

VOCES, TRAYECTORIAS Y RELATOS DESIGUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BRAYAN ALBERTO ACEVEDO OROZCO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
2019

Voces, trayectorias y relatos desiguales en la educación superior

Brayan Alberto Acevedo Orozco
Código: 201225753
Trabajo para optar por el título de Sociólogo

Directora:
Sandra Patricia Martínez Basallo

Universidad del Valle
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas
Departamento de Ciencias Sociales
Programa de Sociología
Santiago de Cali
2019

Voces, trayectorias y relatos desiguales en la educación superior

Brayan Alberto Acevedo Orozco

Palabras Clave: acceso a educación superior, desigualdad social y origen social, admisión, deserción y retención, capital cultural y capital cultural institucional.

Universidad del Valle
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas
Departamento de Ciencias Sociales
Programa de Sociología
Santiago de Cali
2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el aporte sustancial que varias personas tuvieron en mi formación académica. A mi tutora, mi guía en este importante proceso académico y personal, gracias SANDRA PATRICIA MARTÍNEZ BASALLO.

También agradezco la disposición de aquellos que participaron de este trabajo brindándome información íntima, confiando en mis capacidades para elevar sus relatos al grado de sujetos de estudio.

Finalmente, este trabajo fue posible gracias al interés y la contribución de aquellos funcionarios que cumplen con su labor y a cuyo compromiso debemos el sostenimiento de la Universidad del Valle, así como su capacidad de mejoramiento y desarrollo: a Rodolfo Padilla y Fernando Balcazar – funcionarios en la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle- a Martha Sofía Cotacio – funcionaria en la Dirección de Registro Académico- a Luis Carlos Castillo –docente y vicerrector administrativo de la Universidad del Valle.

CONTENIDO

	Página
Resumen.....	6
Introducción. Sociología, educación y desigualdades sociales.....	7
Capítulo I. <i>El rostro social y demográfico de las desigualdades sociales en el acceso a la Universidad del Valle</i>	24
1.1 Características socioeconómicas de la población aspirante a la admisión en la Universidad del Valle en el año 2011.....	26
1.2 Características socioeconómicas de la población admitida en la Universidad del Valle en el año 2011.....	34
1.3 Desventajas convergentes: acumulando obstáculos.....	47
Capítulo II. <i>Victoria y fracaso. Caracterización social y demográfica de los aspirantes, admitidos y desertores de la Cohorte 2011 del pregrado de Sociología de la Universidad del Valle</i>	50
2.1 Características socioeconómicas de los aspirantes, admitidos y desertores de la Cohorte 2011 de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle.....	52
2.2 Características socioeconómicas de los aspirantes, admitidos y desertores de la Cohorte 2011 del programa de Sociología.....	58
2.3 Los perfiles de las desigualdades sociales en el acceso al programa de Sociología de la Universidad del Valle.....	64
Capítulo III. <i>Cuatro voces en la desigualdad</i>	68
3.1 Cuatro experiencias desiguales en la educación superior.....	71
3.2 Experiencia y subjetividad universitaria.....	97
Conclusiones.....	100
Referencias bibliográficas.....	107

RESUMEN

Este ejercicio de investigación se propone principalmente analizar la incidencia de las desigualdades sociales en las distintas fases del proceso educativo, tomando como caso de estudio la cohorte del semestre I o A del año 2011 del Programa de Sociología de la Universidad del Valle. Las fases que este proceso comprende son: aspiración o inscripción, admisión y deserción/retención. Para dar cuenta de este fenómeno, el ejercicio se plantea la triangulación de información de fuentes estadísticas de diversa índole y relatos de vida. De esta manera, se elaboran perfiles de los estudiantes en las distintas fases desde la dimensión cuantitativa teniendo en cuenta sus características socio-económicas y geográficas, además, se constata en la dimensión cualitativa con el recurso a los relatos de estudiantes con perfiles clave.

ABSTRACT

This research exercise aims mainly to analyze the impact of social inequalities in the different phases of the educational process, taking as case of study first semester's Cohort or A-2011 from Sociology Program from Universidad Del Valle. This process includes the following phases: aspiration/enrollment, admission and abandonment / retention. In order to explain this phenomenon, the exercise triangulates several types of statistical information, and life stories. In this way, profiles of the students in the different phases are elaborated from the quantitative dimension taking into account their socio-economic and geographical characteristics, in addition, it is verified in the qualitative dimension with the recourse to the stories of students with key profiles.

Introducción. Sociología, educación y desigualdades sociales

Aunque la Sociología de la Educación surge como disciplina especializada a mediados del siglo XX; desde sus inicios formales a finales del siglo XIX con Emile Durkheim, la Sociología ya había problematizado la educación como objeto de reflexión propio, debido principalmente a que el contenido transmitido de generación en generación está conformado por los aspectos centrales de una sociedad dada, y porque esta transmisión es razón de la existencia de instituciones en el seno de dichas sociedades (Brigido, 2006). En efecto, Durkheim definió en su momento la educación como:

“...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado”- (Durkheim, 1966).

Desde un lenguaje durkheimiano, Ana María Brigido (2006) define la educación como un “hecho social”. Un fenómeno supraindividual y coactivo, que lleva consigo procesos de poder y control social, cuya función -al menos en el ideal republicano- es transmitir la herencia cultural.

La conceptualización de la educación como fenómeno social y objeto de estudio sociológico no es ajena a esta investigación. El presente trabajo indaga sobre la relación existente entre educación y sociedad: más precisamente, analiza cómo inciden o influyen las desigualdades sociales en el acceso a la educación terciaria o superior pública, entendiéndola como un acaecer procesual conformado por distintas fases, comprendidas por la aspiración, la admisión y la deserción/egreso.

Para tal efecto, se interpreta el caso de la cohorte admitida en el semestre I del año 2011 en el programa de Sociología de la Universidad del Valle, institución educativa de carácter público que constituye la tercera a nivel nacional en orden de importancia en su tipo (razón por la cual es tomada como objeto de estudio, pues representa un espacio en el que los filtros económicos directos como la matrícula financiera no suponen un obstáculo para el elevado número de matriculados y aspirantes de todo el sur-occidente colombiano). Triangulando información obtenida a partir de la caracterización social y demográfica de la población aspirante y admitida, así como la población que por diversas causales desertó de dicho programa; y, a través de la elaboración de perfiles cualitativos mediante relatos de vida, esta investigación se plantea como un puente o articulación entre ambas metodologías investigativas con el fin de dar amplia cuenta del fenómeno en cuestión.

Con el objetivo de analizar la incidencia de las desigualdades sociales en el acceso a la educación superior, se caracterizó sociodemográficamente la población aspirante y admitida en la Sede Meléndez de la Universidad del Valle para el año 2011, con ánimo de contextualizar y definir un entorno de comportamiento para el fenómeno en estudio; posteriormente y de manera similar, pero desagregada para el conjunto de la población aspirante y admitida en el programa de Sociología del mismo año, se caracteriza sociodemográficamente; y finalmente, se elaboraron perfiles a partir de cuatro relatos de vida de estos estudiantes de Sociología, dando cuenta de las distintas fases del proceso educativo en relación con su estatus socioeconómico.

¿Cuál es el lugar de la educación superior en los estudios de las desigualdades sociales?

Pese al gran compendio de investigaciones hechas en América Latina sobre el desigual ingreso de individuos a la educación superior debido a condiciones sociales, y al reconocimiento

de esta situación por parte de las instituciones estatales, bajo una suerte de ciega creencia popular en las capacidades democráticas de la educación se oculta un problema social. Lejos de promover el ascenso en la estructura social, la educación superior y en conjunto el sistema educativo, reproducen las desigualdades sociales y refuerzan el dispositivo social que las legitiman mediante mecanismos de selección social que llevan a la *eliminación pura*, el *relegamiento*, el *retraso o estancamiento*, y la *restricción de la elección* de los individuos según su origen social; y que funcionan a lo largo de toda la trayectoria educativa (Bourdieu & Passeron, 2008).

Para dar cuenta del estado general de los abordajes que se han hecho en el estudio de la educación desde la preocupación por la igualdad de acceso a la misma, poder evaluar y sistematizar críticamente la literatura científica, los métodos, teorías y enfoques usados por otros investigadores, se elabora un estado del arte (APA, 2003). En concordancia con este fin, a continuación se expone un breve balance del estudio de las desigualdades sociales en la educación superior.

Históricamente, la educación ha constituido un objeto de estudio privilegiado en las ciencias sociales y en especial en la sociología (Brigido, 2006). Los primeros -científicos sociales- en plantear la educación como problema de estudio -por ejemplo, Durkheim-, ligaban su interés científico a uno más general por conocer el rumbo que tomarían las sociedades del momento, y a la preocupación por definir el elemento rector, ordenador e integrador de las mismas (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964]). Analíticamente hablando, la educación fue provista de facultades formadoras cuyo fin sería transmitir un *contenido cultural y social* de una generación a otra, reproduciendo de manera tácita las estructuras sociales existentes.

Posteriormente, durante la década de los sesenta, la sociología de la educación en Francia e Inglaterra adoptan, con Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein respectivamente, un interés por las posibilidades de cambio social y movilidad brindadas por la educación desde el discurso republicano y democrático. En estas sociedades, la educación es percibida como un derecho y un servicio público que media en las posibilidades de mejorar la calidad de vida y permite escalar en la estructura de clases sociales; por ello, la relación entre la estructura diferenciada por clases sociales, y el acceso y continuidad de los individuos al sistema educativo constituyó el principal objeto de estudio de estos autores.

Aunque estos investigadores se preguntaban por el mismo objeto de estudio, es decir, el problema del fracaso o éxito de los estudiantes según el medio social de origen; lo abordaban de dos formas distintas. En Inglaterra, Bernstein, principalmente en su obra *Pedagogía, control simbólico e identidad* crea un puente entre las situaciones microsociales en el interior de las aulas de clase y la dimensión macrosocial al comprender la organización general de las estructuras sociales a partir de los conceptos de *código restringido* –limitado al contexto, la particularidad, carece de abstracción y se liga a la producción material- y *código elaborado* –ampliado a lo universal- correspondientes a los individuos de clase trabajadora, y a los de clase dirigente (Bernstein, 1996). Tal puente consiste entonces en la aproximación de la lingüística a la sociología entendiendo la lengua como un producto desigual de la sociedad que brindaría los componentes léxicos necesarios para el éxito en el proceso educativo.

En Francia, Bourdieu & Passeron exponen, principalmente en *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, y en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, que el sistema educativo francés reproduce culturalmente la estructura de clases

sociales, contraponiéndose al discurso de neutralidad y de igualdad de los estudiantes en el acceso al sistema mismo, y la consecuente movilidad social que permitiría.

En *Los Herederos*, los autores se fundamentan principalmente en series estadísticas del Instituto Nacional de Estadística de Francia y de la Oficina de Estadísticas Universitarias, así como en entrevistas y monografías centradas en el estudio de la Facultad de Letras por su pertinencia para dar cuenta de las desigualdades escolares y mecanismos del sistema de enseñanza pautados por factores culturales. De este modo, encuentran que el sistema educativo francés elimina objetivamente las clases más desfavorecidas, puesto que pone en marcha un mecanismo de selección a lo largo del recorrido educativo, cuyo factor principal es el origen social del individuo; y que este factor no se explica solamente por la diferencia en capital económico, sino también por la diferencia en materia de acumulados de conocimientos objetivos y prácticos que determinan habilidades, pericias y etiqueta o modos de expresión desiguales (2008 [1964]).

Los autores dan cuenta de los distintos mecanismos que pone en marcha el sistema de enseñanza y que desembocan en la reproducción cultural de las desigualdades de clase que el ideal republicano busca reducir, tales son: la *eliminación* pura y sistemática de las posibilidades de acceso, la *restricción de elección* de las disciplinas a las cuales pueden matricularse, el *relegamiento-refugio* a determinadas disciplinas según la clase social, y el *retraso o estancamiento* de los estudiantes más desfavorecidos expresado en el envejecimiento educativo; por ello, dicen Bourdieu y Passeron (2008 [1964]), las expectativas subjetivas llegan a ser más débiles aún que las probabilidades objetivas de acceder a la educación superior.

Entonces, el origen social es el factor que más influjo tiene sobre el medio estudiantil; incluso más que el sexo, la edad y otros factores aparentemente explícitos. Esto porque el origen social es el único factor que extiende su influencia a todos los ámbitos de la experiencia de los estudiantes

y sus condiciones de existencia. Sobre todo, hay que señalar que, de acuerdo con los autores, pese a que los estudiantes en general compartan prácticas semejantes en tanto que alumnos, no comparten experiencias idénticas sobre estas prácticas, ni como individuos ni como colectivos (2008 [1964]).

La cultura libre, dicen Bourdieu y Passeron (2008 [1964]), es una condición implícita para el éxito en la educación superior en varias disciplinas; pero ésta está distribuida de manera desigual según el origen de los estudiantes, aun cuando las diferencias en las distribuciones de ingresos económicos no sean tan marcadas. Y es que los estudiantes de medios más favorecidos tienen por un lado hábitos, entrenamientos y actitudes, y, por otro lado, heredan de su medio de origen saberes y saber-hacer, así como gustos que trascienden en sus trayectorias educativas ulteriores:

“Los mismos saberes no expresan necesariamente las mismas actitudes y no implican los mismos valores: mientras que demuestran en unos el poder exclusivo de la regla y del aprendizaje escolar, expresan en los otros, al menos tanto como la obediencia a los imperativos educativos, la posesión de una cultura que deben en principio a su medio familiar” (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964] p.35).

Es decir, que una “cultura escolar” es apenas una cultura parcial e inferior, dado que los elementos de los que se compone escinden los contextos más amplios en los que se da, soslayan por ignorancia otros conocimientos que una persona de origen favorecido puede adquirir fácilmente en su cotidiano vivir más allá de la escuela.

Ahora bien, dado que los estudiantes de sectores desfavorecidos no tienen en su *corpus* de conocimiento un saber, un saber-hacer y un saber-decir propios de las clases cultivadas, se ven enfrentados por su carencia o déficit de patrimonios a un sistema de educación superior que los

presupone. Por contrapartida, se tiene la emergencia de la condición “diletante”, de ordinario, presente sobre todo en los alumnos de origen favorecido gracias a que perciben su “futuro objetivo” más o menos seguro y a que poseen un *savoir faire* y *savoir vivre* propios de su cultura de élite que es la cultura educativa (2008 [1964]).

Sin embargo, frente al aparente pesimismo de Bourdieu y Passeron (2008 [1964]), ellos señalan que, si bien los estudiantes provenientes de medios desfavorecidos son los más arrojados a quebrarse frente a la adversidad de los determinantes sociales, pueden hacer de la necesidad virtud por así decirlo, y ver en sus desventajas excesivas el “estímulo” para romper con las condiciones sociales dadas.

En resumen, en las sociedades que suponen igualdad formal en las posibilidades de acceder a la educación superior, el sistema educativo apuntalaría la legitimación de los privilegios de los individuos de las clases favorecidas, argumentando que sus capacidades no responden a diferencias culturales según su origen, sino a dones de los que unos gozan y otros simplemente carecen. A diferencia de la investigación hecha por Bourdieu & Passeron (2008 [1964]), en la que los autores expresan tasas de probabilidad de acceso al sistema de enseñanza, en esta investigación se construyen razones estadísticas, además de caracterizaciones socio-demográficas para dar cuenta de las desigualdades sociales en el proceso educativo superior y sus fases.

Otras investigaciones más recientes señalan que la educación terciaria ha adquirido gran trascendencia en las últimas cuatro décadas, excediendo los marcos internos de la nación y poniendo en la dimensión geopolítica la cuestión de la educación superior en cobertura y calidad. Ese marco de interpretaciones también se inscribe en la teoría de la reproducción, puesto que se pregunta por la paradójica persistencia de desigualdades según la clase social en el acceso a los ciclos de enseñanza superior, a la vez que da cuenta de una masificación en el acceso a la misma.

Entre tales interpretaciones encontramos a la socióloga argentina Ana María Ezcurra, cuyo análisis ha significado interesantes aportes a la sociología de la educación en América Latina y el Caribe.

Partiendo del uso extensivo de fuentes secundarias como los documentos de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (París) y de investigaciones y avances de otros autores: Ezcurra afirma que, debido al auge de la economía internacional fundamentada en el conocimiento, la fortaleza de los países se ve mediada por el acceso a la educación postsecundaria, constituyéndose así en otro fundamento del poder de los Estados-Nación. De acuerdo con ella, desde hace cuatro décadas la educación terciaria pasa por transformaciones internas como son la masificación continua e intensa de la misma en una tendencia estructural y global (Ezcurra, 2013).

En efecto, América Latina y el Caribe (ALYC) experimentaron una escalada en la Tasa Bruta de Matrícula pasando del 6% en 1970 al 34% en 2007. Cifras corroboradas de manera similar por la CEPAL en 2009. También en el interior de ALYC tiene lugar un fenómeno creciente de desigualdad intrarregional entre países expresado en grados de masificación disímiles como los del grupo Venezuela, Uruguay y Argentina que superan en 2008 el 60% de Tasa Bruta de Matrícula, frente al grupo México y Brasil que se acercan al 30%. Sin embargo, la autora resalta la importancia de un fenómeno que cuestiona de plano la aparente reducción de brechas en los sistemas educativos, a saber, que el stock de egresados es bastante menor con respecto a las anteriores tasas de matrícula en ALyC (Ezcurra, 2013).

Ezcurra (2013) establece entonces que en ALyC, como en todo el mundo, tiene lugar un fenómeno de masificación de la educación terciaria que lleva consigo la apertura en términos absolutos del ingreso de franjas sociales antes excluidas. No obstante, esta inclusión expresa una contradicción puesto que aumenta la inclusión, pero de manera que excluye a las clases y sectores desfavorecidos, expresado en altísimas tasas de deserción. Lo anterior implica la aparición de una

creciente “*brecha de graduación*” que lleva en su interior una *desigualdad aguda y en alza* que afecta directamente a los sectores más desfavorecidos socioeconómicamente. Es lo que Tinto, citado por Ezcurra caricaturiza como ***una puerta giratoria***. Tales desventajas estarían pautadas por los bajos accesos al sistema de educación superior y por su retención o deserción del mismo, y se constituyen por el ingreso económico y el nivel educativo de los padres. A las previas, se les suman algunas contingencias como ser trabajadores de tiempo parcial y completo, así como la pertenencia a sectores étnicos. Los anteriores conformarían entonces un conjunto de factores *convergentes* que definirían el estatus de desventaja o estatus socioeconómico.

De Ana María Ezcurra se extrae en materia metodológica el trabajo con Tasas de Matrícula y el uso de registros para dar cuenta de posibles brechas en el sistema educativo, ejemplificado en este ejercicio por la Universidad del Valle. Por otro lado, como se verá más abajo se extraen nociones centrales que desarrollan los conceptos de capital cultural introducidos por la sociología bourdiana, como lo son *estatus socioeconómico* y *desventajas convergentes*.

En el marco colombiano, también han tenido lugar investigaciones sobre el acceso a la educación superior o terciaria, cuyo grueso lo constituyen análisis que de igual manera se inscriben en el estudio de la reproducción social a partir de los aspectos culturales. Dichas investigaciones se han hecho desde diferentes disciplinas tales como la economía, la pedagogía, la psicología y la sociología, y han privilegiado como objeto de estudio el fenómeno de deserción de los estudiantes universitarios en el país, especialmente de las universidades públicas.

Colombia ha experimentado grandes progresos en materia de educación si se tienen en cuenta las variables cobertura y expansión de la escolaridad, de lo que se tiene la escalada en la posición relativa del país frente al resto de la región de América Latina y el Caribe. Le ha tomado dos décadas pasar de 5,9 años de escolaridad a inicios de los noventa a 7,6 años de escolaridad en

el 2010. No obstante, dichos progresos resultan insuficientes cuando se toma en cuenta que en general ALyC se encuentra retrasada en relación con las regiones más avanzadas económicamente, es decir, Europa y Asia Central donde en 2010 se alcanzaban los 11 años de escolaridad (Vivas, 2010).

Entre estos estudios, destaco la investigación con fines de intervención hecha por Ruth Zárate Rueda & Claudia Socha, *Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander*, y las monografías realizadas para optar por el título de pregrado en la Universidad del Valle de: Jenny Isabel Burgos, *Brecha educativa entre población rural y urbana en Colombia. 2007*, y de Jasmany Lozano Pacheco, *Selección social y acceso de los estudiantes a la Universidad del Valle: perfil del estudiante de sociología cohorte 2009: aspectos culturales y socio-demográficos, en el campo de la sociología*.

En el *Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander*, Zárate & Socha (2006) se propusieron comprender los motivos atribuidos por los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander –UIS- a la experiencia de deserción académica entre el año 2003 y 2006, con el objetivo de proponer una intervención desde la institución educativa para combatir dicho fenómeno. Para tal efecto, las investigadoras se valen de métodos de recolección de información tales como grupos focales y encuestas con muestreo en la modalidad “bola de nieve”; además de ello, hacen uso de registros oficiales de la UIS para un análisis que triangulan con información estadística. Con dichos métodos buscaron captar las influencias personales, socio-económicas, culturales, académicas e institucionales que llevaron a los estudiantes a abandonar sus estudios. De este modo, encuentran entre las principales influencias que: a nivel personal, los estudiantes perciben la carencia en su formación, la inestabilidad en sus proyectos de vida y las adversidades de la vida académica; a nivel económico, establecen la

existencia de factores derivados de la desigualdad económica que ponen a algunos estudiantes en incapacidad para costear los gastos en la formación; a nivel social, resaltan los factores de presión sobre la decisión de los estudiantes en la continuidad o no en el ciclo educativo; en el nivel cultural, caracterizan los medios en los que se desenvuelven los estudiantes, estableciendo la importancia que le asignan en estos a la educación superior y la inserción laboral; en el nivel institucional, resaltan la responsabilidad de las instituciones relacionadas con la educación superior en materia de currículos, normas, programas, metodologías, créditos financieros y orientación profesional; finalmente, en el nivel académico, afirman la incidencia de aspectos como formación previa, orientación vocacional, rigidez de muchos programas y procesos de evaluación, entre otros.

Zárate & Socha parten de la noción de motivaciones, consideradas por ellas como “impulsos, deseos, anhelos, necesidades y sentimientos que hacen que un individuo actúe y se comporte de una manera determinada” (2006, p.421) y concluyen, teniendo en cuenta los distintos niveles mencionados previamente, que las experiencias vividas por el estudiante en la universidad y por fuera de esta “marcan afectiva, familiar y personalmente a los estudiantes dado que éstas influyen en los comportamientos y roles que asumen académica y socialmente” (2006, p.422). Además, hallan que las motivaciones académicas para desertar son los bajos rendimientos académicos, dinámica relacionada con el “rezago estudiantil”, y también la ausencia o inadecuada orientación vocacional para definir una carrera acorde con las expectativas de los alumnos.

Aunque esta investigación caracteriza a la población desertora de la universidad, no se plantea directamente la pregunta por las motivaciones en los términos subjetivos que plantean Zárate & Socha. Aun así, es de destacar la relevancia de los niveles o dimensiones en los que las autoras indagan por las motivaciones: personal, social, cultural, académico, económico e institucional. Los resultados en materia de motivaciones académicas e institucionales brindan

guías clave para el desarrollo del presente ejercicio por cuanto se preguntan por la responsabilidad de la institución educativa, así como por la carencia de saberes y habilidades de los estudiantes matriculados en ella.

Otro trabajo a resaltar es la investigación de Jenny Burgos (2011) sobre brecha educativa entre las poblaciones rural y urbana en Colombia para el año 2007, en la que la autora se propuso identificar los impactos asociados a las características socioeconómicas y familiares de los individuos sobre la brecha educativa entre la población rural y urbana en el país. En concordancia con dicho propósito, extrajo datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del I trimestre de 2007 y estimó la función de la producción educativa comportando en su formulación las diferencias entre las características de la población rural y la urbana mayor de 23 años que aún no se emancipa del hogar de sus padres, tomando como principales variables los años de educación promedio del núcleo del hogar, así como el nivel de riqueza y la presencia del cónyuge del jefe en el mismo, entre otras.

Burgos (2011) encuentra que las características socio-económicas de los hogares de estos individuos y el *background* familiar son factores cuyo cruce explica la presencia de una brecha educativa entre la población rural y urbana, pues las variables mencionadas previamente influyen de manera positiva en la acumulación de capital humano de las personas (la autora usa como variable *proxy* el número de años de educación). Entre tanto, las variables socio-económicas como la baja estratificación, el reducido nivel de ingresos económicos, la suscripción del hogar al SISBEN, el tamaño del hogar, entre otras, son por contrapartida, de influencia negativa.

Finalmente, en términos conceptuales, la investigación hecha por Lozano (2012) aporta las experiencias más cercanas a este ejercicio disciplinar. Partiendo de un marco teórico construido

sobre los conceptos de capital cultural, mecanismos de reproducción social del sistema de enseñanza y clases sociales, e inscrito en las teorías de la reproducción social, esta investigación se basa en el procesamiento de datos agregados y la aplicación de encuestas para la construcción del perfil de estudiante admitido en el programa de Sociología, tomando como caso empírico y población cautiva la cohorte 2009 de la misma.

A través de este perfil, Lozano (2012) indaga en los procesos “altamente selectivos” de admisión en la Universidad del Valle, y concluye principalmente que la posibilidad de acceder a esta universidad está influenciada por criterios de selección académica, pero en mayor medida por criterios de selección social que funcionan a partir de factores como el origen social, el tipo de institución en la que cursó la educación media, la calidad de la educación que tuvo, el municipio en el cual reside o residía, entre otros -a los cuales los aspirantes y estudiantes admitidos oponen un entramado de estrategias con las cuales hacen frente al mecanismo de selección social que se pone en marcha-.

En *Voces. Trayectorias y relatos desiguales en la educación superior*, se propone principalmente el análisis de la incidencia de las desigualdades sociales en el acceso a la educación superior o terciaria, tomando como caso la cohorte de Sociología de la Universidad del Valle en el año 2011; entendiendo dicho acceso como un proceso que no culmina con el mero ingreso efectivo del estudiante a la institución educativa, sino que comprende distintas fases que a su vez no son necesariamente lineales, que podrían configurar trayectorias bifurcadas.

Así pues, encontramos una población *aspirante*, que es aquella que se inscribe en el proceso de selección para el ingreso a un programa académico dado; *admitida*, fracción de la población *aspirante* que supera el proceso de selección aplicado por la institución de educación superior (desde ahora llamada IES por sus siglas); *desertores*, población que una vez admitida dimite, por

diversos motivos entre los cuales resaltamos las condiciones socioeconómicas, del programa académico en el que están matriculados, o de la IES, o hasta del sistema educativo nacional en general de un período académico a otro; y por último, *retenidos y egresados*, que es aquella población admitida en un programa que se mantiene en el sistema educativo y subsiguientemente culmina y acredita su pregrado.

Por lo tanto, para efectuar el propósito principal de la presente investigación, se formula la caracterización sociodemográfica de las poblaciones *aspirante, admitida, y desertora* de la Universidad del Valle en el año 2011 y, específicamente, de la cohorte 2011 de Sociología. Así como la elaboración de cuatro relatos en profundidad sobre el proceso educativo.

Referentes conceptuales. La reproducción social y las desventajas convergentes

Como se ha elucidado previamente, al menos de manera parcial, la educación constituye en absoluto un problema u objeto de investigación novedoso o inexplorado por la sociología. Por el contrario, desde Emile Durkheim hasta la actualidad, la educación ha constituido uno de los campos de estudio centrales de la sociología en general. Así pues, se tiene que en la Francia de los años sesenta del siglo pasado, hayan tenido lugar importantes avances en materia del estudio de este campo con investigadores como Alain Girard, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, entre otros, que ponían en relación directa el privilegio social con el acceso y mantenimiento del individuo en el sistema educativo.

