicas para el acceso, ¿qué piensan ellos de su futuro?, ¿qué esfuerzos querrán atravesar? Además de eso, también se enfoca en entender cómo se construyen esos futuros imaginados en los distintos espacios de socialización que frecuentan los estudiantes (la familia, el colegio y los grupos de pares). Y, por último, busca entender cómo esos futuros imaginados y su construcción se relacionan con las políticas públicas y los programas de acceso a educación superior que se han implementado en el país.

Como se dijo antes, la desigualdad en la distribución de los códigos culturales tiene incidencia en la forma en que se imagina el futuro educativo. Frente a ese problema la tesis se desarrolla en dos niveles. En el primer nivel se hace un análisis de política pública y legislación sobre acceso a educación superior en Colombia y Bogotá. En el segundo

---

<sup>5</sup> En el capítulo 1 se explorarán de forma más detallada las categorías que se usan durante la tesis: algunas de ellas son imaginación, futuro, aspiraciones y expectativas.

nivel esta tesis se concentrará en estudiar el caso del Colegio Manuel Elkin Patarroyo (MEP) ubicado en el barrio La Perseverancia de Bogotá. En ese contexto concreto se busca entender cómo los estudiantes imaginan su futuro educativo y cómo este se construye en los diferentes espacios de socialización. A partir de esos dos niveles la pregunta que se busca responder es la siguiente: ¿Cómo se construyen las imágenes del futuro educativo por parte de los estudiantes de educación media en la IED<sup>6</sup> Manuel Elkin Patarroyo en relación con el futuro imaginado en las políticas nacionales y distritales de acceso a educación superior?

¿Por qué es importante resolver esta pregunta? La primera razón es que el problema de la construcción de aspiraciones<sup>7</sup> se viene posicionando en los últimos años como un asunto central en la política pública, principalmente a través de los distintos programas e iniciativas de orientación socio-ocupacional que se han propuesto desde las entidades del estado. Una de esas iniciativas, por ejemplo, es la Estrategia Distrital de Orientación Socio-ocupacional del distrito. Esta iniciativa busca promover que los estudiantes pasen por procesos de acompañamiento con el objetivo de que tomen “decisiones informadas y razonadas, basadas en la reflexión sobre intereses, aptitudes, habilidades, valores y deseos” (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2018, p. 44). Frente a eso, responder la pregunta nos puede permitir reconocer en el detalle qué se está haciendo en un colegio concreto de Bogotá con respecto a la orientación, hasta qué punto los estudiantes toman decisiones informadas y razonadas y, más importante, cómo contribuye la orientación y la toma de decisiones (bien sea con el enfoque de la Estrategia distrital o no) a la mitigación de las desigualdades en el acceso a la educación superior.

La segunda razón es que la pregunta sociológica por la construcción del futuro implica encontrar los flujos sociales que atraviesan ese proceso. ¿Qué utilidad tiene, por ejemplo, encontrar que el futuro se construye en relación con las características socioeconómicas de un territorio o con las persistencias en la estructura económica del país? Es útil para reconocer la complejidad de las transformaciones sociales, pues en muchas ocasiones se

---

<sup>6</sup> IED: Institución Educativa Distrital. En la tesis voy a usar de forma intercambiable la palabra “colegio” y la sigla “IED” antes del nombre “Manuel Elkin Patarroyo”.

<sup>7</sup> En el capítulo 1 se explicará por qué los términos “aspiraciones” y “futuros imaginados” se usan en algunas ocasiones de forma intercambiable.



suele pensar que la imaginación (mía, de una persona o de un grupo) es alternativa, contracultural o revolucionaria, pero al analizarla solo refleja el imaginario instituido de una época o del contexto en el que se vive. Por ello, al responder esta pregunta se podrán ver en el detalle las maneras en las que los estudiantes replican lo instituido, se ajustan o, por el contrario, tratan de controvertirlo.

## Objetivos

### General

- Analizar la construcción de los futuros educativos imaginados por los estudiantes de media en la IED Manuel Elkin Patarroyo en relación con las políticas nacionales y distritales de acceso a educación superior y de transición a la vida poscolegio.

### Específicos

- Caracterizar las políticas y la legislación de acceso a educación superior y de transición a la vida poscolegio a nivel nacional y distrital.
- Comprender la construcción de futuros imaginados educativos de los estudiantes de media de la IED MEP en relación con los procesos de socialización en la familia, el colegio y los grupos de pares.
- Analizar los procesos de construcción del futuro educativo de los estudiantes a través de las actividades de orientación educativa de los profesores en la IED MEP.

## Metodología

Nobert Elias (2000) investigó el proceso de la civilización en dos niveles: por un lado, a partir de la transformación que derivó en la construcción del Estado moderno y del monopolio de la violencia legítima y, por otro, con las transformaciones en los comportamientos individuales de los individuos. En esos dos niveles, Elias buscaba entender cómo la coacción del Estado y la autoacción de los individuos garantizaban una interdependencia sin violencia física. En sus palabras “El aparato de control que se constituye como parte de la estructura de personalidad del individuo se corresponde con el aparato de control formado en la sociedad” (Elias, 2000, p. 173). Un mismo problema fue estudiado en dos niveles: el nivel general de la transformación social y el nivel individual de la transformación en las prácticas.

Al investigar un problema a partir de esos dos niveles (sociedad en general-individuo) se hace explícito que, como dice Castoriadis, “no se puede componer una sociedad...excepto con individuos, quienes en sí mismos tendrían que ser sociales, quienes tendrían que contener lo social en su interior” (1997: p. 207). Al entender la sociedad en general se entienden los individuos y al entender los individuos se entiende la sociedad en general. Por esa razón el enfoque metodológico de esta tesis siguió la idea de entender la sociedad a través de los individuos y de entender los individuos a través de la sociedad. Con base en eso, la forma en que se imagina el futuro educativo se investigó a partir de dos niveles. El primero, el de la sociedad en general, se entendió a partir de las políticas públicas y de la legislación en torno al acceso a la educación superior en el país y en Bogotá. En el segundo nivel, el de lo individual, el análisis se desarrolló con base en un estudio de caso con estudiantes y profesores en el Colegio Manuel Elkin Patarroyo (MEP) de la ciudad de Bogotá.

A partir del análisis de las políticas educativas y la legislación se buscó caracterizar la forma en que se ha pensado el acceso a la educación superior desde el principio del siglo XXI. En ese primer nivel se buscó entender qué es lo que ha sido constante y qué excepciones o alternativas se pueden encontrar en la política y la legislación. Esto permitió entender cómo las políticas y la legislación afectan de forma general la forma en que los jóvenes pueden acceder a la educación superior.

El estudio de caso buscó entender las formas en que se construyen los futuros educativos imaginados por los estudiantes de educación media a partir de un contexto concreto. De acuerdo con Ragin, en los estudios de caso, el “caso” se define por unas fronteras en el tiempo y en el espacio (2009, p. 5). Ragin llega a afirmar, llevando al extremo la cuestión, que toda investigación es un estudio de caso porque es un análisis de un fenómeno social específico en el tiempo y espacio (2009, p 2). Por ejemplo, lo que es considerado como una investigación con un N grande o amplio (por ejemplo, los estudios estadísticos con muchos individuos o muchas unidades espaciales) también puede ser entendido como un estudio de caso (Ragin, 2009, p.5). Por esa razón, la definición de lo que es un estudio de caso y del “caso” que será estudiado es importante pues puede afectar la forma en que se hace la investigación y los resultados (Ragin, 2009, p. 8).

Para esta investigación los estudios de caso son investigaciones o partes de una investigación que se enfocan en el nivel micro, que se concentran en individuos, grupos,

organizaciones, instituciones y/o eventos (Wolff, 2007, p. 2976). El objetivo principal de un estudio de caso es generar explicaciones densas, ricas y detalladas de un fenómeno (Wolff, 2007, p. 2976). Si bien esas explicaciones no permiten generalizar para toda la sociedad, este tipo de estudio puede ilustrar las formas en que lo macro se vive o tiene efectos en lo micro (Wolff, 2007, p. 2976).

En términos físicos el estudio de caso tuvo su frontera en el espacio del colegio Manuel Elkin Patarroyo ubicado en el barrio la Perseverancia de Bogotá. En términos más concretos, las fronteras físicas del estudio fueron los límites de las relaciones que tienen los estudiantes de educación media de este colegio en sus procesos de socialización — con sus familiares, profesores, sus otros compañeros y otro tipo de pares—. Esas fronteras hicieron que los estudiantes fueran los protagonistas del estudio de caso y esto permitió entender cómo ellos imaginan su futuro y cómo ese futuro ha sido construido. La temporalidad del caso tiene su frontera en las diversas relaciones que, en el presente o el pasado, con familiares, profesores o pares, han sido importantes en estos distintos procesos de socialización y tienen alguna relación con la construcción del futuro imaginado.

La selección del caso se dio por varias razones. Primero, en este colegio se llevan a cabo actividades de orientación educativa que no son comunes en todos los colegios. Además de estar enfocadas en acompañar a los estudiantes de educación media en sus procesos de construcción del futuro, esas actividades también tienen un espacio específico en el currículo. Normalmente en los colegios las acciones de orientación educativa son extracurriculares, pero en el caso del MEP la orientación también se hace al interior de las clases y con contenidos similares todos los años. Eso es importante para la selección del caso pues permite entender la posible relación que tiene la orientación educativa al interior de las clases con los futuros imaginados de los estudiantes. Además, esto permite entender cómo esas acciones de orientación tienen contenidos que indirectamente replican, adaptan o rechazan lo que se piensa en las políticas públicas y en la legislación.

La segunda razón es que la investigación permite entender cómo estudiantes de educación media de sectores populares con bajos ingresos imaginan su relación con la educación superior. Si bien el caso, como se dijo antes, no permite generalizar, sí permite entender en detalle cuáles son los posibles factores más importantes en la construcción del futuro de jóvenes de estos sectores. Además de eso, como se verá en el capítulo 3, la tesis permite entender características de la imaginación del futuro educativo de los estudiantes

que tienen relación con lo que se piensa en la política pública o en la legislación. Si en este colegio sucede eso, es muy probable que en otras zonas de la ciudad o del país existan contextos concretos en los cuales también exista esa actitud frente a la educación superior.

La investigación tuvo tres fuentes de información principales: a) documentos de legislación o política pública sobre acceso a educación superior y transición a la vida poscolegio, b) entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de educación media –décimo y undécimo– en la IED MEP<sup>8</sup> y c) entrevistas semi-estructuradas con profesores de media de la misma IED. La revisión de los documentos tuvo el objetivo de entender cómo se han planteado y se plantean distintas soluciones frente a los problemas relacionados con el tránsito de los estudiantes de este nivel educativo a la vida poscolegio. Se hizo énfasis en el análisis de los programas, políticas o legislaciones que trataban el problema del acceso y la desigualdad en el acceso a la educación superior. Las entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes de media de la IED MEP buscaban indagar por su futuro educativo imaginado y la relación de esos futuros con el contexto general del acceso a la educación superior en el país y en la ciudad. Por último, las entrevistas a los profesores de la misma IED buscaban indagar por la imagen que ellos tenían de los estudiantes (principalmente de lo que les iba a pasar en el futuro) y por las prácticas formales o informales de orientación que llevaban a cabo.

La selección de los documentos de política y legislación se hizo con el objetivo de tener un panorama lo más amplio posible de las formas en que es imaginado el acceso a la educación superior en términos nacionales y distritales. De acuerdo con su contenido se revisaron los siguientes tipos de documentos: leyes, planes de desarrollo, documentos estatales o legislación sobre programas de crédito y programas meritocráticos (becas y créditos condonables), documentos de programas de articulación entre la educación superior y la educación media y documentos sobre la planeación a largo plazo que tiene el estado en torno al problema del acceso a la educación superior. Además de eso, también se revisaron investigaciones de libros o artículos académicos que analizan algunas de esas políticas o programas.

---

<sup>8</sup> Para hacer estas entrevistas pedí permiso a las directivas del colegio. Todas fueron hechas en el espacio del colegio y grabadas. Además, en la tesis no usó el nombre de ningún estudiante.

Las entrevistas a estudiantes y profesores fueron semi-estructuradas. En este tipo de entrevista se preparan un grupo de temas, subtemas y preguntas que será tratado a lo largo de la entrevista, pero esas “preguntas pueden ser abandonadas cambiadas e intentadas de nuevo”. Además de eso, “el modo de enunciarlas, o el seguimiento de los temas pueden variar de acuerdo con el criterio del entrevistador” (Hammer y Wildavsky, 1990, p. 23). A diferencia de la entrevista a profundidad, como es definida por Taylor y Bodgan (1987, p. 101), este tipo de entrevista no requiere encuentros seguidos o prolongados con los entrevistados. A menos de que se quiera agotar un tema o volver sobre algo para aclararlo, basta con un encuentro para tocar los diferentes temas y preguntas (Hammer y Wildavsky, 1990, p. 53).

Se hicieron catorce (14) entrevistas a estudiantes de décimo y undécimo guiadas por preguntas relacionadas con la biografía de los estudiantes (principalmente, el contexto de su niñez), los gustos y el entretenimiento, la forma en que imaginan su futuro después del colegio, la forma de sus relaciones familiares, el desempeño y la experiencia en el colegio, los amigos y compañeros y, por último, la forma en que imaginan el futuro del país y la ciudad con respecto al problema del acceso a la educación superior. El objetivo era reconstruir un retrato detallado de la vida de los estudiantes, aunque sin llegar a hacer una historia de vida. Ese retrato permitió encontrar relaciones entre las distintas experiencias de los estudiantes en su pasado (escolar, familiar, con sus amigos, en sus espacios de entretenimiento) y conectarlas con lo que quieren para su futuro.

Además de eso se hicieron nueve (9) entrevistas a profesores de la misma IED. Las entrevistas buscaban indagar por su trayectoria profesional y educativa, su experiencia y su trabajo en el colegio, la relación que tienen con los estudiantes, la imagen que tienen del futuro de los estudiantes y su percepción del problema del acceso a la educación superior en el país. Para el análisis se seleccionaron solo cinco de esas nueve entrevistas, pues reflejaban de manera explícita dos enfoques distintos de orientación y también porque son las personas que tienen mayor cercanía con los estudiantes (por los afectos, por su importancia o por la regularidad con la que se ven con ellos).

### **El argumento y la organización del texto: el esfuerzo individual es la forma más importante de orientarse al futuro**

Esta investigación permite mostrar que en el país existe un imaginario social instituido del acceso a la educación superior que promueve el esfuerzo individual como el camino más

importante para poder estudiar. Ese esfuerzo individual implica esfuerzos académicos o escolares para tener los méritos y acceder a la educación pública o a becas y créditos condonables; también implica esfuerzos económicos como endeudamientos, o trabajar y estudiar al mismo tiempo para poder pagar los estudios; y, por último, implica esfuerzos psicológicos relacionados con la presión mental y la autoexplotación por la que pasan los estudiantes para poder sostener los cupos universitarios, las becas y los créditos condonables, para poder pagar los estudios debido a la angustia por las deudas o, en general, por el dinero que se tiene que conseguir para pagar las matrículas.

Este imaginario instituido se puede leer tanto en la legislación y en la política pública como en las declaraciones que hacen los estudiantes de educación media del colegio MEP sobre lo que quieren hacer en el futuro. A través de estos dos niveles mostraré cómo ese imaginario instituido reproduce la desigualdad en el acceso a la educación superior pues los estudiantes que tienen menos recursos económicos y culturales deben hacer mayores esfuerzos para poder estudiar.

En el primer capítulo se hará una reconstrucción de las categorías más importantes que son trabajadas en la investigación. Se explicará cómo se articula la *imaginación* con el *futuro* y cómo esas dos categorías, a su vez, se articulan con el problema de la desigualdad en el acceso a la educación superior. Se explicará que en el nivel de la sociedad en general pueden existir dos tipos de imaginario sobre el acceso a educación superior: un imaginario instituido que sigue la idea de que todos los que tengan el mérito podrán estudiar y otro imaginario instituyente que sigue la idea de que las posiciones desiguales se deben acercar para que más personas puedan entrar a la educación superior (en condiciones similares). En el nivel individual se explicará la distinción entre aspiraciones, expectativas, preferencias y decisiones. Además de eso, también se explicará la forma en que la imaginación del futuro es producida socialmente. Por último, se explicarán las categorías concretas que permitirán analizar la relación entre los procesos de socialización y los futuros imaginados.

En el segundo capítulo se hará una caracterización de las tendencias en la legislación y la política pública de acceso a educación superior y de transición a la vida poscolegio en Colombia y en Bogotá. A través de diversas legislaciones o políticas públicas nacionales mostraré que a nivel nacional desde 2002 se han planeado o implementado diversas medidas que tienden al estancamiento en la financiación de la educación superior pública

y al fortalecimiento de los programas de becas, créditos condonables y de crédito educativo. Esta tendencia muestra cómo progresivamente se ha dado mayor importancia al acceso a la educación superior cargando el esfuerzo sobre los individuos y dejando de lado las formas de solidaridad social que pueden garantizar un fortalecimiento de la educación pública. Este *imaginario instituido* hace que la entrada y el paso por la educación superior genere mayores presiones en los estudiantes que pertenecen a los grupos de bajos ingresos y por ello es una forma de reproducción de la desigualdad social.

También se explicará que en Bogotá se han implementado dos tipos de políticas: unas con un fuerte componente que tiende al fortalecimiento de la meritocracia y el crédito educativo y otras destinadas al fortalecimiento de la educación pública. Además de eso, en el distrito se ha trabajado por la articulación entre la educación media y la educación superior, pero no se han producido los efectos esperados en torno a la cobertura y el acceso a la educación superior.

En el tercer capítulo se van a explorar las aspiraciones y expectativas (futuros imaginados) de los estudiantes de décimo y undécimo del colegio Manuel Elkin Patarroyo en Bogotá. Allí se va a mostrar en qué sentido la imaginación de los estudiantes tiene relación con lo que se ha planeado o implementado a través de las legislaciones y las políticas públicas nacionales y distritales. También se explicará cómo los estudiantes hacen uso de la retórica del esfuerzo meritocrático o del esfuerzo económico para poder acceder a la educación superior. En el mismo capítulo se hará un análisis de la relación que existe entre los procesos de socialización escolar y familiar y los futuros imaginados por los estudiantes. Se hará énfasis en evitar las afirmaciones deterministas mostrando que no hay una reproducción estricta entre el colegio, la familia y lo que imaginan los estudiantes que les va a suceder en el futuro.

Se mostrará la importancia que tiene el apoyo familiar para los futuros imaginados por los estudiantes. También se va a explicar que tanto en el colegio como en la familia la información concreta sobre la educación superior es poco profunda o mínima. Así mismo, los ensayos del futuro que permiten a los estudiantes tener contacto anticipado con lo que pueden hacer más adelante también son escasos. Ello lleva a defender que la desigualdad y las privaciones también existen en torno a los códigos o la información que permiten construir mapas concretos para recorrer en el futuro.

En el cuarto capítulo se analizará la forma en que los profesores del MEP imaginan el futuro de los estudiantes y las prácticas de orientación educativa que llevan a cabo. La imagen general de los profesores es pesimista realista debido al desinterés y a las dificultades económicas y escolares que ven en los estudiantes. Esta imagen reproduce el imaginario instituido pues los profesores consideran que para sobrepasar esas dificultades la única posibilidad de los estudiantes es el esfuerzo académico para entrar a la educación pública o ganar una beca, o el esfuerzo económico para poder pagar una matrícula.

En este capítulo también se explicará que existen dos enfoques de orientación en el colegio que, a pesar de estar en tensión, hacen uso del imaginario instituido del esfuerzo. Es decir, si bien bajo un enfoque se promueven habilidades no cognitivas y bajo el otro las habilidades cognitivas, los dos justifican la idea de que los estudiantes deben hacer grandes esfuerzos para poder entrar a la educación superior. A partir de esto, se hará una recomendación sociológica en torno a las prácticas de orientación a partir del concepto de imaginación sociológica de Charles Wright Mills (2003).



# 1. Mapa de navegación: la imaginación del futuro

## 1.1. ¿Qué es la imaginación del futuro?

Desarrollar aclaraciones conceptuales en torno al problema que será investigado es una tarea que empieza por definir la categoría más general que se está usando para luego encontrar cuáles son las conexiones que tiene con las otras categorías usadas en el desarrollo del análisis. La categoría más general de esta investigación es la *imaginación*. La imaginación, para Castoriadis, es “el poder (la capacidad, la facultad) de hacer aparecer representaciones” (1994, p. 139). Las representaciones que se construyen a partir de la imaginación tienen principalmente dos características: son imágenes y tienen relación con la creación o la invención (Castoriadis, 1994, p. 138). Las imágenes se pueden establecer en relación con algo, es decir, son representaciones, pero, al mismo tiempo, pueden buscar algo nuevo. A propósito de esto, Ricoeur aclara que las imágenes construidas a partir de la imaginación pueden tener dos características. Por una parte, una persona o un grupo pueden crear una imagen de sí mismos o representarse a sí mismos (1994, p. 130). Pero también pueden crear una imagen de un proyecto de otra realidad o sociedad, es decir, la imaginación también puede ser “constitutiva” (Ricoeur, 1994, p. 131).

La imaginación no solo es una actividad individual, sino también una actividad social. Desde Castoriadis se entiende que “la sociedad en sí misma no es más que la institución de significados (significaciones del imaginario social)” (1994, p. 146). Ese imaginario social es un imaginario compartido que se transmite a través de la socialización, es decir, a través del proceso por el cual una persona empieza a compartir los significados construidos socialmente (Castoriadis, 1994, p. 146). La imaginación social y la imaginación individual están atadas pues los significados de las imágenes individuales se construyen a partir de la socialización y los significados de las imágenes sociales no pueden ser pensados sin la socialización a través de los individuos.

La segunda categoría importante para esta investigación es el *futuro*. De forma sencilla, siguiendo a Luhmann, podemos decir que el futuro es aquello que “no puede empezar” (1976, p. 140). El futuro es un horizonte que no podemos tocar pues cuando lo alcanzamos se convierte en presente; sin embargo, el futuro es de suma importancia pues “contribuye a la definición de la situación” (1976, p. 140). El futuro o la forma de entender el futuro también se transforman de acuerdo con la época. Para Luhmann, “el aumento en la diferenciación del sistema puede estar relacionado con la creciente disociación entre el pasado y el futuro” (Luhmann, 1976, p. 136). La diferenciación es el hecho por el cual lo social se hace más heterogéneo y difícil de controlar desde un solo punto. Precisamente esta diferenciación es la que hace que el pasado y el futuro se hagan más distantes pues son más difíciles de controlar. Por esa razón, siguiendo a Luhmann, a medida que el pasado y el futuro se distancian más del presente, es decir, dependen menos de la situación actual, también empiezan a volverse más irrelevantes (1976, p. 136).

La categoría que conecta las dos anteriores es la *imaginación del futuro*. Imaginar el futuro puede ser un acto que sucede en el presente, que sucedió en el pasado o que sucederá en el futuro. A propósito de esto Luhmann propone que existen diversas iteraciones del futuro, entre ellas, el futuro presente (cómo se concibe el futuro desde el ahora) y el futuro pasado (cómo se concibió el futuro) (1976, p. 148). Esa imaginación del futuro en el pasado y en el presente puede ser conceptualizada desde dos niveles. Primero, a partir de las imágenes sociales generales que se construyen en la sociedad sobre lo que sucederá en el futuro: la imaginación de una época. También puede ser conceptualizada a partir de la forma en que las personas imaginan el futuro en un nivel individual. Esos dos niveles se pueden conectar pues, como se dijo antes, la imaginación de una época se construye en la transmisión que se hace entre los individuos a través de la socialización y, por otro lado, la imaginación individual está relacionada con los significados que existen en la imaginación social.

## **1.2. La imaginación del futuro educativo de una época: igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones**

El centro de análisis de esta investigación son las formas en que se imagina el *futuro educativo* en relación con el acceso a la educación superior. En el primer nivel, el de la imaginación social de una época, se pueden encontrar dos formas de imaginar el acceso a la educación superior y la transición a la vida poscolegio. La primera es meritocrática,

restrictiva, genera presiones económicas en los individuos y reproduce la desigualdad económica. Y la segunda busca fortalecer las redes de solidaridad social y la responsabilidad del Estado para financiar la educación pública y generar igualdad de posiciones. La primera forma de imaginación entra en lo que Dubet llama políticas de *igualdad de oportunidades*. Es decir, aquellas en las que se lucha “contra las discriminaciones que obstaculizan la realización del mérito, permitiéndole a cada cual acceder a posiciones desiguales como resultado de una competencia equitativa en la que individuos iguales se enfrentan para ocupar puestos sociales jerarquizados” (2012, p. 46). En la igualdad de oportunidades no se trata tanto de reducir las desigualdades en la posición de las personas, sino de estimular las posibilidades de movilidad social a través del mérito. El problema de este tipo de política es que se defiende la meritocracia y se suele “«culpar a las víctimas», en la medida en que no supieron aprovechar las oportunidades que les fueron otorgadas” (Dubet, 2012, p. 47).

La segunda forma de imaginación se asocia con lo que Dubet llama políticas de *igualdad de posiciones*. Estas políticas buscan “ajustar la estructura de las posiciones sociales sin poner el acento en la circulación de los individuos entre los diversos puestos desiguales” (2012, p. 43). En la igualdad de posiciones no se trata tanto de estimular o promover el movimiento entre posiciones como de acercar las distintas posiciones (por ejemplo, campesinos y hacendados, obreros y ejecutivos, jóvenes de barrios pobres y de barrios ricos) para que estas sean más igualitarias. A propósito de la distinción entre *posiciones* y *oportunidades* Dubet afirma que a pesar de que son distintas formas de enfocar la política, “la igualdad de posiciones se basa en que es acaso la mejor manera de realizar la igualdad de oportunidades” (2012, p. 49). En otras palabras, la igualdad de oportunidades (la posibilidad de transitar entre las distintas posiciones de la estructura social a través del mérito) aumentaría si hay más cercanía entre las posiciones, es decir, la igualdad de posiciones puede llevar a la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012, p. 49).

Bajo la igualdad de oportunidades no se trata tanto de permitir que quienes no pueden entrar a la educación superior puedan hacerlo (a través de la financiación de lo público para igualar las posiciones de los ricos y los pobres), sino de permitir que, bajo las condiciones actuales de acceso, los que tienen el mérito puedan acceder. Es por ello por lo que a través de la igualdad de oportunidades se estimulan los programas meritocráticos de becas o créditos condonables y también los programas de crédito para que quienes no

tienen tanto mérito, aun así, tengan la posibilidad de ingresar. Bajo la igualdad de posiciones, por el contrario, lo que se busca es permitir que las posiciones se acerquen de forma estructural, es decir, que los que tienen más y menos probabilidad de ingresar a la educación superior se acerquen cada vez más y tengan en conjunto mayor probabilidad de ingresar. Este tipo de igualdad se estimula a través del fortalecimiento y la descentralización de la educación pública, permitiendo que esta llegue a zonas donde no ha estado para así deselitizar su población.

La igualdad de oportunidades que se imagina en el futuro del acceso a la educación superior se puede entender, en términos de Castoriadis, como un imaginario del futuro *instituido*. La igualdad de posiciones, por otra parte, se puede entender como un imaginario del futuro *instituyente* que busca ser instituido. Castoriadis entiende por imaginario instituido el conjunto de significados e instituciones que aseguran “la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas” (2001, p. 96). A través de este imaginario se crean significaciones que “regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o reemplazarlas radicalmente por otras formas” (Castoriadis, 2001, p. 96). Las características del imaginario de la igualdad de oportunidades están instituidas en la política pública y la legislación sobre el acceso a educación superior; sin embargo, no son el único tipo de imaginario que atraviesa las normas, los planes o la práctica de los gobiernos.

La igualdad de posiciones es un imaginario del futuro instituyente y funciona como un poder de creación que trata de establecerse como un imaginario instituido. De acuerdo con Castoriadis lo instituyente se caracteriza por ser la característica de las evoluciones de la sociedad y por la emergencia de lo nuevo (2001, p. 94). La igualdad de posiciones, si bien es un imaginario del futuro que ha sido aplicado en algunas políticas públicas y en la legislación, aún permanece como un imaginario en emergencia que aspira a ser instituido, y que entra en lucha con el imaginario de la igualdad de oportunidades que actualmente está instituido y es el principal fundamento para la solución de los problemas de acceso a educación superior.

La igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones también pueden ser entendidos, siguiendo a Ricoeur, como *ideología* y *utopía*. De acuerdo con Ricoeur, la ideología es una representación que hace la sociedad sobre sí misma (1994, p. 130) y la utopía “es el

proyecto imaginario de otra sociedad, de otra realidad” (1994, p. 131). El principal problema de la ideología es que puede ser una distorsión de la realidad o una disimulación del sistema de autoridad legitimado (Ricoeur, 1994, p.130). Uno de los problemas de la utopía, de acuerdo con Luhmann, es que esta presenta un futuro que no empieza (1976, p. 43). Si intentamos alcanzarla esta se mueve más lejos de nosotros y se nos escapa. Lo que caracteriza a la utopía es que es un ideal del futuro que nos moviliza pero que no necesariamente puede ser alcanzado, entre otras cosas, porque el presente y el futuro que queremos se transforman constantemente (Luhmann, 1976, p. 43).

El imaginario instituido de la igualdad de oportunidades puede ser entendido como ideología pues rige gran parte de la legislación y las políticas públicas y presenta una imagen de cómo funciona el acceso a la educación superior en el país: o bien a través de la meritocracia en el acceso a la educación pública o en los programas de becas, o a través de los endeudamientos individuales. Así mismo, este imaginario puede ser entendido como disimulación pues ofrece la apariencia de que hay igualdad en las oportunidades de acceso, cuando en realidad pueden estar persistiendo las desigualdades, principalmente debido al esfuerzo económico o académico que deben llevar a cabo los jóvenes de bajos ingresos para acceder o transitar por la educación superior. Por otra parte, el imaginario instituyente de la igualdad de posiciones puede entenderse como utopía que pretende convertirse en ideología. Este imaginario defiende, en momentos, aspiraciones que, si bien no pueden ser cumplidas por su carácter utópico, pueden movilizar la política pública hacia un acercamiento de las posiciones: principalmente en lo que concierne al acceso universal a la educación superior. Este imaginario es utópico pues imagina una sociedad diferente a la de la igualdad de oportunidades.

### **1.3. La imaginación del futuro educativo en lo individual: aspiraciones y expectativas**

En el segundo nivel, el de lo individual, la imaginación del futuro educativo puede ser entendida como *aspiración* o como *expectativa*. En este nivel, esa imaginación del futuro educativo no será tratada en abstracto, sino a partir de los estudiantes de educación media del colegio MEP. Es por ello por lo que es importante situar esta investigación en relación con otras que se han desarrollado y que tratan un tema o un problema similar. Las investigaciones sobre las expectativas o aspiraciones de estudiantes de colegio suelen

usar varios términos para designar un fenómeno similar y en pocos casos queda clara la distinción conceptual entre estos y otros conceptos. En el caso de Beirute (2015) se aclara que la diferencia entre expectativas y aspiraciones radica en que las primeras remiten a lo que se espera y las segundas a lo que se quiere. En el caso de Portes et al. (2011) y Mir (1972) la distinción que se usa en la investigación es presumiblemente una similar a la anterior pero no se aclara en ningún espacio de su artículo. Sepúlveda y Valdebenito (2014a: 247) hacen una distinción similar a la de Beirute aclarando que las expectativas hacen referencia a lo que se cree que ocurrirá dadas las condiciones actuales y las aspiraciones remiten al futuro imaginado y lo que se está dispuesto a hacer para que ese futuro se cumpla. En el caso de López Pino y Moncada (2012) los dos términos son usados de manera confusa sin aclarar cuál es su diferencia conceptual o al interior de la investigación.

