

**Análisis del acceso a la educación superior a través del programa Ser Pilo Paga en la
Universidad del Valle 2015—2018**

Michelle Castrillón Córdoba

**Universidad del Valle
Facultad de Ciencias de la Administración
Maestría en Políticas Públicas
Santiago de Cali, 2020**

**Análisis del acceso a la educación superior a través del programa Ser Pilo Paga en la
Universidad del Valle 2015—2018**

Michelle Castrillón Córdoba

Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle

Director

Luis Alberto Pérez Bonfante

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para obtener el título de

Maestra en Políticas Públicas

Octubre 2020

Tabla de Contenido

Lista de acrónimos	4
Resumen	5
Introducción	7
Antecedentes de la investigación	10
Formulación del problema	18
Objetivos.....	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos	23
Justificación	24
Marco teórico.....	27
Acercamiento al concepto de políticas públicas	27
Políticas públicas y programas.....	29
Un marco para el análisis de políticas públicas desde la evaluación	31
Aproximación al proceso de acceso a la educación superior	33
Igualdad de oportunidades educativas	37
Movilidad Social.....	¡Error! Marcador no definido.
Metodología.....	40
Técnicas de investigación, aplicación y análisis	41
Descripción de los datos y procesamiento	48
Resultado 1. Formación y desarrollo de aspiraciones de acceso a la educación superior	54
¿Por qué el desarrollo de aspiraciones de acceso en un ejercicio de agencia?	54
Identificación de factores que inciden en la formación de aspiraciones de beneficiarios del programa Ser Pilo Paga a la Universidad del Valle.	56
Resultado 2. Ingreso de estudiantes admitidos del programa SPP	73
Lógica del programa Ser Pilo Paga y su relación con la etapa de entrada	73
Descripción de proceso de ingreso como etapa de entrada de los estudiantes admitidos a la Universidad del Valle.....	78
Resultado 3. Participación de los beneficiarios del programa SPP en Univalle.....	96
Estado de participación de beneficiarios del programa SPP en la Universidad del Valle.....	97
Participación de los beneficiarios de SPP en la Universidad del Valle: percepciones sobre la intervención	102
Conclusiones.....	113

Recomendaciones	117
Referencias bibliográficas.....	120

Lista de acrónimos

ACCES	Acceso con Calidad a la Educación Superior
ACCo	Análisis de Correspondencias Conjuntas
ASES	Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
DNP	Departamento Nacional de Planeación
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Instituciones de educación superior
IES-P	Instituciones de Educación Superior Publicas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNATP	Plan de Nivelacion Académica Talentos Pilos
SACES	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior
SISBEN	Sistema de Identificación y Clasificación de Potenciales Beneficiarios para Programas Sociales
SPP	Ser Pilo Paga
Univalle	Universidad del Valle
TYT	Técnica y Tecnológica

Resumen

Desde la década de los 90 del siglo XX, el gobierno colombiano viene diseñado políticas y acciones públicas con el objetivo de promover el acceso a la educación superior de grupos poblacionales de bajos ingresos económicos o con condiciones desfavorables, dada la persistente brecha de desigualdad en el acceso que presenta el país. Una de estas acciones fue el programa Ser Pilo Paga, un programa de crédito condonable dirigido a jóvenes de escasos recursos económicos y con buen desempeño académico.

Esta investigación busca analizar el acceso a la educación superior como un ejercicio de agencia, involucrando en el análisis la implementación del programa SPP y las dinámicas que se generan alrededor de sus beneficiarios quienes por sus capacidades y oportunidades pueden ejercer cambios en el desarrollo de ese proceso. Así, el propósito se centra en analizar cómo intervino el programa SPP en el proceso de acceso a la educación superior de sus beneficiarios en la Universidad del Valle durante el periodo 2015 -2018 a lo largo de tres etapas: el desarrollo de sus aspiraciones, su entrada a la Universidad y su participación durante su proceso formativo en la misma.

A fin de lograr este propósito, se implementan métodos de investigación cualitativos en los que se aplican técnicas como análisis documental y la entrevista, complementado el análisis con técnicas de orden cuantitativo exploratorias como análisis descriptivo y análisis de correspondencias conjuntas. La aplicación de esta metodología permite visibilizar cambios que se han generado en los beneficiarios del programa SPP a través de su ejercicio de agencia permitiendo evidenciar en este caso, aspectos que van más allá de los resultados esperados en su formulación y que terminan por trastocar el mismo proceso de acceso de estos. A su vez, bajo el concepto de política pública aquí abordado, pareciera que el programa SPP, al menos es este caso

de estudio, se aleja de sus efectos esperados y de la competencia social con la que fue concebido, toda vez que no genera un beneficio público o transformación de la sociedad, sino que sus beneficios son individuales y por el contrario se producen situaciones que terminan por afectar el mismo proceso de acceso.

Palabras clave: Acceso, Educación superior, Políticas públicas, Ser Pilo Paga, Agencia.

Introducción

En el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia lanza el programa Ser Pilo Paga (SPP en adelante) con el fin de asegurar una educación superior inclusiva y como una de las estrategias para alcanzar la meta propuesta por el Gobierno, ser el país más educado de América Latina en el 2025. Este programa se concibe como una respuesta del gobierno frente a la problemática de acceso a la educación superior con miras a reducir las brechas actuales de desigualdad, pues como se ha establecido en diferentes estudios, la educación superior es uno de los medios esenciales para mejorar la calidad de vida de los individuos, a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades futuras, promoviendo la movilidad social.

Aunque en Colombia, como en otros países de América Latina, el acceso a la educación superior en los últimos años ha aumentado para jóvenes con bajos ingresos, los jóvenes con mayores recursos económicos continúan teniendo mayores probabilidades de acceder a esta educación por factores como el nivel de preparación académica, la graduación de la educación secundaria y el nivel de educación de sus madres (Ferreira, Avitabile, et al 2017). Sin embargo, programas como SPP, con un enfoque de financiación a la demanda a través de créditos educativos condonables focalizados, conservan la misma línea de las políticas diseñadas en años anteriores que ya han evidenciado un bajo nivel de impacto en términos de reducción de la brecha existente en el acceso a la educación superior (Mora y Munera, 2019).

Es en este contexto donde se deben hacer visible las implicaciones reales del programa SPP, ya sean directas o indirectas, sobre el acceso a la educación superior y principalmente sobre la población beneficiaria del programa, pues esta última no solo debe asumirse como receptora de un servicio o bien, sino como un actor activo que interviene en la generación de cambios

relevantes en su desarrollo, razón por la cual sus aspiraciones y la formación de éstas también deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar nuevos programas o políticas direccionadas a reducir la brecha mencionada, entendiendo que el acceso a la educación superior va más allá de los resultados en la entrada a las instituciones educativas.

De acuerdo con la problemática planteada, la pregunta que se busca resolver en el presente trabajo de investigación es ¿Cómo ha sido el proceso de acceso a la educación superior de los beneficiarios del programa SPP admitidos por la Universidad del Valle en el periodo 2015-2018? Para lo cual, se aborda un enfoque interpretativo utilizando mayormente métodos de investigación cualitativos en los que se aplican técnicas como análisis documental y la entrevista, sin embargo, se ha complementado el estudio con técnicas de orden cuantitativo exploratorias como análisis descriptivo y análisis de correspondencias conjuntas. La aplicación de esta metodología permite visibilizar, en últimas, los cambios que se han generado en los beneficiarios del programa SPP a través del análisis del proceso de acceso en el que los estudiantes desde su agencia intervienen en tres momentos: el desarrollo de aspiraciones, la entrada y la participación en proceso formativo dentro de la universidad.

A fin de resolver la pregunta planteada, a continuación, se presentan los capítulos que componen junto con la introducción, las bases que orientan el desarrollo de esta investigación. Así, en el segundo capítulo se describen los antecedentes que preceden la problemática de acceso a la educación superior y la creación de programa SPP, así como, los estudios que se han llevado a cabo en estos aspectos. En el tercer y cuarto capítulo se plantea la problemática a abordar y los objetivos que definen el alcance de la investigación para posteriormente, en el quinto capítulo, exponer las motivaciones y aportes que justifican el desarrollo de este trabajo de grado, mientras en los capítulos sexto y séptimo se presenta el marco teórico y la metodología implementada para

el logro de los objetivos propuestos. En los tres capítulos siguientes se expone el desarrollo y resultados del análisis del acceso a través de los tres momentos (El desarrollo de aspiraciones, la entrada y la participación), así como la intervención que tuvo el programa SPP en sus beneficiarios admitidos por la Universidad del Valle. Finalmente, en los últimos dos capítulos se describen las conclusiones que se derivan del presente ejercicio investigativo y las recomendaciones para próximas investigaciones en el tema de análisis.

Antecedentes de la investigación

A partir de la década de los 90 del siglo XX el gobierno nacional, en la búsqueda por mejorar el desarrollo social y económico del país, ha diseñado una serie de políticas y acciones públicas con el objetivo de promover el acceso y la permanencia en la educación superior para la población de bajos ingresos o con condiciones desfavorables, a fin de reducir las brechas de desigualdad. Este tipo de acciones surgen a partir del modelo económico respaldado en la Constitución Política de 1991, del cual se deriva la formulación e implementación de la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la educación superior y empieza a generar cambios en el sistema educativo. Esta ley apunta a mejorar la calidad de la educación superior y su pertinencia frente a las exigencias del desarrollo en todos los aspectos, a través de la implementación de programas de calidad (acreditación), la aplicación de exámenes de Estado, el fortalecimiento de la capacidad científica y tecnológica de las instituciones, la promoción de la apertura a los requerimientos de la sociedad y la articulación de la educación superior con la educación básica y media. Establece además que la nación y las entidades territoriales deberán facilitar el ingreso y permanencia de los estudiantes de escasos ingresos económicos a instituciones de educación superior a través del establecimiento de una política general de ayudas y créditos ejecutados por el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) (DNP, 1995).

Pero es solo desde el 2002, con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2002-2006 Hacia un Estado comunitario, que se promueve en mayor medida la política de créditos para estudiantes de bajos recursos con el programa integral de financiación de matrículas y fortalecimiento de la calidad de la educación superior del que se deriva el primer sistema de créditos a gran escala, Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES), que estaba orientado a estudiantes de

bajos recursos y con restricciones para financiar sus estudios en educación superior; cubría principalmente los costos de matrícula pero sus fondos se terminaron en el primer semestre del año 2015 (DNP, 2016). Este tipo de acciones que buscan ampliar el acceso a la educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos ha estado presente en los planes de desarrollo sucesivos.

A través de la Ley 1753 de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, en el que se define la educación como uno de los tres pilares fundamentales por ser un factor determinante en la propuesta de movilidad social planteada en este periodo de gobierno, se fijan metas en materia de educación inicial, educación media y educación superior en temas como la obligatoriedad de la educación hasta el grado once y la gratuidad en las instituciones públicas en este nivel, la articulación de la educación inicial con la educación básica primaria y el fortalecimiento de la infraestructura educativa.

En vista de que se continua presentado una gran proporción de jóvenes de bajos recursos (Estratos 1, 2 y 3) que no ingresan a la educación superior pese a su buen desempeño académico y en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país”, en el segundo semestre del año 2014, el MEN pone en marcha el programa SPP, programa de crédito condonable administrado por el Icetex, dirigido a población de escasos recursos y con buen desempeño académico medido por las pruebas Saber 11.

Después de puesto en marcha el programa SPP, en diciembre de 2016 se establece el CONPES 3880 sobre la Declaración de importancia estratégica del proyecto de inversión para fomentar el acceso con calidad a la educación superior a través de incentivos a la demanda en Colombia, a fin de garantizar los recursos para el financiamiento de las cohortes de estudiantes del programa SPP y de doce fondos de créditos condenables administrados por el Icetex a través

de vigencias futuras, pues el Gobierno nacional se ha trazado el objetivo de convertirse en el país más educado de América Latina para 2025 y aunque la cobertura en educación superior del país aumentó entre 2002 y 2015, el acceso de la población de escasos recursos y de algunas minorías como negritudes, indígenas y Rom (Comunidad gitana) continua siendo bajo.

En mayo de 2017 se radica el proyecto de ley “Por medio del cual se convierte en política de Estado el Programa Ser Pilo Paga y se dictan otras disposiciones. [Ser Pilo Paga como política de Estado]” el cual es aprobado en primer debate por la Cámara de representantes. Sin embargo, es archivado por tránsito de legislatura después de emitido concepto institucional.

Posteriormente, en julio de 2018 un grupo de congresistas radican un nuevo proyecto de ley “Por medio del cual se convierte el Programa Ser Pilo Paga en una estrategia de largo plazo para el incentivo al mérito académico de la población en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica” pero este no avanza a primer debate pues desde el gobierno central se decide finalizar el programa por aspectos presupuestales al reconocer que el 50% de los recursos no podría continuar destinado al acceso a la educación superior de una población de apenas 40.000 estudiantes.

Como respuesta a la problemática de acceso que aún es latente en el país, el nuevo gobierno lanza en el 2018 el programa Generación E para reemplazar el suspendido programa SPP. Este programa, con el que se espera beneficiar al final del cuatrenio a 320.000 estudiantes, consta de tres componentes: equidad, excelencia y equipo, que en su conjunto contemplan la cofinanciación parcial de las universidades privadas, intenta avanzar en la gratuidad de la educación superior para los estratos 1 y 2, y busca fortalecer financieramente a las universidades públicas. Sin embargo, como lo plantea de Zubiría (2019), este programa podría mejorarse si en el Plan de Desarrollo se garantiza que los seleccionados para el componente de equidad vayan a

las universidades públicas, la gratuidad comience en las universidades públicas regionales y el Estado asuma el costo real de las matrículas.

Todas estas iniciativas se han fundamentado principalmente en la creación de programas de asistencia financiera dirigidos a la demanda, como lo son los créditos educativos focalizados que liberan en cierta medida los compromisos presupuestarios del Gobierno en su intento por aumentar el acceso y lo deja en manos de los “beneficiarios”, mientras la brecha se mantiene.

Otras acciones implementadas por el gobierno en materia de acceso a la educación superior, a fin de aumentar cobertura y cerrar brechas entre departamentos y áreas urbanas y rurales, han apuntado a la expansión y descentralización de la oferta a través de la creación de los CERES (Centros Regionales de Educación Superior), así como al fortalecimiento de la educación Técnica y Tecnológica (TyT). Estas acciones han ido ajustando el sistema educativo a las necesidades del sector productivo mediante de la segmentación de la educación superior en formación universitaria y formación para el trabajo permitiendo su expansión en el país a costa de convertirse en un sistema aún más jerárquico en el que las personas de más bajos ingresos acceden en su mayoría a la formación para el trabajo y las de mayores ingresos acceden más fácilmente a formación universitaria.

En términos del estado del arte sobre la temática aquí abordada, se tienen estudios realizados en torno a la movilidad social, dada la estrecha relación que puede tener con la reducción de brechas de desigualdad y el avance que representan en términos de igualdad de oportunidades, pues tienen en cuenta las condiciones iniciales de los individuos y como estas pueden llegar a influir en la consecución de logros específicos. Estudios como los de Becker y Tomes (1986) y Shultz (1990) intentan medir y explicar los movimientos que se dan de una posición social a otra y la frecuencia con la que lo hacen, con el fin de establecer una relación

entre la posición actual y la posición anterior. Para esto tienen en cuenta variables como el nivel de educación, la ocupación, los ingresos y los niveles socioeconómicos. A su vez, Blau y Duncan (1967) encuentran que variables de logro individual como el educativo determinan el proceso de estratificación y movilidad social, pues el logro educativo o nivel de educación alcanzado influye directamente sobre el logro ocupacional en un contexto de políticas públicas de mayor universalidad.

En Colombia, trabajos pioneros sobre estratificación y movilidad social como el del Nina y Grillo (2000) que desarrollaron su investigación alrededor de la movilidad intergeneracional educativa, ocupacional y de ingresos en las principales ciudades del país encontraron que pese a que se evidencia una movilidad ascendente entre padres e hijos a medida que aumenta el logro educativo (Nivel de educación alcanzado), esa movilidad es descendente o menos probable en el caso de los grupos poblacionales de menores ingresos y que en un contexto excluyente como el colombiano puede generar una trampa de pobreza.

De igual forma, Viáfara (2006) analiza el proceso de estratificación social entre los grupos raciales de la ciudad de Cali en dos componentes: el logro educativo y el estatus ocupacional del primer empleo. Comprueba el papel preponderante que juegan los orígenes sociales en el logro educativo y a su vez, que la interacción de estos orígenes con la raza y el sexo tienen efectos significativos sobre el proceso de estratificación, generando un círculo vicioso asociado a la desigualdad en la estructura de oportunidades para las personas de raza negra, especialmente mujeres.

Vélez (2014) partiendo de la premisa de que realizar una carrera universitaria posibilita el mantener o mejorar las condiciones de vida de buena parte de la población, describe en su investigación la dinámica y factores de movilidad social de un grupo de egresadas universitarias,

utilizando una perspectiva fenomenológica y un enfoque cualitativo a partir de las técnicas de entrevista estructurada y documental que le permiten concluir que el elemento de movilidad social no es solo educación sino familia – educación.

En términos de la revisión de las políticas públicas o programas implementados por el Gobierno en el sistema educativo, principalmente en la educación superior, con el propósito de aumentar la movilidad social de los más desventajados, Gómez y Celis (2009) realizan una crítica al programa ACCESS como política social de acceso con equidad a la educación superior para jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, pues lejos de aumentar las oportunidades de estos jóvenes para acceder a la educación superior, traslada la financiación de su educación a instituciones privadas generando endeudamiento y reproducción de inequidad. Como alternativa, señalan la importancia de la acción afirmativa como mecanismo para lograr un mayor acceso a la educación superior, mediante el análisis de estas acciones en la Universidad Nacional de Colombia.

En esta misma línea, a partir del análisis de los antecedentes de las apuestas en materia de educación del Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018, Mora (2015) afirma que los programas implementados por el Gobierno nacional en el sistema de educación superior terminan siendo un esfuerzo de masificación que configura un modelo segmentado y jerárquico que reproduce la desigualdad.

Por otro lado, en el año 2016 el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE de la Universidad de los Andes realiza la evaluación del programa SPP como resultado de una consultoría para el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Esta evaluación de corto plazo del programa, en la que se abordan impactos cuantitativos y cualitativos, permite evidenciar la falta de oportunidades a las que se enfrentan los no beneficiarios que pueden tener el mismo

potencial y las mismas expectativas que los beneficiarios, de lograr convertirse en profesional, confirmando que el programa sí genera reducción en las inequidades, aunque esto es solo para los beneficiados, promoviendo movilidad individual, mas no social.

Pineda y Celis (2017) realizan un análisis de la universidad alrededor de los créditos educativos entregado por el programa SPP y los rankings universitarios Mide. A partir de un análisis documental muestran como la adopción de las reformas realizadas a la educación superior están orientadas a un modelo de universidad corporativa que funciona bajo una lógica mercantilista.

Ramos y Parra (2017) argumentan basados en la aplicación de criterios como cobertura, equidad e igualdad, y articulación discursiva que el programa SPP es un programa con un impacto limitado, que no genera mayor diferencia en la cobertura, señalan además que contiene elementos de exclusión que dejan fuera del programa a estudiantes no considerados como “Pilos”.

El programa SPP también ha sido abordado desde el campo de las ciencias políticas, como es el caso del análisis de formulación realizado por Castro (2016) al programa, donde a través de la observación de datos, estadísticas y entrevistas concluye que este programa de inclusión es inadecuado y sus alcances limitados, debido a que genera exclusión del derecho a la educación de calidad a un mayor grupo poblacional y gran parte de su presupuesto beneficia a un reducido grupo de estudiantes.

Díaz (2016), desde el campo de la ingeniería y a partir del análisis de la educación superior como sistema social en el que interactúan diversos actores, argumenta que el conocimiento académico no está contribuyendo como se espera a la formulación de políticas para el acceso a este nivel educativo. Por tal razón, plantea dos modelos de ingeniería para la

formulación de políticas y reducción de brechas en el acceso: uno conceptual y otro de simulación, en los que el problema de acceso es operacionalizado por un principio de agencia que permite simular posibles intervenciones en todo el sistema. Finalmente, encuentra que el diseño de políticas para garantizar el acceso a la educación superior debe comprender la intervención en las tres etapas del proceso de acceso: desarrollo de aspiraciones, entrada y participación.

Formulación del problema

En Colombia, como en otros países de América Latina, el acceso a la educación superior en los últimos años ha aumentado para jóvenes con bajos ingresos, reflejando un incremento del 8% con relación al total de estudiantes de educación superior entre los años 2000 y 2012, sin embargo los jóvenes con mayores ingresos continúan teniendo mayores probabilidades de acceder a este nivel de educación (Ferreya, Avitabile, et al 2017), al punto de que solo el 10% de los jóvenes de estrato 1 del país acceden a la educación superior en el semestre siguiente a la presentación de la prueba Saber 11, mientras más del 50% de los jóvenes de estrato 5 y 6 logran acceder a este nivel educativo.

La problemática de desigualdad en el acceso es aún más compleja si se tiene en cuenta que los jóvenes de bajos ingresos que logran terminar su educación secundaria –en la mayoría de los casos educación de baja calidad¹- y cuentan con menos oportunidades de dar continuidad a su formación académica, presentarán fuertes limitaciones no solo para fortalecer su perfil ocupacional sino su desarrollo como individuos, la posibilidad de mejorar su calidad de vida a futuro y en muchas ocasiones contextos menos favorables, que suelen ser permeados y agravados por la violencia, realidad a la que los jóvenes en gran parte del territorio nacional se encuentran cada vez más expuestos. En este sentido ¿Qué sucede con la población que además de no contar con ingresos suficientes para lograr acceder libremente a la educación superior, está condicionada por aspectos generados por su entorno local, familiar y académico que termina afectando la formación de sus aspiraciones a futuro?

¹ En este caso, la baja calidad hace referencia a los resultados obtenidos en las pruebas de desempeño académico SABER 11 y que, en las instituciones educativas públicas, a las que acceden en su mayoría los jóvenes en condiciones menos favorables, son en promedio más bajos.

Como respuesta para avanzar en la solución de la problemática alrededor del acceso, el gobierno nacional ha venido generando una serie de acciones que se han caracterizado principalmente por promover la financiación por parte de quienes demandan educación superior a través de créditos educativos focalizados, entre los cuales ha resaltado por su impacto y alto costo en materia de gasto público el Programa Ser Pilo Paga (SPP) lanzado en el 2014 por el MEN y que consiste en la asignación de créditos-beca condonables para que estudiantes destacados en las pruebas Saber 11 con bajos recursos económicos puedan acceder a universidades acreditadas de alta calidad (DNP, 2016). El crédito otorgado será condonado solo si el estudiante beneficiado obtiene su título en los tiempos establecidos por el programa académico. Así, el programa beneficia anualmente al 1.6% de los estudiantes que se gradúan de la educación secundaria.

Debido a las críticas que ha generado la implementación de este programa desde su primera convocatoria, se han realizado ajustes a su diseño en términos de requisitos de ingreso, metodología para calcular el valor a pagar por cada beneficiario, plazos de ingreso y culminación e incluso modificaciones a la población objetivo. Sin embargo, el programa continúa presentado diversas limitaciones, generando inquietudes sobre si en realidad este tipo de apuestas resultan en avances que permitan mejorar la situación de acceso a la educación superior y si lo hacen, cómo están interviniendo y qué cambios están generando en los beneficiarios y su contexto.

En este sentido, es necesario ampliar la mirada a la forma en cómo son abordadas las problemáticas que se dan alrededor del acceso a la educación superior, toda vez que se convierten en la base para la formulación de propuestas y toma de decisiones que buscarán mejorar el problema de acceso. Estas problemáticas se relacionan principalmente, según se establece en el Acuerdo por lo Superior 2034, con limitaciones de orden social, cultural,

económico y académico a las que se enfrentan los jóvenes que pertenecen a grupos vulnerables y que terminan por reducir su capacidad y acción de cara a alcanzar sus metas educativas.

Aquí, es importante señalar que las personas hacen parte de un sistema social en el cual son agentes activos capaces de generar cambios relevantes en su desarrollo, en la medida que puedan ser o hacer lo que ellos valoran (Sen, 1999), en este caso específico, el logro de sus metas educativas. Sin embargo, esta agencia, es decir las oportunidades y capacidades de cada persona, puede verse limitada o potencializada desde antes de concebir la idea de ingresar a la educación superior hasta el momento en el que finalizan su participación en la misma, por dinámicas propias del contexto particular en el que estas se desarrollan y los actores con los que interactúan, determinando sus preferencias y decisiones (Díaz, 2016).

Algunas de estas dinámicas que se presentan durante el proceso que inicia con el desarrollo de una aspiración de educación superior hasta el logro de esta se han alejado del foco del gobierno en el diseño de estrategias y políticas para aumentar el acceso, evidenciando la necesidad de plantearse nuevas formas de concebir el acceso, de tal manera que se pueda avanzar en la comprensión e intervención del problema en los diferentes contextos.

Ahora bien, a fin de delimitar el problema que se aborda en esta investigación, el Valle del Cauca es uno de los principales departamentos del país en diferentes ámbitos como es el caso de la educación superior, pues según datos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior – SACES, para el 2015 contó con el mayor número de Instituciones de Educación Superior Públicas (IES-P) con un total de 10 instituciones y fue el tercero en el país con mayor cantidad de IES sumando públicas, privadas y especiales, después de Bogotá y Antioquía. Sin embargo, según datos del MEN (Sistema Nacional de Información de Educación Superior - SNIES), la tasa de cobertura bruta en educación superior en este departamento para el

2017 fue del 43.9%, ubicándose casi 10 puntos porcentuales debajo del promedio nacional que para el mismo año fue de 52.8%. Lo anterior, permite evidenciar que, pese a la cantidad de IES en el departamento, es clara la necesidad avanzar en materia de acceso.

