

**Luz Marina Roldàn Cuartas**

***Desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín:***

***Estudio sobre trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos  
egresados de la escuela media***

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de la Plata

Directora:

Dra. Agustina María Corica

Co-director:

María Eugenia Rausky

Buenos Aires

Abril 2020

## ***Agradecimientos***

*A Dios por acompañarme no solamente en este proceso de formación si no durante todos los días de mi vida.*

*Al cuerpo docente de La universidad Nacional de la Plata (UNLP), pero especialmente a mi directora la Dra. Agustina Corica, y mi codirectora María Eugenia Rausky de tesis quienes desde el momento en el que aceptaron acompañarme y guiarme en este proceso llenaron mi vida de luz y esperanza, permitiéndome avanzar de manera segura por un camino que se tornaba bastante difícil de transitar.*

*A mi novio, esposo, compañero y amigo, Andrés Felipe Arismendy, quien siempre, me ayudó a levantar cuando tropezaba y caía. Y que reiteradamente me decía: “Te darás cuenta que lo que hoy parece un sacrificio, mañana terminará siendo el mayor logro de tu vida”.*

*A mi hermana Nubia Roldán, principal contacto en Colombia, y quien, gracias a su experiencia de más de 15 años dentro del sistema educativo colombiano, hizo que “la distancia”, uno de las mayores dificultades para realizar la investigación desde La Argentina, fuera mucho menor de lo que parecía.*

*A mi madre y mi padre que desde el cielo siempre me están acompañando. A mis hermanos, compañeros y amigos que nunca dudaron de las capacidades que tenía para culminar con éxito este arduo proceso.*

*A mi hijo, que es mi vida, mi motor, mi razón de ser y de vivir y que gracias a él he podido sacar fuerzas para alcanzar lo que parecía inalcanzable.*

## **Resumen**

La presente tesis aborda la desigualdad educativa y social a partir del análisis de trayectorias educativas de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín –Colombia-. Se trata de un estudio comparativo entre jóvenes de distintos sectores sociales, que asistieron a instituciones estatales y privadas ubicadas en diversos barrios de la ciudad. El interés central que orientó el estudio fue poder identificar las características sociales que generan las diferencias de oportunidades que enfrentan hoy las y los jóvenes colombianos.

La investigación se realiza a través del relevamiento de información primaria obtenida por medio de cuestionarios y entrevistas en profundidad aplicadas a jóvenes egresados de la escuela media hace 10 años, e información secundaria derivada del análisis de información estadística publicada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Municipio de Medellín, sobre indicadores económicos, laborales y educativos del país, el departamento y la ciudad lo que permitió contextualizar las realidades sociales de los sujetos participantes.

La tesis procura realizar un aporte a la sociología educativa y de la juventud, y contribuir con la formulación de políticas orientadas a mejorar la distribución de los ingresos y la igualdad de oportunidades de los jóvenes.

## **Summary**

This thesis addresses the educational and social inequality from the analysis of educational trajectories of the young people in Medellín -Colombia-. This is a comparative study about young people from different social sectors, who attended state and private institutions located in the neighborhood of the city. The main interest that guided the study was to identify the social characteristics generate differences of opportunities that young Colombian people face today.

This research is done through the collection of primary information obtained through questionnaires and interviews applied to young graduates of the middle school 10 years ago, and secondary information, from the analysis of statistical information published by the Ministry of National Education (MEN), the National Administrative Department of Statistics (DANE) and the Municipality of Medellín, about economic, labor and educational indicators of the country, the department and the city, which allowed contextualizing the social realities of the participating subjects.

The thesis seeks to make a contribution to educational youth sociology, and contribute to the formulation of policies aimed to improving the distribution of income as well as and equality opportunities for young people.

## **Índice**

Introducción	12
--------------	----

### **PRIMERA PARTE**

#### **DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y TRAYECTORIAS JUVENILES**

##### **Capítulo I. La desigualdad social y educativa en los nuevos escenarios sociales**

1. La desigualdad como un fenómeno social	17
2. La desigualdad una cuestión social de ayer, de hoy y de siempre.	22
3. Diversas formas de desigualdad	24
4. Desigualdad y distintas formas de capital	28
5. Las clases sociales	32
6. Desigualdad educativa y social en el contexto latinoamericano	36
7. La oferta educativa y la desigualdad	39

##### **Capítulo II. Jóvenes y trayectorias**

1. Consideraciones generales sobre el concepto de juventud	44
2. Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares	53
3. Las trayectorias educativas en Latinoamérica	55
4. Las trayectorias escolares de jóvenes vulnerables	67

**SEGUNDA PARTE**  
**REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL**

**Capítulo III. Educación y juventud en Colombia**

1. El papel de la escuela en el siglo actual: la situación de América Latina	74
2. Inequidad educativa en Colombia	78
3. El sistema educativo colombiano	83
4. Obligatoriedad de la educación en Colombia	86
5. Tendencias educativas en el país	91
5.1. Indicadores educativos de Colombia, Antioquia y la ciudad de Medellín	91
5.2 . Cobertura educativa	97
5.3 Años promedio de escolaridad de la población en la ciudad de Medellín	100
5.4 Tasa de analfabetismo en la ciudad de Medellín	102
6. La escuela y sus paradójicas funciones	103

**Capítulo IV. Educación superior en Colombia**

1. La desigualdad educativa: un problema sociológico	107
2. La educación superior en Colombia	112
2.1. Situación educativa actual	116
3.2. Instituciones, programas y ampliación de cobertura	119
3.3. El esquema piramidal y segmentado de la educación superior	123
3. Diversificación de la oferta educativa en el país	129
4. La educación técnica, tecnológica y profesional: articulación con el bachillerato	132
5. La educación superior en instituciones colombianas no universitarias	135

**TERCERA PARTE**  
**LAS TRAYECTORIAS JUVENILES**

**Capítulo V. Contextualización y presentación del estudio**

1. Presentación de la investigación	138
2. Estrategia y abordaje metodológico de la investigación	141
3. Generalidades del contexto de estudio	145
4. Población y muestra	148
5. Características principales de las comunas estudiadas	149

**Capítulo VI. Realidades juveniles en la ciudad de Medellín**

1. Aspectos generales	160
2. Condiciones socioeconómicas	161
3. Condiciones familiares	167
3.1. <i>Tipo de familia</i>	167
3.2. <i>Nivel educativo familiar</i>	170
4. Trayectorias educativas de las y los jóvenes en la ciudad de Medellín	174
5. Trayectorias educativas teóricas – lineales	181
5.1.1. <i>Recorridos escolares continuos y conclusos</i>	172
6. Trayectorias educativas reales – no lineales.	184
6.1. <i>Recorridos escolares continuos e inconclusos</i>	185
6.2. <i>Recorridos escolares discontinuos y conclusos</i>	188
6.3. <i>Recorridos escolares discontinuos e inconclusos</i>	192
7. Deseos y oportunidades de acceso a la educación superior	197

**CUARTA PARTE**  
**EDUCACIÓN Y TRABAJO**

**Capítulo VII. Educación y Mercado de trabajo**

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Generalidades del mercado de trabajo                                   | 208 |
| 2. Situación laboral actual de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín | 210 |
| 3. Temporalidad y calidad laboral de los jóvenes en Medellín              | 215 |
| 4. Desiguales oportunidades laborales de las y los jóvenes                | 219 |

**Capítulo VIII. Reflexiones finales**

- |   |     |
|---|-----|
| 1. ¿Nacemos, nos hacen o nos hacemos desiguales?                          | 221 |
| 2. La condición social de “ser joven”                                     | 224 |
| 3. De las motivaciones y expectativas deseables a las experiencias reales | 228 |
| 4. La educación para el presente y para el futuro                         | 231 |

**Conclusiones** **235**

**Bibliografía citada** **248**

## Índice de tablas

Tabla N° 1. Comparativo de niveles educativos según denominación nacional e internacional.	65
Tabla N° 2. Concentración de la financiación según institución y matrícula.	117
Tabla N° 3. Composición de la muestra según la comuna donde viven las y los jóvenes entrevistados y el sexo.	160
Tabla 4. Composición de la muestra según edad y segmento social del establecimiento educativo del que egresaron las y los jóvenes entrevistados.	161
Tabla 5. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según estrato socioeconómico y sexo.	162
Tabla N°6. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según tipo de vivienda y sector social de ubicación.	164
Tabla N°7. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según los materiales de construcción de las viviendas y sector social de ubicación.	165
Tabla N°8. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según tipo de institución educativa a la que asistieron y el sector social de ubicación.	166
Tabla N° 9. Distribución porcentual del sector social al que pertenecen las y los jóvenes participantes según el tipo de familia.	168
Tabla N° 10. Cantidad de personas que residen en los hogares de las y los jóvenes entrevistados según el sector social.	169
Tabla N° 11. Distribución porcentual del sector social al que pertenecen las y los jóvenes participantes según máximo nivel educativo de los padres.	171
Tabla N° 12. Nivel ocupacional de los padres según el sector social al que pertenecen las y los jóvenes.	173
Tabla N°13. Tipo de institución educativa a la que asistieron las y los jóvenes participantes según el sector social al que pertenecen.	175
Tabla N°. 14. Nivel educativo de las y los jóvenes participantes según el sector social.	177
Tabla N° 15. Tipología de trayectorias escolares de las y los jóvenes participantes.	180
Tabla N°16. Deseos de continuar estudios superiores según sector social.	198
Tabla N°17. Carreras o cursos realizados por las y los jóvenes según el sector social al que pertenecen.	205
Tabla N°18. Situación laboral actual de las y los jóvenes según el sector social	210

## Índice de gráficos

Grafico N° 1. La educación superior dentro del sistema educativo colombiano.	87
Gráfico N°2. Número y distribución porcentual de alumnos matriculados y docentes. Total, nacional 2018.	93
Gráfico N° 3. Tasa de cobertura bruta y tasa de cobertura neta total, 2004- 2018 en la ciudad de Medellín.	99
Gráfico N° 4. Tasa de cobertura neta por niveles 2004 - 2018 en la ciudad de Medellín.	100
Gráfico N° 5. Años promedio de educación de la población de la Ciudad de Medellín de 18 años y más 2007 – 2017.	101
Gráfico N° 6. Tasa de analfabetismo de quince años y más, 2004-2017.	102
Gráfico N° 7. Estructura piramidal de instituciones de educación superior en Colombia.	124
Gráfico N° 8. División de la ciudad de Medellín por comunas y corregimientos.	146
Gráfico N° 9. Trayectorias escolares teóricas - lineales.	181
Gráfico N° 10. Trayectorias escolares reales - no lineales.	184
Gráfico N° 11. Tipo de empleo de las y los jóvenes participantes según el sector social al que pertenecen.	211
Gráfico N° 11. Distribución porcentual del nivel ocupacional de las y los jóvenes participantes según el sector social al que pertenecen.	212

## Índice de Imágenes

Imagen N° 1. Comuna 1 (Popular) de la ciudad de Medellín – Colombia.	150
Imagen N° 2. Comuna 11 (Laureles- Estadio) de la ciudad de Medellín – Colombia.	152
Imagen N° 3. Comuna 12 (La América) de la ciudad de Medellín –Colombia.	154
Imagen N° 4. Comuna 13 (San Javier) de la ciudad de Medellín – Colombia.	155
Imagen N° 5. Comuna 14 (El Poblado) de la ciudad de Medellín – Colombia.	157
Imagen N° 6: Comuna 16 (Belén) de la ciudad de Medellín – Colombia.	159
Imagen N° 7. Situación de precariedad de algunas viviendas de sectores sociales bajos	187
Imagen N° 8. Vías de acceso a las instituciones educativas ubicadas en los barrios de sectores sociales bajos de la ciudad de Medellín.	194
Imagen N° 9. Instituciones educativas ubicadas en los barrios de sectores sociales bajos de la ciudad de Medellín.	195

## **Introducción**

En las sociedades actuales la desigualdad social se ha convertido en una de las problemáticas más notables y perceptibles. No solamente se trata de cuestiones estadísticas o estructurales, sino además de experiencias de vida en contextos dominados por las diferencias y los abismos que separan abundancia y limitaciones, fortuna y miseria (Saravi, 2015). Así como, la fragmentación social en contextos socioculturales de exclusión recíproca e inclusión desigual.

La pobreza histórica, las crisis económicas, el incremento de la concentración de la riqueza han fragmentado las sociedades latinoamericanas, entre ellas, la colombiana, generando cambios en su estructura social. En esta nueva configuración social persisten, se profundizan y generan nuevas formas de desigualdad, que se reproducen y aumentan de forma intergeneracional. Es decir, la desigual distribución del ingreso y la riqueza, la precariedad de los sistemas de protección social -en cuanto a su cobertura y calidad-, el predominio del desempleo y la informalidad y las múltiples manifestaciones de la segregación, discriminación y fragmentación de la sociedad colombiana, son algunas de las expresiones del nivel de exclusión y desigualdad, económica, social, cultural, y de crisis de la cohesión social del país (Castañeda, Convers & Galeano, 2004).

En este orden de ideas se puede ver que es precisamente el sistema educativo uno de los principales componentes que fortalecen las desigualdades sociales en los países latinoamericanos, sin ser la excepción Colombia. Por consiguiente, la relación entre sus principales características y la influencia ejercida por las trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos, teniendo en cuenta la diferencia de clases sociales, se constituye sin duda

en un tema importante de análisis y discusión, respecto a la naturaleza de la educación y de su función dentro de la sociedad.

En este sentido, mejorar la cantidad y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta Colombia en su propósito de acelerar el crecimiento económico y ofrecer mayores posibilidades de bienestar a toda la población. En lo que va corrido del presente siglo, el país ha logrado avances importantes en materia de disminución de la pobreza gracias a un ritmo favorable de crecimiento y a una mejor cobertura y focalización de los programas sociales. No obstante, cerca de la tercera parte de la población (32,7%), sigue siendo pobre al tiempo que el país se mantiene como uno de los más desiguales de América Latina. Entre los factores que explican esta situación se destaca la escasa capacidad del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social (Delgado, 2014).

Por consiguiente, para construir una interpretación y comprender la realidad social del país se debe considerar la forma en que los protagonistas de dicha realidad la experimentan e interpretan y a partir de ello llegar a los principales argumentos que lo integran (Saravi, 2009). En consecuencia, para el presente estudio, la interpretación se basa y estructura en la hipótesis que sostiene que, en el caso colombiano, las trayectorias educativas se construyen de forma desigual, incidiendo especialmente el tipo de institución educativa de la cual egresaron/asistieron las y los jóvenes en el nivel secundario.

Los argumentos y hallazgos surgen de un minucioso análisis de las propias experiencias vividas y narradas por los jóvenes entrevistados sobre sus trayectorias socioeducativas para responder a un objetivo previamente establecido que consiste en: analizar la desigualdad

educativa y social en la ciudad de Medellín –Colombia-, a partir de un estudio sobre las trayectorias educativas de jóvenes colombianos y colombianas egresados de la escuela media hace diez años. Se realizaron cuestionarios y entrevistas abiertas semiestructuradas, las cuales inicialmente fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Los entrevistados fueron a jóvenes -hombres y mujeres- de 28 a 33 años, residentes en área metropolitana de la ciudad de Medellín y pertenecientes a distintos sectores sociales de la ciudad: alto, medio y bajo. En total fueron realizadas 60 entrevistas.

Para el análisis de estas experiencias de vida se utilizaron diversas técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, además de una amplia revisión a importantes trabajos literarios empíricos sobre temas de desigualdad y específicamente sobre trayectorias juveniles realizados en diversos contextos sociales, así como, de una sólida estructura teórica que permitió reflexionar y discutir generando nuevas ideas.

La desigualdad y las trayectorias fueron los dos ejes principales de análisis de esta investigación con una fuerte interdependencia y vinculación, en la medida en que entendemos que las trayectorias educativas diversas de los jóvenes consolidan y profundizan las desigualdades sociales dando lugar a una sociedad progresivamente fragmentada y polarizada (Saravi, 2009).

En los últimos años las y los jóvenes se han convertido en la preocupación de diferentes Instituciones –estatales y privadas-, de los medios de comunicación, los docentes y la sociedad en general: el desempleo, la deserción escolar, la violencia, el embarazo adolescente, el trabajo infantil, la precariedad en las condiciones laborales y un sin número de problemáticas sociales

que intervienen de manera directa en las trayectorias de las y los jóvenes. En este trabajo el análisis se centra en estas experiencias de vida de los jóvenes en la sociedad colombiana y específicamente de la ciudad de Medellín, considerando además los escenarios sociales en los cuales se desarrollan dichas experiencias.

Como se mencionó antes, Saravi (2009) sostiene que en el paso de la juventud a la edad adulta se consolidan y profundizan las desigualdades ya existentes y en este sentido se construyen los elementos básicos que forman una sociedad más fragmentada y polarizada. Es decir, existen patrones que indican una brecha cada vez más amplia, además de revelar experiencias y sentidos cada vez más distintos y apartados, es decir, se van construyendo mundos aislados que coexisten en un mismo lugar, que se desconocen mutuamente, pero que a la vez ocasionalmente interactúan obligatoriamente.

Finalmente, mediante la comparación de los hallazgos obtenidos, se buscó identificar las características sociales que generan las diferencias de oportunidades que enfrentan hoy las y los jóvenes colombianos, con lo cual, se otorga una importancia fundamental a lo relacionado con la inserción social de los individuos (Ibáñez, 1988). Para esto, a lo largo del estudio se buscó dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Existen diferencias en las oportunidades de acceso a la educación para las y los jóvenes de la ciudad de Medellín?; ¿Cuáles son los principales factores que condicionan éstas diferencias?; y finalmente, en base a los resultados obtenidos, ¿Es la educación ofrecida a las y los jóvenes en la ciudad de Medellín un medio de reproducción de desigualdad o de equidad social?

Cabe mencionar que este trabajo se convierte en un intento de analizar la desigualdad educativa y social actual de jóvenes colombianos y colombianas egresados hace diez años de

instituciones educativas de diferentes sectores sociales de la ciudad de Medellín - Colombia. En este sentido, y dada la importancia que reviste la desigualdad educativa y social en el análisis de la persistencia de la inequidad y la pobreza, los resultados de esta investigación representan un elemento de gran importancia para entender los mecanismos a través de los cuales se puede superar la persistente pobreza inter-generacional y, posiblemente, para formular políticas encaminadas a mejorar la distribución del ingreso y la igualdad de oportunidades.

El documento se estructura en cuatro partes. La primera parte contiene los capítulos de explicación de las discusiones teóricas de los campos del conocimiento que la tesis aborda sobre la desigualdad social y educativa en los nuevos escenarios sociales y algunas teorías sobre trayectorias. En la segunda parte se describe la realidad educativa y social de Colombia y se consideran tanto la educación como la juventud en el país y específicamente lo que a educación superior se refiere. La tercera parte analiza las trayectorias juveniles de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín, a partir de la contextualización del estudio y el análisis de los datos relevados en el marco de la investigación, dando cuenta de las realidades juveniles en la ciudad de Medellín. Y finalmente en la cuarta parte se contrastan educación y mercado de trabajo y se presentan algunas reflexiones y conclusiones finales.