Precisamente, esta investigación parte de las consideraciones analíticas hechas por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en la obra de *Los Herederos: los estudiantes y la cultura* (2008), así como se retoman las nociones de *capital cultural y origen social* propuestos por los mismos tanto en ésta como en otras obras (*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1995); *La Nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo* (2013); *Capital*

cultural, escuela y espacio social (1997), entre otros). Empero, dicha partida se hace tomando en cuenta la especificidad empírica del caso colombiano, cuya particularidad y diferencia con el caso francés es de vital importancia para no caer en el error de ajustar la “realidad” al molde de este enfoque analítico (Arango, 2007).

Desde un enfoque epistemológico de la *teoría de la reproducción de las condiciones objetivas y estructuras sociales*, se consideraron adecuadas para el análisis de las desigualdades sociales en el acceso a la educación superior, las nociones de *estatus socioeconómico*, *capital cultural* y *desigualdad social*.

Capital cultural y teoría de la reproducción social. Introducidos por Pierre Bourdieu, los conceptos de *capital cultural* en *Capital cultural, escuela y espacio social* (1997) conforman, en conjunto con la noción de *estatus socioeconómico* de Ezcurra (2013), la base teórica con la cual se analiza el objeto de estudio de esta investigación.

Bourdieu (1997) define *capital cultural* como el cúmulo de conocimientos y habilidades que le brindan a un individuo una posición dentro de un campo dado. Este cúmulo es producto de procesos de formación y aprendizaje del individuo que tienen lugar principalmente durante la niñez mediante el influjo de los padres, quienes transmiten actitudes y conocimientos con los que, inserto en el sistema educativo de su sociedad, el individuo se desenvuelve.

El autor señala que hay al menos tres tipos de estado en los que se encuentra el *capital cultural*: el primero es el *capital cultural encarnado*, que refiere a la interiorización de la formación por parte del individuo conformando un entramado de competencias y habilidades que, producto de aprendizajes y entrenamientos tienden a la larga duración; el segundo es el *capital cultural objetivado*, que se expresa en forma de bienes culturales materiales o inmateriales,

tangibles o intangibles, para cuyo consumo o utilización el individuo precisa unas competencias y habilidades que están *encarnadas* de antemano; y el tercer tipo de *capital cultural* es el *institucional*, con el cual Bourdieu se refiere a las credenciales educativas conseguidas por el individuo como los títulos escolares (Bourdieu, 1997).

Estatus socioeconómico y desventajas convergentes. Extraídos de la obra de Ezcurra (2013) con respecto a las diferentes formas de desigualdad que convergen, como en un solo cauce, en una situación que caracteriza a un individuo y que le ubica en una posición de ventaja o desventaja según sean los términos de la experiencia de éste. En concreto, por *estatus socioeconómico* se entienden aquí las condiciones definidas para un individuo por factores relacionados con su origen social, económico y el medio en el que se han formado. Dichos factores son principalmente –en la dimensión socioeconómica- el nivel educativo de los padres, la ubicación geográfica, la condición de migrante o no migrante, el ingreso económico en el hogar, la condición de trabajador a tiempo completo o parcial, la pertenencia a sectores étnicos, el estatus de primera generación en la educación terciaria, entre otros.

Otros factores que irrumpen en el desenvolvimiento del estudiante una vez admitido, o en el aspirante al que le han valido para su resultado en el Examen de Estado del ICFES “Saber 11°” se encuentran en la dimensión académica del individuo, esto es, un saber estudiar y saber aprender cuya enseñanza es por lo general un asunto omitido (Ezcurra, 2013). Configuran insuficiencias del sistema de enseñanza en sus niveles básico primario y secundario. Tras esta especificación, resulta más plausible comprender las variables con las cuales se operativiza el concepto, apropiadas además en este trabajo para la caracterización de las poblaciones tenidas en cuenta por el mismo.

Desigualdades sociales. De acuerdo con Silva (2010), la desigualdad social implica la acumulación de alguna forma de recurso, bien o patrimonio por una parte o segmento de la

población -por tanto, se retoma la concepción neoweberiana de *cierre social*-, en detrimento de las demás partes; siendo resultado de un proceso de acumulación desigual de distintas formas de capital, es, además, una condición necesaria del capitalismo y por tanto es recreada y reproducida por dicho sistema (Touraine, 1997). En un contexto contemporáneo de fragmentación constante y en aumento, las experiencias individuales transitan cada vez más por diversos espacios y tiempos. De lo que resultan diversas y diferenciadas dimensiones de la vida social, cada una con estructuras de condiciones propias, desde donde se producen y reproducen múltiples formas de desigualdades sociales.

Entre tanto, Charles Tilly (2000) señala que la desigualdad social estructural puede entenderse como el producto del ordenamiento y distinción categorial (por clase, etnia, género, etc...) de la sociedad por parte de las organizaciones que controlan el acceso a derechos y recursos para solucionar los problemas sobre la organización. De ello resulta el carácter autoritario de la génesis de las desigualdades, cuya reproducción asegura el mantenimiento de estas organizaciones y la perpetuidad de dichas desigualdades-. De otra parte, citando a Fitoussi y Rosanvallon, la autora señala que las desigualdades dinámicas deben ser entendidas como desigualdades intracategoriales, cuya emergencia se ve acentuada con los procesos de diferenciación e individualización de la sociedad contemporánea, cuyo principio rector es el de la exclusión social-

.

Capítulo I. El rostro social y demográfico de las desigualdades sociales en el acceso a la Universidad del Valle

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, define la educación como un derecho humano fundamental puesto que es necesario para el ejercicio de los demás derechos, y promueve el desarrollo al reforzar dimensiones de la vida esenciales como lo son la autonomía personal y la libertad. En esta misma línea, la Constitución Política de Colombia establece en el Artículo 67 que la educación es un “derecho de la persona y un servicio público con una función social” que debe ser garantizado por el Estado, la familia y la sociedad (Const., 1991, art. 67). Dichas disposiciones se expresan en la pretendida cobertura académica total en las agendas de los países de ALyC.

Las distintas instituciones de carácter nacional que, en cada una de los países de América Latina y el Caribe, tienen como objetivo la vigilancia, el desarrollo de los sistemas educativos y, en concordancia con los denominados proyectos democráticos o equitativos, garantizar la cobertura y la calidad de los mismos en cada uno de los niveles que los constituyen, ofrecen resultados que, bajo una rápida e incluso despreocupada mirada, indican que las posibilidades de acceder a los subsistemas de educación superior han aumentado notoriamente y que esto se expresa en las Tasas Brutas de Matrícula. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009), estima en el *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe* que la región ha pasado de tener una TBM del 7% en 1970 al 22.7% en el año 2000, y 37.2% en 2009. De manera similar, Colombia presenta una TBM del 24% en el año 2000, y en el año 2011 esta ha ascendido a 40.8% haciendo evidente un proceso de masificación en el acceso a la educación superior.

Pese al progresivo aumento en las TBM, la población en Colombia y en toda ALyC sigue enfrentando de manera directa un filtro económico en el acceso a la educación terciaria. De acuerdo

con el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-Unesco), a través del informe *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (Gazzola & Didriksson, 2008), la distribución de las universidades en toda la región apunta hacia una fuerte preponderancia de las instituciones de carácter privado sobre las de carácter estatal; a excepción de Cuba, donde el número de universidades de la sociedad civil es cero absoluto frente a 55 instituciones públicas, y de Argentina donde hay 1.1 universidades estatales por cada universidad privada, en ALyC encontramos que apenas una de tres universidades es de carácter público y que en algunos países como El Salvador y República Dominicana la relación es una sobre veinte de carácter privado. En Colombia actualmente existen 210 instituciones de educación superior de las cuales 73 son estatales, es decir el 35% de ellas (Didriksson, 2008).

Por tanto, en la región del mundo con más desigualdad socioeconómica (Klisberg, 2002; Mancini, 2015), la preparación profesional no llega a ser parte del espectro de posibilidades en los proyectos personales de gran parte de la población por falta de recursos económicos para acudir a las instituciones privadas cuando las competencias académicas no permiten el acceso a la educación superior pública, la cual se vale de filtros de otra índole para otorgar limitados cupos. Situación que se ve reforzada por una progresiva “privatización de la educación” en tanto que el peso de las instituciones públicas disminuye de manera general en ALyC (mientras que en 1994 el 38.5% de las instituciones eran privadas, nueve años después esta cifra era del 46%). (Gazzola & Didriksson, 2008).

Además de la brecha que surge de la diferencia en capacidades económicas, el sistema educativo pone en funcionamiento un complejo mecanismo de selección social que acota, cada vez que se le suma una variable socioeconómica, la admisión de un aspirante a la educación

superior pública en Colombia; es decir, que en un ámbito en el cual el capital económico no constituye una variable de suficiente peso para la depuración de quienes acceden al subsistema educativo superior, viene el medio social y cultural a ocupar su lugar como factor decisivo en las probabilidades de acceso. Se tiene entonces que incluso en las instituciones estatales de educación gratuita, las condiciones no se dan de manera equitativa para todos los aspirantes.

1.1 Características socioeconómicas de la población aspirante a la admisión en la Universidad del Valle en el año 2011

La Universidad del Valle es la principal institución de educación superior en el sur occidente colombiano, y la tercera de carácter estatal en todo el territorio nacional, esto debido al peso de la alta calificación de su investigación y academia, y al grado de influencia que tiene sobre la región desde su fundación en 1945, bajo el nombre de Universidad Industrial del Valle; además de concentrar un aproximado de 30.000 estudiantes, haciendo de ella la tercera institución educativa colombiana en número de alumnos. De acuerdo con los registros de la División de Admisiones y Registro Académico, y la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (OPDI), entre los años 2000 y 2011 el número de aspirantes pasó de 10.192 a 17.571, teniendo el pico más alto en 2006 con 19306. Mientras que el número de admitidos pasó sólo de 2.802 a 3.197 en los respectivos años. Dando como resultado el crecimiento de un *déficit de matrícula académica*, puesto que el número de admitidos sólo aumenta 1.14 veces mientras que la tendencia de crecimiento en los aspirantes expresa un aumento de 1.7 veces. Brecha que crece en lugar de cerrarse, en el año 2000, 1 de 3,6 aspirantes era admitido; para 2011 la relación era 1 admitido de 5,4 aspirantes (véase la *Ilustración 1*).

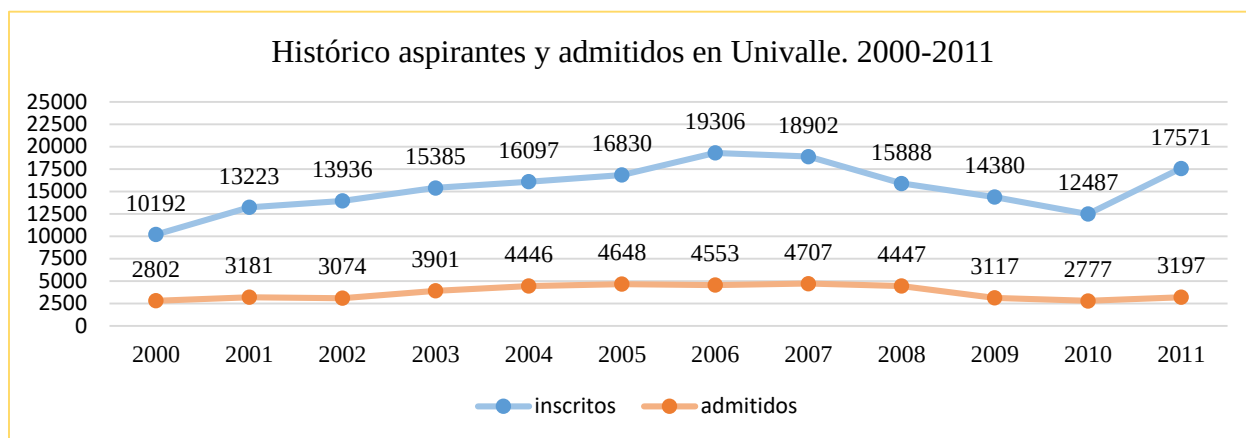


Ilustración 1. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011 Cálculos del Autor

Valiéndose de los registros hechos por la OPDI a partir de la Encuesta Socioeconómica aplicada de manera voluntaria por los aspirantes (para 2011 representaron el 48% de los inscritos con 8.450 de un total de 17.571 personas) en este trabajo se presentan las principales características de la población aspirante y admitida durante los semestres I y II en todos los pregrados ofrecidos para dicho año.

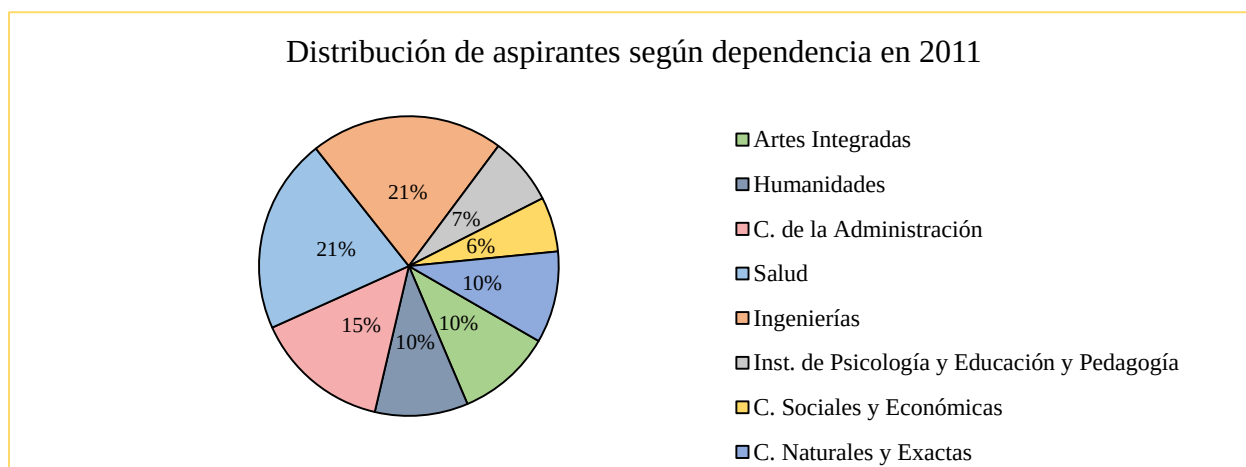


Ilustración 2. Fuente: Anuario Estadístico Universidad del Valle. OPDI. 2011

Según la mencionada encuesta (véase la Ilustración 2), las Facultades de Salud e Ingenierías son las dependencias con más peso en aspirantes con 21% cada una; mientras que la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas tiene un peso de apenas 6%. Fenómeno apenas obvio puesto que

las primeras dos concentran cerca de 40 programas de pregrado mientras que la segunda sólo cuenta con 2 de estos programas. No obstante, esto da cuenta de la demanda que de las ciencias sociales se tiene en el mercado educativo, incluso si sumamos el resto de ciencias humanas apenas representaría el 16% del total de aspirantes en 2011.

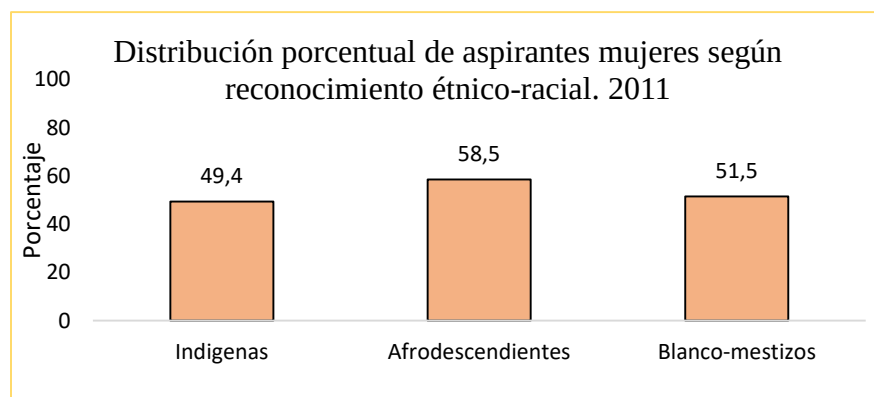


Ilustración 3. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. 2011 Universidad del Valle. Cálculos del autor

En el año 2011, dentro de la población aspirante y segmentada por el reconocimiento étnico-racial (véase la Ilustración 3), mientras que la población de mujeres que

se declaran indígenas es del 49,4% la de las afrodescendientes es del 58,5% y la población femenina blanca-mestiza es de 51,5%. Dejando claro que entre las y los inscritos hay claras diferencias que tienen como resultado el que la población indígena femenina aspire en menor medida que las afrodescendientes y las blanca-mestizas a la educación superior; fenómeno que se ve reforzado por el hecho de que la población indígena es en su mayoría residente en municipios fuera del Valle del Cauca.

Dentro de la población de hombres aspirantes, el porcentaje de hombres en el año 2011 que se declaran blanco-mestizos es ligeramente mayor que el de las mujeres en el mismo año, teniendo un peso del 87% y 84% respectivamente.

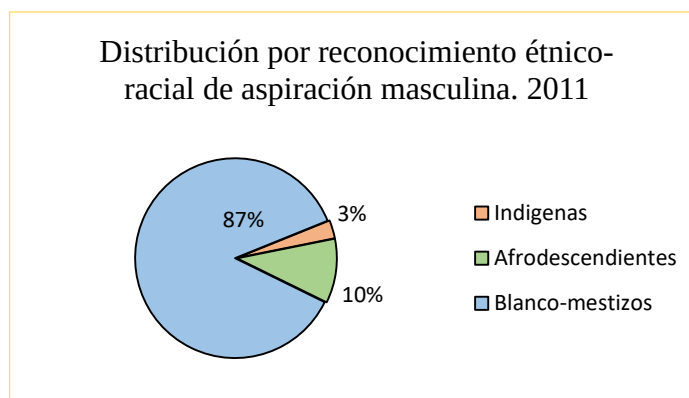


Ilustración 4. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor.

Esta diferencia por sexo no afecta la población indígena que tanto entre hombres como entre mujeres representa el 3%.

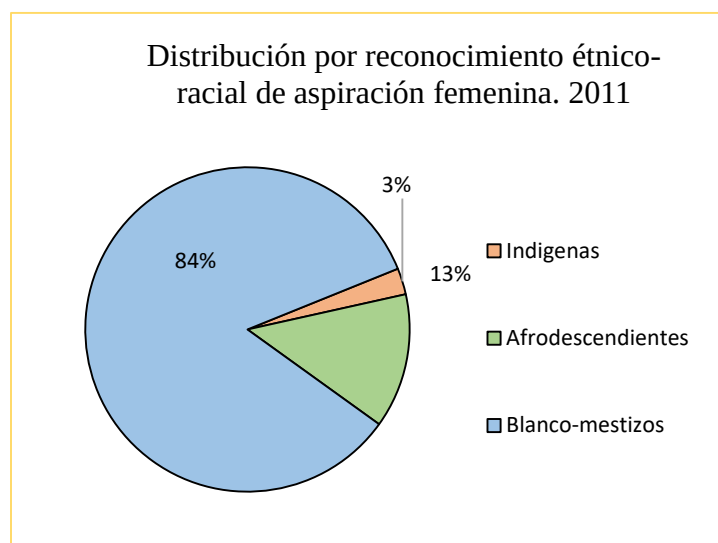


Ilustración 5. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor.

Sin embargo, como se puede apreciar –véase la Ilustración 5- para ese mismo año, dentro de la población de mujeres aspirantes, sí tiene un impacto sobre el tercer grupo, las auto declaradas afrodescendientes tienen 13% mientras que en los hombres el peso es del 10%. Esto indica que, en términos proporcionales, en la etapa de

aspiración las mujeres afrodescendientes se presentan en mayor medida que los hombres.

Como señala Burgos (2011), existe una evidente brecha educativa entre la población rural y urbana en Colombia; pese a la dificultad para definir con certeza el modo de funcionamiento del mecanismo social que genera estas rupturas, factores tanto regionales como propios del ambiente familiar en las poblaciones rurales, inciden negativamente sobre el acceso a la educación:

El porcentaje de aspirantes según el lugar de origen en 2011 (véase la Ilustración 6) está distribuido en un 65,8% para la ciudad de Cali, el 34% restante se divide en: 8% para los municipios vecinos a la ciudad de Cali, los cuales incluyen Jamundí, Palmira, Yumbo y Candelaria; 7,5% para el resto del Valle del Cauca; y finalmente, 18,8% para el resto del país.

Teniendo en cuenta la dimensión regional como un factor decisivo para la aspiración y –en algunos casos- eventual admisión, es de esperar que siendo Cali una capital importante del país con la presencia de una docena de universidades, la expectativa de ingresar a la educación superior sería mayor a la de ciudades y municipios donde apenas hay dos universidades o ninguna.

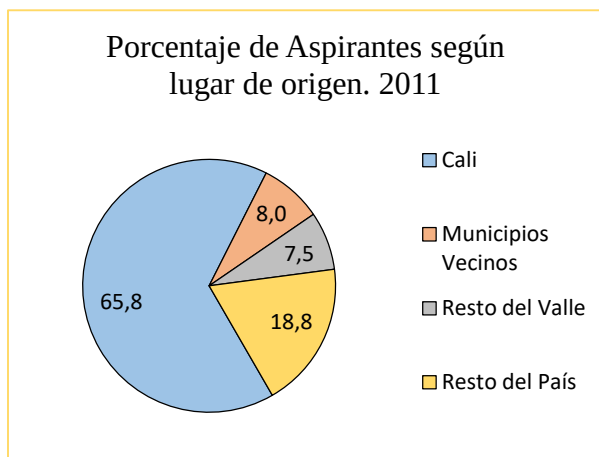


Ilustración 6. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. Cálculos del autor.

Cuando se observa dicha información segmentando por sexo (véase la Ilustración 7) se encuentra que, de manera similar, tanto mujeres como hombres mantienen prácticamente la misma distribución entre aspirantes del resto del país y de los municipios restantes del Valle. Empero, una vez se observa el peso de la población aspirante residente en los municipios vecinos, se hace evidente una diferencia de 0,9% entre hombres y mujeres donde éstas últimas tienen más peso.

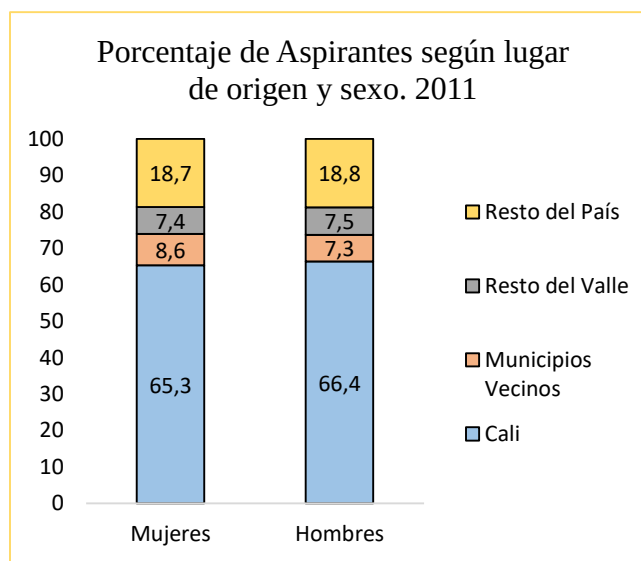


Ilustración 7. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. Cálculos del autor.

Como se muestra en la Ilustración 8, se puede señalar que principalmente en todos los estratos económicos, y tanto en hombres como en mujeres, el grupo de edad con mayor peso es el de los 18 a los 22 años. También se tiene que es en los estratos 1, 3 y 6 donde es mayor el peso de los hombres frente a las mujeres en este mismo grupo de edad. En cuanto al primer grupo de edad,

el de 17 años o menos, se encuentra que el estrato económico –entendido aquí como niveles- es directamente proporcional al peso que tienen tanto hombres como mujeres en los aspirantes. De modo que a medida que se tienen más condiciones económicas, se aspira a la educación superior desde más temprana edad, reforzado esto en el hecho de que es en el estrato 6 donde menos peso tiene el grupo de 18 a 22 años. Dicho fenómeno podría darse entre otras cosas debido a: primero, que en un medio económico más fuerte con una –supuesta- influencia de la vida profesional, el proyecto individual de sus miembros incluiría de manera automática el acceso a la educación superior, traducido en un tiempo de espera menor al de los aspirantes de estratos inferiores una vez se gradúan como bachilleres. Y segundo, porque las mismas condiciones económicas permiten salvar obstáculos y pagar más preparación académica, de modo que al enfrentarse al proceso de admisión resulten más exitosos.

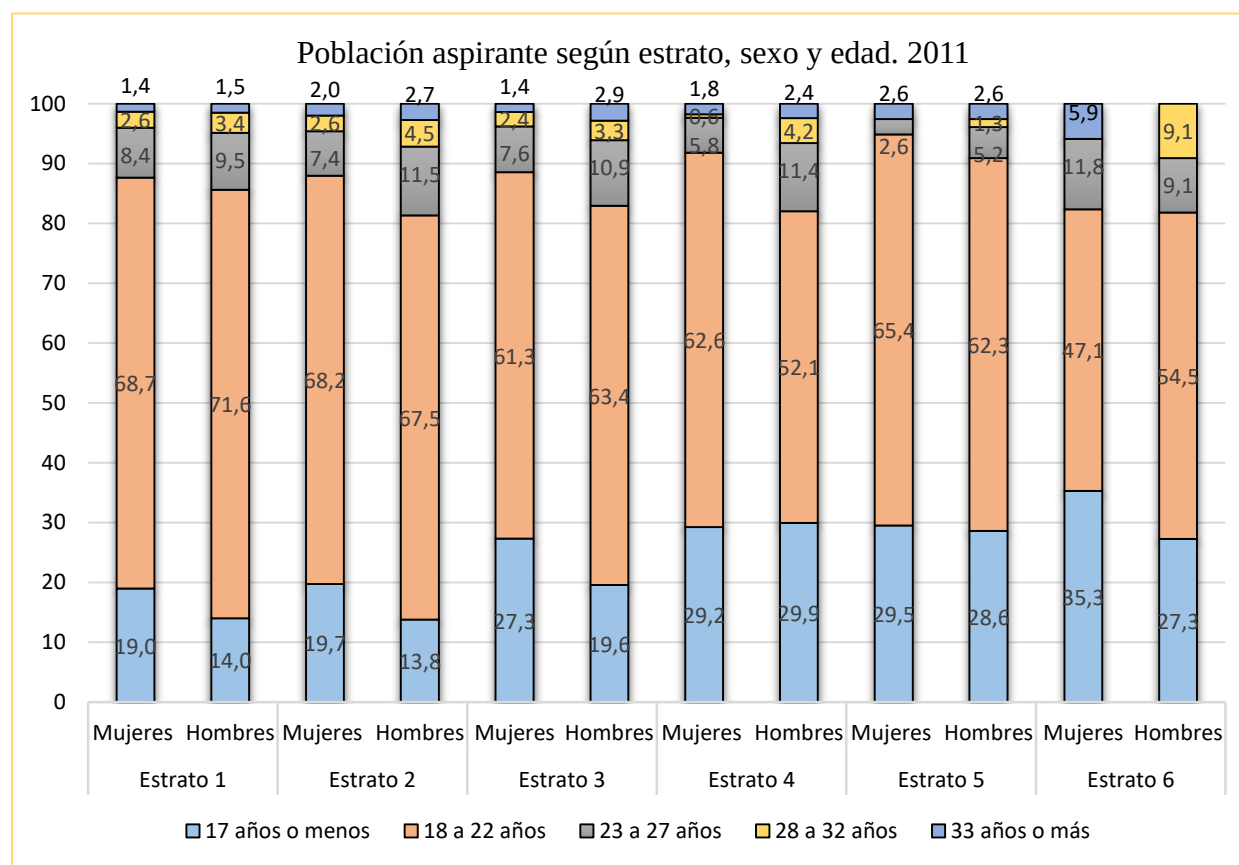


Ilustración 8. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor.