En los casos de Bok (2010), Corica (2012), Marjoribanks (2003) y Molina (2013) se hace uso de uno solo de los dos términos (aspiraciones o expectativas) pero no se aclara por qué se hace la selección de ese concepto en detrimento del otro. Por último, Restrepo (2016) introduce la palabra preferencias que, como es definida en su artículo, tiene una acepción similar a la palabra expectativas, es decir, lo que se quiere de acuerdo con las posibilidades reales de cumplirlo. Sin embargo, al introducir el concepto de aspiraciones (asociado con las actividades profesionales de interés) queda muy poco claro a lo largo de su artículo cuál es la utilidad del uso de esta palabra en la investigación o en la presentación de los resultados. Como se ve, en pocas de las investigaciones hay aclaraciones en torno a la diferencia del concepto de expectativas con otros conceptos como aspiraciones o preferencias. Además de eso, en ninguna de las investigaciones citadas hay un desarrollo conceptual extenso del concepto. En otros casos se hace uso de un solo concepto sin argumentar por qué o se llega a confundir el concepto de expectativas con otros conceptos.

Para el caso de esta investigación se seguirá la conceptualización de los  *futuros imaginados*  construida por Frye. Según esta autora, la distinción entre expectativas y aspiraciones radica en que las primeras describen escenarios probables y planes y las segundas remiten a los deseos o los ideales que se quieren realizar en el futuro (2012, pp. 1566-1567). La distinción entre aspiración y expectativa, además, se puede poner en diálogo con la distinción que hace Appadurai entre la lógica de lo posible y la lógica de lo

probable: mientras que en la lógica de lo posible (aspiraciones) se imaginan futuros posibles e ideales, en la lógica de lo probable (expectativas) se remite a un “capitalismo de casino” en el cual el futuro viene impuesto desde afuera como si fuera por azar (2004, pp. 283, 388-389).

Estos dos conceptos (aspiraciones y expectativas) componen el concepto de futuros imaginados. Dado que en la vida práctica no se distingue entre aspiraciones y expectativas mientras estas se expresan en el discurso, en la mayoría de las ocasiones haré uso de los términos futuros imaginados o imaginación del futuro. Sin embargo, en algunas ocasiones haré uso de la palabra aspiraciones para referirme a los futuros imaginados que se mencionan de forma ideal, que son posibles, pero es difícil saber qué tan probables son. La palabra expectativas no será usada de forma recurrente pues su uso aislado se asocia con una perspectiva teórica que en esta tesis se considera cercana al determinismo de la reproducción social. Como se verá más adelante, uno de los propósitos analíticos es encontrar los múltiples pliegues que permiten alejarnos de los determinismos en la explicación sobre los futuros imaginados.

Los futuros imaginados, además, son afirmaciones de la identidad y anclajes socio-existenciales. Por una parte, reflejan esquemas culturales y estándares morales sobre lo deseable y virtuoso (Frye, 2012, p. 1567). Y, por otra, “tienen como función hacer soportable lo insoportable de la existencia” (Araujo, 2018, p. 353). Es decir, los futuros imaginados son anclajes que nos permiten seguir aferrados a la vida social a través de la esperanza (Araujo, 2018, p. 352).

Los conceptos de deseos o preferencias hacen referencia a lo que Elster identifica como los procesos de elección o de decisión de los actores (2010, pp. 187-188). En esta investigación se explorarán aspectos de los futuros imaginados que pueden tener características de procesos de decisión, pero en general se evitará pensar la imaginación solo como un proceso de decisión. La imaginación del futuro va mucho más allá de la selección de alternativas: implica, por ejemplo, construir *mapas del futuro* para usar la expresión de Appaurai (2004, p. 69) e imaginar el contexto general de lo que sucederá en el futuro. Los mapas del futuro son una palabra que hace referencia a la metáfora por la cual el acto de navegar en el mar se asemeja al acto de imaginar el futuro. Cuando se navega se tienen en cuenta caminos y nodos (o puntos de llegada) a través de los cuales

se conectan las experiencias cercana y lejana de la vida (Appadurai, 2004, p. 69). Una forma de superar los problemas de desigualdad precisamente se da cuando los más vulnerables o afectados construyen mapas del futuro que son más reales, disponibles y poderosos para ser transitados (Appadurai, 2004, p. 70).

Otro aspecto importante en gran parte de las investigaciones revisadas es el énfasis que se hace en aclarar que el proceso de producción del futuro imaginado es un proceso social. En el caso particular de Bok (2010: 164) y Sepúlveda y Valdebenito (2014b: 602) se aclara que los procesos de producción de las visiones del futuro en los jóvenes son procesos sociales relacionados con las experiencias sociales, culturales y económicas de los sujetos. En este caso, las expectativas y aspiraciones más que reflejar puros proyectos individuales, reflejan las orientaciones socioculturales predominantes de una sociedad.

Siguiendo a Appadurai (2004: 67-68) y a Sarojini (2016: 336), los futuros imaginados se forman en la vida social y tienen relación con el contexto en el cual se forman. Esto quiere decir que el futuro imaginado por los estudiantes no es algo que se ha construido de manera puramente individual sino en la interacción social y en los distintos procesos de socialización por los cuales han pasado a lo largo de su vida. Siguiendo a Bourdieu (2011) diríamos que las expectativas son esquemas de percepción del futuro que se producen en relación con el capital económico y cultural de los actores y con los distintos escenarios de socialización en los cuales están envueltos.

Las investigaciones enfocadas en el tema de esta tesis han explorado la relación entre los futuros imaginados (aspiraciones y/o expectativas) y otros factores como el nivel socioeconómico (Bok, 2010; Mir, 1972; Sepúlveda y Valdebenito, 2014a; ), el nivel de inclusión social de los jóvenes (Beirute, 2015), la condición o ubicación geográfica (Restrepo, 2016), el género, el tipo de colegio, el proceso de aprendizaje en la escuela o en la familia (Marjoribanks, 2003; Molina, 2013), la influencia de los amigos, el apoyo familiar (Sepúlveda, 2017) o varios de estos factores en conjunto (Corica, 2012; López y Moncada, 2012; Portes et al., 2011). La mayoría de las investigaciones busca determinar cuál es la correlación entre estos factores y las diferencias en los futuros imaginados de los estudiantes de educación media.

El campo de los futuros imaginados educativos de jóvenes que están a punto de graduarse del colegio ha sido poco tratado en Colombia (algunas investigaciones son las de Restrepo,



2016; López y Moncada, 2012 y British Council, Uniandes, y Urosario, 2018). Así mismo, las investigaciones en general y las cualitativas en particular no han tenido como punto central de análisis los procesos de producción de los futuros imaginados (expectativas y/o aspiraciones). En general, se ha explorado la variación que existe en los futuros imaginados de acuerdo con factores sociales como el nivel socioeconómico, el género, el tipo de colegio, la región o la zona geográfica de procedencia.

Algunas de estas investigaciones, como las de Bok (2010) y Sepúlveda (2017), han explorado conceptualmente el carácter social de la construcción de los futuros imaginados, pero este aspecto no ha sido investigado empíricamente a profundidad. Además de eso, hay algunos autores (Marjoribanks, 2003; Bok, 2010; y Sepúlveda y Valdebenito, 2014a) que han focalizado parte de sus investigaciones en los procesos de producción de futuros imaginados en la familia o en la escuela, pero este aspecto no ha sido el centro de su análisis. Además de explorar la relación entre factores sociales y futuros imaginados, la mayoría de las investigaciones se enfocan en poner en relación los futuros imaginados y los factores sociales con las posibles oportunidades (vistas desde los mismos estudiantes o desde sus entornos educativos y familiares) que tienen los estudiantes de acceder o tomar decisiones frente a su acceso a la educación superior (Sepúlveda y Valdebenito, 2014a, Sepúlveda, 2017; López Pino y Moncada Jaimes, 2012; Beirute, 2015; Corica, 2012; Bok, 2010; y Marjoribanks, 2003).

En ese sentido, la mayoría de las investigaciones analiza la relación que tienen los factores estructurales o las diferencias sociales con los futuros imaginados y con el después del actor de imaginar el futuro (el posible acceso). Sin embargo, pocas se enfocan en analizar el antes de los futuros imaginados más allá de los factores sociales vistos en términos estadísticos o a partir de indicadores. Esta investigación busca analizar a profundidad ese espacio poco tratado en las investigaciones: los procesos concretos de producción de los futuros imaginados educativos.

#### **1.4. ¿Cuál es la relación entre la socialización y los futuros imaginados?**

La relación entre procesos de socialización y futuros imaginados educativos puede ser vista a la luz de la propuesta de Bourdieu (2011) y de Oliveira, Name y Leal (2010), quienes dan importancia a la reproducción en las condiciones de vida y a la construcción de

expectativas sobre lo posible y lo probable en las que se tiende “más allá de los sueños y de las rebeliones... a vivir ‘conforme a su condición’” (Bourdieu, 2011, p. 87). Bajo esta mirada, el futuro imaginado de los estudiantes recibe una fuerte influencia de los procesos de socialización pues hay una fuerte correspondencia entre lo que se espera y las condiciones objetivas (volumen de capital cultural y económico de los actores) para la realización de lo que se espera (Bourdieu, 2011, p. 79).

Sin embargo, según Bourdieu, esto es solo un “caso particular de lo posible” (Bourdieu, 2011: 79) pues puede haber casos en los cuales no haya una total correspondencia entre lo que se espera y las condiciones objetivas para su realización. Esto no quiere decir que esos desajustes no estén relacionados con los procesos de constitución de los esquemas de percepción de los actores. Por el contrario, el desajuste entre condiciones objetivas y expectativas (esquemas de percepción del futuro) se da porque hay grupos que han incorporado, a través de los procesos de socialización, esquemas de percepción desactualizados a las condiciones objetivas actuales o que pretenden sobrepasarlas a través del ascenso social.

Bajo la anterior postura se hace un énfasis en la manera en que el *habitus* o las disposiciones heredadas a través de la transmisión familiar y escolar tienen influencia sobre las prácticas de los individuos. Frente a esta postura podríamos ubicar una con mayores matices con respecto a la influencia que pueden tener las estructuras sociales en la producción de los futuros imaginados. Berger y Luckmann dividen los procesos de socialización en dos fases. Una primaria en la cual los individuos se hacen parte de la sociedad a través de un proceso masivo, de enorme carga emocional y con poca duda con respecto a los significados a los cuales el niño se está adhiriendo. Y una secundaria en la cual el individuo se adhiere a nuevos sectores más especializados de la sociedad (mundos profesionales, ocupacionales, etc.) (2003, p. 164). Este proceso, sin embargo, no debe ser entendido como algo mecánico y unilateral. Según Berger y Luckmann los procesos de socialización entrañan “una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica con sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad” (2003, pp. 165-166).

Lo anterior quiere decir que en los procesos de socialización el individuo no solo se hace miembro de la sociedad, sino que también construye su identidad o su ubicación en ese mundo social al cual se está adhiriendo. A pesar de lo anterior, en Berger y Luckmann sigue existiendo el énfasis en los procesos de socialización como procesos de *internalización*. Es decir, como procesos por los cuales, tanto en la socialización primaria como en la secundaria, los individuos internalizan los significados que existen en los mundos o submundos sociales a los cuales pertenecen. Bajo esta mirada la subjetividad radica en que los individuos se ubican en mundos que ya están contruidos. Sus posibilidades se enmarcan o limitan a los mundos que han internalizado.

La propuesta de Berger y Luckmann puede ser útil para entender procesos de socialización en los cuales hay una unidireccionalidad preponderante en la definición y construcción de los mundos socializados. Es decir, cuando los padres y los profesores tienen preponderancia en la definición de lo que se está socializando y encuentran poca o ninguna respuesta u oposición por parte de los hijos-estudiantes. Sin negar que esta posibilidad pueda existir considero que los procesos de socialización, en relación con la construcción del futuro imaginado, responden más a lo que Abad (1993) llamó el modelo de la mutualidad.

Bajo el anterior modelo se entiende que “el niño no es un simple producto involuntario del entorno en el que vive, ni, en sentido contrario, dicho entorno puede considerarse como una mera ocasión en un proceso de desarrollo autónomo” (Abad, 1993: 39). Bajo esta perspectiva los procesos de socialización son procesos de influencia mutua a partir de la cual tanto los niños como los adultos pasan por transformaciones. La socialización es, de acuerdo con Abad “un proceso continuo de transacciones en el que la nueva situación es consecuencia de una negociación entre los actores” (1993, p. 40).

Bajo las ideas anteriores no se evitan del todo los determinismos porque aún se está haciendo énfasis en dos esferas de socialización: la familia y la escuela (principalmente los profesores). Pensar en la socialización así asume dos presupuestos problemáticos. Por una parte, siguiendo a Lahire, se asume que la familia y la escuela son homogéneas (2004, pp. 54-55). Por otra parte, siguiendo a Tedesco, se asume que no hay otros universos de socialización aparte de la escuela y la familia (2006, p. 33).

Si bien la familia y la escuela son universos que se pueden distinguir física o simbólicamente de otros universos, ello no quiere decir que sean homogéneos. Ya lo decía Lahire con respecto a la familia: “El niño puede estar rodeado de personas que representan principios de socialización, tipos de orientación respecto a la escuela muy diferentes, e incluso opuestos” (2004, p. 54). Los integrantes de la familia pueden convivir en un mismo espacio, pero eso no quiere decir que sean absolutamente homogéneos. Por ello, su interacción con los hijos-estudiantes que están en el proceso de construir los caminos de su futuro no es la misma y, en ese caso, la socialización familiar no sería **una** socialización, sino múltiples socializaciones en un mismo espacio —lo mismo puede ocurrir en la escuela—.

Aquí podemos trasladarnos al segundo punto problemático. Los procesos de socialización principales se ubican en la escuela y la familia, pero pueden existir otros procesos importantes al interior de lo que Lahire llama otras “configuraciones de relaciones de interdependencia” (2007, p. 23). Este es el caso del grupo de pares que va unido a menudo a las relaciones que se crean con las industrias culturales y los medios audiovisuales (Lahire, 2007, p. 23). Si hay fuertes lazos entre los familiares y los estudiantes o si hay altos niveles de control familiar es muy probable que la familia sea un espacio de socialización importante en la construcción del futuro. Sin embargo, ese es solo un caso posible. Pueden existir bajos niveles de control o interdependencia y eso hace que la familia pierda importancia en la definición del futuro para que el protagonismo sea mayor por parte del colegio o los grupos de pares. Es por eso por lo que, siguiendo a Lahire, es importante considerar “que el abanico de comportamientos y de gustos culturales de cada individuo sólo es inteligible si tomamos en cuenta la construcción combinada de las redes de interdependencia familiares, amicales y escolares, más o menos armoniosas o contradictorias” (2007, p. 24).

Además de eso, también pueden existir otros espacios de socialización relacionados con lo que Tedesco llama la *demanda* de los individuos. En este caso, la socialización pasa a ser pensada no como un proceso de *oferta* por el cual los individuos se integran a los valores generales de la sociedad. Por el contrario, bajo la idea de la *demanda* los individuos tienen la capacidad de elegir cuáles serán los contenidos y las funciones de los procesos de socialización (2004, p. 30). De acuerdo con esto, la lógica de la demanda hace que la socialización deje de encargarse a las instituciones, para pasar a ser un problema privado

e individual. Esta lógica hace que exista mayor fragmentación con respecto a la integración y cohesión sociales.

El hecho de que la socialización se arroje a la demanda hace que nuevas esferas de socialización entren en juego. En el caso particular de la construcción del futuro y la elección de carrera, además de la escuela, la familia o los pares, ahora los medios de comunicación se convierten en un factor fundamental del proceso. Lo anterior no quiere decir que los medios de comunicación (internet, televisión, etc.) tengan una influencia unidireccional sobre los procesos de decisión de los estudiantes, pero la interacción que tienen los estudiantes con estos puede ser crucial para la formación de los caminos que quieren tomar en el futuro.

Se puede caer en la percepción de que el hecho de que haya una crisis de la transmisión permite que haya más democracia al poner el énfasis en la demanda. Es decir, los individuos de manera privada pueden tener mayor libertad de elegir o de demandar los canales y los contenidos de socialización, sin recibirlos de manera impuesta por el Estado o las instituciones. Pero para “formular una demanda es necesario dominar los códigos de acceso a la comprensión de las necesidades y a la expresión de esa demanda a través de los canales pertinentes, tanto discursivos como institucionales” (Tedesco, 2004, p. 30). Pensar en los procesos de construcción del futuro imaginado de manera no determinista, como procesos complejos, heterogéneos, no implica negar la desigualdad o la exclusión. La desigualdad sigue existiendo si pensamos que la construcción del futuro, a pesar de ser un proceso complejo, en el que puede haber ofertas y demandas, implica el uso de códigos y recursos que no son los mismos para todos.

### **1.5. Categorías para navegar los procesos de socialización**

Hasta el momento se ha ofrecido un marco para la comprensión de los futuros imaginados educativos y su relación con los procesos de socialización. Sin embargo, no se ha aclarado cuáles prácticas o elementos concretos pueden ser sometidos a análisis. A continuación, se presentarán algunas categorías que hacen referencia a esos elementos concretos que pueden ser investigados empíricamente para el análisis de la relación entre procesos de socialización y futuros imaginados.

La producción de los futuros imaginados es un proceso que se lleva a cabo en múltiples escenarios, pero para esta investigación solo se tendrán en cuenta los procesos de

socialización en el colegio y la familia. Al interior de esos dos escenarios se explorarán las oportunidades que tienen los estudiantes para explorar experiencias relacionadas con las carreras que quieren seguir en su futuro. Appadurai llama a estas experiencias **ensayos del futuro**. Según él, una persona tendrá mayor capacidad para navegar un mapa en el futuro, para cumplir con sus deseos si tiene la oportunidad de ensayar lo que espera que le suceda en el futuro (2004: 69). En palabras de esta investigación el interés de esta categoría radica en entender cómo los estudiantes antes de graduarse han tenido la oportunidad de ensayar los posibles futuros académicos que esperan seguir: a través de la asistencia a escenarios físicos de la educación superior, por haber tomado cursos en IES o por haber tenido cercanía (a través de sus padres o de su entorno escolar) con los escenarios educativos futuros en los cuales esperan ubicarse.

En relación con este concepto en el que se remite a la cercanía que tiene un estudiante con su futuro esperado o aspirado, Bok afirma que otro de los factores que está relacionado con la producción de expectativas es el acceso a la información y al conocimiento sobre la educación superior que se le puede ofrecer desde sus familias y comunidades (información caliente, derivada del contacto cercano de familias con el sistema educativo) o desde el colegio (información fría) (2010, p. 171). Para esta autora, el acceso a la información caliente que proviene de los padres y su cercanía con el sistema educativo puede permitir que se tengan mejores estrategias para navegar en el campo educativo futuro (Bok, 2010, p. 172). Para el caso de esta investigación estas dos categorías (**información fría y caliente**) funcionan como referentes de los procesos en los cuales los padres o el entorno escolar ofrecen información a los estudiantes sobre las carreras que ofrece el sistema educativo en general y sobre sus dinámicas relacionadas con los costos o los estándares académicos requeridos para poder ingresar.

A través de los procesos de socialización también se incorporan diferencias de género que tienen relación con la manera en que se imagina el futuro educativo. Sobre esto Mendick explica que los discursos sobre las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas ubican estas áreas del conocimiento como “‘duras’ en oposición a las áreas ‘blandas’ de las artes y las humanidades”. Así mismo, según esta autora, las áreas duras suelen representarse “como vitales para el progreso y la prosperidad individual y nacional” y como áreas “en las cuales no hay suficientes personas que elijan trabajar, con las niñas y las mujeres como un problema particular” (2013, p. 209). Esto no quiere decir que

naturalmente las mujeres estén destinadas a las áreas blandas y los hombres a las áreas duras, pues las diferencias de género varían en el tiempo y el espacio y son construidas a través de prácticas sociales (Mendick, 2013, pp. 204, 207). No solo el género, o lo que se considera femenino y masculino varía y es construido a través de prácticas, sino también el sexo, pues lo que en términos biológicos se considera pre-existente a lo social, depende también del sistema de construcción sociocultural llamado “género” (Mendick, 2013, p. 208). Lo anterior quiere decir que hay ciertas prácticas y características físicas asociadas a lo femenino o a lo masculino, pero estas no son eternas e invariables.

Al afirmar que al imaginar el futuro los hombres usualmente lo asocian con los oficios o las profesiones “duras” (no solo las áreas del conocimiento de la ciencia y la tecnología, sino también, por ejemplo, los trabajos de construcción) y las mujeres con los oficios o profesiones “blandas” (profesiones de cuidado, humanidades o artes), no pretendo defender que siempre haya sido así, siempre será así o es así en todos los casos. De hecho, siguiendo a Mendick (2013, pp. 210-211), esta idea se puede matizar al afirmar que pueden existir cuerpos femeninos que llevan a cabo prácticas masculinas para entrar en el mundo de la ciencia y la tecnología (frialdad, control). O cuerpos masculinos que llevan a cabo prácticas femeninas para entrar en los mundos del cuidado. Además de eso, la ciencia y la tecnología también se pueden hacer a partir de prácticas femeninas y el cuidado a partir de prácticas masculinas. Es decir, el punto está en evitar los esencialismos al asignar unas prácticas o características determinadas a unos sujetos sin ver su posible variabilidad o heterogeneidad (por ejemplo, un cuerpo masculino que lleva a cabo prácticas femeninas en el trabajo, pero prácticas masculinas en el entorno doméstico).

Si bien estas diferencias no son eternas o invariables, sí son importantes en la manera en que se lleva a cabo la socialización y en las múltiples relaciones que se dan en el mundo social. Primero que todo, esas diferencias corresponden a la división del trabajo sexual por la cual a las mujeres se les asigna la carga del cuidado y el trabajo doméstico y reproductivo y a los hombres el mundo del trabajo asalariado. Según Federici, aun cuando más mujeres participan del trabajo asalariado, las cuotas de trabajo doméstico (y también del cuidado), “se han visto externalizadas y reorganizadas mercantilmente mediante el aumento de la industria de servicios” (2013, p. 175). Esto tiene relación también con el hecho de que el “empleo femenino es habitualmente una extensión del trabajo reproductivo” (Federici, 2013, p. 60).

Es decir, al ingresar al mundo del trabajo las mujeres suelen tener trabajos relacionados con el cuidado o las labores domésticas y contratan el trabajo reproductivo de sus casas a otras mujeres que llevan a cabo las tareas reproductivas del hogar. O, de otra manera, y conectando con las ideas mencionadas de Mendick, el trabajo doméstico o del cuidado aún persiste como un trabajo asociado a las mujeres y, principalmente, a lo femenino. Esta **división sexual** del trabajo transita a las prácticas de socialización y tiene relación con la manera en que se construye el futuro, pues la interacción cotidiana con las diferencias de género puede llevar a la incorporación de esas diferencias como la posibilidad más plausible en el futuro. Esto no quiere decir que el único futuro posible sea el designado a través de la división sexual del trabajo, pues pueden existir fugas o rupturas que muestran posibilidades diferentes a las de las mujeres cuidadoras y los hombres trabajadores.

La última categoría para tener en cuenta serán las **expresiones de apoyo** de padres, profesores o pares que se dan a través de discusiones o conversaciones. Para ello se tendrán en cuenta lo que Marjoribanks (2003, pp. 251-252) y Sepúlveda (2017, p. 16) identifican como las discusiones sobre las carreras futuras en las cuales los estudiantes expresan sus preferencias futuras y reciben sugerencias de opciones de estudio. Así mismo, se indagará por lo que Sarojini (2016, pp. 331-335) llama juicios de factibilidad. Estos juicios son hechos por los padres, los profesores o los mismos estudiantes y evalúan la probabilidad de que las aspiraciones sean realizadas en el futuro de acuerdo con criterios como el riesgo, la ética, la legalidad o la sostenibilidad. Por último, al interior de estas discusiones o conversaciones se tendrán en cuenta los procesos tratados por Sepúlveda (2017) en los cuales los padres (pero también los profesores) hacen expresiones de apoyo económico o emocional. Y también se tendrán en cuenta las expresiones de presión o condicionamiento a través de las cuales los profesores o padres tratan de imponer un futuro determinado a los estudiantes.



## **2. Igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones: el futuro imaginado del acceso a la educación superior**

Este capítulo presentará un análisis de los futuros imaginados en la legislación<sup>9</sup> y las políticas públicas<sup>10</sup> de acceso a la educación superior y de transición a la vida poscolegio en el nivel nacional y distrital. El análisis que sigue buscará entender de qué manera en los últimos 20 años se ha pensado el futuro del sistema educativo de educación superior y de qué manera se piensa en el presente (asumiendo como presente el año en el que estamos y no necesariamente la realidad inmediata).

Para ello se dará privilegio al análisis de documentos legislativos o de política pública que dan cuenta de la planeación y de lo que se propone aplicar en el futuro (futuro presente o futuro pasado). Así mismo, se hará una reconstrucción parcial de los efectos de estas legislaciones y políticas públicas para mostrar la relación (parcial) de continuidad entre el discurso de la legislación y la política pública, y su aplicación. El análisis de los efectos también permitirá observar que la legislación y la política pública no solo dan una imagen

---

<sup>9</sup> Con legislación me refiero a los distintos tipos de documentos que consulté: leyes, decretos, acuerdos, resoluciones y reglamentos.

<sup>10</sup> Por política pública entiendo “los programas y políticas por los cuales los funcionarios del estado intentan gobernar. Gobernar es una afirmación de la voluntad, un intento de ejercer control, de dar forma al mundo. Las políticas públicas son instrumentos de esta ambición asertiva” (Goddin, Rein y Moran, 2006, p. 3). Así mismo, entiendo que la política pública es “lo que hacen los gobiernos y lo que se niegan a hacer. Es acerca de la política, la resolución (o al menos la atenuación) de los conflictos sobre los recursos, los derechos, y la moral” (Klein y Marmor, 2006, p. 892). Este capítulo más que ser un análisis de políticas públicas será un esfuerzo por entender cómo estás en conjunto con la legislación configuran un imaginario que tiene efectos sobre el mundo, en concreto, sobre las formas en que se accede a la educación superior en el país.

del futuro a través del discurso sino también a través de su puesta en práctica. O, en otras palabras, los efectos dan cuenta de cómo el futuro imaginado no solo es imaginado sino también hecho realidad.

Para el caso de Colombia, se tendrá en cuenta la Ley 30 de 1994 y, después de esa legislación, las políticas o programas generales que se han implementado o planeado en el país desde el año 2002. La razón para el corte temporal es que la Ley 30 es el principal instrumento legislativo que guía la política pública en educación superior. Esta ley funciona como una especie de sombrilla que trata de cubrir cualquier iniciativa, legislación o política que tenga relación con la educación superior del país, tanto a nivel nacional como a nivel local. Por otra parte, el análisis de otro tipo de documentos inicia en 2002 pues a partir de ese año se empiezan a planear o implementar medidas que tienden a la ampliación de la cobertura a partir del fortalecimiento del crédito educativo. Antes de ese año, las medidas son difusas o mínimas, con excepción de la Ley 30.

Para el caso de Bogotá, el corte inicial se hace en el Plan de desarrollo de 1998 pues, similar a lo que sucedió en el país en general, a partir de ese año en la ciudad se empezaron a implementar programas de crédito o de meritocracia a partir de becas y créditos condonables. El corte inicial tanto para Bogotá como para el país en general tiene como contexto un quiebre relacionado con el fortalecimiento de las políticas de crédito y meritocracia para el acceso a educación superior. Esto no supone que antes no existieran ese tipo de políticas o programas, sino que a partir del cambio de siglo estas iniciativas tomaron más fuerza en la planeación y la implementación de políticas.

Para Colombia el cierre es el plan de desarrollo del gobierno en curso y para Bogotá el cierre es el plan de gobierno del gobierno distrital que inició en 2020. El propósito de estos cierres temporales es mostrar si existe continuidad entre estos nuevos gobiernos y los anteriores y también dar cuenta de la planeación, es decir, del posible camino que tomarán las políticas de acceso a educación superior en el futuro.

Es importante aclarar que los enfoques que siguen la legislación y las políticas públicas no son homogéneos, pero se pueden encontrar algunas similitudes y continuidades tanto en su construcción discursiva como en sus efectos. Así mismo, se encontrará que la legislación y las políticas públicas no son homogéneas (tanto entre ellas mismas como entre su discurso y su aplicación) y tampoco con respecto a la imaginación del futuro propuesta por las organizaciones estudiantiles y por la sociedad civil en general. Así

mismo, al interior de la misma sociedad civil tampoco existe homogeneidad en la manera de concebir el futuro de la solución a los problemas del acceso y la transición a la vida poscolegio.

Esto es visible en el paro nacional que inició el 21 de noviembre de 2019 y que detonó el conflicto entre algunos sectores de la sociedad civil (como las organizaciones estudiantiles) y el gobierno nacional en torno al futuro imaginado del sistema educativo. Este futuro imaginado no es el mismo en todos los sectores de la sociedad civil pues las organizaciones estudiantiles defienden el acceso a la educación como un derecho que se debe garantizar por el Estado y hay otros sectores (partidos políticos de derecha, gremios empresariales o sectores editoriales de los medios de comunicación) que consideran que el acceso a la educación superior no es un derecho sino un servicio o bien mercantil por el cual se debe pagar.

En el nivel nacional las tendencias en la legislación y la política pública vienen trazadas por el imaginario instituido de la igualdad de oportunidades. Este imaginario se ha construido desde la promulgación de la ley 30 de 1992 en la cual se hablaba de la educación superior como una función social del Estado, pero, al mismo tiempo, a través del discurso, se limitaba el acceso a los “capaces”. Los efectos de esta ley se han visto en las diferentes políticas públicas que, desde el gobierno nacional, han configurado la forma en que las personas acceden al sistema de educación superior. Por una parte, desde el Estado ha aumentado la financiación de la educación pública en términos nominales, pero no en términos reales con respecto al número de estudiantes que acceden a este sector del sistema educativo. Eso demuestra que desde la Ley 30 se dio al Estado la función de financiar la educación pública, pero esa financiación solo garantiza el acceso para algunos y ha pasado por un estancamiento.

Por otra parte, muy diferente a lo sucedido con la educación pública, desde 2002 se ha visto cómo se han fortalecido distintos esquemas que promueven el acceso a la educación superior o a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, pero privilegiando los créditos educativos o los programas meritocráticos de becas o créditos condonables. La conclusión con respecto a esto es que el país está transitando de un sistema de educación superior en el cual el Estado financia en mayor proporción la oferta (a través de la financiación de las instituciones públicas, aunque de forma precaria) a un sistema en el

cual se financia principalmente la demanda (a través del crédito educativo y los programas meritocráticos). Este tipo de transformación tiene relación con la aplicación de diversas medidas neoliberales que si bien no han cooptado totalmente el sistema educativo (es decir, no ha habido privatización total de la financiación, por ejemplo), sí han tomado importancia como soluciones a las que apelan las personas para ingresar a estudiar en la educación superior.

Las medidas neoliberales que se han tomado desde los distintos gobiernos nacionales (empezando en 2002) tienen efectos, como se verá, no solo en el acceso, sino en la forma en que un estudiante de educación media concibe su futuro educativo y también en la forma en que luego transita por la educación superior. Las medidas neoliberales, siguiendo a Harvey, empiezan a dismantelar distintas formas de responsabilidad estatal o de solidaridad social que permiten garantizar derechos básicos para asignar este peso a los individuos y sus personas cercanas (2007, pp. 75, 84). Al asignar ese peso en los individuos, en particular el peso de adquirir un crédito para poder pagar los estudios, se puede promover la equidad educativa (hay más estudiantes accediendo) pero se reproduce la desigualdad económica (al hacer que las personas de grupos de bajos ingresos tengan mayores presiones económicas que las de grupos de altos ingresos). Además de eso, la presión por tener buenas notas (en el caso de la meritocracia) o conseguir dinero (en el caso de los programas de crédito) puede generar presiones psicológicas visibles en la angustia, el estrés o la auto explotación de los estudiantes.