## **PRIMERA PARTE**

### **DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y TRAYECTORIAS JUVENILES**

#### **Capítulo I.**

##### **La desigualdad social y educativa en los nuevos escenarios sociales.**

###### **1. La desigualdad como un fenómeno social.**

La desigualdad no es un concepto unívoco, sino un fenómeno relacional y multidimensional (Kessler, 2014). De todas las posibles dimensiones y expresiones de la desigualdad en esta tesis nos concentraremos en una de ellas: la educativa.

La desigualdad entendida como un fenómeno social puede ser vista desde diversas perspectivas que entienden que sus orígenes obedecen a distintas causas: Las teorías individualistas han puesto el acento en la distribución de capacidades y recursos entre los agentes, las teorías interaccionistas han hecho énfasis en las pautas de relaciones y en los intercambios desiguales y, a su vez, las teorías holísticas se han concentrado en las características asimétricas de las estructuras sociales. Cada una de estas perspectivas iluminó sobre un aspecto del fenómeno de las desigualdades, pero, tomadas por separado, tienen importantes limitaciones (Reygadas, 2004).

En lo referente a los recursos y las capacidades de los individuos intervienen aspectos externos -recursos materiales- e internos -capacidades intelectuales-, que dependen del contexto social del individuo, determinan los resultados obtenidos por estos e inciden en los niveles de desigualdad. En consecuencia, antes con unos pocos recursos y habilidades adquiridas y

aprendidas en la familia era suficiente, hoy el mercado exige formación especializada, así como recursos y materiales mucho más complejos. Pero además existen otros factores asociados a las desigualdades individuales como el capital cultural, las certificaciones, el status, la etnia, el género, entre otras particularidades de los individuos.

Desde un enfoque individualista de la desigualdad se pueden determinar los resultados diferenciales que tienen los sujetos y abstraer el contexto y sus relaciones sociales. Dubet (2011) reseña las distintas tradiciones teóricas que tematizan la desigualdad, entre ellas, destaca el carácter problemático que la perspectiva individualista conlleva, pero además describe la perspectiva que da prioridad a la igualdad de oportunidades –individualista- y la perspectiva que prioriza la igualdad de posiciones –estructural- y analiza el lugar que el sujeto ocupa. Desde la libre competencia entonces se legitiman los resultados en estas trayectorias y se atribuye al individuo la responsabilidad del buen o mal uso de esas oportunidades, pero sin considerar las desigualdades inaceptables (D'amico, 2013).

Pero las capacidades de apropiación de recursos -físicos y materiales- individuales no dependen solamente de cualidades personales sino además de la apreciación social de esas cualidades. Por consiguiente, las riquezas se obtienen de un entorno que es producto social de muchas generaciones y que se nutre de un conjunto de conocimientos adquiridos y acumulados gracias al esfuerzo colectivo de la humanidad, aunque en ocasiones sean apropiados y usados de forma privada. En consecuencia, las relaciones de poder, el entramado institucional y las estructuras sociales que sostienen la desigualdad deben ser transformados para que se desarrollen en todo su potencial las capacidades de quienes enfrentan las mayores desventajas (Reygadas, 2004).

La desigualdad vista desde las relaciones sociales que se establecen entre los individuos ha iniciado el interés en su estudio por los llamados autores clásicos de la sociología: por ejemplo, Carlos Marx en 1974 estudió la explotación como un producto de las relaciones asimétricas entre quienes poseen los medios de producción y los trabajadores, lo que se constituye para las sociedades capitalistas en la matriz básica de las desigualdades.

Según Durkheim y Mauss (1982) con la clasificación de las cosas del mundo se establecieron ciertas relaciones de superioridad e inferioridad, de exclusión e inclusión vinculadas de forma directa con un orden social. Es decir, las clasificaciones son, en términos generales, una lógica de origen social de las que se sirven las personas, pero que no necesariamente es creada por ellas. En este sentido, los factores que permiten ordenar las cosas son ajenas a las personas individuales y a sus facultades innatas. Por consiguiente, lo que permite las clasificaciones es la sociedad, el individuo por sí mismo no tiene esa capacidad. En tal virtud, las clasificaciones cumplen también con las características de los hechos sociales: son externas a los individuos y se les imponen coercitivamente. Pero además una de las principales tesis de Durkheim y Mauss es que la clasificación de las cosas reproduce la clasificación de la sociedad, la organización de las ideas es paralela a la de la sociedad y, siguiendo con el mismo razonamiento, existe un estrecho vínculo entre el sistema social y el sistema lógico (Vera, 2002).

Por su parte, Weber (1996) se refirió a los cierres sociales que admiten la exclusión, la acumulación de recursos y de oportunidades, procesos que se relacionan directamente con acciones simbólicas que definen las características necesarias para pertenecer a un determinado status al que se le asigna cierta estimación positiva o negativa en la sociedad. Por consiguiente, el grado de desigualdad que soporta una sociedad tiene relación con qué tan

diferentes en términos culturales se consideran a los excluidos y explotados, así como la manera en que se han materializado estas diferencias en dispositivos que reproducen las relaciones de poder. En las colectividades la desigualdad se reproduce en torno a las fronteras que dividen a los diversos grupos sociales; fronteras que pueden ser físicas –muros-, legales -prohibiciones, reglas, normas- o simbólicas -estigmas, clasificaciones, distinciones- y que regulan personas, conocimientos, objetos, servicios, trabajo, así como todo aquello que sea susceptible de interacción e intercambio.

Para Bourdieu (2007) el capital es el eje vertical de la estructura social y en torno a él se jerarquiza la sociedad. Admite la existencia de diversos tipos de capitales (social, económico, simbólico y cultural) que son válidos en diversos campos. Por consiguiente, de los capitales que posean los individuos dependerá su participación en determinados campos sociales. Pero además el capital social es creador de desigualdad y diferenciación social. El autor distingue tres formas de capital cultural: el capital institucionalizado -credenciales educativa-, el capital objetivado -objetos culturalmente valiosos -, y el habitus -gustos y prácticas de los diversos grupos sociales-. En este sentido, las desigualdades son además consecuencia de una desigual distribución de capitales, habitus y prácticas.

Según Bayón (2015), los límites simbólicos pueden constituir tanto un producto como una fuente de desigualdad social. Es decir, las interacciones sociales tienen incidencia sobre las desigualdades. Las capacidades personales se articulan con las reglas, los dispositivos de poder y los procesos culturales. Por ejemplo, un hombre y una mujer pueden obtener un nivel de status diferente de acuerdo a la dinámica del sector y a su interacción en el mismo, lo que genera que las capacidades de algunos grupos sociales se fortalezcan mientras los de otros se debiliten. De

allí la existencia de la acumulación de discapacidades a raíz de una larga historia de intercambios desiguales y exclusión (Reygadas, 2004).

Desde la interacción social se puede ver entonces como la desigualdad no depende solamente de las destrezas y conocimientos individuales sino de las dinámicas que se generan dentro de un grupo social. Entre cada uno de los miembros se dan relaciones de poder y transacciones que pueden llegar a ser desiguales a consecuencia de los recursos, los conocimientos, las tradiciones, las clasificaciones, las normas y la cultura en que se han dado estas relaciones.

Si bien es cierto que las capacidades de los individuos y las relaciones entre ellos son aspectos claves de la desigualdad social, existe otro factor fundamental: el de las estructuras sociales. Diversos grupos sociales -países, regiones, sindicatos, asociaciones, partidos políticos- compiten entre ellos por obtener más y mejores recursos y por ende más y mejores resultados. La porción que obtiene cada uno de estos grupos depende tanto de las capacidades individuales como de las relaciones entre estas.

En este sentido, operan procesos de valorización y desvalorización estableciéndose merecimientos inherentes a cada uno de los grupos y que conlleva a disputas por la distribución de los beneficios. Es decir, los resultados de estas contiendas se convierten en estructuras de distribución desigual de los beneficios y de las cargas entre los diferentes sectores e individuos que conforman la sociedad. Estructuras desiguales que son mucho más duraderas, que se modifican en el largo tiempo muy lentamente y con un gran esfuerzo y que se constituyen en acuerdos institucionales, regulando los dispositivos macro sociales: asignación de cargos,

ingresos, ganancias, status, presupuestos, poder, prestigio entre clases, géneros, grupos étnicos, regiones y en general entre los diversos agregados sociales.

La estructura entonces se refiere al número de lugares disponibles en cada una de las clases, estableciendo límites para la movilidad y la igualdad social. Las igualdades de posiciones sociales en la estructura social deben estar cercanas unas de las otras para garantizar la libre movilidad de los individuos, para que la distancia en la estructura social no sea tan amplia y para que se compensen las diversas trayectorias que se jerarquizan y distancian los grupos sociales (D'amico, 2013). Lo anterior no quiere decir que no sea importante el desarrollo de las capacidades individuales, sino que además se requiere una modificación en el nivel de la estructura social.

A partir de las consideraciones anteriores, se puede ver entonces que las desigualdades son un fenómeno social que no se debe a una sola causa o factor -riqueza, conocimiento, propiedad- sino que tienen que ver con diversos factores -activos, oportunidades, resultados- que se deben combinar equitativamente. Por consiguiente, la desigualdad es un fenómeno social complejo y, en consecuencia, “la desigualdad de resultados de una generación es la desigualdad de oportunidades de la siguiente generación y por consiguiente estos factores se deben combinar adecuada y equitativamente para que existan sociedades más justas y menos desiguales” (Giddens ,2001:99).

## **2. La Desigualdad una cuestión social de ayer, de hoy y de siempre.**

La desigualdad ha transitado por más de cinco siglos marcados por la discriminación racial, étnica, de género y de categoría. Con una modernización basada en la peor distribución

de ingresos a nivel mundial que aun hoy continua vigente agudizando las disparidades de oportunidades productivas, deteriorando el mercado de trabajo, segmentando el acceso a la protección social y multiplicando las brechas sociales (CEPAL, 2010).

Latinoamérica ha sido catalogada como la región más desigual del planeta (CEPAL, 2010). La cuestión social se ha descrito como un proceso de profundas desigualdades, cuyos orígenes se vinculan con una historia de pobreza estructural, con desventajas o beneficios heredados y perpetuados intergeneracionalmente, con una concentración espacial, con la creación de lugares diferenciados de sociabilidad y con el fortalecimiento de diversos status de ciudadanía (Saravi,2004).

Estas desigualdades existentes en la estructura social se incrementan por las relaciones desiguales de dominación y subordinación de la producción, el poder político, la estructura de clases, la estratificación social, la construcción del pensamiento y la cultura, así como factores territoriales, demográficos, éticos y de género. La cuestión social persiste con formas variables desde el descubrimiento hasta hoy, centrándose en desigualdades e injusticias extremas como resultado de las formas de producción y reproducción social, de las formas de desarrollo creadas en las sociedades nacionales y regionales y que rigen en la estructura social de los países latinoamericanos (Castel, Wanderley & Belfiore, 1996).

Dicha desigualdad se basa en contenidos y formas irregulares asumidas por las relaciones sociales en sus diversas dimensiones: política, económica, cultural, religiosa, de poder, de riqueza, de clases y de sectores sociales y en una pobreza generalizada entre otras clases y sectores sociales que componen grandes poblaciones y cuyo impacto llega a todos los espacios de la vida social. Pobreza que se aumentó en Latinoamérica en los últimos años por

cuestiones internas y externas adquiriendo modalidades producto de profundos cambios en las relaciones capital y trabajo, en los procesos productivos, en la gestión del estado, en las políticas sociales y en un denominado principio de la exclusión por origen étnico, por identidad cultural, por relaciones de género (Castel, Wanderley & Belfiore, 1996).

En el caso de América Latina, las causas de la desigualdad obedecen a su heterogeneidad estructural, esto es, a las persistentes y profundas asimetrías de productividad entre sectores, dentro de los sectores y en el empleo, lo que exacerba las brechas en materia de capacidades y oportunidades (CEPAL,2010).

### **3. Diversas formas de desigualdad.**

De las diversas formas en que se expresa la desigualdad, Therborn (2015) enfatiza en la existencia de tres tipos: la desigualdad vital, que hace referencia a las asimetrías en los espacios que se habitan, en la salud, etc., la desigualdad existencial, que refiere a los distintos atributos que constituyen a los individuos: sexo, raza, clase social y por último la desigualdad de recursos, esto es, dinero, poder, entre otros. La educación se encuadra en la última dimensión, que concierne a la producción y reproducción de recursos materiales y simbólicos que se entienden como fundamentales para la vida social (Kaplan y Piovani, 2018).

Enfatizando en la problematización de algunas dimensiones, diversos autores han reflexionado acerca de la producción de desigualdades. Por ejemplo, los estudios de género han ayudado a demostrar que las desigualdades entre hombres y mujeres están asociadas a representaciones simbólicas sobre lo que es ser hombre o mujer, así como las relaciones de poder entre personas de distintos sexos (Nash y Maure, 2001).

Bourdieu plantea que las desigualdades de clase -objetivas- también funcionan en la subjetividad, generando principios de división de la vida cotidiana que operan por ejemplo en el gusto. De este modo el autor muestra que las diferencias sociales no solamente se reproducen en la esfera de la producción, sino también en el consumo.

Por su parte, Tilly (2000) ha realizado un análisis detallado sobre lo que ha denominado la desigualdad categorial. El autor plantea que la cultura divide a los individuos en clases o categorías, teniendo en cuenta tanto características biológicas como sociales. Al institucionalizar las categorías, la exclusión y el control social que se generan hace que las desigualdades perduren.

La desigualdad de ingresos en las sociedades actuales tiene que ver con la estructura familiar. En consecuencia, existe una mayor capacidad de inversión y ahorro en educación en aquellas familias donde ambos cónyuges tienen un empleo formal, permanente y remunerado y pocos hijos que, en aquellas familias con muchos hijos, donde solamente uno de los cónyuges trabaja y su empleo es informal, temporal y con bajos salarios, esto es lo que se denomina desigualdad entre familias. La desigualdad de ingresos es en parte producto de una apropiación diferencial de los mismos. Pero además de la desigualdad entre familias también existe la desigualdad dentro de las familias de género y edad. En las que las mujeres viven desventajas sistemáticas en cuanto a educación, alimentación y cuidado personal.

Por su parte, los capitales -edificios, propiedades, dinero, tierras- son uno de los principales factores de la desigualdad económica, pues permite la apropiación de una parte fundamental de excedente social. En este sentido, existen diversos tipos de desigualdades en la que intervienen diferentes factores: inequidades de ingresos, de calidad de vida, de status, de

nivel de libertad, de poder, frecuentemente se acumulan estos tipos de desigualdades, mientras hay sectores sociales que son más favorecidos en casi todos los ámbitos (Walzer, 1993).

Al hablar de diversos tipos de desigualdades se puede hacer referencia entonces a diferencias en los recursos que se poseen –activos-, desigualdad en los procedimientos para apropiarse de estos recursos –oportunidades-, o desigualdad en la distribución final de los bienes –resultados-. Pero además existen desigualdades en la protección social que determinan diversas formas de vulnerabilidad como los riesgos de pobreza e indigencia, enfermedad, desempleo y vejez sin ingreso. Sin desconocer la agudeza de las brechas de educación y productividad.

De las diferencias en la educación, la protección social y la productividad se alimentan las desigualdades históricas por razones de raza y etnia, género y territorialidad. Por consiguiente, las asimetrías de género representan diferentes formas de discriminación en el mundo del trabajo lo que a su vez conlleva a menores ingresos, mayor desempleo, empleos menos protegidos, falta de remuneración y de reconocimiento de la economía del cuidado fundamental para la protección social. Las desigualdades territoriales también se ven reflejadas en la segregación urbana, dado que los barrios pobres tienen servicios pobres y accesos restringidos: escuelas de mala calidad, ambientes hacinados, mayor exposición a la violencia, menos oferta de empleos, servicios más deficientes de salud y menos capital social (CEPAL,2010)..

Dentro de las diversas fuentes de desigualdad existentes, se encuentra la desigualdad de oportunidades, que puede pensarse desde la estructura de oportunidades como el tejido institucional encargado de fomentar las cualificaciones y competencias de los individuos en una

sociedad. Pero además, se puede considerar que la estructura de oportunidades<sup>1</sup> es favorable a procesos sociales de igualdad social creciente en la medida en que se estimula el desarrollo de competencias dinámicas por parte de los individuos; dichas competencias serían dinámicas en tanto les permiten adaptaciones sistemáticas a contextos sociales en permanente cambio (Sen,1999).

Salas plantea que la igualdad de oportunidades consiste entonces, en el acceso de los individuos a las instituciones sociales y principalmente a la educación de forma que puedan desarrollar sus capacidades: acceso que debe estar condicionado solamente por los talentos individuales y el esfuerzo o logros personales. Es un sistema que se basa en el principio de competencia, que asegura a los individuos retribuciones diferenciales en función de los talentos que posean y los logros que alcancen.

Pero además se debe considerar la desigualdad en las condiciones de vida de los diversos grupos sociales, la cual, impide a los individuos de diversa procedencia social el máximo aprovechamiento de las estructuras de oportunidades existentes en la sociedad. Siguiendo a Salas el principio de igualdad de oportunidades consiste en que todos los individuos de una sociedad deben tener garantizado el acceso a un conjunto de prestaciones, servicios e instituciones que les permita igualarse con respecto a otros sujetos que en virtud de su origen social poseen un acceso privilegiado a la dotación de bienes y servicios socialmente disponibles. Por consiguiente, la igualdad de condiciones es complementaria de la igualdad de

---

<sup>1</sup> La estructura de oportunidades de una sociedad involucra las tres grandes dimensiones sobre la que se conforma un orden social, a saber, el mercado, lo social y lo político. Puede decirse que las estructuras de oportunidades se definen como probabilidades de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares, ya sea porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen recursos nuevos (Katzman & otros,1999,19).

oportunidades, puesto que sería imposible la igualdad de oportunidades en espacios de marcada desigualdad social.

Finalmente es importante considerar la dimensión de la igualdad de resultados planteada por Salas, donde independientemente de la estructura de oportunidades, de las condiciones a que tuvieron acceso los individuos a lo largo de la vida, o de las diferencias en las condiciones de partida, el medio social está estructurado de tal forma que asegura a cada uno de los integrantes la igualdad en cuanto a los resultados que se obtienen en la fase madura del desarrollo, es decir, las formas de organización social.