Observando las *ilustraciones 9 y 10*, se encuentra que el nivel educativo -establecido en cuatro niveles ordinales donde “Muy baja educación” contempla desde ningún año de escolaridad hasta primaria incompleta; “Baja educación” comprende desde primaria completa hasta la secundaria incompleta; “Educación media” es decir, la secundaria completa y la superior (desde técnica hasta profesional de pregrado) incompleta; y finalmente la “Educación Superior” que contempla la superior completa en adelante- el nivel educativo del padre de los aspirantes indígenas no supera la secundaria incompleta; situación que se acentúa más en los aspirantes hombres, dónde el padre del 70% sólo alcanza el nivel de escolarización de secundaria incompleta (*véanse las ilustraciones 9 y 10*). Para la población indígena en el caso del nivel educativo de la madre, la situación comporta similares situaciones, aunque aumenta el peso de aspirantes -de ambos sexos- con niveles educativos medios.

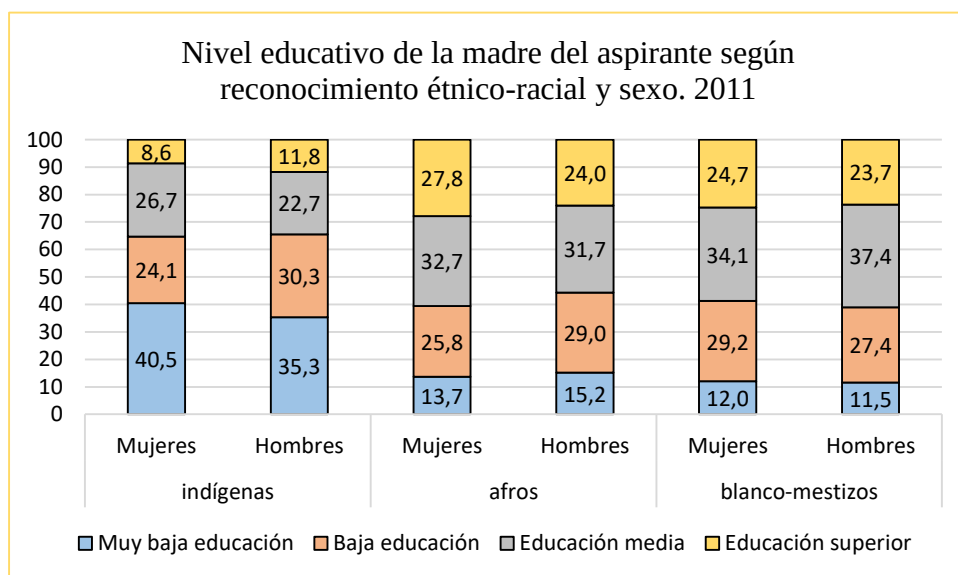


Ilustración 9. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

La ruptura que se presenta entre las poblaciones étnico-racialmente reconocidas como afro y blanco-mestizas con respecto de la indígena es evidente. En general, en los casos del nivel educativo de padre y madre de los aspirantes hombres y mujeres, el peso en educación secundaria completa, estudios superiores incompletos y completos es del doble. No obstante, es necesario aclarar que dicha relación es más visible en la población blanca-mestiza. Y que, en el caso del nivel educativo de la madre, para ambos sexos y reconocimientos étnico-raciales (afros y blanco-mestizos), es más fuerte en la educación media que en la superior completa. Se pone en consideración aquí, que esto denota una plausible acumulación de obstáculos con la situación de migrante en la ciudad de Cali. En efecto, la población que se auto-reconoce como indígena usualmente proviene de fuera de la urbe, mientras que la población afro y blanco-mestiza es oriunda de la ciudad.

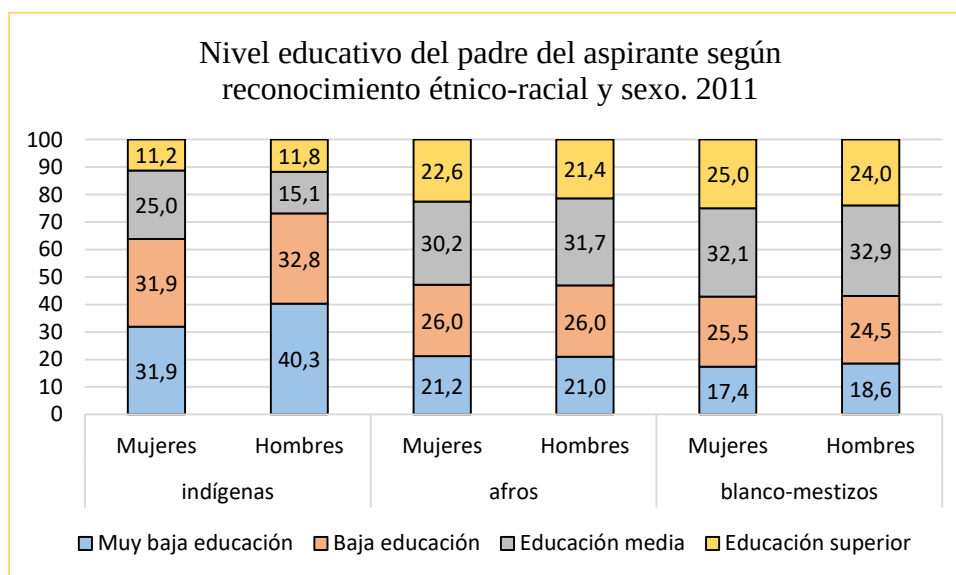


Ilustración 10. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

1.2 Características socioeconómicas de la población admitida en la Universidad del Valle en el año 2011

La Razón de Absorción (RA) es definida en el presente trabajo como el cociente entre aquellos que son admitidos en la Universidad del Valle, frente al número total de aspirantes, sea en general a la universidad o específica para las distintas unidades académicas. Es útil para definir la probabilidad de ingreso. De acuerdo con la información suministrada por la Encuesta Socioeconómica (*Ilustración 11*), la RA en el año 2011 va desde 11,7% a 43,7% según la dependencia académica a la que se aspira. Así pues, se tiene que las razones de absorción más altas se ubican con 40,6% y 43,7% en la Facultad de Humanidades y los Institutos de Psicología & Educación y Pedagogía, respectivamente.

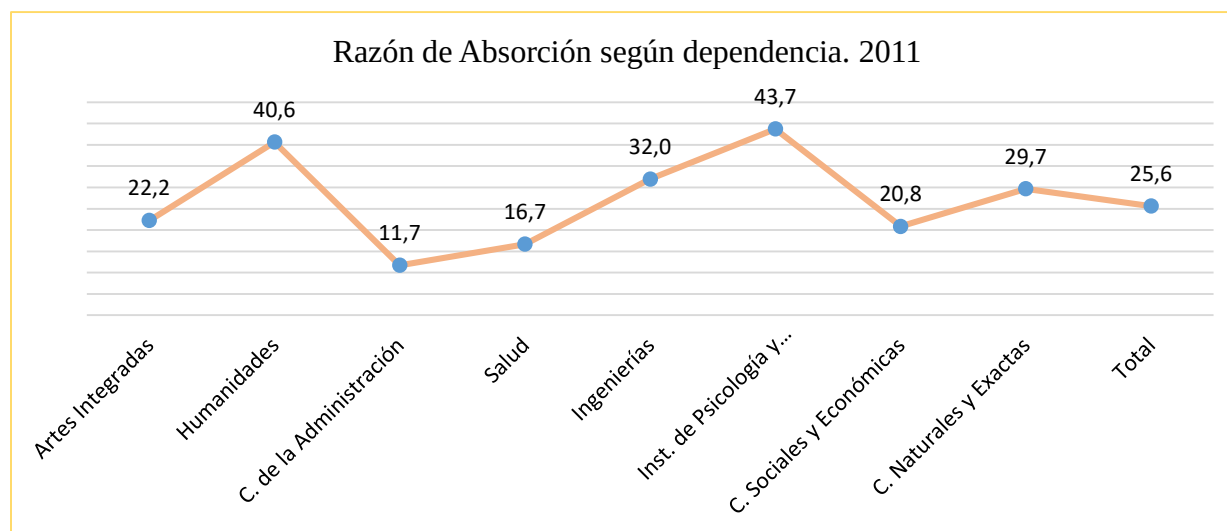


Ilustración 11. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Mientras que las más bajas son la Facultad de Administración y Salud con 11,7% y 16,7% respectivamente. De ello se deduce de manera general que la competencia es más baja en las primeras dependencias y que 4 de cada 10 aspirantes logran ingresar en alguno de los pregrados que ofrecen, mientras que sólo 1 de 10 ingresa en las segundas en mención. Para la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas la relación es 2 de 10 y para el total de la universidad es 1 de cada 4 aspirantes.

Según la *Ilustración 12*, hay claras diferencias entre las RA de acuerdo con los grupos de edad y el sexo de los admitidos. De modo que se identifica una posición de ventaja en el grupo de 33 años en adelante, donde la RA alcanza el 36,2% para el total y hasta un 41,4% para los hombres; no obstante, para las mujeres en este grupo de edad la RA es de 29,3%. Por otro lado, la razón de absorción más baja se tiene del grupo de edad más joven –el de 17 años o menos– con un 23% para el total de sexos y hasta un 19,8% para las mujeres. El punto en que ambos sexos convergen de manera más próxima es en el grupo de 23 a 27 años. De lo anterior se puede decir que las mujeres tienen en general una razón de absorción muy por debajo de la línea del total de ambos sexos. Esto pese a que las mujeres se presentan en mayor medida como aspirantes a la Universidad del Valle (9.014 mujeres frente a 8.557 hombres en 2011 según la División de Admisiones y Registro Académico).

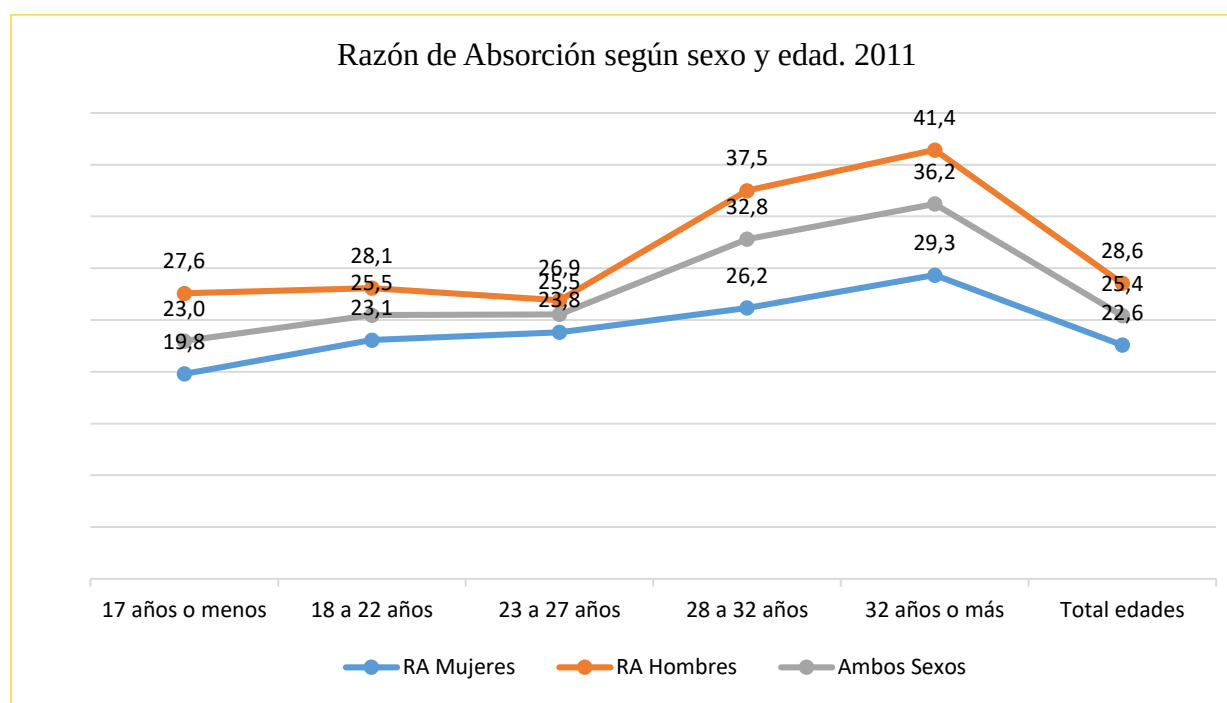


Ilustración 12. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De acuerdo con la *Ilustración 13*, la población admitida es, en los grupos que se auto reconocen étnico-racialmente como blanco-mestizos y afros, mayoritariamente masculina con 28,2% y 33,8% respectivamente; frente al 22,4% y 23,1% de las mujeres para los mismos grupos étnico-raciales. Situación que se ve invertida, o al menos equilibrada con las mujeres indígenas, que son admitidas en un 31,9% mientras los hombres indígenas son admitidos en un 29,4%.

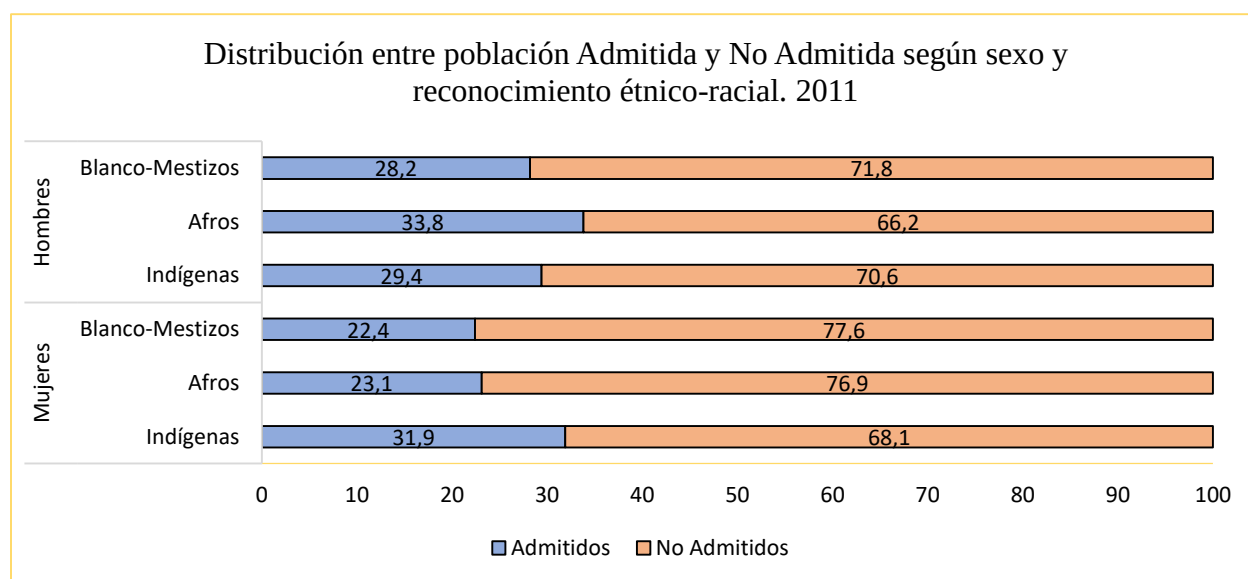


Ilustración 13. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Por otro lado, en la *Ilustración 14* se evidencia que en la Universidad del Valle son admitidas y admitidos individuos de diversos orígenes geográficos; pero además es importante señalar que son las mujeres y no los hombres quienes en mayor medida ingresan a la educación superior cuando provienen de municipios vecinos a Cali (Palmira, Jamundí, Yumbo o Candelaria), así como de municipios del resto del país.

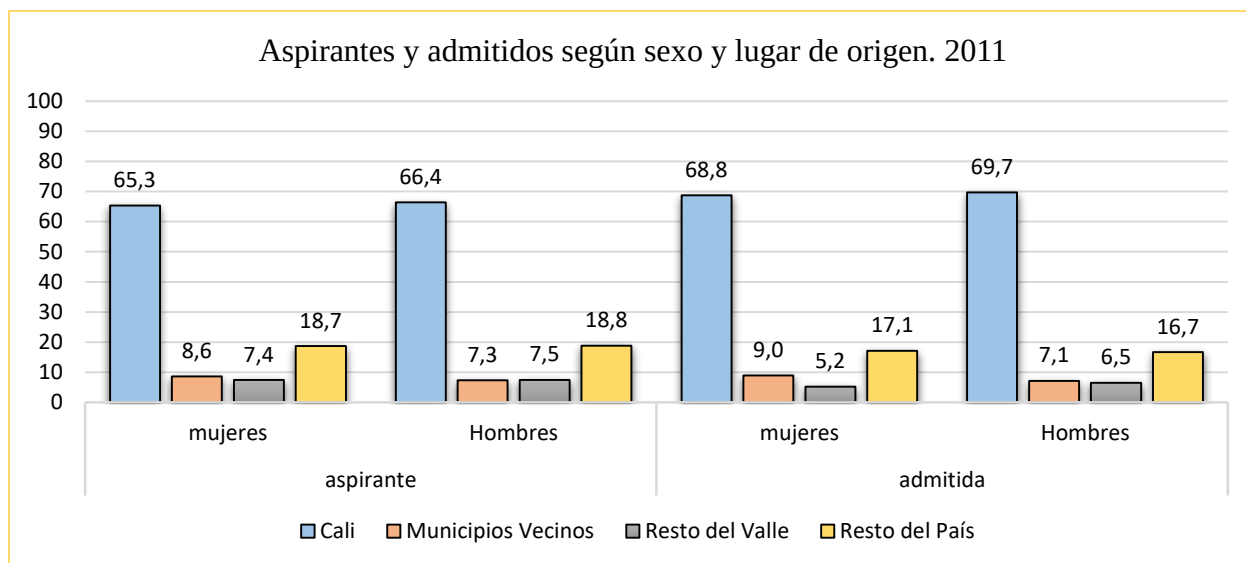


Ilustración 14. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Adicional a ello, un aspecto a destacar es el hecho de que tanto hombres como mujeres tienen una razón de absorción mucho menor cuando son residentes de municipios del resto del Valle. Quizá debido a que aquellos que residen fuera de la urbe atraviesan dificultades en términos de calidad escolar. Mientras que aquellos en la periferia de la capital y que provienen de ciudades o municipios importantes en el resto del país, contarían con mayor apoyo educativo a lo largo de su trayectoria académica.

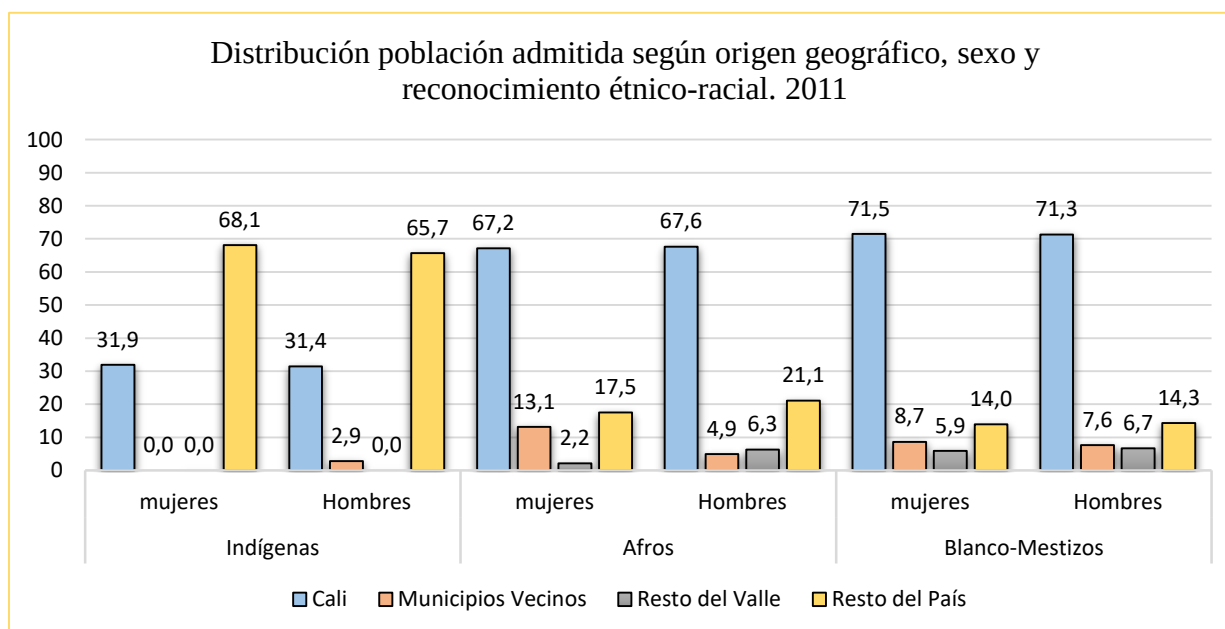


Ilustración 15. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Como puede apreciarse en la *Ilustración 15*, la población indígena admitida, tanto hombres como mujeres, provenientes de municipios vecinos y el resto del Valle es virtualmente nula. Mientras que aproximadamente el 70% proviene de municipios fuera del Valle del Cauca. Dicha relación cambia dramáticamente para las poblaciones auto reconocidas étnico-racialmente como afros y blanco-mestizas, donde tanto mujeres como hombres en, cerca de, un 70% son residentes de la ciudad de Cali. Esta posición reforzaría el anterior planteamiento acerca de la acumulación de obstáculos en la población indígena debido carácter migratorio.

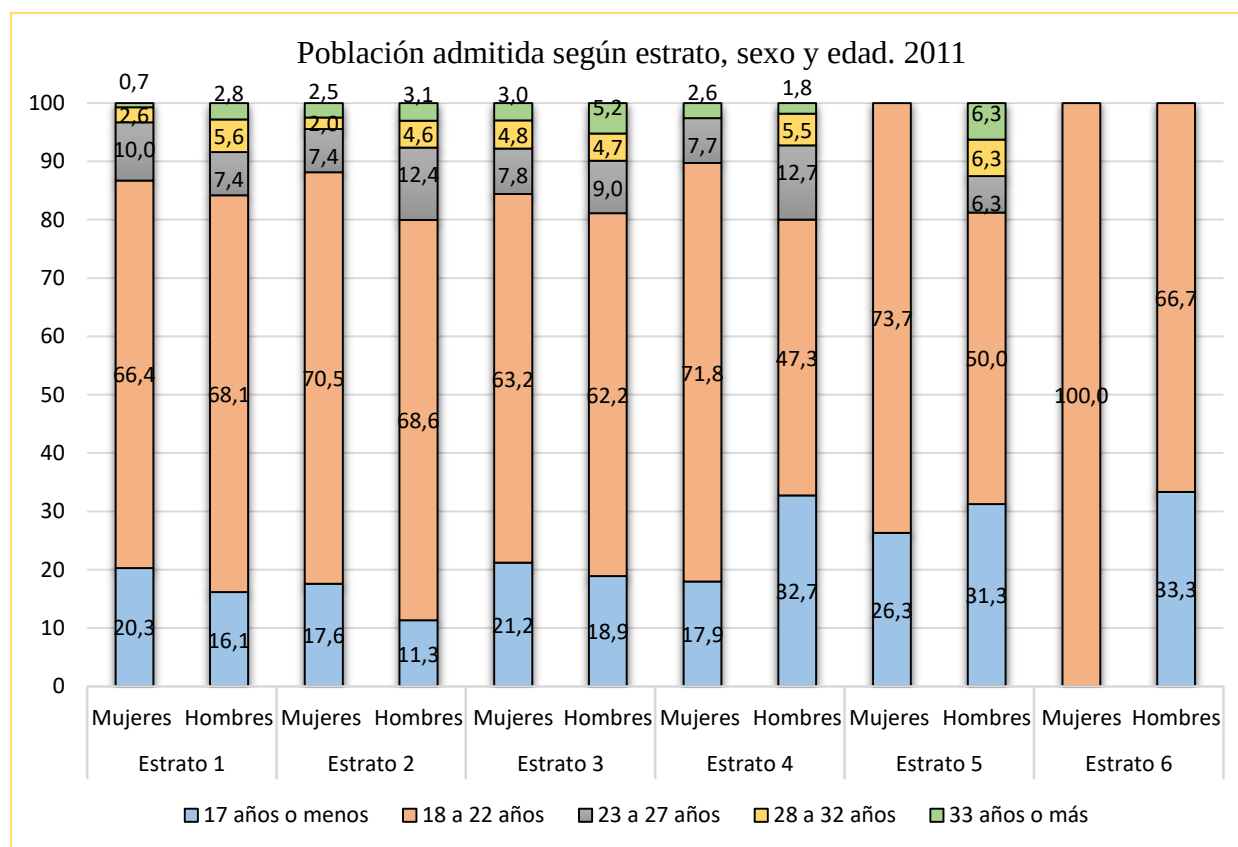


Ilustración 16. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De acuerdo con la *Ilustración 16*, de la población admitida según el estrato, el sexo y la edad en 2011, el grupo de edad con mayor presencia entre los admitidos es el de 18 a 22 años de edad, tanto en hombres como mujeres de todas las capas socioeconómicas. No obstante, dicho fenómeno tiene una disposición más acentuada en la población de estrato 6, donde las mujeres en su totalidad

son de este grupo de edad. También es relevante señalar que, en todos los estratos, las mujeres ingresan a edades más tempranas (de 22 años de edad hacia abajo) y en mayor medida que los hombres.

Por otro lado, los hombres y mujeres de los estratos 2 y 3 son los que mayor presencia tienen de los grupos de 28 años en adelante; y de los estratos 1, 2, 3 y 4, se tiene el mayor peso de admitidos de entre 23 y 27 años de edad. Por contrapartida, en el estrato 5 y 6 es nula (a excepción del estrato 5 en la población de hombres) la representación de los admitidos de 23 años de edad en adelante. De este panorama se extrae que hay una correlación entre la edad y la probabilidad de ser admitido en la Universidad del Valle. A mayor edad, menor expectativa de ingreso se tiene. Y que el grupo que en mayor medida aspira y es admitido es el de 18 a 22 años de edad, mientras que, pese a que la aspiración es alta en hombres y mujeres de 17 años y menos, el ingreso no refleja dicha aspiración.

Razón de Absorción según sexo y estado civil. 2011						
Edad	Solteros		Casados		Unión Libre	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
17 años o menos	20,0	27,7	0,0	0,0	0,0	0,0
18 a 22 años	23,3	28,5	25,0	0,0	14,3	10,0
23 a 27 años	25,9	26,8	7,7	60,0	13,8	27,3
28 a 32 años	27,0	37,9	30,8	53,8	20,0	26,1
33 años o más	35,0	41,3	4,0	36,8	10,0	50,0

Tabla 1. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor.

De acuerdo con la *Tabla 1*, las razones de absorción varían con respecto al sexo y el estado civil. De este modo, tenemos que la mayor RA se encuentra en los hombres casados entre 23 y 27 años de edad con un 60% de absorción. Mientras que las mujeres en ese mismo grupo tienen apenas

el 7,7% de absorción. En términos generales, las mujeres tanto solteras, como casadas o en unión libre tienen razones de absorción mucho menores que los hombres. Incluso, la RA más baja según la tabla es la de las mujeres casadas de 33 años de edad o más. También es importante destacar que la población de hombres y mujeres en unión libre tiene en todos los grupos de edad menor absorción. Y que entre los 23 y los 32 años de edad son los casados los que mayor absorción tienen.