En este sentido, es importante resaltar que la Universidad del Valle es la IES que aporta en mayor proporción a la tasa de matrícula en educación superior del Valle del Cauca. Según datos del SNIES, para el 2017, de las 50 IES (Públicas y privadas) de carácter universitario activas en el departamento, los matriculados por la Universidad del Valle representaron el 20.3% de total. Para el mismo año, de acuerdo con cifras del Anuario Estadístico de la Univalle, hay un promedio de 25,453 estudiantes matriculados por semestre, de los cuales el 63.7% de matriculados en la ciudad de Cali pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, mientras un aproximado del 88% de los estudiantes en las sedes regionales pertenecen a los mismos estratos, permitiendo evidenciar el alto impacto que genera la Universidad en cuestión de acceso a la población con menos recursos económicos.

A esto se le suma la posibilidad de admisión especial que ofrece Univalle a minorías o poblaciones que por su contexto pueden encontrarse en condiciones desfavorables, a través de los cupos de condiciones de excepción a población indígena, afrocolombiana, desplazada y del programa de reinserción.

Por otro lado, a partir de la identificación de problemáticas presentadas durante el desarrollo de la formación de estudiantes del programa Ser Pilo Paga y de las poblaciones ya mencionadas, la Universidad del Valle viene implementando, desde el 2016, la estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil -en adelante ASES- que conjuga acciones direccionadas a brindar acompañamiento a las diferentes cohortes de estudiantes de Ser Pilo Paga, Condición de Excepción y Generación E en su proceso de adaptación, de

autoconocimiento y de transformación frente a las exigencias que implica la formación universitaria, entendiendo la importancia que representa que los estudiantes logren culminar dicho proceso y obtener su título profesional.

De acuerdo con la problemática planteada y entendiendo que el proceso de acceso involucra tres momentos: la formación de aspiraciones, el ingreso y la participación; además que el programa SPP representa una estrategia para cerrar las brechas existentes en dicho acceso, la pregunta que se busca resolver en esta investigación es ¿Cómo ha sido el proceso de acceso a la educación superior de los beneficiarios del programa SPP admitidos por la Universidad del Valle en el periodo 2015-2018?

Objetivos

A fin de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada se establecen los objetivos relacionados a continuación.

Objetivo general

Analizar el proceso de acceso a la educación superior de los beneficiarios del programa Ser Pilo Paga a la Universidad del Valle durante el periodo 2015 -2018

Objetivos específicos

- Identificar los factores que inciden en la formación de aspiraciones de acceso de beneficiarios del programa Ser Pilo Paga.
- Describir la intervención del programa Ser Pilo Paga en la etapa de ingreso de sus beneficiarios a la Universidad del Valle.
- Analizar las experiencias sobre la participación de los estudiantes de la Universidad del Valle a través del programa Ser Pilo Paga.

Justificación

La movilidad social ha sido objeto de especial interés por la posibilidad que representa de mejorar las condiciones de vida de los individuos menos favorecidos y de la sociedad en general, los avances en términos de movilidad social se asocian con la disminución de otras variables de impacto social como la pobreza y la desigualdad, tanto de ingresos como de oportunidades. En este sentido, la educación superior ha sido establecida como un factor que promueve la movilidad social y el desarrollo económico de una sociedad, lo que hace imprescindible que los jóvenes, independientemente del grupo poblacional al que pertenecen o el nivel de ingresos que posean, puedan acceder a la educación superior y culminar sus estudios.

Establecida la educación superior como un factor que promueve no solo el desarrollo individual, sino la movilidad social y el desarrollo económico, el diseño de políticas y programas que mejoren los niveles de acceso a este nivel de educación, toma mayor relevancia en Colombia, donde es clara la necesidad de tener un sistema de educación superior incluyente y de calidad al que los jóvenes con insuficientes recursos económicos o condiciones desfavorables puedan acceder y así avanzar en la construcción de contextos de igualdad social de oportunidades, reconociendo en primera instancia, la educación superior como un derecho de acuerdo a lo consagrado en la Constitución Política y no solo como un servicio.

Bourdieu (2000), expone que uno de los problemas principales en las políticas públicas de acceso a la educación en países en desarrollo consiste en que la voluntad de aumentar la inclusión se refleja solo en el discurso más no en la práctica ni en la mejora de la situación. En el caso de Colombia, la problemática de acceso a la educación ha sido uno de los temas a incluir en la agenda política desde el diseño e implementación de estrategias, programas y una serie de instrumentos normativos que en el caso del gobierno del período (2002-2010) por ejemplo, se

dirigían principalmente a la ampliación de cobertura (MEN, 2010). Esto se mantuvo en el discurso político, sumado el cierre de brechas en poblaciones vulnerables y entre regiones, durante el periodo del gobierno siguiente (Días, 2016), especialmente entre los años 2014 y 2018, en el que la educación se convierte en uno de los pilares del Plan de Desarrollo y se proyecta a Colombia como la más educada al año 2025. Es en este contexto en el que se genera el programa SPP como una de las grandes apuestas del gobierno en mención.

Sobre el programa SPP hay diversos planteamientos frente a sus implicaciones en materia de financiación y de cobertura, comúnmente expuestos en artículos o columnas de revistas y periódicos. En la base de consulta de la Universidad del Valle administrada por EBSCO al buscar “Ser Pilo Paga” arroja 54 resultados², de los cuales solo siete corresponden a publicaciones académicas y el resto son categorizadas como noticias.

Las investigaciones académicas que se han desarrollado alrededor del programa vienen tomando mayor relevancia desde diferentes disciplinas, entre las que se encuentran el derecho, la economía, las ciencias políticas, la pedagogía y en menor proporción desde las políticas públicas. Estas investigaciones se han orientado principalmente en aspectos como la formulación, la cobertura, la financiación y en la centralización como una externalidad del programa, sin embargo hay una que enfoca su análisis en el proceso de acceso a la educación superior articulando al ingreso, la formación de aspiraciones de los estudiantes y las dinámicas que conllevan a la consecución del título después de que los estos se matriculan.

Así, en el caso de la línea de investigación de políticas públicas sociales en la que se enmarca la problemática de acceso a la educación superior, este trabajo hace un aporte de orden conceptual y metodológico al analizar el acceso a la educación superior desde el programa SPP

² Los resultados aquí señalados corresponden a consultas en bases de datos realizadas hasta el mes de marzo de 2019

como un proceso que involucra, además del ingreso mismo a una IES, la formación de aspiraciones y las dinámicas que se dan después de entrar a la institución. En este sentido, el desarrollo de esta investigación en la Universidad del Valle permitirá evidenciar los avances del programa en su implementación, las transformaciones que ha generado tanto en el proceso de acceso como en los estudiantes beneficiarios del programa que ingresaron a esta universidad llevando a identificar al final del ejercicio, aspectos que posiblemente no se han visibilizado alrededor del análisis del programa SPP.

El desarrollo de esta investigación también permitirá dejar en evidencia la necesidad de ampliar el foco sobre el cual se vienen diseñando las respuestas y acciones del gobierno nacional ante la problemática frente al acceso a la educación superior por la población vulnerable.

Marco teórico

En el presente capítulo se exponen los componentes del campo teórico conceptual de la investigación, el cual articulado con la metodología y los objetivos de la misma permiten obtener los resultados. En detalle, el acápite está configurado por cinco elementos, los tres primeros ligados al ámbito de la política pública, el cuarto asociado con el problema objeto de investigación y el último se relacionan con los propósitos de educación superior.

Acercamiento al concepto de políticas públicas

En la actualidad es innegable el hecho de que el gobierno interviene de forma directa o indirecta en diferentes aspectos a lo largo de la vida de sus gobernados. Esto, por medio de múltiples actividades políticas que consisten en distribuir los valores y recursos sociales y económicos disponibles entre quienes componen una sociedad (Roth, 2003). En ese sentido, las intervenciones del gobierno se traducen en modificar o conservar esas distribuciones y las políticas públicas en la forma en cómo llevar a cabo esas intervenciones.

Así, las políticas públicas, desde una concepción muy amplia, hacen referencia al conjunto base de principios establecidos, generalmente, por acción legislativa, y que dirigen el accionar de un gobierno para tratar problemáticas públicas o de interés general, tanto en el corto como en el largo plazo (Avendaño, Paz y Rueda, 2017). Lo que quiere decir que los problemas públicos, necesidades sociales que se presentan en una sociedad o hechos relacionados con derechos fundamentales, se convierten en el objeto a tratar de las políticas públicas.

Otro concepto de política pública en la línea del accionar del gobierno es el propuesto por Muller y Surel (1998) en el que conciben una política pública como un proceso por el cual se implementan programas de acción pública o instrumentos de orden político administrativo alrededor de unos objetivos específicos. Sin embargo, esta concepción se limita al accionar del

gobierno desde lo legislativo como respuesta a situaciones socialmente problemáticas, dejando de lado la posibilidad de crear espacios en los que la sociedad también participe en la construcción de acciones coherentes frente a sus propias necesidades.

En contraste, clásicos como Meny y Thoenig (1992) presentan la política pública como “un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico” al que se le atribuyen, características para su análisis relacionadas con su contenido, su programa, su orientación normativa, su factor de coerción y su competencia social, pues una política pública se define por los actos y disposiciones que afectan la situación, los intereses y los comportamientos de los administrados. Es en esta última característica sobre la que se hará especial énfasis pues por el objetivo con el que se diseñó el programa SPP, tiene una competencia social, toda vez que se logre un avance en términos de igualdad a la hora de que poblaciones de bajos ingresos o condiciones desfavorables puedan acceder a la educación superior.

De la misma manera, Aguilar (2009) en su conceptualización sobre política pública, afirma que una política pública no puede ser considerada como cualquier acción del gobierno en respuesta a una demanda social. Por el contrario, son un conjunto de acciones cuya intencionalidad y causalidad se ha definido a partir de la interacción del gobierno y la sociedad, siendo orientadas a la realización de un interés o beneficio público, y cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente, teniendo en cuenta los posibles ajustes que estos requieran, pues representan la atención de problemas públicos cuya solución implica una acción sostenida en el tiempo (Aguilar,2009).

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la política pública también concibe en su estructura, un proceso continuo de interacción permanente con el contexto en el que se genera, que puede aportar al mejoramiento de un problema público o ser la generadora de nuevas problemáticas, además de que cómo bien lo expone Roth: “La acción gubernamental se desarrolla para y a través de actores sociales. Son seres humanos quienes la conciben, la deciden, la implementan e igualmente los destinatarios de ella, directa o indirectamente, son personas” Roth (2002).

Entonces, el concepto de política pública que sirve de referente a esta investigación es el establecido por Velásquez:

Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (Velásquez, 2009)

Este concepto integra los elementos mencionados anteriormente y define la política pública como un proceso complejo que se extiende en el tiempo y que se configura en un contexto determinado.

Políticas públicas y programas

Habiendo abordado algunos de los conceptos sobre políticas públicas, es necesario establecer la diferencia entre estas y un programa del gobierno, dado que el objetivo de esta investigación se desarrolla a través de un programa de gobierno como SPP, establecido como

apuesta para el cumplimiento de uno de los objetivos del pilar “Colombia la más educada” y la estrategia transversal movilidad social del PND 2014-2018.

Según Aguilar (2009) los programas son, al igual que las políticas públicas, acciones intencionales y causales. Sin embargo, la diferencia radica en que los programas se orientan al alcance de objetivos o metas particulares en los que se desagregan los fines mayores y más complejos que componen una política pública, cualquiera sea su campo de aplicación. Además, los programas son las únicas acciones gubernamentales que son susceptibles de recibir y utilizar recursos públicos en su operación, dada la estructura programática que tienen los presupuestos y finanzas públicas en muchos países (Aguilar, 2009).

Asimismo, de acuerdo con la definición unificada que plantea el DNP, un programa es el “mecanismo de intervención del Estado que materializa la política pública en planes de acción orientados al cumplimiento de un objetivo común” (DNP, 2013). En esta definición se aclara que un programa está conformado por un conjunto de proyectos, que deben ser ejecutados completamente, a fin de garantizar el logro de todos los beneficios planteados por el programa y el buen uso de los recursos asignados (DNP, 2013).

Los programas se convierten entonces, en el medio para concretar una política pública y estos a su vez requieren de proyectos para cumplir los objetivos que se espera generen un beneficio frente a una problemática específica. Es a través de los programas que el gobierno atiende de forma particular problemas públicos. Por esto, por su intencionalidad, es posible que se confunda una política pública con un programa específico. Pero no debe dejarse de lado el hecho de que el concepto de programa se enmarca desde la funcionalidad para las finanzas públicas y no desde la concepción misma de política pública (Aguilar, 2009).

Un marco para el análisis de políticas públicas desde la evaluación

En términos del análisis de una política pública, Aguilar (2009) expone que realizar dicho ejercicio implica dos operaciones, la primera consiste en definir con precisión las realidades empíricas específicas que integran la situación social deseada, que ha sido establecida como objetivo de la acción del gobierno, mientras la segunda operación consiste en definir con base en información, razonamiento y cálculo las acciones que se consideran idóneas para producir las realidades que integran el objetivo. Lo anterior, con el fin de entender mejor la gestión de las políticas públicas, conocer por qué y cómo esas acciones públicas no generan los efectos esperados y, si es necesario, mermar dichos efectos contrarios (Meny y Thoenig, 1992) o redireccionar para corregir y continuar con su implementación (Aguilar, 2009).

Por su parte, Roth (2002) establece que el análisis de políticas públicas consiste en examinar una serie de objetivos, de medios y de acciones definidas por el Estado para transformar parcial o totalmente la sociedad, así como sus resultados y efectos en el campo de aplicación que le atañe. Entendiendo el programa SPP, solo como una acción definida por el gobierno para mejorar la problemática de acceso a la educación superior de personas pertenecientes a grupos vulnerables, se busca a partir del análisis del proceso de acceso comprender de qué manera interviene SPP a lo largo de ese proceso. Para esto, se ha definido llevar a cabo una evaluación del programa durante su implementación, entendiendo que la evaluación es considerada una disciplina que hace parte del análisis de políticas públicas (Roth, 2015).

Siguiendo algunos conceptos sobre evaluación, esta consiste en recolectar, verificar e interpretar información sobre la ejecución y eficacia de las políticas y programas públicos (Majone, 1997). Permite opinar sobre los efectos de las acciones públicas con base en

información pertinente (Roth, 2015) y la formulación de preguntas sobre su diseño e implementación, a fin de ser utilizadas como insumo en la mejora de las mismas y en los procesos de toma de decisiones (UNEG, 2016).

Asimismo, Majone (1997) al hablar de la evaluación de políticas públicas reconoce que es solo una parte del proceso de crítica y juicio determinante sobre las políticas públicas. Esto debido a que las políticas y sus instrumentos están siendo evaluados constantemente bajo diferentes criterios que varían según el papel, la situación e interés de los evaluadores. Se habla entonces, de una evaluación múltiple o plural que reconoce la veracidad de diferentes criterios aplicados responsablemente, con el fin de contribuir a una comprensión compartida de estos sobre la toma de decisiones (Majone, 1997).

En consecuencia, se debe tener en cuenta que la evaluación no es única, hace parte de todo un conjunto de valoraciones abordadas desde diferentes perspectivas y metodologías. Un programa o una política pública puede ser objeto de muchas evaluaciones fundamentadas en múltiples criterios y por esta razón se debe tener cuidado sobre las conclusiones o los juicios a emitir y su pertinencia en todos los posibles casos (Majone, 1997).

Debido a los diferentes criterios y áreas del conocimiento de las que estos se pueden derivar, Bueno y Osuna (2013) establecen que la evaluación de políticas públicas y programas tiene un carácter multi-disciplinar y por tanto responde a una visión multi-paradigmática en la que pueden interactuar diversas posiciones epistemológicas, enfoques y técnicas, cuya claridad metodológica en la aplicación permitirá llegar a conclusiones válidas. En este sentido, la evaluación de políticas públicas dispone de multiplicidad de posibilidades analíticas que integran variedad de metodologías de la investigación social.

Teniendo en cuenta el interés que motiva esta investigación alrededor del programa SPP, la evaluación que se realiza se concentra en el análisis de su intervención a lo largo del proceso de acceso a la educación superior, siendo el acceso la problemática que el programa busca mejorar. En consecuencia, esta evaluación se enfoca en describir la forma en que el programa generó cambios en el acceso de sus beneficiarios durante la implementación, sin dejar de lado el contexto del problema, ni su objetivo. A su vez, las conclusiones que se derivan de esta investigación hacen referencia a la unidad de análisis; sin embargo, si plantean un escenario de discusión sobre la forma en que se diseñan estas acciones gubernamentales.

En este sentido, se toma como referencia el enfoque de evaluación basado en la teoría del problema desde la cual se estudian los factores del problema social que se detecta en el contexto y por el cual el programa fue diseñado (Bueno y Osuna, 2013). Así, se busca descubrir cambios ligados a la implementación del programa y compararlos con las necesidades de sus beneficiarios a partir de sus percepciones y experiencias a lo largo del proceso de acceso.

Aproximación al proceso de acceso a la educación superior

El acceso a la educación superior y las problemáticas a su alrededor, han sido objeto de estudio en diversas investigaciones, en las que el problema se ha abordado desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, siendo la economía y la sociología las principales disciplinas en llevarlas a cabo, especialmente con el fin de identificar o comprender los factores que determinan y limitan el acceso a la educación superior.

Así, por ejemplo, desde la economía se han hecho aproximaciones desde la teoría del capital humano, en las que los estudiantes deciden si invertir o no en educación esperando un retorno y los determinantes de esa decisión se relacionan con los costos de ingresar y mantenerse

en esta, los orígenes socioeconómicos (Ingresos familiares, etnia) y las ayudas financieras (Schultz, 1961; Becker, 1975; Perna,2006; Gomez y Celis;2009).

Desde la sociología se plantean nociones relacionadas con la movilidad social, también con la reproducción de la desigualdad a partir del capital social y el capital cultural entre estudiantes de diferentes clases sociales, la influencia sobre la toma de decisiones que llevan al logro educativo y ocupacional de las características sociales y económicas de la familia, así como las características propias del individuo y las relaciones que se dan entre ellos (Blau y Duncan, 1967; Perna y Titus, 2005; Bourdieu y Passeron, 2009; Engberg y Wolniak, 2010; López y Moncada, 2012).

Asimismo, se encuentran investigaciones en las que se incorporan teorías de la economía y sociología que articulan variables relacionadas con aspectos financieros, valores, preferencias y el habitus de las personas. Estas investigaciones plantean que no existe un patrón establecido para las decisiones y aspiraciones de educación, sino que estas pueden variar según los contextos particulares en que se desarrollan las personas (Perna,2006; Engberg y Wolniak, 2010).

A partir de estas investigaciones y la diversidad de determinantes y limitantes del acceso a la educación superior también se han establecido diferentes maneras de entender y reconocer las problemáticas del acceso que terminan orientando el diseño de las acciones gubernamentales. En consecuencia, tener acceso a la educación superior puede ser entendido como ingresar o estar matriculado en un programa de educación superior; igualdad de oportunidades que tienen las personas para ingresar a programas e instituciones de diferentes niveles y con diferentes características; oportunidades que tienen las personas de participar y graduarse de la educación superior; tener oportunidades y capital para aspirar, buscar y entrar a la educación superior (Díaz, 2016).

Ahora bien, las acciones, programas y políticas públicas que se diseñan e implementan para abordar la problemática social alrededor del acceso de la educación superior están mayormente direccionadas a la noción de acceso como ingresar o estar matriculado en un programa de educación superior. Esto se traduce en obtener ciertos resultados en términos de la cantidad de matriculados, la participación de poblaciones vulnerables en el total de matriculados, o factores dentro del sistema de educación superior como ayudas financieras o programas de admisión, que en últimas no permiten diferenciar la multiplicidad de limitaciones que se pueden estar presentando en momentos adicionales al momento de ingreso a una institución universitaria.

Es necesario tener en cuenta que un sistema de educación superior está conformado por diferentes actores y “las personas son diversas: tienen diferentes objetivos, intereses, capacidades y antecedentes” (Díaz, 2016). En este caso, lograr ingresar a la educación superior puede ser el resultado de procesos diferentes en los que las acciones y decisiones dependen de las metas particulares que persiguen, del contexto particular en el que se desarrollan y en el que interactúan con otros actores (Perna, 2006; Engberg y Wolniak, 2010), así como de las capacidades y oportunidades y como la interacción de todo puede limitar o facilitar la toma de decisiones sobre sus metas educativas “Esta posibilidad o no de decidir y actuar constituye la agencia de las personas” (Díaz, 2016).

En este sentido, Díaz (2016) desarrolla un modelo de acceso en el que la agencia entra a ser un componente principal. Aquí, la concepción de agencia implica que las personas deben de pensarse como agentes activos que generan cambios relevantes en su desarrollo, en la medida que puedan expandir sus libertades para ser o hacer lo que valoran, siguiendo lo expuesto por Sen (1999). Estas libertades inciden finalmente en el proceso de definición y logro de las

aspiraciones y metas de las personas, que en este caso específico serían educativas. Sin embargo, la agencia – las oportunidades y capacidades de cada persona- puede verse limitada o potencializada por el contexto económico, social o político en el que viven las personas, definiendo no solo sus oportunidades y capacidades sino sus preferencias afectando sus decisiones.

Así, la noción de acceso propuesta por Díaz (2016) comprende todo un proceso que permite ir más allá de los resultados en la entrada a las instituciones universitarias y abordar la actuación de las personas en su desarrollo. Este proceso consta de tres etapas: el desarrollo de las aspiraciones, la entrada y la participación.

Desarrollo de las aspiraciones

Comprende todas las dinámicas relacionadas con la formación de aspiraciones, siendo estas del dominio cultural de un individuo donde se integran y desarrollan las ideas tanto del futuro como del pasado. Las aspiraciones dependen tanto de características individuales como de la relación con otros actores (Padres, madres, amistades, docentes, entre otros) y en un contexto particular. Según Díaz (2016), dicha interacción condiciona la percepción de los estudiantes de sus oportunidades de participar en la educación superior, así como las preferencias por ciertos programas y en muchos contextos desfavorables pueden limitar las opciones de elección al deformar sus decisiones o lo que desean para sus vidas.

Entrada

Esta etapa comprende el proceso de búsqueda y elección de las personas para aplicar a las instituciones y programas de acuerdo con sus aspiraciones, intereses y capacidades. Posteriormente, las aplicaciones son evaluadas por las instituciones para establecer quienes son admitidos y quienes no. Los aceptados definen si se matriculan y pasan a la etapa de

participación o no lo hacen. En el caso de quienes no sean admitidos es posible que modifiquen sus aspiraciones devolviéndose a la primera etapa. Díaz (2016) aclara que el acceso no debe equipararse solo con entrar a la educación superior, pues en esta etapa una persona pudo haber sufrido limitaciones en el acceso pese a ser admitida, como falta de oportunidades o capacidades que pudieron llevarla a que se matriculara en un programa o institución diferente a lo definido por sus aspiraciones.

Participación

Es la última etapa del proceso de acceso y comprende las dinámicas que conllevan a la consecución del título después de que las personas se matriculan en una institución. En esta etapa, los intereses, habilidades y capacidades (Académicas, económicas, sociales y culturales) inciden en la adaptación del estudiante a la institución y el programa, así como en el logro de sus aspiraciones. Esta etapa se compara con la igualdad en el acceso, pero los estudiantes pertenecientes a poblaciones vulnerables suelen estar menos preparados para la educación superior viéndose obligados a superar retos que limitan su proceso educativo y que podrían terminar excluyéndolos de este. Así, los estudiantes que finalizan la etapa de participación y se gradúan salen del sistema. Pero puede pasar que algunos estudiantes, por sus limitaciones, se devuelvan a la etapa de desarrollo de las aspiraciones para cambiar el programa o su formación o incluso regresen a la etapa de entrada para cambiar la institución.

Igualdad de oportunidades educativas

Partiendo del concepto de agencia propuesto en el apartado anterior, se busca hacer especial énfasis en la igualdad de oportunidades educativas como fin último del proceso de acceso a la educación superior, y que, en este caso, implica que cada individuo pueda contar con las mismas posibilidades de acceder a la educación superior que quiere para su vida, a través de

sus capacidades. En este sentido, la agencia se sustenta sobre la concepción de *capacidades básicas* de Sen (1979, 1999) donde la capacidad de un individuo representa un tipo de libertad, la libertad fundamental para poder elegir y lograr su modo de vida, a partir de la combinación de diferentes cosas, bienes o habilidades que valora ser o hacer y que en ultimas se reflejan como sus potencialidades. El acceso a la educación, por tanto, se convierte en una de esas libertades fundamentales que los miembros de una sociedad quieren lograr para obtener el modo de vida que valoran y que se reflejará en movilidad social o igualdad, en la medida que se desarrollen las libertades que los miembros de la sociedad disfrutan.

Ahora, bien la importancia que se le atribuye a la educación superior, según diversos estudios, radica en el impacto positivo que tiene sobre la movilidad social, por su capacidad de reducir brechas de desigualdad tanto social como económica. Se convierte, entonces en uno de los temas de discusión, pues es la finalidad última por la cual se implementó el programa SPP, en su intensión por aumentar el acceso a la educación superior a jóvenes de estratos socioeconómicos bajos y permite ser el concepto articulador.