#### **4. Desigualdad y distintas formas de capital**

Según Bourdieu, el capital es todo aquello que pueda entrar en las apuestas de los actores sociales. Es un instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos, entendiéndose como cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, en cuyo caso es sinónimo de poder. Existen diversos tipos de capital: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico (como se citó en Martínez, 1998).

El capital económico es el más reconocido socialmente como capital. Hace referencia a los medios para ejercer poder sobre recursos o personas, en otras palabras, adquisición de bienes y servicios. Simbólicamente es representado por el dinero, estando sujeto a la lógica de la escasez. Es el medio para apropiarse de recursos que son considerados como escasos ante una demanda aparentemente infinita. En efecto lo que marca una diferencia importante entre capital económico y las demás formas de capital es el interés que socialmente ha sido otorgado.

Por su parte el capital cultural, puede ser institucionalizado, incorporado y objetivado. El primero es aquel reconocido por instituciones sociales, como es el caso de títulos académicos, y tiene la bondad de ser fácilmente medible y convertible en capital económico, que en caso de los títulos universitarios estos posteriormente permiten acceder a un cargo de nivel jerárquico superior. Por consiguiente, la igualdad en la educación puede disminuir la desigualdad económica (Bowles y Gintis,1983). El segundo, contempla las capacidades mentales y corporales del individuo -la forma de expresarse, de caminar, de vestirse-, está sujeto a los límites del cuerpo y se constituye en una habilidad intransferible. Y finalmente el tercero, que consiste en disponer de los medios de consumo, de objetos culturales, no de los bienes propiamente dichos, sino de las disposiciones legítimas y de los conocimientos que posibilitan apreciarlos.

Así, la educación juega un papel muy importante en la teoría de la reproducción y en las relaciones tanto de poder como simbólicos, entre las clases sociales. Al respecto Bourdieu hace referencia a la importancia del capital cultural heredado de la familia como clave del éxito en la escuela. En efecto, el capital cultural, como variable de la dinámica social, junto al capital económico, que se reproduce hereditariamente, van estableciendo una capacidad de decisión y de poder crecientes cada vez mayor en instancias estatales, pero a su vez, puede adquirirse en la escuela y en las instituciones educativas de nivel superior (como se citó en Noya, 2003).

Existen varios autores que han planteado diversos enfoques sobre el capital social y su peso en la configuración de las desigualdades sociales. Bourdieu (1986) conciben el capital social como “la acumulación de recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1986:248). Coleman (1990) piensa el capital social como un aspecto de la estructura

social que facilita ciertas acciones de los sujetos que están ubicados dentro de dicha estructura. Además, comprende una serie de recursos reales o potenciales alcanzados a través de las relaciones sociales que hacen posible el logro de ciertos fines que no se lograrían en su ausencia (Coleman, 1990). Por su parte, Putnam considera que el capital social está constituido por los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza que facilitan el trabajo y la cooperación para un beneficio mutuo, donde dicho beneficio es posible siempre que las condiciones materiales lo permitan ( como se citó en Ramírez, 2005). Siendo la afirmación de que las relaciones sociales que forman las personas entre sí pueden suministrar recursos para el logro de ciertos objetivos, es un supuesto común de los tres autores. Sin embargo, la idea de que dichas relaciones surgen y se mantienen como productos de actos de intercambio recíprocos entre las personas que las forman es propuesta por Bourdieu, por su parte Coleman plantea más un análisis de las obligaciones y expectativas y Putnam se basa en las normas de reciprocidad generalizada (como se citó en Ramírez, 2005).

Bourdieu plantea además que el capital social es creador de desigualdad y diferenciación social (como se citó en Aitzpea & Hernández, 2008). En consecuencia, el sistema educativo no se restringe a producir capital social, divide la fuerza de trabajo, imposibilita el desarrollo de la conciencia de los trabajadores y aumenta la desigualdad económica y social, a través de un mecanismo meritocrático de asignación de ocupaciones laborales desiguales (Bowles & Gintis, 1983).

La inversión en educación puede aumentar la fuerza de trabajo del individuo porque aumente las habilidades y capacidades productivas o porque le proporcione certificaciones que potencien la autoridad para la supervisión. Coleman (2001) describe como el capital social contribuye en la creación del capital humano; proceso en el que intervienen dos espacios: la

familia y la comunidad. En cada uno de estos espacios existe un capital social que permite que los estudiantes concluyan sus estudios secundarios. Así mismo, Bourdieu y Passeron (1996) consideran a la escuela como la principal instancia de legitimización que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural y social entre las clases.

Con referencia a lo anterior, el capital social contribuye a la creación de capital humano. De la misma forma que el capital económico se materializa en dinero, el capital cultural se materializa en capital económico, el capital humano se materializa en las capacidades, habilidades y conocimientos del trabajador y contribuye a la generación de riqueza, también lo hace el capital social. Pero a diferencia del capital económico, cultural y el capital humano, que son bienes privados, el capital social es un bien público ya que el sujeto o sujetos que generan capital social normalmente sólo obtienen una pequeña parte de sus beneficios (Coleman, 2001).

Por otra parte, el capital simbólico es definido por Bourdieu como:

*“Capital simbólico es cualquier propiedad -cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social- cuando es percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que son capaz de saber verla y reconocerla, para darle valor” (como se citó en Fernández, 2012, p. 35).*

Teniendo en cuenta la definición anterior, el capital simbólico no es solamente otro tipo más de capital, sino una forma de destacar algunos rasgos del capital en general. En este sentido, el concepto de capital simbólico está unido al concepto de “*habitus*”<sup>2</sup>, ya que tiene su origen en

---

<sup>2</sup> “Habitus” es uno de los conceptos básicos de la teoría social de Bourdieu, quien lo concibe como el principio generador de las prácticas sociales. El “*habitus*” permite superar el problema del sujeto individual al constituirse como lugar de incorporación de lo social en el sujeto. Así mismo es entendido como un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas, implica una matriz de clasificación que funciona más allá de la conciencia y del discurso, aunque puede ser expresada mediante este último. Los esquemas de “*habitus*” son

el conocimiento y en el reconocimiento de los demás tipos de capital por parte de algunos actores sociales que disponen de ciertas condiciones de percepción y valoración. “*El habitus es lo que permite a las personas dar sentido al mundo social*” (Alvarez, 1996, p.152). En este sentido, podría concebirse entonces como las características propias la persona misma; como la autoridad, el prestigio, la reputación, el crédito, la fama, la notoriedad, la honorabilidad, el buen gusto, etc. Es decir, la forma que toman los distintos tipos de capital -económico, cultural o social-, cuando son percibidos y reconocidos por los actores sociales.

En síntesis, existen principalmente cuatro tipos de capital: capital económico simbolizado por el dinero, capital cultural, capital social y capital simbólico, aquello en lo que pueden convertirse los demás tipos de capital. La distribución de los diferentes tipos de capital es lo que configura la estructura del espacio social y a su vez, determina las oportunidades de vida de los sujetos sociales (Fernández, 2012).

## **5. Las clases sociales**

Desde la perspectiva de Bourdieu, en torno al capital se jerarquiza la sociedad, es decir, es el eje vertical de la estructura social, y de acuerdo a la cantidad de capital de que se disponga

---

disposiciones que, configurando representaciones sociales, orientan las prácticas de acuerdo a normas, valores y patrones preestablecidos y compartidos socialmente. (Bourdieu, 1996).

En este sentido, los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen “*habitus*”, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “*reguladas*” y “*regulares*” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007).

se puede hablar de distintas clases sociales (Martínez, 1998). En efecto, las clases sociales ocupan un papel fundamental, analizando en base a ellas los distintos estilos de vida.

Para diferenciar las clases sociales se parte de un espacio social, conformado por múltiples campos. En consecuencia, existen tantas formas de capital como campos (Fernández, 2012). En este sentido, las clases sociales resultan del lugar ocupado en este campo social de acuerdo a los capitales que se posean. Dicho lugar en el espacio social representa las condiciones sociales de existencia, que dan lugar a distintos hábitos, gustos, prácticas y estilos de vida. Por consiguiente, el lugar que se ocupa en el espacio social no depende solamente del capital y las capacidades que posean los sujetos, sino además de las trayectorias de las que no es fácil desligarse.

Existen dos tipos de clases sociales: En primer lugar aquellas determinadas por la cantidad de bienes materiales que se posean, y en segundo lugar las que dependen directamente del estilo de vida; las primeras reconocen las clases como grupos reservados, poblaciones que pueden ser mencionadas y divididas por límites que pueden ser incorporados en la realidad; mientras que las segundas limitan el orden social a una denominación colectiva, que se obtiene con la incorporación de clasificaciones y estrategias individuales, en las que los sujetos se califican a ellos mismos y a otros (Bourdieu, 2011).

El capital social es como unas relaciones sociales duraderas basándose en algún tipo de legitimidad capaz de instrumentalizar la acción de otros (como se citó Martínez, 1998). En efecto el sistema escolar crea un proceso de formación, en el que los sujetos que no inician y completan su formación son rechazados socialmente. Dicho sistema somete a través de una

cultura dominante, por medio de normas, valores y creencias sociales que en muchos casos no concuerdan con los estilos de vida (Aitzpea y Hernández, 2008).

Hoy existe un contexto social nuevo y difícil de entender. Los niños, adolescentes y jóvenes vienen de situaciones familiares - estructura, funciones y roles desde la composición familiar, separación familiar etc. - y sociales – (pobreza, delincuencia, desempleo, exclusión) diferentes. Los docentes ejercen una tarea cada vez más compleja sin que los recursos con los que cuentan estén a su medida, y las instituciones educativas ven amenazada su identidad y su razón de ser frente a estudiantes que no comprenden, a los cuales, se debe llegar con nuevas estrategias.

Con todas estas modificaciones sociales, son las familias las primeras en verse afectadas. Ellas deben proporcionar las condiciones necesarias a sus hijos para que puedan concurrir a la escuela. Situación que varía de acuerdo al sector social al que pertenece el joven. En este sentido, las familias de los sectores más bajos tienen mayores dificultades para mantener los hijos en el sistema educativo, y al carecer de los recursos económicos necesarios para cubrir los costos educativos de los hijos en mucho caso estos jóvenes deben abandonar la escuela para trabajar y generar ingresos para la manutención del hogar; en segundo lugar, deben convivir con una realidad de desigualdad, siendo marginados y excluidos socialmente. Por su parte, las familias de sectores sociales medios aprovechan el aporte que pueda generar el grupo familiar para mantener la estabilidad familiar (López, 2006).

Entre los elementos más relevantes en la nueva distribución social se encuentra el aumento de la pobreza congregada en algunas zonas de las principales ciudades. El mercado laboral deja de ofrecer oportunidades de inclusión, y se convierte en un espacio dividido

fortaleciendo las diferencias sociales. Las pocas posiciones que se generan en los sectores más integrados solo son ocupadas por quienes poseen la mayor cantidad de capital cultural y social. Sin embargo, aunque la educación y el capital social no son condiciones que garantizan el acceso a mejores cargos laborales, si son importantes y solamente tienen la posibilidad de acceder a ellas quienes posean una mayor cantidad de capital (Martínez, 1998). En consecuencia, el sector económico formal es cada vez más un lugar reservado a los sectores sociales medios y altos (López, 2006).

El crecimiento del sector informal es la respuesta a este fenómeno. Aquellos trabajadores que no encuentran oportunidades en el mercado de trabajo generan sus propias alternativas de empleo por su urgente necesidad de cubrir las necesidades insatisfechas y buscan opciones de trabajo informal de insuficiente productividad y remuneración. López (2006) sostiene que los procesos de privatización y la disminución de las capacidades del estado para generar puestos de trabajo, se convierten en una gran cantidad de personas sin oportunidades laborales formales, donde el sector informal se transforma en un resguardo para los excluidos de los sectores dinámicos, permitiendo que en muchos países de Latinoamérica la desocupación sea “baja”.

En este sentido, en Colombia la expansión del sector informal tiene sus límites, y la capacidad de absorber a los excluidos se disminuye apareciendo una parte importante de la población económicamente activa sin posibilidades de insertarse laboralmente. Por consiguiente, la desocupación golpea con mayor fuerza a los sectores sociales de menores recursos, suscitando así procesos de exclusión cada vez más insondables (Zamudio, 2013).

De esta manera se forman dos espacios en el mercado de trabajo; por un lado, se encuentra el de los incluidos, ocupado principalmente por los sectores sociales altos; y por otra parte el de los excluidos, donde se ubican quienes pertenecen a sectores sociales bajos y que son marginados socialmente. En este sentido, entre los dos espacios del mercado de trabajo se crea un sector formal de baja productividad. Es así como en las principales ciudades de la región latinoamericana se conforman mercados de trabajo que reposan sobre una división social existente, que se perpetúan y fortalece las desigualdades sociales (López, 2006). Desigualdades que además de profundizarse, se concentran en aquellas ciudades donde más allá de ser periféricas a la capital como es el caso de Medellín, persisten desigualdades de origen que influyen en las oportunidades laborales. En este sentido, Delgado (2014) plantea que una parte importante de la desigualdad en los resultados que obtienen las personas a lo largo de sus vidas está determinada por sus circunstancias al nacer.

Finalmente, aquellas familias que disponen de un mayor capital económico, cultural, social y simbólico se insertan con éxito en la sociedad, al disponer de los recursos necesarios para ascender socialmente aprovechando unas mejores oportunidades que la sociedad les ofrece. Mientras quienes tienen menos volumen de capital, están condenados a la pobreza, a la desigualdad y a la exclusión social.

## **6. Desigualdad educativa y social en el contexto latinoamericano.**

En los años 80 la pobreza era el centro de análisis de la situación social, pero a partir de los años 90 esto cambió y este análisis se ha enfocado en la desigualdad social. La desigualdad no solo genera pobreza, sino que además es el origen de la crisis de lazo social que viven los países Latinoamericanos (López, 2006). Es así como, las condiciones de pobreza constituyen

una importante barrera para el acceso a la educación, generándose un círculo vicioso en el que la pobreza y desigualdad tienden a reproducirse (Delgado, 2014).

En este sentido, y siguiendo a la autora, el periodo de los años 90 fue una década en la que se generó una fuerte aglomeración de la riqueza en los países de la región, haciendo que los beneficios del crecimiento fueran acumulados por una minoría en cada uno de ellos. La brecha entre ricos y pobres aumentó considerablemente a lo largo de las últimas décadas, convirtiendo a Latinoamérica en la región más desigual del mundo. Es así como, el aumento de la pobreza dejó de ser el resultado de periodos de crisis económicas, para convertirse en una de las consecuencias sociales del incremento de la desigualdad. Así mismo, las dificultades que enfrentan los países sobre pasan a la pobreza, perjudicando a la sociedad en su conjunto y donde la desigualdad, además, de generar pobreza, es el comienzo de una profunda crisis de división social con la que viven estos países actualmente.

Kessler (2004) señala que la constante desigualdad continúa siendo el gran misterio latinoamericano, y una de las claves para pensar procesos políticos, sociales y culturales del pasado y del presente. Sin embargo, aunque reiteradamente se escucha que Latinoamérica no es la región más pobre sino la más desigual del planeta, los tiempos parecerían estar cambiando. Al respecto algunos trabajos plantean la reversión de la desigualdad, pues, en ciertos momentos de la historia parecía ser aceptada, pero hoy es un tema que importa a las sociedades.

Es así como, Kaztman (2001) destaca que uno de los componentes más importantes en la nueva configuración social ha sido el dramático aumento de la pobreza altamente concentrada y segregada en determinados sectores de las ciudades. Además, sostiene que la coexistencia de la segmentación del mercado de trabajo, la progresiva disminución de los espacios públicos que

permiten la creación de contactos informales entre las clases en condiciones de igualdad, y el progresivo aumento de los pobres en espacios urbanos separados, se traduce en exclusión social de los pobres urbanos con relación a las principales corrientes de la sociedad (como se citó en López, 2006).

Se evidencia además en las principales ciudades el fortalecimiento de los procesos de separación de los barrios más ricos, que se convierte en el aumento de sectores privados, lo que conlleva al incremento de las desigualdades sociales y de la crisis de seguridad ciudadana. Los sectores más ricos agrupan dentro de sus espacios las necesidades diarias; lugares de trabajo, centros comerciales, espacios recreativos. Según Marcuse esta situación también se presenta en los barrios pobres, pues dentro de estos lugares sus habitantes concentran su vida diaria, solo que en este caso no es el resultado de un proceso de concentración sino de una exclusión impuesta por la realidad en la que viven. Por consiguiente, se convierte en una sociedad que se divide; fronteras demarcadas entre los barrios de una misma ciudad. Saber que no se puede pasar de tal calle, darse cuenta quién es del barrio y quién no, son evidencias de la división que viven las sociedades (como se citó en López, 2006).

Esta división o fronteras demarcadas entre barrios hacen parte de la realidad que se vive en algunas ciudades de Colombia. Un ejemplo de esto es la ciudad de Medellín lugar donde han sido denominadas “fronteras invisibles”, producto del desplazamiento forzado de los habitantes de zonas rurales a zonas urbanas. Impacto negativo que se generó sobre la estructura de servicios sociales y colectivos, con la proliferación de la mendicidad y con el incremento de la informalidad (Ruiz, 2010). Estos desplazados aumentaron la cantidad de los pobres absolutos urbanos en la ciudad, ubicándose por debajo de las líneas de pobreza, con prácticamente todas

sus necesidades básicas insatisfechas, y que, fueron extendiendo los límites de la ciudad y fortaleciendo una ciudad que podría denominarse la otra ciudad periférica.

Al respecto Zuloaga sostiene que:

*“Así se conformaron las bandas y combos que dividieron la ciudad y marcaron las fronteras invisibles e inviolables, so pena de encontrar la muerte con sólo avanzar unos metros. “El fuego cruzado combinó balas de la guerrilla, de las milicias, de los grupos de autodefensa y balas oficiales que encontraron víctimas igual en la calle que a la salida del colegio” (Ruiz, 2010:30).*

Esta división social llega aún más lejos. En el interior de estos barrios también hay un proceso de fragmentación, en el que las familias están cada vez más solas. Hoy se vive en una sociedad en la cual conviven diferentes experiencias familiares, cada una de ellas relacionada con distintos niveles de vulnerabilidad o de recursos para enfrentar la creación de su bienestar (Ruiz, 2010). Sumada a esta complicada situación el hecho de que esto se da en un contexto cada vez más reticente a brindar recursos y soluciones frente a los desafíos de cada día. El proceso de desgaste de los dispositivos de integración social, que se expresan en la crisis del mercado de trabajo y, como consecuencia, la pérdida de derechos y garantías en las condiciones de los trabajadores, conllevan a un deterioro muy fuerte de la capacidad de las familias de lograr estabilidad y bienestar. En efecto, se presenta una pérdida de las funciones del estado y un detrimento del capital social.