Según la información brindada por la *Ilustración 17*, las mujeres admitidas, tanto las auto-reconocidas como indígenas así como afros y blanco-mestizas, se ubican sobre todo en las facultades de Salud, Humanidades, Ingenierías y los Institutos; sin embargo, es en las facultades de Salud y Humanidades, donde superan a los hombres ampliamente. Por el contrario, los hombres se ubican mayoritariamente en Ingenierías, Ciencias de la Administración, Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales & Exactas; de las cuales Ingenierías y Ciencias Naturales y Exactas son predominantemente masculinas en la admisión.

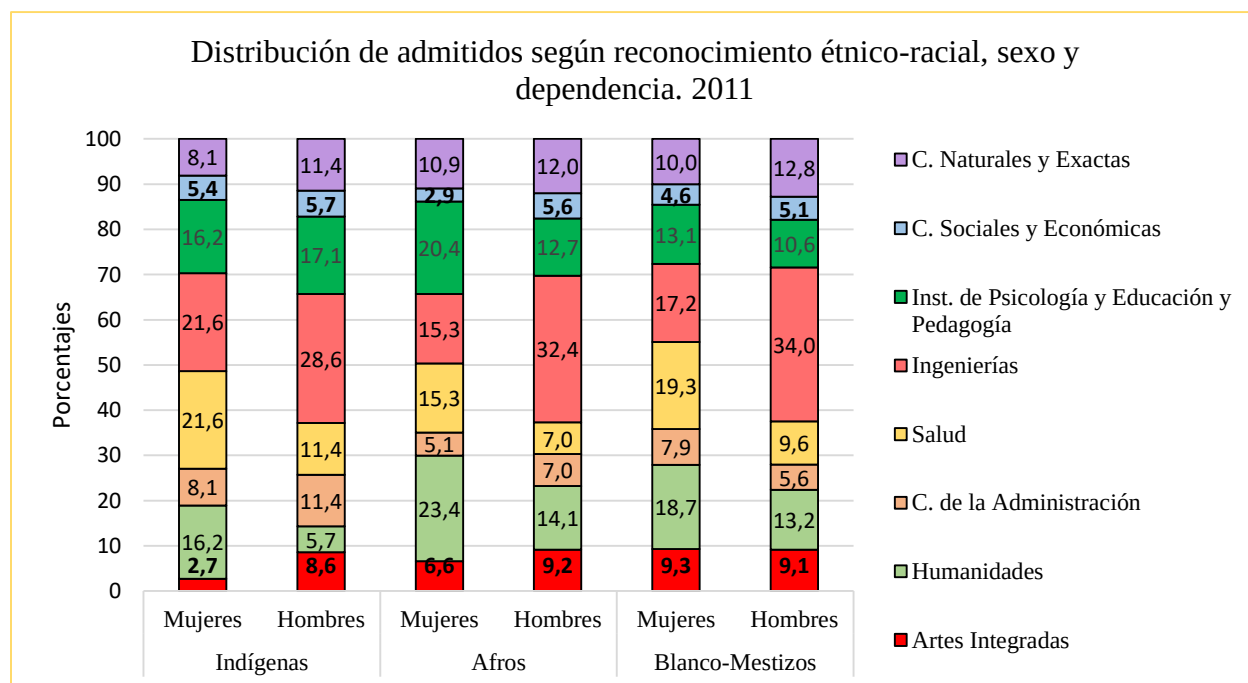


Ilustración 17. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De acuerdo con la *Tabla 2*, que enseña la distribución porcentual de los admitidos en cada dependencia académica de la universidad según el estrato económico de su residencia en el año 2011, en la Facultad de Artes Integradas (FAI) es donde menor presencia de admitidos en estrato 1 hay, con un 15.5% frente al 35.4% de estas características en los Institutos de Educación y Psicología (IEPyP). El peso en promedio para toda la universidad de estudiantes de estrato 1 es del 25.7%, no obstante, en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas (FCSyE) la representación de dicho estrato es de 17.3%

Población admitida según estrato y dependencia académica. 2011									
	F. Artes Integradas	F. Humanidades	F. Ciencias de la Administración	F. Ciencias de la Salud	F. Ingenierías	Inst. Psicología y Educación & Pedagogía	F. Ciencias Sociales y Económicas	F. Ciencias Naturales y Exactas	Total Universidad
Estrato 1	15,5	25,5	20,7	25,9	27,4	35,4	17,3	25,4	25,7
Estrato 2	37,4	42,4	42,8	38,5	39,5	38,7	35,6	41,9	39,8
Estrato 3	34,2	27,2	31	23,9	28,6	24	38,5	28,6	28,3
Estrato 4	8,8	3,2	4,1	7,4	3,4	1,5	6,7	3,2	4,3
Estrato 5	4,1	1,7	1,4	3	0,9	0,4	1,9	0,9	1,7
Estrato 6	0	0	0	1,3	0,2	0	0	0	0,2

Tabla 2. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor.

De manera general, con excepción de la FCSyE donde el mayor peso lo tiene el estrato 3 con 38.5%, el estrato con mayor peso en todas las dependencias académicas es el estrato 2; así, va del 37.3% en la FAI al 42.8% en la Facultad de Ciencias de la Administración (FCA) y 41.9% en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas (FCNyE). El estrato 3 tiene mayor peso en la FCSyE como ya se mencionó, y en la FAI con un 34.2%. Mientras que en el total de la universidad y el resto de dependencias con excepción de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) el peso del estrato 3 entre los admitidos oscila alrededor del 28%. A medida que se escala en la estratificación, el peso en los admitidos de cada dependencia se reduce. En la FAI, en la FCS y en la FCSyE se

encuentran las más altas representaciones del estrato 4 con 8.8%, 7.4% y 6.7% respectivamente; así mismo, es en los Institutos de Educación y Psicología donde se tienen los pesos más bajos de este estrato con 1.5% de los admitidos.

Para el estrato 5, sólo la FAI y la FCS superan el 2% de representación en admitidos con un 4.1% y 3% respectivamente. Y finalmente en el estrato 6, sólo en la FCS se encuentra el 1.3% de población admitida residente en este estrato. De ello se tiene que, del total de la universidad, sólo el 6,2% de admitidos sean de estratos 4, 5 y 6. Por tanto, pese al importante peso de admitidos de estrato 1 en el total de la universidad para el año 2011, la población total de admitidos es eminentemente de estratos 2 y 3. Empero, la baja representación de los estratos 4, 5 y 6 en el total de admitidos lleva a una más exhaustiva revisión del núcleo teórico fuerte de esta investigación, según el cual las desigualdades sociales se reproducen en favor de las capas sociales mejor posicionadas en las sociedades contemporáneas.

Tasa de absorción en dependencias académicas según estrato. 2011								
Estratos	F. Artes Integradas	F. Humanidades	F. Ciencias de la Administración	F. Ciencias de la Salud	F. Ingenierías	Inst. Psicología y Educación & Pedagogía	F. Ciencias Sociales y Económicas	F. Ciencias Naturales y Exactas
Estrato 1	17,2	35,5	9,6	17,3	32,8	48,5	15,1	30,7
Estrato 2	22,2	42,1	11,8	16,2	30,7	40,1	19,3	30,1
Estrato 3	22,8	42,7	13,4	16,4	32,6	46,8	25,6	28,3
Estrato 4	31,5	44,0	15,8	20,8	32,2	25,0	33,3	42,1
Estrato 5	33,3	75,0	10,0	12,3	38,5	25,0	18,2	16,7
Estrato 6	0,0	0,0	0	22,2	100,0	0,0	0,0	0,0

Tabla 3. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor.

Un acercamiento desde la Razón de Absorción permite profundizar en esta realidad. De acuerdo con la *Tabla 3* sobre la RA en dependencias académicas según estrato para el año 2011; y la *Ilustración 18* sobre la RA en el total de la Universidad del Valle según estrato para ese mismo año, se evidencia que el bajo peso de los estratos más altos observados en la *Tabla 2*, responde a

una baja aspiración por parte de los estratos 4, 5 y 6. Y, por el contrario, en el total de la universidad, la RA más alta es la del estrato 4 con 27.8 seguido de 26.4 en el estrato 3. Así mismo, de manera desagregada se observa que, con excepción de los Institutos de Educación y Psicología, las RA son sistemáticamente más altas en cada una de las dependencias para los estratos 4 y 5.

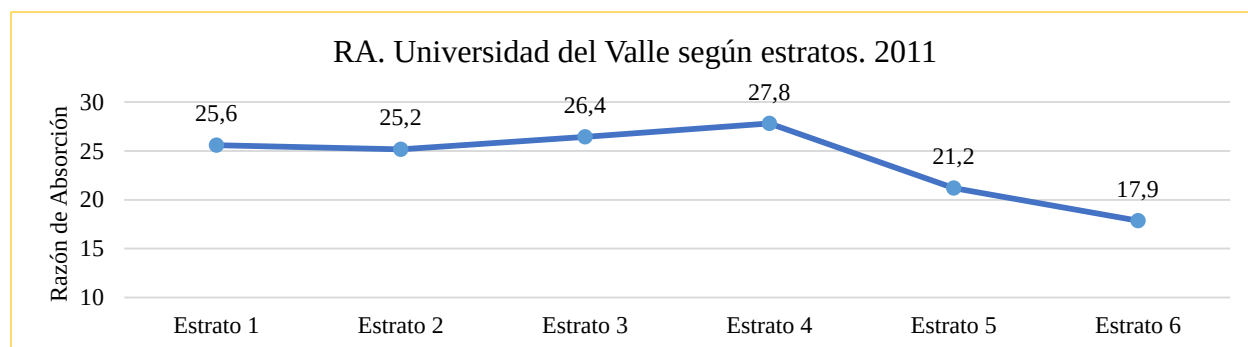


Ilustración 18. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De lo que se concluye que, si bien la Universidad del Valle se caracteriza en el año 2011 por tener una elevada población de estratos 1, 2 y 3 en términos absolutos; cuando se mira la capacidad de sortear los procesos de ingreso a la institución, pese a que el número de aspirantes de estratificaciones más altas es menor, ingresan en mayor medida a la educación superior pública. No obstante, en el caso del estrato 6 la admisión absoluta y la RA se mantienen bajas, posiblemente debido a que aquellos miembros pertenecientes a dicho estrato, cuyas “capacidades” para responder a un Examen de Estado son suficientes, acceden a sistemas de educación superior en el distrito capital del país, o incluso son enviados al exterior. Mientras que el resto no logran superar la competencia frente a miembros de otros estratos mejor preparados académicamente, o simplemente son enviados a instituciones de carácter privado.

De acuerdo con las *ilustraciones 19 y 20* de la Encuesta Socioeconómica en el año 2011, las RA varían de manera poco significativa de acuerdo con el nivel educativo de la madre en la población que se auto-reconoce como blanco-mestiza. En cambio, para el caso de la población étnico-racial afro, cuando se trata del rango de la población cuya madre alcanzó una educación secundaria completa e incluso inició estudios superiores, la admisión aumenta hasta en 6 puntos más que cuando se tiene una secundaria incompleta. E incluso es mayor en 5 puntos que cuando la madre tiene estudios superiores completos.

En el caso de la población étnico-racial indígena las variaciones son más importantes. Cuando los niveles educativos de la madre son más bajos, es decir, que ni siquiera alcanzan la educación secundaria completa, la admisión duplica virtualmente a aquellos indígenas cuya madre tiene educación superior incompleta y completa. En cuanto a las RA de acuerdo con el nivel educativo del padre, se tiene que el grado de variación para la población auto-reconocida como afro es mínimo, y en general no se evidencia una correlación directa entre la RA y el grado de escolarización del padre.

En el grupo étnico-racial blanca-mestiza, hay una diferencia importante cuando el grado de educación del padre alcanza los estudios superiores completos. Finalmente, para la población que se auto-reconoce como indígena, también encontramos variaciones significativas según el nivel educativo del padre: la RA es mucho más alta (hasta en 3.5 puntos) en los niveles de educación secundaria incompleta hacia abajo, que cuando el nivel alcanzado es la educación superior. Además de ello, hay una alta diferencia cuando el nivel educativo es de secundaria completa y estudios superiores incompletos, a saber, cerca de 11 puntos de diferencia sobre el nivel de educación superior completo.

Es necesario hacer la salvedad, ante la reducida representación de la población étnico-racial indígena en Colombia y tanto en la aspiración como en la admisión de la Universidad del Valle, breves variaciones que en otras poblaciones más grandes podrían ser imperceptibles, se verían disparadas en esta población. No obstante, es posible que en términos subjetivos y de motivaciones (algo que las estadísticas no nos permiten dar cuenta aquí), la población de jóvenes indígenas podría ver gatillado su interés en la movilidad social mediante la educación en reacción a los bajos niveles educativos de sus padres. Por tanto, motivados a superar con total entrega lo que en esta investigación se consideran obstáculos socioeconómicos.

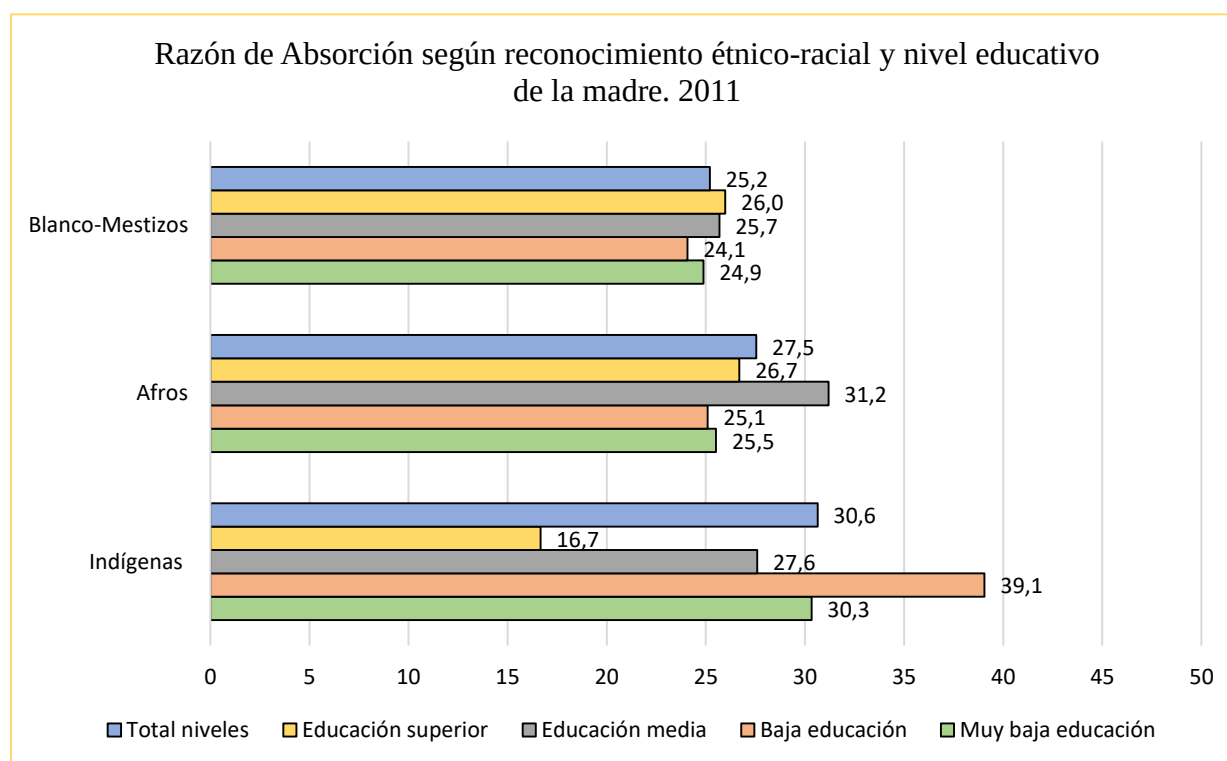


Ilustración 19. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

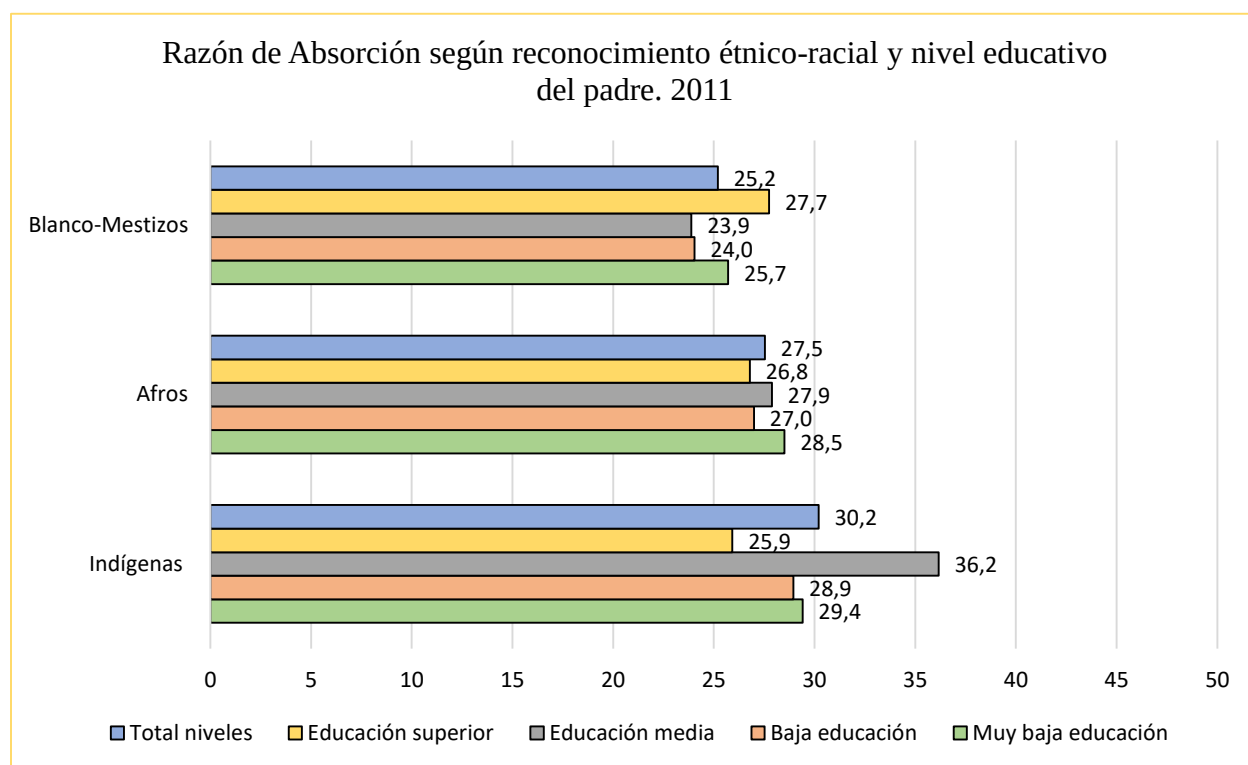


Ilustración 20. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Distribución población admitida en condición de excepción. 2011		
Tipo de Condición	Absoluto	Porcentaje
Indígenas	488	32,2
Comunidades Afrocolombianas	679	44,8
Cupo	96	6,3
Municipios Difícil Acceso y Problemas Orden Público	76	5,0
Mejores Puntajes Colegios Oficiales	44	2,9
Población Desplazada	132	8,7

Tabla 4. Fuente: Encuesta Socioeconómica. OPDI. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del Autor

Aparte de ello, en cumplimiento de la ley, la Universidad del Valle tiene reglamentadas algunas condiciones de excepción para garantizar el acceso equitativo a población en situación de desventajas académicas y económicas. De este modo, podemos observar –véase

Tabla 4- que la segunda condición de excepción en el año 2011 es el pertenecer a población indígena con un 32.2%, de lo que se tiene que las condiciones desfavorables en el medio social de origen para la población indígena, puedan ser sorteadas mediante este tipo de mecanismos.

1.3 Desventajas convergentes: acumulando obstáculos

Aquí se ha expuesto que la existencia de diversas dimensiones, características y situaciones socioeconómicas, producto de la pluralidad de escenarios y círculos sociales que se generan en el marco de una progresiva fragmentación, escisión o individuación de las denominadas sociedades occidentales (Lahire, 2006) -lo que las hace transitar de formas *mecánicas* de organización social a unas más interdependientes y *orgánicas* (Durkheim, 2001)-, tiene como resultado la multiplicación de configuraciones en las que las relaciones sociales adoptan formas de interacción desiguales en ejes de poder diferenciados por los distintos tipos de capitales con los que cuenta un individuo según su *estatus* y posición social en determinados *campos* (Bourdieu, 1997).

Así pues, en el *campo educativo* se tiene que múltiples variables que caracterizan a distintos grupos de población se erigen en *categorías situacionales* (Bertaux, 2005) y condicionan las trayectorias educativas, que en el sistema de educación superior colombiano implican una serie de fases o etapas, cada una con formas propias de *pruebas* (Martuccelli, 2007) a superar o sortear con los acumulados y estrategias al alcance de los individuos que conforman estos grupos poblacionales (indígenas, migrantes, mujeres, de escasos recursos, casados, jóvenes, de medios sociales educados, entre otros...).

De esta manera, se ha hecho posible estimar algunas de las principales características que revelan situaciones de desventaja para la población aspirante y admitida en la Universidad del Valle en el año 2011. A grandes rasgos, el *déficit de matrícula académica* ha crecido desde el año 2000 hasta el año 2011 de modo que ha pasado de la admisión de 1 de cada 3.6 aspirantes, a 1 de cada 5.4 aspirantes. Indicador de un decrecimiento en la cobertura académica por parte de la Universidad de Valle.

Durante el año 2011 la aspiración a la Universidad del Valle estuvo caracterizada por ser preponderantemente femenina, o al menos equitativa. En la población que se auto-reconoce como indígena el 49,4% de los aspirantes son mujeres, en el caso de la población auto-reconocida como blanca-mestiza el peso de las mujeres asciende al 51,5% y en el de la población que se reconoce como afrodescendiente, la aspiración alcanza el 58,5% de representación femenina. Por otro lado, la aspiración es un fenómeno extendido entre la población blanca-mestiza, pero no en los demás grupos étnico- raciales.

Pese a que la ciudad de Cali tiene una composición demográfica estimada en un 27,7% del grupo étnico-racial afro y un 73% de población étnico-racial blanca-mestiza, un desfase se expresa cuando se observa que para el 2011, el 86% de los aspirantes son de este último grupo, mientras que sólo el 10% de los aspirantes se auto-reconocen como afrodescendientes y un 4% restante como indígenas, grupo que no supera el 0,2% de presencia en la ciudad. El peso de Cali como lugar de origen entre los aspirantes es de un 66% y, entre los municipios vecinos, los municipios del Valle restantes y los de fuera del departamento representan el 34% restante. De ahí que la composición demográfica de la ciudad se vea comprometida frente a los flujos migratorios de los aspirantes foráneos.

En cuanto a la admisión, mientras que entre las poblaciones étnico- raciales blanco-mestizo y afrodescendiente la absorción masculina es mayor que la femenina con un 28,2% y 33,8% respectivamente, frente al 22,4% y 23,1% de las mujeres para los mismos grupos. En el caso del grupo étnico racial indígena la absorción es mayor para las mujeres con un 31,9% frente al 29,4% de los hombres, por lo que se puede apreciar que la brecha de género en la absorción es más reducida en este grupo étnico-racial.

Entre tanto, la RA observada bajo el criterio de estrato social evidenció que el estrato 4 es aquel con más ingreso en proporción con su número de aspirantes, directamente seguido por el estrato 3 con 27,8 y 26,4 respectivamente. Empero, la baja aspiración de los estratos 5 y 6, y las reducidas razones de absorción de los mismos, en especial del estrato 6, pone en entredicho la noción clásica dentro de las teorías de la reproducción social en las que aquellos miembros de este estrato tienen más ventajas en el proceso de admisión a la educación superior. De modo que la interrogante queda abierta y se hace necesaria una mirada más exhaustiva para caracterizar los capitales culturales con los que cuentan los aspirantes de todos los estratos.

Se han puesto de manifiesto las desventajas existentes: en la población rural frente a la urbana; la población de mujeres frente a la de hombres; la población étnico-racial indígena frente a la afrodescendiente y la blanca-mestiza; a su vez, la población auto-reconocida afrodescendiente frente a la blanca-mestiza; la población de estratos más bajos frente a la de estratos más altos; la población mayor de 27 años de edad frente a la población de 26 años y menos; y en la forma que estas categorías se suman entre sí para dar como resultado formas de *desventajas* que *convergen* en unas cuantas. Acumulando obstáculos, socavando las bases para superarlos, reproduciendo desigualdades sociales.

Capítulo II. Victoria y fracaso. Caracterización social y demográfica de los aspirantes, admitidos y desertores de la Cohorte 2011 del pregrado de Sociología de la Universidad del Valle

Tomando como base de análisis los agregados de datos conformados por la División de Registro Académico y Admisiones de la Universidad del Valle; la base de datos de la Encuesta Socioeconómica de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional; y la generación de bases exploratorias para la población en deserción mediante el Sistema de Información SPADIES del Ministerio de Educación Nacional, en este capítulo se observan las poblaciones aspirante, admitida y desertora en los períodos académicos comprendidos en el año 2011 de los programas de pregrado en Sociología y Economía, constitutivos de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas con el objetivo de establecer un acercamiento comparativo de los casos para ubicar la situación del programa de Sociología.

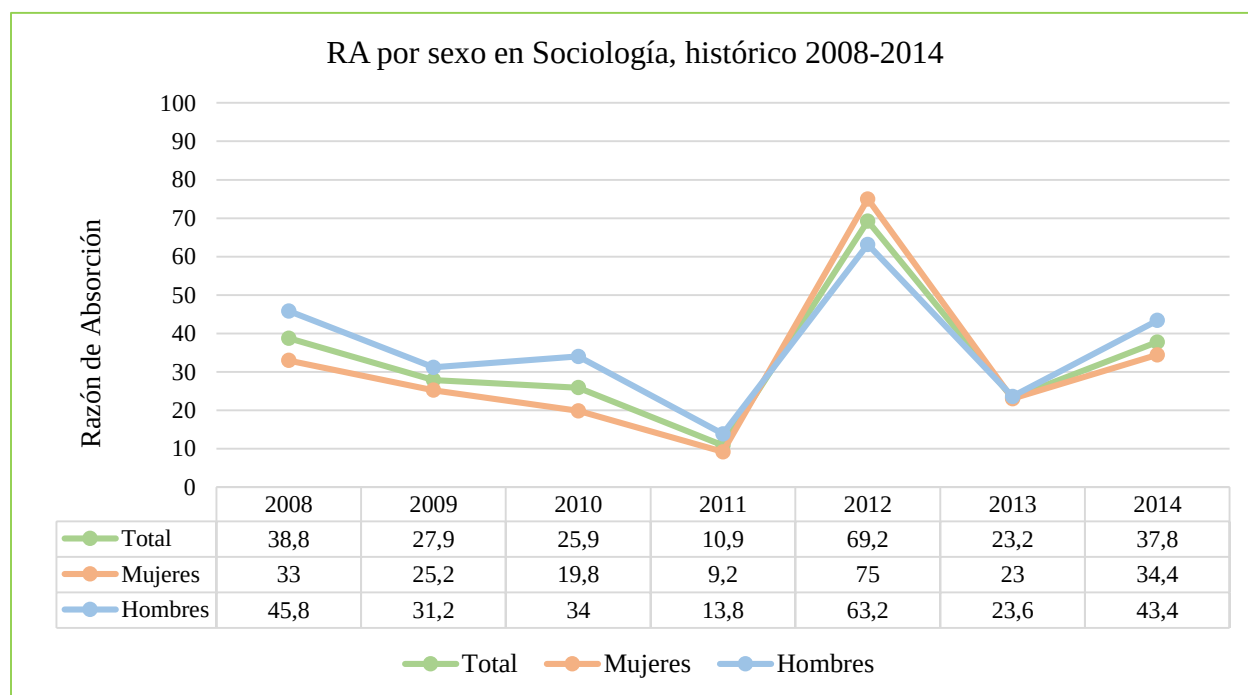


Ilustración 21. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Una breve apreciación histórica (*Ilustración 21*) evidencia que entre el año 2008 y 2014 la razón de absorción ha sido más alta para los hombres con excepción del año 2012, cuando las mujeres tienen una RA de 75 frente al 63,2 de los hombres. Otro aspecto relevante es que en este mismo año se encuentran las RA más altas del período observado. Esto indica que dos tercios de los aspirantes en ese año fueron admitidos (69,2 para el total, 75 para las mujeres, y 63,2 para los hombres) mientras que usualmente la admisión para el total de la población oscila alrededor de una RA de 30 sobre 100.