En el distrito las políticas de acceso a educación superior, a diferencia del nivel nacional, presentan una dualidad entre unas que siguen el imaginario instituido de la igualdad de oportunidades y otras que promueven el imaginario instituyente de la igualdad de posiciones. Las políticas distritales se bifurcan en unas que tienen un fuerte componente neoliberal y otras que promueven el fortalecimiento de la educación pública. Las medidas neoliberales son visibles desde 1999, cuando fue creado el Fondo Mejores Bachilleres, un fondo de beneficios financieros del distrito (a través de créditos y créditos condonables) que sigue existiendo y que se ha propuesto como una solución al problema del acceso sin tener importantes efectos en las estadísticas globales de acceso. Paralelo a esto se han hecho varias propuestas de expansión de la educación pública, principalmente a través de la expansión o el fortalecimiento de la Universidad Distrital. Además de esa dualidad, se han hecho esfuerzos por construir un esquema de articulación entre la educación media y

la educación superior que, sin embargo, no han tenido efectos importantes en la cobertura de educación superior.

Estos programas también han tenido mucha heterogeneidad pues en algunos casos la articulación puede asociarse con medidas neoliberales (como en el caso de la articulación con el Sena que prepara a los estudiantes para el trabajo) o con un fortalecimiento de las capacidades académicas que permite a los estudiantes tener mayores posibilidades de entrar en la educación superior. Así mismo, estos programas han tenido efectos en la transformación de la forma en que los estudiantes imaginan el futuro, al hacer que estos empiecen a pensar como algo posible el hecho de ingresar a la educación superior.

## **2.1 El acceso a la educación superior en la política pública nacional: meritocracia y financiación de la demanda**

### **2.1.1 La Ley 30: los “capaces” y los excluidos**

El acceso a educación superior en Colombia se convirtió en un problema central de política pública a principios del siglo XXI; sin embargo, ya desde la Ley 30 de 1992 se esbozaban las características de las formas de acceso al sistema que aun hoy persisten en el país. Si bien en el artículo 2 de la Ley 30 se afirma que “La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” en el mismo documento legislativo, en el artículo 5, se afirma que “La Educación Superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso.” Estos dos artículos muestran la paradoja que atraviesa el funcionamiento del acceso a la educación superior en el país. Por una parte, se defiende la importancia social de la educación superior por ser, como se afirma en el artículo 6, “factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional”. Pero, al mismo tiempo, se restringe su acceso a las personas con las capacidades requeridas sin ofrecer una definición concreta de quiénes son las que se consideran así y quiénes no. Leído de manera detallada el artículo 5 es la justificación para

que el acceso a la educación superior no sea garantizado en porcentajes que estén entre lo universal y lo absoluto<sup>11</sup>.

La ley no define cuáles son las capacidades requeridas<sup>12</sup> y, por ello, aquí voy a hablar de cuáles son las principales “capacidades”<sup>13</sup> que, de acuerdo con las estadísticas o los modelos de admisión, se tienen en cuenta para poder ingresar a la educación superior. Esas “capacidades” son de dos tipos: académicas y económicas. Las “capacidades” académicas que se tienen en cuenta para el ingreso a la educación superior son las que mide la prueba Saber 11 o las que se miden en cada IES<sup>14</sup> (si esta tiene una prueba de admisión). De acuerdo con la ley, se asumiría que los que obtienen los mejores resultados en la prueba Saber 11 deberían ser los que ingresan a la educación superior: pero esto no necesariamente se corresponde. Prueba de ello son dos cosas: se puede tener un mal puntaje en la prueba Saber 11 pero un buen puntaje en la prueba de admisión particular

---

<sup>11</sup> Claudio Rama construye una escala de los porcentajes de acceso a la educación superior en la cual entre el 50% y el 85% hay un acceso universal y entre el 85% y el 100% hay un acceso absoluto (2009, p. 177). Cuando digo “entre lo universal y lo absoluto” me refiero a que la estadística de acceso esté entre los últimos porcentajes de lo universal y los primeros de lo absoluto (80%-90%)

<sup>12</sup> Algo similar a esto se dice en el artículo 69 de la Constitución Política de 1991. En ese artículo no se habla de capacidades requeridas, pero sí de personas “aptas” e, igualmente, no se define de manera concreta quiénes son los aptos y quiénes no. Allí se dice: “El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.”

<sup>13</sup> Pongo la palabra “capacidades” entre comillas para aclarar que su uso es problemático. Por una parte, las capacidades son un aspecto evaluado que produce jerarquización y exclusión en el sistema educativo (eso se aclara en esta parte del capítulo). Por otra parte, las que son llamadas “capacidades” son un grupo de aspectos evaluados numéricamente; eso excluye otro tipo de capacidades que también se podrían evaluar numéricamente o que no se pueden evaluar de esa manera. Por último, el uso de la palabra “capacidades” puede sugerir que existen personas “sin capacidades” o “incapaces” y esa es otra razón por la cual la pongo entre comillas.

<sup>14</sup> IES: Institución de Educación Superior

de la universidad. Y, por otra parte, los admitidos a las IES no necesariamente son los que mejores puntajes tienen en la prueba Saber 11<sup>15</sup>.

Además de eso, la prueba Saber 11 y las pruebas de admisión estandarizadas excluyen la evaluación de muchas habilidades que pueden ser consideradas cruciales en la educación superior (habilidades artísticas y socioemocionales) y que, por lo mismo, pueden ser consideradas como uno de los muchos mecanismos de exclusión de la educación superior, al separar a quienes no corresponden al modelo central de “buen estudiante” pero que, bajo otro tipo de enfoque, pueden ser considerados estudiantes que tienen las capacidades para ingresar al sistema. Esas pruebas están concentradas en dos tipos de inteligencia (lógico matemática y lingüística) (Barrenechea, 2010, p. 8) y, al ser estandarizadas, uniforman y simplifican (Casassus, 2010, p. 88) el universo complejo y diverso de lo aprendido a lo largo del sistema escolar.

El acceso relacionado con las capacidades académicas puede ser garantizado a través de los cupos que ofertan las instituciones públicas. Sin embargo, esos cupos representan una cobertura muy pequeña en comparación con la demanda de educación superior que tiene el país: ejemplo de esto se puede ver en el número de estudiantes que se presentan a la Universidad Nacional versus el número de estudiantes que acceden. En el proceso de admisión para el semestre 2020-1, a la sede Bogotá se presentaron 42.687 aspirantes y solo fueron admitidos 3273 (Unal, 2019).

Los que entran al sistema de educación superior, si no acceden a un cupo en una institución pública, entonces deben garantizar el capital económico para su ingreso a una

---

<sup>15</sup> Se pueden revisar los requisitos de las universidades que toman el resultado de la prueba Saber 11 como un aspecto importante para la admisión y ver que, normalmente, las universidades tienen límites de admisión muy por debajo de la mitad del puntaje posible en la prueba, es decir, normalmente, no solo admiten a los mejores sino también a otros. Por ejemplo, en el Colegio Mayor de Cundinamarca se exige un mínimo de 35 puntos por área evaluada en carreras como derecho y administración. Este puntaje, si se multiplica por las 5 áreas, da 175 puntos, un puntaje que está muy por debajo de la mitad del puntaje posible en la prueba saber (250/500). Para revisar esta información se puede visitar la página de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (s.f.). Puntajes mínimos ICFES/Saber 11 para inscripción Pregrado. Recuperado de: <http://www.unicolmayor.edu.co/portal/index.php?idcategoria=3120> En la Universidad La Gran Colombia los requisitos son similares (32 puntos por área). Ver Universidad La Gran Colombia (s.f.). Requisitos de inscripción. Recuperado de: <https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/index.php/requisitos-de-inscripcion-pregrado>

IES privada a través de recursos familiares, una beca o un crédito educativo. Esta otra condición (“capacidad”) para el ingreso, de entrada, hace que se genere una presión sobre los que no tienen las capacidades académicas para ingresar a una institución pública de calidad o el capital económico para ingresar a una institución privada. Frente a esto, desde la Ley 30 también se esboza la solución a este problema con el funcionamiento del crédito educativo a través del Icetex. En el artículo 111 se dice que “Con el fin de facilitar el ingreso a las instituciones de Educación Superior a las personas de escasos ingresos económicos, la Nación, las entidades territoriales y las propias instituciones de este nivel de educación, establecerán una política general de becas, ayudas y créditos”.

En la Ley 30 de 1992 el problema de la cobertura en el acceso no es tratado de forma explícita. Sin embargo, la Ley sí esboza de manera general el tratamiento futuro que tendrá este problema. Las posibles soluciones esbozadas frente a ese problema, leídas de forma implícita, son la meritocracia en el acceso a las IES, medida a través de exámenes que evalúan un grupo restringido de “capacidades”, o la financiación de la demanda (a través de los programas de crédito educativo y de becas).

Por otra parte, si bien se habla de la financiación de las instituciones públicas y del aumento anual de esta financiación (artículo 87), este no está conectado de manera explícita con el aumento de la cobertura y de las responsabilidades económicas de las IES públicas. Como sostiene el SUE<sup>16</sup>, el aumento anual de los aportes del presupuesto de la nación está atado al aumento del IPC (Índice de Precios al Consumidor) pero “Este aporte en pesos constantes no se ajusta a la canasta de las Universidades, pues sus gastos doblan los índices de inflación, es decir, aumentan en promedio un 9,7% anual, lo que corresponde a un incremento entre 5 y 6 puntos porcentuales por encima del IPC.” (SUE, 2018, p. 3). Además, los problemas relacionados con las implicaciones de los artículos 86 y 87 de la Ley 30 son parte de las razones por las cuales las organizaciones estudiantiles han hecho demandas al gobierno nacional para modificar el esquema de financiación, pues este no responde a la realidad del crecimiento y el funcionamiento de las instituciones públicas.

Por último, no se habla, en esta Ley, del objetivo de la universalidad en el acceso a la educación superior. Principalmente porque, desde el inicio, en el artículo 5, se restringe el

---

<sup>16</sup> SUE: Sistema Universitario Estatal



acceso solo para personas con “capacidades” sin definir claramente en el mismo documento quiénes son. En sus implicaciones prácticas y en el funcionamiento del sistema de educación superior, se puede ver que esta restricción está relacionada con, como se mencionó antes, el grupo restringido de “capacidades” evaluadas en los exámenes de estado o en los procesos de admisión a las instituciones públicas y, también, con el capital económico de los jóvenes y sus familias.

### **2.1.2 Los planes de desarrollo (2002-2022): las alternativas para el aumento de la cobertura y su persistencia**

Desde 2002 los planes de desarrollo nacionales han hecho énfasis en la importancia del aumento y regionalización de la cobertura en educación superior. Como reflejo de estos planes, las tasas de cobertura han aumentado, pero persisten altas desigualdades entre regiones y entre quintiles de ingreso socioeconómico<sup>17</sup>. Así mismo, el aumento en las tasas de cobertura se ha basado en gran parte en la extensión de los programas de crédito educativo del Icetex, es decir, en la financiación de la demanda. Los planes pueden ofrecer una imagen panorámica de cómo la meritocracia, el endeudamiento financiero, el acceso a educación técnica o tecnológica y la educación virtual y a distancia persisten como las posibilidades más importantes para el aumento de la cobertura en educación superior pública o privada. Además de eso, en estos planes no se plantea como objetivo, ni siquiera a largo plazo (con excepción del plan de desarrollo 2018-2022), el alcance de la cobertura universal en educación superior. En el último plan se propone como meta a 2030 el aumento de la cobertura hasta el 80% (DNP, 2019: 1429). Sin embargo, los mecanismos propuestos para el aumento de esa cobertura de nuevo recaen, en mayor parte, en el aumento de la financiación de la demanda y no en el fortalecimiento de la educación superior pública.

En los cinco planes que se revisan acá el crédito educativo se concibe como un importante incentivo para el acceso a la educación superior. En el plan de 2002-2006, por ejemplo, se afirma lo siguiente: “El componente de promoción de la equidad en el acceso consiste en otorgar créditos a estudiantes de bajos recursos y buen desempeño académico” (DNP,

---

<sup>17</sup> Las estadísticas sobre este problema se pueden revisar en la introducción general

2003, p. 176). Algo similar se afirma en el siguiente plan: “Para contrarrestar esta situación [el bajo acceso de jóvenes de bajos recursos] la política propone otorgar: (1) subsidios o créditos educativos abiertos a todos los estudiantes, pero con condiciones especiales a los estudiantes de bajos ingresos, a través del Icetex para el pago de la matrícula; (2) subsidios de sostenimiento en el período de estudios; o (3) una combinación de las dos modalidades anteriores.” (DNP, 2007, p. 160).

El crédito educativo se concibe como una herramienta importante para el aumento del acceso de estudiantes de bajos recursos. En algunos casos, estos créditos pueden ser condonables, pero, como se verá en una sección posterior, esta tipología de crédito no representa una porción importante de la cobertura en el acceso. Además del énfasis en el crédito educativo, estos planes dan una alta importancia a la promoción de la educación técnica y tecnológica y a la articulación del mundo laboral-empresarial con las IES. En el plan 2010-2014 se afirma que para el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica se requiere:

- (1) diversificar la oferta de educación técnica y tecnológica en sectores clave de la economía colombiana y de talla mundial, áreas geográficas no cubiertas, fomentando la demanda por este tipo de programa de acuerdo con las necesidades regionales;
- (2) promover la vinculación efectiva con el mercado laboral de los egresados;
- (3) consolidar la Red de Instituciones Técnicas y Tecnológicas y su modelo de gestión;
- (4) fomentar programas de especialización técnica profesional y tecnológica;
- (5) integrar y facilitar los procesos anteriores con la oferta de formación técnica y tecnológica del SENA; para tal efecto, se impulsará una política de expansión de la cobertura de formación titulada, incrementando el porcentaje de matriculados en el total nacional. (DNP, 2011, p. 360).

El fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica como uno de los objetivos de estos planes se ve reflejado en el aumento de las tasas de cobertura de estos niveles de formación en las últimas dos décadas. Así mismo, su importancia también es crucial en el aumento de las tasas de cobertura que se propone en el Acuerdo por lo superior 2034 (ver sección posterior). Este fortalecimiento de lo técnico y tecnológico está articulado con la mayor participación que se espera del sector productivo-privado en las decisiones que determinan los programas ofertados y también con la mayor dependencia que se espera del mundo educativo con respecto al mundo laboral. En el plan 2010-2014, por ejemplo,

se afirma que se va a “fomentar la participación del sector privado, cajas de compensación y cooperativas en proyectos que consoliden la oferta de educación superior.” (DNP, 2011, p. 362). De manera similar, en el plan 2014-2018, se afirma lo siguiente: “se desarrollarán mecanismos para facilitar el pago de los créditos de los estudiantes y se promoverá la formación en áreas que respondan a la vocación de desarrollo y productiva de las regiones a las que pertenecen.” (DNP, 2015, p. 97).

Otro elemento importante en estos planes es la promoción de la educación virtual y a distancia como una alternativa para el aumento de la cobertura en las zonas alejadas o rurales. De acuerdo al plan 2018-2022: “se buscará ampliar la oferta de programas virtuales y a distancia, con condiciones de calidad, para que los jóvenes rurales cuenten con nuevas alternativas de acceso a la educación superior.” (DNP, 2019, p. 304). Por otra parte, el último plan de desarrollo (2018-2022) propone un aumento de la cobertura hasta el 60% y, para ello, concibe como elementos importantes el crédito educativo, los programas meritocráticos y el aumento en la financiación de la educación superior pública (DNP, 2019, p. 303). Sin embargo, el aumento en la financiación de las IES públicas es algo propuesto por este gobierno, pero no se incorpora como una política de Estado a través de una reforma a los artículos 86 y 87 de la ley 30, como lo ha sugerido el SUE (2018, p. 12) y también el movimiento estudiantil.

### **2.1.3 Los programas de crédito del siglo XXI: las presiones económicas generadas en los estudiantes**

El fenómeno del aumento en la tasa de cobertura en educación superior se relaciona con la creación de las líneas de crédito del Icetex que buscaban hacer préstamos educativos focalizados a estudiantes con dificultades económicas para el acceso. La primera línea de crédito, ACCES (Acceso con Calidad a la Educación Superior), funcionó entre 2002 y 2015 y la segunda, “Tú eliges”, funciona desde 2015. Los dos programas de crédito fueron enfocados en hacer préstamos educativos a personas de los estratos 1, 2 y 3. Para el segundo programa se sumó una focalización de acuerdo a los puntajes del SISBEN (Pérez, 2018, p. 1)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Para encontrar más información sobre el crédito ACCES se puede visitar la siguiente página: Icetex (s.f.a). Largo plazo ACCES. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el->

Estas dos líneas de crédito han permitido que más estudiantes de bajo capital económico puedan acceder a la educación superior. Como afirman Gómez y Celis a propósito del programa ACCES: “Un porcentaje significativo de estos jóvenes seguramente no podría haber ingresado a la educación superior sin este programa de crédito” (2009: 109). Así mismo, según Pérez, “el crédito aporta de manera categórica al fomento de oportunidades de acceso a la educación superior a jóvenes provenientes de bajos sectores económicos que, dicho sea de paso, enfrentan las barreras más fuertes en términos de oportunidades educativas al egresar de la educación media” (Pérez, 2008, p. 60).

Sin embargo, la extensión de la cobertura a través de estos programas tiene su correlato en el endeudamiento de los jóvenes y sus familias, es decir, a través de la privatización de la financiación de la educación superior “en lugar de aumentar los cupos y las oportunidades en las IES públicas (subsidio a la oferta)” (Gómez y Celis, 2009, p. 115). El crédito educativo fomenta la equidad educativa, aunque con una limitada cobertura (Pérez, 2018, p. 61), pero se convierte en un factor que reproduce la inequidad económica, pues, en lugar de garantizar un equilibrio en las presiones económicas de las familias de distintos recursos, lo que hace es generar mayores presiones en las de bajos recursos.

#### **2.1.4 Ser Pilo Paga (SPP) y Generación E: meritocracia y baja cobertura**

En 2014 el Gobierno de Colombia, a través del Ministerio de Educación y el Icetex, lanzó el programa “Ser Pilo Paga” que se propuso “ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y graduación en la Educación Superior a distintos grupos sociales y comunidades territoriales” (Resolución MEN 175, 2018, p. 2). El programa otorgaba un crédito 100% condonable que incluía el pago de la matrícula de educación superior en una IES acreditada y un subsidio de sostenimiento a estudiantes que cumplieran con dos condiciones: tener resultados destacados en las pruebas Saber 11 y estar entre los puntajes más bajos del Sisben<sup>19</sup>. Durante 4 años el programa benefició a 10.000

---

[icetex/biblioteca/archivo-lineas-de-credito/estudios-tecnico-profesionales-tecnologicos-y-universitarios/cr%C3%A9dito-a-largo-plazo-acces/caracter%C3%ADsticas-credito-a-largo-plazo-acces](https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges) Y para encontrar más información sobre el crédito “Tú eliges” se puede visitar la siguiente página: Icetex (s.f.b). Crédito Tú Eliges. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>

<sup>19</sup> El Sisben (Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales) es un programa del Estado colombiano que, “a través de un puntaje, clasifica a la población de acuerdo

estudiantes por año, es decir, 1.6% de los estudiantes que se graduaron de undécimo anualmente (Mora y Múnera, 2019, p. 117).

El programa se presentó como una alternativa para la solución de los problemas de acceso a educación superior de jóvenes con bajos recursos, pero con un alto nivel académico. Con respecto a la población focalizada, Álvarez, Maldonado, Rodríguez y Sánchez afirman que “el programa dobla la probabilidad de acceso a educación superior para los jóvenes elegibles” (2017, p. 2)<sup>20</sup>. Es decir, para los jóvenes que tenían altos puntajes en el ICFES y bajos puntajes en el Sisben la probabilidad de entrar a la educación superior aumentó.

Sin embargo, el programa no representó un aumento sustancial en la cobertura de la educación superior del país, principalmente porque atendía a un porcentaje muy reducido del número de graduados de educación media por año (1.6%). En términos estructurales, el programa tampoco representó una modificación en el sistema de oportunidades para el acceso a la educación superior de los jóvenes del país. Lo anterior se justifica en la misma razón anterior (la baja cobertura) pero también en que se basa en un sistema meritocrático por el cual el acceso solo es garantizado a los que se consideran más aptos académicamente. Además de lo anterior, el programa tiene una inversión que podría haber sido dispuesta para garantizar recursos a las IES públicas del país y debido a ello habría tenido mejores impactos en el aumento de la cobertura y el acceso a educación superior.

Otra de las desventajas del programa SPP está relacionada con una condición que no solo puede estar presente en los estudiantes que reciben algún tipo de beca o beneficio meritocrático, sino también en los estudiantes que de algún modo están sujetos a algún

---

con sus condiciones socioeconómicas.”. Así mismo, “se utiliza para identificar de manera rápida y objetiva a la población en situación de pobreza y vulnerabilidad para focalizar la inversión social y garantizar que esta sea asignada a quienes más lo necesitan” (Sisben, s.f.).

<sup>20</sup> Me parece importante hacer una nota para refutar una información estadística que aparece en el artículo de Álvarez, Maldonado, Rodríguez y Sánchez (2017). En este artículo, los autores afirman que “El número de bachilleres ingresando inmediatamente a la educación superior aumentó en un 12.2% entre 2014 y 2016” (Álvarez et al, 2017, p. 3). De acuerdo con las estadísticas del MEN la tasa de tránsito inmediato a educación superior entre 2014 y 2016 tuvo una variación de 0.7%, un porcentaje mucho menor de lo mencionado por estos autores (2017, p. 215). Un aumento de 12.2% en esos mismos años solo se ve en Bogotá (MEN, 2017, p. 215), pero no necesariamente está relacionado con Ser Pilo Paga, sino también con la creación de nuevos programas de crédito educativo como “Tú Eliges” (ver sección anterior) o con las iniciativas de la Alcaldía Distrital.

tipo de presión para responder con resultados académicos. Algunas condiciones del programa como los plazos para finalizar el programa académico que se empezó o el promedio académico requerido para continuar pueden funcionar como presiones que dificultan reconsiderar la trayectoria tomada o que obligan a los estudiantes a altos niveles de presión académica que pueden acarrear problemas emocionales por no cumplir con las condiciones requeridas. De acuerdo con Álvarez et al. los jóvenes que tomaron la prueba Saber 11 en el 2015-2, que fueron elegibles para el programa SPP y que han ingresado a educación superior “tienen mayores niveles de depresión, menos perseverancia y menos apoyo social, además, su autoeficacia es menor” (2017, p. 66).

Para 2019 el nuevo Gobierno nacional creó “Generación E”, un programa que, al igual que SPP, ofrece subsidios o créditos condonables para que los jóvenes puedan ingresar a la educación superior por su mérito educativo o por sus bajos recursos económicos. El programa tiene dos componentes de financiación: “Equidad” se propone financiar la matrícula, hasta por 4 salarios mínimos mensuales legales vigentes, de 320.000 estudiantes de IES públicas (80.000 por año). Las condiciones más importantes para acceder a esta línea son haber sido admitido en una IES pública y tener un puntaje igual o inferior a 32 en el Sisben. El segundo componente, “Excelencia”, incluye la financiación de la matrícula en cualquier IES de alta calidad y un subsidio de sostenimiento con un crédito 100% condonable a 16.000 estudiantes (4.000 por año). Las condiciones más importantes para acceder a esta financiación son tener un resultado destacado en las pruebas Saber 11 (entre los mejores 10 puntajes para algunos departamentos y entre los 3 mejores para otros o tener un puntaje igual o superior a 350) y tener un bajo puntaje en el Sisben (MEN, s.f.; MEN e Icetex, 2019).

Al igual que el anterior programa, “Generación E” propone un esquema de financiación basado en la meritocracia y que no tiene un gran impacto en la cobertura en educación superior. El componente “Excelencia”, que financia el total de la matrícula, no logra cubrir ni la mitad del número de estudiantes beneficiados por SPP. Por otra parte, el componente de “Equidad” financia las matrículas en IES públicas, pero no se entiende bien cómo será la inversión de los recursos. Por una parte, un estudiante puede ser potencial beneficiario e ingresar a una universidad pública, pero no es necesario que aplique al beneficio de “Equidad” pues al tener un bajo nivel de Sisben, en el cálculo de la matrícula de acuerdo a su declaración de renta, lo más probable es que no pague nada o muy poco.

Los aportes del gobierno a la financiación de la educación superior a través de “Generación E” no están garantizando un aumento importante de la cobertura en educación superior, en particular, de los jóvenes con más bajo capital económico. Esto debido a que la inversión que se hace a través de “Excelencia” solo garantiza el ingreso de 4.000 estudiantes al año y en “Equidad” no se hace la inversión para nuevos cupos ofertados en las IES públicas, sino que se invierten recursos para subsanar las matrículas de cupos ya existentes de los estudiantes de bajos recursos (que normalmente son muy bajas o no representan ningún gasto para el estudiante).

Tanto SPP como Generación E no impactan de manera importante el acceso a la educación superior de los estudiantes de más bajos recursos pues su cobertura es baja. Así mismo, a través de estos programas se financia la demanda y no la oferta de educación superior. Esto puede traer consecuencias negativas pues, debido a la competencia por atraer una mayor demanda, se pueden dejar de financiar las IES públicas para financiar las IES privadas. Los recursos destinados a las IES públicas pueden empezar a fluctuar debido a la demanda que se tenga por cupos en sus instituciones, lo cual puede perjudicar su estabilidad. Así mismo, estos programas pueden estimular una competencia entre IES privadas y públicas ignorando la función social de cada tipo de institución: las IES públicas están destinadas a cubrir el acceso de los jóvenes de menos recursos y si empiezan a competir por recursos con las IES privadas las fuentes de financiación que garantizan esa función podrían verse en peligro.

Estos programas tienen fundamento en la meritocracia que determina el acceso a la educación superior a través de pruebas estandarizadas que no contemplan una amplia gama de habilidades cognitivas y no cognitivas que pueden ser tenidas en cuenta para entrar a una carrera. Así mismo, estos programas se basan en condiciones para la permanencia que pueden ejercer presión sobre los estudiantes, principalmente debido a los plazos de graduación y los promedios requeridos para mantener el beneficio. Estas presiones, si bien incentivan el logro académico, también pueden ser factores generadores de problemas emocionales o psicológicos como la depresión o la autoexplotación académica.

### **2.1.5 El futuro desde el presente: Acuerdo por lo superior 2034**

El Acuerdo por lo superior 2034 es un documento de sugerencias de política pública resultado de la discusión entre distintos actores relacionados con el sistema de educación superior del país (directivos, estudiantes, profesores, consejeros externos, miembros del sector empresarial o productivo y miembros de las entidades estatales del sector educativo). El documento respondió, en parte, a las manifestaciones que frenaron la reforma a la Ley 30 propuesta por el gobierno nacional en 2011. Uno de los aspectos fundamentales de este acuerdo es la visión a 2034 en la tasa de cobertura de educación superior. Según el documento, a 2034 se espera pasar de una tasa de cobertura bruta del 48% en 2014 a una del 84% en 2034 (CESU, 2014, p.153).

Si bien se propone ese aumento, solo se mencionan propuestas abstractas, sin porcentajes o apuestas concretas, con respecto a la composición de la financiación que influirá en el aumento de esa cobertura. Se afirma, por ejemplo, que el Estado hará “una mayor inversión o gasto público para atender la demanda creciente, la inclusión social, la calidad, y la pertinencia de la educación superior.” (CESU, 2014, p. 142). También se afirma que el sistema dispondrá “de un sólido y sostenible esquema de financiamiento de la educación pública y privada, que inyecta recursos de manera oportuna a las instituciones de educación superior que soporta.” (CESU, 2014, p. 151). Pero en ningún fragmento del documento se menciona cuánto de ese financiamiento se hará a través de las IES públicas o de los programas de crédito educativo. Además de eso, se propone que el ICETEX siga existiendo y que sea una entidad importante para el cierre de brechas en el acceso. En el documento se propone “Fortalecer la política estatal de apoyos estudiantiles...Para ello, el ICETEX tendrá recursos específicos...para ejecutar programas de crédito y subsidio establecidos por la ley...” (CESU, 2014, p. 142). El documento es confuso al establecer propuestas para el futuro sobre cómo se repartirá la financiación de la oferta y la demanda de la educación superior. A pesar de eso, el Acuerdo sí concibe que el ICETEX y los programas de crédito seguirán siendo instrumentos importantes para el cierre de brechas en el acceso.

Con respecto a la composición de la matrícula de pregrado, en el Acuerdo se dice que “en el año 2034 la matrícula técnica y tecnológica será del 65% mientras que la universitaria representará el 35%, acercándonos a la composición de la matrícula de un país como Alemania” (CESU, 2014, p. 153). Sin embargo, en el documento no se cita una fuente que



sustente la afirmación sobre la composición de la matrícula en Alemania. Además, esa información se podría desmentir de acuerdo a las mismas estadísticas de la OCDE, en las cuales, para el año 2012, Alemania tenía una tasa de entrada a educación terciaria tipo A de 53% y tipo B de 22% (2014, p. 340)<sup>21</sup>.

El Acuerdo propone metas de cobertura que aspiran a la universalización del acceso, pero sin claridad sobre los mecanismos de financiación (oferta o demanda) y priorizando un aumento en la cobertura de la educación técnica y tecnológica. Con respecto a lo primero, se sigue pensando que la financiación de la demanda a través de créditos educativos o de subsidios es una alternativa importante para el aumento del acceso. Con respecto a lo segundo, la propuesta aspira a que Colombia tenga un aumento en la educación destinada a fortalecer habilidades laborales y a satisfacer el sector productivo pero no en la investigación autónoma o la imaginación y creación de otros mundos posibles: por ejemplo, la investigación de formas alternativas de producción en las cuales los trabajadores sean conscientes, más allá del funcionamiento de las máquinas o de las habilidades laborales concretas, de los posibles impactos ambientales o sociales que puede tener su actividad. O la construcción de otros mundos posibles en los cuales la educación superior no esté atada a la dinámica macroeconómica de un país o al mercado laboral.

## **2.2 Entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones: el acceso a la educación superior en Bogotá**

### **2.2.1 Los planes de desarrollo distritales: entre la financiación de lo público y la financiación de la demanda**

En los planes de desarrollo distritales (desde 1998) se han planteado diversas soluciones al problema del acceso a la educación superior y las principales han sido los fondos de

---

<sup>21</sup> Según la OECD la educación terciaria tipo A “refers to largely theory-based programmes designed to provide sufficient qualifications for entry to advanced research programmes and professions with high skill requirements, such as medicine, dentistry or architecture. Duration is at least three years full-time, though usually four or more years (2017, p. 83). Y la educación terciaria tipo B “refers to programmes that are typically shorter than those of tertiary-type A and focus on practical, technical or occupational skills for direct entry into the labour market, although some theoretical foundations may be covered in the respective programmes.” (2017, p. 83).

financiación de becas o créditos condonables, el fortalecimiento de la educación pública del distrito y la articulación entre la educación media y la educación superior<sup>22</sup>. En el Plan de 1998 a 2001 se planteaba la creación del Fondo Mejores Bachilleres (creado en 1999) y el fortalecimiento de la Universidad Distrital (comparar con Concejo de Bogotá, 1998). En el plan de 2001 a 2004 el acceso a educación superior o cualquier iniciativa relacionada con este sector es casi inexistente (comparar con Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001). En el plan de 2004 a 2008 se inicia con las propuestas relacionadas con la articulación entre la educación media y la educación superior (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2005, p. 42), se habla de la creación de 5.000 nuevos cupos en la Universidad Distrital, de aumentar el número de becas de excelencia a estudiantes de estratos 1 y 2 (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2005, p. 43) y de aumentar la participación de los técnicos y tecnólogos en la población general (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 2005, p. 57).

En el plan de 2008 a 2012 se constituye la propuesta de articulación llamada “Educación Media Especializada”, se propone la capacitación técnica para el empleo en los últimos años de la educación media, el apoyo a 30.000 jóvenes de estratos 1, 2 y 3 para su ingreso a la educación superior, el aumento a 42% del acceso de bachilleres de colegios distritales a la educación superior, y la modernización y ampliación de la Universidad Distrital (comparar con Concejo de Bogotá, 2008). En el plan de 2012 a 2016 la Educación Media Especializada se transforma en Educación Media Fortalecida (en la siguiente sección se hará mayor énfasis en los programas de articulación), se menciona la implementación del grado doce como un ciclo inicial de educación superior, se propone la construcción de nuevas sedes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la ampliación de cupos en la misma (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 42).