## **7. La oferta educativa y la desigualdad.**

La región caribeña y Latinoamericana es pródiga en desigualdades. Detrás de las asimetrías de ingreso se plasman y reproducen brechas en materia de educación, conocimiento, desarrollo humano, nutrición, salud y capacitación. Las inequidades educativas son brechas en el ejercicio positivo de la libertad, y se entiende como un conjunto de capacidades para llevar

adelante proyectos de vida. En América Latina terminar la escuela secundaria es una norma entre los jóvenes, pues se requiere para acceder al mercado de trabajo permitiendo romper la reproducción intergeneracional de la pobreza; la desigualdad educativa reproduce la desigualdad a lo largo de la vida y entre generaciones (CEPAL, 2010).

Por otra parte, las brechas en la productividad lo son de bienestar y de autorrealización en el trabajo. El nivel socioeconómico de origen y el nivel educacional marcan considerablemente los destinos laborales de baja o alta productividad, lo que supone la existencia de brechas en los ingresos, el acceso a redes sociales, el reconocimiento colectivo a los esfuerzos propios y la calidad de la vida cotidiana.

En la mayoría de los países latinoamericanos existe una marcada desigualdad educativa, donde la diferencia de aprendizajes es una de las principales manifestaciones, así como la relación de este tipo de desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los estudiantes. Para un importante número de alumnos -niños y jóvenes- la educación formal no ofrece igualdad de oportunidades de aprendizaje, reproduciendo, multiplicando y agudizando las diferencias de entrada al sistema. Donde, las instituciones educativas y en general el sistema tienen un papel protagónico en la reproducción de las desigualdades.

Tenti (2007) sostiene que el proceso de universalización de la cobertura en sociedades desiguales ha llevado a que, en la actualidad, no pueda hablarse de un único sistema educativo, como totalidad integrada y homogénea, sino por el contrario, el sistema ha tendido a fragmentarse reproduciendo las desigualdades de su entorno, creando circuitos de escolarización prácticamente aislados entre sí y caracterizada por ofertas educativas radicalmente asimétricas.

Las diferencias de recursos materiales y humanos entre instituciones educativas son una clara evidencia de la fragmentación educativa y social. Pero, además, la transformación de la inequidad social en desigualdad educativa es un proceso que opera también a nivel simbólico. La segregación social de las escuelas conduce a diferencias cualitativas en cuanto a las concepciones sobre la educación, en la definición de situaciones y en las formas de interacción entre los individuos. Las escuelas a las que asisten los estudiantes más pobres no son solamente pobres en cuanto a escasos recursos, sino en expectativas y aspiraciones: los docentes se han resignado a que sus estudiantes aprendan poco, y es precisamente la heterogeneidad del sistema, y no su homogeneidad, lo que profundiza el proceso de reproducción social. En consecuencia, las instituciones educativas se adaptan a los códigos de las clases dominadas, redefiniendo sus objetivos de aprendizaje a la baja (Blanco, 2009).

En estudios de juventud realizados en algunos países de Latinoamérica se evidencia que en general los jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez sienten que la escuela es el espacio donde han aprendido lo poco que saben. Sin embargo, denotan diferencias entre los sectores sociales; y en este sentido los jóvenes señalan que muchos de los saberes demandados provienen del capital social acumulado por las familias y por consiguiente esto hace que las perspectivas a futuro dependan de las posibilidades que otorga el entorno familiar y social, reproduciendo la desigualdad de origen (Corica, 2012).

Según Dussel (2005) la desigualdad educativa es preciso entenderla como una compleja combinación de factores físicos, económicos, políticos, culturales y sociales. Pero además es necesario mirarla desde el interior de las instituciones, es decir, desde la gestión escolar. Retrocediendo un poco en la historia se puede ver como la institución escolar de los siglos XIX

y XX podía llegar a sostener la promesa de inclusión y al mismo tiempo ser meritocrática y excluyente. Los jóvenes podían acceder a un buen empleo sin importar sus calificaciones escolares y el desempleo no era considerado consecuencia de la no cualificación escolar. Pero a lo largo del siglo XX esto cambió con la transformación de la economía y la sociedad, transfloriéndose también la relación entre escuela y sociedad. En consecuencia, se le dio mayor relevancia a la escuela para acceder al mercado de trabajo y los desescolarizados tienen más posibilidades de ser excluidos sociales. De ahí que a las instituciones escolares se les solicita desarrollar todo un conjunto de estrategias y programas para un mejor cumplimiento de su labor igualadora.

Pero a pesar del discurso igualitario, en muchos de los países latinoamericanos los sistemas educativos siguieron manteniendo formas de integración escolar desiguales reproduciendo las diferencias sociales y manteniendo una oferta educativa diversa y desigual. Así mismo la desigual oferta geográfica de oportunidades educativas es un hecho ampliamente conocido, pero escasamente abordado en la literatura educativa. La concentración de establecimientos de nivel medio en aquellas regiones de mayores recursos económicos es importante. En aquellas zonas más alejadas en donde existe un mayor promedio de hogares con necesidades básicas insatisfechas, hay una oferta educativa menos numerosa, que en aquellas zonas de menor cantidad de hogares en condición de pobreza estructural.

Otra dimensión de la desigualdad, también externa o exógena a la forma escolar, es aquella relacionada con las diferencias en el rendimiento educativo de los alumnos que provienen de hogares de distinto nivel socioeconómico. Se hace evidente la existencia de diferencias en la asistencia educativa de los jóvenes en el grupo de edad teórica de asistir a la escuela que habitan en territorios socialmente desiguales. Frente al incremento de la oferta de

plazas siguen existiendo diferencias en la escolarización de los jóvenes de distintos grupos socioeconómicos. En Latinoamérica y específicamente en la Argentina, los territorios donde habitan los grupos familiares de menores recursos económicos el nivel de sobre edad es mayor y los establecimientos educativos son más numerosos (Miranda, 2006).

Como se menciona antes, una parte importante de la desigualdad en los resultados que obtienen los sujetos durante su vida está determinada por sus circunstancias al nacer (Delgado, 2014). En Colombia una manera como esta desigualdad se manifiesta es en menos años de escolaridad promedio para las personas de menores ingresos. Pero además la desigualdad se vincula con las tendencias a la concentración del ingreso y la exclusión social.

Las políticas y los estudios sobre las desigualdades educativas tradicionalmente se circunscriben al ámbito educativo y sus factores asociados, sin embargo, los avances y precisiones logrados en este sentido, ante los nuevos escenarios sociales, para establecer la relación entre educación y desigualdad educativa y social no es posible seguir centrando la atención en los análisis y en las propuestas de intervención unidireccionales, que ponen a la educación como condición necesaria para lograr la equidad (Castañeda, Convers y Galeano, 2004).

## Capítulo II.

### Jóvenes y trayectorias

#### 1. Consideraciones generales sobre el concepto de juventud.

La juventud se ha convertido en un punto central de cualquier relato sobre la sociedad (Criado,1998). Cuando se habla de juventud se hace referencia a una condición social con determinadas características que se presentan de diversas formas, de acuerdo a la época histórica y a la sociedad que se analice en cada momento histórico (Sepúlveda, 2011). Pero, además, la categoría de joven inevitablemente hace referencia a las interacciones entre las fuerzas del poder, el saber y el deseo, que constituyen a los individuos y que son creadoras de la cultura (Escobar, 2009).

El concepto de joven aparece como pareja simbólica de la de adulto. Ambas categorías lejos de ser complementarias suelen evocar significados opuestos en virtud de los adjetivos que a cada una se le asignan. Con frecuencia, el ser joven es contrastado con el de ser adulto. Tomando la condición de “ser adulto” en referencia a lo emancipado, mientras el “ser joven” a la carencia de autonomía o en proceso de adquirirla: su potencia se atribuye más al impulso, al afán de sensaciones, a una supuesta y explícita proximidad al deseo (Escobar, 2009).

Para algunos autores la juventud representa una etapa de moratoria social<sup>3</sup>, destinada a la preparación de las nuevas generaciones para la asunción de roles sociales adultos (Morch,

---

<sup>3</sup> El tiempo para el aprestamiento de las nuevas generaciones a la condición adulta y en el que se desarrollan prácticas que diferencian la condición de juventud de otras condiciones en las que en el entorno socio histórico se

1996). Pero la juventud no solamente representa un período de tránsito o moratoria en la vida de los individuos. Sino que es una etapa en si misma de gran importancia para el desarrollo vital posterior (Balardini & Miranda, 2000).

Para la expansión de la moratoria social se consideran tres procesos fundamentales: la estructuración de la esfera familiar diferenciada del ámbito del trabajo, la consecuente separación de la niñez del ámbito de la producción y la expansión del sistema educativo (Morch, 1996). La importancia de la escolarización en tanto sostén del periodo de formación, implica asimismo que se produzca una fuerte identificación entre la condición de joven y de estudiante (Ramírez, 1985). Por consiguiente, las transformaciones sociales, culturales y económicas de finales del siglo veinte han tenido un amplio impacto sobre los recorridos que los jóvenes desarrollan en el tránsito hacia la vida adulta (Miranda, 2006).

El establecimiento de la escolarización como mecanismo legítimo de posicionamiento social en los jóvenes no solamente representa un cambio en las estrategias de reproducción en estos grupos sociales, sino que además genera una nueva configuración de espacios y procesos culturales que tienen que ver con la forma que se le quiere dar a la vida en el futuro. Esto ocurre a medida que se redefinen las edades que se asigna a cada uno de los hitos que marcan los pasos a la adultez y la valoración de las estructuras e instituciones familiares tradicionales (Ghiardo & Davila, 2005).

El concepto de juventud entonces identifica, y como toda identidad, se refiere a sistemas de relaciones articulados en diferentes ámbitos de interacción que pasan por instituciones como

---

puede devenir. La moratoria social es afectada por la diferenciación o distinción social, por el género, por la generación a la que se pertenezca, por los códigos culturales y por los cambios históricos.

la familia, la Iglesia, la escuela, los espacios en los que se producen y movilizan recursos o los espacios en los que se ejercen las prácticas políticas. El concepto juventud forma parte de “el sistema de significaciones con que en cada marco institucional se definen las identidades” (Margulis, 2001: 42).

Por su parte, entendiendo la estructura social como un sistema de posiciones que de manera dinámica interactúan conformando campos particulares, el comprender una posición permite dar cuenta del lugar de un individuo en el sistema mismo. En consecuencia, los discursos ordenan a los individuos y tienen importancia en tanto legitiman posiciones sociales, asignan la experiencia de los mismos en ciertos espacios generando procesos de producción de las condiciones juveniles (Criado, 1998).

En este sentido, las designaciones realizadas del joven implican una posición jerárquica dentro de la estructura social, con lo que el acceso y apropiación de los capitales económicos, relacionales, políticos, simbólicos, etc. es así diferenciado. Por ejemplo, no se ocupa el mismo lugar dentro de un determinado contexto urbano cuando se es calificado como un “joven habitante de calle” que cuando es adjetivado como “un joven escolarizado”, es decir, los capitales posibles de aprovechar son diferentes de acuerdo al campo social en que se esté, e incluso la experiencia de sí es también diferenciada (Escobar, 2006). Luego, la tenencia diferenciada de los capitales económicos, políticos, sociales y simbólicos establecen una compleja red de inclusiones o exclusiones que señalan los cursos vitales de los jóvenes (Serrano, 2003).

Criado (1998, p.15) plantea la hipótesis de que la juventud no forma un grupo social, pues bajo la identidad del concepto de juventud y bajo la presunta identidad social de todos los

incluidos en un marco de edad, se agrupan individuos y realidades que solamente tienen en común la edad. El autor cuestiona además aquello que autoriza a identificar como pertenecientes al mismo grupo social a un estudiante de derecho que asiste a una universidad privada y a un simple peón de albañil con contrato temporal por simple hecho de tener veinte años de edad. Es decir, en razón de que “formidable abuso del lenguaje” se puede pasar de una identidad de edad biológica a una identidad de conformación de opiniones, actitudes y situaciones de los individuos.

A partir de los planteamientos anteriores la juventud no puede entenderse como solo un signo ni se puede reducir a los atributos juveniles de una clase. Se presentan diferentes modalidades en las que inciden diversas variables. Por ejemplo: modalidades sociales del ser joven que dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. Las modalidades sociales no se presentan de la misma forma si se pertenece a una clase popular o no, lo que implica que los recursos que proporciona la moratoria social no están distribuidos de forma equitativa entre los diversos sectores sociales y lo que a su vez significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el período juvenil en sectores populares y más largo en las clases medias y altas. Con la modalidad de género ocurre lo mismo, hay más probabilidades de ser juvenil al ser hombre que al ser mujer, ya que los hijos implican urgencias diferentes en la inversión del crédito social disponible. Por consiguiente, se superponen la condición establecida por la fecha de nacimiento y el mundo en el que los individuos se socializan, vinculando la cronología con la historia (Margulis, 2008).

Siguiendo a Margulis se puede entender que “ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la

clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones. Lo joven es entonces una categoría construida socialmente, construcción que obviamente no está exenta de tensiones; es una categoría que no alude a un universal ni a una generalización, sino que justamente se configura con significaciones plurales y contextuales, que además van cambiando. De hecho, las distintas acepciones sobre el joven, los distintos sentidos que implica un nombramiento u otro, con frecuencia entran en conflicto, se contraponen, implican maneras contradictorias y hasta opuestas de entender las narrativas vitales, las trayectorias existenciales y los lugares sociales de dicho sujeto (Escobar, 2009).

La etapa juvenil se considera, habitualmente, al período que va desde la adolescencia - cambios corporales, relativa madurez sexual, etc.- hasta la independencia de la familia, - formación de un nuevo hogar, autonomía económica-, que representarían los elementos que definen la condición de adulto.

En general la juventud transcurre en el ámbito de la familia de origen. La salida de la casa familiar y la independencia económica marcan hitos básicos para una autonomía, que aumenta con la constitución de pareja estable y el primer hijo. Desde luego que la diferenciación social, las distintas clases y segmentos sociales, configuran diferentes juventudes (Braslavsky, 1986), por consiguiente, conviene hablar más de juventudes o de grupos juveniles antes que de juventud.

La autora plantea que el mito de la juventud homogénea consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos. Así según el tipo de joven que se tenga en mente será el modelo con el cual habrán de identificarse a los jóvenes en general. Esta autora además menciona algunos de los mitos comunes sobre la juventud:

1. La manifestación dorada: por la cual se identifica a todos los jóvenes con los privilegiados -despreocupados o militantes en defensa de sus privilegios-, con los individuos que poseen tiempo libre, que disfrutan del ocio y, todavía más ampliamente, de una moratoria social, que les permite vivir sin angustias ni responsabilidades.
2. La interpretación de la juventud gris: por la que los jóvenes aparecen como los depositarios de todos los males, el segmento de la población más afectado por la crisis, por la sociedad autoritaria, que sería mayoría entre los desocupados, los delincuentes, los pobres, los apáticos, la desgracia y resaca de la sociedad.
3. La Juventud blanca: personajes maravillosos y puros que salvarían a la humanidad, que harían lo que no pudieron hacer sus padres, participativos, éticos, etc.

Por su parte, varios investigadores (Mekler, 1994; Dubet & Martuccelli, 1998; Bendit, 2005, entre otros) destacan que la definición de juventud tiene múltiples y variados significados, que implican formas de reconocimiento colectivo en torno a valoraciones y representaciones sociales. Es un concepto relativo y heterogéneo que se objetiva en diversas formas de acuerdo al modelo de sociedad actual, a la estructura socio-económica y a un tiempo histórico determinado.

Allerbeck & Rosenmayr (1979) consideran que la juventud comprende un proceso biológico, en el que los jóvenes logran el estatus de adultos en términos físicos al obtener la madurez sexual, y un proceso psicológico, donde la juventud es una etapa entre la infancia y la

adultez que presume un período de preparación para la incorporación productiva en la vida social adulta.

Ahora bien, en la década de los años '70 tuvo repercusión una mirada psicosocial de la juventud que consideró esta etapa de la vida como “moratoria social”. Moratoria que era pensada como preparación para el posterior ejercicio y asunción de roles adultos, lo que representaba una etapa de transición (Morch, 1996). La juventud entonces era vista como parte de un proceso de crecimiento lineal donde las etapas de la vida estaban definidas, establecidas y sincronizadas, es decir, primero la escuela y después el trabajo, el matrimonio y después la paternidad o maternidad, y se hablaba de cinco transiciones que se daban en forma paralela: dejar la escuela, comenzar a trabajar, abandonar el hogar de la familia de origen, casarse, formar un nuevo hogar. En términos generales, el desarrollo sucesivo de estas etapas marcaba el cumplimiento de los ciclos que conducían al mundo adulto (Corica, 2012).

Desde esta óptica, la juventud remite a un tiempo de espera, de “moratoria social”, donde el individuo debe asimilar las herramientas necesarias para insertarse, por ejemplo, en ámbitos como el mercado de trabajo, asumiendo responsabilidades que les conciernen a los adultos. Desde esta mirada de la juventud sería, un proceso inactivo y poco dinámico (Krauskopf, 2004).

Por su parte, para Margulis & Urresti (1996) el concepto de moratoria social tiene que ver con los límites de la etapa de la juventud. Etapa que transcurre entre los cambios corporales propios de la adolescencia y la plena integración a la vida social que sucede cuando la persona forma su propio hogar, se casa, trabaja y tiene hijos. Es decir, que la juventud comprende el periodo de tiempo que va desde la madurez física a la madurez social. Este periodo de tiempo

varía entre los distintos sectores sociales, es decir, para los sectores sociales de bajos recursos se presenta un ingreso temprano al mercado de trabajo -siempre que les sea posible- por el contrario, en los sectores sociales medios y altos es frecuente que el estudio sea la actividad principal y que durante este tiempo dedicado a estudiar se prolongue la plena madurez social, es decir, la inserción y el momento reproductivo de ser madres y padres. En consecuencia, la juventud como transición hacia la vida adulta, es diferente según el sector social que se considere (Corica, 2012).

En este sentido, se puede hablar del mito de la igualdad de oportunidades con que cierto discurso intenta unificar la condición para todo individuo a participar plenamente de la vida colectiva, aunque provengan de mundos sociales extremadamente diversos. Así, todo joven se encontraría en igualdad de oportunidades para recibir los conocimientos e incorporar las aptitudes que los transformarían en productores y los formarían como ciudadanos. Pero la realidad es otra, sociedad de clases, diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, raciales, migratorias, marcan profundas desigualdades en la distribución de recursos, con lo cual la naturaleza misma de la condición de joven en cada sector social se altera.

Desde esta perspectiva, sólo podrían ser jóvenes los pertenecientes a sectores sociales con mejor posición económica, los otros carecerían de juventud. La moratoria social propone tiempo libre socialmente legitimado, es decir, un estadio de la vida en que se postergan las demandas sociales (Corica, 2012). En este sentido es que la juventud se considera, desde un enfoque social y cultural, como un fenómeno variable de origen histórico, nos remiten a la construcción de la identidad del sujeto y al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales el proceso psicosocial se realiza, con anclaje en factores culturales y socio-económicos.