En este sentido, Negri y Grillo (2000) definen la movilidad social como el cambio ya sea ascendente o descendente de individuos, familias y grupos de una posición social a otra. Al estudiar la movilidad social se busca medir y explicar la frecuencia con que ocurren dichos movimientos y establecer la relación entre una posición social presente con otra pasada. Dentro de los estudios de movilidad social, la posición social es un cierto estado, situación o rango con respecto a la posesión de bienes tangibles e intangibles, a la capacidad de influencia económica, política y social reconocidos y deseados por la mayoría de los miembros de una sociedad. En esa misma línea y más acorde con el enfoque que aquí se busca, Velez (2014) define movilidad social como el proceso por el cual los actores sociales, individuos y grupos, se trasladan en un

tiempo y espacio dados de una posición social a otra, según variables que constituyen la estructura social y cultural como el logro educativo, logro ocupacional, posición socioeconómica, background familiar.

Metodología

Dado que esta investigación busca analizar el proceso de acceso a la educación superior evidenciando de qué manera interviene el programa SPP en este, sin dejar de lado que los estudiantes tienen la capacidad de decidir y actuar en la definición y el logro de sus metas educativas; y que esta capacidad puede verse limitada o potencializada por las dinámicas internas o externas que se presentan en los diferentes contextos en los que se desarrollan las personas, esta metodología sigue un enfoque principalmente interpretativo³.

Este enfoque permite comprender no solo desde la teoría, sino también desde las experiencias de vida de los estudiantes participantes, cómo se dio este proceso de acceso y como su interacción en ciertos contextos y con ciertos actores pudo potencializar o limitar su decisión y logro a través de tres momentos o etapas: i) el desarrollo de sus aspiraciones, ii) la entrada a la universidad y iii) su participación en la institución. A su vez, desde esta perspectiva también se logra integrar el hecho de haber sido beneficiario de un programa diseñado para facilitar el acceso a la educación superior, en esas dinámicas de potencialización o limitación.

Bajo este enfoque se han empleado mayormente métodos de investigación cualitativos en los que se aplicaron técnicas como análisis documental y la entrevista, sin embargo, se ha complementado el análisis con técnicas de orden cuantitativo con el fin de lograr una mejor exposición de los contextos abordados a lo largo de la investigación. En este capítulo, se especifican en primer lugar las técnicas utilizadas para el desarrollo de los objetivos propuestos,

³ El enfoque interpretativo busca principalmente profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad a través de la interpretación de los significados de las personas, las percepciones, las intenciones y/o las acciones, convirtiéndolo en un enfoque ideal para el análisis de pequeños grupos o escalas. Considera que los métodos cualitativos que aborda, como la entrevista y estudios de caso se convierten en el modelo de producción de conocimiento que permite al investigador entender lo que pasa con su objeto de estudio.

la forma en cómo fueron aplicadas y su análisis. Posteriormente se realiza una descripción los datos usados y sus fuentes, así como su procesamiento.

Técnicas de investigación, aplicación y análisis

Análisis documental

El análisis documental como técnica de investigación cualitativa contribuye a la comprensión de problemáticas o hechos en toda clase de ámbitos de la vida social, a través del estudio de documentos o recursos bibliográficos impresos o digitales. El proceso de análisis documental ha ido evolucionando al involucrar herramientas y estrategias que permiten ir más allá de la recolección de información relevante sobre un tema específico y lo que se ha hecho alrededor del mismo, como lo proponía Vickery (1970), pues posibilita un nuevo procesamiento analítico y sintético de los datos contenidos en un documento para transformarlos en otros documentos que faciliten la comprensión y aporten a la resolución de nuevas problemáticas relacionadas o incluso a la toma de decisiones (Pinto, 1992; Peña y Pirela, 2007). En este sentido, el análisis de documentos se convierte en la base de toda investigación que quiera estar dentro de la realidad que aborda una problemática y se encuentra reflejado en el estado del arte o antecedentes, así como a lo largo del marco referencial.

Como lo plantea Sandoval (2002) el análisis documental se desarrolla en cinco etapas alrededor de la temática relacionada con el problema de investigación:

1. Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. Clasificación de los documentos identificados.
3. Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.

4. Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados a partir de la cual se extraen elementos de análisis que permitan identificar patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.
5. Lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, pero sobre los hallazgos descubiertos, de forma que se logre construir una síntesis comprensiva, sobre la realidad analizada.

En este caso, la implementación del análisis documental permite además de la construcción de los antecedentes de la investigación y su marco teórico, aportar a la comprensión de la lógica que sigue el programa SPP y cómo está se vincula principalmente con la etapa de entrada en el proceso de acceso como un ejercicio de agencia. Para esto, era necesario establecer la cadena de valor y la cadena de entrega con las que fue diseñado el programa pues no existía un documento del mismo, en que estas fueran relacionadas de forma explícita. Por lo cual, fueron construidas a partir de fuentes secundarias como documentos normativos y académicos relacionados con el programa, como los reglamentos operativos expedidos para su implementación en cada cohorte, el PND 2014-2018, los CONPES 3880 de 2016 y 3914 de 2018.

Por otro lado, esta técnica contribuye a la definición de las categorías de análisis bajo las cuales se construye la guía de la entrevista semi estructurada, además de aportar al proceso de interpretación de los datos recolectados.

La entrevista como técnica

La entrevista como técnica de investigación cualitativa, además de cumplir con la función de recolectar datos refleja una interacción entre investigador y entrevistado en la que se exploran diferentes realidades y percepciones de los últimos respecto a situaciones o formas de

comportamiento, con el fin de comprender el por qué de estas (Rodríguez y Bonilla, 2005). La información o datos recolectados, como expone Guber (2001) suele involucrar aspectos propios de la vida de los entrevistados como sentimientos, opiniones, emociones y valores o conductas ideales.

Para el desarrollo de esta investigación, la aplicación de entrevistas se orienta a la recolección de información de los estudiantes a lo largo de las tres etapas sobre las cuales se está analizando la intervención del programa SPP en el proceso de acceso, desarrollo de aspiraciones, entrada y participación. De esta manera, se pueden identificar elementos que aportan a la formación de sus aspiraciones sobre la educación superior a través de experiencias previas a acceder a la universidad, sobre los factores que incidieron en la toma de decisiones para elegir e ingresar a la universidad y realizar la carrera profesional en la que se encuentran, así como las percepciones u opiniones que se han formado al participar en la educación superior y cómo intervino en todo el proceso el haber sido beneficiarios de SPP.

El tipo de entrevista aplicada fue semiestructurada, ya que permite contar con un cuestionario o guía con preguntas principales y con la posibilidad de introducir nuevas preguntas, dependiendo del rumbo que toma la entrevista, de la información que aporte el entrevistado o de la necesidad específica del investigador (Kvale, 2011). El uso del cuestionario también protege la estructura y objetivos de la entrevista para asegurar el cubrimiento de los temas a abordar (Rodríguez y Bonilla, 2005). De este modo, con base en los antecedentes y en la construcción teórica, se diseñó un instrumento que aborda cada una de las temáticas que posteriormente en el análisis dará pie a la definición de categorías y su clasificación para complementar la interpretación. Se plantean los siguientes temas y subtemas como orientadores, de los cuales surgieron las preguntas plasmadas en la guía de las entrevistas:

- *Tema 1. Desarrollo de aspiraciones.* Contexto del entrevistado para iniciar la educación superior e intervención del programa SPP:
 - Motivos para continuar la formación en la educación superior
 - Factores que formaron sus aspiraciones
 - Situación actual sin apoyo del programa
- *Tema 2. Entrada.* Proceso de vinculación al programa SPP e ingreso a la universidad. Énfasis en el proceso de búsqueda y elección de institución y carrera:
 - Narración del proceso
 - Factores que influyeron en la elección de universidad
- *Tema 3. Participación.* Percepción actual de cambios en aspectos sociales, económicos y académicos por ser beneficiario del programa:
 - Cambios en entorno
 - Adaptación al proceso educativo
 - Relación con estudiantes del programa
 - Experiencia de ser piloto en Univalle

Para la aplicación de la entrevista, se opta por implementar un método de muestreo no probabilístico en el que se combina el muestreo por conveniencia y el muestreo por avalancha o bola de nieve. A su vez, el contacto y entrevistas efectivas se logra llevar a cabo en dos momentos: en el primero se contacta a toda la población de estudiantes beneficiarios de SPP admitidos por la Universidad del Valle y que se encuentran vinculados a la estrategia ASES que suman un total de 732 estudiantes, a quienes se les envía un correo electrónico con un formulario de registro con datos personales para los que se encuentren interesados en ser entrevistados. En el segundo momento, se establece contacto telefónico con aquellos que manifestaron interés y se

define la realización de la entrevista con quienes aún lo siguen estando. En esta última parte se busca que el conjunto de los estudiantes a entrevistar este compuesto por estudiantes pertenecientes a las cuatro cohortes de ingreso y que haya representación por sexo y por cada facultad de estudios de la Universidad.

Por último, para proceder con la aplicación de la entrevista se tiene en cuenta la realización de un consentimiento informado en el que se da a conocer el objetivo de esta a los participantes y que es firmada por ellos para aprobar el tratamiento de la información que aportan a la investigación con fines meramente académicos. A su vez, la entrevista es grabada también con la autorización de los participantes.

Análisis de Correspondencias

El análisis de correspondencias es una técnica descriptiva o exploratoria que busca reducir grandes cantidades de datos en un número reducido de dimensiones o factores con la menor pérdida de información posible. Esta técnica estadística se aplica sobre variables categóricas y permite analizar, a través de las posiciones de puntos en un mapa, las similitudes, diferencias, relaciones de dependencia e interdependencia entre dos variables. Esto se logra a partir de la utilización de tablas de contingencia, conocidas como tablas cruzadas en las que se representa la frecuencia de las observaciones como resultado de las interacciones entre cada categoría de las variables analizadas (Greenacre, 2008; De la Fuente, 2011).

Cada una de las casillas que resulta de las tablas de contingencia genera un punto o perfil condicional que en conjunto describen las distribuciones de una variable según las categorías de la otra, dando origen a los perfiles fila y perfiles columna, a partir de los cuales se elabora una matriz de distancias (Varianzas y covarianzas) utilizando la distancia chi-cuadrado. Esta matriz permite construir un sistema de coordenadas (Generalmente, bidimensional) asociado a las filas y

columnas de la tabla de contingencia que refleja las relaciones existentes entre ellas. Las distancias calculadas son las que se intentan reproducir en las representaciones gráficas o mapas y se miden con relación al perfil medio o promedio de las coordenadas de una fila (O columna) ponderada por su masa o peso dentro del conjunto. Posteriormente, se descompone la matriz de distancias con el fin de extraer los vectores y valores propios que definirán los nuevos ejes principales (Dimensiones) que capturan de forma óptima o en mayor proporción la dirección de dispersión de los puntos convirtiéndose en los ejes sobre los que será proyectada la nube de puntos. A continuación, se relacionan algunos conceptos importantes para la interpretación de resultados.

- *Masa*: peso proporcional de la importancia de cada punto en el conjunto.
- *Centro de gravedad*: perfil medio que se sitúa en el origen de las coordenadas, a partir del cual se establece la medida de inercia.
- *Inercia*: refleja el promedio de las distancias al cuadrado al centro de gravedad de un conjunto de puntos o perfiles. También se puede entender como la varianza o dispersión. Una inercia baja significa que todos los puntos están situados muy cerca del centro de gravedad y que por tanto son muy similares; mientras que altos valores de la inercia en determinadas categorías implican grandes diferencias del perfil medio de las filas o las columnas.
- *Inercia principal*: corresponde a la inercia que tiene un eje principal o dimensión, es decir la proporción de inercia o dispersión que es agrupada o explicada por dicho eje. La suma de las inercias principales permite reducir la dimensionalidad a los ejes en los que se encuentre la mayor proporción de los perfiles en el espacio. Así, la precisión de

una representación gráfica se expresa a través del porcentaje de inercia que acumulan sus ejes principales o dimensiones.

Ahora bien, cuando el análisis involucra más de dos variables categóricas, se habla de Análisis de Correspondencias Múltiple (ACM). En este caso se aplica sobre una matriz que contenga datos codificados de forma binaria (Matriz binaria) o sobre una matriz resultante de todos los cruces posibles entre las variables conocida como matriz de Burt. Los resultados que se obtienen a partir de ambas aplicaciones son similares pues dan coordenadas idénticas para los puntos que corresponden a cada categoría. Una de las debilidades de estas aplicaciones es que debido a su codificación los porcentajes de inercia de las dimensiones de los mapas suelen ser bajos por lo que se puede subestimar su calidad de representación.

Entonces, en esta investigación se opta por implementar un Análisis de Correspondencias Conjuntas (ACCo) que al igual que el ACM permite incorporar más de dos variables categóricas, pero supera el inconveniente de los bajos porcentajes de inercia, centrándose en las tablas que se hayan por fuera de la diagonal, lo que lleva a una mejor determinación de la inercia total y a una mejor representación de los datos en los mapas.

En este caso, el ACCo permite evidenciar las posibles asociaciones de algunos aspectos relacionados con el contexto socioeconómico y familiar, como el autorreconocimiento étnico, los gastos del hogar, la educación y ocupación de los padres y madres; y las aspiraciones de los beneficiarios del programa SPP admitidos por la Universidad del Valle. Para esto se utilizan variables categóricas que capturan las características ya mencionadas y que se describen en el siguiente numeral.

Mapas perceptuales

Los mapas perceptuales son representaciones gráficas a partir de los cuales se interpretan los resultados del análisis de correspondencias. En este caso específico, son diagramas cartesianos en los que se puede evidenciar de forma más perceptible el grado de asociación o las relaciones de dependencia entre las categorías de cada variable estudiada.

El mapa perceptual muestra un punto por cada fila y un punto para cada columna de la tabla de cruces de frecuencias. Estos puntos son las proyecciones de las filas y columnas en un espacio de dos dimensiones y sus posiciones o distancias tanto al centro como entre ellos reflejan la relación existente entre las categorías de las variables. Así, las relaciones se pueden observar cuando se forman algunos conglomerados o concentración de puntos que describen cierto patrón o comportamiento particular.

A su vez, los mapas perceptuales se componen por dos ejes, uno horizontal y otro vertical en el que se ubican las dimensiones o ejes principales que capturan la dirección de las posiciones de los puntos que optimizan la inercia. Cada dimensión cuenta con un porcentaje de inercia principal, que sumados indicarán el porcentaje de inercia explicada por el mapa y la calidad de este. Este porcentaje representa la proporción de inercia o variación que es abordada por las dimensiones especificadas en el mapa. En este caso, se busca que la suma de las dimensiones logre reflejar la mayoría de inercia total.

Descripción de los datos y procesamiento

Para el desarrollo de este estudio se utilizan datos primarios y secundarios. A continuación, se describe el proceso de recolección u obtención, así como su procesamiento.

Datos primarios

La recolección de datos primarios surge de la realización de una entrevista semiestructurada, para la cual como se mencionó en párrafos anteriores, se contactaron a 732 estudiantes beneficiarios del programa SPP a través de correo electrónico. Sin embargo, esta solo fue aplicada a un total de 15 estudiantes distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1

Descripción de estudiantes entrevistados

Estudiante	Cohorte de ingreso SPP	Facultad	Sexo	Edad (años)	Municipio de procedencia	Departamento
1	2015	Ciencias de la administración	M	26	Dagua	Valle
2	2016	Salud	F	20	Jamundí	Valle
3	2015	Ciencias de la administración	F	22	Briceño	Nariño
4	2016	Ciencias naturales y exactas	M	21	Ipiales	Nariño
5	2016	Ciencias sociales y económicas	M	21	Cali	Valle
6	2016	Educación y pedagogía	F	21	San Agustín	Huila
7	2016	Ciencias sociales y económicas	F	20	Cartago	Valle
8	2018	ingeniería	F	19	Palmira	Valle
9	2017	Ingeniería	F	19	Sandoná	Nariño
10	2018	Ingeniería	M	19	Unión	Nariño
11	2018	Artes Integradas	M	20	Sevilla	Valle
12	2015	Artes Integradas	F	22	Cali	Valle
13	2016	Ciencias naturales y exactas	M	21	Pasto	Nariño
14	2018	Salud	F	19	Cali	Valle
15	2017	Humanidades	M	20	Cali	Valle

Nota: Elaboración propia

Ya que el muestreo que se llevó a cabo fue por conveniencia y complementado con muestreo por bola de nieve, se buscó que hubiera una representación de todas las cohortes de ingreso de SPP y de facultades de la Universidad. En este caso, como se observa en la tabla 1, los estudiantes entrevistados provienen de diferentes municipios pertenecientes al Valle del Cauca, Nariño y Huila.

Para el procesamiento de los datos recolectados se lleva a cabo la transcripción de los audios para su posterior codificación. La codificación y clasificación en categorías de los relatos obtenidos sobre todo el proceso de acceso se realiza teniendo en cuenta los momentos o etapas bajo las cuales se realizó la entrevista, además de las temáticas definidas a partir de los antecedentes y construcción teórica; y del mismo proceso de recopilación y análisis que conduce al surgimiento de nuevas categorías. Es así como se plantea la siguiente clasificación de categorías de análisis.

Tabla 2

Matriz de unidades de análisis

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
Desarrollo de aspiraciones	Capital escolar	Interacción con docentes, compañeros y adquisición de capacidades académicas.
	Capital social	Interacción con padres, familiares, amigos, círculos cercanos.
	Capital cultural	Nivel educativo de padres, aspiraciones educativas, estímulo y apoyo en decisiones por parte de los padres.
	Habitus	Creencias, percepciones y valores propios.
Entrada	Contexto	Social, económico y político.
	Institución	Institución pública
		Costos de matrícula
		Riqueza cultural
		Contexto
	Carrera	Prestigio
		Vocación
		Capacidades personales
		Conocimiento del currículo
Participación	Dificultades del programa	Satisfacción de expectativas familiares
		Carga académica

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
	Percepciones SPP	Presión económica Ingreso con SPP Ausencia del programa Aportes del programa Opiniones del programa

Nota: Elaboración propia

Es importante mencionar, que los nombres que se relacionan en los fragmentos de las entrevistas en los resultados descritos en los capítulos siguientes, fueron cambiados a fin de conservar el anonimato de los estudiantes participantes.

Datos secundarios

Los datos secundarios utilizados en esta investigación son de corte transversal y provienen de la encuesta de caracterización socioeconómica que aplica la Universidad del Valle a los estudiantes admitidos. En este caso, los datos corresponden a los estudiantes beneficiarios del programa SPP, admitidos por la Universidad que respondieron la encuesta entre el 2015 y 2018. En su totalidad se cuenta con una base de datos conformada por 705 estudiantes y variables asociadas a la identificación personal de estos, su situación socioeconómica, datos del hogar e intereses académicos.

Por otro lado, se utilizan datos de seguimiento que realiza Univalle sobre la condición académica – administrativa de los estudiantes beneficiarios. De los cuales son tomadas las variables correspondientes al estado actual del estudiante, incluyendo el seguimiento a quienes se han retirado del programa académico de primera elección.

Con el fin de identificar los factores que inciden en la formación de aspiraciones de los estudiantes objeto de estudio, así como para complementar la descripción de proceso de ingreso de estos a la educación superior se utilizan las siguientes variables.

Tabla 3*Descripción de las variables categóricas utilizadas*

Nombre de la variable	Descripción	Categorías
<i>retipo_cat_i</i>	Tipo de autorreconocimiento étnico del estudiante <i>i</i>	1. Blanco/Mestizo 2. indígena 3. Negro(a)/mulato(a)/afrocolombiano(a) 4. Otro
<i>gas_hog_i</i>	Gastos promedio del hogar del estudiante <i>i</i>	1. Menos de 1/2 SMMLV 2. Entre 1/2 SMMLV y 1 SMMLV 3. Entre 1 SMMLV y 2 SMMLV 4. Entre 2 SMMLV y 3 SMMLV 5. Más de 3 SMMLV
<i>nivel_edu_pad_i</i>	Nivel educativo del padre del estudiante <i>i</i>	1. Bachillerato completo 2. Bachillerato incompleto 3. No tuvo escuela 4. Postgrado 5. Primaria completa 6. Primaria incompleta 7. Tecnólogo o técnico completo 8. Tecnólogo o técnico incompleto 9. Universitario completo 10. Universitario incompleto
<i>nivel_edu_mad_i</i>	Nivel educativo de la madre del estudiante <i>i</i>	1. Bachillerato completo 2. Bachillerato incompleto 3. No tuvo escuela 4. Postgrado 5. Primaria completa 6. Primaria incompleta 7. Tecnólogo o técnico completo 8. Tecnólogo o técnico incompleto 9. Universitario completo 10. Universitario incompleto
<i>ocupac_pcpal_madre_i</i>	Ocupación principal del padre del estudiante <i>i</i>	1. Desempleado 2. Empleado doméstico 3. Jornalero/peón 4. Obrero o empleado de empresa del gobierno 5. Obrero o empleado de empresa particular 6. Oficios del hogar 7. Pensionado 8. Profesional independiente 9. Trabajador finca propia 10. Trabajador familiar sin remuneración 11. Trabajador independiente por cuenta propia
<i>ocupac_pcpal_madre_i</i>	Ocupación principal de la madre del estudiante <i>i</i>	1. Ama de casa 2. Desempleada 3. Empleada doméstica 4. Estudiante primaria o secundaria 5. Estudiante universitaria 6. Jornalera/peón 7. Obrera o empleada de empresa del gobierno 8. Obrera o empleada de empresa particular 9. Oficios del hogar 10. Pensionada

Nombre de la variable	Descripción	Categorías
<i>elección_carrera_i</i>	Motivo de elección del programa académico del estudiante <i>i</i>	11. Profesional independiente
		12. Trabajadora finca propia
		13. Trabajadora familiar sin remuneración
		14. Trabajadora independiente por cuenta propia
		1. Capacidad personal
		2. Conocimiento contenido curricular
		3. Resultado Icfes
<i>elección_universidad_i</i>	Motivo de elección de la Universidad del estudiante <i>i</i>	4. Movilidad social
		5. Prestigio de los egresados del programa
		6. Cumplir expectativas familiares
		7. Vocación
		1. Prestigio y reconocimiento
		2. Riqueza cultural
		3. única universidad que ofrece la carrera
		4. Bajo costo de matrícula

Nota: Elaboración propia.

Para el procesamiento de los datos se recurre al software estadístico Stata, a través del cual se homogenizan las variables y se recodifican las categorías tal cual como se describe en la tabla 3. Esta homogenización es importante a la hora de implementar el ACCo, pues requiere que las variables a analizar sean categóricas y similares. Antes de procesar el ACCo, se realiza una revisión de la distribución de estas variables a través de tablas de frecuencias con el fin de identificar su comportamiento de forma individual.

Hasta este capítulo se ha desarrollado el propósito y el marco referencial y metodológico que orientan este ejercicio investigativo, conformando la base sobre la cual se construyen los resultados que se exponen a continuación, así como las conclusiones y recomendaciones que de estos se derivan.

Resultado 1. Formación y desarrollo de aspiraciones de acceso a la educación superior

El fin de esta investigación consiste en analizar el acceso a la educación superior como un ejercicio de agencia, mediante el programa SPP y las dinámicas que se generan alrededor de sus beneficiarios. El abordar el acceso de esta manera, además de agrupar diferentes nociones de la literatura alrededor del mismo, permite ampliar el foco a las dinámicas del contexto que pueden limitar o promover la capacidad de las personas a acceder a la educación superior. Así, el proceso de acceso como agencia, según lo propone Díaz (2016), involucra no solo la entrada o la participación, también tiene en cuenta el momento en el que este proceso inicia, es decir el desarrollo de aspiraciones de los jóvenes sobre la educación superior.

¿Por qué el desarrollo de aspiraciones de acceso en un ejercicio de agencia?

Referente al desarrollo de aspiraciones, la literatura ha avanzado en su estudio como parte del interés por comprender las decisiones y aspiraciones de los estudiantes sobre su elección por la educación superior o *college choice*, pues se considera vital a la hora de establecer estrategias o políticas relacionadas con el acceso, la equidad y la permanencia en este nivel educativo (Bergerson, 2009). Esta comprende la primera etapa (La predisposición) en uno de los modelos más referenciados que conciben el acceso como un proceso de *college choice*, donde los estudiantes desarrollan aspiraciones y expectativas de educación superior y deciden si continuar o no con su formación luego de terminar el colegio; después vienen las etapas de búsqueda y selección (Don Hossler y Gallagher, 1987).

La literatura generalmente asocia la decisión de no ingresar a la educación superior con un bajo nivel de aspiraciones. No obstante, las bajas aspiraciones pueden estar relacionadas con estilos de vida que las personas valoran o generarse gracias a contextos o situaciones que limitan sus opciones y elecciones hasta el punto de cambiar lo que deseaban en un principio (Watts &

Bridges, 2006; Nussbaum, 2000). Es por esta razón que se hace relevante estudiar las dinámicas en las que se desarrollan esas aspiraciones, pues es posible que en ese proceso se estén generando algunas barreras en acceso, al modificar o adaptar las preferencias de las personas a sus circunstancias, en algunos casos desfavorables (Díaz, 2016).

Este apartado se centra en identificar los factores y las dinámicas que se relacionan con esa primera etapa que Díaz (2016) incluye en su modelo de acceso como agencia. La inclusión de esta etapa en su modelo permite ampliar el alcance de los estudios sobre el acceso a la educación superior hacía el análisis de cómo se desarrollan esas aspiraciones pues las personas en su ejercicio de agencia deciden si ir o no a la educación superior en dialogo con otros actores y no solo de forma racional. Esto significa que las decisiones pueden verse influenciadas o moldeadas por la interacción con ciertos ambientes culturales en los que intervienen la familia, los amigos o profesores (Tierney y Vanegas, 2009) o como lo define Perna (2006) por capas contextuales: i) el *habitus* o conjunto de pensamientos, creencias, percepciones y valores que ya se ha interiorizado gracias a su entorno, ii) el contexto del colegio, iii) el contexto de la educación superior y iv) el contexto social, económico, político. En estas capas contextuales interactúan con actores como los ya mencionados, sumándole además al gobierno o los hacedores de políticas.