De hecho, en ningún otro año la absorción supera el 50%, y en el año inmediatamente anterior la RA total es la más baja del período observado (2008-2014) con solo 10,9. Un evento que pudo influenciar tan altas razones de absorción para el año 2012 puede ser el momento coyuntural que tuvo lugar durante la segunda mitad del año 2011 en todo el sistema educativo del país, donde se vieron enfrentadas las directrices políticas del Ministerio de Educación con los intereses del sector educativo superior, cristalizadas en el proyecto de reforma a la Ley 30 propuesto por el Ministerio de Educación Nacional; dicha situación pudo manifestar turbulencia en el sistema educativo y reflejar un impacto negativo en el proyecto educativo de los aspirantes en potencia para el año 2012, por cuanto generaba percepción de inestabilidad en las instituciones educativas públicas del país y los aspirantes potenciales se abstuvieron de iniciar el proceso de admisión. Finalmente, al cierre del período observado, el balance es que la RA se mantiene en un total de 38 admisiones sobre 100 aspirantes para hombres y mujeres.

2.1 Características socioeconómicas de los aspirantes, admitidos y desertores de la Cohorte 2011 de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle

En el año 2011 aspiraron al ingreso en los dos programas de pregrado ofrecidos por la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas (FCSyE) 1.089 personas, de estas, 358 se inscribieron en el proceso de admisión del Programa de Sociología y 731, en el de Economía.

Población aspirante según sexo y pregrado, FCSyE. 2011						
Sexo	Economía		Sociología		Total	
	Población aspirante	Porcentaje	Población aspirante	Porcentaje	Población aspirante	Porcentaje
Mujeres	350	47,9	228	63,7	578	53,1
Hombres	380	52,1	130	36,3	510	46,9
Total	730	100	358	100	1088	100
Tabla 5. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor						

Siguiendo los datos presentados en la *Tabla 5*, la población aspirante por programas académicos de la FCSyE varía con respecto al sexo en cada programa. Mientras que el porcentaje total de mujeres que aspiran ingresar a la facultad es mayor que el de hombres (53,1% mujeres y 46,9% hombres) en el año 2011, cuando se mira para el caso de Economía se observa que dicha relación se ve ligeramente invertida, las mujeres tienen un peso de 47,9% frente a los hombres con un 52,1%. En cuanto al programa de Sociología, la primacía de las mujeres en la aspiración se acentúa con respecto al total por sexos ya mencionado, de modo que, de 350 aspirantes a Sociología, el 63,7% corresponde a mujeres y sólo el 36,3% a hombres. De este hallazgo se puede concluir que la aspiración al programa de Economía contempla una brecha poco significativa según el sexo de los inscritos; mientras que en Sociología la aspiración es fundamentalmente femenina.

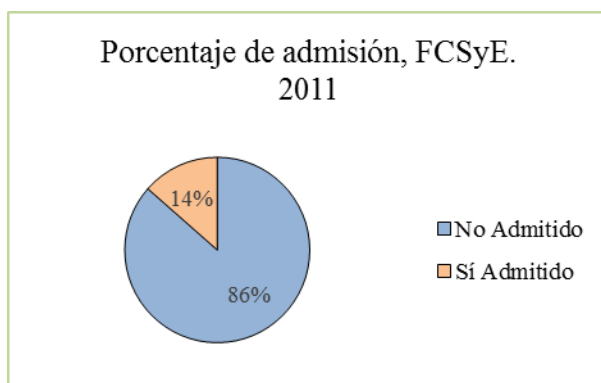


Ilustración 22. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De acuerdo con la *Ilustración 22*, de 1.089 aspirantes, sólo 148 personas fueron admitidas en dos períodos semestrales durante el año 2011 con una representación del 14% frente a una eliminación pura del 86% de los inscritos aspirantes.

Cuando se observa la razón de absorción de manera desagregada según el sexo y grupos etarios (representado gráficamente en la *Ilustración 23*), se tiene que la razón de absorción para la población admitida en la FCSyE en el año 2011 varía según el sexo y el grupo etario al que pertenece.

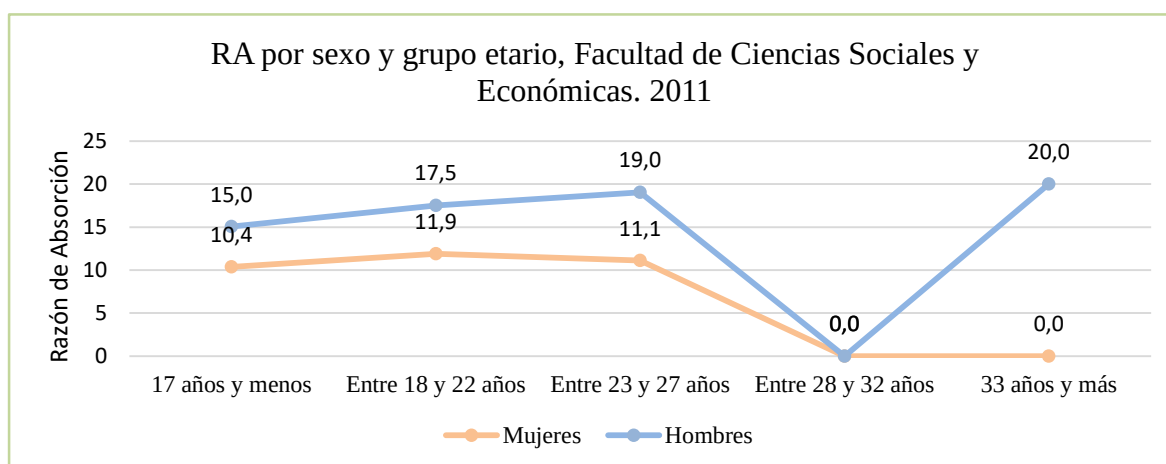


Ilustración 13 Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Por regla general (*Ilustración 23*), la RA es más alta en los hombres que en las mujeres en todos los grupos de edad, incluso, la RA para mujeres es cero a partir de los 28 años de edad en adelante. Mientras que la mayor absorción la tiene el grupo de hombres de 33 años en adelante con una RA de 20%, la menor absorción la tiene –además de la nulidad en las mujeres a partir de los 28 años de edad- el grupo de mujeres de 17 o menos años de edad con una RA de 10,4%. Lo

que refleja una clara brecha en la absorción, diferenciada por sexo y por grupos de edad en la que se evidencia una ventaja en favor de la población varonil.

En cuanto a la razón de absorción segmentada por estrato económico y sexo, tomando en consideración la *Tabla 6*, se tiene que para el año 2011 la población admitida en la FCSyE es nula en el estrato económico 6, tanto para hombres como mujeres. La RA más alta, y de manera similar al caso general de la Universidad del Valle en ese mismo año –situación evidenciada en el capítulo anterior-, es la del estrato 4 con 30,8% para las mujeres y 31,8% para los hombres. Además de ello, los estratos 4 y 1 constituyen los estratos en los que la brecha en la admisión de hombres y mujeres es menor. Por el contrario, en los estratos 2 y 3, la admisión de los hombres es hasta 12 puntos más alta que la de las mujeres: 27,1% hombres frente a 15,4% mujeres en el estrato 3; y 17,2% frente al 8,9% en el estrato 2. A su vez, esta relación se ve invertida en el estrato 5 donde las mujeres tienen una RA significativamente más alta que los hombres -16,7% las primeras frente al 10,4% de los segundos-. En términos generales, se mantiene una razón de absorción mayor para los hombres en toda la facultad con un 16,5% frente a un 10,9% de las mujeres.

RA por estrato económico y sexo, FCSyE. 2011							
Sexo	1	2	3	4	5	6	Total
Mujeres	12,5	8,9	15,4	30,8	16,7	0	10,9
Hombres	11,8	17,2	27,1	31,8	10	0	16,5

Tabla 6. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De acuerdo con la *Tabla 7*, sobre la razón de absorción según el lugar de procedencia y el grupo de edad al que pertenecen los admitidos, existe una relación directamente proporcional entre el grupo de edad y la admisión en la FCSyE. Así se tiene que, para el grupo de 17 años o menos la RA es de 12,3% mientras que en el grupo de 33 años en adelante es de 16,7%. Habiendo aumentado

la RA progresivamente a medida que se observan los grupos de mayor edad con excepción del grupo de 28 a 32 años de edad en el cual es nula la admisión. Otro aspecto de gran relevancia es que la RA más alta según el lugar de procedencia la tiene la población admitida originaria de Cali en el grupo de entre 18 y 22 años de edad con un 17,3%; es decir, que de la población que aspira al interior de cada conjunto/lugar de procedencia, la de mayor admisión es la población caleña de este grupo de edad.

RA por lugar de procedencia y grupo etario, FCSyE. 2011					
Edad	Cali	Municipios vecinos	Resto del Valle	Resto del país	Total
17 años y menos	11,9	15,6	14,7	5,9	12,3
Entre 18 y 22 años	17,3	1,3	8,8	11,8	14,8
Entre 23 y 27 años	3,0	0	0	0	15,9
Entre 28 y 32 años	0	0	0	0	0
33 años y más	0,3	0	0	0	16,7

*Tabla 7. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011.
Cálculos del autor*

Por otro lado, la RA de la población proveniente de municipios vecinos a Cali y de otros municipios del departamento es mayor que la de Cali y virtualmente el triple de la del resto del país en el grupo de 17 años o menos, situación que plantea una interrogante acerca del acumulado cultural con el que locales y foráneos enfrentan de manera diferenciada el proceso de educación superior. La información presentada en la *Tabla 7* deja como balance la relación directamente proporcional entre años de edad y razón de absorción, posiblemente debido a mejores resultados en las pruebas Saber 11, necesarias para superar el proceso de admisión a los programas de Sociología y Economía, las cuales se podrían ver afectadas positivamente con la experiencia, formación y preparación que una persona de mayor edad puede tener frente a una más joven.

En la *Tabla 8*, sobre la distribución porcentual de las poblaciones aspirante, admitida y desertora en el año 2011 para los programas de Sociología y Economía, se encuentra principalmente que el pregrado de Economía tiene una mayor cantidad de aspirantes a lo largo del año (pues el pregrado se ofrece dos veces en el año, mientras que el de Sociología sólo una vez), en la medida en que los aspirantes a esta disciplina tienen un peso del 67,1% frente al 32,9% en el caso de Sociología. Además de ello, dicha distribución se ve acentuada en la etapa de admisión; el programa de Economía ostenta en el año 2011 el 73,5% de los admitidos en la facultad, frente al 26,5% de Sociología.

Cuando se mira el proceso educativo en la etapa de deserción, aquella población admitida que por diversas causales abandona el programa académico (falencias académicas, decisiones voluntarias por vocación, calamidades domésticas, motivos de migración, condiciones de economía insuficiente para la manutención del estudiante, entre otras) la representación entre ambos pregrados se mantiene en tanto que, de los 61 desertores, es decir el 41,2% de la población admitida, el 67,2% de la cuota es del programa de Economía frente a un 32,8% de Sociología. No obstante, cuando se mira la deserción como razón, se evidencia que más de la mitad de la población admitida en Sociología deserta (51 de 100), mientras que en Economía la relación es menor (38 de 100).

Población aspirante, admitida y desertora según pregrado, FCSyE. 2011							
Pregrado	Población aspirante por pregrado	Porcentaje aspirante por pregrado	Población admitida por pregrado	Porcentaje admitido por pregrado	Población desertora por pregrado	Porcentaje desertor por pregrado	Razón de deserción pregrado
Economía	731	67,1	109	73,5	41	67,2	38
Sociología	358	32,9	39	26,5	20	32,8	51
Total	1089	100	148	100	61	100	

Tabla 8. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

En concordancia con la *Ilustración 24*, sobre la razón de absorción diferenciada por sexo y pregrado en la FCSyE en el año 2011, se observa en términos generales la diferencia en la RA del pregrado de Sociología con 11 admitidos de cada 100 aspirantes, frente al pregrado de Economía con 15 admitidos de cada 100 aspirantes. En cuanto a la diferencia por sexos, como se ha señalado previamente en la segmentación por grupos de edad y sexo, los hombres tienen mayor admisión en ambos pregrados y, por tanto, en el total de la facultad. Así como la menor razón de absorción la tienen las mujeres en Sociología con apenas 9 admitidas de cada 100 aspirantes, y la mayor, los hombres en Economía con 17 admitidos de cada 100 aspirantes.

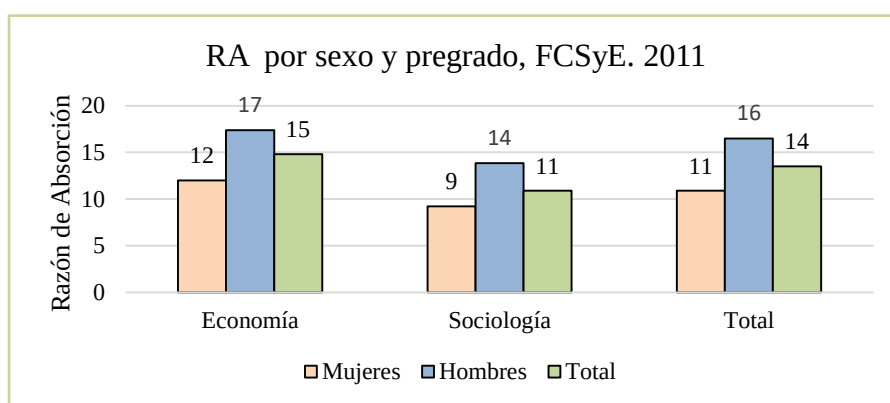


Ilustración 24. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De estos hallazgos se infiere que el proceso educativo superior para aquellos que se inclinaron por el programa de Sociología contempla más fricciones en tanto que hay un cupo más reducido de admisión para este programa, un número (relativo) más alto de aspirantes, una razón de absorción más baja, sobre todo en el caso de las mujeres, y finalmente, una razón de deserción mucho más alta que en el caso de Economía.

2.2 Características socioeconómicas de los aspirantes, admitidos y desertores de la Cohorte 2011 del programa de Sociología

Como se ha mencionado previamente, en el año 2011 aspiraron al ingreso en Sociología 358 personas, de las cuales 45 fueron seleccionadas mediante un complejo dispositivo puesto en marcha desde los niveles de educación media o bachiller, que inscribe en procesos valorativos a los estudiantes como individuos y los enfrenta a pruebas estandarizadas que buscan conocer sus capacidades y cuantificarlas. En el caso del proceso de admisión al programa de Sociología en cuestión, así como el de la mayor parte de los pregrados de la Universidad del Valle y del sistema educativo superior público en su totalidad, la exitosa o no incorporación de los individuos al sistema educativo depende exclusivamente de su desempeño en el Examen de Estado en la Educación Media.

Sin embargo, como ya ha sido abordado en esta investigación en el marco de las teorías de la reproducción (Morrow & Torres, 2002), una fuerte hipótesis sostiene que las distintas características de los individuos “examinados” por el sistema educativo, que tienen origen en

sus medios sociales, suponen cargas o propulsores en sus trayectorias educativas; de manera que se configuran desigualdades entre ellos que derivan en desventajas para acceder al sistema educativo, y que, ya que su trayectoria se ve así, cuasi determinada por su medio de origen, la totalidad del sistema educativo reproduce el orden social y las posiciones que en él ocupan los individuos.

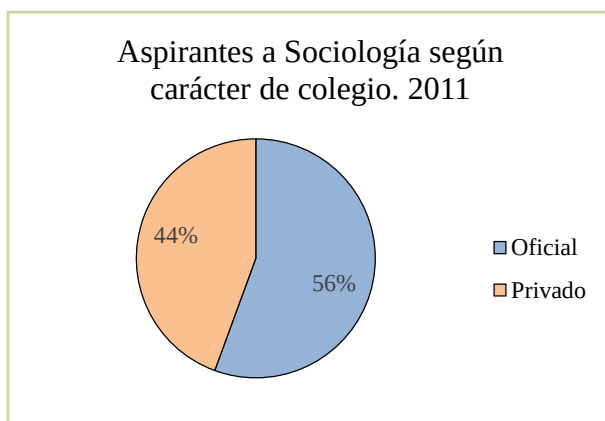


Ilustración 25. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

La lectura de la *Ilustración 25* evidencia que no existe mayor distancia entre el carácter público o privado del colegio al que pertenecen los aspirantes. Para el año 2011 en el programa de Sociología, el 56% de los aspirantes son de colegios oficiales, el 44% restante de colegios de carácter privado.

En cuanto a la *Ilustración 26*, sobre el peso de los aspirantes según el estrato podemos decir

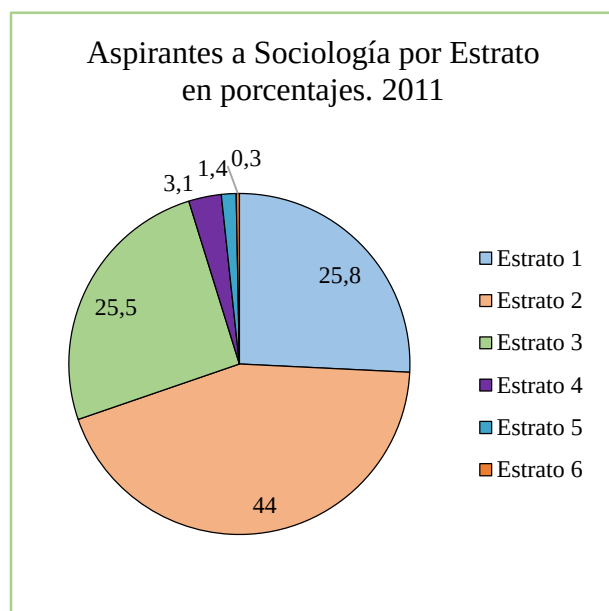


Ilustración 26. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

que: el estrato con más peso entre los aspirantes es el estrato 2 con 44%, seguido 18 puntos más bajo por el estrato 1 (25,8%) y de cerca, el estrato 3 con 25,5%. Es decir que el 95,3% de la población aspirante se ubica en los primeros tres estratos, mientras que el 4,7% restante se distribuye con 3,1% en el estrato 4; 1,3% en el estrato 5 y 0,3 en el estrato 6. La relación entre peso de aspirantes y estrato es inversamente proporcional (con excepción del estrato 2).

Aunque, cuando se observa el peso de cada sexo según el lugar de procedencia, las mujeres constituyen la mayoría de los aspirantes en una relación de seis mujeres por cada cuatro hombres; cuando se toma la *Ilustración 27* que expresa la distribución de los aspirantes a Sociología en el año 2011 según el lugar de procedencia y el sexo (es decir, de dónde provienen las mujeres y hombres aspirantes), se observa que tanto para hombres como para mujeres el lugar de procedencia con más peso es Cali. Así, en el caso de las mujeres representa el 82,9% y en el de los hombres el 76%. En cuanto al lugar de procedencia con menor representación, en ambos casos es el de

municipios del Valle que no son del área metropolitana de la capital, con un 3,5% para las mujeres y 3,9% en el de los hombres.

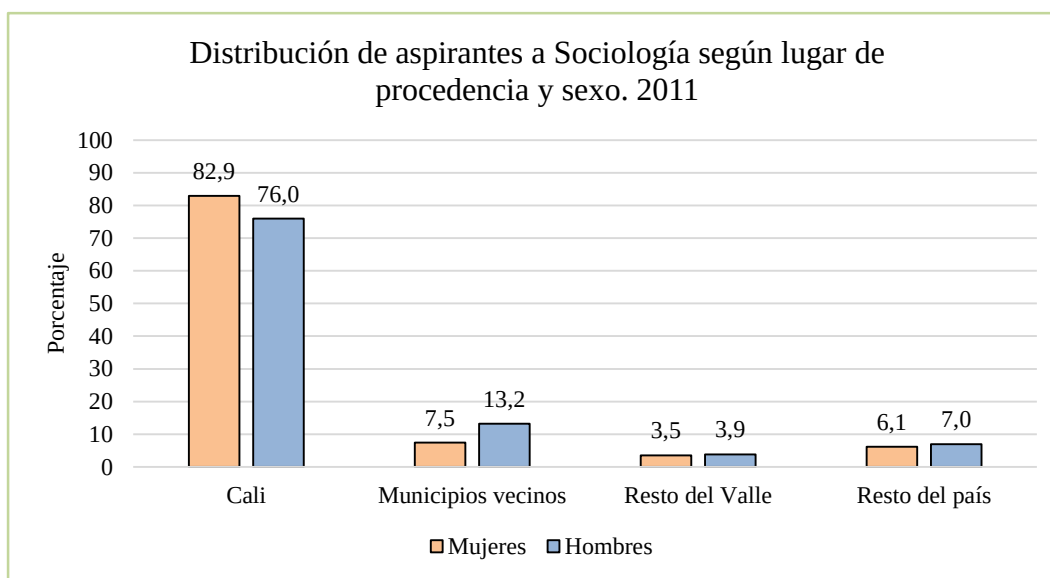


Ilustración 27. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Pese a la mencionada distribución entre los aspirantes según el sexo, las mujeres presentan razones de absorción más bajas que las de los hombres sin distinción del lugar de procedencia.

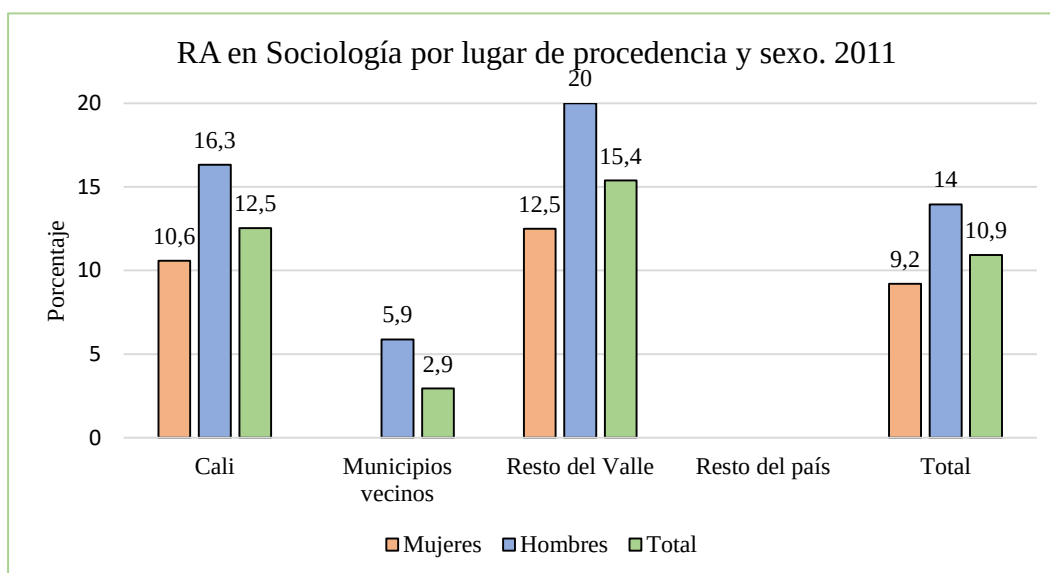


Ilustración 28. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

De acuerdo con la *Ilustración 28*, para el caso de Cali la RA de las mujeres es de 10,6 frente al 12,5 de los hombres y una razón de absorción general de 16,3. De manera similar, en los municipios del resto del departamento las mujeres tienen una RA de 12,5 frente al 15,4 de los hombres; e incluso para el total de los aspirantes sin segmentar por lugar de procedencia, las mujeres están hasta 1,7 puntos más abajo que los hombres en la admisión al programa de Sociología en el año 2011. Lo que evidencia una desventaja de las mujeres con respecto a los hombres en la admisión a dicho pregrado

RA en Sociología según estrato y sexo. 2011			
Estrato	Mujeres	Hombres	Total
1	13,1	6,5	10,9
2	7,4	14,3	10,2
3	8,5	21,2	13,0
4	10,0	0,0	9,1
5	0,0	0,0	0,0
6	0,0	0,0	0,0

Tabla 9. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Cuando se observa la *Tabla 9*, se tiene que en el año 2011 la admisión para las mujeres duplica la RA de los hombres en el estrato 1 (cuando las mujeres tienen una RA de 13,1, los hombres tienen una RA de 6,5). En los estratos 2 y 3 la relación se ve invertida; mientras que los hombres tienen razones de absorción de 14,3 y 21,2 en los estratos 2 y 3 respectivamente, las mujeres tienen RA de 7,4 y 8,5 respectivamente. No obstante, en los estratos 4, 5 y 6 la admisión en Sociología es virtualmente nula. Sólo en el caso de las aspirantes del estrato 4 una de cada diez mujeres es admitida.

De acuerdo con la *Tabla 10*, sobre las razones de absorción por estrato y pregrado de la Facultad al que son admitidos, con excepción del estrato 1 en el que ambos pregrados tienen una

RA de 11; el pregrado en Sociología tiene razones de absorción más bajas en todos los estratos y, específicamente, en el 5 y 6 es nula la admisión durante el 2011. Mientras que el programa de Economía tiene RA de 12, 19, 29 y 15 en los estratos 2, 3, 4 y 5 respectivamente; el pregrado en Sociología tiene 10, 13, 9 y 0 en los mismos estratos.

RA según estrato y pregrado, FCSyE. 2011			
Estrato	Economía	Sociología	Total facultad
1	11	11	11
2	12	10	11
3	19	13	17
4	29	9	24
5	15	0	11
6	0	0	0

Tabla 10. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del Autor

De acuerdo con la *Tabla 11*, la razones de absorción de Sociología en el 2011 según el carácter de colegio¹ es menor para los y las egresadas de colegio privado con una RA de 10, frente a una RA de 11,2 de los egresados de colegio oficial. No obstante, los hombres de colegios privados tienen una razón de absorción mayor a aquellos de colegio oficial, 14,3 frente a 12,5 de los egresados de colegio oficial. Por lo contrario, las mujeres de colegio oficial tienen una RA mayor a la de egresadas de colegio privado con un 10,5 y 7,8 respectivamente. Por otro lado, la razón de deserción (RD) de las y los egresados de colegio privado es de 69, virtualmente el doble de la RD de los egresados de colegio oficial (con 36). De manera más precisa, la RD de los hombres de colegio oficial es de 44, es decir, 19 puntos menos que la de egresados de colegio privado; en

¹ Debido a limitaciones en las variables de las que da cuenta la fuente de datos no es posible matizar o clasificar los colegios privados en subcategorías por ingreso o posición en rankings de calidad.

el caso de las mujeres la brecha se acentúa cuando las egresadas de colegio privado tienen una RA de 75, frente una RA de 31.

RA y RD de Sociología, 2011 según carácter de colegio						
	Razón de absorción			Razón de deserción		
	Mujeres	Hombres	Total TA	Mujeres	Hombres	Total TD
Oficial	10,5	12,5	11,2	31	44	36
Privado	7,8	14,3	10	75	63	69

Tabla 11. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

Estos datos divergen de la hipótesis central de las teorías de la reproducción social que sustentan la continuidad de las instituciones y situaciones societales generadoras de desigualdades sociales en ventaja de aquellos poseedores de capitales en sus más variadas formas, específicamente la económica. Es posible que la educación media pública en la región supere la privada en calidad y que las clases acomodadas no necesariamente cultivan la cultura libre y otras competencias pares a la cultura requerida por la universidad, derivando en más altas RD.