Según Dávila & Ghiardo (2005) la transición a la vida adulta se realiza a partir de distintas modalidades que adoptan los diversos integrantes de un determinado grupo de edad, y que la establecen de acuerdo a las condiciones materiales de su existencia y al posicionamiento del grupo social al que pertenecen. Con lo anterior, se busca articular lo juvenil con lo cotidiano, reconociendo la heterogeneidad de lo juvenil desde las distintas realidades y cotidianidades con las que transitan las juventudes.

Pero el tema de los jóvenes y la juventud no es solamente un tema de roles o de generaciones. Existe un nuevo enfoque biográfico que busca integrar la concepción de itinerario y de trayectoria, y en el que se plantea una triangulación entre la sociedad como estructura, los hombres y mujeres como actores sociales y las generaciones como el resultado de procesos históricos de cambio (Corica, 2012). Desde este enfoque la juventud es entendida, como un espacio dentro de la biografía, que va desde la ocurrencia de la adolescencia física hasta la obtención de la plena emancipación familiar (Casal, García, Merino & Quesada, 2005).

En este nuevo enfoque el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y principal protagonista de la propia vida que articula paradójica y complejamente las emociones, los contextos socio-culturales y las estrategias de futuro. Es así como, todo sujeto tiene la capacidad, el tiempo y la independencia emocional requerida para elegir que hacer. Por consiguiente, todo individuo se orienta por sus intereses personales, independiente de lo complejo que sea la elección que deba realizar. Elster (2001) filósofo y político noruego es uno de los referentes teóricos que plantea que la conducta intencional no solamente se refiere a la direccionalidad que comprende metas y deseos, sino que además incorpora creencias y valores. Así mismo los deseos como aspiraciones y objetivos, y las oportunidades comprenden el

abanico de posibilidades que el sujeto cree le están disponibles y el individuo elige eso que considera es el medio más adecuado para lograr sus objetivos (Lizón, 2007).

En América Latina, a diferencia de Europa donde sería más amplia la juventud está casi reservada para los sectores medios y altos, que pueden acceder a la educación superior y la moratoria en toda la plenitud del término (Sigal, 1985). Es decir, en sectores más pobres se comienza a trabajar más temprano, en trabajos manuales o de poca especialización y suele ser más temprana la constitución de la propia familia y la reproducción de la misma. En consecuencia, el desempleo y la calificación, tienden cada cual por su lado a expandir el período de transición de la juventud y la vida adulta se aleja con una moratoria más prolongada, para los sectores populares.

## **2. Conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares.**

Las trayectorias escolares pueden entenderse como los recorridos que realizan cada sujeto con lo cual consolida, fortalece o transforma sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida. Las trayectorias incluyen todos los aprendizajes que se construyen en diferentes entornos y las experiencias que los posibilitan, responden a los intereses particulares de cada individuo y son afectadas por las condiciones culturales, sociales y económicas que definen el curso de vida (Rockwell, 2018). El estudio de recorridos vitales y trayectorias sociales se impone como un nudo central y explicativo de los procesos de cambio y reproducción social (Miranda, et.al., 2018).

Por su parte, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas

expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: a) la organización del sistema por niveles, b) la gradualidad del curriculum, c) la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, retomando la expresión empleada por el European Group for Integrated Social Research (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004: 8).

Por varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, conceptualizaba toda diferencia como “desvío” y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos (Terigi,2009). En este sentido, se puede pensar, por ejemplo, en el concepto “deserción escolar”, desde la idea de que quien asistía a la escuela y ya no asiste es un “desertor” y en este caso se responsabiliza al sujeto por lo que es entendido como su libre decisión de abandonar la institución escolar. Evidentemente, la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión conlleva una preocupación por

asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Es importante señalar que, si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles y reales en el sistema escolar, la inmensa mayoría de los desarrollos didácticos con que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan estudiantes de diferentes edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico-didácticos descansan en cronologías de aprendizaje pre configuradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales.

En este orden de ideas, por ejemplo, sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica desfavorables tienen mayores dificultades para ingresar al sistema educativo y permanecer en él; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desarrolladas en contextos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de estudiantes.

### **3. Las trayectorias educativas en Latinoamérica.**

En el marco de los interrogantes por la cuestión educativa, el análisis de las trayectorias se ha constituido en objeto de interés del campo, por ello, en este apartado se presentan algunas

investigaciones sobre trayectorias escolares en Latinoamérica, así como algunos datos cuantitativos de la región con respecto al tema.

Las experiencias juveniles conllevan a hablar de trayectorias ya que la categoría de trayectorias hace alusión a un nivel biográfico de la experiencia de cada sujeto y a un nivel histórico (Bracchi & Seoane,2010). Las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital económico, cultural, social y simbólico que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos. Teniendo en cuenta la conceptualización de campo y la dinámica que en ellos se da, es importante destacar que el sujeto, a partir de su trayectoria y las adquisiciones y acumulaciones efectuadas, se encontrará o no preparado para elaborar estrategias que le permitan entrar a un determinado campo específico y además permanecer en él.

El estudio de las trayectorias posibilita reconstruir el proceso de asignación de personas a posiciones sociales como un proceso relacionado con el tiempo de la vida de las mismas, pero al mismo tiempo con una determinada perspectiva del tiempo histórico. También permite establecer el impacto de procesos, instituciones, normas sociales y sus cambios sobre la estructuración de estas pautas. Entre las instituciones más importantes se pueden mencionar: la escuela -la transición entre educación y trabajo-, y entre las instituciones del mundo del trabajo las empresas, los oficios y profesiones, la formalidad de relaciones de empleos, etc. (Dombois, 1998).

Pensar los sujetos históricos en relación con sus contextos, dentro de coyunturas particulares, constituye el inicio para poner en jaque los postulados de aquellas visiones deterministas que suponen la inevitabilidad de ciertos destinos personales, escolares y sociales

(Kaplan, 2005). Este enfoque posibilita mostrar cómo se configura la experiencia educativa tomando como base las condiciones objetivas –materiales- y simbólicas. Para Bourdieu las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes - experiencias, saberes, etc.- que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas.

En este sentido, al analizar a los jóvenes estudiantes y sus trayectorias, se visualiza esas composiciones que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Su estudio implica referirse a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles. Así mismo, este enfoque permite alejarse de quienes se refieren a los recorridos educativos como “exitosos o fracasados”, términos comúnmente utilizados tanto en discusiones académicas como políticas, signando a los jóvenes estudiantes con sellos negativos, al culparlos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes, instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan (Bracchi & Seoane, 2010).

Si bien la literatura educativa ha señalado que los estudiantes transitan una experiencia educativa común, actualmente la experiencia escolar de los jóvenes es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos sociales.

En primero lugar, Filardo (2016) en un artículo denominado “Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas”, describe como, las trayectorias educativas en el Uruguay muestran inequidades, entendiendo por éstas, aquellos factores socio-culturales o económicos de origen de los alumnos que generan de forma sistemática ciertos resultados educativos que el sistema

no logra amortiguar. Pese a que el Uruguay es uno de los países menos inequitativos de la región en la distribución del ingreso, las inequidades que se presentan en los resultados educativos son mayores que las de sus vecinos. En el año 2008 de los jóvenes que viven en hogares pobres egresan del nivel medio el 6,4% frente a un 36,4% de los que viven en hogares no pobres. Las cifras de egreso entre jóvenes que están en situación de pobreza o no, superan los que se registran en Chile, Argentina y Brasil, que tienen distribuciones de renta más inequitativas que la de Uruguay.

Finalmente, la autora sostiene que se registran desigualdades en los niveles de aprendizajes según las pruebas PISA, asociadas a las posiciones que se ocupen en la estructura social, y el tipo de centro educativo al que se asista. En el 2009, el Uruguay aún ocupaba el primer lugar en la región en las pruebas PISA; en el 2012 no sólo desciende su puntaje promedio en todas las áreas de conocimiento, sino que se ubica por debajo de Chile y México, en el ranking regional; siendo uno de los ocho países de los 65 estudiados que disminuye su promedio entre el 2009 y el 2012. Por su parte en lo referente al desempeño educativo de varones y mujeres de entre 20 y 29 años: las mujeres obtienen en conjunto una mayor escolarización (culminan educación media el 39% de las mujeres) que los varones (28% de los varones); además lo hacen en mayor proporción en los tiempos esperados (24% de las mujeres frente al 15% de los varones).

Por su parte, en Chile Antonino Opazo desde el ministerio de educación, realiza una caracterización de la trayectoria escolar de estudiantes vulnerables por medio del estudio de una cohorte<sup>4</sup>, siguiendo su trayectoria académica hasta el año en que se espera su egreso de la

---

<sup>4</sup> La cohorte corresponde a todos los estudiantes que el año 2009 se encontraban matriculados en 5° año básico de enseñanza regular. La justificación radica en que este grado marca el comienzo del segundo ciclo de la educación

enseñanza media. El estudio evidencia como dos de cada cinco estudiantes en la cohorte estudiada transitan por trayectorias escolares retrasadas o discontinuas según lo esperado por el sistema educativo. Es decir, existe un 42% de estudiantes de la cohorte estudiada que tiene trayectorias escolares retrasadas o discontinuas según lo esperado por el sistema educativo. Esta cifra aumenta en el caso de los estudiantes más vulnerables, llegando a un 57,7% de estudiantes con un itinerario escolar atravesado por la deserción y la repitencia, lo que refleja que los alumnos más vulnerables tienen mayores dificultades para adecuar su itinerario escolar a la trayectoria esperada y organizada por el sistema educativo chileno.

Al desagregar por tramos etarios se identifica una relación inversamente proporcional entre edad y años de escolaridad. El tramo de 19 a 29 años tiene en promedio 13,1 años de escolaridad, un año más de los que acreditan para egresar de la educación secundaria (media), lo que contrasta con el tramo de 60 años o más que tiene en promedio 8 años de escolaridad, los que permiten egresar de la educación primaria (básica). Esto refleja un incremento progresivo en la cobertura educacional. Pero al desagregar por deciles se detecta una relación directamente proporcional entre nivel socioeconómico y años de escolaridad. Si bien existe un aumento de la escolaridad en las nuevas generaciones, este se encuentra distribuido de forma desigual según el nivel socioeconómico. El primer decil –el de menores ingresos- posee en promedio 8,5 años de escolaridad, mientras que el décimo decil –el de mayores ingresos- posee en promedio 15,2 años de escolaridad (Opazo, 2017). La desigualdad en los años de escolaridad alcanzados se asocia de forma directa con la desigualdad de ingresos: mientras mayor es el nivel educacional alcanzado, mayor es el ingreso; esta relación se potencia luego de completar la educación media.

---

general básica y es posible seguir a este conjunto de estudiantes hasta su egreso teórico el año 2016 y su ingreso a la educación superior el año 2017.

Es necesario hacer notar que la trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables está mediada por otros aspectos de la vida como el trabajo, la emancipación familiar, o la paternidad, por ejemplo, donde se desarrollan sus biografías y pueden presentar acontecimientos que actúan como obstaculizadores o facilitadores del proceso formativo (Román, 2013). Gran parte de estos sectores recorren trayectorias heterogéneas y afrontan el sistema educativo con estrategias diversas, flexibles y discontinuas.

El anterior panorama muestra la inequidad que atraviesa al sistema educativo chileno y encierra un círculo de desigualdad, ya que las trayectorias incompletas o discontinuas de los estudiantes más vulnerables inciden negativamente a largo plazo en sus oportunidades y remuneraciones laborales, pues los años de escolaridad se relacionan de forma directa con el salario, es decir, la mayoría de los trabajadores en ocupaciones mal pagadas tiene poca escolaridad (PNUD, 2017:263). La fuerza laboral más calificada mediante credenciales educativas obtiene mejores ingresos, por lo que la consecución de diferentes ciclos educativos no solo incide en el desarrollo económico del país, sino también en la desigualdad socioeconómica futura de la cohorte en estudio.

En la Argentina, Barbara Briscioli (2017), en su publicación “aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares”, expone los debates sociológicos que intentan comprender las dimensiones que componen las trayectorias vitales de los sujetos. Hace referencia a las trayectorias escolares con especial énfasis en las condiciones institucionales que las definen, y que construyen concepciones normalizadas, aunque a la vez se intenta evidenciar que los sujetos recorren el sistema escolar de modos diversos. Posteriormente hace mención de las transiciones entre adolescencia y juventud para complejizar el lugar que adquiere la

educación secundaria en la población de ingreso reciente al nivel. Y finalmente, analiza estudios sobre abandono escolar para dar cuenta de los modos dominantes de comprender el fenómeno y acentuar la posición que adquiere la institución escolar en esta situación.

La autora dentro de las conclusiones plantea que se rompe con la idea más tradicional de las trayectorias escolares lineales y estandarizadas. Estas aproximaciones permiten reconocer los modos de experimentar la escolaridad de los adolescentes y jóvenes en la actualidad, así como la distancia que media entre estos modos de relacionarse con la escuela secundaria mediante interrupciones y reactivaciones sucesivas y la concepción de los agentes del sistema educativo de estos tránsitos. De aquí surge plantear como rasgo actual de las trayectorias escolares, la intermitencia, en términos de un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente. Por lo mismo, cuesta detectar o definir con exactitud cuándo abandonan. Más bien, habría que concebirlas como trayectorias escolares interrumpidas, inconclusas o intermitentes. Estas idas y vueltas al sistema educativo provocan el crecimiento de las tasas de sobreedad en términos estadísticos y la prolongación de la estadía de buena parte de los adolescentes y jóvenes en las escuelas (Briscioli, 2017).

Para el caso de Colombia según el Estudio Global de Niños por Fuera del Sistema Educativo desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y UNICEF en el año 2012, se registra que existe un aumento en la cobertura del sistema educativo y mejores índices de calidad, no obstante, aún persisten problemas como: ingreso tardío, bajas expectativas frente al retorno de la educación, repitencia, deserción y rezago en el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes a lo largo de su curso de vida. Así, las desigualdades en materia de educación persisten y en zonas rurales aumentan.

En Colombia se busca que las niñas, niños y adolescentes tengan las condiciones y oportunidades para asegurar que sus trayectorias educativas estén vinculadas al sistema educativo, y según lo dispuesto por este, sean completas, oportunas y de calidad. Es decir, que todos puedan acceder a la educación inicial y permanecer en el sistema hasta transitar a la educación terciaria, tener la autonomía para tomar decisiones y fortalecer las capacidades, habilidades y aprendizajes requeridos para su desarrollo y participación en el mercado de trabajo según sus intereses y potencialidades. Sin embargo, el vínculo entre las trayectorias escolares y el sistema escolar se puede ver afectado por diversas situaciones, entre ellas: condiciones desfavorables -maternidad y paternidad temprana-, problemas de convivencia escolar, demoras de carácter administrativo o bajo rendimiento escolar. Cabe aclarar que en el país se consideran trayectorias escolares, a los recorridos que realizan los estudiantes por el sistema educativo y trayectorias educativas que son los recorridos que realizan las personas para construir aprendizajes en su curso de vida (UNICEF, 2018).

En Colombia el sector educativo hace seguimiento a las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes a partir de indicadores basados en la eficiencia del sistema, pero no basados en el seguimiento nominal a cada uno. La protección de las trayectorias le apuesta al seguimiento nominal y con este, al análisis de sus factores asociados. Las orientaciones centran la mirada en el recorrido que realizan niños, niñas y adolescentes por el sistema escolar y plantean que de las características y condiciones de estos recorridos dependen sus aprendizajes y las posibilidades que estos les presentan en su curso de vida. Estas características están determinadas por lo que se ha denominado factores asociados (UNICEF, 2018).

Cuando un niño deserta no deja de tener trayectorias educativas, si no por el contrario su trayectoria se distancia del sistema. Así se busca que las trayectorias escolares y las trayectorias educativas estén vinculadas y se potencien, de manera que las expectativas de

aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes incluyan los aprendizajes que se tienen dispuestos en su paso por el sistema educativo. Esto significa que todos tengan acceso a Educación Inicial, que permanezcan en el sistema hasta que transiten a Educación Terciaria, que tengan oportunidades para tomar decisiones autónomas e informadas y que desarrollen las habilidades y aprendizajes que requieren para su desarrollo integral e integración al mercado laboral según sus intereses y potencialidades. Dicho vínculo entre las trayectorias de los estudiantes y el sistema educativo, es afectado por experiencias personales y por condiciones no favorables, como son maternidad y paternidad temprana, problemas de convivencia, demoras administrativas o discontinuidades en el proceso pedagógico, entre otras, que requieren de intervenciones oportunas y pertinentes, pues de lo contrario incrementarán el riesgo de deserción, repitencia o rezago en el proceso de aprendizaje (UNICEF, 2018).

VARIABLES QUE AFECTAN EL VÍNCULO ENTRE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y EL SISTEMA ESCOLAR; ES DECIR, AFECTAN LAS DECISIONES Y OPORTUNIDADES DE LOS ESTUDIANTES PARA MANTENERSE EN EL SISTEMA. SE HA DEFINIDO LA SIGUIENTE CLASIFICACIÓN: LOS FACTORES ASOCIADOS SON FACTORES ASOCIADOS AL PROCESO DE APRENDIZAJE DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES FACTORES ASOCIADOS A LA HISTORIA DEL RECORRIDO DE LOS ESTUDIANTES POR EL SISTEMA EDUCATIVO, FACTORES ASOCIADOS A SU CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL (UNICEF, 2018).

Según los datos publicados en el informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2016): Perfiles de País, en Colombia para el año 2015, 836.840 niños y adolescentes no transitaron por el Sistema Educativo Formal por encontrar diferentes tipos de barreras socio-culturales, económicas y pedagógicas. En el mismo año, de los 87,293 niños que desertaron del Sistema Educativo, el 49% de ellos, se encontraban

cursando grados asociados a los cambios entre niveles educativos y de los 237,870 niños que repitieron el grado escolar en el mismo año el 36% estaban matriculados en esos mismos grados.

En el año 2016, el 90,2% de los adolescentes de entre 12 y 16 años asistían a la escuela. Entre ellos, el 91 % lo hacían al secundario. El 91,8% los jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel medio, y el 79,1% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. Durante el período 2003–2016, se observan avances en relación al acceso y la graduación del nivel medio. Sin embargo, las brechas entre estratos sociales en el acceso al nivel medio casi alcanzan los 6 puntos porcentuales y respecto a la graduación son superiores a 19 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos (SITEAL, 2016).