Teniendo en cuenta lo expuesto, las aspiraciones se empiezan a formar en las personas con el refuerzo de una idea sobre lo que quieren hacer o ser en un futuro, relacionándolo directamente con una ocupación y por tanto con una carrera que los acerque a su objetivo. Todo esto en su conjunto termina desarrollando en una persona el interés por continuar su formación en la educación superior o por no hacerlo (Díaz, 2016). Las aspiraciones, así como las preferencias van más allá de las capacidades individuales, estas también se van formando a partir

de la interacción con otros actores y en los diferentes contextos en los que se desarrollan las personas, generando así una serie de experiencias sociales, culturales y económicas, que junto con la información que se tiene a disposición conforman la capacidad de aspirar (Appadurai, 2004; Bok, 2010).

Ahora bien, con el fin de identificar los factores que inciden en la formación de aspiraciones de los beneficiarios del programa SPP admitidos por la Universidad del Valle y que estos puedan ser analizados más adelante en el diseño de políticas o estrategias para aumentar el acceso, se lleva a cabo un análisis de correspondencias conjuntas (ACCo) entre variables cualitativas construidas a partir de las respuestas de la encuesta socioeconómica de estudiantes beneficiarios de SPP aplicada en Univalle entre el 2015 y 2018 y los fragmentos de las entrevistas de los estudiantes relacionados con las capas contextuales que establece Perna (2006), así como con los actores con los que han interactuado en esos contextos que en su conjunto generan relaciones de obligación y expectativas como formas de capital ya sea social, cultural o escolar.

Identificación de factores que inciden en la formación de aspiraciones de beneficiarios del programa Ser Pilo Paga a la Universidad del Valle.

En Colombia, según datos del Icfes entre el primer semestre del 2009 y el primero del 2015, en promedio el 75.5% de los jóvenes que presentaron las pruebas SABER 11 manifestaron su interés por realizar una carrera universitaria, el 19% lo hicieron por la educación técnica o tecnológica (TyT) mientras que el 5.5% afirmó no querer continuar en la educación superior. De acuerdo con estos datos, la mayoría de las personas en el país, sin importar su origen, aspiran a una formación universitaria. Pese a esto, existen distintas dinámicas del contexto que pueden

estar limitando las oportunidades y capacidades de los jóvenes para aspirar a la educación superior o que incluso modifiquen sus aspiraciones.

En este caso el ACCo permite evidenciar las posibles asociaciones de algunos aspectos relacionados con el contexto socioeconómico y familiar, como el autorreconocimiento étnico, los gastos del hogar, la educación y ocupación de los padres y madres; y las aspiraciones teniendo como medida aproximada de esta, los motivos de la elección de carrera de los beneficiarios del programa SPP admitidos por la Universidad del Valle. Los resultados encontrados complementados con las entrevistas permitirán, a su vez, identificar cómo se desarrollaron sus aspiraciones y si estas se limitaron a lo que su contexto ofreció.

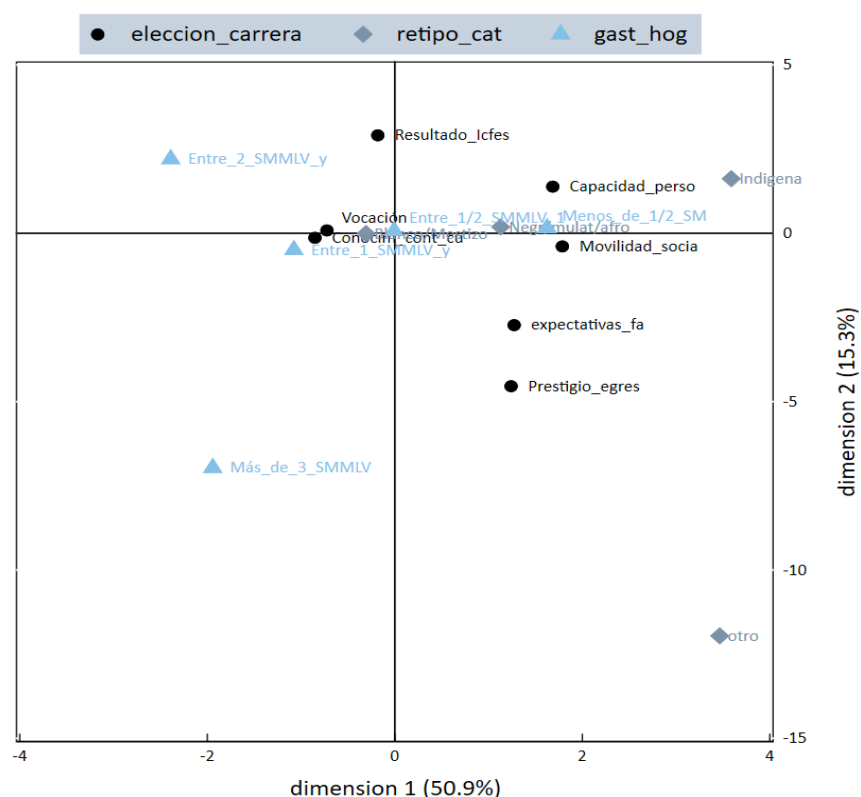
A continuación, se presenta a través de mapas perceptuales de dos dimensiones⁴ los resultados del ACCo generado para dos escenarios, según los datos disponibles, de la siguiente forma:

- Escenario características socioeconómicas: escenario en el que se analiza la relación entre las variables tipo de autorreconocimiento étnico (*retipo_cat*), el gasto del hogar (*gas_hog*) como medida aproximada del ingreso económico del hogar y el motivo de elección de la carrera (*elección_carrera*).
- Escenario contexto familiar: este escenario se analiza desde dos perspectivas, educativa y ocupacional. En la primera el motivo de elección de la carrera interactúa con el nivel de educación del padre y la madre (*nivel_edu_pad*, *nivel_edu_mad*) y en la segunda el motivo de elección de la carrera interactúa con la ocupación principal del padre y de la madre (*ocupac-ppal_padre*, *ocupac-ppal_madre*).

⁴ Para la representación gráfica en los mapas perceptuales se tomaron dos dimensiones, después de confirmar que son las que agrupan el mayor porcentaje de inercia explicada (dispersión de los puntos al centro de gravedad u origen de coordenadas o variación existente entre los perfiles de las variables estudiadas), siendo esta la que cuantifica el grado de dependencia entre las variables. Así, la suma de los porcentajes de estas dimensiones refleja la calidad global de la representación o inercia del mapa.

Figura 1

Mapa perceptual de análisis de correspondencias conjuntas entre motivos de elección de carrera, auto reconocimiento étnico y gastos del hogar.



Nota: Elaboración propia con base en encuesta de caracterización socioeconómica, Universidad del Valle, 2019.

En la figura 1, se observa el grado de relación o correspondencia entre las categorías que componen las variables motivos de elección de la carrera, auto reconocimiento étnico y gasto del hogar. Las dimensiones 1 y 2 relacionadas en los ejes X y Y respectivamente, expresan las diferentes combinaciones entre cada una de las variables en mención. Los valores entre paréntesis equivalen al porcentaje que aporta cada dimensión a la inercia total, es decir a la variabilidad o dependencia observada entre los perfiles de las variables analizadas. En este caso, la dimensión 1 (eje X) explica el 50.9% de la dispersión o variabilidad entre las categorías de las

variables asociadas, mientras que la dimensión 2 (eje Y) explica el 15.3% de dicha dispersión, sumando así un 66.2% del total de la inercia generada entre las categorías de las variables.

La proximidad o lejanía de los puntos o categorías de las variables al origen, así como la distancia entre ellas en los cuadrantes, equivale al grado de relación o correspondencia entre las mismas. En este escenario que se plantea en la figura 1, la mayor parte de los puntos se concentran alrededor del origen, lo que quiere decir que existe un alto grado de relación entre el motivo de elección de la carrera de los jóvenes encuestados, su tipo de autorreconocimiento étnico y el nivel de gastos del hogar. Por otro lado, las categorías que se alejan más del origen contribuyen en mayor medida a la definición de cada dimensión, donde se plantean nuevas relaciones entre categorías, pues las que cuentan con características semejantes se sitúan más próximas entre sí.

Según lo observado en la figura 1, la dimensión 1 discrimina por nivel de gasto del hogar y por motivo de elección de carrera separando los niveles más altos de gasto, con motivos como la vocación, conocimiento del contenido del programa académico y resultado obtenido en el Icfes a la izquierda de su eje; mientras los niveles más bajos de gasto se ubican a la derecha del eje, junto con motivos relacionados con la movilidad social, el prestigio de los egresados del programa y el responder a expectativas familiares. Por su parte, la dimensión 2 discrimina por tipo de autorreconocimiento étnico y nuevamente con motivos de elección de carrera, dejando en la parte superior a quienes se autorreconocen como indígenas, negro(a), mulato(a) o afrocolombiano(a) y el motivo de elección por capacidades personales, mientras en la parte inferior del eje se agrupan los motivos relacionados con la movilidad social y expectativas familiares.

Lo anterior, permite evidenciar la asociatividad entre los niveles más altos de gasto del hogar con motivos de elección de carrera que implican cierto grado de planeación o incluso su vocación y los niveles más bajos de ingreso, así como quienes se autorreconocen como indígenas, negro(a), mulato(a) o afrocolombiano(a), con motivos que se encuentran relacionados más con aspectos propios de sus capacidades, contextos familiares o en los que aspiran a mejorar sus ingresos y posición social.

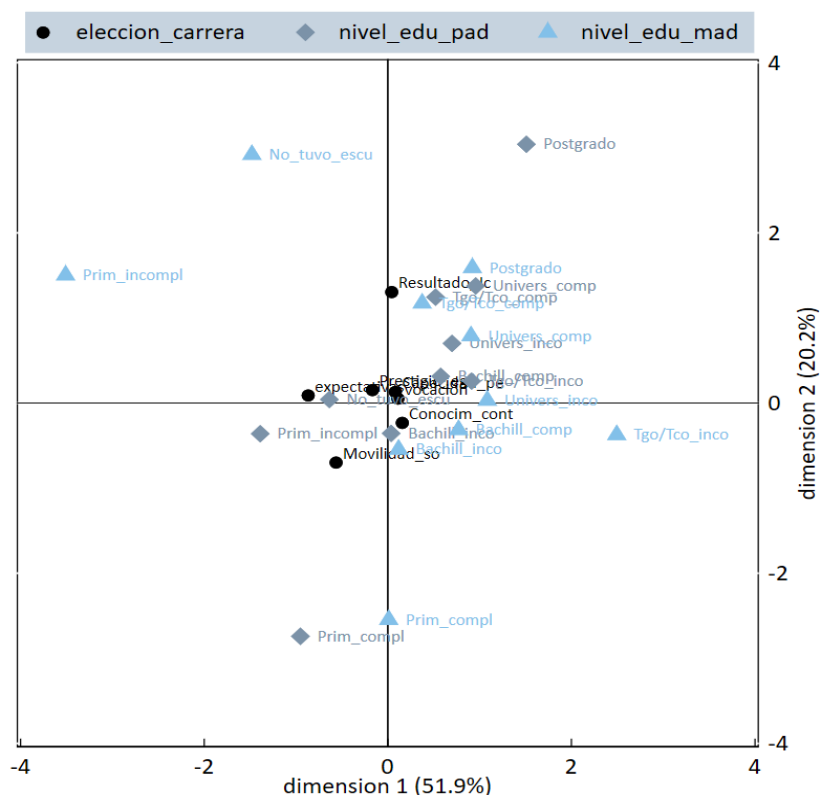
Para el segundo escenario, en el que se conjugan variables relacionadas con el contexto familiar a partir del nivel educativo del padre y la madre de los estudiantes encuestados, que se representa en la figura 2, se tiene que la dimensión 1 aporta el 51.9% de la variación entre las categorías de las variables asociadas y la dimensión 2 explica el 20.9% de dicha variación, para un porcentaje de inercia del mapa del 72.8%. De otro lado, se puede observar que existe gran concentración de los puntos o categorías alrededor del origen evidenciando un alto nivel de dependencia entre los motivos de elección de carrera y el nivel de educación de la madre y el padre.

Ahora bien, en términos de asociatividad entre categorías, en la dimensión 1 se puede ver de forma más clara un contraste de izquierda a derecha entre los niveles más bajos de educación tanto de padres como de madres (Izquierda) y los niveles más altos de escolaridad de estos (Derecha). A raíz de este contraste se puede ver como los motivos relacionados con expectativas como lograr movilidad social, las generadas por familiares o el prestigio de los egresados, se encuentran mayormente asociados a bajos niveles de educación en los que el padre y madre o no tuvieron escuela o solo alcanzaron la primaria, indicando una mayor influencia principalmente en el caso de los padres. Por otra parte, los niveles más altos de escolaridad en madres y padres, como posgrado, universitario y tecnólogo o técnico completo tienden a relacionarse con el hecho

de que la elección de carrera en estos estudiantes se determine por el resultado de las pruebas de estado.

Figura 2

Mapa perceptual de análisis de correspondencias conjuntas entre motivos de elección de carrera, nivel de educación de los padres y madres



Nota: Elaboración propia con base en encuesta de caracterización socioeconómica, Universidad del Valle, 2019.

Continuando en el segundo escenario, pero en este caso observando las posibles relaciones entre los perfiles ocupaciones de los padres y madres de los estudiantes encuestados y sus motivos de elección de carrera, en la figura 3 se puede ver que el porcentaje de inercia que representa el mapa es de 68.4% al sumar la contribución de la dimensión 1 (43.5%) y de la dimensión 2 (24.9%). Al igual que en los dos casos anteriores se presenta, pero de forma más

presentan frente a la ocupación principal de la madre o el padre. En este caso, el contraste que se evidencia de izquierda a derecha entre las ocupaciones que desempeñan las madres (Izquierda) y las que desempeñan los padres (Derecha), no discrimina específicamente sobre qué motivos de elección pueden estar ejerciendo mayor influencia.

De acuerdo con la interpretación de los mapas perceptuales derivados del ACCo se puede decir que en el primer escenario, variables del contexto socio económico como el gasto del hogar (como variable aproximada de ingreso) y el tipo de autorreconocimiento étnico presentan un alto grado de asociatividad con los criterios que los estudiantes encuestados utilizaron para elegir la profesión a la que aspiraron, en el sentido de que quienes cuentan con niveles más bajos de ingreso y se autorreconocen como indígenas, negro(a), mulato(a) o afrocolombiano(a), toman esta decisión basados aspectos propios de sus capacidades, contextos familiares o en los que aspiran a mejorar sus ingresos y posición social.

El segundo escenario permite evidenciar que existe una fuerte influencia del contexto de las madres y los padres en los criterios utilizados por los estudiantes para escoger su carrera profesional, esto al ver la asociatividad que se presenta a partir del análisis de los diferentes niveles de escolaridad y las ocupaciones principales que los padres y madres desempeñan. Así, los motivos relacionados con expectativas como lograr movilidad social, expectativas generadas por familiares o el prestigio de los egresados, se encuentran mayormente asociados a bajos niveles de educación del padre y la madre, donde se resaltó una mayor influencia principalmente en el caso de los padres. En el caso de las ocupaciones, no se presentan de forma clara asociaciones o dependencias entre grupos de categorías, esto debido al alto grado de similitud que se da en el comportamiento de las variables en su conjunto alrededor de promedio, confirmando la estrecha relación entre las mismas.

En este sentido, las asociaciones encontradas a partir del ACCo se complementan con lo que cuentan los estudiantes entrevistados en la medida en que cada uno de ellos plantea su contexto particular, desde el cual describen sus percepciones sobre cómo se formaron sus aspiraciones y qué o quienes influyeron en que se generará en ellos el interés por acceder a la educación superior. Así, por ejemplo, entre los contextos que emergieron a partir del análisis de las entrevistas están los desarrollados en el colegio mientras realizaron la secundaria y en el hogar o comunidad en el que la interacción con sus familiares o personas cercanas a su círculo social tuvieron cierta influencia.

El contexto que se genera alrededor del colegio va más allá de la preparación de los estudiantes para su paso a la educación postsecundaria, las funciones que puede desempeñar a través del uso de sus metodologías educativas pueden incidir en la exploración y desarrollo de intereses de las personas, así como en la formación de competencias indispensables para su vida, ya sea en el mundo laboral o para la continuidad de su educación (Gómez, Díaz y Celis, 2009). Esto es lo que puede leerse en medio de las afirmaciones que expresan algunos de los estudiantes entrevistados, como cuenta Jose de 26 años respecto al enfoque que tenía el colegio y como este promovía el continuar con sus estudios o el caso de Martha de 19 años en el que la posibilidad que le ofreció su colegio en articulación con uno de los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD)⁵ de explorar y profundizar las áreas de conocimiento por las que ya había desarrollado un interés:

⁵ Los Centros Auxiliares de Servicios Docentes, CASD, fueron creados a partir del Decreto 327 de 1979 como unidades administrativas especiales y dependientes del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de ofrecer servicios educativos en el ciclo de Educación Media Vocacional a los planteles que adoptaron el currículo de Educación Media Diversificada y como una iniciativa de formación complementaria para fortalecer en los estudiantes, de colegios oficiales, sus competencias para facilitar su ingreso a la vida laboral. Posteriormente el programa CASD se descentralizó delegando su administración a los entes territoriales, donde algunos se convirtieron en instituciones educativas.

“(…) Los profesores de allá siempre tuvieron como mucho en cuenta la motivación de los estudiantes para poder continuar la formación de estos en la universidad porque el enfoque de este colegio en el que estudie era una escuela normalista entonces estaba mucho el enfoque como que continuar con los estudios, ya fuera por el lado de ser un licenciado o de un área de interés diferente (…)” (Jose, 26 años, primera cohorte).

“(…) Pues fue principalmente en el colegio cuando empecé a ver biología, biología me gustó muchísimo, siempre me vi en esa área, biología, química y más adelante mi colegio como no tiene la infraestructura para prestar como el servicio de media técnica, tenía convenio con un centro de apoyo docente que se llama el CASD. Allí pues yo tuve la oportunidad a partir de noveno grado, empezar como a explorar un poco las diferentes áreas, entre ellas las ciencias naturales, entonces por ese lado pues fue como algo que me reforzó más las ganas de seguir estudiando, el haber hecho la media técnica en ciencias naturales (…). También tuve profesores en el colegio que, pues al ver que me desempeñaba muy bien en la cuestión académica, siempre me motivaron, me motivaron a que buscará seguir estudiando, que buscará el ingreso a la universidad (…)” (Martha, 19 años, cuarta cohorte).

De los fragmentos de entrevista anteriores, también se puede resaltar el papel que desempeñan los docentes en este contexto, en articulación con los contenidos curriculares y apoyos vocacionales, pues aportan no solo a la creación de sus intereses sino también al fortalecimiento de estos, al generar un mayor nivel de confianza en sus capacidades y habilidades, al punto de crear diferencias en aspectos ya marcados por su capital económico, social, cultural o escolar. Así, también lo expresa Juan de 20 años quien recibió de en uno de sus

profesores acompañamiento y esto termino influyendo en sus aspiraciones de educación superior y en la toma de decisiones:

“(...) El profesor que me recibió en decimo, él me cambio como mucho la mentalidad que tenía, porque yo antes quería ser deportista, pero en esas me dañe la rodilla. Yo hablaba mucho con él y el profe me dijo: mijo, aspire a ser profesional, usted es bueno, vaya más allá, no se quede estancado porque pues se queda en este ‘platanal’. Y sí, yo seguí su consejo. Yo hablaba mucho con él, él fue el que me guió, entonces digamos que me cambió la vida. Entonces digamos que a groso modo por él estoy acá (...)” (Juan, 20 años, cuarta cohorte)

Así, la educación media como lo exponen Gómez et al (2009), puede fomentar en los jóvenes el desarrollo de aptitudes intelectuales, técnicas, artísticas, entre otras, que los guían hacia diferentes opciones de vida a futuro. En ese contexto, como se expuso anteriormente, la interacción con actores como los docentes fortalece sus motivaciones o las genera. Del mismo modo, también intervienen otros actores, como los compañeros o amigos del colegio o personas que conocieron gracias a su pertenencia a ese grupo, incluso el contexto de la educación superior, en este caso, específicamente los requisitos de ingreso también intervienen en la formación de sus intereses pues implica que lleven a cabo algunas acciones para poder lograrlos.

A continuación, se citan dos casos, el de Anderson de 21 años y el de Jose de 26 años, en los que en principio su interacción con algunos actores en el contexto del colegio influyó en su interés por acceder a la educación superior y cómo, debido en parte a su contexto económico se pensaban que su acceso dependía altamente de los resultados que obtuvieran en las pruebas de estado, pues es uno de los requisitos para ser admitido en la universidad pública por la que ya se habían interesado. Por esas razones y por la influencia que ejercían ya sea docentes y

compañeros o por decisión propia como parte de su *habitus*, dedican un mayor esfuerzo a su preparación académica.

“En el colegio en el que estaba, que es público, la representación colectiva era que ah, todos tienen que ir a Univalle, allá hay un buen futuro, es sinónimo de éxito profesionalmente, te van a dar trabajo. Entonces yo nunca contemple como otra opción, como que un técnico o ir a trabajar, o irme del país, eso nunca estuvieron realmente entre mis opciones. Yo estaba mentalizado de hago el Icfes, hago el Icfes y quedo en Univalle (...) Y mis amigos del colegio y pues básicamente era eso, colegio y familia los que influenciaban en mí en esa época y los profesores obviamente porque la mayoría eran egresados de Univalle, entonces eso también influye mucho. Ellos me ayudaron a hacer el preicfes del colegio, lo hice dos veces, en decimo y en once porque en serio estaba bastante ‘paniquiado’ por el puntaje, porque básicamente el puntaje determina tu futuro, el puntaje del Icfes y es triste, pero es así de determinista la situación. (Anderson, 21 años, segunda cohorte)

“(…) La perspectiva que yo tuve como estudiante de bachillerato cambio demasiado cuando yo estuve en el Cauca y en Almaguer yo conocí muchas personas que a pesar de que venían de un lugar tan, tan, tan lejano como lo es Almaguer Cauca, porque es muy retirado, habían tenido la oportunidad de estudiar en la universidad, de ejercer sus carreras tanto ahí en el pueblo como digamos en otras partes del país o del departamento. Eso me llamó a mí mucho la atención, entonces yo cuando estaba en once empecé a prepararme para el Icfes, empecé a estudiar con dos compañeros fuertemente inglés, química, digamos aparte de las clases para poder tener un buen resultado en ese examen. Lo tuvimos, fuimos de los mejores estudiantes, fuimos tres de los mejores

estudiantes respecto al Icfes en ese colegio y después yo me presenté a la universidad y me vine a vivir a Cali desde Almaguer (...)". (Jose, 26 años, primera cohorte)

Ahora bien, además de la influencia que tiene el contexto del colegio, según la literatura los padres de familia son actores claves en la formación de aspiraciones y el logro de estas, pues determinan de muchas formas el origen socioeconómico de los jóvenes además de su *habitus* a partir de nivel de escolaridad, nivel de ingresos, características propias como la etnia, entre otros capitales heredados, así como el apoyo, estímulo y participación en el proceso educativo y de toma de decisión (Engberg y Wolniak, 2010; Perna y Titus, 2005). Así, la influencia de los padres al aportar a la formación de capital social o cultural en sus hijos puede fortalecer o limitar sus capacidades para desarrollar aspiraciones de ingreso a la educación superior pues mejoran su confianza o sienten respaldo, como lo manifiesta Janeth:

"(...) Mis papás siempre me impulsaron a pensar, a soñar, a pensar mucho más allá como de no limitarme con las circunstancias, y yo les salía con cosas así super locas y ellos siempre me apoyaron. O sea, ellos nunca me negaron la posibilidad de estudiar en una universidad aun cuando ellos no tuvieran los recursos para brindármelos, o sea ellos era como si vas a poder, si vas a poder, las cosas se van a dar y pues las cosas se dieron (...)" (Janeth, 20 años, segunda cohorte)

A su vez, el contexto económico y social, el entorno en el que crecieron, sumada la interacción con sus padres, madres y familiares, transmitieron experiencias y expectativas sobre su futuro, formando así el valor que le darían a la educación, al mismo tiempo que se empezaron a formar sus aspiraciones relacionadas con alcanzar una mejor condición socioeconómica y la posibilidad de retribuir mayor bienestar a sus familias o a su comunidad, como cuenta Janeth o

en el caso de Juliana y Estiven, a quienes sus padres les expresaban lo difícil de ejercer algunas ocupaciones y por ello esperaban que ellos pudieran vivir de forma diferente:

“(…) Yo siempre me imaginaba como siendo profesional así, el hecho de poder, pues si, o sea, desde el inicio, cuando estaba pequeña pensaba ser una profesional para poder tener plata y poder darles cosas a mis papas. O sea, básicamente esa era mi motivación inicial, pero pues con el tiempo lo consideraba necesario por el hecho de aprender mucho más, tener mucho más conocimiento y así poder ofrecerlo a mi comunidad (…) Ese proceso de movilidad social, de que ehh recojo conocimiento para poder trabajar y ganar más dinero que sin educación y así poder darles el bienestar a mis papás y pues aportar a mi propio bienestar”. (Janeth, 20 años, segunda cohorte)

“Mis papás, mis papás siempre me dijeron como que: ‘no quiero que se quede aquí, yo quiero que usted salga adelante’ ‘no queremos que les toque la vida que a nosotros nos tocó’ por ejemplo mi papá todavía nos dice, o sea el ganarse un jornal que a veces, a veces cuando hay trabajo son cómo 23 mil, 22 mil pesos y esos 22 mil a veces hay una semana y la siguiente no hay o un día a la semana y estar de sol a sol, que si llovió o que si el sol y mi mamá también teje sombreros y eso no es pagó, entonces mi mamá decía “yo no quiero verla aquí, yo quiero que usted salga adelante, quiero que sea una profesional” eso también me motivó a ser mi carrera”. (Juliana, 22 años, primera cohorte)

“Como nosotros vivíamos en una vereda mis papás se dedican a la agricultura y pues yo también sé cómo es eso allá, en la agricultura y eso es muy duro. Entonces ellos siempre me decían para que no le toque esta vida hay que estudiar me decían y por ese lado me fueron aconsejando y mi hermana también que estudia, ya se graduó, pues

también seguía su ejemplo, me servía de ejemplo. Si, la familia la mayoría me apoyaba, que estudie, que estudie, que esa era la salida, como quien dice más segura, más buena, estudiar (...)". (Estiven, 19 años, cuarta cohorte)

Emergen también afirmaciones, como en los siguientes fragmentos, que ganan validez y refuerzan la importancia de acceder a la educación superior en sus contextos, pues representan la forma en la que con mayor probabilidad se puede llegar a “vivir bien” o “ser alguien en la vida”.