En el plan 2016-2020 el artículo 64 es el que está enfocado en la educación superior; allí se afirma que el Distrito “fomentará el desarrollo de la educación superior a través de

---

<sup>22</sup> Con este nombre se designa una serie de programas de la Secretaría de Educación que han buscado que los estudiantes tengan más cercanía con la educación superior en los últimos años de la educación media. Algunas de las acciones que se han implementado en estos programas son, por ejemplo, la oportunidad de los estudiantes de colegios públicos de ver clases y certificar créditos académicos en una IES, la transformación curricular de las IED en función de una mayor cercanía con los currículos de las IES, el ofrecimiento de asignaturas especializadas o de profundización en las IED a través de las alianzas con las IES, entre otras.

políticas que incrementen las oportunidades de acceso, la permanencia, la pertinencia y calidad de las instituciones y programas de educación superior y de formación para el trabajo y desarrollo humano en las modalidades virtual y presencial, y fortalecerá la articulación con las políticas del orden nacional para la promoción y fortalecimiento de la ciencia, tecnología e innovación” (Concejo de Bogotá, 2016). Para cumplir con ese objetivo se propone la disposición de “recursos para financiar las estrategias de promoción de la educación superior, a través de créditos y subsidios a la demanda, bolsas concursables para las instituciones, y demás mecanismos que permitan canalizar recursos de otras fuentes públicas y privadas. Igualmente podrá implementar nuevas fuentes de financiación, ampliar las existentes y suscribir convenios con el sector privado, organismos internacionales y ONG, entre otras.” (Concejo de Bogotá, 2016).

El artículo, además, tiene un párrafo en el cual se menciona la creación del subsistema distrital de educación superior que es una “instancia de coordinación, formulación y promoción de acciones de política pública en educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano, bajo premisas de articulación de esfuerzos y recursos, diálogo entre actores e identificación de intereses estratégicos, entre otras.” (Concejo de Bogotá, 2016)

El artículo 64 de este plan no menciona de manera explícita la financiación o el apoyo con recursos a la educación superior pública del distrito. Por el contrario, hace énfasis en la financiación de la demanda a través de créditos y subsidios que están destinados a financiar las matrículas o el sostenimiento de estudiantes que, principalmente, van a ingresar a las instituciones privadas de educación superior. Así mismo, se habla de “bolsas concursables” para las instituciones, lo cual se puede leer como una medida con la cual las universidades públicas estarán en competencia con las universidades privadas para captar recursos que financian el acceso de estudiantes.

Los planes de desarrollo desde 1998 han propuesto una mixtura de iniciativas para la garantía del acceso a la educación superior. Sin embargo, las iniciativas no han propuesto de manera explícita el aumento de la cobertura a una escala universal o absoluta. Lo anterior se debe a problemas presupuestales, el hecho de que esta meta no es importante para el gobierno de turno o la gran dependencia del gobierno nacional para poder iniciar una política educativa de este tipo. Se habla de metas que aumentan la cobertura, pero no

de un aumento estructural que permita reducir las desigualdades en el acceso. Las iniciativas para fortalecer la Universidad Distrital han sido importantes, pero no sustanciales en el aumento de la cobertura en la ciudad. Así mismo, la articulación entre la educación media y la educación superior ofrece alternativas para recibir educación más especializada en los colegios, pero no ha tenido un efecto importante en el aumento de la cobertura (Contraloría Distrital, 2018, pp. 8-9).

En el último plan de desarrollo distrital (2020-2024) se propone la creación de la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología. De acuerdo con el plan “Esta agencia se encargará de fortalecer, promover, financiar y propiciar oferta educativa del nivel superior, privilegiando la educación superior pública a través de las Instituciones de Educación Superior Pública” (Concejo de Bogotá, 2020, p. 2302). Por otra parte, en este plan de desarrollo no se habla de los programas de becas y créditos condonables que, a pesar de su no mención, seguirán existiendo debido a que hacen parte de la legislación distrital expedida por el concejo (ejemplo de ello es el Fondo Educación Superior Para Todos). Así mismo, se propone la creación de 20.000 cupos nuevos de educación superior, pero no se aclara si esa meta se alcanzará a través de la financiación de fondos de becas y créditos o de la financiación de la IES públicas del distrito. De acuerdo con las estadísticas de tránsito inmediato al año 2016 si se crean esos 20.000 cupos se puede esperar que la tasa de tránsito aumente 6% en los cuatro años —pasando del 48.1% al 54.3%—<sup>23</sup>.

### **2.2.2 El Fondo Educación Superior para Todos y otros fondos: financiación de la demanda**

La principal iniciativa de financiación de la demanda desde el distrito ha sido el Fondo Mejores Bachilleres (hoy Fondo Educación Superior para Todos). Con el Acuerdo 37 de 1999 se crea el Fondo para la financiación de la educación superior “Mejores bachilleres” que buscaba “facilitar y promover el acceso, permanencia, equidad y universalidad a la educación superior de los bachilleres en la ciudad”. Este Fondo ha destinado una porción

---

<sup>23</sup> Estos cálculos los hago con base en las estadísticas de tránsito inmediato del MEN a 2016 (2017, p. 215). De acuerdo con esas estadísticas a 2015 se graduaron 83.621 bachilleres en Bogotá y de ese número, en 2016, entraron 40.417 a la educación superior (48.3%).

importante de los recursos de la Secretaría de Educación a la financiación a través de créditos del acceso a la educación superior de los bachilleres de bajos recursos de la ciudad. En sus inicios, el fondo contaba con recursos de mínimo 7.000 salarios mínimos mensuales legales vigentes. Progresivamente los recursos fueron aumentando y con la modificación que se hizo en 2017 (Acuerdo 670 del Concejo de Bogotá) el fondo pasó a tener un mínimo de 21.000 salarios mínimos mensuales legales vigentes. A través de este último acuerdo el fondo también cambió de nombre y pasó a llamarse Fondo Educación Superior para Todos (FEST).

El fondo ha presentado varias modificaciones, pero en líneas generales ha priorizado el otorgamiento de créditos a los estudiantes de bajos recursos de los colegios del distrito o que tengan algún tipo de acuerdo especial con la Secretaría de Educación. Hasta 2009 la posibilidad de acceder al crédito se restringía a los bachilleres de estratos 1 y 2 y a partir del Decreto Distrital 280 de 2009 los estudiantes de estrato 3 también pueden acceder a este. A partir de la firma del Acuerdo 273 de 2007 los beneficiarios de los créditos podían ser exonerados hasta del 70% de la deuda si cumplían con requisitos como un buen rendimiento académico, la obtención del título académico y la prestación de una pasantía social. A partir de la modificación hecha en el Acuerdo 670 de 2017 los créditos son condonables entre el 70% y el 100% y los requisitos son la obtención del título y la prestación de la pasantía social.

El FEST y, en general, todos los fondos de financiación de la educación superior del distrito tienen un problema de cobertura similar al de los programas como SPP (Ser Pilo Paga) o Generación E. Su cobertura es mínima y no representa un cambio sustancial en las estadísticas de acceso a educación superior (principalmente de los grupos de bajos ingresos). De acuerdo con estadísticas de la Secretaría de Educación (ver Anexo B) entre 2000 y 2019 el número de beneficiarios del FEST (antes Fondo Mejores Bachilleres) ha sido 2.865. En promedio 143 beneficiarios por año, es decir, aproximadamente el 0.17% de los graduados de bachillerato por año si tomamos el dato de 2015 (83.621) (MEN, 2017, p. 215).

Otros fondos creados por la SED (además del FEST) han sido los siguientes: Alianza SENA-SED, Fondo de Reparación de Víctimas (FRV), Fondo de Universidades Públicas (FUP), Fondo de Educación Técnica Profesional y Tecnológica (FTYT), Fondo Ciudad

Bolívar (FCB), Becas Universidad Libre y Universidad América (BECAS ULUA), Fondo Alianza Ciudad Educadora (FACE) y el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP)). Si sumamos todos los beneficiarios de todos los fondos (incluyendo el FEST) desde el año 2000 el número es 22.322. En los últimos años el número promedio por año aumentó debido a la creación de la alianza con el SENA. Excluyendo los beneficiarios de la Alianza SENA-SED el número total de beneficiarios de estos fondos desde el año 2000 es de 7.794: 389 por año, es decir, menos del 0.5% de los graduados del distrito (83.621 para el año 2015).

Se excluye el dato de los beneficiarios de la Alianza SENA-SED debido a que no es claro si este es un programa de financiación de la educación superior a través de becas o créditos (de hecho, se puede suponer que la financiación de la educación va en este caso no va a cargo de la SED sino del SENA). Tampoco es claro si estos cupos del SENA son cupos nuevos o son cupos ya existentes que administra la SED y tampoco es claro si son cupos de educación superior o de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

	Sena	Fest	Frv	Fup	Fcb	Ftyt	Becas Ulua	Face	Fodesepe	
<b>Primer año con datos de número de beneficiarios</b>	2016	2000	2014	2015	2018	2011	2007	2017	2016	
<b>Número de beneficiarios hasta 2019</b>	14.528	2865	557	1.620	184	1802	82	624	60	<b>Total beneficiarios</b>
										22.322

**Tabla 1.** Número de beneficiarios de los fondos de financiación de acceso a la educación superior de Bogotá, entre el 2000 y el 2019. Fuente: SED (2019).

De acuerdo con los anteriores datos se puede ver que los fondos de becas, créditos o subsidios educativos del distrito no han beneficiado a una porción importante de estudiantes del distrito, es decir, al igual que SPP (Ser Pilo Paga) y Generación E, no representan un impacto importante en el aumento de la cobertura. Por el contrario, reproducen la destinación de recursos del distrito a la financiación de la demanda, dejando de lado la financiación de las IES públicas e incentivando la competencia y las presiones financieras sobre los estudiantes y sus familias.

## **2.3 La transición a la educación superior en Bogotá: entre la formación laboral y la formación académica**

No es el propósito de esta sección analizar los resultados de los distintos proyectos o convenios de articulación entre la educación media y la educación superior en el distrito. Más que analizar los resultados me interesa entender el enfoque que siguieron o siguen estos proyectos o convenios, en concreto, el tipo de estudiante o de egresado que pretenden constituir. Además de eso, hacer un análisis de los resultados presenta complicaciones debido a que estos programas (al menos hasta la Educación Media Fortalecida) no contaban con un sistema de monitoreo y seguimiento ni tampoco con una sistematización de los modelos de formación (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2018, p. 18). El análisis de los resultados del último programa (Educación Media Integral) tampoco se puede hacer debido a que dependió de una administración distrital que acaba de terminar y hace falta consolidar la información.

### **2.3.1 La articulación con el SENA**

En el año 2005 la SED firmó un convenio (001 de 2005) con el SENA para articular los programas de formación laboral de esta institución con la educación media de los colegios. Antes de este convenio, ya existían colegios articulados con el SENA, pero esto no respondía a “un procedimiento estandarizado con requisitos, condiciones, etapas, pasos, instancias y trámites para que un colegio se pudiera articular.” (Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 57). El enfoque de esta articulación ha sido la formación laboral y, por ello, su principal problema está asociado a la reproducción de las desigualdades sociales pues está destinada a los jóvenes de los quintiles de ingreso más bajos, a quienes se les asigna una capacitación en oficios mientras que la educación académica-intelectual se incorpora en otros sectores de la población (Gómez, Díaz y Celis, 2009, pp. 56, 65; Díaz y Celis, 2011, p. 376).

El problema principal que guía este tipo de articulación es que los estudiantes egresan de la educación media y no encuentran oportunidades laborales. Sin embargo, “Los jóvenes no tienen posibilidad de explorar otras áreas de formación, que no necesariamente están relacionadas con lo laboral, para satisfacer sus intereses y expectativas” (Gómez, Díaz y Celis, 2009, p. 65). La pregunta que sugiere este tipo de programas de articulación es si la formación laboral prematura les va a permitir a los estudiantes tener mayores

oportunidades de empleo y bienestar o si, por el contrario, los está arraigando en los sectores más precarios de la estructura ocupacional del país (empleos inestables, sin seguridad social y con bajas remuneraciones). Más allá de eso, es importante discutir si lo más importante en la educación media y en la educación en general es aprender a trabajar.

### **2.3.2 La articulación con la educación superior**

La articulación con la educación superior tiene su hito inicial en el convenio 174 de 2005 firmado entre la Universidad Distrital y la SED. A través de este convenio algunos colegios del distrito se articularon con la UD para “modificar el currículo de la media fortaleciendo las ciencias básicas, incluyendo asignaturas de los programas tecnológicos, incorporando asignaturas de la superior con miras a homologación, teniendo como impacto la semestralización del plan de estudios, el aumento de la jornada académica, la realización de parciales conjuntos para las asignaturas comunes [y] la modificación del sistema de evaluación...” (Camargo, Garzón y Urrego, 2012, p. 160).

De acuerdo con Camargo, Garzón y Urrego el programa fortaleció la educación media en estos colegios, principalmente en las ciencias básicas (esto es visible en el mejoramiento de las competencias de los estudiantes en el componente académico). Así mismo, los estudiantes de estos colegios empezaron a concebir como algo posible continuar con la educación superior (2012, pp. 169-170).

Después de este programa la SED expidió la Resolución 480 de 2008 por la cual a 14 colegios del distrito se les otorgó la condición de experimentales en el marco de la articulación con la educación superior. Entre los objetivos de esta resolución estaba “facilitar a los estudiantes de grados décimos y undécimos la iniciación de la educación superior” (SED, 2008, p. 2). Otro aspecto importante de la resolución indica que las acciones de la articulación deben dirigirse a “que los estudiantes de este nivel avancen hacia la formación profesional mediante el reconocimiento y homologación de los contenidos curriculares, que se establezcan por convenio con las Instituciones de Educación Superior” (SED, 2008, p. 3).

Bajo esta resolución la articulación buscaba mejorar las oportunidades de acceso a la educación superior de los estudiantes de estos colegios, pero, de acuerdo con Díaz, este objetivo no se cumplió (2012, p. 245). Díaz también defiende que la política no tuvo un impacto importante en los resultados académicos de los estudiantes en las pruebas Saber



11. En sus palabras “al mirar los resultados de dicha prueba, no hay evidencia sustancial de que haya modificaciones significativas que hablen de un menor ni de un mayor desempeño académico a raíz de la Articulación” (2012, p. 246).

A pesar de que no hubo impactos importantes relacionados con los objetivos de la política y con el mejoramiento académico, esta política tuvo consecuencias no esperadas importantes para los estudiantes. Entre ellas Díaz menciona el disciplinamiento de los estudiantes “para prepararlos para la experiencia social de la educación superior” con prácticas como “la extensión de la jornada, el aumento de la carga académica y la transición a formas de evaluación que se consideran más exigentes” (2012, p. 247). Frente a esto Díaz afirma que, si bien “el disciplinamiento de los jóvenes para ejercitarlos hacia las exigencias de la educación superior no es deseable, esta función latente sí podría ser intencionalmente reconvertida a una experiencia de orientación socio-ocupacional” (2012, p. 250). Sin embargo, la orientación socio-ocupacional también puede considerarse una forma de disciplinamiento que encarrila a los estudiantes a determinadas ocupaciones, una disciplina que no estaría inscrita tanto en el cuerpo como en las formas de imaginar el futuro de los estudiantes (sobre esto ver la discusión en el capítulo 4).

Después de estas estrategias de articulación se estableció en 2011 (a través de la Resolución 2953) la Educación Media Especializada, una estrategia que planteaba que los estudiantes de décimo y once de 100 colegios “tuvieran la oportunidad de profundizar en un área o campo del conocimiento, aumentando de 6 a 10 horas semanales su intensidad horaria” (Dirección de Educación Media y Superior [SED], s.f., p. 2). A diferencia de las anteriores articulaciones la EME “no contemplaba el diseño curricular por créditos académicos y su posible reconocimiento a las y los estudiantes” (Dirección de Educación Media y Superior [SED], s.f., p. 2). Esta estrategia buscó profundizar en áreas académicas para “Hacer posible que se construyan escenarios futuros de desarrollo para los jóvenes a nivel académico y laboral” (Dirección de Educación Media y Superior [SED], s.f., p. 2).

En 2012 el distrito constituyó la Educación Media Fortalecida, un programa que se fundamenta en la idea de que “la Educación Media es un tránsito importante hacia la Educación Superior y el mundo socio productivo, donde los y las jóvenes tendrán experiencias de vida que nutren sus proyectos profesionales, académicos y laborales” (Dirección de Educación Media y Superior [SED], s.f., p. 6). La EMF buscaba integrar las

principales características de los programas anteriores al hacer que la articulación fuera diversa, electiva y homologable (Dirección de Educación Media y Superior [SED], s.f., p. 6). El programa tuvo una evaluación desfavorable por parte de la Contraloría Distrital pues no cumplió con el objetivo de garantizar mayor acceso a la educación superior (Contraloría Distrital de Bogotá, 2018). Sin embargo, el programa tuvo un efecto positivo en los puntajes de las pruebas Saber 11 (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2018, p. 22).

La estrategia implementada por el último gobierno distrital fue el Desarrollo Integral de la Educación Media (desde 2016). Esta estrategia se enfocó en asegurar una oferta con mayores oportunidades de exploración a los estudiantes (mayor diversificación), el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales, y el apoyo a la construcción de trayectorias de vida (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2017, p. 115; Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2018, p. 36, 38). Uno de los fundamentos de este programa estaba en hacer de la articulación un escenario que permitiera a los jóvenes prepararse no solo para el trabajo o para la educación superior, sino para la vida en general a través de competencias transversales o básicas. El Desarrollo Integral de la Educación Media se estructuró en tres componentes “El primero de ellos propone una preparación y acompañamiento académico en las IED de Bogotá; el segundo componente abarca la preparación para la vida de los jóvenes de 10. ° y 11. °; y el tercer componente se propone facilitar mecanismos para el tránsito a la educación superior” (Alcaldía Mayor de Bogotá y SED, 2017, pp. 115-116).

El primer componente es el que está enfocado en el desarrollo de competencias básicas y específicas, el segundo se formalizó a través del desarrollo de competencias socioemocionales y de la creación de la Estrategia Distrital de Orientación Socio-ocupacional y el tercero se aplicó a través de los distintos portafolios de apoyo que ofrece la SED para el ingreso a la educación superior. A propósito de este último componente, la articulación no se basaba en el otorgamiento de créditos homologables en las IES sino en el acompañamiento pedagógico a las IED.

El plan de desarrollo de 2020 a 2024 indica que se seguirán implementando acciones de orientación socio-ocupacional destinadas al 100% de los colegios públicos distritales. Según el Plan, lo que se busca es que los jóvenes “puedan elegir su proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI” (Concejo de Bogotá, 2020, p. 2334). Además de esto, en el plan también se menciona que se fortalecerán “habilidades que

propendan el fomento del emprendimiento y otras alternativas productivas para los jóvenes, que les permita mejorar su tránsito a la educación superior”. En el plan también se menciona la importancia para los jóvenes de “la formación para el trabajo” con el objetivo de “construir trayectorias laborales exitosas” (Concejo de Bogotá, 2020, p. 2224). De acuerdo con lo anterior, no habrá un cambio sustancial en la manera en que se han adelantado acciones desde la SED para el fortalecimiento de la educación media.

Los programas de articulación liderados por la SED han tenido distintos enfoques, pero en estos ha sido fundamental la educación para la vida pos-colegio a través de la formación laboral o de la preparación para la educación superior. La articulación con el SENA ofrece la alternativa de preparar para el trabajo a los estudiantes de educación media, pero es problemática pues no presenta alternativas diferentes a la formación laboral. Las iniciativas de articulación con la educación superior (enfocadas en la diversificación y la profundización académica) han tenido efectos importantes en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, pero no han cumplido el objetivo central de ofrecer más oportunidades de acceso a la educación superior. Los últimos dos planes de desarrollo muestran la importancia de acompañar la construcción de proyectos de vida de los estudiantes de educación media a través de la orientación socio-ocupacional o la exploración de alternativas. Sin embargo, no se conocen datos sobre los efectos que pueden tener estas iniciativas en el acceso a educación superior.

## 2.4 Conclusiones

La legislación y las políticas públicas nacionales de acceso a educación superior y de transición a la vida poscolegio representan un imaginario instituido del futuro en el cual la solución al problema de la desigualdad en el acceso se da a través de medidas neoliberales que otorgan la responsabilidad de la financiación a los individuos. A través de ese imaginario se propone que los individuos deben esforzarse para poder acceder a la educación superior, bien sea de forma económica a través del pago de créditos, de forma académica a través de la competencia meritocrática, o de forma psicológica para poder resistir las presiones que generan el hecho de someterse al pago de una deuda o el sostenimiento de altos niveles de rendimiento académico.

Esto tiene un correlato en la disminución que se ha dado y que se propone para el futuro en la *proporción* del presupuesto que es destinado a la educación pública con respecto al

destinado a los programas meritocráticos y de crédito educativo. Este imaginario instituido ligado a las políticas de igualdad de oportunidades y las medidas neoliberales aplicadas por los gobiernos nacionales y distritales no es un evento aislado de la geopolítica internacional. Su consolidación está relacionada con el seguimiento que los gobiernos nacionales han hecho de las recomendaciones del Banco Mundial a propósito de la inversión en educación pública y en créditos educativos. Entre estas recomendaciones están la implementación de “políticas que combinan las becas y el apoyo financiero” (World Bank, 2017), las subvenciones gubernamentales a la educación superior (ayuda económica) y el funcionamiento del mercado de crédito (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017, p. 34).

En el distrito se ha presentado una dualidad en el imaginario del futuro representado en la legislación y las políticas públicas. Por una parte, se crearon fondos meritocráticos y de crédito educativo que siguen las tendencias nacionales del imaginario instituido de la igualdad de oportunidades. Pero, por otra parte, se han adelantado otro tipo de iniciativas, más cercanas al imaginario instituyente de la igualdad de posiciones, y que buscan la expansión de la educación pública y la creación de programas de articulación. Estas propuestas no han tenido efectos importantes y esto se explica por la fuerte dependencia que tiene el gobierno distrital del gobierno nacional para tomar decisiones de política pública de educación superior y también debido a la falta de acuerdos entre el gobierno y el concejo distrital para financiar una mayor expansión de la educación pública en la ciudad.

### **3. Futuros imaginados y socialización en los estudiantes de la IED Manuel Elkin Patarroyo: el imaginario instituido visto en lo concreto**

La imaginación del futuro de los jóvenes en Colombia es un tema que ha tomado relevancia debido a las transformaciones que ha tomado el país en los últimos años y que están relacionadas, principalmente, con el posicionamiento de la población de esta edad como un interlocutor importante para la solución de los problemas sociales como la desigualdad. Uno de los aspectos más reconocidos de las marchas por el Paro Nacional durante el 2019 fue la amplia participación juvenil que, en parte, exigía cambios sustanciales en torno a las oportunidades de acceso a educación. Ese tipo de manifestaciones tiene un correlato en lo que los jóvenes consideran como lo más importante para su futuro.

Según García et al., de una muestra representativa de estudiantes de décimo y once un 62% espera poder ingresar a un programa universitario una vez se gradúe del colegio. Sin embargo, solo un 54% reporta que podrá lograrlo (García et al., 2016, p. 93). Así mismo, en una investigación mixta del British Council, Uniandes y Urosario se llegó a la conclusión de que lo más importante para los jóvenes de Colombia es estudiar o continuar estudiando. Además de eso, otras aspiraciones muy importantes entre la generalidad de los jóvenes que participaron en la investigación son ser un apoyo para sus familias, tener una familia, brindar apoyo a sus madres y tener una casa propia (2018, p. 153).

Esos mismos jóvenes expresaban que las principales barreras para sus aspiraciones eran la falta de dinero, la dificultad para estudiar, la falta de oportunidades de empleo y el embarazo a temprana edad (esta última entre las mujeres) (British Council, Uniandes y Urosario, 2018, p. 169). De acuerdo con estos datos, vemos que las demandas que se hacían durante las marchas de 2019 no son un caso aislado, sino que representan muchas de las aspiraciones y esperanzas de los jóvenes del país. Esas esperanzas y las

manifestaciones en las cuales se defienden, por otra parte, no se construyen de forma aislada sino con base en un contexto en el cual, como se expresó en el segundo capítulo, el acceso a la educación superior es desigual y las responsabilidades de construir una trayectoria se están desarticulando de las formas de solidaridad social (principalmente las del estado) al ser privatizadas.

Esa desigualdad en torno a las oportunidades que tienen los jóvenes también se puede ver en sus aspiraciones. Para García et al. el 66% de los estudiantes de décimo y once de zonas urbanas espera ingresar a la universidad, mientras el 54% de las zonas rurales espera hacerlo (2016, p. 93). Según esa misma investigación un 28% de los jóvenes de zonas rurales espera estudiar un programa técnico o tecnológico, mientras que en el caso de las zonas urbanas solo un 22% espera hacerlo (García et al., 2016, p. 93-94). En relación con otros aspectos diferentes a la educación, British Council, Uniandes y Urosario aseguran que los jóvenes del sector urbano tienen más aspiraciones asociadas a viajar o vivir fuera de Colombia que los jóvenes de sector rural (2018, p. 160). Además de lo anterior, según British Council, Uniandes y Urosario los jóvenes de sector rural suelen identificar barreras muy diferentes para sus aspiraciones de las identificadas por los jóvenes de zonas urbanas. Algunas de esas barreras son la lejanía de los lugares de estudio, las dificultades de transporte y la calidad de los servicios públicos (entre los que se cuentan, por ejemplo, el agua y el acceso a internet) (2018, p. 174).

Las desigualdades de género también se reflejan en las aspiraciones pues según British Council, Uniandes y Urosario las mujeres suelen mencionar con mayor frecuencia futuros asociados a la familia, el matrimonio o los hijos (2018, p. 155). Así mismo, entre las mujeres es muy importante la consideración del embarazo temprano como una barrera para la consecución de sus aspiraciones (British Council, Uniandes y Urosario, 2018, p. 172).

Por último, si se examinan las aspiraciones de acuerdo con las características socioeconómicas se puede encontrar que los niveles de optimismo son más altos entre los jóvenes de los quintiles de ingreso más altos. Por ejemplo, el nivel de optimismo frente a la meta de graduarse de la universidad es de 3.94 sobre 5 en el quintil con los ingresos más bajos y de 4.26 para el quintil de los ingresos más altos (British Council, Uniandes y Urosario, 2018, p. 187).

De acuerdo con los anteriores datos se puede afirmar que las desigualdades en las oportunidades tienen relación con las desigualdades en la forma de expresar los futuros imaginados de los jóvenes. En ese marco de desigualdad en las aspiraciones en el país, este capítulo busca analizar detalladamente los futuros imaginados de los estudiantes del colegio distrital Manuel Elkin Patarroyo, ubicado en el barrio La Perseverancia de Bogotá. Al detallar esos procesos de construcción de las aspiraciones se podrá ver cómo los jóvenes de un barrio concreto imaginan su futuro en relación con el contexto nacional. Además de eso, también se verá cómo los futuros imaginados de estos jóvenes del MEP constituyen un caso singular relacionado con lo que sucede en su colegio, en sus familias, en el barrio y con sus amigos.

El propósito principal de este capítulo es examinar los futuros imaginados de los estudiantes de décimo y once del MEP y su relación con los procesos de socialización familiar y escolar. Además de eso, también se presentarán algunas explicaciones sobre cómo los futuros imaginados por estos estudiantes tienen relación con el imaginario instituido presentado en el primer y segundo capítulos. Por último, también se explicará la relación que hay entre las certezas que tienen los estudiantes de que sus futuros imaginados se hagan realidad y el reconocimiento, por parte de los mismos jóvenes, de los problemas sociales que existen en el país.

Los espacios de socialización son espacios importantes para la construcción de los futuros imaginados. Sin embargo, no hay algo así como un determinismo que recaiga sobre los estudiantes. Tampoco hay una explícita reproducción de las posiciones sociales, al menos si se compara lo que hacen los familiares y lo que quieren hacer los estudiantes. Tanto en el colegio como en la familia, aunque en diversos niveles y grados, se da apoyo a los estudiantes, aunque este apoyo es general y poco profundo pues no hay transmisión de información concreta ni oportunidades de ensayar el futuro. Lo anterior se explica por los bajos recursos económicos, culturales o temporales que tienen familiares o profesores para contribuir más allá de decir “yo lo apoyo”. Esto, a su vez, refleja la desigualdad que existe en las capacidades o en los códigos que se usan para construir los mapas del futuro<sup>24</sup>. Al no construir futuros con base en información concreta y detallada y con la

---

<sup>24</sup> En la sección 1.3. se encuentra una explicación del término “mapas del futuro”.

oportunidad de ensayar lo que sucederá, los estudiantes imaginan que para estudiar en el futuro tendrán que pasar por muchos esfuerzos individuales. Al hacer esto se vuelven en actores que ponen en el discurso el imaginario instituido por el cual se constituye la desigualdad en el acceso a la educación superior. Es decir, imaginan que la responsabilidad del acceso a la educación superior no está atada a las formas de solidaridad social, sino a las capacidades y esfuerzos de los individuos.

### **3.1 La Perseverancia, el colegio y sus estudiantes: cambios, generalidades y persistencias**

#### **3.1.1 El barrio y el colegio: persistencias y transformaciones**

El barrio la Perseverancia<sup>25</sup> ha tenido varias transformaciones a lo largo de su historia, pero también ha tenido persistencias. El barrio tiene su origen en el inicio del siglo XX, cuando empezó a ser habitado por los trabajadores directos e indirectos de la fábrica de cerveza Bavaria. En sus inicios el barrio estaba intrínsecamente conectado con los procesos de expansión urbana y de industrialización de Bogotá. Además de ser habitado por obreros, tradicionalmente fue una zona de adeptos al Partido Liberal y, particularmente, a Jorge Eliecer Gaitán, quien tenía afinidad por los sectores populares y acostumbraba a visitar el barrio para entrar a sus chicherías, conversar con sus habitantes o dar discursos.

Hoy el barrio está delimitado por la carrera 5 al occidente, la avenida circunvalar al oriente, la calle 31 al sur y la calle 33 al norte. Su población aproximada es de 5.800 personas y está compuesta por un gran número de adultos mayores y de familias monoparentales con madres cabeza de familia (Yemail, 2009, p. 94). Una parte importante de los habitantes del barrio trabaja en las ventas ambulantes o en actividades como la mecánica automotriz, la construcción y el comercio (IED MEP, 2018, pp. 17-18). Si comparamos la composición demográfica del barrio en sus inicios con la de la actualidad se verá que hay cambios

---

<sup>25</sup> La información sobre la historia “lejana” del barrio a principios de siglo XX y sobre las tradiciones relacionadas con la chicha fue elaborada con base en el libro de Ruiz y Cruz (2007) editado por el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. La información sobre la plaza de mercado se elaboró a partir de una participación directa como consumidor en la plaza, a charlas con estudiantes y profesores del colegio MEP y a la revisión de vídeos de carácter informativo sobre lo que se puede comer allí. Uno de esos vídeos se titula “¿El mejor ajíaco de Bogotá? – Plaza de la Perseverancia”. Enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=S\\_P1\\_8kbu88](https://www.youtube.com/watch?v=S_P1_8kbu88)



relacionados con las transformaciones urbanas y económicas de Bogotá, pero también hay persistencias (o perseverancias). La zona baja aledaña al barrio dejó de ser una zona industrial y pasó a caracterizarse por ser una zona de oficinas y negocios. Por ello sus habitantes ya no trabajan en la industria, pero muchos sí lo hacen en oficios asociados a la provisión de alimentos o de servicios para esta zona financiera: ventas ambulantes o trabajo en restaurantes, por ejemplo. A pesar de esos cambios, los habitantes de la perseverancia siguen perteneciendo a la clase trabajadora, bien sea a través de contratos formales o informales, o de forma “independiente”<sup>26</sup>.