En el año 2016, el 31,8% de los jóvenes de entre 18 y 24 años se encontraba escolarizado, 8 de cada 10 en el nivel superior. El 34,3% de los adultos de entre 30 y 32 años accedió al nivel superior, mientras que el 40,1% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. Prácticamente no se observan brechas de género en la graduación del nivel, aunque sí en el acceso. En tanto, las brechas entre estratos sociales son intensas, mientras que en el acceso superan los 40 puntos porcentuales, en la graduación del nivel superior ascienden a 25 puntos.

**Tabla N° 1. Comparativo de niveles educativos según denominación nacional e internacional.**

<b>Denominación en Colombia</b>	<b>Denominación internacional</b>	<b>Cursos</b>	<b>Edad ideal</b>
Educación pre-escolar	Educación preescolar	3	3 a 6 años
	Transición	1	5 años
Educación básica	Educación secundaria baja	1° a 5°	6 a 10 años
	Educación secundaria alta	6° a 9°	11 a 14 años
Educación media	Educación secundaria	10° y 11°	15 a 17 años
Educación superior	Educación terciaria	Carreras técnicas, tecnológicas, universitarias y programas de posgrado	18 a 20 años

Fuente: Red Latinoamericana por la Educación (2015), a partir de la clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE),

Al comparar algunas cuestiones educativas de Colombia con respecto a algunos países latinoamericanos como Uruguay, Argentina y Chile se puede ver que:

Según la ley 15 de 1994, el sistema educativo colombiano comprende: La educación preescolar con una duración de 1 año y edad teórica de inicio a los 5 años; la educación básica con una duración de 9 años (5 de básica primaria y 4 de básica secundaria), con una edad teórica

de inicio los 6 años. La educación media – no obligatoria – con una duración de 2 años -, se inicia teóricamente a los 16 años y finalmente la educación superior - no obligatoria- , teóricamente inicia a los 18 años, momento en que los ciudadanos colombianos alcanzan la mayoría de edad, comprende la formación universitaria y la formación de postgrado: en la formación universitaria la duración depende del título a obtener – técnico 2 años, tecnólogo 3 años y profesional 5 años; y la formación en postgrados puede ser especialista -1 año- magister – 2 años- , doctor – 5 años-. Solamente 10 años obligatorios que van desde la educación preescolar hasta la educación básica secundaria.

En La Argentina según la ley N° 26.206 del año 2006 la educación es obligatoria durante 12 años – dos años más que en Colombia-. Los sistemas educativos en generales comprenden la educación inicial, primaria, secundaria y terciaria: la educación inicial atiende a los y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad, siendo el último año obligatorio. La primaria es obligatoria, inicia a los 6 años y tiene una duración entre 6 y 7 años- según la localidad-. La secundaria es obligatoria, inicia a los 12 o 13 años y tiene una duración de 5 o 6 años – según la localidad-. La educación terciaria teóricamente inicia a los 18 años y equivale a lo que en Colombia se denomina educación superior.

Por su parte, en el sistema educativo uruguayo son obligatorios 11 años – un año más que en Colombia- que van desde los 4 a los 15 años. Comprende los siguientes niveles: Preescolar, atiende la población infantil desde los 3 hasta los 5 años de edad; la educación primaria -6 años- niños desde los 6 hasta los 12 años- ; Educación media o secundaria que inicia teóricamente a los 13 años , y se divide en ciclo básico – 3 años obligatorios- y segundo ciclo o bachillerato – 3 años no obligatorios- y finalmente, la educación terciaria o superior inicia a

los 19 años e incluye la formación práctica para ejercer la docencia, licenciaturas de cuatro o cinco años, postgrado uno a dos años y medio y doctorado 3 años.

Finalmente, en Chile la educación es obligatoria durante 12 años en los siguientes niveles: 1 año de transición, 9 años de básica (5 años de educación básica primaria y 4 años de educación básica secundaria) y 2 grados de educación media.

#### **4. Las trayectorias escolares de jóvenes vulnerables.**

Uno de los principales ejes de la vida de los jóvenes es la escuela. Esta es la institución de socialización por excelencia, además es allí donde se produce la interacción que desarrollan los jóvenes en su rol de estudiantes con el entorno, y donde se van forjando sus trayectorias escolares. Las trayectorias, tanto sociales como educativas de los jóvenes se materializan como una construcción de lo que el joven va adquiriendo y acumulando en sus experiencias (Bracchi & Seoane, 2010).

Todo el capital económico, cultural, social y simbólico, que el joven reúna, posteriormente le servirá como herramienta para desenvolverse en los diferentes campos a los que acceda. En un texto referido exclusivamente a "Trayectorias escolares", Terigi (2009) destaca que la definición de la trayectoria escolar, hace referencia al transcurrir del joven en condición de alumno dentro del sistema educativo. La autora diferencia entre la trayectoria teórica aplicada por las instituciones y la trayectoria real que puede diferir de la anterior. Así, las trayectorias escolares teóricas son las definidas por el sistema educativo, mediante su organización y sus determinantes, expresando los mismos recorridos que siguen una progresión

lineal prevista por el sistema, que el sujeto recorre en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Ahora bien, como se mencionó antes analizando las trayectorias reales de los sujetos, pueden reconocerse itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con, o próximos a, las trayectorias teóricas; sin dejar de reconocer también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2009). También la literatura hace referencia a las trayectorias educativas que, aunque suelen utilizarse como sinónimos de las trayectorias escolares, la calificación de “educativas” hace referencia a un ámbito más amplio que la escuela en sí, y es que los lugares en donde el joven reúne sus experiencias en torno a la educación exceden a la propia escuela.

Las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de experiencias, saberes y demás condicionantes que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. En este sentido, Terigi (2009) reconoce que, en muchos casos, los ámbitos extraescolares amplían las oportunidades de aprendizaje y con esto enriquecen las posibilidades de inclusión en espacios formales. De esta manera, la construcción de la trayectoria educativa del joven está dada por un conjunto de factores propios de la vivencia en la escuela, llamados endógenos, y otros que influyen desde fuera del sistema educativo, denominados exógenos, los cuales a su vez interactúan con la subjetividad de cada alumno, en relación a las limitaciones y posibilidades que él mismo crea que tiene (Kaplan, 2005).

En relación a los factores endógenos, Feijoó & Corbetta (2004) destacan que, como el mismo término lo indica, son los que se encuentran en el ámbito de acción de la institución

educativa y comprenden desde las condiciones laborales de los docentes hasta las cuestiones materiales más diversas, como falta de materiales y mobiliario en las aulas. Así, continúan las autoras, el equipamiento escolar, las condiciones organizativas de las escuelas, y los factores culturales como las prácticas pedagógicas configuran un circuito que interactúa con los factores exógenos, reforzándose negativamente en algunos casos. Con relación a las variables exógenas, cabe agregar que las mismas se refieren a las condiciones materiales de vida de las familias de los jóvenes y de sus características socioculturales; integrándose también a esta categoría factores culturales como la valoración que el joven y su familia hacen de la educación o el acceso a recursos lingüísticos, religiosos y culturales (DINIECE- UNICEF, 2004).

Ahora bien, en cuanto a la educación en los sectores vulnerados y retomando la idea del apartado anterior, el fenómeno de expansión de la educación básica, obligatoria actualmente por ley<sup>5</sup>, se enmarca en un proceso de profundización de las desigualdades sociales preexistentes, y que, ante este contexto de desigualdad social, existe también un mapa de desigualdad en el territorio educativo (Jacinto, 2012). Dentro del sistema educativo, los principales problemas de los jóvenes son el acceso y la permanencia en los diferentes niveles de educación, como así también el rezago o sobre edad (DINIECE-UNICEF, 2004).

Terigi (2009) postula que los jóvenes de posiciones socioeconómicas vulnerables tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer aprendiendo y continuar sus

---

<sup>5</sup> El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior. En Colombia hasta el año 2013 la educación secundaria obligatoria comprendía solamente 4 años - 6 a 9-. Sin embargo, en el plan de desarrollo 2014-2018 del país se estableció la educación obligatoria hasta el grado 11, es decir, 6 años de educación secundaria obligatoria. Así mismo, en la mayoría de países latinoamericanos se ha vuelto obligatoria la educación secundaria, con una duración entre 5 y 6 años, un ejemplo de ello es la Argentina.

estudios hasta finalizar el ciclo. Las transiciones entre niveles son puntos críticos en las trayectorias educativas de este universo juvenil.

Al respecto, Jacinto (2006) plantea que la educabilidad de los jóvenes de sectores vulnerados que asisten a escuelas de su zona, se ve afectada por problemáticas particulares de su contexto asociadas a cuestiones de subsistencia y a necesidades básicas insatisfechas entre otras. En este sentido, para los jóvenes en situación de vulnerabilidad, las condiciones materiales con las que los jóvenes conviven se fusionan además con sus subjetividades - representaciones, expectativas y sentimientos- y las estrategias de cómo dimensionan su trayectoria educativa. De esta forma, se rompe con el precepto de que la trayectoria educativa está prefijada por los elementos objetivos del contexto del estudiante dado que es el mismo joven quien va adquiriendo herramientas que le permitirán desviar los límites preestablecidos, e ir más allá de lo que se espera de él según sus condicionantes (Kaplan, 2005).

En cuanto al fracaso escolar de los jóvenes y su situación de desigualdad social Terigi (2009) advierte que existe una relación entre ambos aspectos. Por una parte, resalta que el problema del fracaso escolar se manifiesta por la situación de pobreza de los jóvenes, pero no es el único factor que la causa. Las ayudas sociales resuelven algunos impedimentos de los sujetos y sin embargo el abandono, la repitencia, el ausentismo, continúan sucediendo en muchas escuelas. Es por esto que Terigi sostiene que es una problemática que debe dejar de analizarse únicamente desde la perspectiva individual y debe tratarse sistémicamente. De esta manera, (Escudero et al., 2009) sostienen que el fracaso escolar es como una fuente de exclusión, reforzando la idea de Terigi que el fracaso escolar se gesta y se desarrolla en el día a día del estudiante, en el proceso de aprendizaje, en acontecimientos vividos enmarcados dentro de los procesos establecidos por la institución educativa. Para estos autores, las

condiciones escolares son consideradas como factores dentro del dinamismo del aprendizaje como proceso, y postulan que, si estas condiciones no son favorables para que el joven continúe estudiando, lo acercan a una zona de vulnerabilidad, con riesgo de exclusión.

Otro aspecto importante a considerar al referirse a las trayectorias educativas de los jóvenes en situación de vulnerabilidad es el clima educativo de los hogares. Al respecto, Terigi (2009) plantea que el clima educativo de los hogares se ha mostrado en diversos análisis como una variable que correlaciona positivamente con el éxito de los niños en edad escolar. Pero, además, desde CEPAL se indica que quienes viven en hogares con un clima educativo bajo tienden a no dedicarse exclusivamente al estudio, por el contrario, aquellos que viven en hogares de clima educativo más alto, es superior el porcentaje de jóvenes que se dedican exclusivamente a estudiar. En consecuencia, no solamente las condiciones de los jóvenes en edad de estudiar influyen en las posibilidades de mejorar su bienestar, sino también que esta etapa de su ciclo de vida se ve afectada por las aspiraciones de sus padres.

A lo anteriormente descrito, se agrega una cuestión central, la herencia de las políticas neoliberales. Que entre otras cosas, han hecho que la escuela se encuentre ligada al mundo del trabajo, y, asociada a las desigualdades sociales existentes en la educación, lo que produce, que los jóvenes “pobres” asistan a escuelas de pobres, perpetuando así un modelo de exclusión social, educativa y ciudadana (Montauti, 2011). Según la autora, para los jóvenes pertenecientes a los sectores más desfavorecidos, la escuela no se concibe como un método de ascenso social, sino que la misma se constituye en un medio para mitigar o detener el impacto negativo de la escasez laboral, donde el “efecto fila” exige tener la mayor cantidad de credenciales posibles para poder proyectar un futuro laboral exitoso. Corica & Otero (2017) describen como se da una paradoja en la que a pesar de que los jóvenes de hoy obtienen mejores niveles educativos,

las posibilidades de conseguir un trabajo acorde a su formación y/o bajo condiciones laborales con protección social son más dificultosas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, los títulos académicos disminuyen su valor, aunque no lo pierden, y esto puede advertirse a través de dos cuestiones: en primer lugar, la calidad de los empleos a los que acceden los egresados de los diversos niveles educativos es mejor que la que obtienen quienes no lo han tenido acceso a la educación, y en segundo lugar, en cuanto a las remuneraciones, existe una brecha entre quienes tienen solo primaria completa y quienes han completado diferentes niveles escolares (Corica, 2010). Más años de educación, representan mayor protección laboral y menor precarización, en el marco de un modelo en continuo deterioro (Ramajo, 2015).

Es importante destacar que la educación es central en el desarrollo de los jóvenes, no solo por ser un derecho, sino porque contribuye al desarrollo productivo, a la equidad y a la reducción de las diferencias sectoriales (CEPAL, 2010). Por consiguiente, se puede afirmar que, para los jóvenes, la escuela sigue constituyéndose como un ámbito fundamental en la construcción de sus proyectos de vida (Bracchi y Seoane, 2010).

En esta primera parte fueron abordados algunos de los elementos teóricos que fundamentan la investigación. Se desarrollaron teorías sobre trayectorias, el tema de la desigualdad educativa y social, el capital social, económico y cultural, el concepto de juventud, las trayectorias lineales y no lineales. En la segunda parte, se considera la desigualdad educativa teniendo en cuenta la realidad educativa y social de las familias de origen, las fuentes de desigualdad de oportunidades, información e indicadores educativos nacionales e internacionales, aspectos a tener en cuenta para poder analizar las trayectorias de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín y con esto poder entender estas desigualdades.

## SEGUNDA PARTE

### REALIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL



Fuente: Programa Medellín en cifras, 2011

## **Capítulo III.**

### **Educación y juventud en Colombia**

#### **1. El papel de la escuela en el siglo actual: la situación de América Latina**

Los diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina coinciden en señalar tanto la importancia crucial de este nivel para los procesos de desarrollo social y para el destino personal de los individuos como la situación particularmente crítica de su funcionamiento y de sus resultados. En este contexto, en la década de los 90 la mayor parte de los países de la región comenzó a desarrollar procesos de cambio en sus sistemas de enseñanza media (Tedesco & López, 2004).

En los últimos años, estos países asumieron en forma implícita o explícita, el compromiso de universalizar una educación secundaria básica y de buena calidad. En Colombia el mejoramiento de la educación ha sido uno de los principales desafíos con el objetivo de activar el crecimiento económico y garantizar el bienestar de toda la población (Delgado , 2014).

Pese a la diversidad de situaciones que se pueden encontrar en la región, es posible ver que este compromiso significa para cada uno de los países tener que enfrentar simultáneamente las deudas educativas del pasado, que se expresan fundamentalmente en una cobertura parcial que no llega a todos los adolescentes, con los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano (Tedesco & López, 2002). En efecto, en el caso colombiano aun hoy una cuarta parte de los jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria no están matriculados (Delgado, 2014).

En este sentido, Dussel (2007) en una investigación que se realizó en el territorio nacional argentino, plantea que el nivel medio es uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino, así como, de muchos otros países. En efecto, la percepción de la educación tiene varias falencias en su funcionamiento, tanto en las desigualdades sociales que produce como en la calidad de las experiencias educativas que propone y sumado a esto un diagnóstico específico que ubica a la escuela secundaria en un ámbito totalmente aquejado por la pérdida de sentido de la institución escolar.

Existen además otras propuestas investigativas en Latinoamérica que buscan pensar el estado actual de la educación y su papel en torno a la desigualdad educativa y social. A continuación, se describen algunas de estas:

Una de ellas, realizada por Duschatzky (1999), en la que se aborda la experiencia escolar en el marco de los estudios que se analizan las visiones del mundo de los distintos sectores sociales a partir de sus prácticas y de su inscripción sociocultural. En tal sentido, no se trata de un trabajo sobre el funcionamiento de la escuela, sino de una elaboración sobre las relaciones simbólicas que se establecen entre los sujetos y las instituciones. En donde se analizó la construcción de la experiencia escolar en un grupo de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Buenos Aires, y la consideran como un *“horizonte de posibilidades”*. Entonces, la escuela se comienza a perfilar como una frontera de diferenciación, un escenario simbólico que, si bien no alcanza a resarcir todas las brechas sociales, incorpora nuevas representaciones de lo social. Consiste entonces en el renacer de un nuevo espacio simbólico dando lugar a la incursión de nuevos horizontes de sentido. En efecto, mientras en el barrio como espacio social crece la violencia como corporización de los conflictos, la escuela brinda la posibilidad de simbolizar nuevas experiencias. Es decir, la escuela y el barrio conviven en un mismo espacio

disputándose un lugar de legitimación. Es decir, después de la experiencia escolar y especialmente las experiencias desiguales, se evidencia que existen nuevos modos de habitar la escuela.

Por su parte, Sapiains & Zuleta (2001), en una investigación realizada en Santiago de Chile, con jóvenes de sectores populares urbanos que estaban por fuera del sistema educativo y que en el mejor de los casos habían aprobado el octavo año básico. Estos jóvenes piensan la escuela como una institución que garantiza el cumplimiento de aspiraciones futuras, y, sin embargo, no conciben la posibilidad de re escolarización como posible. Por su parte, los autores proponen reconocer y validar las diferencias para convertirlas en diversidades, a partir de las cuales se creen espacios educativos contextualizados, orientados a formar actores sociales que hagan uso pleno de su ciudadanía y participen activamente en la construcción de la sociedad desde una perspectiva crítica. A partir de los resultados obtenidos los autores señalan que la educación secundaria y la educación superior no están ayudando a reducir las diferencias socioeconómicas de los jóvenes, sino que, por el contrario, contribuyen a fortalecerlas. En efecto, las condiciones socioeconómicas de la familia continúan siendo determinantes para el rendimiento académico los estudiantes y de los ingresos que obtendrán durante la vida adulta, situación que termina siendo un círculo vicioso de reproducción de las desigualdades sociales.

En una línea similar, Ortega y Valencia (2008) resultado de una investigación realizada en Colombia , iniciada en el año 2003 y terminada en el año 2006, Señalan que la política pública social vigente en Colombia, fundamentada en la teoría de la elección racional<sup>6</sup>, no

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que la tradición de la elección racional tiene una importante trayectoria en las ciencias sociales y que no se constituye en un corpus monolítico. Los planteos centrales radican en la asunción de la premisa del interés propio como motivo fundamental de la acción humana y en la adopción del individualismo metodológico, luego coexisten diversas versiones de la misma. En el documento que se cita se entiende.....

garantiza el cumplimiento de los derechos humanos. Esto se debe principalmente a que sus propósitos no están orientados hacia el cumplimiento de los derechos humanos contemplados en la Constitución Política de Colombia, sino en función del crecimiento económico, sobreponiendo los criterios distributivos de la rentabilidad, la eficiencia y la competitividad por encima de los de la equidad. Además de considerar a todos los sujetos en igualdad de condiciones para competir por el acceso a los bienes y los servicios que satisfagan sus necesidades básicas, sin brindar a los menos favorecidos las alternativas y los medios adecuados y equitativos para ello. Así mismo, la política social educativa, sustentada en la teoría del capital humano es excluyente y discriminatoria, porque no facilita a los sectores sociales de menores recursos los medios y las opciones adecuadas que garanticen el acceso a una educación de calidad, a la permanencia y a la culminación de los diferentes niveles educativos.