“(...) Mi papá es profesional y pues ya tenía un par de primos que habían sido profesionales, entonces siempre me inculcaron que como que esa era el camino más difícil, pero a la vez más sencillo para uno pues vivir bien, por decirlo de alguna manera, entonces nunca se me pasó por la cabeza no estudiar en la universidad. Además de que en el colegio siempre iba enfocado al examen del Icfes y a que hiciéramos la universidad entonces siempre lo tuve como presente”. (Karen, 20 años, segunda cohorte)

“(...) Yo creo que, a todos, a todos y a todas, desde pequeños, por lo menos a los de mi generación, nos inculcan que para ser alguien en la vida hay que educarse, y también esta esto de que sin un título uno no sirve ni para barrer, así despectivamente entonces pues está esa presión siempre. Pues en mi caso fui como afortunado, porque si lo puede hacer. Entonces si está esa presión que ejercen los que están alrededor y pues personalmente también era como, supongo, muy influenciado por eso, entonces decía: tengo que hacerlo porque si no entonces ¿qué voy a hacer? (...)”. (Jaime, 20 años, tercera cohorte)

El valor que se le da a la educación superior y el interés por acceder a esta puede generar expectativas de estabilidad económica aún más en contextos de mejores condiciones, iniciando por las percepciones que se derivan de la interacción con su círculo familiar, como cuenta Karen:

“(…) Pues viendo de pronto a mis familiares que no había como continuado estudiando, tenían unos trabajos que eran más inestables y pues ingresos menores, mientras que los que si eran profesionales o por ejemplo mi papá que es profesional y tiene un posgrado tiene como un trabajo más estable y eso pues hizo que yo pudiera tener una vida más estable y pues eso era como lo que yo veía (…).” (Karen, 20 años, segunda cohorte)

De otro lado, en este caso en el que analizamos a los beneficiarios de un programa del gobierno para facilitar el acceso a la educación superior, la interacción con el gobierno a través del diseño de estrategias principalmente en cuestiones de orientación vocacional también puede influir en la formación de aspiraciones (Díaz, 2016). Sin embargo, para Juliana la idea de poder ser beneficiaria de SPP modificó el orden de sus aspiraciones, pues, aunque aspiraba ser profesional, primero quería acceder a la formación técnica, esto también por su condición socioeconómica.

“(…) La oportunidad de tener la beca, o sea yo quería estudiar, pero o sea no estaba así. Pero pues ya que tenía esa oportunidad de que tenía una beca, de que me daban todo. Pues no, yo vine. Y pues yo quería estudiar contaduría porque quería hacer un técnico o algo en contaduría y ya que tenía la oportunidad de hacer de una vez profesional sin tener que hacer primero un técnico y todo eso, entonces eso fue lo que me motivo (…) yo quería primero hacer mi técnico para después poder pagar mi carrera

profesional y pues siempre me gustó estudiar, desde chiquita (...)". (Juliana, 22 años, primera cohorte)

Es claro que el contexto que se da alrededor de la educación media, del entorno en el que desarrollan sus creencias y valores, además de los actores con los que interactúan estos jóvenes inciden en la formación de sus aspiraciones, así como en el logro de ellas, promoviendo lo que según sus construcciones les traerá mayor bienestar y que en algunos casos transforma la reproducción de desventajas generadas por su capital económico, social, cultural o escolar. En esa misma medida, de no darse los mecanismos adecuados en términos de orientación y formación, estos mismos contextos podrían generar el efecto contrario y llevar a que los jóvenes renuncien a sus aspiraciones (Díaz, 2016; López y Moncada, 2012). En este sentido, se puede concluir que la formación de aspiraciones de los estudiantes participantes, no presentan un único patrón, pues los aspectos que la determinan pueden variar de acuerdo con los contextos y actores dentro del grupo social en el que se encuentren. Sin embargo, se reconoce la importancia que tiene la educación media y las estrategias de acompañamiento y orientación que se puedan generar alrededor de esta para el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes, más aún en los que pertenecen a grupos sociales en condición de desventaja.

"(...) Llegar al punto a decir: no, yo por eso decidí es difícil porque fueron varios factores, mis profesores, mis papás, los amigos de ellos que también me quieren (...)".

(Edward, 21 años, segunda cohorte)

Resultado 2. Ingreso de estudiantes admitidos del programa SPP

En esta sesión se realiza la descripción del ingreso de los estudiantes beneficiarios de SPP a la Universidad del Valle, teniendo en cuenta que este equivale a la etapa de entrada en el proceso de acceso entendido como un ejercicio de agencia. La entrada, según Díaz (2016) comprende la fase de búsqueda y elección de las personas que ya tienen una aspiración de educación superior para aplicar a las instituciones y programas de acuerdo con sus intereses, metas, capacidades (Académicas, sociales, culturales y económicas), entre otros. Posteriormente, viene la admisión por parte de las instituciones y quienes son aceptados definen si se matriculan y pasan a la etapa de participación o no lo hacen.

Es importante resaltar que el hecho de ser admitido no garantiza el acceso del aspirante a la educación superior, pues es posible que existan ciertos factores que limiten la posibilidad de llevar a cabo su matrícula, como los relacionados con aspectos económicos o incluso geográficos. En esta etapa, los aspirantes pese a ser admitidos, también pueden haber sufrido limitaciones en el acceso debido a la falta de oportunidades o capacidades, inclinándolo a matricularse en un programa o institución diferente a lo definido inicialmente por sus aspiraciones (Díaz, 2016).

Lógica del programa Ser Pilo Paga y su relación con la etapa de entrada

Con el fin de complementar la descripción de esta etapa es necesario, inicialmente, conocer la lógica con la que fue diseñado el programa SPP y cómo se implementaría, ya que este empieza a formar parte del conjunto de información que los aspirantes tendrán en cuenta en su proceso de búsqueda, selección y matrícula en el caso de ser admitidos en la institución elegida.

Por tal razón se construyen la cadena de valor y la cadena de entrega del programa SPP. La primera describe la relación secuencial y lógica entre insumos, actividades, productos y

resultados, en la que se añade valor público a lo largo del proceso de transformación que implica la implementación de un programa o política pública (DNP, 2014a). La segunda especifica el conjunto de actores (Personas o instituciones), y las relaciones entre ellos, a través de las cuales una actividad o un proceso de un sistema dado será implementado (DNP, 2012). Esta última es la de mayor relevancia en este análisis pues es la que se involucra en las etapas del proceso de acceso de los aspirantes a la educación superior.

Ambas cadenas, la de valor y la de entrega, se relacionan en las figuras 4 y 5 respectivamente, complementando lo expuesto en el PND 2014-2018 con el CONPES 3880 de 2016 y el reglamento operativo expedido por el MEN y el ICETEX en 2015.

Figura 4

Cadena de valor programa Ser Pilo Paga

Insumos	Procesos	Productos	Resultados	Impactos
• Recursos financieros por 3.320.047 millones de pesos para creación de un fondo de financiamiento a la demanda • Créditos 100% condonables • Administración del fondo por parte del ICETEX • Gestión del programa por parte del Ministerio de Educación Nacional.	• Cruces entre los puntajes obtenidos en las pruebas de Estado con las bases de los clasificados según Sisbén, para definir beneficiarios del crédito condonable. • Proceso de entrega y verificación de documentos para su posterior legalización, a través de las universidades. • Convenios MEN - ICETEX • Convocatorias claras para encontrar beneficiarios	• Financiación del 100% del valor de la matrícula para la duración total del programa académico de pregrado seleccionado por el beneficiario cualquiera que este fuera. • Entrega de subsidio de sostenimiento de acuerdo con la ciudad o municipio de origen del beneficiario	• Aumento de la cobertura en educación superior de calidad en 10% • Creación de 400 mil nuevos cupos en instituciones o programas de pregrado con acreditación de alta calidad. (financiados con recursos públicos)	• Aumento en el acceso a educación superior de la población más vulnerable. • Reducción de la brecha de desigualdad en el acceso a la educación superior

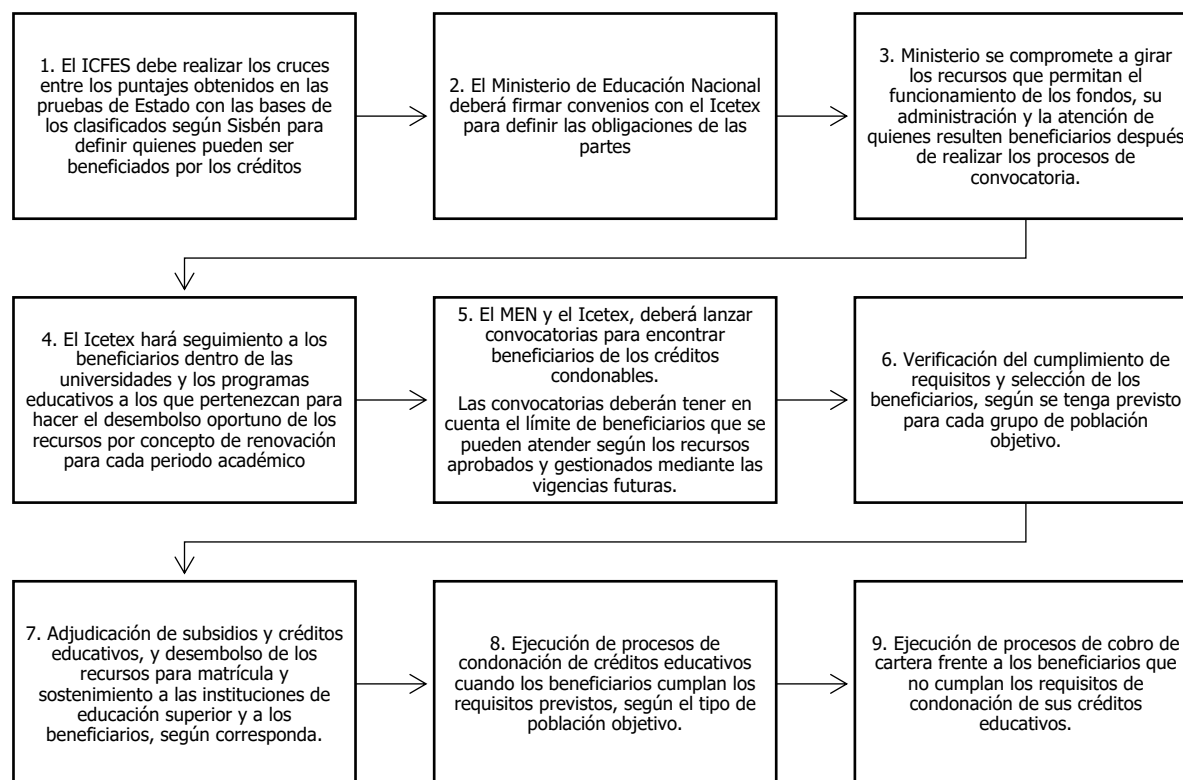
Nota: Elaboración propia con base en PND 2014-2018, CONPES 3880 y Reglamento operativo Ser Pilo Paga, 2015.

De acuerdo con lo expuesto en la figura 4, a través del programa SPP se procuraba fomentar el acceso a la educación superior de estudiantes en condiciones socioeconómicas limitadas y con buen desempeño académico. La meta era lograr un aumento en la cobertura de 10 puntos porcentuales (57% en total) y aportar a la creación de 400 mil nuevos cupos en instituciones o programas profesionales con acreditación de alta calidad; en detalle, al final del periodo del PND se esperaba dar cobertura a 40 mil jóvenes (DNP, 2014b). En este sentido, el programa en sus procesos, sus productos y sus resultados, se convirtió en una de las opciones a la que jóvenes que finalizaban su educación media podrían acceder para ingresar a la educación superior, dejando abierta la posibilidad para modificar desde sus aspiraciones hasta su proceso de búsqueda, selección y matrícula.

A su vez, la implementación del programa entraría a cambiar el mismo proceso de ingreso de los aspirantes, de acuerdo con la metodología utilizada para desarrollar sus procesos y obtener los productos y resultados esperados. Esta metodología se describe a grandes rasgos en la cadena de entrega esbozada en la figura 5, donde se especifican las etapas que sigue el programa, pasando por la definición de los posibles beneficiarios, la disponibilidad del recurso, la convocatoria, la verificación de requisitos de los beneficiarios, la adjudicación del crédito educativo y los subsidios, la condonación y la etapa de cobro de cartera para quienes no logren condonar.

Figura 5

Cadena de entrega programa Ser Pilo Paga



Nota: Elaboración propia con base en Reglamentos Operativos Ser Pilo Paga.

Así pues, la adjudicación del crédito condonable del programa SPP se realiza según lo expuesto en la figura 5, teniendo en cuenta los siguientes requisitos mínimos para los aspirantes:

- Haber realizado la prueba de estado de la educación media- SABER 11 el 3 de agosto de 2014.
- Haber obtenido un puntaje igual o superior a 310 en el examen de estado de la educación media – Prueba SABER 11.
- Haber sido admitido en una institución de educación superior con acreditación de alta calidad o el programa con este mismo reconocimiento.
- Estar registrado en la versión III del SISBEN con corte al 19 de septiembre de 2014, dentro de los puntos de corte establecidos por área de la siguiente forma:

Tabla 4*Puntaje máximo de SISBEN por área*

No.	Área	Puntaje máximo para participar 2014
1	14 ciudades, son las 14 principales ciudades sin sus áreas metropolitanas, Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Cartagena, Cúcuta, Bucaramanga, Ibagué, Pereira, Villavicencio, Pasto, Montería, Manizales y Santa Marta.	57,21
2	Resto Urbano: es la zona urbana diferente a las 14 principales ciudades, los centros poblados y la zona rural dispersa de las 14 principales ciudades.	56,32
3	Rural	40,75

Nota: Reglamento operativo Ser Pilo Paga “créditos condonables para la excelencia en la educación superior” MEN – ICETEX, 2015.

Adicionalmente, la adjudicación y ejecución del crédito condonable contempla las etapas, subprocesos y participantes descritos en la tabla 5. Como se puede observar, el beneficiario (En este caso el aspirante) interviene directa o indirectamente en cada una de las etapas, lo que lleva a incorporar estas acciones en su proceso de ingreso en el caso de querer acceder a la educación superior a través del programa. Es por esta razón, que empezará a hacer parte, como se mencionó anteriormente, del conjunto de información del aspirante en su proceso de búsqueda y selección y en muchos casos en la etapa de participación.

Tabla 5*Descripción de Etapas del crédito condonable Ser Pilo Paga*

Etapas	Subproceso	Participante
Adjudicación de los créditos condonables:	Convocatoria	ICETEX - MEN
	Verificación de requisitos	ICETEX
	Criterios de adjudicación	Junta administradora
	Publicación	ICETEX
	Legalización (pagaré y carta de instrucciones)	IES - beneficiario
Desembolso del crédito condonable	Desembolso de matrícula.	IES
	Desembolso de sostenimiento.	Beneficiario

Etapas	Subproceso	Participante
Renovación del crédito y actualización de datos semestre a semestre	Renovación del crédito al iniciar un nuevo periodo académico. Actualización permanente la información de datos básicos.	Beneficiario
Condonación del crédito	Certificación de graduación del beneficiario. Recuperación de cartera en el caso de los que no cumplan con los requisitos de condonación.	IES ICETEX Beneficiario

Nota: Reglamento operativo Ser Pilo Paga “créditos condonables para la excelencia en la educación superior” MEN – ICETEX, 2015.

Descripción de proceso de ingreso como etapa de entrada de los estudiantes admitidos a la Universidad del Valle

Se parte del hecho de que esta etapa inicia después de que los jóvenes han decidido ir a la universidad y además desean perseguir sus aspiraciones trabajando en ello, es decir que empiezan la fase de búsqueda de posibles instituciones de educación superior para solicitar su admisión. Es importante señalarlo, pues no todos los que manifiestan querer ir a la universidad inician esta etapa, principalmente los jóvenes de bajos estratos socioeconómicos, ya que renuncian a su aspiración de forma temprana por aspectos como la falta de confianza, bajas capacidades académicas, falta de apoyo familiar o débil acompañamiento desde los colegios (Díaz, 2016; López y Moncada, 2012; Bergerson, 2009).

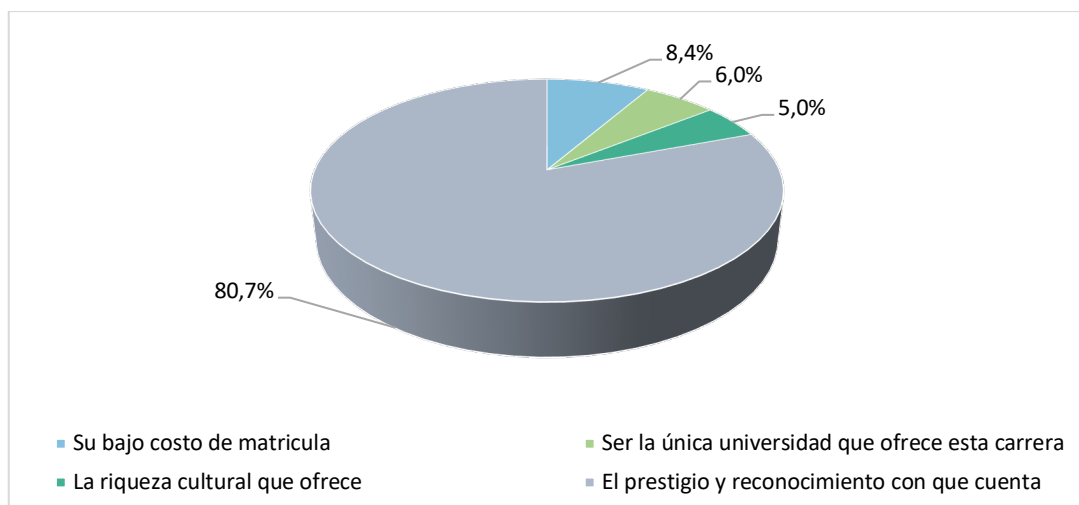
Ahora bien, siguiendo lo expuesto por Díaz (2016) sobre la etapa de entrada, quienes inician esta etapa se forman una idea de las instituciones a las que quieren ir y a las que no y al mismo tiempo entran a jugar una serie de actores y aspectos que influyen en las fases de búsqueda, selección, admisión y matrícula y en últimas en el logro de esta etapa. Algunos de los principales aspectos a revisar son los criterios que los aspirantes tienen para seleccionar universidad y carrera. Estos criterios cobijan un conjunto de información que puede abordar

aspectos como costos de matrícula y sostenimiento, prestigio, posibilidades de empleo o financiación.

Con el fin de describir el ingreso de la población objeto de estudio, se expondrán los principales motivos por los cuales los beneficiarios de SPP eligieron la Universidad del Valle y la carrera en la que se matricularon ya que estos permiten exponer algunas de las dinámicas que intervienen (Promoviendo o limitando) la fase de búsqueda, selección, admisión y matrícula. Por otro lado, se busca evidenciar otros aspectos que surgieron entre la búsqueda y elección y la confirmación de matrícula y cómo el hecho de haber sido beneficiados por el programa SPP puede dar un giro a algunas de esas dinámicas.

Figura 6

Motivo de elección de la universidad por estudiantes beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle.



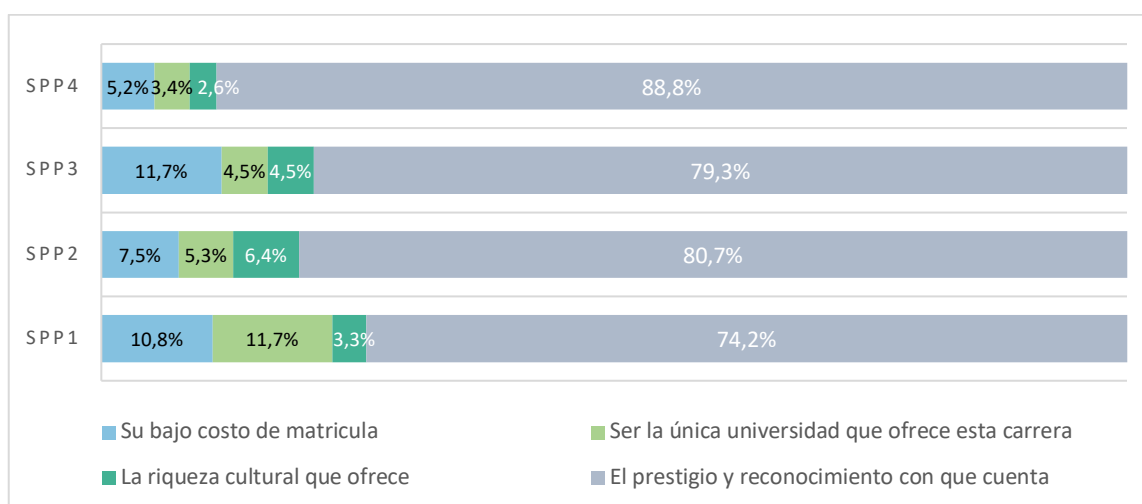
Nota: Elaboración propia con base en datos de la Universidad del Valle, 2019. Encuesta de caracterización socioeconómica.

De manera general, siguiendo lo expuesto en la figura 6, el motivo principal de elección señalado por los estudiantes beneficiarios del programa Ser Pilo Paga en la Universidad del

Valle, durante la vigencia 2015 a 2018, es el prestigio y reconocimiento de la institución (80.7%). El segundo corresponde al bajo costo de la matrícula (8.4%); mientras el tercero tiene que ver con el hecho de ser la única institución en ofrecer el programa de estudios (6%). El último de los motivos señalados por estos estudiantes (5%), es la riqueza cultural que ofrece la institución.

Figura 7

Motivo de elección de la universidad por estudiantes beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle por cohorte SPP.



Nota: Elaboración propia con base en datos de la Universidad del Valle, 2019. Encuesta de caracterización socioeconómica.

Al revisar los motivos de elección de la Universidad del Valle por cohorte de ingreso (Ver figura 7), se encuentra que el motivo principal en las cuatro cohortes se debe al prestigio y reconocimiento de la institución, siendo la cuarta cohorte la que presenta un mayor porcentaje (88.8%) en este motivo. El cambio se presenta en el segundo motivo de elección más señalado, pues para la primera cohorte un mayor porcentaje de estudiantes manifestó que su motivo para elegir la Univalle era el hecho de ser la única institución en ofrecer el programa de estudios,

mientras que a partir de la segunda cohorte es el bajo costo de la matrícula la segunda causa de elección más señalado. Por último, el motivo con menor porcentaje en cada cohorte, al igual que en el caso general, es la riqueza cultural que ofrece la institución.

A su vez, los motivos relacionados en la encuesta de caracterización socioeconómica son reafirmados en las entrevistas de los estudiantes, quienes expresaron las razones principales que los llevaron a elegir la Universidad del Valle en ese proceso de búsqueda para continuar su formación académica. Es así, como entre los motivos más relevantes se encuentra el prestigio o la calidad con la que cuenta la Universidad. Así lo manifiesta Jaime de 20 años (tercera cohorte) quien eligió la Universidad del Valle *“porque era importante la universidad ¡es importante! mi mamá defendía el prestigio de la universidad, porque para ella esta es la mejor universidad de la ciudad y yo también lo creo (...)”*

Asimismo, Estiven de 19 años (Cuarta cohorte) afirmó elegir la Universidad del Valle *“porque era pública y miraba que estaba entre las tres primeras, además por el Icfes porque aquí de las tres primeras era la única que pasaba por Icfes, la Nacional y la de Antioquia tienen pruebas internas.”* Al igual que Karen de 20 años (Segunda cohorte) quien mencionó que, en su caso por la carrera que quería *“era la Nacional que, pues es la mejor o Univalle que era la siguiente, porque no alcancé a presentarme a la de Antioquia entonces para mí era uno la Nacional, dos era la de Antioquia o tres Univalle”*. Pese a que el prestigio y la calidad se ubicaron entre los criterios de elección en las entrevistas de los estudiantes, se encontró que estos, en algunos casos, están relacionados principalmente con el hecho de ser una institución pública como lo cuenta Jose de 26 años, para quien el motivo principal era que fuera una institución pública:

“Siempre consideré el hecho de que fuera pública como el criterio más importante. Segundo, también por la calidad porque a todo el mundo le escuchaba nombrar la Universidad del Valle, en el colegio también nos decían, no pues traten de ir a la Universidad del Valle o la Universidad del Cauca o a la Universidad Nacional. Entonces ese prestigio que había entre los profesores en ese momento también fue muy importante para mí” (Jose, 26 años, primera cohorte)

Igualmente, se muestra relacionado con la influencia que pueden tener personas cercanas al círculo académico del estudiante como promovedores del prestigio y al mismo tiempo del tipo de institución. También con el círculo familiar o social como es el caso de Aura:

“Primero hay que pensar en que siempre pensé en la Nacional de Bogotá, no en ninguna privada, ni nada de eso... umm pues porque era pública y porque era Univalle, es una muy buena universidad, mi prima se graduó de acá y ella era como que: yo amo a Univalle, Univalle es lo mejor. Entonces sí, nunca hubo otra posibilidad, no me llamó la atención otra parte” (Aura, 22 años, primera cohorte)

En este caso, se empieza a reafirmar la importancia del contexto o del origen social en la etapa entrada a la educación superior de los aspirantes no solo como limitantes (Cameron y Heckman, 2001; Engberg y Wolniak, 2010) sino como moldeadores de su elección cuando pueden hacerlo. Pues según los argumentos de los entrevistados la categoría que surge en sus criterios de elección, siendo la más mencionada, es institución pública y está justificada en el mayor de los casos en sus preferencias, sus entornos socioeconómicos familiares y capital social.