RD por estrato y programa académico, FCSyE. 2011						
Estrato	Desertores Economía	RD Economía	Desertores Sociología	RD Sociología	Total	RD Total
1	11	69	4	40	15	58
2	14	41	11	69	25	50
3	11	24	5	42	16	28
4	4	40	0	0	4	36
5	1	50	0	0	1	50
6	0	0	0	0	0	0

Tabla 12. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

La razón de deserción apreciable en la *Tabla 12*, según estrato y programa académico en el año 2011 evidencia que de los 148 admitidos en los programas de Economía y Sociología, el estrato del cual hay más desertores es el 2: para Economía los desertores en el estrato 2 son 14, lo que representa una RD de 41, para Sociología el caso alcanza los 11 desertores, representando una

Razón de deserción de 69. En el caso de Sociología no hay desertores en el estrato 4 (5 y 6 no tienen admitidos), y los estratos 1 y 3 tienen 4 y 5 desertores respectivamente, o sea, RD de 40 y 42 respectivamente.

En el total de la facultad, son los estratos 1 y 2 los más afectados, el primero tiene una razón de deserción de 58 (más de la mitad de los admitidos) y el segundo, de 50 (exactamente la mitad). A pesar de ello, la disminución en el estrato 3 con sólo 28% de deserción, en los estratos 4 y 5 la RD es de 36 y 50 respectivamente.

RD en Sociología según lugar de procedencia y sexo. 2011			
	Mujeres	Hombres	Total
Cali	45,0	62,5	52,8
Municipios vecinos	0,0	0,0	0,0
Resto del Valle	100,0	0,0	50,0
Resto del país	0,0	0,0	0,0

Tabla 13. Fuente: División de Registro Académico y Admisiones. Universidad del Valle. 2011. Cálculos del autor

En la *Tabla 13*, sobre la Razón de deserción en Sociología según el sexo y el lugar de procedencia, se puede observar que la totalidad de las mujeres provenientes de municipios del Valle no vecinos a Cali han desertado, en tanto que los hombres para el mismo sitio de origen no presentan casos de

deserción. A grandes rasgos se aprecia que los hombres y mujeres de municipios vecinos y del resto del país no presentan deserción. Por otro lado, en el caso de los oriundos de Cali la deserción es más alta para los hombres con un 62,5% frente a un 45% de las mujeres. De modo que en el programa de Sociología, el 44,4% de la población admitida ha desertado.

2.3 Los perfiles de las desigualdades sociales en el acceso al programa de Sociología de la Universidad del Valle

El proceso educativo superior para aquellos que optan por el programa de Sociología atraviesa fricciones más fuertes debido a varios factores: el cupo es más reducido, a la vez que son más los aspirantes (relativamente), de lo que se tiene una razón de absorción más baja (11 sobre 100 en Sociología frente a 15 sobre 100 en Economía); situación que se recrudece en el caso de

las mujeres (9 sobre 100 en mujeres para Sociología frente a 17 sobre 100 en hombres para Economía). Sumado a esto, la deserción es más alta en Sociología (51 sobre 100) que en Economía (38 sobre 100).

La reproducción social se expresa a lo largo del proceso educativo superior en cada una de sus etapas. Iniciando por la delimitación de expectativas en los proyectos educativos de aquellos que culminan la educación media, pasa por el *relegamiento* de la población aspirante a determinados campos de formación. En la etapa de aspiración, las mujeres tienen mayor representación que los hombres en Sociología (63,7%) que en Economía 47,9%). De manera similar a los hallazgos de la literatura (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964], Quintero, 2016; Domínguez, 2004) se encuentra que las mujeres aspirantes al acceso a la universidad en el año 2011, *escogen* aquellos campos del conocimiento tradicionalmente feminizados, relacionados con las ciencias sociales, la literatura, las artes, la educación, y la salud; en lugar de campos de las ciencias duras con fuertes componentes matemáticos, donde los hombres tienen más representación.

La etapa de admisión está además mediada por varios factores que atraviesan la *eliminación pura*, sólo el 14% de la población aspirante es admitida en la FCSyE, y sólo el 12,5% en Sociología. La población masculina-adulta-caleña es sistemáticamente favorecida en la razón de absorción académica, en todos los grupos de edad de los admitidos son los hombres los que mayor representación tienen, llegando a su punto más alto en el grupo de los adultos jóvenes (33 años en adelante). Así como se evidencia la relación directa entre edad y admisión, siendo que a mayor edad mayor razón de absorción (para el grupo de 17 años o menos la RA es de 12,3% y para el grupo de 33 años en adelante la misma es de 16,7%); y se pone de manifiesto que es la población aspirante de la ciudad la que mayor RA tiene. Lo anterior expresa que determinadas *categorías*

situacionales (el grupo de edad, el lugar de procedencia y el sexo) median la experiencia en el proceso de educación superior, en el acceso mismo a dicho sistema dándole ventajas a los hombres sobre las mujeres, a los ciudadanos sobre la población no urbana (probablemente por la superior calidad de las instituciones de educación media), a las personas de mayor edad sobre los más jóvenes (debido, posiblemente, a la delimitación de la vocación profesional y a la adquisición de capitales culturales en una trayectoria educativa mucho más larga).

En el proceso educativo superior, los individuos enfrentan una bifurcación a lo largo de su trayectoria una vez son admitidos, el cierre del ciclo puede darse mediante el éxito o consecución de los requisitos necesarios para egresar como profesional y posiblemente continuar estudios; o se enfrenta a la *deserción* por diversas causales como falencias académicas, decisiones voluntarias por vocación, calamidades domésticas, motivos de migración, condiciones económicas insuficientes para la manutención del estudiante, entre otras.

Aunque las teorías de la reproducción social sustentan que las características propias de los medios sociales de origen impulsan u obstaculizan la trayectoria educativa de los individuos mediante la configuración de desventajas sociales convergentes que mantienen y reproducen el orden social existente, y las posiciones sociales que los individuos ocupan (Morrow & Torres, 2002). Ante una esperada coherencia entre el estrato económico, la aspiración y la razón de absorción en la universidad y específicamente el pregrado de Sociología, se observó que la RA más alta es la del estrato 4 con 30,8% para las mujeres y 31,8% para los hombres (agregado por estratos es de 16,5% para hombres y 10,9% para mujeres) . Pero en los estratos 5 y 6 la razón de absorción en Sociología es nula, y sólo en el estrato 5 para Economía baja de 29 a 15 sobre 100, mientras que el estrato 6 también es nula la RA. Aunque es materia de otra investigación, podría ser que los estratos 4, 5 y 6 no aspiren a la universidad pública y al pregrado en Sociología porque

aquellos individuos cuya educación media les brindó un acumulado cultural adecuado para la educación superior, opten por educarse en la capital del país (donde las universidades están mejor posicionadas) o hacerlo en el exterior. Y aquellos que no cuentan con dicho cúmulo, aspiran directamente a universidades privadas locales (donde la exigencia académica para mantenerse y la admisión misma son menores).

Capítulo III. Cuatro voces en la desigualdad

Entendiendo el proceso educacional superior como un acaecer que no es necesariamente continuo y unilineal, sino, que las más de las veces se ve afectado por los diversos factores que significan las dimensiones de la vida social de los individuos que en él se inscriben, ampliando así el abanico de trayectorias *singulares*; el relato de vida según la noción de Bertaux (2005) –“la rememoración de los principales acontecimientos tal como fueron vividos, memorizados y totalizados, poniendo sumo cuidado en discernir su concatenación” (...)– resulta especialmente útil para dar cuenta de las distintas fases del proceso educacional superior, matizar las situaciones puestas de manifiesto mediante la descripción estadística y - dentro de un proceso investigativo que triangula los métodos y fuentes de datos cuantitativos y cualitativos, así como los enfoques teóricos de la reproducción social y la sociología de la singularidades (Arias, 2000)- abordar la *experiencia* de los sujetos, toda vez que se entiende al individuo como un agente que se desenvuelve de manera creativa en su cotidianidad situado social e históricamente (Ferraroti, 2007).

En este capítulo se desarrollan cuatro relatos de vida de individuos vinculados a la cohorte 2011 del programa de Sociología de la Universidad del Valle. Mediante estos relatos², se establecen las trayectorias educativas de casos *singulares* que, representados en los ejes centrales – medio de origen; trayectoria educativa; transición a la educación superior; individuación y subjetivación; experiencia y subjetividad educacional- de las narrativas, detallan la especificidad y diferencias de los individuos según sus *categorías situacionales* –desertor, rezagado, egresado-.

² La presentación de los relatos en el cuerpo de este capítulo se da fragmentada de conformidad con las dimensiones abordadas según los propósitos comparativos de este trabajo, entre trayectorias singulares que expresan desigualdades sociales en las fases del proceso educativo.

Relato 1. Lionel

Lionel³ es un hombre de tez blanca, auto-reconocido como mestizo de 24 años de edad. Nació en marzo de 1993 en el municipio de Cartago, ubicado entre los ríos Cauca y La Vieja, al norte del Departamento del Valle. Municipio de gran importancia administrativa debido a que concentra entidades estatales que ejercen control en los municipios de esta zona del departamento, además de contar con la presencia de un número importante de instituciones de educación superior públicas y privadas. Lionel proviene de una familia nuclear conformada por su madre, hermana y padre, siendo el caso en que este último se va del hogar cuando Lionel contaba con siete años de edad. Aunque inicialmente la familia de Lionel no carecía de sustento económico, y siempre ha sido propietaria de su vivienda; la inserción laboral de su madre y su hermana, quien es mayor, se ha caracterizado por vinculaciones como asalariadas en tareas de servicios, la primera como asistente en una ferretería y la segunda como docente en un modesto jardín de niños. Actualmente Lionel es un egresado de la Cohorte 2011 de Sociología hace aproximadamente dos años.

Relato 2. Dante

Dante es un hombre indígena de 25 años de edad, nacido del pueblo de los Pastos del Resguardo Indígena del Gran Cumbal en el municipio fronterizo de Cumbal, en el sur del Departamento de Nariño. Dante proviene del seno de una familia nuclear y es el mayor de tres hermanos en un hogar compuesto por su madre, su padre, él mismo, una hermana de 18 años de edad y otra hermana de 10 años de edad. Su familia se dedica a la agricultura y la lechería a pequeña escala. En la actualidad, Dante finaliza sus estudios en Sociología mediante la culminación de su

³ Los nombres propios utilizados para referenciar las entrevistas se han cambiado por nombres ficticios de conformidad con el acuerdo de anonimato hecho con los participantes.

trabajo de grado y participa activamente en política en su resguardo y en el Cabildo Indígena Universitario, organización que reúne a los pueblos indígenas que estudian en la Universidad del Valle con el propósito de custodiar los intereses comunitarios y garantizar los derechos de sus miembros.

Relato 3. William

William es un hombre de 30 años de edad, soltero, de tez trigueña y auto-reconocido como mestizo. Nació en el municipio de Yumbo, ubicado al norte del casco urbano de Cali, perteneciente al área metropolitana de dicha ciudad y considerada capital industrial del Departamento. Se crió junto a su padre y una de sus hermanas, mientras que su madre y otra de sus hermanas residían en la ciudad de Cali. En la actualidad cursa el pregrado en Sociología por quinta ocasión tras haber desertado cuatro veces por diversos motivos y se dedica además a actividades remuneradas en el campo de la producción audiovisual.

Relato 4. Ana

Ana es una mujer de 24 años de edad, soltera, de tez blanca, auto-reconocida como mestiza. Nació en la ciudad de Popayán, capital del Departamento del Cauca. Su familia se mudó a Cali poco antes de que cumpliera el primer año de edad y desde entonces ha residido en barrios de estratos 4 y 6. Originaria de una familia nuclear, vive con su madre, su padre y su hermana menor. Mientras su padre se desempeña como publicista en el sector turístico del Cauca, su madre como fiscal de la nación, la hermana de Ana cursa primaria y Ana se encuentra *rezagada* –es decir que ha cursado más semestres de los estipulados en el pensum para un *estudiante ideal* cursando Trabajo de Grado en Sociología en el 12vo semestre.

3.1 Cuatro voces en la desigualdad

Trayectoria educativa escolar. Pasarela de certidumbres e incertidumbres

Entendida la trayectoria educativa de un individuo como el sorteo de *pruebas estructurales* y la configuración original de capacidades y competencias que lleguen a conformar una serie de capitales culturales con los cuales puede valerse como estudiante en el campo de la educación superior; se toma la dimensión educativa –la institucional- como un proceso educativo iniciado en la básica primaria, se inquiriere por las características que el entrevistado recuerda, los métodos de aprendizaje, las prácticas escolares, las formas de organización de las instituciones donde estudió y los momentos decisivos para su trayectoria por aspectos tanto positivos como negativos según su propia valoración.

Las disparidades tienen lugar en cada uno de los espacios y momentos de las trayectorias educativas *singulares*; durante su infancia Lionel, Dante, William y Ana tuvieron experiencias diferenciadas según sus *categorías situacionales* transitorias o estructurales como lo son la pertenencia étnica, el género, la clase social o el lugar de procedencia.

Lionel cursó casi toda la primaria en una escuela administrada por la curia, de carácter privado y la más costosa de su municipio. Hasta que su permanencia en ella se hizo insostenible y hubo que transferirlo a un colegio un poco menos costoso. Físicamente, la escuela de La Catedral, como se llama su primera escuela, era de tipo campestre y contaba con amplias instalaciones que incluían zonas verdes, capilla, lago y por supuesto, las habituales aulas de clase. Sin embargo el número de estudiantes por grado no superaba los 25 alumnos y en total la escuela contaba con un aproximado de 140 alumnos –todos hombres-. De los cuales, una vez en secundaria podrían elegir continuar una carrera de sacerdocio pasando entonces a un seminario mayor tras culminar este

nivel educativo. En cambio, el Colegio Rafael Pombo al cual fue transferido en grado quinto, contaba con una arquitectura más urbana conformada principalmente por dos edificaciones –una para primaria y otra para la educación secundaria- ubicadas a lado y lado de una calle principal de Cartago, y conectadas por una pasarela. Este colegio, en el cual continuaría sus estudios hasta finalizar el ciclo de educación media, era de carácter mixto, lo que implicó una gran transición para Lionel en términos de sociabilidad, así como pedagógicos, puesto que pasa de un modelo educativo católico de tipo seminario hacia un modelo más centrado en los programas del Ministerio de Educación Nacional, reforzado por un componente en idiomas dada la pretendida educación bilingüe del colegio:

“...fue distinto (El Rafael Pombo con respecto a La Catedral), bastante distinto porque yo llegué que era en quinto y dije <<niñas aquí todo el tiempo>> entonces al inicio fue extraño...pero como dos días o tres días. Pero recuerdo que yo llegué y de una apareció una pelada que llegó como a <<caerme>> y pasados los días ya era como una noviecita y pues fue algo significativo para la vida, pero normal. Ya la cosa es que estudiamos juntos desde quinto hasta once.”

En el caso de Dante, recibió su educación primaria en una escuela de amplia infraestructura, pero de incipiente dotación y personal docente debido a la lejanía de la escuela con respecto al casco urbano del municipio de Cumbal. Sólo dos docentes brindaban educación a no más de 40 niños entre los grados primero y quinto, distribuidos en dos salones para facilitar el dictado de las clases. El modelo pedagógico implementado por estas docentes no era etnoeducativo a pesar de que la escuela se ubicara en un resguardo indígena, por lo que aunado a la pérdida formal de gran parte de su lenguaje en los procesos de transculturación de La Colonia, supone un reto en la configuración de identidades indígenas en su comunidad. Empero, la memoria popular es extremadamente larga (Thompson, 1995) y los elementos culturales del pueblo Pasto resistieron

informalmente el accionar de las instituciones totales católico-monárquicas, a través de las prácticas sociales y las formas de organización comunitarias.

William, en cambio, realizó el nivel primario de educación en una escuela pública de carácter mixto. Físicamente estructurada en concreto y ladrillo de exteriores, con suelo en concreto y cerámica según fuera el caso, y cuyas condiciones de bienestar no eran las más adecuadas puesto que no garantizaba el acceso continuo a agua potable —esta era almacenada en tanques improvisados—. Adicionalmente, la escuela no tenía biblioteca, tampoco contaba con equipos audiovisuales de apoyo pedagógico como computadoras, televisores, reproductores de video y proyectores, a pesar de que el programa curricular incluyera clases de manejo de sistemas, razón por la cual debían desplazarse a otra institución con la que más adelante pasaría a conformar una sola entidad en el bachillerato.

Por otro lado, en el caso de Ana, estudió desde el grado preescolar hasta el bachillerato en una misma institución educativa, mixta, de tipo campestre y de carácter privado. Empero, mientras que el caso de Lionel se dio en la periferia del departamento; Ana realizó sus estudios en Cali, la capital y la tercera ciudad más importante del país. Siendo una de las instituciones educativas más prestigiosas de la ciudad, la institución de Ana, cuenta con instalaciones amplias que se segmentan según el nivel educativo, de modo que los grados preescolares se ubican en la zona inmediata al acceso principal del colegio.

En su momento, Ana fue educada en aulas sin puertas ni timbres que marcaran los tiempos. Los docentes, quienes escribían en tableros verdes con tizas de colores eran quienes disponían de los tiempos de la clase. Posteriormente, cuando ella transita a la primaria, experimenta cambios en términos de la disciplina impartida, puesto que si bien algunas prácticas de resistencia y rechazo a

las clases y compañeros no acarrearón sanciones en el preescolar, en primaria sí conllevaron penalizaciones simbólicas de más peso:

“...entonces [Ana] no soportaba que le hablaran duro, yo era una niña muy consentida...yo lloraba mucho en transición...Bueno, primaria debo confesar que me costó mucho porque yo era como muy rebelde porque me acuerdo que daba mucho que hacer en segundo y tercero, me volaba de clases y no me gustaba pedir permiso para ir al baño, me acuerdo que era muy molestonsita y hacía cualquier cosa como sacudir el borrador de tiza y armar un polvero en el salón...la cosa es que desde primaria se utiliza como medida de convivencia lo que se llama memo, y una serie de compromisos de no hacerlo de nuevo. [¿Te causó problemas con tus padres?]. Mmmm por supuesto, en la casa me moría de miedo. Algunos compañeros me decían que no me ganara un cuarto memo porque tocaba firmar el libro de convivencia y eso era prácticamente una matrícula condicional por comportamiento”.

El paso de Ana a secundaria fue un cambio mucho más significativo. No sólo la constitución de la infraestructura sino en la administración que la institución le dio a los espacios. Físicamente pasó de contar con paredes anchas y acabados en cal; a divisiones de panel y ladrillo de exteriores. Y administrativamente, los salones pasaron a ser señalizados con números para identificarlos, puesto que en el nivel secundario del colegio de Ana se adoptan las prácticas de los campus universitarios, es decir, se reasignan continuamente los espacios a determinadas clases según los períodos académicos. Todo esto para afianzar la comprensión de una máxima de dicha institución: “el conocimiento siempre está en movimiento”, pero cuyo trasfondo o *función latente* es la de socializar en la configuración de un hábito universitario en los estudiantes:

“...y yo sé que eso [el cambio de salones cada período] también la prepara a una a las mecánicas de la universidad por lo que ya estaba preparada para esas administraciones cuando llegue a la U...”

Para Lionel, aparte del momento de interacción de sociabilidad, otro aspecto que denota que también la escuela o el colegio constituyen espacios irreductibles a la actividad académica radica

en las interacciones con sus compañeros y las prácticas de “resistencia adolescente” que llevaban frente a normatividades de la institución:

“[Y esa pasarela de la que me hablaste ¿constituyó un espacio de interacción significativo?] Uff obvio, es que a uno le decían los profesores <<muchachos, eso es como una ventana al mundo...cuando pasen por ahí compórtense bien que es la imagen que tienen los de afuera del colegio>> Hahaha entonces uno hacía todo lo posible por dejar mal al colegio, en medio de esa rebeldía chimba de la adolescencia”.

El paso de William al nivel secundario de educación se dio en una sede cercana que en ese momento correspondía a una administración diferente a la de su escuela, aunque eventualmente éstas se unificaron para conformar una sola institución educativa que fue nombrada Colegio Mayor de Yumbo. Reconocido como uno de los más tradicionales e importantes colegios del departamento del Valle, el cual sin embargo y como lo señala William, ha ido perdiendo posición y reconocimiento en la calidad de su educación, aunque brindó las mejores condiciones posibles. Con una amplia infraestructura dotada de numerosos escenarios deportivos, un área central de tres pisos de altura para aulas de clases, parqueaderos, salas de sistemas, auditorios, cinemateca y una adecuada respuesta de los estamentos en bienestar, contaba con la capacidad física para la formación de cerca de dos mil estudiantes mixtos: *“O sea que siendo un colegio público, tenía todas las condiciones para dar educación”.*

Por otro lado, Dante hizo parte de una generación pionera en educación secundaria al estar en la tercera cohorte en graduarse como bachiller en su cabildo. Su generación adelantó además proyectos de introducción de componentes indígenas en el modelo pedagógico hegemónico. Cambios como la ampliación de la planta docente, la designación de un rector indígena y la admisión de docentes indígenas también tuvieron un gran papel en este proceso:

“...comenzaron a ingresar profesores de ahí mismo de la comunidad, incluso ya hasta dejamos proyectos estudiantiles, como sembrando eso y los que venían atrás han continuado...fortalecieron los procesos con las sucesiones de cabildo y de todo. Ya ahora que se graduó Johana (su hermana) estaban dando materias de etnoconocimiento...se les habla de la cosmovisión indígena, qué significa ser indígena y todo el tiempo está lo de <<yo soy indígena>>”.

Estas situaciones plantean un abismo entre las trayectorias observadas hasta ahora en las etapas de educación primaria y secundaria. Ana estudió desde preescolar hasta bachillerato en una sola institución educativa que goza de gran prestigio académico a nivel nacional, la estabilidad económica en su medio de origen se extiende por definición, en el marco de un sistema educativo mercantilizado, a una estabilidad educativa y un consecuente proyecto educativo a largo plazo. En términos de *pertinencia de estrategias pedagógicas*, al adoptar la pedagogía de Célestin Freinet, consistente en el desarrollo de la enseñanza mediante prácticas de investigación y las experiencias en la naturaleza (Freinet, 1990) -al inicio de curso se construía un “macro proyecto” rector para todas las materias, y cada una de éstas debía retroalimentar al mismo- capacitando a los alumnos para las exigencias de la educación terciaria, más específicamente en métodos científicos de disciplinas como la Sociología, en una palabra *savoir faire*.

En lugar de una trayectoria lineal, la de individuos con desventajas económicas se traduce en un sinuoso recorrido que acumula desventajas académicas tales como las condiciones inadecuadas para la enseñanza, la baja calidad de las instalaciones, la carencia de materiales pedagógicos, la baja cualificación del personal docente, el bajo número del mismo, y el reducido alcance de la planificación de programas integrales de educación, de lo que resulta un *savoir faire* insuficiente para la universidad. Tal es el caso de Dante, quien percibe que su formación durante secundaria en las áreas de matemáticas e idioma extranjero fue deplorable, y no le brindó los conocimientos mínimos esperados en la universidad, y aunque en términos de vocación fuera

gracias a un docente de ciencias sociales durante el colegio quien le guiara hacia la disciplina sociológica, la institución educativa tampoco permitió que apropiara habilidades que para estudiantes en los centros urbanos son básicas como el manejo de herramientas tecnológicas:

“...sí, claro, eso es un choque de un mundo rural donde no hay ni siquiera carros con un mundo de carros, de gente, la universidad, la primera semana y ya hay que escribir y coger un computador. Pues entonces uno se pregunta, o hasta se arrepiente por qué no tuvo uno un docente mejor. Ahora, inglés uno hoy en día sabe que es fundamental en toda parte, pero en el colegio era muy débil. En cambio, en ciencias sociales fue muy bueno y eso incluso me llevó a pensar en estudiar algo así”.

Similar al caso de Dante, en el relato de Lionel se expresa que la formación en el componente matemático de instituciones privadas y públicas sigue siendo insuficiente para enfrentar las exigencias en disciplinas que precisan de esta área, constituyendo una desventaja, una carencia en componentes léxicos y capital cultural para responder efectivamente a los currículos:

“...en Ingeniería, cuando ingresé a Cálculo I el profesor dijo <<bueno muchachos, ustedes ya tienen que saber esto>> pero era un tema de ecuaciones que no me acuerdo, pero el man dio por sentado que uno ya había visto eso en el colegio y pues no, entonces llegué pensando que todo el mundo me decía que era bueno en matemáticas y no era bueno.”

Pese a que el ejercicio reflexivo sobre el papel de la educación propia durante la primaria y secundaria tenga poca cabida en la cotidianidad, incluso para un egresado de Sociología, siempre saltan a la luz aspectos de la formación que se consideran ventajosos o desventajosos. Lionel identifica el manejo del idioma extranjero en su colegio como una ventaja académicamente significativa para la universidad, y culturalmente trascendental en tanto que constituyó un acercamiento a la otredad, a la diversidad cultural. Ventaja que además percibe como un atributo de la educación privada:

“Cuando llegaban extranjeros a vivir o colombianos que habían vivido en el exterior, llegaban mucho al colegio...entonces se daba un intercambio cultural chévere. La otra ventaja es que a veces teníamos docentes extranjeros, por ejemplo tuve profesores gringos, un camerunés dando siempre las clases de inglés. Uno practicaba el idioma y conocía otras culturas...en Sociología nos dejaron un par de lecturas en inglés y mis compañeros no lograban entender y pues yo sí, eso me dio una ventaja. Y ahora que estoy en el proceso de estudiar en el exterior, pues me dio una ventaja en el proceso de aprendizaje...”

De manera comparable, William reafirma que los principales actores institucionales de la educación media, a saber, los docentes, inciden sobremanera en las expectativas y proyectos de educación superior de los educandos:

“...Entonces era normal que nos hablaran de sus experiencias (los docentes) y de la posibilidad de ingresar a un pregrado, y el método que ellos utilizaban para enseñar era uno muy similar al universitario en términos de exigencia de lecturas y evaluativo, digamos que en tanto que figuras, el hecho de tener una profesora con maestría en filosofía enseñándonos era un reto, y eso implicaba que viéramos la posibilidad de seguir sus pasos”.

Transición a la educación superior. Entre saber lo que sigue y estudiar para progresar

El Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que define el Derecho a la Educación, establece que “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Const., 1991, art. 67), por lo que la formación en educación media (grados 10 y 11) no es un imperativo legal, pero sí formal para el acceso a la educación superior en tanto que prerrequisito. Dada la importancia y objeto central de esta investigación, indagar por el momento de culminación del ciclo previo a la universidad y la transición a la misma, es un aporte a la comprensión de las trayectorias singulares que llevan a los

individuos, con capitales desiguales, a inscribirse en el proceso de admisión en una institución de educación terciaria, a la vez que se construyen como sujetos en sus propias vidas.

La configuración específica de los eventos decisivos en el proceso de la educación superior, iniciado desde el momento de decidir la continuación de un proceso formativo y el campo académico o laboral donde se desarrollará este, depende también de las condiciones sociales que median la construcción de la subjetividad de los individuos. En el caso de William, como parte de una estrategia racional que pone en marcha para garantizar el acceso a la educación universitaria, y atento a los obstáculos económicos que implican la educación superior privada, opta por aspirar a una institución educativa pública. Elección que se refuerza por la influencia de su medio social y académico, ya que como él mismo señala, el Colegio Mayor de Yumbo contaba con docentes de nivel universitario.