Los cambios y las persistencias también son visibles en torno a las afinidades políticas. Hoy el arraigo liberal del barrio no es tan notorio. La estatua de Jorge Eliecer Gaitán sigue presente en la plaza central del barrio, pero la afinidad homogénea por lo liberal no es tan evidente. Durante 2019, antes de las elecciones locales, cuando se subía por la calle 32 se podía ver muchos carteles de propaganda de políticos de otros partidos diferentes al Liberal (incluso había varios del Partido Conservador). Si bien se puede ver un cambio hacia una mayor pluralidad en las afinidades políticas, según un profesor del MEP la afinidad por los políticos más cercanos a los sectores populares sigue estando presente. En las elecciones presidenciales de 2018, por ejemplo, se manifestó un gran apoyo a Gustavo Petro, tanto así que se hizo un grafiti en la parte alta del barrio.

El barrio es reconocido por ser uno de los más antiguos de la ciudad y por los esfuerzos de sus habitantes para la preservación (persistencia) de algunas tradiciones culinarias. Todos los años, desde 1988, en el mes de octubre se realiza el festival de la chicha que convoca a la comunidad a organizarse para ofrecer bebidas y alimentos a los visitantes del barrio. Además del festival, la plaza de mercado del barrio, ubicada sobre la carrera quinta, también es reconocida por ser lugar de llegada para muchos comensales que trabajan o

---

<sup>26</sup> Uso “independiente” entre comillas pues en realidad este tipo de trabajo, al hacer que la persona se haga cargo de sus ingresos y de la rentabilidad de su trabajo, ofrece la ilusión de independencia, pero en realidad aferra cada vez más a los trabajadores a las circunstancias externas de las que depende su bienestar material: demanda de sus bienes y servicios. Este tipo de trabajo, además, no ofrece garantías de seguridad social y por esa razón está asociado con las transformaciones de este siglo mencionadas en el segundo capítulo a propósito de la educación pero que, si se piensan desde el mundo del trabajo, también se ven reflejadas en el desmantelamiento de la solidaridad social de los trabajadores y en la presión que se genera sobre ellos en torno a la garantía de su bienestar (independiente de todo vínculo solidario con el Estado o con los otros ciudadanos).

viven en los barrios aledaños y que van en búsqueda de platos “típicos” como el ajiaco, la bandeja paisa, el cocido boyacense o los huesos de marrano. Los foráneos visitan el barrio, pasan un rato agradable y construyen una imagen patrimonial de este, pero también pueden asociarlo con los problemas de “inseguridad” generados por los robos que se cometen contra los transeúntes externos (Moreno y Vargas, 2016). La forma de imaginar el barrio, en ese sentido, tiene una mezcla de elementos que lo asocian con la tradición y el patrimonio cultural (persistencia), pero también con la precariedad y la “inseguridad” de los sectores populares (transformación).

El barrio también está pasando por transformaciones arquitectónicas reflejo de los efectos de los procesos de gentrificación que se llevan a cabo en los barrios aledaños. La Perseverancia aún no pasa por un proceso explícito de gentrificación, pero es vulnerable a ese tipo de procesos por su posición central en la ciudad y su cercanía con centros de alta importancia cultural, económica y política (museos, bibliotecas, librerías, edificios empresarias y sedes de entidades estatales) (Benavides, 2017, p. 183). Al subir por la calle 32, antes de cruzar la carrera quinta para acceder al barrio, se está construyendo un gran edificio (no pude reconocer si era habitacional o para oficinas). Al estar en los pisos altos del colegio MEP y ver hacia la montaña, también se puede ver el efecto gentrificador pues hay varias construcciones que corresponden a una arquitectura contemporánea alejada de lo popular: edificios de apartamentos de 4 o 5 pisos. La mayoría de las casas del barrio persisten con su arquitectura característica de la autoconstrucción, pero esto se mezcla con las transformaciones ligadas a las nuevas edificaciones y a los efectos de la gentrificación.

En este barrio caracterizado por ese tipo de cambios y persistencias se ubica el colegio Manuel Elkin Patarroyo (IED). El colegio fue fundado en 1983 y está ubicado al frente de la iglesia de Jesucristo Obrero y de la cancha de microfútbol. En el año 2019, de acuerdo con la declaración de la orientadora escolar, tenía 380 estudiantes de los cuales 18 estaban en grado décimo y 12 en grado once. Gran parte de la población estudiantil vive en el barrio La Perseverancia, en barrios aledaños como La Merced o en el centro de la ciudad en barrios como Las Aguas o La Candelaria. El colegio se caracteriza por ser pequeño y tener una baja población estudiantil. Eso, a su vez, está relacionado con las relaciones de cercanía y confianza que existen entre gran parte de los estudiantes y los profesores o administrativos.

La gentrificación mencionada antes tiene relación con lo que sucede al interior del colegio pues las nuevas emigraciones e inmigraciones en el barrio han hecho que la población estudiantil se haya reducido y que el colegio haya tenido problemas relacionados con el cumplimiento de las metas de matrícula que exige el distrito. Muchas familias han emigrado del barrio y los nuevos habitantes no demandan cupos en el colegio. Esto es explicado por la docente de enlace del colegio (D04):

“al ser estrato 6 y que se estén comprando las viviendas y se esté yendo la gente, ha hecho también una presión diferente sobre el colegio y es la necesidad de que tengamos estudiantes porque la población se está desplazando...Dado que la gente se está yendo, el colegio se está quedando sin estudiantes y gracias a que el colegio se está quedando sin estudiantes la política ha sido...por defender el puesto de los docentes...por trabajar en esta localidad cercana al centro, se está sacrificando el conocimiento de los estudiantes porque se están pasando los estudiantes sin saber”.

El problema del número de estudiantes, como se ve, se ha tratado de solucionar con diversas estrategias entre las que se incluyen promociones en las cuales los estudiantes hacen actividades académicas adicionales para pasar el año. Sin embargo, según esta misma docente, el colegio es visto por los habitantes de la zona como una institución “difícil” académicamente en comparación con otros colegios y por esa razón algunas familias prefieren inscribir a los estudiantes en otros lugares.

Las circunstancias que hacen que el colegio sea pequeño y tenga una población estudiantil baja están relacionadas con su ubicación en una zona en la cual no hay una alta demanda de cupos de instituciones distritales (más allá de los cupos solicitados por los habitantes del barrio). Los procesos de transformación urbana por los que ha pasado la ciudad y el barrio también han afectado el devenir del colegio e incluso ha generado presiones para crear estrategias que permitan su subsistencia.

### **3.1.2 Demografía de los estudiantes en la investigación**

La demografía de los estudiantes entrevistados no cambia mucho con respecto a la demografía general del barrio. Se ven persistencias en torno a la composición de las familias de los estudiantes y a las ocupaciones de sus padres o responsables. Los estudiantes que fueron entrevistados para esta investigación tenían entre 15 y 18 años

para el caso de décimo y entre 16 y 21 años para el caso de once. De este grupo, 7 eran hombres (3 de décimo y 4 de once) y 7 mujeres (4 de décimo y 3 de once). Si bien hay un desbalance por grado entre las entrevistas de hombres y mujeres, ese desbalance se solucionó a través de la entrevista adicional que se hizo en el otro grado. 10 de los 14 estudiantes viven en La Perseverancia o en La Merced, 2 viven en la localidad de La Candelaria, 1 vive en Monte Bello y 1 vive en Centro Suba.

De los 14 estudiantes 3 viven con dos padres, 7 viven con solo uno y 4 no viven con ninguno (en este último caso 3 viven con abuelos) (tabla 2). Así mismo, 7 de los estudiantes reciben apoyo económico o material de sus dos padres, 3 solo reciben apoyo de uno de ellos y 4 no reciben apoyo económico de ninguno (tabla 2). Las ocupaciones de los padres se pueden sintetizar en tres grupos o tipos: trabajadores empleados, vendedores ambulantes y trabajadores independientes. Ninguno de los padres ocupa una posición importante de poder en sus trabajos (tabla 4). Además de eso, la división sexual del trabajo es clara pues la mayoría de las mujeres tiene ocupaciones asociadas al cuidado, el servicio doméstico o la atención al cliente y la mayoría de los hombres trabaja en ventas o transportes (tabla 3).

	<b>Número de estudiantes</b>
<b>Padres con los que vive</b>	
Viven con dos padres	3
Viven con uno solo	7 (6 con mamá)
Con ninguno	4 (3 con abuelos)
<b>Apoyo económico de padres</b>	
Apoyo económico de dos padres	7
De un padre	3
De ninguno	4

**Tabla 2.** Padres con los que viven los estudiantes y apoyo económico

Ocupaciones madres, padres o cuidadores		
Grado	Padre o cuidador masculino	Madre o cuidadora femenina
10	Administra parqueadero	Ama de casa-servicio doméstico
10	Vendedor ambulante	Vendedora ambulante
10	Domiciliario restaurante	Auxiliar de cocina
10	NA/vendedora ambulante	Vendedora ambulante
10	Local comidas rápidas	Monitora ruta
10	Administra parqueadero	Steward restaurante
10	NA	Vendedora ambulante
11	Taxista	Mesera restaurante
11	NA	NA
11	Asesor comercial	NA
11	Local videojuegos	Administradora edificios
11	Transportador acarreo	Cuida niños
11	NA	Secretaria en geriátrico
11	NA	NA

**Tabla 3.** Ocupaciones de padres o responsables de estudiantes

Tipo de ocupación de madres, padres o responsables	
<b>Trabajadores empleados</b>	Administrador de parqueadero (1), servicio doméstico (1), restaurantes (4), monitora ruta (1), asesor comercial (1), administradora de edificios (1), secretaria (1)
<b>Vendedores ambulantes</b>	(4)
<b>Trabajadores independientes<sup>27</sup></b>	Administrador de parqueadero (1), propietarios de locales de videojuegos (1) o comidas (1), cuidadora de niños (1), taxista (1) y transportador (1)

**Tabla 4.** Tipos de ocupaciones de padres o responsables

### 3.1.3 Futuros imaginados de los estudiantes: todos imaginan estudiar

Los estudiantes del colegio tienen preferencias diversas en torno a los estudios que quieren seguir después del colegio (tabla 5). Todos mencionan alguna carrera de educación superior o de educación para el trabajo que quisieran estudiar al graduarse. La mayoría menciona carreras universitarias de pregrado, 4 mencionan estudios técnicos y 2

<sup>27</sup> En un pie de página anterior hago la aclaración en torno al uso de esta palabra

quieren ser militares. Los estudiantes mencionaron un total de 26 carreras que quisieran estudiar. Un mismo estudiante podía mencionar varias carreras por eso las menciones superan el número de los entrevistados. No hay una preferencia que sobrepase por mucho otras carreras. Con respecto a las áreas de conocimiento de las carreras se puede ver que los deportes, la administración y relacionados, y la psicología son carreras mencionadas varias ocasiones.

Área de conocimiento o especialidad	No. Estudiantes por Grado		Total
	10	11	
Ciencias	1		1
Deporte y actividad física	2	2	4
Idiomas-lenguas	1	1	2
Ingeniería		3	3
Administración-negocios-contaduría	3	1	4
Medicina	1		1
Psicología	1	2	3
Ciencias sociales o humanas		1	1
Sistemas y electrónica	1	1	2
Música		1	1
Diseño	1		1
Fuerzas armadas	2		2
No se menciona	1		1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>26</b>

**Tabla 5.** Carrera educativa imaginada por los estudiantes después del colegio

Los estudiantes mencionaron la opción más importante para su futuro o esta fue interpretada a partir del análisis. Al observar estas carreras por área de conocimiento y por género (tabla 6) se puede ver que hay preferencias generales en los hombres que reproducen la división sexual del trabajo: están enfocados en los deportes, las ingenierías, los sistemas y la vida militar. En las mujeres, por otra parte, no es tan clara la reproducción de la división sexual, aunque algunas tienen preferencias por áreas que pueden considerarse en algún grado feminizadas: el diseño de modas, las lenguas y la psicología.

Opción más relevante por área	Género	
	Femenino	Masculino
Ciencias	1	
Deporte y actividad física		2
Idiomas-lenguas	1	
Ingeniería		2
Administración-negocios-contaduría	3	
Psicología	1	1

Sistemas y electrónica		1
Diseño	1	
Fuerzas armadas		1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

**Tabla 6.** Género y opción más relevante en el futuro educativo

Con respecto al trabajo (tabla 7) 8 estudiantes mencionan que van a trabajar mientras estudian en la educación terciaria, 4 mencionan que van a abrir una empresa o un negocio después de estudiar la carrera de educación terciaria, 4 afirman que quieren trabajar "En lo que salga", en "buenos trabajos" o para "ganar dinero" mientras están en la educación terciaria o después. 6 estudiantes mencionaron la idea de salir de Colombia para explorar oportunidades o para vivir en otro país. Y 1 estudiante manifestó que le generaba miedo pensar o hablar sobre el tema del trabajo en el futuro.

<b>Grado</b>	<b>Trabajo imaginado mientras se estudia educación terciaria</b>	<b>Trabajo imaginado después de graduarse de educación terciaria</b>
10	No Mencionado (NM)	Militar (si se puede fuera del país)
10	Genera miedo	Genera miedo
10	NM	Profesora de deportes no en colegios sino en "Compensar"
10	NM	Ganar dinero (si se puede Estados Unidos)
10	Medio tiempo	Fuera del país o montar empresa
10	En lo que salga	En lo que salga
10	NM	Abrir fundación o ser militar
11	Trabajar para pagar lo secundario de estudio-montar negocio con papá	NM
11	Call center-con primo	Montar empresa-otro país
11	Guía turística	Profesora-estar en otro país
11	Ir con papá a EEUU/en lo que estudie o montar negocio de máquinas grandes	En lo que estudie o montar negocio de máquinas grandes
11	Trabajar (no es concreto)	"Buenos trabajos"
11	"Algunos extras" en logística o barbería	Montar gimnasio
11	En lo que sea	NM

**Tabla 7.** Trabajos mientras se estudia en la educación terciaria o después de estudiar en la educación terciaria

No hay diferencias sustanciales en el contenido de los futuros imaginados de los estudiantes de décimo y once. Hay en la composición familiar pues 3 estudiantes de once no viven con sus padres ni reciben su apoyo económico. Por el contrario, en el caso de décimo, solo un estudiante vive esa situación. Más adelante se verá que este tipo de

composición familiar tienen relación con los futuros imaginados pues puede reflejar el apoyo que puede dar la familia a las aspiraciones de los estudiantes. Sin embargo, como se verá, el hecho de no recibir apoyo familiar, si bien es algo importante, no necesariamente implica tener aspiraciones pesimistas. Otra diferencia importante entre los dos grupos es que los estudiantes de once tienen mayor claridad o cercanía que los de décimo con la información sobre oportunidades de trabajo o de estudios (nombres de empresas o IES y procedimientos para inscribirse o matricularse). Esto se puede relacionar con el hecho de que los de once están más cercanos a la salida del colegio y por ello han tenido más presión o premura para buscar información sobre estudios de educación terciaria.

### **3.2 La imaginación del futuro educativo y el pasado de socialización: esfuerzos, determinismos y posibilidades**

La imaginación del futuro, si bien puede concebirse como algo individual, tiene importantes conexiones con las esferas de interacción y con los distintos universos sociales de los que hacen parte los estudiantes. Esto no quiere decir, como se aclaró antes, que haya algo así como un determinismo inevitable desde los amigos, la familia, la escuela o los espacios de ocio hacia los estudiantes y su imaginación. Pensar la imaginación como algo que es influido (sin más) es una manera poco creativa de pensar un proceso en el que la principal característica es la coproducción entre lo social y lo individual, es decir, como algo que va y viene, desde y hacia los distintos escenarios de interacción cotidiana de los estudiantes. En ese sentido, por ejemplo, el grupo de amigos más que ser una influencia unidireccional es el escenario de un flujo en el cual hay múltiples canales de interacción, información y afectos. Lo que circula en ese escenario puede ser recibido o rechazado, se puede dejar pasar sin más, puede ser replicado o divulgado, o puede simplemente quedarse estático. Se le puede dar importancia, pero, a pesar de eso, puede no tener incidencia en la acción individual o puede no ser algo presente de forma frecuente en la vida y, sin embargo, ser algo muy importante que guía algunas acciones.

En esta sección voy a evitar a toda costa afirmaciones del tipo “los amigos lo influyeron o son una de las principales causas para que quiera estudiar ingeniería”. Ese tipo de afirmaciones desdibuja la complejidad de los procesos de construcción del futuro imaginado que normalmente no son procesos unidireccionales (por ejemplo, desde padres o profesores hacia hijos) sino multidireccionales. La idea de esta sección es ofrecer



algunas ideas, sustentadas en material empírico de entrevistas, sobre cómo se pueden construir esos futuros imaginados sin caer en los determinismos, aunque sin olvidar que existen problemas fundamentales tales como la desigualdad social o la exclusión.

Esta sección indaga por la forma en que se han constituido los futuros imaginados a través de una red de distintos espacios o universos de socialización. El énfasis de la indagación está en la familia y el colegio, pero también se incluyen otros universos de socialización como los grupos de amigos o de ocio.

### **3.2.1 La familia: origen y destino (pero no determinismo)**

Discutir sobre la familia resulta importante pues continúa siendo un espacio de transmisión, sostenimiento y reproducción de las relaciones sociales. Sin embargo, decir que la familia es importante no quiere decir que debemos “glorificarla” como un espacio santificado o puro. La familia, además de ser un espacio de amor, solidaridad y crianza también puede ser pensada como un espacio de reproducción de las relaciones sociales a través del trabajo no remunerado (principalmente de las mujeres) (Federici, 2013, pp. 60-62). Así mismo, si bien puede ser un espacio de amor o cariño, también puede ser un espacio en el que se dan múltiples expresiones de violencia y abuso (Gelles, 1985, pp. 350-351).

Además de lo anterior, a pesar de que la familia nuclear (mamá, papá e hijos) es el modelo hegemónico en la sociedad, existen otro tipo de familias en el país (extensa, complejas, unipersonales) y hay diversas formas de participación de las mujeres en su conformación (madres cabeza de hogar, madres con trabajo doméstico familiar no remunerado, madres con participación salarial) (García y de Oliveira, 2011, p. 596; Mora, Agudelo y Romario, 2018, p. 112).

La forma en que las familias contribuyen a la construcción de los futuros de los estudiantes tiene relación con la composición familiar, la posición socioeconómica de los familiares, sus oficios, y también con los niveles de violencia, represión o restricción que se viven en su interior. Para iniciar, la relación entre los futuros imaginados de los estudiantes y las ocupaciones u oficios de sus familiares cercanos en pocos casos es de similitud o cercanía. La mayoría de los estudiantes imaginan su futuro en estudios, ocupaciones u oficios distantes de los de sus padres o familiares cercanos. Solo en el caso de un estudiante de once con extra-edad hay cierta afinidad por el oficio de su padre (hacer acarreos) y se

menciona la aspiración de querer tener un camión en el futuro (EN12). La reproducción de la posición social relacionada con el oficio de los padres es algo extraño y por ello se recurre más a la novedad en el futuro imaginado.

Así mismo, en la mayoría de los casos los estudiantes aspiran a tener mejores condiciones de vida que las que tienen actualmente ellos y sus familias. Es muy común que mencionen el mejorar las condiciones de vida de sus familias como una parte importante de sus proyectos futuros. Un estudiante de décimo menciona que quiere “darle viajes o algo a mis papás, como ayudarlos económicamente y que ellos dejaran de trabajar apenas yo trabajara para poder, pa que ellos descansaran” (EN01, estudiante de décimo). También es común que se mencione el querer comprar una casa a los padres y la aspiración de ayudar a sus hermanos en sus estudios futuros: “lo voy a hacer, poder ayudar a mis hermanos, a mis hermanos de parte de mamá, porque ellos también han tenido una vida demasiado dura, más dura que la mía, me gustaría sacarlos de donde están, llevarlos a otro lado que estén bien, se vistan bien” (EN04, estudiante de décimo).

En términos individuales la novedad imaginada al querer tener oficios diferentes a los de los padres es también una mejora (subjetiva) frente a sus condiciones actuales. Ningún estudiante mostraba una actitud de deterioro frente al futuro: ninguno mencionaba que sus condiciones de vida iban a ser iguales o peores que las de su familia en la actualidad. Todos se imaginaban en una lógica del futuro en la cual se avanza y se suben escalones, algunos podían dudar o tener poca certeza sobre lo que viene, pero aun así no se atrevían a decir que las cosas en el futuro podrían estar peor. Por ejemplo, un estudiante de once menciona que pueden existir dificultades para estudiar, pero aun así se pueden encontrar estrategias para solucionar los posibles problemas que se presenten:

"Pues mis hermanas son las que me dijeron que me iba a ayudar a pagar la carrera, pero yo he pensado que como que quiero una beca para que no quede tan grande como esa responsabilidad. Si en este momento no se logra una beca que estoy buscando con la Universidad Julio Garavito que es del 75%, yo empezaría a trabajar los sábados por la noche en un “call center” ...Y pues si no se puede financiar digamos como la Julio Garavito esperaríamos entrar a la Nacional o a la Distrital". (EN09).

Las ideas de novedad y mejora frente a las condiciones familiares e individuales actuales desligan el futuro de la reproducción de la posición social de los padres o familiares. Esta

actitud frente al futuro es, según Ramos, típica de las estructuras temporales de la modernidad bajo las cuales se tienden a pensar el futuro como mejora, siempre como algo que suma y trae lo preferible (Ramos, 2017, p. 11). Lo particular es que en épocas de crisis es posible que las personas empiecen a pensar un futuro menos promisorio o incluso de forma pesimista. Sin embargo, los estudiantes entrevistados, en general, son optimistas y ven en el futuro una mejora frente a sus condiciones de vida presentes (y las de sus familias).

Esto se puede deber a dos circunstancias. Por una parte, los estudiantes están en una etapa de la vida en la cual aún no han tenido que enfrentar grandes fracasos o problemas materiales. Pueden padecer esos problemas, pero los que los solucionan y enfrentan suelen ser sus familiares. El hecho de no haber enfrentado problemas puede hacer que tengan una postura optimista frente a los obstáculos del futuro. A veces el inexperimentado puede ser el más entusiasta. Por otra parte, como se verá más adelante, si bien hay cierto conocimiento sobre los problemas del país no se tiene una referencia clara sobre cuáles son los problemas del sistema educativo o del mercado laboral. Esto los lleva a pensar en el futuro de forma optimista, pero sin conocer con claridad qué puede ocurrir y se puede anticipar en ese futuro del país o la ciudad.

De lo anterior también podemos afirmar que no hay una transmisión del oficio o la ocupación desde los familiares hacia los estudiantes. Por el contrario, hay autonomía frente a la escogencia de lo que se quiere hacer en el futuro. Las siguientes citas de distintas entrevistas pueden ser reflejo de esa mayor autonomía frente a los familiares en la imaginación de la carrera a seguir:

"Y no, mi mami nunca se ha metido en eso de que 'ay, estudie tal cosa o yo quiero que estudie', no. Y si lo hiciera pues tampoco le haría caso porque es un gusto que uno quiere y uno tiene y pues es porque a uno le gusta, yo tampoco me voy a poner a estudiar ciencias naturales si a mí no me gustan". (EN06, estudiante de décimo).

"Me dicen 'Ahí verá usted, es su, es su decisión...ya no puede digamos estar más en el mundo, digamos que salir con los amigos sino estar ahí, ahí metido". (EN01, estudiante de décimo).

Incluso puede existir, como en la segunda cita, cierta oposición frente a la negación de las preferencias de los estudiantes por parte de sus familiares cercanos. Sin embargo, eso no quiere decir que los familiares no contribuyan de alguna manera a la construcción del futuro imaginado. Por una parte, pueden ofrecer escenarios para el ensayo del futuro. Debido a las condiciones materiales y a la posición social de los familiares es poco común que ellos ofrezcan escenarios para ensayar los posibles oficios o carreras que los estudiantes quieren ejercer en el futuro. Los ensayos del futuro relacionados con carreras de educación superior son más típicos entre los estudiantes que tienen condiciones materiales para pagar cursos o algún tipo de experiencia de laboratorio del futuro o que tienen algún familiar o persona cercana que los puede acercar al mundo de su oficio.

Las condiciones socioeconómicas de la mayoría de los familiares de los estudiantes están entre los ingresos bajos y medios-bajos. Así mismo, debido a que los familiares no tuvieron contacto o pasaron a través de la educación superior su relación con este nivel educativo suele ser distante. Por esa razón es difícil que un familiar pueda aproximar a un estudiante al escenario de la ingeniería o de la contaduría pública, por mencionar algunos casos. Sin embargo, hay algunas experiencias de ensayos del futuro asociadas con las carreras académicas que los estudiantes quieren adelantar (bien sea en la educación para el trabajo o en la educación superior). Un estudiante de once que quiere estudiar ingeniería menciona que su padre tiene una tienda de videojuegos y que “mi papá allá maneja esos videojuegos, entoes yo allá a veces le ayudo a él allá a arreglar controles y eso, con los circuitos y eso y allá hay gente que sabe de eso harto” (EN11).

Casos como este hay pocos, pero ofrecen una oportunidad para acercarse al universo de la carrera que se quiere estudiar y así tener un mapa más claro de lo que se puede hacer en el futuro. Otro estudiante de once menciona que quiere estudiar ingeniería civil y que esto tiene relación con la ayuda que ofrece a un primo que trabaja en una oficina de ingenieros (EN09). Estos ensayos pueden estar relacionados con carreras universitarias o también con oficios asociados a carreras de educación para el trabajo. Es el caso de una estudiante de décimo a la que le gustaría estudiar diseño de modas y explicó las razones por las cuales le gusta coser: “pues en sí viendo como a mis abuelas, pues yo veía que ellas cosían cobijas y todo eso y pues de ahí yo empecé como a experimentar” (EN03)

Si bien algunos estudiantes han tenido esta experiencia de ensayar el futuro, esto no es algo común entre los entrevistados. Además de eso, es poco claro en qué sentido los

ejemplos retratados atrás pueden representar un beneficio frente a los estudios de carrera en el futuro o frente al ejercicio del oficio. Por el contrario, pueden también generar expectativas que luego puede que no se cumplan o, también, pueden generar una idea muy pragmática y manual de carreras que a veces tienen un componente más académico. Este acercamiento familiar a las alternativas del futuro también se puede dar a través de la transmisión de información sobre los programas educativos o las profesiones. Sin embargo, en este caso, debido a las mismas razones que en los ensayos del futuro (condiciones materiales y oficios de los familiares), la información concreta que se transmite puede ser inexistente, poca o muy general.

Una estudiante de décimo afirmó que gracias a la información que le dio su tía pudo tener un acercamiento a la medicina e interesarse por esa carrera:

"medicina es porque mi tía una vez estaba estudiando la, la...como es que [no se entiende], en el hospital, en el San José, sí, ella estaba estudiando allá instrumentación quirúrgica y pues ella llegaba a la casa digamos con fotos o trabajos de lo que le tocaba hacer y ella me ponía ahí a mirarla a ella y todo y a mí me llamó mucho la atención todo lo que tenía que ver con medicina y eso", "no, ella no pudo terminar, no pudo terminar, ella salió como en cuarto semestre", "no sé cuántos semestres eran pero sí era larga" (EN05).

Un estudiante de once también manifestó que gracias a la información que le dio un primo pudo interesarse en la ingeniería:

"Entoes yo le conté eso a mi primo pues porque yo hablaba mucho con él y él me dijo 'pues vea, yo estoy estudiando esto, es ingeniería civil' y él me contaba como mucho de esos programas. Entoes yo le dije 'no, yo no me veo estudiando eso, mucho número, a mí no me gusta'. Pero a fin de cuentas como que me fui enrollando en la situación, fui buscando como en qué me podía desempeñar para hacer lo que yo quería. Y efectivamente fue eso, fue la civil o la ambiental" (EN09).

Estos son casos en los cuales se ofrece información “caliente”<sup>28</sup> (desde las familias) sobre las carreras que se pueden estudiar. Sin embargo, estos dos casos son una excepción entre los estudiantes entrevistados. Hay otros casos en los cuales se menciona transmisión de información, pero no sobre una carrera académica sino sobre futuros imaginados que no necesitan estudios para ser realizados: “mecánico” (EN12) o “viajar a Estados Unidos a trabajar con un tío” (EN04). En estos casos la transmisión puede darse de forma más profunda o detallada, pero en estos casos es en los que hay cierta tendencia hacia la reproducción de los oficios de los familiares a través del futuro imaginado.

La forma en que las familias contribuyen a la construcción de las aspiraciones-expectativas también puede tener relación con la división sexual del futuro. Hay varios casos en los cuales es evidente que se imagina estudiar una carrera masculinizada por ser hombre o feminizada por ser mujer: es el caso de los estudiantes que quieren ser militares (EN01, EN07) o ingenieros (EN09, EN11), o de las estudiantes que quieren ser profesoras (EN06, EN10) o estudiar carreras asociadas a la belleza o la estética (EN03). A pesar de eso, es difícil rastrear un flujo de prácticas únicamente familiares que hayan contribuido a la formación de esos futuros imaginados. Por el contrario, esa tendencia a la reproducción de la división sexual del trabajo puede estar relacionada con la incorporación implícita de las diferencias de género hegemónicas a través de prácticas más diseminadas en los distintos universos sociales en los cuales se participa: por ejemplo, consumo de medios de comunicación u observación cotidiana de las relaciones entre hombres y mujeres.

Sin embargo, hay algunos casos en los cuales se puede ver que hay una transmisión de la división sexual del trabajo. Es el caso de un estudiante de décimo que quiere entrar al ejército (EN01) y menciona que empezó a conocer sobre esta carrera debido a que varios de sus familiares han sido militares. El estudiante de once que tiene extra-edad (EN12) tiene preferencia por futuros (ingeniería o tener un camión) que están asociados al oficio de su padre y sus tíos quienes lo han invitado a acompañarlos en sus lugares de trabajo: camión de acarreo y taller de mecánica. En estos casos se ve una transmisión de la división sexual del trabajo y una apropiación por parte de los estudiantes. Sin embargo, pueden existir casos en los cuales se resiste esa transmisión. Es el caso de una estudiante

---

<sup>28</sup> Las categorías “información caliente” e “información fría” se explican de forma detallada en la sección 1.5.

de once (EN14) que resiste al disciplinamiento y la represión de sus familiares quienes le han hecho creer, en sus palabras “que yo todo lo que quiero no lo voy a poder lograr”. Por esa razón ella dice que “en mi núcleo familiar no encuentro el apoyo de nadie”, “me dicen que yo vivo en un cuento de fantasías”. A pesar de eso, y en contra de lo que sus familiares pronostican, ella afirma que quiere “salir adelante yo solita y cuando ya esté bien económicamente, ahí sí me quiero poner a estudiar”.

Con excepción de algunos casos ya mencionados no hay una reproducción explícita del oficio de los familiares en los estudiantes y tampoco hay una gran influencia de la familia en la carrera u oficio concreto que se quiere en el futuro. La forma en que la familia contribuye a la configuración de los futuros imaginados se puede dar a través de la transmisión implícita de la división sexual del trabajo (ya mencionado) o del apoyo expresado en charlas o discusiones familiares. Ya hemos visto un ejemplo (EN14) de cómo aun cuando no hay apoyo familiar una estudiante persiste en su aspiración de estudiar un programa de educación superior. Sin embargo, este caso es una excepción, pues la mayoría de los estudiantes afirman que sus familias los apoyan para seguir estudiando después de graduarse de bachillerato. Una estudiante de décimo (EN02) dice que “ellos me dicen que yo puedo estudiar biología”, “siempre me han apoyado”. Un estudiante de once (EN13) también recibe apoyo de sus familiares cercanos. Entre ellos se cuenta la figura masculina de su padrino que, de cierto modo, ocupa la posición de su padre (al que nunca conoció):

“Mi madre me apoya re hartoo en todo. Ahorita sí me apoya re hartoo en todo [...] Y pues ella se ha dado cuenta que pues lo que hago pues en sí soy bueno. Digamos mi madre me apoya, mi hermano me apoya, mi padrino me apoya, los otros como que no saben mucho. O sea, es como que lo, lo normal apenas 'está estudiando, por ahí estaba trabajando' y ya, pero pues no saben en sí...es mejor hacer las cosas sin que nadie sepa y... [...] Digamos mi padrino me dijo que él me iba a regalar para la inscripción en la universidad, para presentar ahí, y yo le dije que de una.... Y pues mi padrino también dijo que si era el caso, que si él podía pues él me pagaba. Pero pues obviamente uno no se puede quedar esperando a que le den las cosas”.