En este orden de ideas, Álvarez, L., Bernal, J., Vallejo, A., Sepúlveda, D. & Castrillón A. (2010) en una investigación realizada en la ciudad de Medellín - Colombia, concluyen que más de la mitad de la población de esta ciudad es excluida socialmente, al sufrir diferentes privaciones como, el desempleo, los bajos e insuficientes ingresos familiares, el miedo a perder el empleo, el bajo nivel educativo, el no ejercer el derecho al voto y la poca adscripción a formas organizativas sociales, etc., privaciones que limitan la supervivencia material, así como, la participación social. Sostiene además que, otro porcentaje de personas se perciben así mismas excluidas, debido a conductas individuales y no a condiciones sociales y materiales.

Al respecto, Corica (2010), plantea que la desigualdad educativa no se limita solamente a un problema de acceso, sino además a la segmentación y calidad de la educación, acentuando las diferencias sociales. En efecto, la segmentación educativa continúa siendo parte del sistema, integrándolo a una sociedad en la que cada vez se constituye en la base de las diferencias

sociales. En este sentido, los jóvenes imaginan sus trabajos futuros según el sector social al que pertenecen. Así mismo, les otorgan un valor diferencial a los títulos obtenidos; este valor diferencial se relaciona con una dimensión subjetiva de la desigualdad escolar. En efecto, la certificación educativa encubre la desigualdad y segmentación del campo de la educación.

Finalmente, Tenti (2000) señala que la escuela para los adolescentes es una institución en expansión, donde en muchos casos el crecimiento cuantitativo no es acompañado por el aumento proporcional en los recursos públicos destinados al sector. En efecto, por un lado, la escolarización, “*crea juventud*”; es decir, contribuye a la formación de estos nuevos actores sociales, pero, por otro lado, la masificación crea una serie de transformaciones en la institución escolar. Es así como, la antigua escuela reservada para la élite, hoy debe responder a la solicitud de nuevos sujetos demandantes. Con lo cual, la cantidad acarrea consecuencias de calidad. Según el autor la exclusión social afecta a muchos adolescentes y jóvenes de Latinoamérica. Concluye además que, la extrema desigualdad en la distribución de las oportunidades de vida hace que para muchos de estos jóvenes la escolarización, sea una experiencia imposible, algo que se sale completamente a sus proyectos de vida. En este sentido, detrás de la desigualdad y de la exclusión escolar está la desigualdad y la exclusión social. Es así como, surge la necesidad de imaginar e implementar estrategias de intervención integral donde el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes ocupe un lugar principal.

## **2. Inequidad educativa en Colombia.**

En los últimos años el sistema educativo colombiano ha tenido avances importantes en cobertura, calidad y gratuidad. Sin embargo, aún existen serios problemas que hacen de la educación el principal factor de exclusión social. Según la información reportada por el Sistema

Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en el año 2018 el número de alumnos matriculados a nivel nacional ascendía a 9.916.546 estudiantes, de los cuales 7.968.080 (80,4%) en el sector estatal y 1.948.466 (19,6%) en el sector privado.

Donde, los resultados de calidad de la educación a través de las pruebas Saber<sup>7</sup> que realiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) muestran grandes diferencias en términos de calidad de la educación en favor de la educación privada. Condiciones en las cuales un joven egresado de una escuela estatal, no cuenta con las condiciones suficientes para competir con los egresados de las instituciones privadas, situación que se traduce en una profunda desigualdad para su vida futura. Es así como, de diez millones de colombianos que se dedican al trabajo informal, el 80% son egresados de escuelas estatales o personas con apenas estudios de nivel primario (SNIES,2018).

En efecto, el problema no es solamente de calidad de la educación, sino que la mayor preocupación es la desigualdad educativa. Es así como, los jóvenes que asisten a instituciones estatales cursan en promedio 150 horas menos al año que aquellos que asisten a las instituciones privadas. Es decir, un estudiante de una escuela estatal regresa todos los días a su entorno de pobreza a las 13 horas, mientras un joven que asiste a una institución educativa privada estudia hasta las 16 horas, siendo esta es una clara evidencia de desigualdad educativa. En este sentido, para los jóvenes que viven en situación de pobreza, la asistencia y permanencia en una institución educativa funciona como el inicio de su reconocimiento social, pero además como

---

<sup>7</sup> Las pruebas Saber: Es una evaluación que tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica. Se aplica en los grados 3,5 y 9 , y a partir del año 2014 fue incorporado el grado 11.(Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2014).

soporte afectivo para subsanar las situaciones de exclusión social que sufren y para remediar las carencias propias de toda relación primaria quebrantada (Delgado, 2014)

En Colombia la gran mayoría de jóvenes reciben una educación que solamente les brinda una formación para continuar con estudios de nivel superior, como si fuese la única finalidad de la escuela. En este sentido, es concebida como el “puente” para acceder a estudios superiores, sin tener en cuenta que la educación superior no es gratuita, y por consiguiente no todos los jóvenes que egresan de la escuela tienen los recursos para continuar en el sistema educativo. En efecto, sigue siendo una formación que lamentablemente se limita a una instrucción laboral muy específica que no garantiza la obtención de competencias generales propias de la escuela, y que obligan a muchos jóvenes a tomar decisiones a una edad muy temprana sobre lo que será su futuro profesional y/o laboral (Díaz & Celis, 2010).

Es así como, la escuela no está concebida para que los jóvenes exploren y conozcan diferentes áreas de conocimiento durante su proceso formativo. Están sometidos a una educación academicista o instruccional laboral, cuya opción ni siquiera depende de ellos mismos, sino de lo que las instituciones educativas les ofrezcan (Díaz & Celis, 2010). Como se mencionó antes, los resultados de las últimas pruebas PISA<sup>8</sup> confirman la baja calidad de la educación en el país y las brechas que existen entre las escuelas estatales a donde asisten las y los jóvenes de sectores sociales bajos y las escuelas privadas, donde cursan estudiantes pertenecientes a sectores sociales altos. Éstas últimas mostraron avances superiores en todas las áreas con respecto a las instituciones estatales. Sin embargo, el nivel de calidad la educación en

---

<sup>8</sup>El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, más conocido como Pisa (por sus siglas en inglés), comparó resultados en las 34 naciones de la OCDE y en otros 31 países, que representan en conjunto cerca del 80% de la población mundial (BBC MUNDO, 2013, p.1).

Colombia en general es muy bajo, ocupando el puesto número 62 de los 65 países participantes en dichas pruebas a nivel mundial (Delgado, 2014).

Los resultados educativos de Colombia en dichas pruebas no solamente fueron bajos en general, sino que además estuvieron distribuidos de forma desigual entre la población. En efecto, los estudiantes de las escuelas estatales y pertenecientes a los niveles socioeconómicos bajos, presentaron peores resultados que aquellos los jóvenes que asisten a las instituciones privadas y cuyos niveles de ingreso son altos (Delgado, 2014).

En tal sentido, es muy importante lo que pueda ofrecer la escuela, ya que está directamente relacionado con el énfasis y/o modalidades que las instituciones tienen diseñados, los cuales, dependen de sus propios recursos físicos o humanos. Esto se debe principalmente a que la financiación de la educación en Colombia no es una responsabilidad directa del Estado. Como se explicó antes la obligación del Estado se limita a los diez primeros años, culminada la educación básica secundaria se termina esta obligación (Díaz y Celis, 2010). Restricción que no solo incide en la cobertura para los grados diez y once, sino además en la calidad de la formación. En efecto en el actual sistema educativo existen pocas escuelas que ofrecen la modalidad de educación técnica, ninguna institución por sí sola puede ofrecer más de unas pocas áreas de especialización y en muchos casos tan solo en un área, en un contexto de escasos recursos físicos y humanos, sumado a la poca participación del estado.

En contraposición a la realidad educativa colombiana, existen casos como el argentino. Al respecto, Braslavsky (2001) señala que con el rápido crecimiento del conocimiento y con la necesidad de que cada uno “*aprenda a aprender*” para ser cada vez más autónomo y poder desenvolverse en un mundo cada día más complejo, la estructura piramidal que se tenía antes

para el sistema educativo ya no sirve. Por consiguiente, en algunos países, se ha incrementado la duración de la educación obligatoria, creándose una educación de base que absorba todo o parte del primer ciclo de la educación secundaria. Un ejemplo de ello es el sistema educativo argentino<sup>9</sup>.

La educación media o secundaria superior, es definida como la etapa educacional entre la primaria y la educación superior que atiende a los adolescentes y jóvenes entre los 12 y los 18 años aproximadamente (Braslavsky, 2001). Por consiguiente, desempeña un papel esencial en cuanto a consolidar las competencias básicas adquiridas en la educación de base y, al mismo tiempo, orientar a los estudiantes hacia las diversas áreas del saber y facilitar al individuo la identificación y selección de su futuro educativo y ocupacional.

En este orden de ideas, la educación permite al estudiante desempeñarse esencialmente en tres niveles: a nivel social, garantizando la integración de los jóvenes de distintas clases sociales y subculturas y reduciendo las desigualdades sociales; a nivel económico, proporcionando los recursos humanos necesarios para que las economías de los distintos países sigan siendo competitivas y permitan reducir los niveles de pobreza; y a nivel técnico, fortaleciendo los valores y actitudes que posibiliten la convivencia y el respeto al prójimo (Hutchinson, 2001).

---

<sup>9</sup>La Ley de Educación Nacional Argentina (LEN) N° 26.206 , la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico Profesional, representan el marco normativo actual de la educación media en Argentina. Respecto de la estructura del nivel, este marco legal implementa una escuela secundaria obligatoria por primera vez en la historia, de una duración de 5 o de 6 años. En el primer caso, la escuela primaria es de 7 años y la edad teórica de comienzo de la secundaria es de 13 años mientras que en el segundo es de 6 años y el nivel medio comienza a los 12 años de edad. Cada provincia del país implementa estos modelos según sus objetivos y la adecuación a las necesidades de su población escolar.

### **3. El sistema educativo colombiano.**

La mayoría de los países latinoamericanos sufrieron procesos de modernización de sus sistemas educativos en la primera mitad del siglo XX. La dinámica que tomó el desarrollo de los países de América Latina en el siglo XX configuró nuevos perfiles en el campo de la educación, concentrando las esperanzas en este medio como la posibilidad de inculcar valores ciudadanos coherentes con la construcción de los Estados Nación (Herrera, 1993). Al respecto, existe consenso acerca de que, en sus orígenes, y hasta las primeras décadas del siglo XX, la principal función de la educación secundaria estuvo dirigida a la selección y preparación de la población que abría de acceder a la enseñanza superior (Filmus, 2001).

Fue entonces a principios de este siglo donde se estableció la división de la educación en tres niveles: primaria, secundaria y superior (Hutchinson, 2001). Lo que, de algún modo reflejaba una división de la sociedad en clases sociales y una estructura piramidal de las clasificaciones en el mundo del trabajo. En la base de esta pirámide estaban los obreros y campesinos que solo asistían a la escuela a cursar la primaria donde aprendían a leer, escribir y disciplinarse, esto representaba seis o siete años. El nivel medio de la pirámide la conformaban los mandos medios en una proporción menor que el nivel anterior, quienes se formaban en la secundaria, nivel que tenía una doble finalidad: primero formar a quienes continuarían estudios universitarios y cuya modalidad de estudio era la humanística y en segundo lugar formar a aquellos que ingresarían al mundo del trabajo a quienes les correspondía la modalidad técnico-profesional; Por último en el nivel más alto de la pirámide estaba la élite y los dirigentes cuya formación era recibida en la universidad.

En Colombia dicho proceso tuvo mucha trascendencia. En la primera mitad del siglo XX la educación se constituyó en un problema de orden nacional en torno al cual se concentró la atención de importantes sectores sociales. En este periodo se focalizaron principalmente en la educación para los sectores populares con el que se pretendió formar “hombres útiles a la sociedad”, con una moral y una conducta adecuadas a la categoría de ciudadanos, aptos para producir económicamente y colaborar con el interés general de la nación, y a través de la enseñanza técnica para estos sectores se pretendía formar una parte de la población que se ubicara en lo que fue denominado por algunos críticos “entre la ignorancia y el doctorazgo” (Herrera, 1993).

Por su parte, para los sectores de la sociedad pertenecientes a las elites las carreras universitarias se reglamentaron y diversificaron, al igual que su ejercicio profesional, y los títulos profesionales legitimaron cada vez más el status social para dichos sectores. Es así como, a la educación se le asignó un papel importante como modeladora de actitudes y comportamientos, esta educación traspasó el ámbito escolar para crear una red que comprendiera las costumbres y hábitos de la población y se introdujera en la esfera de la socialización (Ibid).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los gobiernos colombianos centraron su interés en darle al sistema educativo un nuevo enfoque, ya no como elemento formativo sino como preparación para el entorno productivo (Ochoa, 2007). Es decir, una constante relación entre Educación y trabajo. En efecto, fue a partir de 1950 que la educación tomó fuerza como mecanismo de transmisión de la cultura legítima y posicionamiento de los agentes en el espacio social según la posesión y lucha por capital cultural. Las razones de este proceso pueden identificarse con el modelo de sociedad que vinculó desarrollo, industrialización, urbanización

de la población, a manera de proyecto civilizatorio en el contexto de violencia política durante los años cincuenta, estableciendo como fin práctico la formación de ciudadanos y mano de obra. Fue en esta relación donde la socialización anteriormente encargada a la familia y la iglesia se transfiere a la escuela y la universidad (Piñeros, 2012).

En este sentido, Ochoa (2007) sostiene que:

*“La concepción de la educación como elemento de preparación para el entorno productivo ha llevado a un paulatino enrarecimiento de la formación humanística en favor de la instrucción operativa dentro del sistema educativo; un desarraigo del papel de orientador de formación del maestro, en favor de la función de informador o instructor mecanicista no deliberante del docente; una transformación de la dualidad Pedagogía - Didáctica en Diseño Curricular - Diseño Instruccional; un tránsito de una educación como formación para la vida, a una educación como formación para la producción” (p.149).*

Por su parte, los pactos sociales en la educación colombiana han tenido diferentes manifestaciones a lo largo del último siglo, dependiendo del contexto general del desarrollo del país y de las prioridades que el Estado ha ido definiendo con respecto a las necesidades de capital humano. Es así como, la participación en el campo de la educación no ha sido homogénea en todos los niveles; la primaria se convirtió en el primer nivel que tendió a masificarse y universalizarse con la interpretación de la función de alfabetización hecha desde el campo burocrático, la secundaria con sus cuatro años de básica y dos de media hasta finales de siglo no se había masificado, y el ingreso al nivel superior -universitario, técnico o tecnológico- se produce luego de una eliminación en el paso por los niveles anteriores (Piñeros, 2012).

Finalmente, el proceso de crecimiento demográfico, la urbanización acelerada y la presión ejercida sobre los gobiernos en relación con la ampliación de la cobertura en la educación básica, marcó un largo período, en el cual, el servicio educativo público fue asumido

de manera muy centralizada por el gobierno, a la vez que la educación privada se expandió de forma notable, en especial en los principales centros urbanos del país. A partir de los noventa, se llevaron a cabo dos grandes procesos a nivel nacional: el primero que tuvo que ver con la Ley General de Educación (ley 115, de 1994)<sup>10</sup>, y la segunda, la formulación del primer Plan Decenal de Educación<sup>11</sup> 1996 -2005 (Cajiao, 2004).

#### **4. Obligatoriedad de la educación en Colombia.**

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ministerio de Educación Nacional, s.f). Así mismo, en la Constitución Política de Colombia de 1991 se proporcionan las notas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe

---

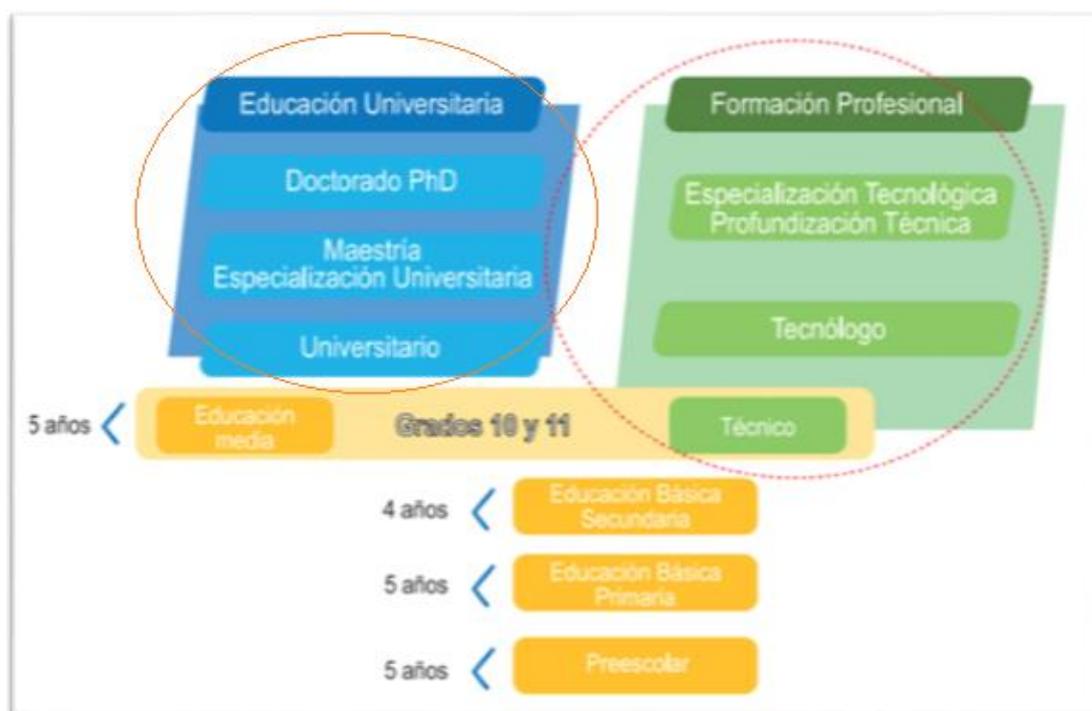
<sup>10</sup> La presente ley señala las normas generales para la regulación del servicio público de la educación en Colombia que cumple una función social acorde con las necesidades e interese de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamente en los principios de la Constitución Política de Colombia, sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. <http://www.colombiaaprende.edu.co/>

<sup>11</sup> El Plan Decenal fue concebido para cumplir una doble función: de un lado, servir como instrumento de planeación del desarrollo educativo a nivel nacional, departamental, distrital, municipal e institucional; y, del otro, servir como instrumento de movilización de la opinión pública y de la ciudadanía por la educación. A su vez señaló el horizonte hacia donde debía dirigirse la educación en el decenio (Cajiao, 2004, p. 44).

garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El sistema educativo colombiano está conformado por: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados que puede ser académica o técnica y culmina con el título de bachiller), y la educación superior (MEN, s.f).