William forjó una expectativa educativa cuya trayectoria reflejara su afinidad con lo público, y con las posturas críticas adquiridas en su entorno frente a los conflictos y tensiones sociales. Y, aunque inicialmente continúa la formación técnica del colegio en electrónica ya a nivel profesional cuando ingresa al programa de Tecnología Electrónica en la Sede Yumbo de la Universidad del Valle hacia el año 2004, abandona dichos estudios tras un semestre y dado su interés por la Filosofía y las Humanidades, se decidió por los estudios en Sociología, ya que consideró más fácil la eventual vinculación laboral en este campo frente a otras disciplinas, además de que esta tiene un carácter más pragmático y coherente con el activismo que él empezó a liderar en los Consejos Municipales de Juventudes.

Así es como la aspiración de un individuo a un pregrado puede responder a intereses económicos, políticos y académicos propios; pero también puede estar sujeta a sutiles pero fuertes condiciones externas. En el interior de los círculos sociales se generan supuestos que se traducen

en exigencias y moldean los proyectos y expectativas de vida de sus miembros, como es el caso de Lionel:

“Ahora que yo reelaboro mi relato, yo creo que como me iba muy bien en matemáticas los otros niños decían que debería ser ingeniero o matemático... [¿Y los profesores también lo planteaban?] Sí, sobre todo los profesores de física y de matemática. Pero en el momento que yo recuerde, sé que me gustaba mucho leer algo de historia.”

Formado en los espacios educativos de las élites y notables locales, él comparte con éstas la seguridad que surge de un proyecto educativo dado por sentado en el cual la educación superior es una fase normalizada con miras a una inserción laboral más cómoda:

“[¿Había muchos compañeros del colegio que ingresaron a la UTP?] De 22 sólo tres compañeros ingresaron a la UTP, aunque yo le perdí la pista a muchos, todos mis compañeros o al menos el 90% estudiaron en la universidad, pero sólo tres en la UTP...es que nos visitaban muchas universidades privadas...la Andina y otras, sin embargo nos mencionaban las carreritas que tenían pero por ejemplo nunca se hablaba de Sociología; una muy buena razón para hacerlo era la salida económica que le asocian y es que yo lo menciono porque no sabía de su existencia.”

En esa misma línea, el relato de Ana expresa con mayor fuerza el peso de la estabilidad de un proyecto educativo que se sabe a sí mismo seguro entre los círculos sociales más acomodados económicamente, contenido en la frase “yo siempre supe”:

“Nosotros siempre aspiramos a estudiar en la universidad y era lo más normal del mundo, entonces yo sé que muchos compañeros acá [en Univalle] pasaron un tiempo entre el colegio y la universidad porque tienen que trabajar o hacer otras cosas mientras. En cambio, yo siempre supe y nosotros [estudiantes del Freinet] supimos”

Como es señalado por Bourdieu & Passeron (2008 [1964]), la primera forma no económica de desigualdad se manifiesta en la limitación subjetiva de los proyectos educativos de los individuos. Lo que se expresa en la diferencia entre el discurso del “siempre supimos que

estudiaríamos” frente al de “sabíamos que hay que estudiar para progresar”, puesto que es la distinción esencial entre las aspiraciones de la pequeña burguesía y la consumación de una serie de eventos cotidianos y esperados de los miembros de las clases altas.

La decisión de iniciar la formación a nivel superior está mediada por el entorno social del individuo y la dupla relevancia/posibilidad que se le dé a la educación en el interior de dicho entorno. En el mundo rural, y sobre todo en un país con un desarrollo fuertemente disparejo de la institucionalidad del Estado entre la urbe y el campo, las expectativas de ingreso a instituciones educativas parecen remotas, pues incluso la culminación del nivel educativo medio es en comparación con las ciudades, menos probable en comunidades rurales apartadas como las que los pueblos indígenas conforman.

Por esto, la del o la joven indígena es una trayectoria de aspiración mucho más intrincada que la de un individuo no amerindio. En los pueblos Pasto al suroccidente del país, y aunque cada vez con más laxitud, un miembro de la comunidad precisa una serie de aprobaciones desde el círculo primario de la familia, luego el de la comunidad local y finalmente el de la institución educativa, una vez que ha finalizado el bachillerato y que decide continuar sus estudios:

“...hay que justificarlo y entonces hay que decir qué beneficios y qué aportes tiene mi carrera para la comunidad. Y bueno, listo, entonces uno se compromete a permanecer con el Resguardo y yo por mi parte sí sigo en deuda con el compromiso y lo hago con gusto, sé que otros sí lo hacen por cumplir, porque uno pues viene a estudiar y a formarse, pero sé que uno vuelve a ayudar a seguir construyendo y seguir fortaleciendo. No como cuando llegan los ingenieros indígenas a montar microempresa o la industria...”

La configuración de los medios de auto-preservación de la comunidad se ve transformada con el paso de una política de cierre hacia dentro, evidente en el rechazo de la expresión de individualidades y proyectos o expectativas disruptivas por parte de los miembros de la comunidad

– que en el caso de la educación superior implicaba el rechazo a la aspiración individual en los niveles familiar y comunitario-, hacia un renovado dispositivo de cohesión social, garantizado y legitimado toda vez que el individuo reconoce la autoridad que lo recoge, y que debe pactar la retribución a la comunidad para tener su apoyo y aval. La comunidad pasa de institucionalizar la supresión del individuo a articular las expectativas de vida divergentes con el bienestar del agregado social.

Al compartir la *situación* de pioneros, Dante y aquellos indígenas pasto que aspiraron a la educación superior por primera vez, viven una tensión constante entre la institucionalidad individualizante de la urbe y la universidad (Beck & Beck-Gernsheim, 2003), y la institucionalidad totalizante de la comunidad de origen, a la cual es difícil renunciar debido a que usualmente estos pioneros dependen del apoyo de sus medios de origen para el sostenimiento económico en la ciudad, así como supondría una ruptura directa con la subjetividad generada en la comunidad.

Actualmente, la aspiración de miembros de su comunidad al ingreso a la universidad sufre una masificación, producto de la propia intervención de Dante y otros indígenas universitarios que conformaron un Centro de Juventud para socializar en los cabildos la posibilidad de un proyecto de vida distinto al tradicional, una nueva forma de aportar a la comunidad mediante la profesionalización, la tecnificación de sus instrumentos de resistencia social y el trabajo de la tierra. Es una *situación* con un alto costo simbólico y social para aquellos que deciden estudiar en la ciudad, pues desde las miradas más conservadoras de la comunidad, estos son unos *bámbaros* o *chuchingas*, es decir, miembros de la comunidad perezosos que no aportan positivamente mediante el trabajo de la tierra y la continuidad de las costumbres, que además se vuelven *incasables* (Bourdieu, 2004) porque pierden la oportunidad de formar familia en la comunidad una vez que retornan a esta:

“....en cambio yo ahora [tras siete años fuera] ni puedo, sembrar papas es durísimo...entonces me pueden decir flojo o bámbaro...perezoso...chuchinga...para ellos yo soy un quedado porque a los 24 años ya debería estar casado, con hijos, tener casa, motos, vacas y tierra. Y pues yo no ando en eso, entonces soy mal visto allá. Por ejemplo, si yo voy a buscar una muchacha de mi edad, ya no hay, todas tienen pareja. Por lo que debería buscar una más joven, y esas no me van a parar bolas por viejo.”

Una vez que los individuos articulan las expectativas de vida con la elección de ingresar a la educación superior, redefinen -en aquellos casos donde el acceso a la educación no se da por sentado- o simple y llanamente pasan a la siguiente fase –en aquellos *privilegiados* que ven la educación como una dimensión continua y cotidiana en cualquiera de los niveles de formación. Se plantean estrategias para sortear los obstáculos de diversa índole en un proceso de toma de decisiones diferenciado por el *stock de experiencias* (Lahire, 2004). Dante construye una estrategia de aspiración alrededor de la deficiencia de recursos económicos y de la legitimación de su proyecto individual ante la comunidad. Se inclina por instituciones públicas que no requieren compra de pin; no obstante, no conocía la Universidad del Valle y dicha inclinación lo llevó a optar por la Universidad Nacional de Bogotá y la Universidad de Caldas en Manizales.

Dante es admitido en ambas, y debido a que se tejen estrategias entre los aspirantes indígenas una vez aprenden a reconocer instituciones con bajos o nulos costos de aspiración, además de cuotas de excepción como paliativos para las desigualdades sociales (4% para indígenas, los cuales compiten sólo entre ellos para acceder a un cupo universitario, situación que ha derivado en el caso de Univalle en una desigualdad entre las principales comunidades indígenas pues la comunidad Pasto, aunque apartada geográficamente y reducida en población con respecto a Nasas y Misaks, es la de mayor admisión efectiva a la institución) se organizan para crear rutas migratorias y dispositivos de apoyo - como el Cabildo Indígena Universitario para la inserción urbana –vivienda y alimentación- y académica –orientaciones vocacionales y tutorías.

La educación es vista por un vasto segmento de las sociedades occidentales como una ruta meritocrática y de adquisición de capitales para la movilidad social. El lugar común entre los sectores menos favorecidos es el de la construcción de un proyecto educativo con miras a mejorar las condiciones económicas del hogar al que se pertenece, y en ocasiones a la comunidad.

El proyecto educativo de William surge en parte como una estrategia económica para aumentar el bienestar de su familia, aunado a la influencia de profesionales administrativos del municipio y docentes en su ciclo educativo que sirvieron como referencia en la construcción de sus propias expectativas mediante frases del tipo “*mire, usted tiene buenas capacidades para esto, ¿por qué no se dedica a la literatura o las ciencias sociales?*” que le propulsaban a iniciarse en la educación superior para eventualmente ocupar una mejor posición laboral y obtener mayores ingresos.

Es la respuesta que también en la familia de Lionel se intentaba dar a las dificultades económicas. Varios miembros de su familia cercana ingresaron a la educación superior, pero debido a dificultades económicas o compromisos personales con la maternidad, desertaban de sus estudios. Esta misma trayectoria errante en la educación superior la experimentó Lionel, cuando desertó de sus estudios en Ingeniería de Sistemas tras tres semestres en la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudios que abandonó al sentir que sus competencias académicas en ciencias exactas no eran suficientes, pero que le valieron para conocer una perspectiva vocacional distinta:

“...y Sociología pues cuando estuve en Ingeniería los cálculos me dieron muy duro, camellé bastante para responderle y me costó bastante. No perdí ninguno pero mientras me esforzaba me sentía incómodo. Entonces, con la misma gente con la que yo charlaba ahí sobre religión, me introdujeron en eso, tenían amigos de otras carreras y empecé a hablar con esta gente y empecé a ver que había carreras como Economía y Ciencias Sociales”

La educación es, en la práctica, un proceso no lineal, a menudo las trayectorias singulares están llenas de tránsitos sinuosos debido a las estrategias –fallidas y exitosas- que se ponen en juego para sortear las *pruebas*⁴ que se presentan cambiantes y de diversa índole, distando de la concepción del *estudiante ideal*. La trayectoria de Lionel incluye una deserción previa; la de Dante también el abandono de estudios en Sociología en otra institución y universidad; la de William, mucho más intrincada, incluye no solo la deserción de un programa académico distinto, sino cuatro ocasiones de deserción dentro del programa mismo de Sociología a lo largo de 10 años. Las necesidades económicas, las competencias léxicas insuficientes, la falta de un *savoir faire* universitario se cuentan entre las distintas *pruebas* estructurales que caracterizan al estudiante en desventaja.

Las *pruebas* que Ana debió sortear salen del espectro económico y se ubican en el vocacional, dado que su principal obstáculo fue elegir la disciplina en la cual se formaría profesionalmente, para luego buscar la legitimidad de su decisión en su núcleo familiar, pues en el medio de origen de Ana, la vinculación a instituciones públicas es ampliamente rechazada por motivos de estigmatización del tipo “*lo público es de pobres, lo de pobres es malo (calidad)*”:

“...y recuerdo que mis compañeras me decían <<ay, Ana vas a entrar a la del Valle y eso es de pobres y todo feo, gas>> y yo sabía que había un abanico inmenso de lo que iba a conocer a pesar de eso. Entonces entro y me doy cuenta que yo vivía en una burbuja, mientras que sé que otros tenían que salir a trabajar, nosotras nunca pensamos en trabajar ni nada. Y siempre pensamos en estudiar y todos no se bajaban de la ICESI, la Javeriana, la del Rosario...y eso fue lo que nos vendió el colegio y el entorno educativo que nos llegaba porque las universidades privadas iban a visitarnos”.

⁴ Danilo Martuccelli introduce la noción de *pruebas* como herramienta analítica de la sociología de las singularidades, derivada de las corrientes de estudios *pragmáticos* en las ciencias sociales que ubican al individuo como eje ordenador de las sociedades contemporáneas. El concepto de *pruebas* es un operador analítico que permite el estudio *in situ* de las respuestas diferenciadas y recursos movilizados por los individuos ante aquellos desafíos socio-históricos, culturalmente representados a los cuales se ven obligados a enfrentar en el marco de un proceso estructural de individuación (Martuccelli, 2006; 2007).

Medio de origen

De acuerdo con Bourdieu & Passeron, el origen social de un individuo es “...de todos los factores de diferenciaciones...el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil...” (2008 [1964], p. 23) sobre todo porque las más de las veces, el desenvolvimiento de la trayectoria educativa depende de “...orientaciones precoces que son, por definición, resultado del medio familiar” (2008 [1964], p. 29) y no debido a las aptitudes y capacidades cognitivas de los individuos, como suele representarse socialmente entre estudiantes y profesores.

Los estudiantes cuyo medio de origen concentra altos cúmulos de vínculos sociales, así como capitales económico y cultural se ubican entonces en situaciones sociales de ventaja. A medida que el sistema educativo en todos sus niveles se procura la exigencia igualitaria a cada individuo, legitima bajo el rótulo de “dones” aquellas capacidades que desarrollaran las trayectorias previas de los individuos debido a la especificidad de sus experiencias, más cercanas a las formas y contenidos culturales que la educación superior demanda.

Pese a que el sistema educativo ejerce un influjo homogeneizador bajo esta exigencia igualitaria, ignora aquellas “diferencias de actitud y de aptitudes” que conforman los diversos *background* de los individuos que vienen de medios pocos favorecidos, frente a aquellos de medios familiares más aventajados. Todo estudiante debe a su medio de origen “...hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven (o no) directamente en sus tareas académicas...” (2008 [1964], p.32), heredan, normalmente de manera tácita, un *savoir faire* y un *savoir vivre* de su medio; en el caso de los sectores más favorecidos económica, pero también cultural y socialmente, un cuerpo de saberes consistente con los hábitos académicos y exigencias de la educación superior.

Por lo tanto, la distribución de la cultura formal así como de la denominada “cultura libre” es socialmente desigual, lo que se traduce en la configuración práctica de desigualdades sociales que convergen junto con otras situaciones sociales para definir las condiciones bajo las cuales cada individuo deberá sortear las pruebas que surjan en sus trayectorias educativas, sobre todo en el nivel superior, pues es en este nivel donde cada grupo social se encuentra de manera fáctica en un mismo campo de acción pero distintamente posicionados según su etnia, sexo, edad, calidad de educación, origen geográfico, nivel educativo de su medio familiar, hábitos y prácticas. Una mujer blanca de clase acomodada, acostumbrada a las dinámicas de las urbes, con alta formación básica y media difícilmente puede tener la misma experiencia universitaria que un compañero de la misma cohorte que es indígena, proveniente de economías rurales y de subsistencia, con educación baja en calidad al que le es casi enteramente ajena la vida urbana y el manejo, naturalizado en las ciudades, de instrumentos educativos como los ordenadores. Lo que para una sólo ha significado la continuación obvia de un proyecto de largo plazo educativo, para el otro, así para un joven indígena como para el hijo de un campesino o de un obrero en Colombia, el acceso a la universidad pública como lo dicen Bourdieu & Passeron (2008 [1964]) implica un proceso de aculturación.

El medio de origen de William, conformado principalmente por asalariados de clase media baja en Yumbo -municipio basado en una economía industrial- se ha caracterizado por reconocer en la educación superior un medio para la movilidad social. De ahí que su familia propugnara en él y sus hermanas el inicio de un proceso educativo superior después de culminar los niveles medios. En este sentido, el medio social de William se adhiere a la ideología de la que Bourdieu denomina *pequeña burguesía*, clase social de transición hacia la clase alta en la que los miembros buscan garantizarse medios para su ascenso en la estructura social; el pequeño burgués considera la educación uno de estos medios y por ello es la clase que “...adhiere más intensamente a los

valores escolares, pues la escuela promete colmar todas sus expectativas confundiendo los valores del éxito social con los del prestigio cultural.” (2008 [1964], p. 39).

También en el hogar de Lionel se guardó la expectativa de la movilidad social ascendente mediada por la obtención de credenciales de educación superior, o cuando menos, la efectiva reproducción de las condiciones de vida y estabilidad económica en la *pequeña burguesía* con la apertura en el mercado laboral que un título universitario permitiera hacer. De ahí que desde su infancia Lionel haya recibido apoyo de su madre –única encargada económica de su hogar- para garantizar la mejor educación disponible en la ciudad en la que residía, lo que resultó en que Lionel proyectara su educación superior como una subsecuente y obvia etapa, inicialmente ligando su interés académico por los estudios matemáticos a la utilidad económica –elección expresada en la decisión de estudiar ingeniería-.

El medio de origen de Ana puede dar cuenta de una transición fáctica de movilidad social ascendente a través de la educación superior que a su vez expresa un cambio en la fijación de expectativas subjetivas con respecto a la formación universitaria. Los abuelos de Ana eran asalariados y peones en haciendas, hasta que uno de sus abuelos paternos se inició como asalariado para el Estado colombiano. Con un sueldo mínimo y el alto reconocimiento dado a los profesionales en su entorno laboral, él se propuso con éxito pagar por la educación superior de sus hijos, entre los que se encuentra el padre de Ana. En un paso generacional la educación superior pasa de ser una aspiración en el sentido *pequeño burgués* a una etapa naturalizada por un entorno con altos capitales económico, social y cultural como en el que Ana creció. Mientras que para sus padres el acceso a la educación superior obedecía a una acción manifiesta de sus abuelos, para ella se da como una etapa que la mayor parte de su medio social espera como normal, toda vez que

“...lo esencial de la herencia cultural se transmite de manera más discreta y más indirecta e incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta.” (2008 [1964], p.36).

Para el medio social de Dante, sin embargo, este esfuerzo metódico tiene lugar pero se ha encaminado principalmente a: primero, la aspiración del medio familiar a encontrar más trayectorias y diversificar las expectativas de vida de sus miembros que en el interior de la comunidad se han visto reproducidas mecánicamente. No es la aspiración del *enclasmiento* sino de la ampliación subjetiva de proyectos de vida; y segundo, como un dispositivo contenido en un programa más amplio de protección y defensa de los intereses comunitarios.

Entonces es un conflicto contenido en la diferencia de aspiraciones y representaciones que tienen las comunidades indígenas pasto con algunas familias en su interior. Expresa una división del sentir colectivo en algunas de sus partes donde se ve sustituida la aspiración comunitaria que ve la educación superior como inversión en el propio fortalecimiento de la comunidad, herramienta para la defensa política y la tecnificación de la interacción con su entorno natural. Por lo que en reacción, las autoridades de la comunidad ejercen controles morales sobre las expresiones de individualidad de los que llegan a ser universitarios, y se pacta un nuevo acuerdo que perpetúe el compromiso de los miembros con el bien común:

“...y pues yo ya me gradúo de sociólogo acá, o bueno, yo sé que ya estamos que terminamos pero para mí sociología no es mayor cosa y que casi nada he aprendido...pero uno llega a la comunidad y no es sociólogo ni nada de eso sino el doctor...imagínate el nivel de eso, y pues con eso viene la responsabilidad mucho más grande que la capacidad que tengo...”

Individuación y educación. Triunfar como individuo o morir en batalla

El acaecer procesual de la trayectoria educativa superior configura subjetividades más individualizadas que se expresan en momentos clave para los individuos en un proceso de toma de

decisiones sobre su vida personal. Estas decisiones se tornan en estrategias, puestas de manifiesto en la forma en la que los individuos le dan, en términos de Beck, *soluciones biográficas a problemas sistémicos* (1997). Y de tal variedad de disposiciones singulares y experiencias diferenciadas de acuerdo con la circunstancia y condiciones sociales específicas a cada individuo, resulta un *stock* de *habitus* (Lahire, 2004), de los que se vale en tal o cual evento para asumir la *situación social* de estudiante (Bertaux, 2005).

En el marco de un proceso de individuación, que se presenta estructural e inherente bajo la forma transitiva de una sociedad de *solidaridad mecánica* a una de *solidaridad orgánica*, al hacer un corte diacrónico se tiene que las aglomeraciones sociales rurales, comunidades, resguardos y campesinado conforman sociedades del primer tipo; y las ciudades, sobre todo las grandes urbes del país, constituyen sociedades del segundo tipo. Es así como iniciar un proyecto educativo que implique el traslado de una persona desde el campo, el resguardo o la municipalidad hacia la gran ciudad implica una ruptura con el medio de origen –parcial o total, gradual o fulminante- e involucra al individuo en procesos de inserción urbanos y universitarios.

Dado que Ana reside en la ciudad de Cali desde los primeros meses de edad, su proceso de individuación no supone mayores cambios en términos de inserción urbana. De manera similar, William, al ser residente del municipio de Yumbo –en el Área Metropolitana de Cali- municipio cuyo vínculo con la capital de departamento entreteje redes económicas, políticas, culturales y familiares; ha vivido la tensión de compartir lazos con su padre en Yumbo y su madre en Cali. Mientras su trayectoria robustece idas y venidas entre ambos hogares, ingresar a Sociología en Cali no representa un reto para acoplarse a dinámicas de la gran urbe más allá de los costos en tiempo y transporte:

“Mi hermana y mi mamá vivían en Cali, durante un tiempo viví con ellas para aprovechar un poco más el tiempo que perdía en el transporte...la cercanía con Cali fue toda la vida y para mí no era nada extraño venir acá a fiestas y visitas. Sin embargo, en esos días tenía un trabajo en Yumbo que me dificultaba quedarme todo el tiempo en Cali, debía volver a Yumbo a trabajar lo mío para sostenerme. Puesto que en esas cosas de la autonomía para estar en la universidad hacen que uno busque empleo.”

Poco antes de desertar del programa de Ingenierías en la UTP, Lionel emprende la tarea de buscar el pregrado e institución adecuados para su ajuste vocacional. Y aunque bajo la racionalidad económica estudiar en Pereira seguía siendo plausible, descarta esta opción al percibir que las instituciones educativas de la ciudad no garantizaban altos estándares de calidad, por lo que amplió su búsqueda y encontró la Universidad de Caldas y la Universidad del Valle. Es admitido en ambas, pero se decanta por la Univalle como una oportunidad para ganar autonomía con respecto a su familia y como respuesta a un reto personal:

“Pasé en las dos y ya podía escoger dónde estudiar. Entonces yo iba enfocado a Manizales (U de Caldas), ¿por qué? Porque, según mi familia, Manizales es una ciudad más segura y la conocemos como una ciudad universitaria: es tranquila, cómoda, cercana geográficamente y culturalmente. En cambio Cali me la presentaban como un lugar más peligroso. Sólo que un día estábamos en el trabajo de mi mamá, y llegaron mis tíos y hablaron del tema, dijeron que no sería capaz en Cali porque me robarían o algo. Y de verdad, de verdad, (Entre risas) sólo por eso me vine a estudiar acá.”

Así es como Lionel responde al reto familiar ratificando su autonomía al llevar prácticamente solo el proceso de inserción en la ciudad. Se apoyó en un familiar lejano para la búsqueda de un alojamiento cercano a la universidad. Y durante un aproximado de seis meses antes de su migración, se dispuso a fortalecer sus actividades como FreeLancer de publicidad en internet, consolidando una base económica estable que le permitiera adquirir su ajuar y mantenerse en la ciudad. Y adicionalmente buscó desarrollar sus *competencias léxicas* mediante lecturas de psicología y filosofía:

“[¿Alguna persona te dijo que no “ojo ahí” por los costos y lo de irte muy lejos?] ¡Ja! Por supuesto que me dijeron algo, entonces yo dejé a los tres semestres ingeniería y me retiré. Pasaron unos siete u ocho meses para volver a ingresar a estudiar y en esos meses pues yo me dediqué a trabajar y jugué mucho futbol, y en ese momento no ganaba mucho con lo de internet, pero pues ganaba algo y ya cuando llegó el momento tenía un capital para comprarme las cosas que iba a necesitar donde me iba a establecer...así como en lo académico, me puse a leer cosas de Psicología y Filosofía porque pensaba prepararme.”

Mientras tanto, el curso que sigue la inserción urbana para un admitido indígena, cuyos resguardos además suelen ubicarse en municipios apartados en todo el país, implica una transición más fuerte de la comunidad hacia la ciudad toda vez que se dé por sentado el lugar común en las Ciencias Sociales que afirma que las comunidades constituyen espacios sociales más homogéneos y con una *vida* más lenta; mientras que la ciudad por contrapartida es un espacio social acelerado, dinámico, rápido, violento, individualizante y heterogéneo, que gatilla la subjetividad y somete al *rápido paso de imágenes*, desubicando al advenedizo indígena del mundo rural.

Cuando Dante experimentó por primera vez esa transición a la ciudad en Manizales y la Universidad de Caldas, escasos miembros de su etnia y de otras etnias indígenas compartían la situación. De ello derivó una escasa cohesión y organización que sirviera para amortizar su llegada, el apoyo era incipiente:

“...bueno, me voy a Sociología porque siempre fue mi interés. Fui y estuve dos semestres en la UniCaldas, pero pues uno va joven, salido de una comunidad indígena y pues esto lo choca, peor meterse en el mundo de los paisas. En Manizales es muy jodida la situación y pues despegarse de la comunidad no se siente bien.”

Pero una vez que se entera de la existencia de la Universidad del Valle, inicia el proceso de aspiración a su programa de Sociología y deserta de la UniCaldas. El arribo de Dante a Cali tuvo como diferencia sustancial la presencia del Cabildo Indígena Universitario, el cual tenía ya un fuerte proceso organizativo iniciado en el año 2003 a través del cual habían conquistado para ese

momento importantes derechos: el reconocimiento institucional y la residencia de paso. Así que Dante se encuentra con un puente eficaz para mediar la llegada de estudiantes indígenas, un alivio económico, social y cultural.

Empero, las medidas adoptadas por el CIU encaminadas a garantizar la eficaz inserción urbana de los estudiantes indígenas y la articulación de sus miembros a programas políticos alrededor de coyunturas del país, la universidad y las comunidades de origen, dejan de lado las falencias en *capitales* y habilidades de sus miembros para desenvolverse en la actividad académica. Debido a esto, Dante resiente la exigencia estandarizada de la institucionalidad universitaria sobre la población estudiantil, que paradójicamente es individualizada al responsabilizar a cada estudiante por su capacidad de atender la demanda de los programas curriculares:

“...acá no es que el hecho de ingresar por indígena no es que a uno le van a dar un punto más o menos. Acá todos somos iguales. El problema es que uno ya viene como indígena a competir igual y eso es una desigualdad, porque nos toca estudiar el doble, esforzarnos el doble, dedicarle el doble. Ahí es donde nuestros compañeros indígenas mueren en batalla y ya pues los que logramos sobrevivir somos pocos, así, con las uñas.”