El apoyo de los familiares cercanos es común, pero el apoyo de los familiares lejanos (así sea una aprobación) no lo es tanto, aunque eso depende de la relación que se tenga con

ellos. Además, hay casos en los cuales algunos familiares que se suponen como “cercaños” por su filiación tampoco ofrecen apoyo o ignoran la importancia de los futuros imaginados de los estudiantes. Los padres de una estudiante de décimo [EN06] están separados, ella vive con su mamá y menciona que tiene una relación lejana con su papá y que él nunca le ha expresado su apoyo: “Nunca le he dicho eso porque a él no le interesa, él como que uno le habla 'ah bueno, mm ya', así, entoes yo qué voy a gastar mi saliva emocional, por ahí que me baje los ánimos, ¿sí?”.

Algo similar sucede en el caso de una estudiante de once (EN11) que vive con su abuela (la persona que la cuida y la sostiene) y es lejana a sus padres pues la dejaron al cuidado de sus abuelos desde pequeña. Ella sostiene que cuando habla con su abuela sobre la carrera que quiere estudiar (licenciatura en lenguas extranjeras) suelen entrar en discusiones: “Mmmm generalmente siempre lleva a discusiones porque no podemos estar de acuerdo, como que mi abuela siempre dice como eh '¿pero esa carrera sí le va a dar plata?' y todo esto entonces prefiero no tocar el tema. Solo sabe que voy a entrar a la Distrital, no sabe ni siquiera qué carrera escogí”. Los apoyos, además, nunca son similares: en la mayoría de los casos se expresan en la aprobación y la manifestación de querer apoyar económicamente la carrera, pero en otros casos a esto se le suma la información caliente sobre las carreras o los ensayos del futuro. Además de eso, como se ve, el apoyo tampoco es homogéneo en los distintos familiares: algunos pueden apoyar, otros ignorar la importancia y otros rechazar el proyecto de los estudiantes. Un estudiante de once que quiere estudiar ingeniería civil (EN09) no vive en este momento con su madre y su padre falleció. Explica que en su familia sus dos hermanos desconfían de su proyecto o no les interesa, sus dos hermanas lo apoyan (aunque después de pasar por un proceso de reconstrucción de la confianza) y algunos en su familia lejana le suelen decir que haga algo asociado a la historia familiar: compras-ventas o carrera militar.

A partir de esta investigación no se puede probar si los estudiantes entrevistados con más apoyo familiar tienen más oportunidades de ingresar a la educación superior y tener una carrera académica y laboral en condiciones dignas. Sin embargo, se puede anticipar a partir de las declaraciones de los estudiantes que los que tienen mayor apoyo familiar, en relación con los que tienen poco o nulo apoyo, van a tener que hacer menos esfuerzos y sobrepasar menos obstáculos para llevar a cabo su carrera imaginada. No convivir con algunos de los padres o con ambos no es necesariamente algo asociado con imaginar un



futuro más difícil o con más obstáculos. En algunos casos el hecho de no tener cercanía con los padres puede incluso tener relación con la capacidad de los estudiantes de apropiarse mucho más de sus futuros imaginados pues no se cruzan con expresiones de apoyo (que los ayudan, pero al mismo tiempo los pueden amarrar y hacer dependientes) o censura.

Por otra parte, además de la importancia del apoyo familiar en la construcción de los futuros imaginados, también es importante, como se mencionó al inicio de esta sección, la aspiración de los estudiantes de querer ayudar materialmente a sus familias a salir adelante. En ese sentido, su familia es un apoyo, pero también una preocupación que los guía hacia el futuro. Su familia es lo que Araujo considera un anclaje socioexistencial: algo que los amarra a la vida social, que les entrega insumos materiales y emocionales y les permite estar dispuestos a enfrentar los desafíos del futuro (Araujo, 2018, p. 351). Sus familiares en la mayoría de los casos no solo les ofrecen su aprobación para estudiar, sino que también son los que van a recibir los resultados de lo que se quiere hacer en el futuro: son el origen, pero también el destino.

### **3.2.2 El colegio: escenario para la construcción de mapas del futuro**

El colegio es un escenario en el cual se transmite información que puede contribuir a la construcción de los futuros imaginados. Los conocimientos aprendidos en una asignatura (matemáticas, física o educación física, por ejemplo) pueden configurarse en lo que luego sea una aspiración por una carrera educativa o un programa relacionados con esa área de conocimiento. La mayoría de los estudiantes entrevistados quieren estudiar carreras asociadas a las asignaturas que más les gustan (por ejemplo, administración asociada con el gusto por las matemáticas, licenciatura en deportes asociada con la educación física o biología marina asociada con las ciencias). Los dos últimos grados del colegio tienen un espacio de clase en el cual los estudiantes exploran los intereses de estudio y las posibilidades en el futuro después del grado. Sin embargo, de acuerdo con las entrevistas, en pocos casos hay transmisión de “información fría” concreta sobre las carreras que quieren estudiar. En los ejercicios de “proyecto de vida” (ver siguiente capítulo) hay exploración y autorreconocimiento, pero no ejercicios de divulgación de información sobre qué se hace en cada carrera, cómo está organizado el sistema de educación post-

secundaria, qué universidades hay y qué carreras se ofrecen en cada una, o cuáles son las características del mercado laboral colombiano.

Hay algunos casos en los cuales se transmite información concreta, pero esto es algo excepcional o se debe al interés personalizado de los profesores por ayudar a algunos estudiantes. Un estudiante de décimo (EN07) menciona que una profesora "nos dijo que creo que en la Universidad Nacional o en la universidad pública de acá de la circunvalar [la Distrital]... Eso, la Distrital...en esas dos universidades la que tengo como entendido que de pronto la hay la maestría en educación física" (EN07). Un estudiante de once (EN09) también manifiesta que la profesora de matemáticas fue la que le ayudó a informarse sobre el trámite para la beca de la Escuela de Ingeniería Julio Garavito. Por otra parte, en algunas ocasiones la información se transmite con el colegio como intermediario para el conocimiento de las carreras o las universidades: en el marco de un acompañamiento de la Universidad del Rosario una estudiante de once (EN14) asistió a una asignatura de esa institución y esto le permitió reconocer algunos de sus intereses.

El colegio tampoco ofrece muchos escenarios para ensayar el futuro. La escasez de recursos materiales y de tiempos disponibles hace difícil realizar esas actividades en las cuales los estudiantes puedan acercarse a la cotidianidad de una carrera o un oficio. Como se mencionó antes, un acompañamiento de la Universidad del Rosario permitía a dos estudiantes asistir a una asignatura de esa institución y esta experiencia les permitía reconocer el ambiente y la cotidianidad de la educación superior. Hay algunos escenarios en los cuales se ensaya el futuro desde el colegio, pero no están explícitamente dirigidos a ello. Por ejemplo, dos estudiantes (EN03, EN08) que quieren estudiar carreras relacionadas con el deporte y la actividad física manifiestan que participan de torneos o suelen jugar microfútbol en el colegio. Una de ellas (EN03) dice:

"Pues yo como desde los 9 juego fútbol, aquí en el colegio, en el barrio, he ido a Laches, he ido a Usme a jugar, he ido a varias partes...por torneos...es como que alguien que nos entrena nos inscribe...porque en educación física me va bien...Acá el colegio que empezó 'ay, vamos a hacer campeonato, ¿quién se quiere inscribir', así, pues ahí uno se da cuenta de que es como buena...En otras partes, en las de Laches y todo eso, jugaba solo con mujeres, acá en el barrio jugaba con hombres...Pues no hemos llegado a quedar así de primeras pero sí hemos

alcanzado a llegar digamos a últimas, o sea, quedar como de terceros, cuartos o quintos, pero acá en el colegio sí quedamos de campeones"

Otros estudiantes que quieren realizar labores de cuidado también encuentran espacios informales para ensayar ese futuro. Un estudiante de décimo (EN07) que quiere estudiar psicología y abrir una fundación suele usar sus tiempos de descanso o de esparcimiento en el colegio para cuidar de los niños discapacitados que estudian allí. Otra estudiante de once (EN10) que quiere estudiar una licenciatura en lenguas extranjeras también suele compartir con los "niños pequeños" en los momentos de descanso y dice que quiere ayudar a los niños en el futuro. Como se ve, hay algunas experiencias de ensayos del futuro en el colegio o a través del colegio. Sin embargo, esas experiencias son excepcionales. Es más común que los estudiantes construyan sus futuros imaginados a través de actividades de clase sin acercarse al funcionamiento de una carrera de estudios o de un trabajo. En el marco de la asignatura de ética se realizan las actividades de "Proyecto de vida". Una estudiante de once (EN08) explica estas actividades así:

"en este momento tenemos que hacer un esquema de las universidades, o sea, lo que queremos estudiar, varias posibilidades, universidades donde haya esas carreras y él nos está haciendo entrevistas. Creo que no ha empezado, no sé si ya empezó, pero nos hace entrevistas sobre lo que queremos. Nos pone a hacer nuestras metas, nuestros sueños, cómo nos vemos en treinta años y así", "[Bitácora] sí, es que no la he hecho [risas], yo me acuerdo que solo es, o sea, bueno uno escoge, ah no, primero es con las materias de acá, digamos, la que más te gusta, o sea, nos dan un puntaje y la que más le guste va teniendo puntos hasta la que menos le guste y uno tiene que escribir el porqué, eh, después tenemos que escoger las carreras que queramos, buscar la universidad y de la universidad buscar eh, ¿cómo es que se dice?, eh, como lo que se necesita para la carrera o algo así, los costos y eso, y ahí vamos, en universidades... Pues muchas veces los ejercicios son, digamos, eh, poner las metas, los sueños, eh, a veces nos dice que, digamos, cincuenta cosas que usted haría si sabe que mañana se muere y así. Me gusta harto, es chévere".

Otra estudiante de once (EN10) explica así la actividad de la bitácora:

“tenemos todos un libro de vida que es un libro como de 200 páginas en las que nosotros hacemos autorreconocimiento, entonces, eh, cuáles son mis gustos, mis debilidades, mis fortalezas, eh, qué es lo que yo quiero para el futuro, todo esto, de hecho, una de las actividades...es hacerles una carta a todos los estudiantes de nuestro curso, o sea, como una carta de ya de final de año, de despedida”.

Las actividades de “Proyecto de vida” son momentos que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus gustos y sus “habilidades”, reconocerse y construir mapas del futuro sobre las alternativas que podrían seguir. Sin embargo, estos mapas en muchos casos no son tan claros. Por ejemplo, aun cuando las entrevistas a los estudiantes de once fueron hechas en la segunda mitad del año, pocos tenían claridad sobre los procesos de inscripción para las IES. Otros no tenían claro qué carrera o qué tipo de actividad iban a hacer después de graduarse. Si bien “Proyecto de vida” es una oportunidad para aclarar esos futuros aún hay poca claridad en los mapas que construyen los estudiantes de los diferentes caminos y destinos que pueden tener en el futuro.

Por otra parte, las expresiones de apoyo por parte de los profesores suelen ser comunes con los estudiantes que se acercan a comentar con ellos sus futuros imaginados. Una estudiante de décimo (EN06) asegura que ha hablado a sus profesores sobre la carrera que quiere estudiar y que ellos le responden:

"Que bien, que les gusta porque como ellos me conocen desde que yo era un pijoito ahí entoes que les gusta mi pensamiento, que siga así. Digamos la profe de matemáticas y el de física me dijeron que estaban dispuestos a ayudarme con eso, para explicarme, para, digamos para yo tener más información acerca de lo que quiero y todo eso, pero sí."

Sin embargo, también hay estudiantes que expresan que ese apoyo no es suficiente o no existe. Es el caso de un estudiante de décimo (EN04) quien asegura que:

"acá quieren es como que uno salga y ya, o sea, que uno estudie y ya haga sus trabajos. Desde que uno...o sea, según los profesores, desde que uno haga un trabajo ya está bien, ya puede hacer lo que quiera, y ellos solo quieren eso, que uno haga un trabajo, pero no saben si uno aprendió a hacer un trabajo, si se copió de la otra persona, y pues entoes yo creo que no hay tanto apoyo acá. Solo digamos a los que ven, digamos que los a los que ven como pailitas o algo así, ahí sí ya empiezan

a mirar, a meterles apoyo, que ustedes pueden, que yo no sé qué, pero, o sea las mismas personas que también hacen trabajos y todo bien, son como que 'ah bueno, ya, lo hizo, ah, bien”

Es posible que las expectativas de apoyo por parte de los estudiantes no se correspondan con sus oportunidades y por eso se encuentren inconformes, como en este caso, con las actividades del colegio. O también es posible que el apoyo se ofrezca solo a algunos casos (como menciona el estudiante) y que las actividades generales no ofrezcan tanto soporte a la construcción del futuro de los estudiantes.

### **3.2.3 Amigos y compañeros: la construcción del futuro fuera de la relación con profesores y familiares**

Los amigos o compañeros también pueden ser actores importantes para la construcción del futuro imaginado. Aunque en algunos casos puede que ni siquiera estén enterados de o interesados en lo que un estudiante quiere hacer. En otros casos las expresiones de apoyo se reducen a la aprobación o pueden ser poco importantes en la interacción entre amigos y compañeros. Una estudiante de once (EN08) afirma que habla sobre su carrera "a veces con J..., pero de resto no... él me dice que sí, que, o sea, que lo que yo quiera hacer que me bote con la energía...que me bote con la energía y que él sabe que yo lo voy a hacer y ya, y él también me cuenta pues lo que quiere hacer y todo eso" (EN08). Otro estudiante (EN11) dice que habla con sus compañeros sobre lo que quieren hacer, "pero no hablamos mucho...no, no me apoyan, pero sí me escuchan, no, no opinan, solo opinan digamos lo de las carreras y digamos me ayudan a mirar universidades y eso". A pesar de que no hay expresiones de apoyo a los amigos o compañeros, eso no quiere decir que no exista acompañamiento en el proceso de búsqueda de información. Los compañeros y amigos pueden no opinar o hacer alguna declaración sobre lo que quiere estudiar alguien, pero aun así en algunos casos son acompañantes en los procesos de orientación escolares.

Es más importante cuando esos futuros imaginados se construyen en los espacios de ocio o entretenimiento con amigos. Es el caso de un estudiante de once (EN13) quien ha construido su gusto por la actividad física y por la música gracias a los espacios de interacción con sus amigos. De esto él dice:

“yo conocía a un grupo de 5 amigos...de acá del colegio, y de esos solo había uno que hacía deporte y pues nosotros 4 dijimos como 'pues aguanta ir a hacer un día deporte con el chino a ver qué' y fue, fue raro porque pues digamos cuando yo empecé a hacer deporte ya había uno que llevaba pues obviamente más nivel y uno pues como no podía hacer lo mismo de él pues como que se desmotivaba. Y yo dejé de hacer deporte por un mes. Y ya después cuando yo volví todos habían seguido haciendo deporte y estaban re “mostros”, estaban re ásperos y yo ahí fui como 'no, a lo bien, yo no me puedo quedar'. Y yo me les pegué ahí y ya ahorita llevamos como 5 años entrenando y 5 años entrenando, dándole duro, dándole re duro. Y hemos competido y todo. No hemos ganado ni una vez porque pues hay mucho nivel. Pero sí hemos quedado de segundas, de terceras, algunos de esos...no y re bien, digamos nosotros siempre llegamos a algún lado y pues no es que uno se crea de los mejores, pero sí resulta siendo de los mejores. Y por eso también le cogí resto de gusto a eso. Y pues también me gusta mucho es porque uno ahí conoce mucha gente que en sí se vuelve es una familia y es otra familia. Y son re bien porque lo enseñan a uno a ser humilde y todo. Díganos hay personas que saben re hartos y no son como otras que entoes que porque yo sé no le hablo, o cosas así. Allá son re 'perro, yo no sé hacer nada'. 'No, hágale, hágale, todo bien que cualquier cosa vale', o sea, todo eso así y esas son las cosas que motivan. Por eso también me apegué resto al deporte. Y sí ha sido un proceso re duro porque no es fácil. Severos tiesta...severos totazos, no, eso, lesiones, de todo. [Llegar a la música] Desde pequeño siempre buscaba la manera de expresarme y pues yo escribía, yo escribía y escribía y escribía y como a los...hace como dos años me escribí mi primera canción. Y ahí empecé y pues también cosas de la vida porque un amigo tenía computador, el otro estudió producción musical y le regalaron el programa, el otro nos patrocinó el micrófono y la interfaz para grabar. Yo puse pues el lugar y así como que todos nos armamos nuestro estudio, nuestro estudio, y así mismo fue. Y pues ahorita así estamos, yo ya tengo grabados como unos 8-10 temas míos y pues ahí vamos”.

Este caso es un ejemplo de cómo los espacios de socialización familiar o escolar tienen menos importancia en la construcción de los futuros imaginados que los grupos de pares o amigos. Los amigos son un grupo de referencia importante y en otros casos pueden existir otro tipo de grupos de entretenimiento, voluntariado o acción comunal, religiosos,

deportivos o de consumo cultural (clubes de seguidores) que pueden ser canales importantes de transmisión de los intereses del futuro.

### 3.3 Certezas sobre el futuro: posibilidades y probabilidades

La mayoría de los estudiantes se muestra optimista frente al futuro y asegura que podrá realizar sus futuros imaginados. Esta certeza se basa en su confianza en el esfuerzo individual o en el apoyo familiar. A pesar de las dificultades y las barreras materiales o culturales, los estudiantes ratifican que será posible. Las respuestas de los estudiantes pueden ser de dos tipos: la mayoría afirma que va a construir su futuro y que tiene influencia sobre lo que sucederá (volición<sup>29</sup>). Otros pueden decir lo anterior y también afirmar que el futuro viene hacia ellos y que es indeterminado o incierto. En palabras de Mische “Algunas veces, el futuro es imaginado viniendo hacia nosotros, cuando en otras oportunidades nos vemos moviéndonos hacia el futuro”<sup>30</sup> (2009, p. 701). Una estudiante de décimo (EN06), por ejemplo, afirma que sí será posible a pesar de los muchos esfuerzos por los que tendrá que pasar:

"Pues si yo, yo pienso que desde que yo tenga fe y aporte mucho, yo sé que lo voy a lograr, o sea, yo no me puedo quedar con esa mentalidad de que 'ay, no voy a poder porque no tengo plata', no porque hay muchas formas de buscar la plata y menos negativas. Entoes yo como que voy a trabajar y voy a trabajar hasta que ahorre. Le digo a mi mamá voy a trabajar todo un año y no le voy a ayudar con absolutamente nada, cuando ya tenga pa mi estudio y esté trabajando y estudiando le ayudo pa lo del arriendo o hasta ahorramos pa la casa y así, pero yo tengo la fe de que sí, o sea, posibilidades económicamente ahorita no hay, o sea, porque mi mamá está re mal de plata y mi papá sí que no le ayuda es con nada, y mi mamá está muy endeudada entoes por eso yo no le quiero pedir plata a ella sino yo quiero

---

<sup>29</sup> De acuerdo con Mische la volición es “la relación de movimiento o influencia que tiene el actor con respecto al futuro inminente”. Según el mismo autor, “Podemos tomar una postura pasiva o receptiva hacia un futuro próximo frente al cual tenemos poco control; o podemos asumir una orientación activa y decidida hacia un futuro en el que estamos avanzando y que suponemos que podemos controlar y diseñar” (Mische, 2009, p. 701).

<sup>30</sup> La traducción es mía

es trabajar. El único problema que yo veo es que yo salgo de acá a los 16 y pues pa conseguir un trabajo de menor de edad no es como fácil. Y pues yo tampoco me voy a quedar esperando dos años ahí haciendo nada, no, o sea, así tenga que, 'no, tengo 16 pero tranquila que yo no la meto en problemas' o cosas así, pero yo me quiero poner a trabajar en lo que salga".

Al tener una actitud activa frente al futuro esta estudiante lee su trayectoria de forma individual, pues habla de lo que sucederá como algo que depende más de su acción que de otro tipo de factores. El esfuerzo, para ella, es algo importante no solo para estudiar, sino también para sostenerse materialmente y ayudar a su mamá. Su determinación al hablar hace ver su futuro como algo controlado más por su voluntad individual que por otro tipo de factores externos como las posibilidades económicas, el apoyo familiar o las oportunidades estatales. De esa manera su futuro se mueve más en la lógica de lo posible que de lo probable, en la aspiración y no tanto en la expectativa. Sin embargo, esta lógica de la autorrealización replica el imaginario instituido por el cual los estudiantes de grupos de bajos ingresos económicos tienen que hacer mayores esfuerzos para estudiar que los de grupos de altos ingresos.

La posibilidad de estudiar, para varios de estos estudiantes, depende absolutamente de sus esfuerzos individuales o los de sus familias más que de otro tipo de factores (como becas, cupos). En algunos casos la responsabilidad sobre el futuro es percibida como algo absolutamente individual y no se tienen en cuenta de ninguna manera los canales de apoyo o soporte que pueden permitir el acceso o el sostenimiento en la educación superior. A partir de eso se puede ver cómo se hace uso del imaginario instituido explicado en el primer y segundo capítulos. Con este imaginario se individualiza y privatiza la responsabilidad del acceso y el sostenimiento en la educación superior sin ofrecer apoyos colectivos fuertes a las personas de grupos de bajos ingresos que están en desventaja frente a los grupos de altos ingresos. Por esa razón, el querer moverse hacia el futuro bajo la lógica del imaginario instituido representa que un futuro mejor es posible pero solo en términos individuales (para esta persona) y no en términos grupales, colectivos o sociales.

En otros casos esa certeza de estudiar en el futuro está asegurada por la confianza en el esfuerzo individual pero también entran en juego factores externos como la posibilidad de recibir apoyo familiar o una beca. Un estudiante de once (EN09) explica como autorrealización la certeza de poder llevar a cabo su futuro imaginado:



“lo estoy haciendo, poco a poco estoy ahorrando dinero, ya tengo mi propia cuenta, pues cuando trabaje pues sé que me va a ir demasiado bien. Sé que, pues podré montar mi propia empresa y pues como tal ya el trabajo lo tengo, ya la carrera estoy por estudiarla. Lo único que me queda es ejecutar paso a paso las cosas. O sea, como entrar a la empresa, poder crear mi propia empresa, empezar de cero, empezar solo, pero pues siento que sí lo puedo hacer”.

Este estudiante presenta su certeza como algo individual, pero en muchos fragmentos de la misma entrevista aclaraba cómo sus posibilidades dependían en parte de muchos factores externos como una beca, el apoyo familiar o el conseguir un trabajo. Las múltiples conexiones sociales (de tipo familiar, institucional, laboral, entre otras) de las que depende la realización del futuro imaginado son dejadas de lado cuando se habla sobre la certeza del porvenir.

Los dos casos anteriores, y en general los casos en los cuales se da gran importancia al esfuerzo individual, son estudiantes que tienen pocos problemas de desempeño académico o incluso que son destacados en el colegio. De forma similar una estudiante de once (EN14) habla con frecuencia del esfuerzo individual que tendría que hacer para poder estudiar pues su familia no la apoya. A pesar de no tener apoyo familiar, esta estudiante tiene buenos resultados académicos en el colegio y eso, sumado al apoyo que recibe de los docentes y de algunas personas cercanas (amigos y novio), le permite hacerse a la idea de que con esfuerzo podrá lograr estudiar una carrera universitaria. En estos casos el esfuerzo individual es algo importante en el futuro si se ha visto que en el pasado ese mismo esfuerzo tiene resultados favorables.

En otros casos en los cuales los estudiantes tienen o han tenido problemas académicos la certeza ya no es tan clara y se deja un poco más de espacio a la indeterminación o la incertidumbre. Un estudiante de décimo en extraedad (EN07, 18 años) afirma lo siguiente:

"Pues todo está en uno de pronto, eh, me gustaría lograrlo. O sea, me gustaría lograrlo por muchos, muchos medios y digamos en el caso de que uno lo logre uno va a salir muy adelante, y todo lo que uno hace por los demás mi Dios lo recompensa, ¿sí?...Entoes por eso pues tengo miedo, como lo digo siempre, tengo miedo de salir del colegio...y no poder lograr lo que he querido desde hace mucho tiempo... es algo que me genera angustia porque pues me da miedo porque soy una persona de bajos

recursos que digamos si no entra a una universidad pública...si puedo pagar apenas pa una pública y no puedo ni entrar a la pública, no voy a poder entrar a una privada, ¿sí?, porque la privada está en un presupuesto o sea muy altísimo la cual uno no lo puede pagar, ¿sí?, entoes pues mi cuestión está en si entro a la, a una distrital, me quedo estudiando y hago lo que sea por mi carrera, por lo que quiero. Pero si no entro a la distrital ahí sí ya me da miedo".

En este caso la incertidumbre genera miedo a salir del colegio y no tener oportunidades para estudiar. Las declaraciones de los estudiantes se mueven entre esa incertidumbre, y el entusiasmo y la certeza de la autorrealización. La idea de la autorrealización en este caso también puede ser caracterizada por su falta de realismo. En ausencia de mapas del futuro concretos en los cuales sean claros los caminos a tomar, los estudiantes reemplazan los planes por el entusiasmo y las declaraciones de esfuerzo. Un símil presentado por Bok (2010) es muy útil para este caso. Estos estudiantes construyen su futuro como cuando se toca un instrumento con algunas nociones musicales, pero sin tener una partitura. De ese modo, se toca el instrumento y se aprende a tocarlo sin saber bien qué notas musicales se podrían tocar. Por otra parte, la incertidumbre frente al futuro es una postura realista pero poco imaginativa. Es decir, cuando se es realista es como si se tocara el instrumento sin querer explorar otras partituras u otras combinaciones de notas musicales.

Las maneras de "aproximarse a los instrumentos del futuro" no dependen de lo puramente individual ni son algo autoconstruido por los mismos estudiantes. Como se explicó en las primeras secciones de este capítulo dependen de los canales de transmisión de información y de la incorporación de formas de actuar y de ver el futuro que se construyen en lo colectivo (en el barrio, en el salón, con las familias, los profesores o los amigos). Las condiciones en las cuales viven la mayoría de los estudiantes hacen que la posibilidad de estudiar en el futuro sea vista o como esfuerzo (pues no tienen los recursos para acceder a esta de forma directa y fácil) o como algo incierto (pues debido a los mismos recursos no saben muy bien si será posible estudiar).

Esa certeza sobre el futuro individual se cruza con las certezas que tienen los estudiantes sobre el futuro de sus compañeros y sobre el futuro social del país. En el caso de los estudiantes de décimo es más difícil encontrar un caso de alguien que diga que todos sus compañeros tienen las capacidades o la posibilidad de entrar a estudiar en el futuro. La mayoría manifiesta una confianza o certeza matizada: creen que algunos sí (en el mayor

de los casos los que son cercanos) pero otros no. Los estudiantes de once se muestran más confiados en que sus compañeros podrán desarrollar sus futuros imaginados y solo manifiestan cierta falta de certeza con respecto a su compañero que está en extra edad.

Una estudiante de décimo (EN06) que quiere estudiar contaduría o licenciatura en matemáticas manifiesta que algunos quieren la vida fácil o aspiran a carreras que no son “grandes”:

“hay muchos que dirán es como que quieren ser malandros, como 'no, yo me voy a ganar la vida fácil' y así, o sea, como que no, no tienen como una posibilidad de estudiar en una universidad, ser grandes, ser alguien profesional, que sean reconocidos, no, sino como 'ah, voy a ser choro', y ya, entonces como que no. Con las que yo me la paso quieren ser estilistas. Yo no le veo defecto a eso, pero tampoco se me hace que sea algo muy grande. O sea, yo digo '¿por qué no piensan en algo más?', o sea, porque bueno estilista usted lo puede hacer al medio día ¿y el resto del día qué? O sea, usted puede montar su peluquería, se pone a trabajar ¿y qué más quiere hacer?', le dije 'si usted no sabe matemáticas póngase a estudiar matemáticas porque le va a ayudar muchísimo para hacer inversiones'...pero lo toman como que ella se creció, ella no sé qué, entonces yo como que a veces prefiero no decirles nada”.

Este caso muestra que hay una demarcación entre el caso de ella, quien quiere ser profesional, y los de sus compañeros, quienes no quieren estudiar o quieren estudiar carreras no profesionales. La primera crítica que hace esta estudiante recae en la moralización de la delincuencia, sin tener en cuenta sus orígenes o sus “detonantes”: se ignoran todas las redes o herencias familiares o barriales que transmiten las formas de actuar y de ver el mundo de un delincuente a veces sin la posibilidad de ver otras alternativas. La segunda crítica recae en lo que Gómez identifica como la subvaloración que existe en Colombia de la educación técnica en comparación con la valoración que se le da a la educación académica (Gómez, 2005, p 36). Esta estudiante está replicando, por un lado, la retórica de la voluntad por la cual se piensa que todo es posible si uno quiere y, por otro lado, el discurso de la deslegitimación de lo técnico. Estos dos discursos hacen parte del imaginario instituido por el cual se responsabiliza a los individuos privados de sus

posibilidades educativas y se precariza lo técnico y, por lo tanto, se le convierte en algo de menos valor (por lo que explicó en el segundo capítulo: virtualización y menos inversión).

Por lo general los estudiantes de décimo asocian la posibilidad de que sus compañeros estudien con las “ganas que le puedan echar”, con la proyección individual o con la inteligencia. Bajo esos discursos se replica una y otra vez el imaginario instituido sin hablar en casi ningún momento de la solidaridad social o la responsabilidad colectiva que puede permitirles estudiar. Se cae en la lógica del esfuerzo: consideran que trabajar duro les permitirá o ganar dinero para pagar una privada, o entrar a una pública o recibir una beca. O se cae en la lógica de la meritocracia individual: creen que los buenos resultados les pueden abrir posibilidades de forma individual. Algunas citas sobre esto:

"Pues yo creo que les va a ir bien ya que están dispuestos a hacer lo que ellos quieren y no se los están impidiendo" (EN01)

[Sobre amiga]: "Ella también es como muy perezosa", "como que no va a alcanzar a ser algo profesional". (EN03)

"le gustaría ser profesor de educación física, pero, pero en muchos momentos lo veo como un poco imposible, o sea, no lo veo imposible sino, sino que como que él no le echa ganas" (EN04)

"Sí, "N", él también quiere irse por el lado de la medicina o algo que tenga que ver con la astronomía y todo eso, y él es muy inteligente, pienso que él lo puede lograr porque él es demasiado inteligente" (EN05)

"Sí, ellos son, o sea, ellos también son personas que dicen hacer algo y lo hacen fácil, o sea...digamos "S" es una, o sea, no me llevo bien, pero ella muchas veces ha hablado de que lo que quiere ser y, o sea, y lo demuestra" (EN08)

Solo un estudiante de décimo (EN07) declara, casi como un reclamo, que sus compañeros son muy inteligentes, pero solo se interesan en ellos de forma individual. Este caso es excepcional, sin embargo, pues es un estudiante en extra edad que ha tenido problemas académicos. Su crítica a la idea de la autorrealización puede estar asociada al hecho de que él no ha podido tener una trayectoria educativa con buenos desempeños como la de sus compañeros. Y por eso mismo asocia el hecho de interesarse en la autorrealización

con algo que ha beneficiado a sus compañeros académicamente pero que lo ha dejado damnificado a él:

“Uy no, yo, pues en lo poco que he visto ellos son unas personas inteligentes, sí, hay muchos, hay muchos, o sea, hay muchos compañeros que tienen una oportunidad muy, muy grande para entrar a una, una distrital, a una pública. La verdad tienen un potencial, una mentalidad muy hijueputa y, o sea, la verdad hay muchos compañeros que tienen severas, severas cosas por, por qué hacer, ¿sí?, pero como le digo, son compañeros individuales, no son compañeros que piensan en los demás sino piensan solo en ellos, solo se centran en ellos, en ellos, en ellos, y pues yo digo que la vida, sí, usted tiene que centrarse en sus sueños y sus cosas pero tampoco tiene que darle la espalda a los demás, ni ignorar a las demás personas”.