“(...) Yo creo que es como me crie desde chiquita en colegios públicos, ehh criticando a los de colegios privados, no sé cómo esa diferencia social o de clases que siempre te enseñan, como que desde niña siempre tuve amigos y amigas de otros colegios

como más fresas y siempre me gustó más relacionarme con la gente de mi barrio por decirlo así, soy como más de barrio y entonces dije Univalle es pública, debe de haber gente que salió del barrio como yo, de un pueblo como yo, no me imagino con gente que va en carro a la universidad o no sé cómo ese clasismo(...)”. (Aura, 22 años, primera cohorte)

“(...) Yo a veces digo como de las personas que entraron a una privada son, pues de alguna manera son muy valientes al aceptar como ese peso que se tiene, yo no, no sé no me veía, me da miedo: Ahorita tal vez no, pero en ese momento si ya como que yo decía "no, no estoy preparada, voy a entrar con gente que tiene mucho dinero" que cosas así, eran como más condiciones económicas y sociales y pues me da miedo realmente así me daba miedo”. (Julieth, 21 años, segunda cohorte)

De igual forma, la elección por ser una institución pública y la tranquilidad por la familiaridad en el entorno que los estudiantes en su momento proyectaron, en algunos casos se reforzó con la posibilidad de generar mejores relaciones sociales con personas que podían considerar como semejantes por el entorno en el que crecieron.

“(...) No sé compartir experiencias con gente de todos lados, siempre era como esas ganas de conocer historias de varias personas, al igual que lo hacía en los colegios públicos en los que estudié, siempre eran esas historias, quería relacionarme con ese tipo de gente, no con el otro tipo de gente. Eso fue lo que me hizo pensar con qué tipo de gente me quiero relacionar cuando esté allá, con gente que haya pasado por cosas parecidas a las mías”. (Aura, 22 años, primera cohorte)

A su vez, cuando el contexto socioeconómico influye en las elecciones de los aspirantes, el papel que empieza a jugar un programa, diseñado para aumentar el ingreso a la educación superior de población de bajos estratos socioeconómicos, como SPP en esas elecciones también se hace evidente en las entrevistas de los estudiantes. Lo anterior, al ampliar el conjunto de instituciones a elegir o limitarlo por las consecuencias que puede generar a futuro en términos financieros, más cuando se trata de familias de escasos recursos económicos, como lo menciona Natalia de 22 años:

“(...) Si no quedo en Univalle no me voy a una privada porque igual a mí me da mucho miedo de que yo me fuera a una privada y qué pasaba si lo que yo quería estudiar no me gustaba y si yo tenía que pagar la deuda, entonces eso era bastante plata y yo sabía que mis papás no tenían las condiciones y no me veía tampoco en una universidad privada, pues como ese contexto de las universidades privadas”. (Natalia, 22 años, primera cohorte)

En ese sentido, para los aspirantes, el programa SPP en un primer momento ofrece la posibilidad de ingresar a una cualquier institución de educación superior con acreditación de alta calidad, relegando a una segunda instancia la estructura de costes de matrícula y sostenimiento que es una de las principales barreras de entrada a la educación (Vivas, 2008). Sin embargo, las condiciones de condonabilidad al mismo tiempo limitan la elección por el riesgo que existe de no cumplir con los tiempos, ya sea por rendimiento académico, no compatibilidad con la carrera elegida o por aspectos emocionales.

Es así como existen muchos casos en los que la primera elección de universidad fue una privada de muy alto prestigio *“porque desde que sacaron SPP 1 todos los mejores Icfes, los mejores estudiantes (...) se habían ido a estudiar allá, entonces se esperaba que yo fuera allá y*

pues qué vas a decir si la de los Andes y la Nacional son las mejores del país” (Ana, 19 años, tercera cohorte) o porque “profesores de mi colegio decían que si me iban a pagar todo, pues que fuera una cara”. (Andres, 20 años, tercera cohorte)

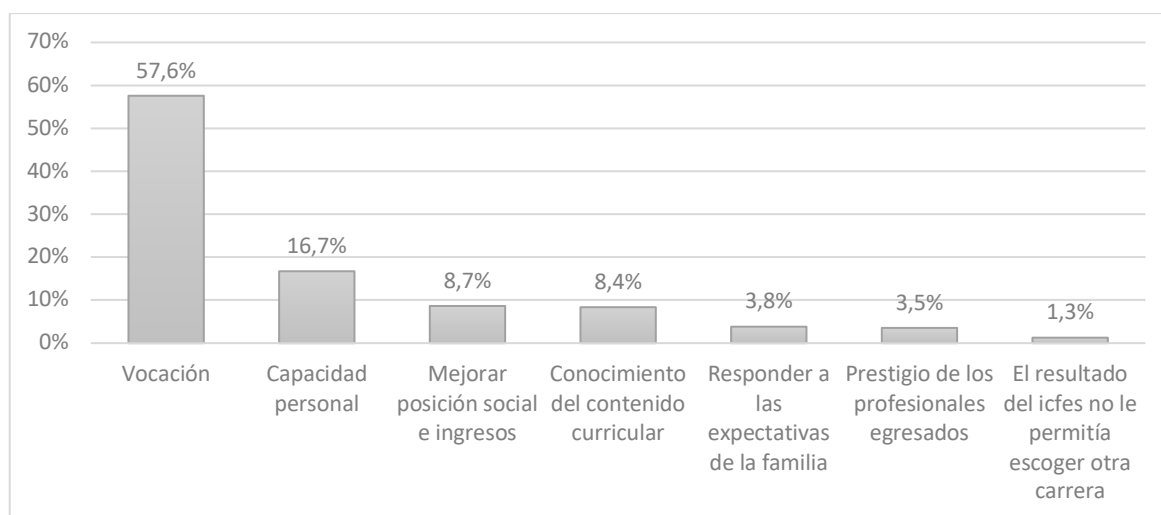
Sin embargo, al enfrentarse con la realidad de la formación en una universidad, la carga académica u otros factores de orden psicológico, se piensan que el no poder condonar el crédito también es una realidad y que deben tener en cuenta el costo de la deuda. Esto se puede ver en la experiencia que vivió Ana sobre el cambio en segundo semestre de una universidad privada a una pública al pensar en la obligación que debía pagar si no pudiera graduarse en el tiempo acordado:

“(…) Pensé es que son 17 millones, yo no me puedo dar ese lujo de tener esos bajones de tirarse materias o de hacer tales o tales cosas porque son 17 millones y de cuánto podría ser la deuda final y pues es que tú los miras es que yo tengo amigos así como tenía amigos que era muy buenos académicamente, (...) también tengo amigos a los que les dio muy duro el cambio del colegio a la universidad y ellos están muy atrasados entonces tú dices como van a hacer a pesar de que tengas esos dos años que te da el Icetex, entonces uno dice no, ¿son cuantos millones, cuanto te gastas en Bogotá? a cualquiera creo que le asusta estar allá (...) entonces no me puedo ir a estudiar a una universidad privada tampoco, por lo que tengo 6 semestres que me van pagar la matrícula y el apoyo de sostenimiento y los que quedan ya me las tengo que arreglar para pagarlos y es una buena alternativa Univalle, es una universidad pública, es una buena universidad, está en el ranking de las 10 primeras”. (Ana, 19 años, tercera cohorte)

Pasando al análisis de los motivos de elección de la carrera, de acuerdo con la figura 8, el motivo de elección del programa académico por los estudiantes beneficiarios del programa SPP a la Universidad del Valle, durante la vigencia 2015 a 2018, está ligado principalmente a factores propios como la vocación (57.6%), seguido por la capacidad personal (16.7%). La posibilidad de movilidad social o el conocimiento del currículo representan el 8.7% y el 8.4%, respectivamente de los motivos de elección de carrera, mientras solo para el 3.8% de los estudiantes su elección se dio para responder a las expectativas de su familia, el 3.5% por el prestigio de los egresados y el 1.3% se vieron limitados por el puntaje de la prueba final de los estudios de secundaria (SABER 11/Icfes).

Figura 8

Motivo de elección del programa académico de estudiantes beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle.



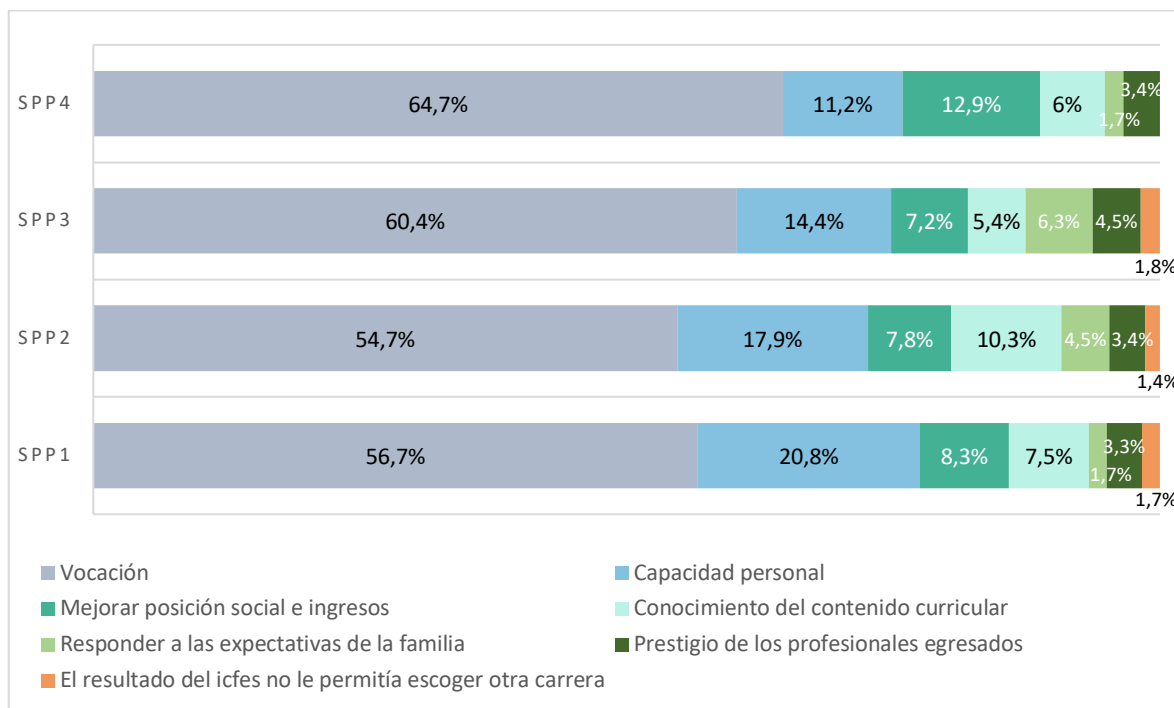
Nota. Elaboración propia con base en datos de la Universidad del Valle, 2019. Encuesta de caracterización socioeconómica.

Revisando los motivos de elección de la carrera por cohorte que se relacionan en la figura 9, se puede observar un comportamiento similar en los criterios elegidos por los estudiantes

beneficiarios de SPP a lo largo de las cuatro cohortes. Es así, como el principal motivo para elegir un programa académico en las cuatro cohortes es la vocación, siendo la cuarta cohorte la que presenta el mayor porcentaje en este aspecto (64.7%). Mientras que el resultado del Icfes y el prestigio de los profesionales egresados son los motivos menos señalados para elegir su carrera universitaria. Sin embargo, se presentan algunas variaciones entre cohortes, pues para los beneficiarios de SPP de la cuarta cohorte el criterio más importante después de la vocación tiene que ver con la posibilidad de mejorar su condición social e ingresos, cuando para las primeras tres el criterio en esta posición se relacionó con las capacidades personales.

Figura 9

Motivo de elección del programa académico de estudiantes beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle por cohorte SPP.



Nota: Elaboración propia con base en datos de la Universidad del Valle, 2019. Encuesta de caracterización socioeconómica.

Ahora bien, a partir de lo que expresan los estudiantes entrevistados también se evidencia como uno de los criterios de selección más mencionados la vocación, esta entendida como ese interés expresado desde el interior de cada uno para dedicarse a una determinada labor en el futuro por gusto, por sentirse identificados o querer generar algún impacto. Pero ¿de dónde proviene esa vocación? Se tienen justificaciones asociadas con el gusto desarrollado al haber abordado temas similares en el colegio a los del programa académico elegido como “(...) *Porque yo salí de un colegio que era técnico comercial y ya había visto contaduría y pues me gustaba la parte contable*” (Juliana, 22 años, primera cohorte). O “(...) *Estudié en un colegio que era industrial, me metí a dibujo técnico, me gustó mucho el dibujo técnico y me iba super bien, el profesor me amaba, decía: usted es la mejor de mi clase*”. (Aura, 22 años, primera cohorte)

A su vez, la selección puede darse a partir del conocimiento del currículo con el fin de confirmar que la carrera sea acorde con los gustos o capacidades del aspirante, ya sea por iniciativa propia o en muchos casos puede verse también influenciada por el capital escolar o por los padres de familia. En los casos anteriores se pudo evidenciar como el colegio no solo forma capacidades, también permite al estudiante encontrar afinidad con algunas áreas de conocimiento. En este caso también pueden incidir en que los aspirantes busquen conocer mejor el programa que definirá su profesión:

“(...) Yo estudié seguridad ocupacional y a mí eso me encanto, o sea yo ya tenía claro que quería estudiar una ingeniería, pero yo no sabía cuál, yo estaba entre ingeniería química e ingeniería industrial cuando ya conocí seguridad y salud en el

trabajo, yo dije definitivamente industrial y ahí me quedé (...) en octavo semestre se ve seguridad en el trabajo, salud ocupacional". (Joana, 19 años, cuarta cohorte)

"(...) Desde el colegio, desde noveno más o menos yo quería biología, cuando hice todo el proceso de la media técnica, que tuve contacto con los laboratorios, con el estudio pues a nivel microscópico yo dije no, definitivamente me gusta es esto y me gustó la biología a nivel más chiquito, más molecular, entonces por eso decidí bacteriología". (Martha, 19 años, cuarta cohorte)

"Cuando yo salí del colegio, dije bueno, voy a escoger ingeniería química, porque química me gusta, me fue bien en el colegio e ingeniería porque mi papá estudio ingeniería, entonces dije bueno, ingeniería química, ¿por qué no? Pero después ya indagando sobre la carrera (...) no me convenció del todo. Entonces dije bueno, mejor metámonos a química, química me parece una carrera muchísimo más bonita y como más integral porque un químico tiene que aprender de todo entonces me pareció más integral la carrera y en cierta medida es un poco más exigente". (Edward, 21 años, segunda cohorte)

Así como una de las motivaciones que llevó a Edward a pensar en un programa específico tuvo que ver con lo que estudió su papá, Estiven de 19 años descubrió lo que le gustaba al abordar esos temas, pero al ayudar a su papá en su trabajo:

"(...) A mi papá le gusta la construcción, hacer puentes y yo lo ayuda. Cuando estaba en el colegio lo ayudaba, hacíamos los planos, los gastos, todo el proceso de la construcción y me gustaba y esta era la carrera que tenía todo eso." (Estiven, 19 años, cuarta cohorte)

Las anteriores citas de las entrevistas, suponen detrás de su criterio principal que los estudiantes conocieron el contenido del programa académico o como mínimo el perfil de egreso para así poder confirmar que el programa ofrecía lo necesario para llevar a cabo lo que su vocación indicaba. Entonces, el contenido curricular del programa se convierte también en un elemento de ese conjunto de información que los aspirantes tienen en cuenta para su selección, como lo fue para Julieth que después de tener claro que iba a ingresar a la educación superior decidió la carrera que quería estudiar al leer sobre su contenido:

“(…) Empecé a descartar y llegué a estudios políticos y empecé a leer y se acomodaba como mucho a lo que tal vez antes había pensado que podía hacer e investigar, qué era conocer, que no sabía que era tan dura y pensarse a la sociedad al estudiar esos temas, pero que sí era como ese tema de comprender más allá del centrarme temas de militancia y todo eso, era más por conocer, por saber cómo se ejercía, como se movía todo y pues entre a esa carrera (risas). De hecho, me ha gustado, no ha cambiado el interés de estar acá, al contrario ¡cada vez me engancho más!”
(Julieth, 21 años, segunda cohorte)

Por otro lado, la vocación se ve impulsada también por la idea de poder ayudar a la familia, a las personas del lugar de donde vienen o generar de una forma u otra, mayor bienestar para la sociedad en general. Así, Jose cuenta *“(…) decidí administración por el hecho de que quería trabajar para algo que fuera propio. Quería tener esa capacidad de crear una empresa o de ayudarle a otras personas a crear un negocio y pues así ha sido hasta el momento.”* (Jose, 26

años, primera cohorte). Mientras que Janeth baso la elección de su carrera en las herramientas que le podría dar para aportar a su comunidad:

“(...) Lo consideraba necesario por el hecho de aprender mucho más, tener mucho más conocimiento y ofrecerlo a mi comunidad y en bien de mi comunidad (...) porque sentía que como economista podía dar muchas herramientas técnicas para desarrollar proyectos a favor de mi comunidad porque yo en si nací en el Caquetá entonces como yo siempre pensaba en hacer algo, en si, por las personas de donde soy.”
(Janeth, 20 años, segunda cohorte)

Por último, la elección también puede verse influenciada, en el caso de que no exista una vocación clara, por el capital social de los aspirantes, personas que pertenecen a su círculo social que de alguna forma se convierten en referentes o que promueven la elección basados es las capacidades que ven en ellos o el prestigio con el que cuenta la carrera. Esto se puede leer en los siguientes extractos de las entrevistas realizadas a Anderson y Karen:

“(...) En ese momento quería esas dos, pero como conocí a este sociólogo también me influenció un poco por ese lado, entonces como que ¡uy! Uno, qué es, esa persona por qué es así, por qué piensa así, uno que ve en la carrera, empecé a hacerme esas preguntas por curiosidad y empecé a conocer un poquito (...) básicamente fue una curiosidad por saber que era”. (Anderson, 21 años, segunda cohorte)

“(...) Creo que fue más presión social como que todo el mundo esperaba que si te iba bien en colegio escogieras una carrera difícil o una carrera importante, no sé cómo decirlo. (...) y pues me metí a medicina porque sí, todo el mundo esperaba que estudiara medicina y derecho me parecía muy tedioso entonces ya, terminé aquí, pero si pudiera devolverme no lo haría (...)”. (Karen, 20 años, segunda cohorte)

A partir de la revisión de los criterios de elección de universidad y carrera por parte de los beneficiarios de SPP admitidos en la Universidad del Valle, se logró evidenciar como el origen social, el capital social, el capital escolar, además del capital económico influyen en el proceso de búsqueda, selección, admisión y matrícula. Es así como pese al hecho de poder tener la libertad de escoger la universidad que quisieran, en los casos revisados, aspectos arraigados a su origen social, la influencia de sus familias, amigos, tipo de colegio, profesores, capacidades y habilidades académicas y su nivel de ingresos generan ciertas dinámicas que los llevan a elegir y matricularse en una institución específica (Díaz, 2016; López y Pino, 2012; Vivas, 2008; Perna, 2006) y en este caso pública.

Cabe resaltar que el papel que desempeña el Gobierno en la etapa de entrada, a través del programa SPP, también influyó en las decisiones que tomaron los aspirantes desde el momento en que se enteraron en que podían ser beneficiarios. Esto en muchos de los casos inició desde antes de la presentación de las pruebas Saber 11, no solo por ser uno de los requisitos para acceder a SPP, sino porque también hace parte del proceso de admisión de muchas universidades, lo que exige una preparación académica consciente orientada a obtener buenos resultados en estas pruebas o en los exámenes de admisión de las universidades a las que podrían ingresar. A continuación, se relacionan algunos fragmentos de las entrevistas de los estudiantes sobre como inició el proceso de ingreso desde su preparación académica en el colegio, el cómo intervino el programa SPP y también cómo otros aspectos como el apoyo familiar o de su círculo social también interactuaron en el proceso:

“(…) Los profesores me ayudaron hacer el preicfes del colegio, lo hice dos veces, en decimo y en once, porque en serio estaba bastante paniqueado por el puntaje, pues

básicamente el puntaje define tu futuro, sí, el puntaje del Icfes y es triste, pero es así de determinista la situación (...) (Anderson, 21 años, segunda cohorte)

“(...) Allá en el Colegio nos hacían un pre Icfes y pues yo lo hice desde noveno, pero entonces en ese tiempo todavía no sabía que estuviera lo de las becas, todavía no sabía. Yo era de la primera generación de Ser Pilo Paga. Cuando salen los resultados, todo el pueblo literalmente se emocionó porque como me había ganado la beca y pues como es un pueblo chiquito todo el mundo me conocía, entonces todo el mundo era felicitándome por facebook, por todo lado era felicitándome porque yo era la primera del colegio en su historia que se ganaba una beca. Entrar acá no fue fácil, o sea empezando por el mismo Ser Pilo Paga, o sea en mis expectativas nunca estuvo estar en la Universidad del Valle porque mis papás son de recursos económicos muy escasos. En mi mentalidad estaba más bien, allá en el municipio hacer un técnico o algo y estudiar ahí y empezar a trabajar y luego si pagarme una carrera, porque igual así acá la Universidad del Valle tenga costos de matrícula baratos pues la estadía acá no es muy barata que digamos. Entonces ese era mi pensar. Cuando me gané la beca tengo familia acá, entonces todos emocionados, todos apoyarme, que qué hay que hacer, que esto que lo otro”. (Juliana, 22 años, primera cohorte)

“(...) Yo digo que Ser Pilo Paga como tal impulso a que, es que eso es como, impulso a que como todo el mundo se esforzaran más entonces en cierta forma todos intentaron abrirte los ojos y decir, bueno, ahí hay una oportunidad para que puedas ingresar a la universidad y que te costeen todo entonces como que esfuérzate por obtener un buen puntaje en el Icfes a pesar de que los exámenes ingreso de la Nacional no tiene

nada que ver con el Icfes, ni los de ingreso a la de Antioquia. Entonces uno dice bueno, hay la posibilidad si me esfuerzo en esto (...)". (Ana, 19 años, tercera cohorte)

"Como yo no tenía la claridad del proceso de llevar ese sueño, si tenía claro que quería estudiar pero pues no tenía los recursos, entonces yo decía si no tenía la posibilidad de entrar a una universidad, sí a Univalle, pues tal vez iba a seguir en el SENA porque mi colegio tenía articulación con el SENA o no sé, esperar para volver a hacer el Icfes, o sea si, cómo postergar ese proyecto y ya con Ser Pilo Paga pues como es esa posibilidad para materializarlo". (Janeth, 20 años, segunda cohorte)

"(...) Realmente, una de las motivaciones para entrar a la educación superior fue Ser Pilo Paga pero no fue totalmente la única razón, porque yo siento que mi madre me hubiera apoyado para entrar a Univalle con matrícula común y corriente, en realidad no siento tanto apoyo por esa parte porque estudiar en el mismo municipio no te dan mucho subsidio entonces eso no es tanto como una motivación si no que es más como una obligación porque más bien yo pienso que el hecho de mantener en la carrera por no desertar de ese crédito condonable, pero me han dado ganas de salirme y estudiar otra cosa. Entonces sí, si no hubiera estado el programa, muy poco habría cambiado lo que soy ahora". (Anderson, 21 años, segunda cohorte)

"(...) Cuando ya me di cuenta de que tenía lo de Ser Pilo Paga, mis profesores de 11 y pues casi como el colegio en si tenía su euforia de que como nos fue tan bien en las pruebas, en Ser Pilo Paga 1 sacamos el mejor estudiante entonces ellos estaban muy eufóricos por todo y siempre nos tenían muy al tanto de lo que se tenía que hacer. Entonces mi profesor de matemáticas que era como el más metido en el cuento era como que (...) teníamos que estarnos inscribiendo a todas las universidades posibles según él.