Ya sea la vida de la ciudad o la vida universitaria, Dante contrapone la subjetividad del sosiego a la de la individualidad urbana, al espíritu objetivo, al *acrecentamiento de la vida nerviosa* (Simmel, 2001). La norma se regula con la imposición de los tiempos que son más acelerados, y casi de inmediato tras iniciar clases, le son asignadas actividades doblemente exigentes para él, teniendo en cuenta que su *background* de conocimientos es incipiente en técnicas o *trucos* de lectura y manejo de software:

“La primera semana y ya hay que escribir y coger un computador...Allá es más lento las cosas, en el campo pues es más suave, más tranquilo. En cambio aquí es la

presión por un lado y por otro: que el arriendo, que las facturas, la universidad. En un proceso comunitario lo único que pagamos es la energía eléctrica.”

La *categoría situacional* del individuo (Bertaux, 2005), condiciona la búsqueda de estrategias y los criterios de valoración de las acciones a ejecutar para la consecución de un objetivo. En el caso de Dante, al ser uno de los pioneros en la aspiración a la educación superior de su comunidad, los criterios preminentes fueron *económicos*, debido a la carencia de recursos de este orden; *simbólicos*, ante la necesidad de mantener la legitimidad de su aspiración individual dentro del sentir colectivo de la comunidad; y *prácticos*, por la necesidad de apoyo factico para la realización de sus planes, puesto que la migración no tiene lugar como resultado de una decisión individual y aislada. Dante toma la decisión en solitario, pero se apoya en las redes que se tejen por migrantes previos de su misma etnia (de otros asentamientos) que también decidieron estudiar y que le indican a Dante cómo podrían recorrer una senda previamente transitada.

En el trayecto que recorrió Lionel, la Universidad del Valle podría tomarse como un punto de llegada para el cual debió transitar por otras instituciones universitarias. Cuando inicialmente estudió Ingeniería de Sistemas en la UTP, viajaba a diario desde Cartago a Pereira. Lo que sumó en su *stock de experiencias* el desenvolvimiento en una ciudad media, y más importante aún, le brindó herramientas prácticas sobre el desenvolvimiento de un estudiante y la exigencia de la educación superior:

“Yo estudié tres semestres en la UTP de Ingeniería de Sistemas, pero a los tres semestres me retiré. Y luego de eso estuve creo que unos ocho meses solamente trabajando, sin estudiar, para ingresar a una nueva carrera que en el momento de retirarme había decidido que tenía que ser algo relacionado con Política, Economía, Filosofía o Ciencias Sociales.”

Mediado por el contexto social y las competencias reconocidas por compañeros estudiantes durante la fase de la educación media, así como por docentes, Lionel define su vocación e inicialmente se decide por estudiar Ingeniería en la UTP debido a que en términos económicos resultaba más adecuado por su posicionamiento de orden simbólico en el campo de la educación superior, y la cercanía a su hogar:

“...no sé desde cuándo pero yo sabía que me graduaba del colegio y tenía que ingresar a la universidad. No sabría cómo elaborar ahí mis ideas de por qué sí o por qué no. La cuestión ahí era que las posibilidades existentes eran las universidades que había en Cartago: Univalle, que no tiene ingenierías; la Remington, pero pues esa no; está otra enfocada más en Derecho; está una llamada COTECNOAR que aún sin ser universidad había ingenierías; y por último la UTP y pues en mi contexto era muy bien vista.”

El sino de la trayectoria de William en la educación superior es errante. La definición vocacional de un proyecto educativo no es garante de la retención (No deserción) en un programa académico. Aunque al egresar del colegio, William ingresó rápidamente a un programa de Tecnología de la Universidad del Valle en Yumbo, tras un semestre decide desertar y aspirar al ingreso en Sociología en el año 2005, pero en aquella oportunidad deserta por bajo rendimiento. Posteriormente ingresa a Sociología en el 2008, ocasión en la que deserta porque no contaba con el sustento económico suficiente. En el año 2011 (Cohorte de estudio de esta investigación), ingresa nuevamente a Sociología, pero deserta una vez que las actividades laborales que recién iniciaba le demandaban más presencia en su ciudad. Luego, hacia el año 2013 reingresa a Sociología, pero un accidente lo incapacita durante largo tiempo para movilizarse, por lo que las largas caminatas al interior de la universidad empeoran su estado de salud. Finalmente, en una quinta ocasión, ingresa a Sociología en el 2016 y tras recuperarse de su accidente, formarse en la Academia de Dibujo Profesional como Técnico Profesional en Producción Audiovisual, continúa actualmente con sus estudios.

Los procesos de acogida en la universidad tienen dos caras, no sólo la dinámica de la institución universitaria de “llegada”, sino también la institución de educación media de “salida”. Puesto que iniciar la vida universitaria configura un proceso de escisión entre la vida en el medio origen –el hogar y el colegio- el comienzo de un proceso de individualización institucionalizado por el cual se genera la figura del estudiante/individuo en cuya subjetividad recae la responsabilidad de realizarse a sí mismo eficazmente en el proceso formativo (Runge & Muñoz, 2006). Debido a esto, la familia y allegados del estudiante también sufren alteraciones y desarrollan preocupaciones de diversa índole –económicas, de legitimidad, culturales, sociales – acerca del proceso educativo, y que pueden llegar a ser decisivas en la continuación de un proceso educativo, como se expresa en el caso de Ana:

“[¿Qué pensaron tus papás cuando entraste a Univalle?] ¡Jummm! Pues ellos inicialmente estaban muy asustados por la cuestión de la izquierda anarquista en la universidad pública. Y luego dudas sobre Sociología por su salida laboral y demás cosas, y los comentarios de la gente sobre mí, que yo venía a tirar piedras acá con esa carrera. Luego mi mamá decidió que me iba a apoyar completamente porque yo estaba en firme.”

En los procesos de socializaciones primaria y secundaria que tienen lugar en el medio de origen, las representaciones sociales se generan y reproducen, heredando a la siguiente generación un orden de expectativas positivas y negativas entre las que el *aspirante* puede decidir. Entonces, la socialización de los proyectos y trayectorias educativas transitadas por otros individuos median la formación de expectativas sobre los proyectos propios. Es así el caso de aquellos indígenas pasto a quienes Dante y su colectivo muestran una forma de vida a través de la educación superior; pero también el caso de Ana, quien rescata una posición positiva frente a la universidad pública a pesar de la percepción negativa de la misma en su medio de origen.

Esto es, que los procesos de socialización y las representaciones que constituyen el sentir colectivo de un agregado social al cual un individuo pertenece, configuran un fuerte condicionante en la formación de expresiones de individualidad; pero no socava totalmente la capacidad de acción del individuo mismo, quien asume una posición propia que da continuidad o interrupción a algunos de los múltiples aspectos que conforman el *espíritu* de sus medios de origen con arreglo a un *stock de experiencias*.

3.2 Experiencia y subjetividad universitaria

La subjetividad de aquellos individuos que se inscriben en un proceso educativo superior es reconfigurada doblemente por el proceso de individualización (Beck & Beck-Gernsheim, 2003), puesto que el curso de esta trayectoria educativa tiene como corolario el acceso a instituciones universitarias, y por extensión, la experiencia cotidiana de la vida urbana, ya que en su mayoría aquellas instituciones se ubican en el seno de centros urbanos.

Esta *nueva configuración* subjetiva del individuo *urbanitas* universitario, integrada a la individualidad profundizada, con el sino de la indiferencia que causa el rápido tránsito de imágenes y emociones de la acelerada urbe, se contrapone a la mucho más lenta vida en la comunidad rural, dando paso a la más remarcable desigualdad social en la educación superior en Colombia y en otros países de América Latina con presencia de población indígena.

Las experiencias de los sujetos, situadas social e históricamente (Ferraroti, 2007) varían según sea tal o cual *categoría situacional* del individuo como resultado de su localización en el espacio social. En el intersección entre características transitorias y estructurales convergen ventajas o desventajas, y emergen las singularidades que pautan el desenvolvimiento del individuo en el proceso educativo. Las diferencias sociales y relaciones de poder externas al sistema educativo se

ven reproducidas en el interior del mismo (Bernstein, 1996), y se transponen en la situación vivencial del desertor, el estudiante rezagado o el egresado, pues durante sus trayectorias previas los individuos acumulan habilidades prácticas, aptitudes y hábitos que conforman un *stock* al cual recurren según la *prueba* que se les presente en el proceso educativo; y que no siempre es equiparable con las competencias léxicas, hábitos y prácticas del *estudiante ideal* demandadas por la institución universitaria, un desfase que deriva en el éxito o fracaso del estudiante (Runge & Muñoz, 2006).

En efecto, el sistema educativo ejerce una exigencia de manera homogénea, soslayando los vacíos y falencias de los individuos y sus heterogéneos acumulados de conocimientos, producto de las desigualdades sociales externas al sistema mismo, pero que se imponen como supuestos mínimos esperados que, en el mejor de los casos son coherentes solo con el *stock* del estudiante proveniente de medios sociales aventajados; pero que en los estudiantes de medios desfavorecidos se aplica como un ejercicio de *violencia simbólica* que legitima el fracaso y responsabiliza directamente al individuo por él mismo; así es como el sistema educativo *reproduce* y *premia* “...bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran [son] las consecuencias de las asimetrías sociales que coronaban [coronan] simbólicamente.” (Sidicaro, 2008 [1964] p.XIX).

Estas asimetrías sociales son previas y externas al proceso educativo superior, se ensamblan con el sistema educativo en su totalidad y comprimen su potencial como medio de movilidad social al punto en que las posibilidades objetivas de acceso se presentan tan fuertemente diferenciadas que se traducen subjetivamente en bloqueos “...y determinan, de acuerdo con el medio social, una imagen de los estudios superiores como futuro “imposible”, “posible”, “normal” que se convierte a su vez en determinante de las vocaciones.” (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964] p-14).

Toda vez que la universidad constituye un espacio irreducible a la mera actividad académica, se evidencia que incluso las experiencias en la educación superior están diferenciadas socialmente, dependen directamente de las asimetrías externas por lo que “...los estudiantes pueden tener en común prácticas, sin que se pueda concluir que comparten una experiencia idéntica y sobre todo colectiva” (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964] p.28). Así es como encontramos que incluso desde la etapa de aspiración, el proceso educativo demanda e inscribe en proceso de individuación acentuado que se suma al accionar de las instituciones sociales y culturales, lo que en la o el joven indígena lleva a más de una ruptura con la comunidad y se expresa en la primera decisión de aspirar al acceso y que escala su intensidad con el avance en el programa académico.

Conclusiones y resultados

Tal y como las teorías de la reproducción social lo postulan (Morrow & Torres, 2002), la educación superior pública y sus instituciones resienten la incidencia de las asimetrías sociales externas al sistema educativo, de tal modo que las desigualdades sociales, tanto *estructurales* –el sexo, la etnia, la clase social- como *dinámicas* (Mancini, 2005)–el nivel educativo de los padres, status de primera generación en la universidad- que caracterizan a los individuos inscritos en el proceso de educación superior, condicionan el desarrollo de sus trayectorias educativas al punto de definir el acervo útil para la actividad académica universitaria.

Las desigualdades sociales *convergen* (Ezcurra, 2013) en los interceptos entre estas categorías sociales *estructurales* y *dinámicas*, y definen las experiencias mediante las cuales los individuos acumulan habilidades desigualmente bajo la forma de *capitales culturales*; pero también formas de ser y hacer que se traducen en *stocks* de *habitus* diferenciados (Lahire, 2004) con los cuales se enfrentan a las *pruebas* (Martuccelli, 2006) de la inserción universitaria, y urbana, como es el caso de los estudiantes oriundos de fuera de la ciudad.

La educación superior, entendida como un proceso de fases, va desde la etapa de aspiración a la admisión -en los individuos que logran superar la etapa de aspiración frente a los aspirantes no admitidos- y la del egreso exitoso -frente a aquellos que se estancan o desertan del programa académico-. En los aspirantes no admitidos se pone de manifiesto el momento puro y duro de *eliminación* descrito por Bourdieu & Passeron (1964) en *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, en el que el sistema educativo selecciona a los “más aptos” de entre aquellos que se deciden a aspirar a la formación terciaria. Y, en los admitidos que se estancan o desertan del programa, se identifica a los *rezagados*, que por carencias en sus estrategias, planes de acción y

capitales no logran egresar según las estimaciones de los programas curriculares o simplemente son eliminados en el tránsito de su formación (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964]).

Es decir que, a lo largo del proceso de educación superior y desde la fase de aspiración, el sistema educativo somete a los individuos a *pruebas* formalmente uniformes y estandarizadas para las cuales cuentan con *stocks* desigualmente equipados. Las instituciones y prácticas constituyentes de dicho sistema, demandan del individuo habilidades y acumulados culturales que cristalizan en la figura del *estudiante ideal*, generando tensiones en las experiencias reales de los individuos que transitan las fases de la educación superior, pues solo en los mejores casos, los estudiantes cuentan con las *competencias léxicas* necesarias.

Así es como se puede perfilar dos tipos de individuos en el proceso de educación superior: los individuos cuyo *stock* de *habitus* y *capitales* no satisfacen los requerimientos del sistema educativo en el nivel superior a causa de un medio social de origen poco cultivado y un sistema educativo insuficiente en los niveles básico y medio; y los individuos cuyas *categorías situacionales* les ubican en interceptos donde convergen ventajas sociales, mayor adquisición de *cultura libre*, medios sociales de origen cultivados y el paso por instituciones educativas robustas que terminan por constituir en ellos las *competencias léxicas* precisas para la educación terciaria. La cultura de los sectores sociales favorecidos, esto es en otras palabras, la clase dominante, es la que mejor adhiere los valores y habilidades de la cultura universitaria (Bourdieu & Passeron 2008 [1964]).

Estas desigualdades sociales en el acceso y continuidad en la educación superior se hacen constatables a través de la caracterización socio-demográfica de los aspirantes y admitidos en la Universidad del Valle en Cali en el año 2011, así como la exploración focalizada para la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas añadiendo la fase de deserción, especialmente en el programa

de Sociología en la cohorte 2011, donde se encontró que: a pesar de la expansión progresiva de la cobertura del sistema educativo colombiano, la Universidad del Valle, y muy probablemente las demás instituciones oficiales de educación terciaria en Colombia, presenta un déficit en la matrícula académica, pues el crecimiento de la cobertura se ve superado por el crecimiento de la demanda de la población. A este déficit se suma la limitación subjetiva de las expectativas de vida de las poblaciones étnico-raciales, toda vez que se ha descrito que es en la población blanca-mestiza donde la aspiración es más extendida.

En la observación de la fase de admisión, se pone de manifiesto que en el extremo más aventajado de una absorción socialmente asimétrica de los aspirantes, se encuentra el hombre blanco-mestizo menor de 26 años de edad que es oriundo de Cali; mientras que en el otro extremo se ubica la mujer indígena oriunda de fuera de la ciudad. Pues a lo largo de todo el proceso de aspiración y admisión, la población blanca-mestiza se impone sobre la afrodescendiente, y ésta sobre la indígena. Siendo también este el perfil de la población que menos aspira, posiblemente por lo que Bourdieu & Passeron (2008 [1964]) han descrito como una expresión inconsciente de las condiciones objetivas de admisión. De manera sistemática los hombres presentan mayores tasas de absorción que las mujeres, a la vez que los grupos más longevos en todos los grupos étnicos y ambos sexos, son los que menos aspiran y tienen menos oportunidades objetivas de ser admitidos.

Para el caso específico del Programa de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, se advirtió que las aspirantes deben superar *pruebas* estructuralmente más acentuadas. Primero, porque subjetivamente se restringe la aspiración femenina a disciplinas relacionadas con las ciencias humanas, las salud y las artes; segundo, porque la aspiración es más alta que en Economía y en consecuencia se reducen las razones de absorción, generando un déficit

de matrícula más grande, situación que para el aspirante hombre se da con menor encono; y tercero, porque las razones de deserción son más altas en Sociología, especialmente para las mujeres.

Mediante el recurso a los relatos de vida en sus funciones *expresiva* y *analítica* (Bertaux, 2005), se matiza y profundiza en las experiencias del tránsito por el proceso de educación superior, testimoniando que: primero, las condiciones sociales del medio de origen y las trayectorias previas de los individuos en la dimensión educativa inciden sobre las posibilidades subjetivas y objetivas de acceso a la educación terciaria, por lo que la aspiración deriva en una *prueba* crucial en la que se vivencian tensiones individuales con respecto a la definición de expectativas de vida que en el caso de la población indígena implica la manifestación de intereses particulares en el seno de la familia y la comunidad de origen, lo que acarrea altos costos simbólicos; pues estas expresiones del individuo se perciben como atentados contra el interés comunal, y plantean proyectos de vida divergentes, de ahí que varias comunidades hayan optado por contener la individuación de los aspirantes indígenas mediante *contratos simbólicos* de compromiso de retorno a la comunidad, pasando a ser un proyecto de fortalecimiento político y económico.

Segundo, que la etapa misma de admisión también se ve permeada por la disposición social singular a cada individuo, generando marcos diferenciados para la experiencia de inserción universitaria, toda vez que el acceso a la universidad como espacio irreducible a la mera actividad académica también conlleva formas de ser y hacer propias de ese espacio social, que dependen de las trayectorias previas donde se han adquirido las habilidades para responder efectivamente a las *pruebas* de adaptación al entorno, actividades académicas y vida universitaria —que institucionalmente promueve la autogestión del estudiante, contraria a la experiencia escolar que es institucionalmente más controlada—; y la inserción urbana, en el caso de los admitidos provenientes de medios rurales e indígenas, para los que se produce una segunda ruptura mediante

la *individualización* de las instituciones de la ciudad (Beck & Beck-Gernsheim, 2003), mucho más presentes y acentuadas.

Tercero, el desempeño de los admitidos en el proceso de educación depende directamente de las *competencias léxicas* previamente desarrolladas por los individuos y desigualmente distribuidas, así como de la capacidad para incorporar nuevas habilidades y de la disposición institucional para reconocer las falencias singulares y tratarlas de manera diferenciada para garantizar la *retención* de los estudiantes.

Cuarto, durante el proceso de educación superior las vivencias son diferenciadas socialmente y “marcan afectiva, familiar y personalmente a los estudiantes dado que éstas influyen en los comportamientos y roles que asumen académica y socialmente” (Runge & Muñoz, 2006, p.422), por lo que el egreso exitoso o la deserción del programa académico implican también formas diferentes de experiencia que impactan de vuelta en los medios de origen, como es el caso de los egresados indígenas que retornan a las comunidades para socializar la educación superior como una vía adicional para los proyectos de vida particulares, que pueden articularse con los intereses políticos del colectivo.

En síntesis, el proceso de educación superior sufre la incidencia de la distribución desigual de capitales en los individuos según sus experiencias o trayectorias singulares, y su posición social en los *campos* sociales inherentes a la actividad educacional. Las asimetrías sociales externas al sistema educativo se reproducen y legitiman al interior del mismo mediante dispositivos de *violencia simbólica* (Bernstein, 1996) que soslayan los factores reales que llevan a la exclusión de la mayoría de los aspirantes, o al fracaso parcial y total de los estudiantes admitidos, a través de la responsabilización directa del individuo por sus fracasos o éxitos. En el marco de un proceso global de *individualización* que demanda el surgimiento del individuo *in abstracto* y personal, la

educación terciaria, entendida como proceso que se manifiesta en contextos urbanos con instituciones *sui generis*, lleva al individuo a rupturas con las instituciones totalizantes y homogéneas previas como la familia y la escuela; lo que en las poblaciones de origen rural, campesino o indígena suponen un desfase con la subjetividad comunitaria de las sociedades de *solidaridad mecánica* (Durkheim, 2000).

No obstante, el lugar común en la academia que asocia a las *culturas tradicionales* –en contraposición a las *culturas modernas*– con espacios sociales cuya naturaleza aproxima a sus gentes a formas de organización *consensuales* y *comunitarias* con roles sociales definidos por imposición y expectativas del medio, y fuertemente cerradas a la expresión individual; aquellas comunidades se ven permeadas por la individualización de las instituciones del Estado y la economía, y tienen lugar en su seno claras expresiones de individualidad (Olaya, 2014), sin decir con esto que el proceso de educación superior deje de significar un proceso de *aculturación* (Bourdieu & Passeron, 2008 [1964]) en el que se inscriben los individuos al atravesar el doble momento de individualización universitaria, pero también urbana.

Este trabajo se plantea como líneas de avance, la investigación de la deserción universitaria de la población indígena con el objeto de comprender heurísticamente el fenómeno y develar el dispositivo social que permita definir la incidencia de la actividad política de los cabildos indígenas universitarios en la deserción de sus miembros, y establecer el impacto de las competencias léxicas en el desenvolvimiento en las actividades académicas. En esa misma línea, se hace necesario evaluar la intervención de las instituciones universitarias y el diseño de los programas curriculares en tanto que actantes del fenómeno de deserción.

Otra línea de avance buscaría profundizar en el impacto que tiene la educación superior una vez finalizada en aspectos de movilidad social en población indígena, establecer la utilidad que la

misma asigna a los capitales adquiridos durante el proceso, y examinar la continuidad del *contrato simbólico* que adquieren con su comunidad desde la fase de aspiración. Todo esto con el fin de establecer los parámetros bajo los que se da la tensión social entre comunidad e individuación.

Referencias bibliográficas

1. American Psychological Association APA. (2003). *Manual de estilo de publicaciones*. México: El Manual Moderno.
2. Arias Valencia, María Mercedes. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. En *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*. Vol. XVIII, Núm. 1, pp. 13-26
3. Beck, Giddens & Lash (1997) *Modernización reflexiva* (1994). España. Editorial Alianza
4. Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2003). *La Individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. España. Paidós
5. Bernstein, Basil. (1996). "El dispositivo pedagógico" En: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España. Morata
6. Bernstein, Basil. (1996). "Introducción" En: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España. Morata
7. Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida. Una perspectiva etnosociológica*. España. Ed. Bellaterra
8. Bonilla Castro, Elssy & Rodrigue Sehk, Penélope. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia. Ediciones Uniandes
9. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (2008 [1964]). "Juego serio y juego de lo serio" En: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (pág. 47-80) México. Siglo XXI
10. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (2008 [1964]). "La elección de los elegidos" En: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (pág. 11-46) México. Siglo XXI
11. Bourdieu, Pierre. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.
12. Bourdieu, Pierre. (1997). *Capital cultural, Escuela y Espacio social*. España. Siglo XXI
13. Bourdieu, Pierre. (2004). *El Baile de los solteros: la crisis de la sociedad campesina*. España. Editorial Anagrama
14. Bourdieu, Pierre. (2013). *La nobleza de estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Argentina. Siglo XXI
15. Brigido, Ana María. (2006). "Capítulo II. La sociología de la educación" En: *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. (pág. 37-76). Argentina. Editorial Brujas
16. Burgos González, Jenny Isabel. (2011). *Brecha educativa entre población rural y urbana en Colombia. 2007*. Colombia. Universidad del Valle
17. Castro, Y & Calvo, G. (1995). *Estado del arte sobre la investigación de la familia en Colombia*. Ministerio de Salud, ICBF. Bogotá: Centro de Investigación Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
18. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*. Chile. CEPAL
19. Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 67 [Título I]*. Colombia. 2da Ed. Legis
20. Didriksson, Alex. (2008). "Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe" En: *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela. IESALC-Unesco.
21. Domínguez Blanco, María. (2004). "Equidad de género y diversidad en la educación colombiana" en: *Revista electrónica de educación y*. Año. 1, Núm. 2, pp. 1-19
22. Durkheim, Emile. (1966). *Educación y Sociología*. Argentina. Sapphire
23. Durkheim, Emile. (2000). *Las Reglas del método sociológico*. España. Alianza Editorial

24. Durkheim, Emile. (2001). *La División del trabajo social*. España. Ediciones Akal
25. Ezcurra, Ana María. (2013) “Deserción en educación superior y desigualdad social” En: *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. (pág. 11-32). Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento
26. Ezcurra, Ana María. (2013). “Capital cultural en el punto de partida y enseñanza” En: *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. (pág. 61-69). Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento
27. Ezcurra, Ana María. (2013). “Dificultades académicas y desigualdad cultural: un factor decisivo” En: *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. (pág. 33-44). Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento
28. Ezcurra, Ana María. (2013). “Instituciones y reproducción de la desigualdad” En: *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. (pág. 45-60). Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento
29. Ferraroti, Franco. (2007). *Las historias de vida como método*. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 14, Núm. 44, pp. 15-40
30. Freinet, Célestin; Campos, Julieta. (1990). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. 25 Ed. México. Siglo XXI
31. Gazzola, Ana Lucía; Didriksson, Alex. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela. IESALC–Unesco
32. Klisberg, Bernardo. (2002). “Hacia una visión de la política social en América Latina. Desmontando mitos” en *Papeles de población*. Vol. 8, Núm. 34, pp. 9-42.
33. Lahire, Bernard. (2004). *El Hombre plural. Los resortes de la acción*. España. Bellaterra
34. Lahire, Bernard. (2006). *El Espíritu sociológico*. Argentina. Ediciones Manantial.
35. Lozano Pacheco, Jasmani. (2012). *Selección social y acceso de los estudiantes a la Universidad del Valle: perfil de estudiante de sociología cohorte 2009. Aspectos culturales y socio-demográficos*. Colombia. Universidad del Valle
36. Machao Medina, Dayan Alexandra. (2013). *Diferencias educativas y desigualdad en la educación pública superior en el 2011: el caso de la Universidad del Valle*. Colombia. Universidad del Valle
37. Mancini, Fiorella. (enero – abril 2015). “Riesgos sociales en América Latina: una interpelación al debate sobre desigualdad social” en: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LX, núm. 223. pp. 237-264
38. Martuccelli, Danilo. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Francia. Editorial Armand Colin
39. Martuccelli, Danilo. (2007). *Cambio de rumbo*. Chile. LOM
40. Martuccelli, Danilo. (2007). *Gramáticas del individuo*. España. Ediciones Losada
41. Ministerio de Educación Colombiano. (2013). “Capítulo I. La educación inclusiva en educación superior: enfoque conceptual” En: *Lineamientos – Política de educación superior inclusiva*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
42. Morrow, Raymond & Torres, Carlos. (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural: manual crítico*. España. Editorial Popular
43. Olaya Goez, Paula. (2014). *Procesos de individuación y subjetivación de cinco mujeres que llegan a Cali en medio del conflicto armado*. Colombia. Universidad del Valle
44. Quintero, Oscar (2016). “La Creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia” En: *Revista Nómadas*. Núm. 44, Abril de 2016, pp. 123-145

45. Rivera Vanegas, Andrea. (2011). *Determinantes del nivel educativo en el departamento del Valle del Cauca. 2008*. Colombia. Universidad del Valle
46. Runge, Andrés; Muñoz, David. (2006). Individualización y formación universitaria en la sociedad del riesgo. Reflexiones a propósito del trabajo de Ulrich Beck. *Uni-Pluri/Versidad*. Vol. 6, Núm. 3.
47. Sidicaro, Ricardo. (2008 [1964]). Prólogo. En: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. (Pág. IX-XXXII) México. Siglo XXI
48. Silva, Manuel Carlos. (2010). Desigualdad y exclusión social: de breve revisitación a una síntesis proteórica. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*. Vol. 9, Núm. 1, 111-136 pp
49. Simmel, George. (2001). “El individuo y la libertad. Ensayo de crítica de la cultura. Las grandes urbes y la vida del espíritu” en *Revista de Estudios Sociales*. Núm. 10, pp. 107-109
50. Tilly, Charles. (2000). *La desigualdad persistente*. Argentina. Editorial Manantial
51. Thompson, Edward P. (1995). *Costumbres en común*. España. Editorial Crítica
52. Touraine, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
53. Vivas Pacheco, Harvey. (2010, septiembre). Educación y desigualdad absoluta: nuevas evidencias, viejas moralejas. *El Observador Regional*, No 15, pág. 1-4.
54. Weber, Max. (1964). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica
55. Zárate Rueda, Ruth & Socha, Claudia Marcela. (2009). Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la Universidad Industrial de Santander. Colombia. Universidad Industrial de Santander