Entre los estudiantes de once hay referencias a ese imaginario instituido, pero, a diferencia de los estudiantes de décimo, también se habla del apoyo familiar o de las situaciones difíciles como algo que puede influir en la vida de sus compañeros después del colegio. Es posible que su mayor cercanía con la graduación les haya hecho aterrizar sus futuros imaginados a proyectos más realistas en los cuales se dan cuenta de que ellos y sus pares no van a poder solos y de que necesitan la ayuda de otros. A pesar de la mención de la importancia del apoyo y de las situaciones externas la mayoría de los estudiantes mezcla lo anterior con la retórica del esfuerzo. Hay algunos que incluso dan mucha importancia al futuro visto como algo individual:

“Digamos hay unos que son muy buenos para matemáticas, hay otros que son buenos pa química, hay otros pa español, hay otros pa...y todos son re reservados, pero tienen severo potencial... De resto pues yo diría que lo único que les falta a ellos es como más confianza porque digamos ellos saben, pero no tienen la confianza para salir a hacer las cosas, pero pues todo es un proceso. También es que digamos no todos viven lo mismo, ¿no?, y pues obviamente no todos van a tener como la misma seguridad y el criterio como para actuar en en las situaciones. Pero pues yo digo que están preparados pa que salgan a ver cómo son las cosas, ¿no?”.  
(EN13)

Como se ve, hay una mezcla entre la retórica del esfuerzo, la aceptación de que en la vida hay dificultades (sin mencionar si son productos sociales o no) y cierta disposición frente

al azar del futuro. Sin embargo, como aclaré antes, hay casos de estudiantes que matizan esa retórica del esfuerzo individual con una referencia a los apoyos que necesitan sus compañeros o a las circunstancias que los pueden bloquear:

“la mayoría de ellos no los conozco casi, o sea, no sé cómo sea su entorno familiar y eso, si a ellos los apoyan o no, pero pues a mis amigos, digamos a uno de ellos yo creo que sí, pues le queda más difícil a él porque la familia no lo apoya tanto ni tiene tanta plata y eso. Pero pues él... pues yo creo que él sí puede” (EN11).

“yo veo algunas personas que como que no tienen fuerza para eso, o sea, como que dicen 'voy a terminar el bachillerato y ya, me voy a poner a trabajar por cualquier mínimo y ya me buscaré la vida'. Como al mismo tiempo veo personas que sé que van a salir adelante...desde mi punto de vista se están encerrando como mucho en los problemas porque dicen como 'no, es que me pelié con mi mamá y ya no me va a dar plata', entonces no buscan una solución. Eh, hay otras personas que dicen como 'no, es que me quedó muy grande y no me gusta entonces me voy a cambiar a otra cosa más fácil'. Entonces siento que como que acomodan sus sueños a medida que la vida los va como golpeando” (EN09).

Esta imagen que tienen los estudiantes sobre sus compañeros se cruza con la imagen que tienen sobre los problemas del país en general y que pueden estar relacionados con las oportunidades que tienen para estudiar. Al hablar de sus compañeros la mayoría recae en la retórica del esfuerzo y algunos también mencionan los apoyos o las circunstancias que los pueden bloquear. Algo diferente sucede cuando se les pregunta por cuál consideran que es el problema social conectado con sus oportunidades de estudio, pues pocos estudiantes asocian las oportunidades con el esfuerzo individual. Solo algunos estudiantes hablan desde esa retórica del esfuerzo o de la autorrealización. Un estudiante de décimo (EN01) afirma “No, no es que exista algún problema. Es depende de la persona si le guste o no, o tome por optar por hacer otras cosas, eso es depende de la persona”. Un estudiante de once dice:

“si uno busca, encuentra. Porque yo por, por...o sea, yo le puedo decir a sumercé yo no puedo pagar una universidad como los Andes, pero puedo buscar una beca, puedo buscar algo que me facilite pagarlo, que no sea endeudarme y estudiar, entonces lo que yo pienso es que el problema en verdad es que los jóvenes a veces

se dejan ganar de la pereza y no saben buscar, entoes se confían de un mínimo...” (EN09).

Como se lee, no se menciona en realidad un problema social sino más un problema de gusto o de actitud. Pero estos casos son pocos. La mayoría de los estudiantes asocia las oportunidades de estudiar con la capacidad económica para financiar una carrera, los problemas políticos del país o las dificultades familiares o individuales. Con respecto a lo primero una estudiante de décimo (EN05) afirma que “si la familia no tiene para darle para una universidad o digamos para así sea unos materiales es porque también hay, o sea, no hay posibilidades de trabajar en Colombia”. Un estudiante de once (EN13), sobre el mismo tema, dice: “Acá uno es como...o sea, las posibilidades de uno son como más limitadas. Acá el que la tiene más fácil pues es el que tiene más plata”.

Sobre lo segundo, el problema político, algunos estudiantes asocian la voluntad de los políticos con su oportunidad de estudiar. Un estudiante de décimo (EN07) afirma: “si ellos dicen ahora el estudio tiene que ser privado, pues lo vuelven privado, cuando en verdad no tiene que ser así, todo el mundo tenemos la necesidad de conocer, de entender, de comprender, de saber, de aprender”. Una estudiante de once (EN10) conecta el problema político con el problema de las inseguridades: “tanto las políticas del gobierno y todo esto afectan las oportunidades que no tenemos y las oportunidades que se pierden...problemas en la casa, tal vez inseguridades que tienen hasta ellos mismos de traumas que hayan vivido. Yo creo que todo afecta el ahora”.

En general, se mencionan algunos problemas sociales del acceso a la educación en Colombia, pero la conexión entre esos problemas y la experiencia de estos estudiantes (sus oportunidades reales) es poco explícita. Hay cierta desconexión entre los futuros imaginados de forma individual (en donde hay un énfasis importante en el esfuerzo individual) y los futuros colectivos (en donde por momentos se mencionan algunos problemas sociales, pero sin conectarlos a la experiencia individual). Algunos de esos problemas se mencionaron en el segundo capítulo de este texto: distribución desigual del acceso a educación superior, distribución desigual de la calidad de la educación superior, baja regionalización, privatización del gasto en educación superior, entre otros. Una comprensión más profunda y detallada de esos problemas asociados con sus

oportunidades de estudio permitiría la construcción de futuros imaginados en los que se trasciende la trayectoria individual para pensar y actuar sobre la trayectoria colectiva.

### **3.4 Conclusión**

La familia es un grupo que contribuye a la construcción de los futuros imaginados a través del apoyo general que ofrece a los estudiantes, sin embargo, en pocas oportunidades se ofrece información caliente u oportunidades de ensayar el futuro. Además de eso, hay algunos casos de transmisión de la división sexual del trabajo. La familia es un anclaje pues es origen (a través del apoyo) y destino (cuando los estudiantes quieren ayudar a sus familiares en el futuro). Por otra parte, el colegio contribuye a la construcción de mapas del futuro a través del autorreconocimiento, pero tampoco es un escenario importante para ensayar el futuro o para recibir información sobre la educación después del colegio. El apoyo expresado en el colegio es general o, en algunos casos, focalizado en unos pocos estudiantes que son cercanos a los profesores. Los compañeros o amigos también pueden ser un grupo importante en la construcción de futuros pues pueden ofrecer apoyo o pueden participar conjuntamente de espacios de ocio y entretenimiento relacionados con lo que se quiere hacer en el futuro.

Los estudiantes son optimistas frente al futuro y ese optimismo en la mayoría de los casos se fundamenta en la confianza que se tiene en el esfuerzo individual. Algunos estudiantes también mencionan el apoyo familiar como algo importante para que sea posible y realizable su futuro imaginado. Cuando hablan de las posibilidades de sus compañeros en el futuro la mayoría habla sobre las características individuales como algo importante para que esos "otros" lo puedan lograr. Algunos mencionan también barreras como el apoyo o las situaciones difíciles. Al transitar a lo que identifican como el principal problema social los estudiantes mencionan que las oportunidades de estudiar se asocian con la capacidad económica para financiar una carrera, los problemas políticos del país o las dificultades familiares o individuales. Se mencionan problemas asociados con la educación, pero no se conectan explícitamente con la experiencia individual.

A través de los futuros imaginados de los estudiantes no hay una reproducción de las posiciones sociales de los familiares (padres, familiares mayores cercanos o responsables), pero sí hay una reproducción de la desigualdad social en el acceso a la educación superior. Esto se explica porque estos estudiantes no tienen recursos



materiales o culturales suficientes para ingresar a la educación superior y por ello deben imaginarse haciendo esfuerzos mayores que los que haría una persona de un grupo de altos o medios ingresos económicos. Los estudiantes usan el imaginario instituido por el cual deben hacer esfuerzos económicos, académicos o psicológicos para poder estudiar. En este caso, se puede ver cómo el imaginario instituido puede funcionar en lo concreto, a través del uso que le dan los estudiantes, como un imaginario ideológico que disimula las condiciones de desigualdad social que se viven en el país. Al ocultar estas condiciones los estudiantes imaginan que el acceso solo es posible si hacen esfuerzos individuales más no si hacen uso de su imaginación utópica.

Antes esos futuros imaginados intervienen las actividades de orientación del colegio que usan también el imaginario instituido pues promueven el esfuerzo individual o la reflexión sobre las habilidades y los gustos personales sin transmitir información explícita sobre las desigualdades que existen frente al acceso. Por eso mismo el próximo capítulo examinará en detalle qué podría hacerse desde la orientación para evitar la reproducción de las desigualdades. Ese examen no llevará a una propuesta pedagógica normativa, es decir, no construirá un deber ser. Será, por una parte, una crítica de los fines que se persiguen en la orientación enfocada a lo educativo. Y, por otra parte, será un análisis de los fines que se pueden o se quieren perseguir y de cómo se pueden lograr. En ese sentido, seguiremos a Weber cuando afirma que las ciencias sociales no existen “para enseñar a nadie lo que debe de hacer, sino solo lo que puede y, en ciertas circunstancias, lo que quiere hacer” (1956, pp. 427-428).



## **4. La imaginación de los profesores: notas para un análisis sociológico de la orientación educativa**

Cuando se pregunta a los profesores qué imagen tienen de los estudiantes en el futuro por lo general hablan con pesimismo realista y adaptando el imaginario instituido del esfuerzo individual a su discurso. La imagen pesimista tiene relación con la actitud desinteresada que para los profesores tienen los estudiantes y con la idea de que, debido a sus dificultades económicas y escolares, lo único que puede permitirles estudiar es el esfuerzo (económico o académico). Los profesores no suelen discutir ese imaginario instituido que encarrila a estos estudiantes a hacer más esfuerzos que los jóvenes de grupos de altos ingresos para ingresar a la educación superior. Muchas veces con resignación los profesores ofrecen la imagen de que los problemas de desigualdad van a seguir existiendo y la alternativa frente a eso es esforzarse.

En el colegio se siguen dos enfoques de orientación. Uno que defiende la importancia de los conocimientos académicos y de seguir las “reglas” para poder ingresar a la educación superior. Y otro que hace énfasis en el autoconocimiento, las habilidades emocionales y la crítica. Si bien pueden considerarse opuestos, los dos enfoques hacen uso del imaginario instituido por el cual se justifica el esfuerzo que “deben” hacer los estudiantes para poder ingresar a la educación superior frente a lo que puede suceder con estudiantes de mayores recursos económicos o escolares. A estos dos enfoques se pueden integrar algunos elementos de lo que puede ser llamado la “orientación sociológica”: una forma de intervención que estimula en los estudiantes el reconocimiento de la intersección entre biografía e historia. De acuerdo con eso, el objetivo de este capítulo es explicar cómo los profesores imaginan a los estudiantes en el futuro y actúan sobre ese futuro a través de las prácticas de orientación. Así mismo, se hará un comentario sobre la posible relación que puede existir entre orientación y sociología.

#### 4.1 El pesimismo realista de los profesores

La imagen de los profesores sobre el futuro de los estudiantes por lo general es pesimista realista y pone en el discurso el imaginario instituido mencionado en el primer y segundo capítulos. Esta imagen se soporta en la idea de que los estudiantes en muchos casos no están interesados en tener bienestar en el futuro, no aprovechan las oportunidades o quieren tomar alternativas en las cuales el dinero es lo más importante. De esa manera, reproducen el imaginario instituido pues cargan la responsabilidad del acceso y el tránsito en el interés que los mismos estudiantes tienen. Por momentos esto se matiza al afirmar que depende de las dinámicas del barrio o de las familias, pero no se llega a discutir de manera explícita ese imaginario instituido por el cual los estudiantes de menos recursos deben verse obligados a hacer más esfuerzos para poder estudiar.

Algunos profesores manifiestan que los estudiantes no están interesados en pasar por la educación superior debido a lo largo del camino o al “encerramiento” en el que se encuentran. Una profesora (P01) menciona que los estudiantes “ven que el tránsito educativo es muy largo para satisfacer sus necesidades y sus necesidades inmediatas son un montón, entonces ellos quieren verse bien, vestirse bien, tener una casa super linda, tener carro...además quieren que todo sea cuando sean jóvenes”. Otra docente (P03) habla del encerramiento en el barrio como algo asociado a sus aspiraciones:

“ellos quieren salir, ser negociantes, quieren vender el tinto con la mamá, o sea, esas cosas...Yo creo que van a seguir siendo lo mismo porque ellos no tienen más allá, o sea, ellos tienen el barrio, hablo del barrio porque para ellos es muy importante el barrio. De La Perseverancia para afuera no hay nada más para ellos”.

Cuando se habla del tipo de carreras un docente (P05) menciona que las carreras más comunes que se quieren estudiar están asociadas con la posibilidad de “tener mucho dinero”:

“aquí los chicos de este colegio tienen una fuerte tendencia a estudiar ingenierías, pero más por una cuestión meramente profesional que vocacional. O sea, es más porque 'es una carrera que me va a dar plata, porque voy a conseguir trabajo, porque voy a tener mucho dinero, porque voy a sacar a mi familia adelante'. Pero tiene que ver más con esa idea implícita de que son carreras apetecidas en el mercado en términos financieros, pero en términos emocionales muy raro...Aquí se juega mucho fútbol y es muy regular que, en un noveno, un décimo, los chicos digan 'quiero ser

futbolista'. Pero también tiene que ver con ese imaginario y los papás lo fomentan mucho en el barrio porque se asume que ser futbolista da mucho dinero y es posible”.

El mismo docente menciona que en muchos casos los estudiantes no aprovechan las oportunidades que tienen. Este es un primer ejemplo de cómo los docentes en muchos casos usan en el discurso el imaginario instituido. Sus palabras fueron las siguientes:

“Yo siento que estos chicos tienen muchas posibilidades, o sea, realmente hay muchos apoyos, muchos apoyos se pierden, precisamente por desconocimiento. Nosotros acá en el colegio tenemos una beca anual es por Amigos del turismo, pero entonces se terminó convirtiendo... como en el comodín para no preocuparse en pagar una universidad o no preocuparse para presentarse a la Nacional, o la Distrital que son como las opciones más comunes para los chicos de un colegio distrital. Entonces ahora dicen como 'no, yo le estoy apuntando a la beca de Amigos del turismo'. Y yo les digo 'bueno, chévere, eso es una gran oportunidad, pero ¿tú te ves vocacionalmente ahí?, o sea, ¿tú quieres trabajar una administración hotelera, una carrera que tenga que ver con turismo?’”

En el siguiente fragmento se ve cómo el profesor habla sobre un problema similar al presentado en el capítulo dos. Él defiende la educación pública y recalca su importancia para el acceso a la educación superior y al mismo tiempo señala esas dificultades que hacen de la entrada a las instituciones públicas un proceso meritocrático muy selectivo. Al momento de hablar sobre esos esfuerzos que en muchos casos se tienen que hacer para entrar a la educación superior pública, el profesor menciona las complicaciones para el ingreso, pero también pareciera que desde su mirada ese imaginario instituido del esfuerzo meritocrático fuera una alternativa no discutible o sobre la que no se puede dudar:

“Yo sigo pensando que la educación pública es el pilar fundamental para nosotros como nación...el acceso, o sea, no es fácil entrar a una universidad pública y como no son buenos manejando la frustración prefieren no presentarse. Entonces dicen '¿para qué me presento a la Nacional si sé que no voy a pasar?'. Yo digo como 'no, inténtelo, o sea, por lo menos póngase a prueba y esfuércese en intentarlo'. Vuelvo y te digo, eso es curioso porque generacionalmente yo les digo 'miren, yo tengo personas que se presentaban 6, 7 veces porque tenían que pasar a la Nacional'. O sea, es que no había de otra: 'o pasas a la Nacional o no estudias' y ellos dicen como 'no, no, no, yo prefiero esperar, yo voy a hacer otra cosa'. Esta la clásica 'yo voy a

estudiar inglés, me voy a dar un año estudiando inglés y de pronto me presento a la Universidad Nacional, y de pronto me presento a la Distrital, y, por último, me presento a la Pedagógica, es como el último”.

Este mismo docente menciona que hay algunas habilidades o competencias que puede hacer difícil su tránsito hacia la vida después del colegio. En este aspecto el docente asocia esto con el trabajo que se ha hecho o no en el colegio. Unos docentes también asociaban las dificultades en las habilidades y competencias de los estudiantes con el trabajo hecho en el colegio y otros con la socialización familiar. En este caso, el docente se enfoca en lo que está relacionado con el colegio. Según él:

“Yo siento que vienen muchos choques fuertes, sobre todo en el manejo de ciertas emociones que les cuestan un montón porque no han sido manejadas desde el colegio, o sea, manejar el miedo, el miedo es una cosa que es difícil de entender pero que además el colegio nunca lo reconoce”.

Otra docente (P03) menciona que esas habilidades están asociadas a lo intelectual y lo académico: “tienen las competencias, humanas sí, porque ellos son buenos muchachos, intelectuales pocas, para enfrentarse a una universidad”. Una de esas competencias, por ejemplo, es la autonomía en el aprendizaje: “no les han enseñado, entonces a ellos les cuesta mucho porque el profesor llega y allá les dice todo y les evalúa todo lo del tablero, yo no”. Además de lo académico-intelectual otro profesor menciona que otra habilidad que puede hacer difícil el tránsito es el manejo del miedo y la frustración:

tú los ves y están inconformes, muy inconformes, no me gusta esa clase, no me gusta esa clase, pero no lo dicen, ¿sí?, prefieren hacer caso, prefieren ‘bueno, yo me quedo ahí, voy a perder la materia, me va a quedar en cero, pero me quedo quieto, con eso no me regañan, no me dicen nada, no me llaman los acudientes’. Eso a nivel universitario y a nivel laboral pues puede generar muchos problemas en términos del manejo del miedo y el manejo de la frustración. Cuando las cosas no salen como yo quiero, ¿cómo logro generar una resiliencia para poder superar? A estos chicos les cuesta.

El pesimismo de los profesores se asocia a ese tipo de ausencias que ven en los estudiantes: la ausencia de interés o motivación y la ausencia de habilidades o competencias académicas, intelectuales y emocionales. Se habla de las oportunidades y los problemas sociales, pero se da mayor importancia en el discurso a lo que puedan hacer

los estudiantes por sí mismos. Este tipo de respuestas puede ser visto como algo que se puede esperar de los profesores, pues el énfasis de su trabajo no está tanto en solucionar directamente los problemas sociales del entorno, ni tampoco transformar la estructura de oportunidades y posibilidades que existe en la ciudad y el país: ellos no hacen trabajo político (desde un partido o como funcionarios) ni se lo plantean explícitamente. Por esa razón su trabajo radica en lo que puedan hacer indirectamente a través de los estudiantes. Al ver que no encuentran motivación en ellos, su intermediario más cercano para poder solucionar problemas, toman esa postura pesimista frente a las posibilidades de los estudiantes y en algunos casos replican el imaginario instituido al ratificar que lo principal para ingresar a la educación superior es el esfuerzo individual.

#### **4.2 Las actividades de orientación<sup>31</sup>: el trabajo profesoral y la resignación ocasional**

En el colegio los profesores hacen diversas actividades explícitas relacionadas con la orientación educativa. La mayoría habla de situaciones de clase informales en las cuales les hablan sobre el futuro educativo y qué podrían hacer. Una profesora (P01) habla de cómo tomó su experiencia personal para motivar a los estudiantes:

uno les habla desde ese tipo de ejemplos a ellos, 'miren que no es imposible', 'miren que no es difícil', 'miren que no sé qué', y encuentran lugares comunes con uno...Entonces uno les explica como 'miren, yo no vengo de una familia adinerada, yo salí de tal colegio, mis condiciones fueron estas cuando yo salí, también se me dificultaba, no fui la mejor en matemáticas, no fui la mejor en sociales'...siento que también hablar de esos lugares comunes y vivenciales los pone a ellos a pensarse en lugares de posibilidades también.

Estas situaciones de clase que son mencionadas por todos los profesores entrevistados incluyen momentos en los que motivan a los estudiantes a ir más allá del bachillerato y también charlas sobre las instituciones de educación superior que existen, los tipos de

---

<sup>31</sup> Entiendo por *orientación* un tipo de intervención escolar que, como afirma Rascovan, es "tendiente a facilitar el proceso de elección de los objetos vocacionales". Esos objetos vocacionales corresponden al mundo del trabajo y al universo de los estudios y de allí "los sujetos – fuertemente condicionados por sus condiciones materiales de existencia - intentan seleccionar, elegir y, finalmente, decidir sobre su/s objeto/s de preferencia" (2004, p. 2).

carrera y las formas de financiación. Además de eso, la orientadora (P02) del colegio hace un trabajo a partir de pruebas y tests que permiten que los estudiantes reconozcan o se pregunten por algunas de sus habilidades, gustos o intereses. Sin embargo, dice que esto no ha sido del todo bien recibido entre los estudiantes:

ellos me dijeron 'ah gracias' e inmediatamente lo cogieron y lo arrugaron y lo metieron en la maleta...algunos que han sido más curiosos, con ellos sí me he sentado a decirles 'ven y revisemos paso por paso eso', pero dentro del ejercicio de la autonomía, o sea, yo no los puedo perseguir...y han sido como dos estudiantes de todo ese universo los que han hecho ese ejercicio no más, los demás, no, pues para ellos es un trabajo pedagógico más, es una evaluación más que me tienen que entregar.

Aquí de nuevo se ve el desinterés o la falta de motivación de los estudiantes como una característica que los profesores identifican en los estudiantes. Los profesores reconocen que existen problemas asociados al cuidado y el apoyo familiar y a las diferentes situaciones del barrio descritas antes que pueden tener relación con la falta de motivación. Sin embargo, en ocasiones la mayor responsabilización en torno a estos problemas recae en los estudiantes cuando se los juzga por interés o su motivación individual.

Como se vio antes, pareciera que la solución más visible para los profesores dependiera de los esfuerzos individuales de los estudiantes. Aunque no se niega la interdependencia y las múltiples redes en el origen del problema (familia, barrio, colegio, ciudad), por momentos los profesores asignan esa causa a los mismos estudiantes. Pareciera que ante la dificultad que ven los profesores de que algo cambie de forma drástica (en la financiación del colegio, en la estructura del sistema educativo o en las oportunidades que socialmente tienen estos estudiantes) solo les queda tener la esperanza de que las posibilidades van a depender de los esfuerzos de los propios estudiantes. Al ver que ellos no están dispuestos a hacer esos esfuerzos, los profesores reaccionan acusando su falta de motivación.

El conjunto de actividades más importante en torno a la orientación educativa del colegio es llamado "Proyecto de vida" y se realiza al interior de la asignatura de ética en décimo y once. Durante décimo se hace una orientación vocacional enfocada en el reconocimiento de sí mismo y en el fortalecimiento de la autoestima. En once las actividades están enfocadas en la selección de carrera y en la proyección laboral. El docente (P05) encargado de este proyecto lo explica así:



En orientación vocacional, o sea lo que es en décimo, tiene que ver con reconocimiento del yo, entonces se empieza con una exploración de manejo de emociones, se empieza con ejercicios de reconocimiento del yo, de fortalecimiento de autoestima, un diagnóstico como de aptitud y de actitudes como para saber en qué ellos son buenos y qué les gusta. Digamos que eso es básicamente en lo que se mueve y eso es como el bloque grande que se trabaja ya ahorita después de mitad de año, que es que ellos logren identificar qué competencias destacan de ellos y cuáles de esas competencias los movilizan y los motivan para ellos ya con esa información ya empezar a direccionarse a una profesión. La intención es de eso, en el sentido clásico de la idea de la vocación como un llamado que están teniendo a la sociedad. A qué se sienten llamados y que sean un poco más plenos y felices en el trabajo que vayan a realizar...Eso es un lugar en el que se combina lo vocacional con lo profesional y a eso es más o menos como a lo que se dirigen los ejercicios. Y en once ya es como, bueno, todo el ejercicio tiene que ver con la selección de carrera universitaria y el acompañamiento a esa selección de carrera universitaria. Eh, bueno, digo universitaria, pero es técnica, tecnológica o profesional. Ellos deciden en cuál de esos aspectos lo pueden hacer y a nivel de proyecto de vida. Entonces no solo la selección de una de esas tres sino ¿y después qué?, ¿en qué vas a trabajar?, si te vas a especializar ¿cómo te vas a especializar? También si pueden acceder a becas. Si se innova entonces cuáles opciones tienen, si tienen alguna forma de financiarlo ellos mismos. Es todo el acompañamiento de la selección de la universidad.

En esta explicación se puede ver que hay un esfuerzo de los profesores por asistir a los estudiantes en la construcción de sus mapas del futuro. Estas actividades se suman a otras actividades del proyecto "Formación Ciudadana" en el cual los estudiantes no solo reflexionan sobre su futuro educativo o laboral, sino también sobre su lugar como sujetos históricos y políticos. Sin embargo, como mencionaban varios estudiantes, no hay una transmisión explícita de información sobre el sistema educativo y las alternativas de estudio. El énfasis radica en el reconocimiento de lo individual (gustos, vocación, intereses profesionales o laborales), pero no un reconocimiento de las características sociales del sistema de educación superior del país: desigualdad en el acceso y la permanencia, jerarquías entre carreras y profesiones, origen de esos problemas, entre otros aspectos. Es probable que esto esté relacionado con que es una actividad de exploración individual

y autónoma y con que en pocas ocasiones lo individual se suele asociar con lo colectivo o lo social.

La última actividad asociada a la orientación educativa es la asignatura “Proyecto de investigación”. En esta asignatura los estudiantes llevan a cabo un proceso de investigación con la asistencia de los profesores con un tema de libre selección. Si bien no hay un énfasis en asistir a los estudiantes para que reflexionen sobre la carrera que les gustaría estudiar, la asignatura permite que se familiaricen con algún tema que puede estar relacionado con sus gustos de carrera. Además de eso, la asignatura está enfocada en desarrollar habilidades que según los docentes son importantes en cualquier área del conocimiento y en cualquier carrera de estudios después del colegio: lectura, escritura, desarrollo de investigaciones y redacción de proyectos. Los profesores mencionan que en esta asignatura los estudiantes también han tenido algunos problemas. Por ejemplo, una profesora (P02) dice lo siguiente:

el pensamiento creativo y el desarrollo de autonomía de ellos no es tan evidente. Entonces al decirle a un chico 'investiga lo que tú quieras investigar', si para nosotros cuando entramos a la universidad era difícil y hacer un proceso de investigación y hacer la tesis es difícil...a estos chicos les ha sido muy difícil saber qué quieren, y dentro del qué quieren, eso, qué quiero investigar...y eso además se articula con su proyecto de vida y terminan es haciendo las cosas por cumplirlas...en el mismo ejercicio de '¿qué quiere que haga profesora?', 'yo hago lo que usted necesite que yo haga', '¿a usted qué tema le gusta?', 'no, pues a mí me gusta el Sol', 'entonces yo le hago una investigación sobre el Sol pero usted me orienta'

Otra docente (P03) también menciona esas dificultades en torno a la asignatura:

A mí me ha costado mucho acá porque yo tengo que escribir con ellos una justificación y un problema, pero ellos no saben escribir lo mínimo...a ellos les cuesta escribir un párrafo con sentido, con ortografía, con...ha sido como empezar todos los días, a ver entonces, usted va leyendo, ellos no leen nada, nada, nada. Me ha tocado ponerles libros...pero ellos no leen...Yo creo que esto les ha ayudado mucho porque como que les hemos dicho que usted tiene que leer así sea la valla por donde va pasando, usted tiene que darse cuenta de que el mundo le está hablando y usted tiene que leer ese mundo, eso es, a ellos les falta leer el mundo.

La asignatura es un evento escolar que para los docentes permite identificar dos dificultades en torno a la autonomía y las competencias de lectura. Esas dificultades retoman los problemas mencionados antes en torno a la falta de esfuerzo de los estudiantes por apropiarse de su proceso escolar y al encerramiento de ellos mismos en su mundo sin explorar el “afuera”. La insistencia de los docentes en torno a estos problemas parece reflejar una frustración por el pesimismo realista que les generan los estudiantes. La descripción de esa frustración por parte de los profesores hace más énfasis en los estudiantes de forma individual debido a que el esfuerzo pareciera ser la única forma de que ellos, ante la avalancha de limitaciones sociales (falta de dinero, desventajas en el capital cultural), puedan encontrar oportunidades educativas en el futuro.

En otras ocasiones se afirma que las oportunidades existen y que los estudiantes no las buscan o no se interesan. Sin embargo, aquí valdría la pena recordar que los intereses y las aspiraciones, como dice Bourdieu, también se forman “en relación con los diferentes estados de la estructura de distribución de los bienes y de las posibilidades de tener acceso a los diversos bienes” (2002, p. 170). Ese desinterés no es simplemente un acto individual de rebeldía o de insumisión, es también el reflejo de la imagen que tienen los estudiantes del mundo y la ausencia de imágenes que les permitan ver una posibilidad de cambio. Por esa ausencia de imágenes y de posibilidades es que en muchos casos las personas pueden no esforzarse, sino más bien, como dice el mismo Bourdieu, conformarse a su condición (2011, p. 87). Al explicar la génesis del desinterés, que no está en la pura decisión individual, sino en relación con las posibilidades existentes se entiende que la frustración de los profesores está distribuida de manera inequitativa al dirigirse más que todo a los estudiantes y en menor medida a las distintas circunstancias sociales relacionadas con la desigualdad en el acceso a la educación superior y con la desigualdad en general.

Estas dos explicaciones de los profesores (“lo único que les queda es el esfuerzo” y “a ellos no les interesa”) justifican el imaginario instituido del esfuerzo individual y la privatización de la responsabilidad frente al acceso a la educación superior. Se menciona la desigualdad en el acceso a la educación superior, pero con resignación se ofrece la imagen de que es algo que va a seguir existiendo y por ello la única alternativa para los estudiantes es el esfuerzo. En pocas ocasiones se menciona por parte de los docentes que ese esfuerzo (académico, económico) puede también reproducir la desigualdad en un

mundo en el cual seguirán existiendo perdedores, “no aptos”, “no competentes”. Esa imagen también hace uso del imaginario instituido del acceso a la educación superior, pues hace pensar que ante las dificultades para pagar una matrícula o ingresar a una IES pública lo único posible es esforzarse pagando un crédito o trabajando y estudiando al mismo tiempo. La siguiente imagen presentada por una profesora (P04) puede permitir entender el extremo al que se llega en algunos casos con la resignación frente a las posibilidades de los estudiantes:

lo único que yo tengo claro es que los niños aquí solamente pueden luchar si ellos obtienen una beca porque plata no hay afuera y la beca o lo poquitico que te puede dar el Estado hay que rasguñarlo y la única manera de rasguñarlo bajo mi juicio es siguiendo las normas que te impone el Estado.