Entonces fue un poco estresante en ese momento porque nos decía bueno, ustedes ya tienen como una idea de lo que quieren estudiar, pero tengan en cuenta que puede que no pasen, entonces tengan una segunda opción, una tercera, pero inscribanse en la mayor cantidad de universidades posibles. Entonces por eso yo tengo en mi proceso de inscripción tengo un mundo de cosas extrañas porque mira yo quería estudiar ingeniería mecánica (...) Me inscribí a ingeniería mecánica a la de los Andes, a alguna universidad de Manizales, a un poco de universidades, como unas tres o cuatro, me inscribí a la javeriana de Cali a civil, porque si no es mecánica pues vámonos por civil, si no es civil pues vámonos por arquitectura, si ya no es arquitectura vámonos por derecho, era una locura. Pero (...) no es tan loco porque tenía habilidades para defenderme en casi todo” (Ana, 19 años, tercera cohorte)

Es claro que el programa SPP representó una gran motivación para los estudiantes entrevistados y en muchos casos fue el que permitió que la etapa de entrada fuera exitosa, si se hace referencia solo al hecho de que se logró realizar la matrícula en una institución de educación superior, ya que entregaba los recursos económicos que eliminan una de las principales barreras a la entrada. Sin embargo, en algunos casos, las reglas del programa limitaron sus decisiones o las modificaron; como se ha evidenciado, son diversos aspectos y actores los que terminan generando las dinámicas que se dan en relación a la toma de decisiones de los aspirantes y al proceso de ingreso.

Resultado 3. Participación de los beneficiarios del programa SPP en Univalle

El acceso a la educación superior como un ejercicio de agencia y desde la perspectiva de análisis que se ha venido planteando, involucra tres etapas a través de las cuales las capacidades y las dinámicas del entorno de las personas pueden potencializar o limitar el logro de sus aspiraciones de educación superior. La última de estas fases, según propone Díaz (2016) corresponde a la participación en la institución de quienes ya superaron la etapa de entrada y aborda el proceso que llevan a cabo desde ese momento hasta la finalización del programa académico. En este sentido, la participación va más allá del hecho de que una persona se encuentre matriculada en un programa, ya que durante su proceso educativo contará con diversas oportunidades y limitantes asociadas a sus condiciones, que pueden influir en el rendimiento académico y en otros aspectos de la vida, llevando a que termine el programa y se gradúe o que deserte de este.

En esta etapa se involucran entonces, temas como la deserción, la permanencia y el grado que normalmente son estudiados de forma independiente al acceso, sin embargo son problemáticas propias de la educación superior de gran interés en el campo de la investigación y para en el diseño de políticas o programas por los efectos que pueden generar en el bienestar de los diferentes grupos sociales e incluso en el desempeño y calidad de la educación que imparten las instituciones por aspectos académicos y financieros (Tinto, 1989, Morin, 1999; Canales y de los Ríos, 2009, Rueda y Pinilla 2014).

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, los jóvenes con aspiraciones de educación superior que logran matricularse en una IES cuentan con diversas capacidades, habilidades, intereses y contextos que influyen en la generación de oportunidades para el logro de sus aspiraciones. Esa diversidad, en grupos sociales con condiciones menos favorables se

traduce, en el mayor de los casos, en menor preparación para enfrentar los retos de la educación superior, limitando por tanto su proceso educativo. Estas limitaciones también dependerán del contexto y dinámicas internas de las instituciones que según expone Díaz (2016) pueden llegar a generar exclusión social. A su vez, es posible que se afecte la agencia de los estudiantes que por su participación decidan cambiar de programa o institución devolviéndolos a la etapa de desarrollo de aspiraciones o a la etapa de entrada.

Dado que el programa SPP es una estrategia dirigida a ampliar el acceso de los jóvenes pertenecientes a hogares de bajos ingresos económicos, es importante resaltar que esta etapa conlleva grandes retos tanto para las instituciones como para el gobierno debido a las desventajas de tipo académico, social y económico a las que se exponen estos jóvenes. Ello hace que el foco se centre el proceso educativo durante su participación en la educación superior y no solo en los resultados de deserción y grado.

En este capítulo, se relata a través de la experiencia de los estudiantes entrevistados el proceso de participación y las percepciones sobre cómo ser beneficiarios de SPP intervino en el desarrollo de esta etapa. Pero antes, se realiza una descripción del estado actual en términos de condición académica-administrativa en el que se encuentran los estudiantes que fueron beneficiados por SPP y admitidos por Univalle a partir de los datos derivados del seguimiento que esta realiza.

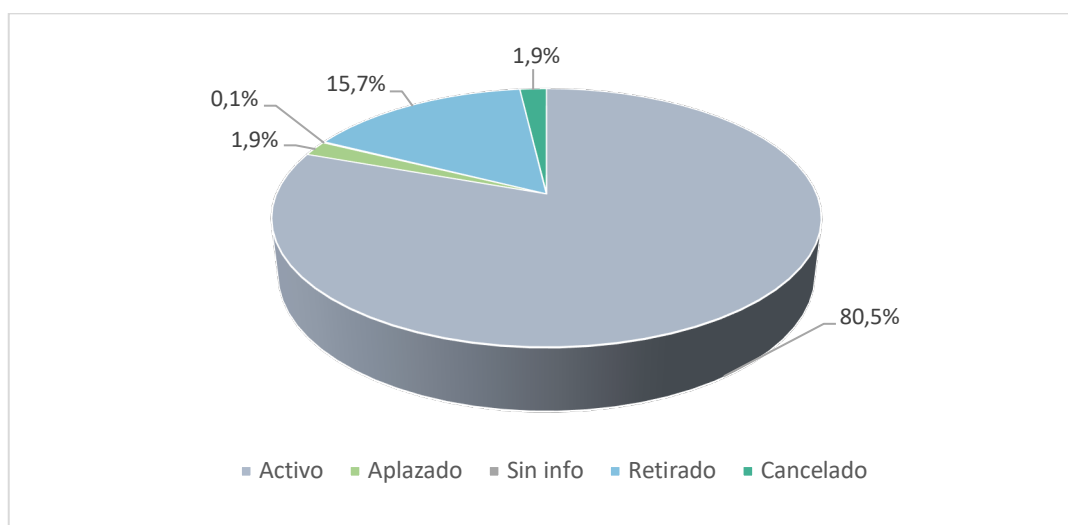
Estado de participación de beneficiarios del programa SPP en la Universidad del Valle

De acuerdo con el reporte de seguimiento que entrega la Universidad del Valle al MEN cada semestre, como parte del seguimiento a los beneficiarios del programa SPP, el estado actual de los estudiantes en la institución se clasifica en las categorías activo, aplazado, retirado,

cancelado o sin información, según su condición académica-administrativa al finalizar el semestre. La distribución de los beneficiarios de SPP que ingresaron a Univalle durante las cuatro cohortes según esta clasificación hasta el 2019 se observa en la figura 10, señalando que la mayor proporción de los estudiantes (80.5%) se encuentra en estado activo, desarrollando su programa académico. Sin embargo, cerca del 18% de los estudiantes que iniciaron su proceso se retiraron o fueron cancelados de sus programas, mientras el 1.9% decidió aplazar su formación.

Figura 10

Estado actual de estudiantes beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle.



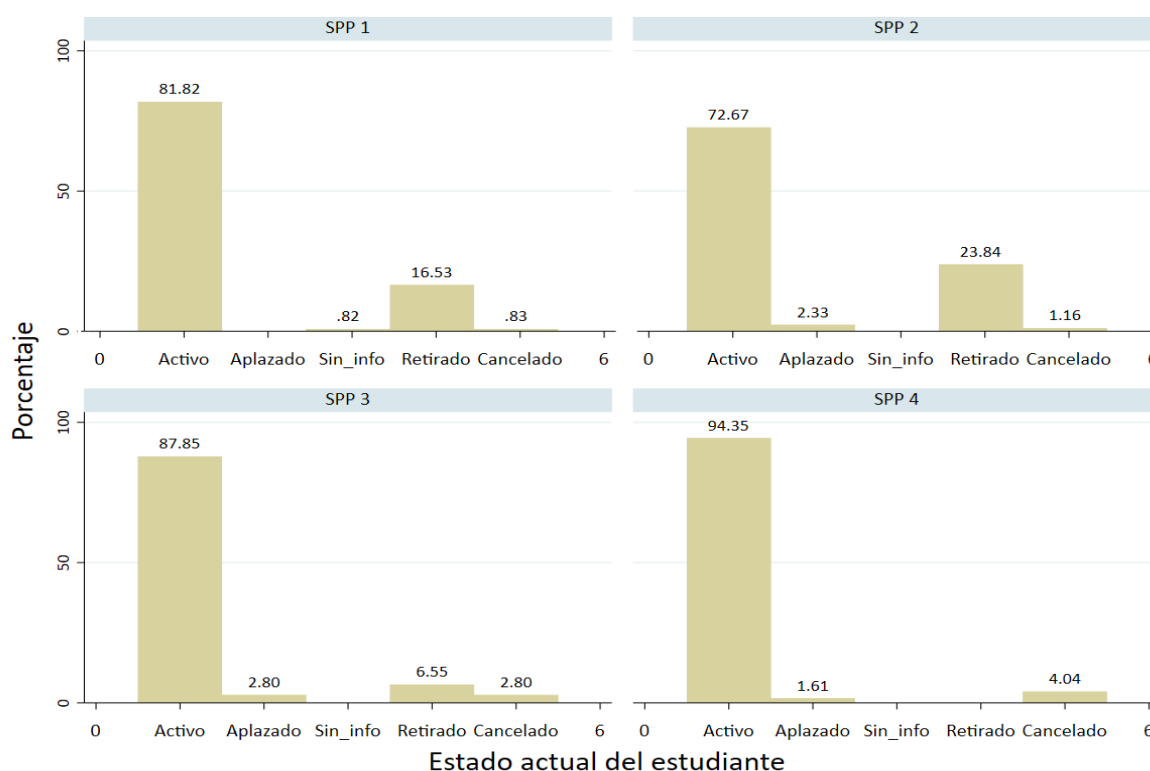
Nota: Elaboración propia a partir de datos de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, 2019.

El porcentaje de quienes tomaron la decisión de retirarse o cancelar, se concentra principalmente en las cohortes 1 y 2 del programa, como se evidencia en la figura 11. Así, la segunda cohorte de SPP que fue en la que más beneficiarios ingresaron a Univalle gracias a la

puesta en marcha del Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos (PNATP)⁶, presenta un porcentaje de retirados y cancelados cercano al 25%. Después, se encuentra la primera cohorte en la que aproximadamente el 17% de los estudiantes presentan dichos estados, mientras que en las cohortes tres y cuatro la proporción es mucho más pequeña, 9% y 4% respectivamente.

Figura 11

Estado actual de estudiantes beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle por cohorte SPP.



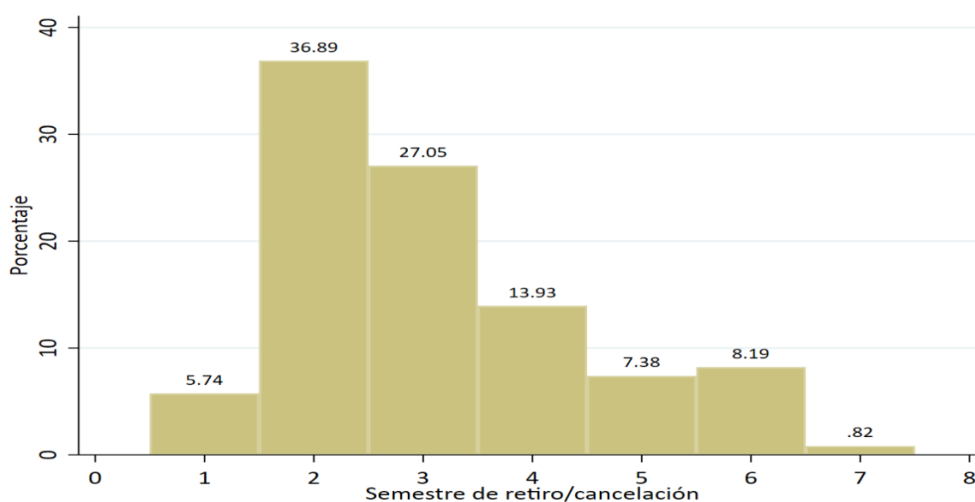
Nota: Elaboración propia con datos de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, 2019.

⁶ El Plan de Nivelación Académica Talentos Pilos de la Universidad del Valle es un programa de formación integral, aprobado por el Consejo Superior mediante la resolución No. 016 de abril 7 de 2015, dirigido a beneficiarios de SPP con el fin de fortalecer el desarrollo de sus habilidades académicas y sociales en el entorno universitario, así como orientarlos vocacionalmente para la elección del programa académico al que se incorporaran posteriormente. El programa consta de dos semestres académicos: un ciclo básico y un ciclo de énfasis. Al culminar y aprobar el ciclo de énfasis, el estudiante podrá incorporarse al programa académico de la Universidad teniendo en cuenta: el cupo aprobado del programa para el plan, rendimiento académico en el plan (promedio ponderado igual o superior a 3.5), cumplimiento de requisitos de admisión de cada programa.

Puede pensarse, que la distribución que se presenta por cohorte tiene ese comportamiento debido a la cantidad de semestre cursados, pues las que mas concentran estudiantes retirados y cancelados son la que han avanzado más en su proceso educativo. Sin embargo, al revisar el semestre en el que se toma la decisión de retiro o cancelación (ver figura 12) se puede observar que los semestres en los que se presentan una mayor frecuencia de estas desiciones son el segundo, tercero y cuarto. Esto coincide con los antecedentes que refiere la literatura donde el abandono de la carrera se produce mayormente en el primer ciclo o ciclo básico de formación universitaria (Corominas,2001; Lopera, 2008).

Figura 12

Semestre en el que se presenta retiro o cancelación de beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle.



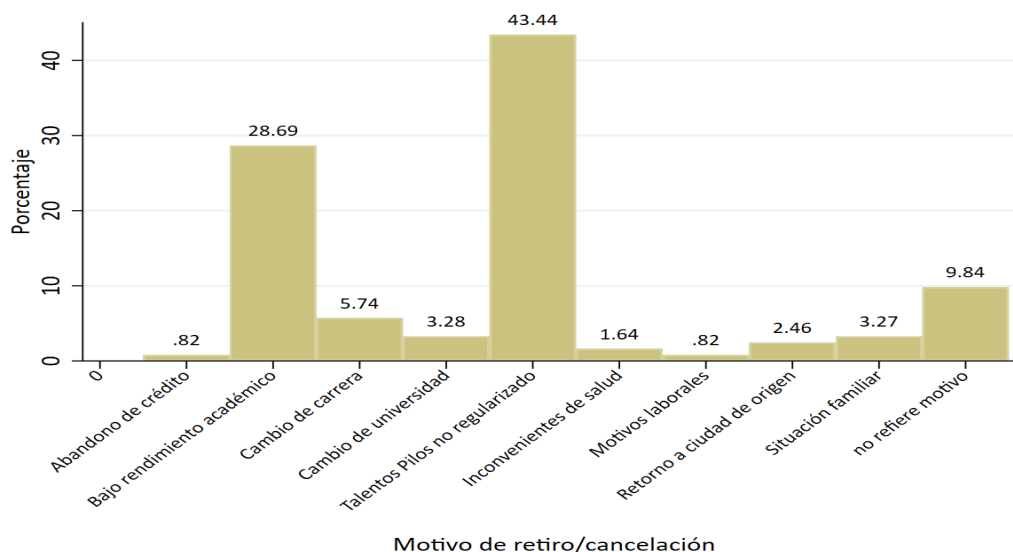
Nota: Elaboración propia con datos de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, 2019.

Ahora bien, los motivos por los cuales los estudiantes se retiraron o cancelaron semestre abordan tanto aspectos individuales, como socioeconómicos e institucionales, tal cual se

evidencia en la figura 13. En este caso, la causa de retiro que más se presenta tiene que ver con los estudiantes que no se incorporaron a un programa académico después de culminar su proceso en el PNATP, por el no cumplimiento de los requisitos para ser regularizados⁷. El segundo motivo se relaciona con el rendimiento académico, en el que el 28.7% de los estudiantes se retiran por los bajos niveles de desempeño que presentan de forma consecutiva y que en algunos casos, según refieren los estudiantes, se suman temas familiares o de interés vocacional. En este sentido, otras de las razones que resaltan son los cambios de carrera y de universidad, así como las situaciones familiares y el no adaptarse al entorno por lo que deciden retornar a la ciudad de origen.

Figura 13

Motivo de retiro o cancelación de beneficiarios SPP admitidos entre el 2015-2018 a la Universidad del Valle.



⁷ Las razones por las cuales los estudiantes no fueron regularizados no son detalladas en el informe de seguimiento. Sin embargo, algunas pueden estar relacionadas con que el cupo aprobado del programa para el plan fue superado, por bajo rendimiento académico en el plan (menor a 3.5) o no contar con la suficiencia en los requisitos de admisión de cada programa para competir con otros aspirantes.

Nota: Elaboración propia con datos de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad del Valle, 2019.

De acuerdo con lo expuesto, es vital contar con esfuerzos institucionales extra en los primeros semestres, enfocados a aumentar la probabilidad de permanencia de los estudiantes y en ultimas la finalización de su programa, principalmente a los que puedan estar en mayor desventaja en terminos académicos o socioeconómicos. Un ejercicio sobre esto es el caso de la estrategia ASES que implementa Univalle y que ha aportado a la mejora del desempeño académico de los estudiantes intervenidos además de brindar acompañamiento para mejorar su adaptación a la vida universitaria (Salamanca, 2019; Alvarado, 2019).

Participación de los beneficiarios de SPP en la Universidad del Valle: percepciones sobre la intervención

Según las experiencias que describen los estudiantes entrevistados, respecto a su participación en la universidad y sus percepciones sobre ser beneficiarios de SPP en el desarrollo de esta etapa, denota cambios en aspectos académicos, sociales y económicos que varían de acuerdo con su contexto o con la adaptación a uno nuevo, en el caso de quienes se desplazaron desde su municipio de origen a una ciudad principal como lo es Santiago Cali. En este sentido, al contar desde sus experiencias de vida, expresan en primera instancia, como ha sido ese proceso de participar en la educación superior, pertenecer a los espacios que esta brinda, reconocer las herramientas que empiezan a aplicar en su proceso educativo y que aplicarán después de finalizarlo, tales como la disciplina o el pensamiento crítico, así lo manifiestan Edward y Julieth:

“(…) Pues a ver, socialmente yo me considero una persona muy tímida, pero pues desde que ingrese aquí uno se expande, comienza a perderle miedo a la gente. Y aunque hasta ahorita solo me he tirado una materia, que fue calculo 2, pero lo admito, fue porque no estudiaba y además uno en primer semestre no es disciplinando, uno es primíparo”. (Edward, 21 años, segunda cohorte)

“(…) Uno tiene un crecimiento bastante fuerte, el hecho de entrar y hacer parte, de socializar con personas que piensan o no piensan igual a uno y de aprender como a tolerar o a compartir el espacio con diferentes personas y nutrirse en la argumentación, digámoslo así. Hay muchas cosas que he cambiado de lo que pensaba antes a lo que pienso ahora, pero hay muchas cosas que no, o sea, que al contrario como que se han profundizado y me ha dado herramientas para saber, digámoslo, de alguna manera que lo que pensaba antes tenía una realidad o una posición de porque lo pensaba y pues en eso también la carrera me ha ayudado o me ha dado las herramientas necesarias para comprender”. (Julieth, 21 años, segunda cohorte)

Uno de los aspectos de mayor reconocimiento en las entrevistas de los participantes, es el aporte que realizó el programa SPP para facilitar el desarrollo de esta etapa respecto a costos económicos de permanecer en la universidad. En este caso, los estudiantes manifiestan que es un alivio contar con un apoyo de sostenimiento pues esto les permite dedicarse solo a estudiar, ya que debido a sus contextos probablemente habrían tenido que trabajar y esto podría afectar la calidad de sus estudios (López y Moncada, 2012).

“(…) En lo económico siento que alivia un montón (...) me da independencia en el sentido que no tengo que pedirles a mis papás para mis cosas o para los pasajes, entonces siento que en eso si ha cambiado. También como ver que muchas personas sin

el programa no hubiéramos podido estudiar porque más que conseguir lo del semestre porque digamos que a la larga uno podría conseguirlo, porque pues son como ciento y algo, pero no vivir alcanzado, como que el subsidio en serio te ayuda a concentrarte en lo que tienes que hacer y no estarse preocupando porque no tengo para el pasaje o no puedo ir a clase porque no tengo para el pasaje y esas cosas. Esa perspectiva si me la ha cambiado el programa, pero por lo demás siento que somos estudiantes regulares que no pagan matrícula”. (Karen, 20 años, segunda cohorte)

“(…) La ayuda económica es fundamental y es mucho mayor para una persona que no tiene como su fuente o su núcleo familiar acá, porque si, de alguna manera, las dinámicas cambian. Cuando uno está en una casa pues así tengas que llegar a cocinar o calentar o eso, pues es distinto a uno tener que llegar y no haber nadie. Y obviamente no se comparan en valores, pero digamos que la condición económica ayuda porque pues ya uno llega y uno sabe que por lo menos tiene dinero para comprar las cosas o para mantenerse, para estar ahí”. (Julieth, 21 años, segunda cohorte)

“(…) Yo pienso en comparación a muchas personas, es una gran ayuda, después de todo es una gran ayuda porque no solo ayuda con la matrícula financiera si no que también te da el sustento entonces es una gran parte que te permite ahorrar tiempo. Hay muchas personas que yo he visto aquí en la universidad que vienen de otras partes y tienen que trabajar para poder pagarse el estudio y cosas así y pues eso me facilitó mucho las cosas a mí”. (Jaime, 21 años, segunda cohorte)

Por otro lado, como parte del proceso en el que se van adaptando, al mismo tiempo que van enfrentando los retos que implica la educación superior, se pueden evidenciar aspectos asociados con la falta de confianza en sus capacidades académicas o la identificación de

debilidades en las mismas por los contextos de los que provienen, razón por la cual deciden esforzarse mucho más con el fin de mantenerse en la universidad o nivelarse. Así lo cuentan Aura y Martha, para quienes el paso a la universidad representó esfuerzo adicional y acompañamiento, que se complementaron con la idea de continuar y mantener su proceso formativo.

“(…) En la universidad, digamos que trasnochaba demasiado porque sentía que no iba a ser capaz y que miraba una cosa y yo: ¡no puede así fácil!, eso tiene que tener algo, investigaba, me iba con dudas, o sea, fue terrible. Y trasnochaba demasiado, porque quería que todo me saliera bien, porque quería mantenerme, porque quería estar aquí, entonces digamos que me esforcé mucho. Los dos primeros semestres yo no salía, ni rumbeaba, ni nada (...) pero yo quería estar tranquila”. (Aura, 22 años, primera cohorte)

“(…) Para mí el primer semestre fue un poquito difícil porque yo me encontré con compañeros que vienen de colegios donde la formación académica es mucho mejor, entonces yo en ocasiones me sentía como en desventaja sobre todo en las áreas básicas, yo sentía que tenía muchos huecos, o sea que había muchos temas que ellos manejaban bien y que yo no por el hecho de pues haber estudiado en un colegio con el nivel académico no tan bueno. Entonces si me sentí como en desventaja, pero la universidad cuenta con monitorias para los que ingresan del programa SPP entonces me asignaron una monitora y digamos que sentí que me ayudo bastante en el sentido de nivelarme en algunos temas”. (Martha, 19 años, cuarta cohorte)

A su vez, se presentan las dificultades asociadas con el desarrollo del programa académico en el que se encuentran matriculados, pues han sido encasillados como ‘demasiado pesados’ o ‘complicados’ por su naturaleza científica. Esto, conjugado con los términos de

condonación de SPP termina generando inestabilidad emocional y en algunos casos limitaciones en la agencia de los estudiantes pues se ven obligados a cambiar sus aspiraciones con el fin de cumplir con los tiempos que cubre el programa SPP. Sin embargo, el que esto ocurra dependerá de la claridad que los estudiantes tienen sobre sus aspiraciones y de la red de apoyo (padres, amigos, profesores, institución) con la que cuenten para superar estos obstáculos (Nora, 2001; Díaz, 2016).

Según cuenta Edward, el poder estar al día para graduarse en el tiempo acordado, trajo consigo episodios de depresión para él y para sus compañeros de SPP. Manifiesta ser el único de sus compañeros de SPP en estar al día, gracias al gran esfuerzo que ha realizado, ya que los demás han tenido que cancelar, afirmando que todo ese esfuerzo perjudicó su salud mental.

“(...) Pues bueno aunque yo también tengo compañeros que son de SPP honestamente yo soy el único que va al día en todo, porque es que resulta que la carrera es demasiado pesada, entonces mis compañeros sobre todo mis compañeros de SPP también han entrado en depresión, han tenido que cancelar materias (...) entonces yo soy el único que como que ahoritica va al día en todo pero pues eso me ha costado la salud mental y eso es algo que no es justificable. Me toco matricular unas materias, todas, sobre todo en quinto semestre que es el más duro (...) Resulta que me tocó matricular todo eso porque me toca, o sea no puedo perder ningún semestre porque me toca graduarme justamente en 5 años desde que inicie la carrera entonces el sacrificio de haber estado al día en todo me costó mi salud emocional”. (Edward, 21 años, segunda cohorte)

En esta misma línea, la dificultad que reflejaba la carrera que Ana escogió por vocación y el alto costo de la matrícula, la llevó de vuelta a la primera etapa del proceso de acceso, al

replantearse sus aspiraciones y cambiar de institución y de programa académico, debido a que este aumentaba su probabilidad de graduarse en los tiempos acordados, manifestando una clara falta de agencia.