### **4.3 Enfoques de orientación y el uso de la imaginación sociológica en la orientación**

En el colegio hay una tensión entre dos tipos de orientación que se promueven desde los profesores: por un lado, está la orientación dirigida a fortalecer las habilidades académicas de los estudiantes con el objetivo de que puedan entrar fácilmente y con la menor cantidad de traumas a la educación superior. Por otro lado, está la orientación que hace énfasis en el autoconocimiento, las habilidades emocionales y el sentido crítico con objetivos más amplios pues no solo se busca la entrada a la educación superior. Si bien existe una tensión, eso no implica que haya una zanja infranqueable entre los dos tipos de orientación o que no se puedan encontrar puntos en común. Lo común a estos dos tipos es que usan en el discurso el imaginario instituido por el cual la carga de responsabilidad sobre el futuro se asigna principalmente a los propios estudiantes. Además de eso, que exista la tensión no implica que no existan matices o aspectos complejos en la visión de cada profesor. Lo que trato de reconstruir aquí es una tensión identificada entre los aspectos más importantes defendidos por los profesores con respecto a la trayectoria futura de los estudiantes.

El primer enfoque se puede reconstruir acudiendo a la declaración de una profesora (P04) que promueve que los estudiantes pueden tener bienestar en el futuro si ellos hacen esfuerzos académicos e intelectuales para poder sobrepasar las distintas pruebas que les

pone el sistema de educación superior. Esto implica, según sus palabras “ceñirse a la línea”:

Entonces aquí vienen los dos puntos de vista, ¿qué prefieres tú?: ¿alguien que sepa hacer la línea y la siga haciendo, que por lo menos siga el molde y pueda permear la sociedad en la que estamos o alguien que diga 'sí, no me gusta', pero tampoco proponga? ... ¿A cuál pertenezco yo? A mi juicio, ¿qué he visto?, que así tú sigas la línea de vez en cuando podrás proponer algo pero aquí que tú seas crítico y no propongas nada, o que propongas inmedatistamente, o sea, que solo vayas solucionando el problema de hoy y armes el bonche más grande pal siguiente, que esa es la generación que viene, la generación del fluido...si yo estoy parada acá, desde este proceso del fluido pues los niños están una rumba, son mejores estos, los de once. Pero si estoy parada acá [la estructura, ver causa y efecto]: mmmm.

La misma profesora hace énfasis en el esfuerzo que deben hacer los estudiantes para poder ingresar a la educación superior:

mi objetivo claro es enseñarlos a luchar y a pensar, pero con conocimiento, es decir, no tenemos más herramientas, no hay plata, entonces nos queda el conocimiento y las becas que existen y eso solamente se gana luchando. Y la otra: plan A, plan B y plan C, yo soy una mujer de los planes hasta la Z, ese es el plan A, si no hay ese plan A, entonces sigue el plan B, hay que trabajar y hay que estudiar en simultaneo, claro, eso significa dificultades en la vida, pero hay que hacerlo.

Entre lo que se promueve por la profesora y lo que la mayoría de los estudiantes dice sobre su futuro no hay mucha distancia. Estos últimos en su mayoría solían hablar sobre lo necesario que era tener un buen resultado en las pruebas de estado o hacer esfuerzos para trabajar y estudiar al mismo tiempo. Es una idea generalizada entre los estudiantes y los profesores también: los esfuerzos deben ser económicos o académicos y la carga de la responsabilidad se asigna mayoritariamente a los estudiantes.

El enfoque que, como se dijo, se encuentra en tensión con el anterior, aunque no tenga absolutas diferencias, promueve un acercamiento a las habilidades no-cognitivas de los estudiantes. El fortalecimiento de esas habilidades les va a permitir franquear obstáculos y problemas en el futuro. Un profesor (P05) habla sobre estos aspectos así:

Yo siento que es culpa del colegio, o sea, bueno, muchos factores, pero tiene que ver mucho con el colegio porque...como institución empezamos a convencernos de que el buen estudiante tiene que ver con el estudiante que trabaja, pero ese que trabaja es más que produce en el procedimiento, que te hace tareas y que las tareas son muy grandes, muy largas, que copia mucha información, que tiene unos cuadernos super gordotes, pero que termina siendo poco reflexivo, que nunca se le preguntó cuál era su opinión, nunca se desarrollaron habilidades críticas. Entonces en esa medida ellos son muy operativos, son muy del hacer en este momento. Como [los estudiantes] no tienen las otras cosas que...reflexivas, críticas, analíticas, pensar en el futuro demanda reflexión. O sea, no es una cosa que tenga una sola respuesta. Puede haber múltiples...y eso ya los empieza a poner en tensión [a los estudiantes].

La tensión entre los dos enfoques anteriores refleja las intenciones de los profesores por contrarrestar dos tipos de desigualdades que se presentan en el sistema educativo: unas de primer orden relacionadas con los recursos (económicos, culturales, sociales) que tienen los estudiantes y que son necesarios para el desarrollo de habilidades cognitivas y otras de segundo orden relacionadas con la falta de experiencia de los estudiantes y sus familias en la educación superior y con el encarrilamiento en carreras educativas menos ventajosas y menos demandadas (Walter, 2014, pp. 25-26). El enfoque que promueve el esfuerzo académico responde al intento por subsanar las desigualdades de primer orden y el enfoque centrado en las habilidades no-cognitivas combate las de segundo orden.

Si bien no es visible que los docentes tengan un enfoque integral y vean en este algo más efectivo para mitigar las desigualdades, su acción puede resultar en efectos integrales, pues los estudiantes asisten a clases con docentes que promueven uno y otro tipo de enfoque. Sin embargo, bajo ninguno de los dos enfoques se discute la carrera desigual a la que se ve sometido un estudiante por el hecho de tener que hacer más esfuerzos que otros estudiantes de más recursos para ingresar a la educación superior. Tampoco se discute que el acceso a la educación superior sea algo que requiera individualizar y privatizar la responsabilidad al cargarla en los estudiantes y sus esfuerzos financieros o académicos.

Con respecto al primer enfoque se puede decir que puede tener efectos positivos en el bienestar el hecho de “seguir la regla” y adaptarse a las circunstancias. Sin embargo, seguir la regla de forma estricta también es un problema, pues es posible que lo importante

no sea seguirla, sino conocerla y apropiarla. En palabras de Bernstein “el misterio del discurso no está en el orden sino en el desorden, la incoherencia, la posibilidad de lo impensable” (1998, p. 43). En ese sentido, por ejemplo, puede ser importante tener buenos resultados en el Saber 11, pero, además de eso, también lo es reconocer que esta prueba es un examen de conocimientos y también un examen social: es decir, una medición de los conocimientos en una fuerte relación con la posición social de los evaluados. Además de eso, también puede ser importante reconocer que el resultado del examen por sí solo no dice nada, sino que sus efectos son visibles solo en los usos que les puede dar un estudiante y sus familias y en las estrategias que configura para sacar provecho de sus resultados.

Con respecto al segundo enfoque si bien es importante el autoconocimiento y la actitud crítica frente al mundo, también lo es reconocer que el mundo no es un solipsismo, sino que es una red de interrelaciones complejas en las cuales yo solo no puedo decidir qué es lo que es justo o real. Precisamente, una comprensión sociológica del sistema educativo podría dar a entender a los estudiantes que sus críticas en muchos casos pueden ser inútiles frente a las múltiples constricciones de la sociedad o que, por el contrario, su oposición puede tener algún tipo de florecimiento solo si se da de forma colectiva (y no solo individual). Además de eso, es fundamental el reconocimiento de los múltiples pliegues que tiene una realidad social establecida como norma para poder trastocarla: en este caso, es indispensable conocer cómo se despliega la meritocracia y la desigualdad en el acceso, pero conociéndola desde adentro y no solo desde afuera.

#### **4.4 Conclusiones**

Frente a estos enfoques se puede sugerir la importancia de estimular en los estudiantes lo que Wright Mills llamaba “imaginación sociológica”. Este tipo de imaginación implica que las personas comprendan cómo se cruza su biografía con la historia y que “el individuo solo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época”. Así mismo, esta imaginación permite a las personas “conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias” (2003, p. 25). Si bien los estudiantes en general tienen un fuerte componente de autoconocimiento y de reconocimiento de su lugar social, no hay énfasis en el reconocimiento de su lugar en el sistema educativo y del lugar que ocupan los que

son similares a ellos: otros estudiantes del distrito, otros jóvenes que pueden vivir en las mismas circunstancias. Esa imaginación sociológica no es estricta en el seguimiento de las “reglas” que rigen el sistema educativo, sino en su reconocimiento. La imaginación se identifica más con “el libre juego de las posibilidades” (Ricoeur, 2016 [1994], p. 123) o con la invención y la creación (Castoriadis, 1994, p. 138) y no con el simple seguimiento de la regla.

Además de reconocer la desigualdad en el acceso a la educación superior, es importante también el reconocimiento de las transformaciones que se han dado en el mundo del trabajo en los últimos años. Esas transformaciones han traído mayor precariedad e implican que, como dice Castel, “para los jóvenes *también* -pero no *solamente* para los jóvenes, y no para *todos* los jóvenes- las trayectorias profesionales, e incluso la posibilidad de tener una trayectoria profesional, a menudo están marcadas con el sello de la incertidumbre” (2010, p. 113). De esa manera la orientación se puede enriquecer de la sociología al permitir que se haga un análisis de cómo lo social fluye a través de las prácticas de orientación y también al permitir que la orientación tome elementos de la sociología para el reconocimiento del lugar que ocupan los estudiantes en la historia y en las posibilidades del futuro.



## **5. Conclusiones: ¿cómo fluye lo social a través de la imaginación del futuro?**

Esta investigación se orientó a comprender las formas en que se imagina el futuro y cómo esa imaginación está mediada por lo social. A partir de ello se defendió que existe un imaginario social instituido que es visible en la legislación y las políticas públicas de acceso a educación superior en Colombia y en Bogotá. Ese imaginario representa el acceso y el tránsito por la educación superior como algo que es posible para los jóvenes de grupos de bajos ingresos económicos solo si llevan a cabo un esfuerzo académico, económico y psicológico. Bajo esa idea se justifica la desigualdad pues los que tienen menos recursos para el acceso hacen más esfuerzos que los que tienen más recursos para el acceso.

Ese imaginario también puede ser visible en la imaginación del futuro de estudiantes y profesores de educación media en el colegio MEP: allí los estudiantes imaginan que en su futuro las oportunidades van a existir si hacen esfuerzos académicos (ganar una beca o acceder a una universidad pública) o económicos (endeudarse o trabajar y estudiar al mismo tiempo). Los profesores tienen un punto de vista similar sobre los estudiantes pues, a pesar de que tienen posturas distintas en torno a lo que es importante en la orientación, consideran que las posibilidades para los estudiantes existirán si hacen esfuerzos individuales a nivel académico y económico. Tanto en los estudiantes como en los profesores podemos ver cómo el imaginario social instituido fluye a través de sus declaraciones sobre el futuro.

Este imaginario instituido defiende que las oportunidades existen si se hacen los esfuerzos necesarios para tener acceso a la educación superior. Si bien pareciera que se generan las bases para un escenario de mayor igualdad en las oportunidades, lo que se puede ver en las declaraciones de los jóvenes es que no hay oportunidades claras o explícitas para los jóvenes con menos recursos: persisten las dificultades económicas y la competencia meritocrática por los cupos de educación pública. Este imaginario instituido del esfuerzo

se constituye como imagen de la situación de desigualdad en el acceso a la educación superior en el país y, a su vez, se convierte en un imaginario que justifica y reproduce esa desigualdad, pues promueve que los estudiantes con menos recursos y herramientas para el acceso, en estas condiciones, deban hacer más esfuerzos para ingresar a la educación terciaria.

La relación entre procesos de socialización y futuros imaginados también permite ver cómo lo social fluye a través de lo concreto. La socialización familiar, escolar y con los pares (amigos y compañeros) es parte importante en la construcción de los futuros imaginados de los estudiantes del colegio MEP. Por una parte, la familia es un anclaje socio-existencial, es decir, es un grupo que puede ofrecer apoyo a los estudiantes frente a sus aspiraciones. También son las personas que van a recibir parte de los beneficios del hecho de que los estudiantes puedan estudiar o “cumplir” con sus aspiraciones. La socialización escolar también es importante pues en el contexto de este colegio permite una reflexión sobre los gustos e intereses individuales. Así mismo, los compañeros o amigos en algunos casos también ofrecen apoyo frente a las aspiraciones y en algunos casos son grupos de referencia importantes para decidir lo que se quiere hacer en el futuro.

Estos tres flujos de socialización (familiar, escolar y con los pares) también reflejan la desigualdad o las desventajas que tienen estos estudiantes al momento de construir sus mapas del futuro. En ninguno de estos escenarios se ofrece información importante sobre el sistema de educación superior ni tampoco existe la oportunidad de ensayar el futuro (hacer lo que se quiere hacer antes de hacerlo). Por esa razón, los estudiantes no cuentan con los códigos que les permitan construir mapas del futuro concretos y profundos e incluso a veces dan declaraciones muy optimistas frente a lo que puede suceder.

En conjunto, el uso que hacen estos estudiantes del imaginario instituido y la precariedad de sus códigos para navegar el futuro nos permiten ver dos caras de la forma en que se puede reproducir la desigualdad educativa. Están dispuestos a hacer más esfuerzos que sus contrapartes de mayores recursos económicos y académicos, y debido a la falta de información o de ensayos del futuro construyen mapas en los que no son claros los caminos a recorrer y los destinos a los cuales llegar (diferente a sus contrapartes de más altos recursos).

Poner en práctica la retórica del esfuerzo puede traer beneficios individuales y, sin embargo, reproducir la desigualdad educativa pues solo algunos podrán acceder a la educación superior. Si bien los estudiantes son conscientes de los problemas sociales que existen en torno a la educación superior es difícil que encuentren una conexión entre eso que ven en lo social y sus trayectorias individuales. Es como si no fuera clara la manera en que lo social les afecta y los presiona para hacer más esfuerzos debido a sus pocas oportunidades. Por ello al final de esta tesis se afirmó que si la orientación se articula con la sociología los estudiantes pueden poner en práctica la imaginación sociológica y ser más conscientes de la forma en que lo social los afecta.

También se discutió sobre las formas en que se define nuestra imaginación del futuro: se suelen usar las palabras aspiraciones, expectativas, decisiones y preferencias. Se privilegió el uso de las dos primeras palabras, pues permiten hablar de cómo se imagina el contexto del futuro, sus múltiples pliegues, sus caminos y sus destinos. Las palabras decisiones y preferencias hacen más referencia a procesos en los cuales se selecciona una opción entre varias y al acto de tener más gusto por una cosa que por otra. Sin embargo, la imaginación del futuro no solo parte de una decisión en la cual se debate entre elegir A o B. Ni tampoco está relacionada únicamente con la preferencia que se tenga entre una carrera y otra. Como se dijo, la imaginación del futuro es el proceso por el cual la vida se mapea o se dibuja en el futuro: no solo se habla de opciones, sino de contextos, de relaciones entre personas, de formas de vivir. Por ello se hace más énfasis en el uso de las palabras aspiraciones y expectativas, aunque no se niega el beneficio de usar en algunos casos las palabras decisiones o preferencias.

Esta investigación partió del análisis de documentos de política pública y legislación y de la revisión de investigaciones sobre sus efectos. De ahí se podría partir para hacer un análisis más profundo de la desigualdad en el acceso a la educación superior. Una alternativa es examinar las desigualdades que existen entre jóvenes de distintos recursos previos al ingreso a la educación superior y que se encuentran en instituciones que, se supone, nivelan sus desigualdades de entrada. Así mismo, se podrían analizar cuáles son los efectos del endeudamiento en el bienestar material y mental de los estudiantes y sus familias. Por último, se podría investigar cuáles son los orígenes más exactos del imaginario instituido del esfuerzo y qué ha impedido el posicionamiento de otro tipo de

imaginarios en el escenario político del gobierno y la legislación, en el escenario de los medios de comunicación o en las instituciones educativas.

Además de eso, en lo concreto se podría realizar un seguimiento un tiempo después de graduarse a los estudiantes entrevistados. Si el seguimiento se hace a corto plazo eso permitiría seguir retratando en lo concreto las formas en que se expresa la desigualdad en el acceso a la educación superior. Sus trayectorias permitirían ver si estos estudiantes pudieron entrar a estudiar y, si sí lo hicieron, cómo funcionan sus esfuerzos por estudiar en lo concreto: la organización de los tiempos, la alimentación, la administración del dinero y el entretenimiento. Por otra parte, si el seguimiento se hace a largo plazo se podrían analizar las trayectorias complejas que han seguido estos estudiantes desde su graduación hasta 10 o 20 años después. Eso daría un retrato complejo de las formas en que la desigualdad educativa puede afectar el bienestar en la vida de las personas.

## Bibliografía

Abad, Luis (1993). I. Individuo y Sociedad: La construcción de la identidad personal. En: García de León, María Antonia et al (eds.). *Sociología de la Educación* (pp. 23- 43). Barcelona: Ed Barcanova.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2001). Decreto 440. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2001 – 2004. "BOGOTA para VIVIR todos del mismo lado". Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3787>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Decreto 280. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=36660&dt=S>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2016. Bogotá Humana*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá y SED (2017). *Plan Sectorial de Educación 2016-2020. Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: SED.

Alcaldía Mayor de Bogotá y SED (2018). *Desarrollo Integral de la Educación Media: Apuestas, avances y retos en la política pública*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Álvarez, María José; Castro, Carlos; Corredor, Javier; Londoño, Juliana; Maldonado, Carolina; Rodríguez, Catherine; Sánchez, Fabio; Velasco, Tatiana; Ángel, Daniel Mateo; Ayala, María Camila y Pulido, Xiomara (2017). El Programa Ser Pilo Paga: Impactos Iniciales en Equidad en el Acceso a la Educación Superior y el Desempeño Académico. *Documentos CEDE*, (59).

Álvarez, María José; Maldonado, Carolina; Rodríguez, Catherine y Sánchez, Fabio (2017). Impactos de corto plazo del programa Ser Pilo Paga. *Notas de política*, (29).

- Appadurai, Arjun (2004). "The capacity to aspire: culture and the terms of recognition". En: Rao, V., & Walton, M. (Eds.). *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Araujo, Kathya (2018). Los Anclajes Socio-existenciales: El Caso de las Expectativas de Futuro. *Dados*, 61 (2), pp. 341–371.
- Barrenechea, Ignacio (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18 (8), pp. 1-27. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/751/829>
- Beirute, Tatiana. (2015). Soñando en diferencia: aspiraciones sobre el futuro de juventudes costarricenses. *Reflexiones*, 94 (1), pp. 23–35.
- Benavides, María (2017). *Una mirada a la gentrificación. El caso Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1998). Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas. *Pedagogía, control simbólico e identidad* (pp. 35-54). Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script". *Critical Studies in Education*, 51 (2), pp. 163–178.
- Bourdieu, Pierre (2002). La "juventud" no es más que una palabra. *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011). Porvenir de clase y causalidad de lo probable. *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 77-133). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- British Council, Uniandes y Urosario (2018). 10. Sueños y expectativas. *Next Generation Colombia* (pp. 152-189). Bogotá: Puntoaparte Bookvertising.
- Camargo, Esperanza; Garzón, Enrique y Urrego, Libia (2012). Articulación de la educación media y superior para Bogotá. *Revista Visión Electrónica*, (2), pp. 160-171.

- Casassus, Juan (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et educare*, 5 (9), pp. 85-107.
- Castel, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius (1994). Radical imagination and the social instituting imaginary. En: Robinson, Gillian y Rundell, John (eds.) *Rethinking imagination* (pp. 136-154). Londres y Nueva York: Routledge.
- Castoriadis, Cornelius (1997). 6. The social imaginary and the institution. En: Curtis, David (ed.). *The Castoriadis Reader* (pp. 196-217). Oxford y Malden: Blackwell Publishers.
- Castoriadis, Cornelius (2001). Imaginario e imaginación en la encrucijada. *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)* (pp. 93-113). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEDLAS (2020). Net enrollment rates: tertiary education. Enlace: [http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020\\_years\\_edu\\_LAC.xlsx](http://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020_years_edu_LAC.xlsx)
- CESU (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado de: [http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articulos-319917\\_recurso\\_1.pdf](http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articulos-319917_recurso_1.pdf)
- Concejo de Bogotá (1998). Acuerdo 6. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C., 1998 – 2001. POR LA BOGOTÁ QUE QUEREMOS. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=535>
- Concejo de Bogotá (1999). Acuerdo 37. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1997&dt=S>
- Concejo de Bogotá (2007). Acuerdo 273. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Acuerdo%20273%20de%202007.pdf>
- Concejo de Bogotá (2008). Acuerdo 308. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D.C., 2008-2012.

- “BOGOTÁ POSITIVA: PARA VIVIR MEJOR”. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=30681>
- Concejo de Bogotá (2016). Acuerdo 645. Por el cual se adopta El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2016 - 2020 "Bogotá Mejor Para Todos". Recuperado de: <http://www.bogotajuridica.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=66271>
- Concejo de Bogotá (2017). Acuerdo 670. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=69269&dt=S>
- Concejo de Bogotá (2020). Proyecto de acuerdo 123 de 2020. Por medio del cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del distrito capital 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”. *Anales del Concejo*, (3001), pp. 2182-2413.
- Congreso de Colombia (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437\\_Archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf)
- Contraloría Distrital de Bogotá (2018). Informe Final de Auditoría de Desempeño. Secretaría de Educación Distrital. Evaluar el proyecto 891 “Media Fortalecida vigencia 2014 y conexas”. Recuperado de: [http://www.contraloriabogota.gov.co/sites/default/files/Contenido/Informes/Auditoria/Direcci%C3%B3n%20Sector%20Educaci%C3%B3n/PAD\\_2018/JL-DC/Desempe%C3%B1o/D\\_SED\\_CODIGO29.pdf](http://www.contraloriabogota.gov.co/sites/default/files/Contenido/Informes/Auditoria/Direcci%C3%B3n%20Sector%20Educaci%C3%B3n/PAD_2018/JL-DC/Desempe%C3%B1o/D_SED_CODIGO29.pdf)
- Corica, Agustina (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20 (36), pp. 71-95.
- de Oliveira, V. H., Name Risk, E. y Leal Melo-Silva, L. (2010). Agentes de la Socialización: Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de la Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7 (19), pp. 13–18.
- Departamento Administrativo de Planeación Distrital (2005). *Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas Bogotá D.C. 2004-2008. Bogotá Sin Indiferencia*. Bogotá: DAPD.



- Díaz, Claudia (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Investigación y Desarrollo*, 20 (2), pp. 230-253.
- Díaz, Claudia y Celis, Jorge (2011). La Formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 371–380.
- Dirección de Educación Media y Superior [SED] (s.f.). Antecedentes Educación Media Fortalecida. Recuperado de: <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1179/2/Media%20Fortalecida.pdf>
- DNP (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un estado comunitario*. Bogotá: DNP.
- DNP (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos. Tomo I*. Bogotá: DNP.
- DNP (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para Todos. Tomo I*. Bogotá: DNP.
- DNP (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Tomo 1*. Bogotá: DNP.
- DNP (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Bogotá: DNP.
- Elias, Norbert (2000). *The civilizing process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Malden: Blackwell Publishing.
- Dubet, François (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, (239), 42–50.
- Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ferreira, María; Avitabile, Ciro; Botero, Javier; Haimovich, Francisco y Urzúa, Sergio (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

- Frye, Margaret (2012). Bright Futures in Malawi's New Dawn: Educational Aspirations as Assertions of Identity. *American Journal of Sociology*, 117 (6), pp. 1565-1624.
- García, Brígida y de Oliveira, Orlandina (2011). Family changes and public policies in Latin America. *Annual Review of Sociology*, 37 (1), pp. 593-611.
- García, Sandra; Maldonado, Darío; Acosta, Marcela; Castro, Nicolás; Granada, David; Londoño, Erika; Pérez, Javier; Rey, Catalina; Rosales, Laura y Villalba, Harold (2016). Características de la oferta de la educación media en Colombia. *Documentos de Trabajo Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*, (33).
- Gelles, Richard (1985). The family violence. *Annual Review of Sociology*, 11 (1), pp. 347-367.
- Goddin, Robert; Rein, Martin y Moran, Michael (2006) The public and its policies. En: Goddin, Robert; Rein, Martin y Moran, Michael (eds.). *The Oxford handbook of public policy* (pp. 3-35). Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, Víctor Manuel (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de sociología*, (25), pp. 25-42.
- Gómez, Víctor y Celis, Jorge (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (33), pp. 106-117.
- Gómez, Víctor; Díaz, Claudia y Celis, Jorge (2009). Capítulo II. ¿Educación media o articulación con el SENA? Un análisis crítico al programa de articulación en Bogotá. *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp- 55-82.
- Hammer, Dean y Wildavsky, Aaron (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral*, (4), pp. 23-61.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Icetex (s.f.a). Crédito Tú Eliges. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/creditos-tu-eliges>
- Icetex (s.f.b). Largo plazo ACCES. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/el-icetex/biblioteca/archivo-lineas-de->

credito/estudios-tecnico-profesionales-tecnologicos-y-universitarios/cr%C3%A9dito-a-largo-plazo-acces/caracter%C3%ADsticas-credito-a-largo-plazo-acces

IED MEP (2018). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/catalogo/conoce-el-pei-1>

Klein, Rudolf y Marmor, Theodore (2006). Reflections on policy analysis: putting it together again. En: Goddin, Robert; Rein, Martin y Moran, Michael (eds.). *The Oxford handbook of public policy* (pp. 892-912). Oxford: Oxford University Press.

Lahire, Bernard (2004). Escena II. Los resortes de la acción. *El hombre plural* (pp. 69-99). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Lahire, Bernard (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, pp. 21-37.

López, Carmen Marina; Moncada, Lina (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y educadores*, 15 (3), pp. 383-409.

Luhmann, Niklas (1976). The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society. *Social Research*, 43(1), pp. 130–152.

Marjoribanks, Kevin (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: A moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, 6 (33), pp. 247–265.

MEN (2017). *Anuario Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

MEN (2018). Resolución no. 175. Por medio de la cual se establece el Reglamento Operativo para el programa de créditos condonables “Ser Pilo Paga 4”. Recuperado de: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/\\_Resoluci%C3%B3n%20Reglamento%20Operativo%20000175.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/_Resoluci%C3%B3n%20Reglamento%20Operativo%20000175.pdf)

MEN (2019a). Información nacional 2010-2018. Educación superior. Enlace: [https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391286\\_recurso\\_2.xlsx](https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391286_recurso_2.xlsx)

MEN (2019b). Estadísticas generales de educación superior. Región Bogotá D.C. Enlace: [https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391287\\_bogota\\_2018.xlsx](https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391287_bogota_2018.xlsx)

MEN (s.f.) Generación E. Recuperado de: <http://edusitios.colombiaaprende.edu.co/generacione/>

MEN e ICETEX (2019). Reglamento Operativo. Programa de Acceso y Excelencia a la Educación Superior: Generación E. Componente de Excelencia. Primera Convocatoria. Recuperado de: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/alianzas-y-fondos/fondos/reglamentos-operativos/reglamento-excelencia-2019.pdf?sfvrsn=2>

Mendick, Heather (2013). Choosing subjects: sociological approaches to young women's subject choices. En: Brooks, Rachel; McCormack, Mark y Bhopal, Kalwant (Eds.). *Contemporary debates in the sociology of education* (pp. 202-217). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Mills, Charles Wright (2003). La promesa. *La imaginación sociológica* (pp. 23-43). México: FCE.

Mir, Adolfo (1972). Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de estudiantes de secundaria. *Revista Mexicana de Sociología*, 34 (2), pp. 169–192.

Mische, Ann (2009). Projects and Possibilities: Researching Futures in Action. *Sociological Forum*, 24(3), pp. 694–704.

Molina, Walter (2013). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: Paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), pp. 143–164.

Mora, Andrés y Múnera, Leopoldo (2019). "Ser pilo no paga": privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. *Ciencia Política*, 14 (27), pp. 115-142.

Mora, Harold; Agudelo, Flor y Arce, John (2018). Approaches to the Concept of Family under the Colombian Legislation. *International Journal of Cultural Heritage*, 3, pp. 102-115.

Moreno, Daniel y Vargas, Daniela (2016). Entre cuidado y hurto: relación ambivalente con el foráneo en la Perseverancia (trabajo de grado). Universidad Javeriana, Bogotá.

- Müller, Walter (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14 (1), pp. 21-33.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- Pérez Enciso, Héctor (2018). *Del crédito ACCES al crédito de largo plazo "Tú eliges"* (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (134), pp. 55–86.
- Ragin, Charles (2009). Introduction: Cases of "What is a case?". En: Ragin, Charles y Becker, Howard (eds.). *What is a case? Exploring the foundations of Social Inquiry* (pp. 1-17). Cambridge University Press: Nueva York.
- Rama, Claudio (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), pp. 173-195.
- Ramos, R. (2017). Futuros sociales en tiempos de crisis. *Arbor*, 193 (784), pp. 1–14.
- Rascovan, Sergio (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (2), pp. 1-10.
- República de Colombia (2015). *Constitución Política de Colombia*. Actualizada con los actos legislativos a 2015. Edición preparada por la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional y Consejo Superior de la Judicatura (editores).
- Restrepo, B., Carvajal, C., & Roldán, N. (2016). Preferencias profesionales de estudiantes de educación media del Bajo Cauca, Norte y Nordeste de Antioquia, Colombia. *Revista Senderos Pedagógicos*, (7), pp. 95–105.
- Ricoeur, Paul (1994). Imagination in discourse and in action. En: Robinson, Gillian y Rundell, John (eds.) *Rethinking imagination* (pp. 118-135). Londres y Nueva York: Routledge.

- Ruiz, Liliana & Cruz, Esteban (2007). *La perseverancia. Barrio Obrero de Bogotá*. Bogotá: IDPC, Archivo de Bogotá.
- Sarajini, C. (2016). How do aspirations matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (3), pp. 324–341
- SED (2008). Resolución 480. Recuperado de: [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9277/1\\_RESOLUCION%20480%20DE%202008.pdf?sequence=7&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9277/1_RESOLUCION%20480%20DE%202008.pdf?sequence=7&isAllowed=y)
- Sepúlveda, L. (2017). Aspiraciones y proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios en Chile: el soporte familiar y su influencia en las decisiones educativo-laborales. *Educação Em Revista*, 33, pp. 1–25.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014a). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 11 (1), pp. 243–261.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014b). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, 13 (38), pp. 597–620.
- Sisben (s.f.). ¿Qué es el Sisben? Recuperado de: <https://www.sisben.gov.co/sisben/Paginas/Que-es.aspx>
- SUE (2018). Informe sostenibilidad financiera Sistema Universitario Estatal (SUE). Recuperado de: [http://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/sociologia/application/files/1915/4895/4254/Informe\\_Sostenibilidad\\_Universidades\\_Publicas\\_y\\_Propuestas\\_agosto\\_de\\_2018.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/sociologia/application/files/1915/4895/4254/Informe_Sostenibilidad_Universidades_Publicas_y_Propuestas_agosto_de_2018.pdf)
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-132). Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo. En: Bonal, Xavier (Ed.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 29–45). Barcelona: CIDOB.
- Unal (2019). Cifras. Aspirantes y admitidos. Recuperado de: <http://estadisticas.unal.edu.co/menu->

principal/cifras/categorias/?tx\_estadisticaunal\_listcategorias%5Bcategoria%5D=14  
&tx\_estadisticaunal\_listcategorias%5Baction%5D=show&tx\_estadisticaunal\_listca  
tegorias%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=90c6936b7aa41743517a5ce16e0e  
ee92

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (s.f.). Puntajes mínimos ICFES/Saber 11  
para inscripción Pregrado. Recuperado de:  
<http://www.unicolmayor.edu.co/portal/index.php?idcategoria=3120>

Universidad La Gran Colombia (s.f.). Requisitos de inscripción. Recuperado de:  
<https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/index.php/requisitos-de-inscripcion-pregrado>

Weber, Max (1956). La objetividad del conocimiento propio de las ciencias sociales y de la  
política social. *Revista de Economía Política*, 7 (2-3), pp. 423-490.

Wolff, Kristina (2007). Methods, case study. En: Ritzer, George (ed.). *The Blackwell  
Encyclopedia of Sociology* (pp. 2976-2977). Blackwell Publishing: Malden.

World Bank (2017). Higher education. Strategy. Enlace:  
<https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#2>

Yemail, Antonio (2009). Torre ecosocial en La Perseverancia. *Dearquitectura*, (5), pp. 92-  
99.