“(…) Porque mi carrera como tal allá en la de los Andes era muy complicada, era como la más pesada, todo el muy mundo decía que... hasta la psicóloga que nos dictaba herramientas para la vida universitaria nos decía préstense atención a los de mecánica, a los de medicina, a quien quiera, pero préstense atención a los de mecánica que si están ahí es por algo. El promedio de los de mecánica era horrible, el promedio, promedio de los de mecánica era de 3.4 ¡imagínate! Y o sea y tú conocías a los de mecánica y eran muy buenos, entonces cómo es posible que gente tan buena tenga promedios tan horrorosos, tan bajitos. Entonces yo dije: ¡no! La verdad es que, aunque a mí me gusta mucho mecánica creo que también ahí si fue más cobardía y pues como te dije yo debo tener mucho cuidado con mis tiempos y pues industrial es como que me da mucha más probabilidad para graduarme a tiempo”. (Ana, 19 años, tercera cohorte)

De esta forma, aspectos propios del programa SPP, específicamente los asociados con la condonación del crédito – beca, intervienen en esta etapa ejerciendo una presión mayor sobre el desempeño académico y que de acuerdo con el contexto y capital social de cada uno puede terminar afectando su libre desarrollo durante el proceso educativo. En el caso de Edward se generó inestabilidad emocional al punto de no sentirse cómodo con la idea de haberse endeudado por acceder a un ‘derecho universal’; o el caso de Julieth y sus compañeros para quienes es frustrante pensar en la deuda y tener que desviar su atención del proceso de formación:

“(…) La presión que uno siente por querer graduarse rápido con tal de no quedar con la deuda más que nada porque, pues yo me siento mal por haber necesitado

endeudarme por algo que se supone que debe ser un derecho universal, entonces eso me hace sentir muy mal a veces (...) Mi único consuelo es que voy al día en todo... pero si he tenido una presión bastante jodida, bastante grave, pero es por el endeudamiento”.

(Edward, 21 años, segunda cohorte)

“(...) Muchas veces lo hablamos con otros compañeros que también son pilos, que dicen ‘a mí me frustra eso’ y yo digo: a mí también me frustra porque yo quiero hacer mi trabajo de grado ¿no? y ¿si no funciona? ¡no! Pero me tengo que graduar y siempre aquí en mi mente está como: me tengo que graduar, me tengo que graduar. Y no solo me pasa a mí, creo que nos pasa a muchos. Ese tema de me tengo que graduar porque si no me voy a quedar con una deuda, no me permite ya concentrarme en lo que verdaderamente importante como: bueno, sentémonos a pensar el trabajo de grado y ta, ta, ta, si no que no es así. Es como que no, me tengo que graduar porque la deuda es muy grande”. (Julieth, 21 años, segunda cohorte)

En otros casos, pese a que la presión que genera la posibilidad de tener que pagar el crédito -beca está presente, no genera grandes cambios emocionales como lo afirma Martha; según su percepción al estar en una universidad pública, la matrícula no es costosa por lo que la deuda tampoco lo sería. Por el contrario, si hubiera estado matriculada en una universidad privada “Sí sería más estresante”:

“(...) A veces es como algo pues que uno siente que ‘juepucha’ es que si me demoro de pronto un semestre más o si me demoro un año más que pasaría no, me tocaría pagarlo. Pero al mismo tiempo es algo que no me genera un estrés grande precisamente por el hecho de que la matrícula aquí no es costosa. Yo creo que si estuviera en una privada donde tuviera que pagar un semestre de ocho (8) millones de

pesos o de cinco (5), sí sería más estresante el pensar pues graduarse en el tiempo que es.” (Martha, 19 años, cuarta cohorte)

Lo que expresa Aura sobre su participación en la universidad y cómo interactúan diferentes aspectos de su ‘habitus’ junto con las implicaciones de ser beneficiaria de SPP en la toma de decisiones, deja en evidencia la importancia que tiene no solo el contexto, sino el apoyo que pueden brindar personas cercanas a su círculo social y el acompañamiento que se da desde la institución, en el logro de las metas de educación superior propuestas.

“(…) En tercer semestre empecé a perder materias porque en tercer semestre me senté y dije, no, yo quiero trabajar, yo no soy capaz de estar solamente estudiando (...) entonces conseguí trabajo en una pizzería empecé a ‘meseriar’ por las noches, empecé a matricular las mismas materias, entonces me estaba explotando demasiado, perdí una materia, las otras me quedaron bajitas. En cuarto, hice como lo mismo y ya me estaba atrasando. Pero dije: yo necesito seguir trabajando, es sumamente importante para mí porque desde niña siempre he trabajado, está en mi sentir que gano dinero (...) Entonces me pregunté ¿qué es más importante? Estudiar y trabajar, solamente estudiar y dije no, necesito trabajar, dije voy a matricular menos materias en quinto y trabajo y así es como todavía estoy atrasada. Me fui atrasando de matricular pocas materias, no volví a perder materias, pero si a matricular poquitas seguí trabajando en la pizzería hasta que encontré aquí una monitoria de investigación que me encantó, o sea, fue como: esto es lo que quiero hacer con mi vida!(...) Gracias a eso viaje a Perú a hacer una ponencia sobre lo que hacemos, en marzo voy para Cuba a lo mismo, digamos que me encamine, esto quiero hacer conmigo y probablemente mi proyecto de grado vaya a ser de lo mismo”.

(Aura, 22 años, primera cohorte)

En este caso, como lo explica Aura en el siguiente fragmento de su entrevista, el miedo que experimentó con respecto a la deuda que debía pagar no limitó su agencia como en otros casos, pues contó con el respaldo de su madre y la orientación de un profesional que aportó la universidad, además de tener claridad y seguridad sobre sus aspiraciones y la forma como quería lograrlas. Todo esto, asumiendo las consecuencias de no cumplir con los tiempos acordados para graduarse, pero viviendo su propio proceso.

“(…) Una vez lloré y pedí una cita a servicio psicológico (...) yo estaba llorando y decía si no soy feliz únicamente estudiando y que me paguen esto y hacer solo esto, yo no me siento bien, yo quiero trabajar, lo quiero, lo necesito para ser feliz. Le dije eso a la psicóloga, le dije: obvio me voy a demorar más, no sé qué debería de hacer, me imagino que hay mucha gente que trabaja y dirá ojalá pueda solamente estudiar. La psicóloga me dijo: cada quien tiene su proceso dentro de la universidad, entonces digamos que lo que me dijo fue haga lo que la haga feliz. Pues lo que me hacía feliz era eso, nunca más volví a preocuparme por eso realmente, no deje que eso me afectará como lo que quería a hacer con mi vida, sentí que haber tomado esa decisión me ha llevado a este camino que me encanta. Digamos que tuve miedo en algún momento de atrasarme, de que luego me tocara pagar esa deuda, de no sé, todo eso. Le conté a mi mamá y me dijo usted es muy berraca, usted es capaz de hacer lo que quiera después usted sale y paga eso, haga lo que usted quiere hacer, luego miramos como hacemos, luego solucionamos, ‘Dios proveerá’ (...).” (Aura, 22 años, primera cohorte)

De acuerdo con las experiencias expuestas en estos fragmentos, se debe resaltar la importancia de que en las dos etapas anteriores (Desarrollo de aspiraciones y entrada), no se presenten limitaciones en la agencia ya que tienden a convertirse en obstáculos que, aunque no

lleven a la deserción, dificultan el proceso de lograr las metas propuestas. Mas relevante aún, es que en caso de quienes lleguen a la etapa de participación con dichas limitantes, como preparación o falta de orientación vocacional, la institución de educación superior pueda identificarlas y aportar a su fortalecimiento (Díaz, 2016). Un ejemplo de este tipo de estrategias es ASES, que ha aportado al proceso de adaptación de los beneficiarios de SPP en la universidad como lo cuenta Julieth:

“(...) Normalmente quienes fueron beneficiarios de este programa eran personas que estaban por fuera, digámoslo así, de las dinámicas sociales de una ciudad y pues ese acompañamiento que se brindó sobre todo desde la estrategia ASES fue bueno en su medida ¿no? pero si me fue de gran ayuda. Realmente el hecho de que te pongan como un par que ya esté en un semestre superior (...) que no sólo era como el papá de universidad sino como que te trataba como un igual: bueno, ¿qué dudas tienes? ¿con respecto a qué? por ejemplo para nadie es un secreto que primer semestre en algunas materias son un choque más fuerte porque uno es como que viene de otra dinámica entonces para mí sí fue muy importante”. (Julieth, 21 años, segunda cohorte)

Por último, se refuerza la idea de la importancia de la red de apoyo no solo en esta etapa, dado que los estudiantes han venido interactuando con diversos actores, en múltiples contextos, durante todo el proceso de acceso y estos ejercen influencia en la toma de sus decisiones que terminan incidiendo en el desarrollo de proceso formativo. Así, por ejemplo, Aura y Anderson realizan un ejercicio en retrospectiva, y aunque una de ellas se siente agradecida, piensan que, de haber tenido una mejor orientación, sus decisiones habrían sido diferentes:

“(...) Y es que pienso en esa niña de 16 años y pienso en que esto me abrió todo. Si pudiera verla y decirle como que si hay algo más afuera, se lo diría y sé que hubiera

salido a luchar por eso sin meterse en todo este rollo, porque sé todo lo que me espera, sé que es una mierda y ojala hubiera tenido un adulto que me dijera no tienes que hacer todo eso para cumplirlo, pero pues no estaba y digamos que esta fue la única posibilidad que tuve y pues si se lo debo todo”. (Aura, 22 años, primera cohorte)

“(…) Nunca le preguntaban a uno, nunca me preguntaron a mí que era lo que quería realmente. Yo siento que si el colegio hubiera tenido como una especie de orientación psicológica o de lo que sea vocacional de pronto hubiera recapacitado, será que me meto en esto de la educación superior, porque no sabía todo lo que era, más que todo el estrés que uno maneja acá”. (Anderson, 21 años, segunda cohorte)

Las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre su proceso de participación como beneficiarios del programa SPP en Univalle aquí expuestas, dan cuenta de una amplia diversidad de experiencias sujetas a los contextos de los que provienen. A su vez, logran visibilizar la interacción, en muchos casos simultánea, de aspectos de orden económico, social, académico e institucional en la toma de decisiones respecto a su permanencia y el logro de sus metas educativas, así como el replantearse las mismas.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se analizó la intervención del programa SPP como una estrategia implementada por el gobierno colombiano para favorecer el acceso a la educación superior a grupos pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, dada la brecha que el país presenta de forma persistente en materia de acceso entre estos grupos y aquellos con niveles socioeconómicos más altos. En este sentido, se estudió de qué manera la implementación de SPP participó en todo el proceso de acceso de sus beneficiarios admitidos en la Universidad del Valle, periodo 2015-2018, permitiendo evidenciar en este caso, aspectos que van más allá de los resultados esperados en su formulación y que terminan por trastocar el mismo proceso de acceso de estos.

Así, al desarrollar cada uno de los objetivos propuestos alrededor de las etapas que componen el proceso de acceso como un ejercicio de agencia (Desarrollo de aspiraciones, entrada y participación), al mismo tiempo que el papel que desempeña el programa SPP en cada una de ellas en este caso de estudio, se puede concluir lo siguiente:

La formación de aspiraciones de los estudiantes participantes, no presenta un único patrón ya que los aspectos que la determinan pueden variar de acuerdo con los contextos en los que se desarrollan sus valores y creencias; así como de la interacción con actores dentro del grupo social en el que se encuentren, promoviendo lo que según sus construcciones les traerá mayor bienestar y que en algunos casos transforma la reproducción de desventajas generadas por su capital económico, social, cultural o escolar. De otro lado, se tiene que la idea de poder ser beneficiario (a) de SPP en algunos casos modificó el orden de sus aspiraciones debido a que el aspecto económico pasaba a un segundo plano permitiéndoles probablemente alcanzar primero una carrera universitaria en lugar de una TyT. Sin embargo, en esta etapa, se reconoce la

importancia que tiene la educación media y las estrategias de acompañamiento y orientación que se puedan generar alrededor de esta para el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes, más aún en los que pertenecen a grupos sociales en condición de desventaja pues estos mismos contextos podrían llevar a que los jóvenes renuncien a sus aspiraciones.

Con relación a la etapa de ingreso de estudiantes admitidos a la Universidad del Valle, el programa SPP representó una gran motivación para los estudiantes entrevistados, influyó en las decisiones que tomaron desde que eran solo aspirantes en aspectos como la preparación para la presentación de las pruebas Saber 11, las pruebas de admisión y la elección de institución. En muchos casos SPP fue el que permitió que la etapa de entrada fuera exitosa, si se hace referencia solo al hecho de que se logró realizar la matrícula en una institución de educación superior, dada la entrega los recursos económicos que eliminan una de las principales barreras a la entrada. Sin embargo, en algunos casos, las reglas del programa limitaron sus decisiones o las modificaron ya que son diversos aspectos y actores los que terminan generando las dinámicas entorno a la toma de decisiones de los aspirantes y al proceso de entrada.

Respecto a la etapa de participación, uno de los aspectos de SPP de mayor reconocimiento es el apoyo de sostenimiento, siendo considerado por los entrevistados como un *facilitador* para el desarrollo de esta etapa en lo asociado a los costos económicos de permanecer en la universidad, ya que por sus contextos muchos habrían tenido que trabajar afectando los tiempos y calidad de sus estudios. No obstante, los aspectos asociados con la condonación del crédito – beca del programa ejercen una presión mayor sobre el desempeño académico de los estudiantes que no podrían asumir la deuda en caso de no cumplir con los tiempos. Esto puede terminar afectando el libre desarrollo del estudiante durante su proceso educativo, limitando su agencia o modificando sus aspiraciones, dependiendo del contexto y capital social de cada uno,

que se traduce en la claridad de sus aspiraciones, la seguridad en sus capacidades y la red de apoyo con la que cuentan.

De acuerdo con el análisis a través de las tres etapas que componen el proceso de acceso de la población estudiada, es fundamental que no se presenten limitaciones en la agencia durante el desarrollo de las dos primeras etapas (Desarrollo de aspiraciones y entrada) como falta de orientación vocacional o preparación, ya que tienden a convertirse en obstáculos que dificultan el proceso de lograr las metas propuestas. A su vez, durante la etapa de participación, la IES debe poder identificar dichas limitantes y aportar a su fortalecimiento a través de estrategias de acompañamiento como ASES-Univalle que ha aportado al proceso de adaptación de los beneficiarios de SPP en la universidad.

Este estudio, realizado en una IES-P permitió visibilizar aspectos de reproducción social en la toma de decisiones de los estudiantes entrevistados, especialmente durante el proceso de búsqueda y selección de la institución, donde la elección de lo público se daba por el prestigio que se generaba sobre la institución en sus círculos cercanos, la comodidad de relacionarse con grupos sociales similares y los costos económicos de su sostenimiento.

El programa SPP es insuficiente para responder a la problemática de acceso a la educación superior desde su concepción, desligada del contexto diverso de las poblaciones vulnerables y la interacción de todos los actores del sistema de educación superior. En detalle, en este caso de estudio, se evidencia que los beneficios del SPP son individuales y produce situaciones que afectan el mismo proceso de acceso.

Por último, el desarrollo de esta investigación hace un aporte de orden teórico, conceptual y metodológico al analizar el programa SPP desde sus beneficiarios y su intervención en el

acceso a la educación superior como un proceso de agencia que comprende, además de la entrada misma a una IES, la formación de aspiraciones y las dinámicas que se dan después de ingresar a la institución, siendo estas mayormente estudiadas de forma separada, pero que su análisis conjunto permite dar una visión más amplia sobre la problemática de acceso y cómo abordarla.

Recomendaciones

El desarrollo de la presente investigación permitió profundizar en el análisis del acceso a la educación mediado por programas gubernamentales como Ser Pilo Paga respecto a otros ejercicios académicos. En ese sentido, surgen las siguientes recomendaciones a fin de enriquecer el debate y aportar desde lo específico a la formulación de políticas públicas o programas en terminos de acceso a la educación superior:

Entendiendo que la educación superior es un sistema conformado por diferentes actores (familias, IES, colegios, gobierno, círculos sociales, empresas) con objetivos, intereses y capacidades propios, así como, la relevancia que tiene el contexto y la interacción entre dichos actores durante el desarrollo del mismo sobre las dinámicas que se dan alrededor de la problemática de acceso a la educación superior, se considera primordial abordar en la fase de identificación del problema una concepción sistémica del acceso en la que se reconozca la agencia de las personas. Esto con el fin de comprender cómo se forman y desarrollan las interacciones en contextos diversos e identificar en cuáles de estos se tienden a presentar mayores limitaciones en la agencia, como puede ser el caso del capital escolar y su impacto tanto en la formación de aspiraciones de educación superior, como en el desarrollo del proceso formativo en una IES.

En ese sentido, se sugiere establecer un diagnóstico general en cada etapa del proceso de acceso y por cada actor, en el que sea posible evidenciar las interacciones más relevantes entre los actores y entre estos y el contexto, garantizando que al final del ejercicio se puedan proponer acciones de intervención frente a las dinámicas en la que se presenten limitaciones ya sea durante la formación de aspiraciones, la entrada o la participación en la educación superior.

De otro lado, como parte de los hallazgos de este caso de estudio, se propone tener en cuenta como aspectos a priorizar para la intervención en cada una de las etapas del proceso de acceso a la educación superior, los siguientes:

En la etapa de formación de aspiraciones, mecanismos que promuevan la orientación y acompañamiento que se realiza en la educación media con miras a fortalecer las capacidades académicas, vocacionales y aptitudinales de los jóvenes, más aún en los que pertenecen a grupos sociales en condición de desventaja, a fin de evitar el cambio o renuncia de aspiraciones por falta de información o por desconocimiento de capacidades propias.

En la etapa de entrada, aunque la financiación a la demanda elimina una de las principales barreras a la entrada, como lo es contar con los recursos económicos para costear el ingreso y el sostenimiento en la educación superior parece, según resultados empíricos en diversas investigaciones, no generar avances importantes en el acceso. Por tanto, es necesario fortalecer la financiación de la oferta, de tal manera que haya un aumento real en la cobertura, especialmente en IES públicas que son las que tienen mayor cobertura en grupos poblacionales de bajos ingresos económicos. Estos esfuerzos en nuevos cupos también requieren de un acompañamiento que aumente las probabilidades de que quienes inicien en los programas, los terminen y se gradúen, lo que lleva a la siguiente etapa.

En la etapa de participación se hace evidente la necesidad de contar con esfuerzos institucionales extra durante el ciclo básico o primeros semestres de los estudiantes, especialmente a los que puedan estar en mayor desventaja en términos académicos o socioeconómicos, con miras a aumentar la probabilidad de permanencia y la finalización de su programa académico. Razón por la cual, se exhorta a la adopción de estrategias de

acompañamiento como ASES que logra articular diversas herramientas de orden académico, sociológico y psicológico para brindar apoyo a los estudiantes durante su proceso de adaptación y transformación ante los retos que presenta la educación universitaria.

Los resultados de esta investigación también dejan en evidencia la necesidad de fortalecer el campo de la política pública en educación superior, en especial de programas que propenden por mejorar el acceso de jóvenes en condiciones socioeconómicas desfavorables. En detalle, es recomendable tener presente que la formulación de una política pública para mejorar la problemática de acceso a la educación superior debe comprender la intervención en las tres etapas aquí desarrolladas, de tal manera que al abordar el fenómeno de forma holística se logre avanzar en la mejora de todo el proceso.

Por ultimo, esta investigación invita a plantearse nuevos retos de orden metodológicos en el análisis de la problemática abordada, en los que se amplié la población de estudio a otras IES de la ciudad y del país, involucrando IES privadas. Esto permitira tener resultados que incluyan la diversidad de contextos y experiencias que ofrece cada institución y región.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (2009). Marco para el análisis de las políticas públicas. *Administración & ciudadanía*, 3 (2), 9-28.
- Alvarado, G. (2019). *Impacto de la estrategia de acompañamiento y seguimiento estudiantil ASES, en el rendimiento académico de los estudiantes de (Ser Pilo Paga) en la Universidad del Valle: una estimación por propensity score matching* [Trabajo de pregrado] Universidad del Valle.
- Avendaño, W. R., Paz, L., & Rueda, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 22(79), 467-485.
- Becker, G. y Tomes, N. (1986) “Human Capital and the Rise and Fall of Families”, *Journal of Labor Economics*, 4 (3), 1-39.
- Blau, P. y Duncan D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York, Wiley
- Bourdieu, P. (2000). “L’Amérique dans les têtes”. En: *Le monde*. Mayo de 2000. Traducción Fabián Sanabria y Guillermo Vargas.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables el sistema universitario. CICES. Universidad de Santiago de Chile. <https://cutt.ly/ka01DzV>.
- Castro, V. (2016). Análisis de formulación del programa “Ser Pilo Paga” [Trabajo de pregrado]. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá.

- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista De Investigación Educativa*, 19 (1).
<https://revistas.um.es/rie/article/view/96361>.
- De la Fuente, S. (2011). Análisis de correspondencias simples y múltiples. *Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*.
- Departamento Nacional de Planeación (1995). Educación superior recursos humanos para el bienestar y la competitividad (Documento CONPES 2781) Bogotá DC, DNP.
- Departamento Nacional de Planeación (2016a). Evaluación de impacto de corto plazo del programa Ser Pilo Paga [ficha técnica]. Bogotá, DNP
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/FichaTecnicaSerPiloPaga.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2016b). Declaración de importancia estratégica del proyecto de inversión apoyo para fomentar el acceso con calidad a la educación superior a través de incentivos a la demanda en Colombia (Documento CONPES 3880). Bogotá, DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (2013). *Definiciones Unificadas para la elaboración de documentos, manuales, guías, instructivos y presentaciones*. Dirección de Inversión y Finanzas Públicas. Bogotá, DNP.
- Díaz, M. A. (2016). Acceso a la educación superior: Un puente entre la investigación en ingeniería y el diseño de políticas [Tesis doctoral]. Universidad de los Andes.
- Engberg, M. E., & Wolniak, G. C. (2010). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment. *Research in Higher Education*, 51(2), 132-153.
<https://doi.org/10.1007/s11162-009-9150-y>

- Galvis, L. A. y Meisel, A. (2010). Persistencia de las desigualdades regionales en Colombia: Un análisis espacial. *Documentos de trabajo sobre economía regional* No 120, CEER - Banco de la República, Cartagena.
- Gómez, V. M. y Celis, J. E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de estudios sociales*, (33), 106-117.
- Gómez, V. M., Díaz, C. M., & Celis, J. E. (2009). *El puente está quebrado...: aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Fundacion BBVA.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario. *Serie Documentos. Borradores de Investigación*, 95. Universidad del Rosario.
- López, C. M. y Moncada, L. Z. (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educación y educadores*, 15 (3), 382-409.
- Ministerio de Educación Nacional (03 de agosto de 2016). *Seguiremos fortaleciendo el programa Ser Pilo Paga: Gina Parody*. MEN.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/357766:Seguiremos-fortaleciendo-el-programa-Ser-Pilo-Paga-Gina-Parody>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Acciones y lecciones: revolución educativa 2002-2010* (Primera edición ed.): Ministerio de Educación.

- Mora, A. F. y Múnera, L. (2019). “Ser pilo no paga”: privatización, desigualdad y desfinanciamiento de la universidad pública en Colombia. *Ciencia Política*, 14(27), 115-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017249>
- Mora, A. F. (2015). La política pública de educación superior en Colombia: ¿más presupuesto, equidad y autonomía para el sistema? En Carolina Isaza (Ed) *Seguimiento y análisis de políticas públicas en Colombia* (págs. 119-134). Bogotá, Universidad del Externado.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana: Paris.
- Nina, E. y Grillo, S. (2000) Educación, movilidad social y trampa de pobreza. *Coyuntura Social*, (22), 101 – 119. <http://hdl.handle.net/11445/1770>.
- Muller, P y Surel, Y. (1998). *L 'analyse des politiques publiques*. Montchrétien, Paris.
- Nora, A. (2001). The Depiction of Significant others in Tinto's “Rites of Passage”: A Reconceptualization of the Influence of Family and Community in the Persistence Process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 41-56. doi:10.2190/byt5-9f05-7f6m-5ycm.
- Perna, L., & Titus, M. (2005). The Relationship Between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518.
- Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. In *Higher Education*, Vol. 21, pp. 99-157. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_3.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.

- Pineda, P. y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (1). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2837>.
- Pinto, M. 1992. *El resumen documental: principios y métodos*. Madrid: Pirámide.
- Rueda, R. Z. y Pinilla, E. M. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (21), 120-133.
- Salamanca, D. E. (2019). *Efecto de la estrategia ASES sobre el desempeño académico de los estudiantes de Condición de Excepción en la Universidad del Valle durante el año 2017*.
- Sandoval, C. (2002). *Módulo 4: Investigación cualitativa*. INER-Universidad de Antioquia; Medellín.
- Schultz, T. (1961) "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.
- Schultz, P. (1990). Testing the Neoclassical Model of Family Labor Supply and Fertility. *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, 25(4), 599-634.
- Sen, A. (1979). "Equality of what?" *The tanner lecture of human values*. Stanford University.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Ed. Planeta.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18 (71).
- Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (2016). Normas y estándares de evaluación. Nueva York: UNEG.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, (20), 149-187.

- Velez, M. (2014). “Educación universitaria como factor de movilidad social” *TELOS Revista de Estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, (16), 207 – 225.
- Viáfara, C. (2006) “Efectos de la raza y el sexo en el logro educativo y estatus ocupacional en el primer empleo en la ciudad de Cali, Colombia”, *Sociedad y Economía*, (11), 66- 95.
- Vivas, H. (2008). Educación, background familiar y calidad de los entornos locales en Colombia [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vickery, B. 1970. *Techniques of information retrieval*. Londres: Butterworths.
- Yves, M., & Thoenig, J. P. (1992). *Las políticas públicas*. Madrid: Ariel.
- Zubiría, J. (4 de febrero de 2019). De Ser Pilo Paga a Generación E: ¿qué hay de nuevo? *Razón Publica*. <https://razonpublica.com/de-ser-pilo-paga-a-generacion-e-que-hay-de-nuevo/>