**Grafico N° 1. La educación superior dentro del sistema educativo colombiano**



Fuente: Ministerio de Educación de Colombia

Según la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) la obligatoriedad y gratuidad de la educación comprende solamente diez años; uno de preescolar y nueve de educación básica, distinguidos en cinco grados de básica primaria y cuatro grados de básica secundaria. Es decir,

la educación media con sus niveles diez y once no están concebidos en esta ley como obligatorios ni gratuitos<sup>12</sup>.

En este sentido, y pese a las importantes funciones sociales y educativas de los grados diez y once<sup>13</sup>, nivel educativo que habilita para continuar estudios superiores, es carente de propósitos formativos claramente definidos (Díaz y Celis, 2010). Desde la superficialidad conceptual con la que se describe en la Ley 115 de 1994, limitándose a postular la existencia de dos modalidades; la académica y la técnica, sin ninguna elaboración sobre sus diferencias y/o complementariedades o sus diferentes funciones educativas o sus responsabilidades referidas al futuro educativo u ocupacional de los jóvenes. Pero el problema no pasa solamente por la insuficiente definición y distinción entre educación media académica y educación media técnica, sino en su pertinencia.

Cabe agregar entonces que, para el caso colombiano, la escuela media por muchos años se ha limitado a ser un “puente” para el acceso a la educación universitaria, al de formar en oficios de baja calificación o en competencias para la informalidad, pero sin una apropiada formación para el emprendimiento. Dicha metáfora de "puente" ilustra claramente las funciones educativas y sociales de la escuela media. En efecto, es el último nivel de educación formal recibido por la mayoría de jóvenes que tienen la posibilidad de acceder al mismo y que serán los futuros ciudadanos, universitarios y/o trabajadores (Díaz y Celis, 2010).

---

<sup>12</sup> En el Plan Nacional de desarrollo 2014-2018, se estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria en Colombia hasta el grado 11, con el que se obtiene el título de bachiller.

<sup>13</sup> Nivel medio de educación, equivalente a secundaria superior en muchos países.

El nivel medio de educación es el camino entre la vida escolar y la vida adulta; entre la culminación de la secundaria superior y el acceso a la educación superior y/o el mercado de trabajo; entre los aprendizajes adquiridos y la formación que se necesita para la vida cotidiana; entre las expectativas, aspiraciones, y las oportunidades y limitaciones para la formación profesional, laboral y personal; entre lo que la sociedad necesita y lo que la escuela brinda (Gómez, Díaz, y Celis, 2009) . Además, para muchos jóvenes la escuela media es la única y última posibilidad válida para su formación como ciudadanos, la cual, les permitirá entender lo complejo y diverso que será su futuro profesional y laboral con su culminación. Futuro que estará determinado en gran medida por la calidad de la educación recibida en la escuela, factor determinante para sus oportunidades profesionales, laborales futuras.

Pero no solo la educación media presenta limitaciones. La baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos es una problemática presente en la educación colombiana, limitando la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida. Lo anterior se evidencia en los resultados del país en pruebas estandarizadas. En las mediciones internacionales de la calidad educativa (pruebas PISA 2012) en las que participó Colombia, muestran al país ocupando los últimos lugares entre los 65 países participantes (Delgado, 2014).

Por su parte, los resultados en las pruebas Saber en sus diferentes versiones realizadas internamente en el país mostraron un panorama similar. En el consolidado nacional, de las personas que presentaron la prueba Saber 11 en el año 2013 un 27 % se ubicaron en nivel inferior o bajo, mostrando grandes diferencias entre los departamentos<sup>14</sup> que reflejan brechas

---

<sup>14</sup> El territorio colombiano está dividido en 32 departamentos. La ciudad de Medellín es la capital del departamento de Antioquia. En otros países el término departamento es equivalente a Provincia. Por ejemplo, en la Argentina.

en cuanto a calidad y logro educativo entre regiones. Estas brechas se deben principalmente a las características sociales, culturales y económicas del estudiante y de la institución a la que asisten. La fragmentación de las jornadas escolares, las falencias en los incentivos para profundizar la profesionalización docente, la insuficiente infraestructura y el reducido acceso a la educación media, se convierten en elementos críticos para consolidar una formación de calidad e integral en todos los niveles y a lo largo de la vida. Así mismo, las barreras de acceso a la educación superior asociadas con sus costos<sup>15</sup>, junto con las debilidades académicas producto de la deficiente calidad de la educación básica y media, son ingredientes que contribuyen a complicar la situación. Además, del difícil tránsito y la desarticulación entre la educación media y superior, así como, los retos de pertinencia y calidad en estos niveles.

En consecuencia, el sistema educativo colombiano afronta grandes retos para construir una sociedad más equitativa y con igualdad de oportunidades. Es así como, dentro de las políticas educativas del gobierno de turno, se encuentra el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018 “*Todos por un nuevo país*”, cuyo objetivo es construir una Colombia en paz, equitativa y educada.

Según el Plan Nacional Decenas de Educación (2016-2026), la educación es asumida como el instrumento más poderoso de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. El Plan Nacional de

---

<sup>15</sup> Según la Encuesta Longitudinal de Protección Social del DANE (2012), de los no asistentes al sistema educativo, con un rango de edad entre 17 y 25 años, el 57,5 % manifiestan como las principales razones para no estudiar la falta de dinero o altos costos educativos, y la necesidad de trabajar.

Educación (2016-2026), señala que la educación media será obligatoria, y el Estado adelantará las acciones tendientes a asegurar la cobertura hasta el grado once en todos los establecimientos educativos. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional definirá los mecanismos para hacer exigible la atención hasta el grado once, de manera progresiva, en todos los establecimientos educativos. Además, el Gobierno nacional y las entidades territoriales certificadas en educación, se encargarán de diseñar planes para la implementación de la universalidad de la educación media, de forma gradual, en un plazo que no supere al año 2025 en las zonas urbanas y el 2030 para las zonas rurales.

## **5. Tendencias educativas en el país.**

A continuación, se presentan algunas tendencias educativas de Colombia, el departamento de Antioquia y la Ciudad de Medellín donde se llevó a cabo la presente investigación. Para esto se tuvieron en cuenta indicadores educativos, cobertura educativa, el promedio de años de escolaridad y la tasa de analfabetismo en la ciudad de Medellín.

### **5.1. Indicadores educativos de Colombia ,Antioquia y la ciudad de Medellín.<sup>16</sup>**

Mejorar la cantidad y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta el gobierno colombiano en su propósito de acelerar el crecimiento económico y ofrecer mayores posibilidades de bienestar a toda la población. En lo que va corrido del presente siglo, Colombia ha logrado avances importantes en materia de disminución de la pobreza , pasando

---

<sup>16</sup> La información estadística registrada en este apartado fue tomando con base en la información recopilada por el Sistema Integrado de Matricula, (SIMAT) y publicada por el Ministerio de Educación Nacional - Matricula certificada por la secretaria de Educación (2004 -2018).

del 32,7% en el 2012 al 27,0 % para el año 2018 <sup>17</sup>. Lo anterior gracias a un ritmo favorable de crecimiento y a una mejor cobertura y focalización de los programas sociales. Sin embargo, el país se mantiene como uno de los más desiguales de Latinoamérica.

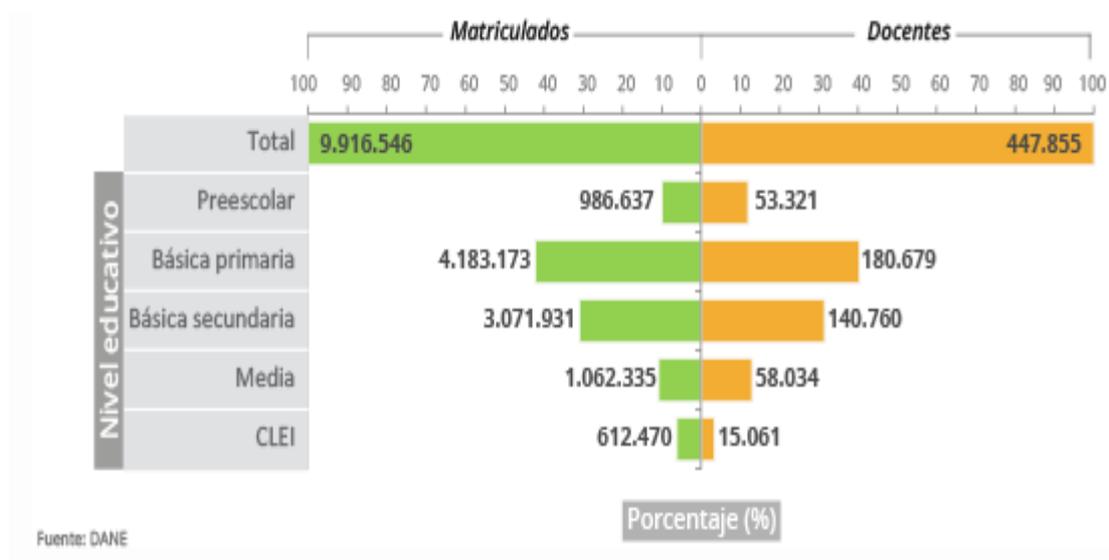
Entre los factores que explican esta situación se destaca la escasa capacidad del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social. Según (Delgado, 2014) este diagnóstico no es nuevo las deficiencias del sistema educativo en cuanto al acceso, a la calidad y a la pertinencia han sido históricamente reconocidas y su necesidad de reforma se ha convertido en una constante prioridad de sucesivos gobiernos, principalmente en las dos últimas décadas. En efecto han buscado dar cumplimiento al mandato de la Constitución política de 1991 que consagra la educación como un derecho y le concede al Estado la responsabilidad de garantizar su cubrimiento y calidad (Cajiao, 2004).

Según la información reportada por las Secretaría de Educación Nacional, en el año 2018 el número de alumnos matriculados entre 5 y 16 años a nivel nacional ascendía a 9.916.546 estudiantes, de los cuales 7.968.080 (80,4%) en el sector estatal y 1.948.466 (19,6%) en el sector privado. Dicha población de estudiantes fue atendida por cerca de 447.885 docentes en 53.202 establecimientos educativos, de los cuales, el 82.2% (43.703) son estatales y el 17.8 % (9.496) privados.

---

<sup>17</sup> Según las cifras de pobreza publicadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

**Gráfico N°2. Número y distribución porcentual de alumnos matriculados y docentes. Total, nacional 2018.**



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2018.

En cuanto a educación superior la tasa de cobertura bruta en el país para el año 2017 fue del 52,8%. Con una matrícula total 2.446. 314 estudiantes matriculados. De los cuales, 1.241.790 en el sector estatal y 1.204.524 en el sector privado. La tasa de tránsito a la educación superior del 38.0%.

Por su parte, en el Departamento de Antioquia el número de alumnos matriculados entre 5 y 16 años para el año 2018 fue de 1.242.423, de los cuales, 1.061.482 (85,4%) en el sector estatal y 168.422 (14,5) sector privado. Estos alumnos fueron atendidos por 48.641 docentes, en 13.168 establecimientos educativos; 11.616 (88,2%) estatales y 1.552 (11,78%) privados. En cuanto a la tasa de cobertura neta en el departamento fue de 92,65%, siendo esta para el nivel de escuela media solamente 43,50%. Esto debido a que no es un nivel obligatorio dentro de la estructura del sistema educativo colombiano, y a la falta de políticas que se focalicen en este sector. Del total nacional de alumnos incorporados al sistema educativo en el año 2018 el

12 % correspondió a este departamento. Y la tasa de cobertura bruta en educación superior para el año 2017 fue del 57.1%. Con 334.616 estudiantes matriculados. La tasa de tránsito a la educación superior fue del 34.9%.

En la Ciudad de Medellín según los datos registrados por el MEN, el número de estudiantes matriculados entre 5 y 16 años en el año 2018 fue de 437.224 alumnos, de los que, 348.166 (79,63%) correspondientes al sector estatal y 89.054 (20.36%) al sector privado. Estos estudiantes fueron atendidos en 1.903 establecimientos educativos, 1.189 (62.48%) estatales<sup>18</sup> y 714 (37,5%) privados.

Como se puede observar los valores más bajos de cobertura y crecimiento corresponden al nivel de escuela media, cuya causa principal es la no obligatoriedad del mismo según la legislación educativa colombiana. Si se analiza la ley general de educación (ley 115 de 1994), la cual, además de no contemplarla como obligatoria y gratuita , solamente plantea el nivel medio de educación como aquel que se divide en educación media académica y educación media técnica, carente de soporte conceptual sobre las respectivas semejanzas, disimilitudes o complementariedad de ambas; Así mismo, la división establecida entre las dos modalidades es difusa, no corresponde a las necesidad de formación integral de los jóvenes del mundo actual, y mantiene las tradicionales diferencias sociales entre la educación que orienta al estudiante a continuar estudios superiores y aquella que lo forma para ingresar al mercado de trabajo. Dicha dicotomía o división social entre diferentes tipos de experiencias formativas es un detonante de desigualdad social, debido a los diferentes destinos educativos y laborales generados por estas experiencias (Díaz y Celis , 2010).

---

<sup>18</sup> Los estudiantes de las escuelas estatales son atendidos en dos jornadas (mañana y tarde), sin embargo, aunque es menor la cantidad de establecimientos públicos que privados, el número de estudiantes es superior.

Teniendo en cuenta las tasas de cobertura educativa presentadas por el MEN, el actual gobierno del presidente Iván Duque (periodo 2018- 2022) evidenció la necesidad de implementar una estrategia encaminada a incrementar el acceso a la educación media en el país. En respuesta a lo anterior, el nuevo Plan Nacional de Desarrollo contempla la obligatoriedad de la educación hasta el grado once. El MEN (Ministerio de Educación Nacional) implementará una política de modernización para el nivel de educación Media, la cual incorpora elementos asociados con el tránsito a la educación superior y a la formación para el trabajo y el desarrollo humano. En este sentido, la opción vocacional puede ser una manera de atraer y retener estudiantes para quienes un programa vocacional estrechamente relacionado con el mercado laboral pueda generar mayor motivación y aprendizaje. Es así como, el objetivo puntual consistirá en implementar un nuevo diseño para la educación media con el propósito de aumentar la matrícula y la promoción de estudiantes bachilleres, e impulsar su ingreso a la educación superior y a la formación para el trabajo y el desarrollo humano.

El acceso a la educación superior solo es alcanzado por una pequeña minoría de los graduados de la escuela media; para el año 2012 solo el 17 % de egresados de escuela media tuvo acceso a la educación superior, 10% a carreras universitarias y 7% a escuelas Técnicas o tecnológicas (DANE, 2014). Sin embargo, y como se mencionó antes la tasa de cobertura neta de la ciudad de Medellín está 18 puntos por encima de la tasa de cobertura neta del país y 14 puntos por encima de la tasa de cobertura neta del departamento. Esto debido principalmente al esfuerzo interno que hace de manera independiente la administración de cada ciudad desde su sistema de gobierno.

En efecto, desde la Alcaldía de Medellín en los últimos años se han gestionado varios proyectos, cuya finalidad han sido incrementar el acceso a la educación y el mejoramiento continuo de la calidad ofrecida por las instituciones educativas: Uno de ellos se lleva a cabo desde el año 2007 en conjunto con la universidad Jaime Isaza Cadavid, y busca la articulación entre la escuela y la formación profesional, permitiendo a los jóvenes de distintos sectores sociales continuar estudios de nivel superior; otra propuesta interesante es “*Talento humano para una ciudad competitiva y equitativa*”, la cual busca formar a los jóvenes en competencias específicas que permita con un mejor desempeño salir al mundo laboral; y finalmente una propuesta muy importante denominada “*Medellín la más educada*”, iniciada en el año 2004 y que aún persiste; su finalidad ha sido la inclusión de los jóvenes de distintos sectores sociales, garantizando su acceso a la educación, su permanencia en el sistema educativo, además de un aprendizaje acorde con la realidad actual. Este Programa fue catalogado como “*Best Practices Database*” en el año 2010 en el concurso de Buenas prácticas en Dubai (Alcaldía de Medellín, 2010).

Todos estos programas y proyectos se dirigen a prestar un servicio público de calidad y a actuar sobre aquellos factores del entorno de los niños y jóvenes que muchas veces impiden que asistan a la escuela, especialmente los que pertenecen a las familias más pobres; Así mismo se dirigen a la consolidación de colegios de calidad, centrados en el logro de los estudiantes, dotados de nueva infraestructura física, con ambientes de aprendizaje que incluyen la virtualidad, abiertos a la comunidad y con maestros reconocidos y comprometidos; y finalmente buscan articular la educación media con la formación profesional, enfocada al mundo productivo y apoyan la continuidad de los egresados hacia la educación superior.

Es importante señalar que en la ciudad de Medellín se han alcanzado coberturas altas en la educación básica. Sin embargo, el déficit se encuentra en la educación inicial, en la media y superior. A pesar de los avances en la educación básica, persiste la inasistencia escolar de la población vulnerable entre seis y quince años, por factores de desplazamiento, trabajo infantil, situación de calle y violencia intrafamiliar y sexual (Alcaldía de Medellín, 2014).

## **5.2. Cobertura educativa**

En el periodo 2004-2018 las coberturas netas y brutas en los niveles educativos desde la educación inicial hasta la media mostraron diferentes comportamientos. Así, en el caso de las coberturas netas, es decir, las coberturas que incluyen solo a los estudiantes que tienen la edad apropiada para el grado cursado de acuerdo con los parámetros que establece el Ministerio de Educación Nacional, evidenciaron avances en educación inicial y media, mientras en el resto de niveles mostraron retrocesos en el periodo (MEN, s.f).

La educación inicial fue la más sobresaliente avanzando en 31,5 puntos porcentuales, esto significó pasar de una cobertura neta de 46,8% en 2008 a 78,3% en 2017. Por su parte, la cobertura neta en media tuvo un avance mucho menor al pasar de 54% al 55,4% entre ambos años.

El nivel de transición tuvo la mayor reducción en el periodo 2008-2017 con 14,5 puntos porcentuales menos, seguido de cerca por la primaria con una reducción de 11,1 puntos porcentuales, siendo el nivel que menor preocupación reviste en tanto hasta 2016 tenía una cobertura neta mayor al 100%. Por su parte, la secundaria también mostró una reducción de 2,6

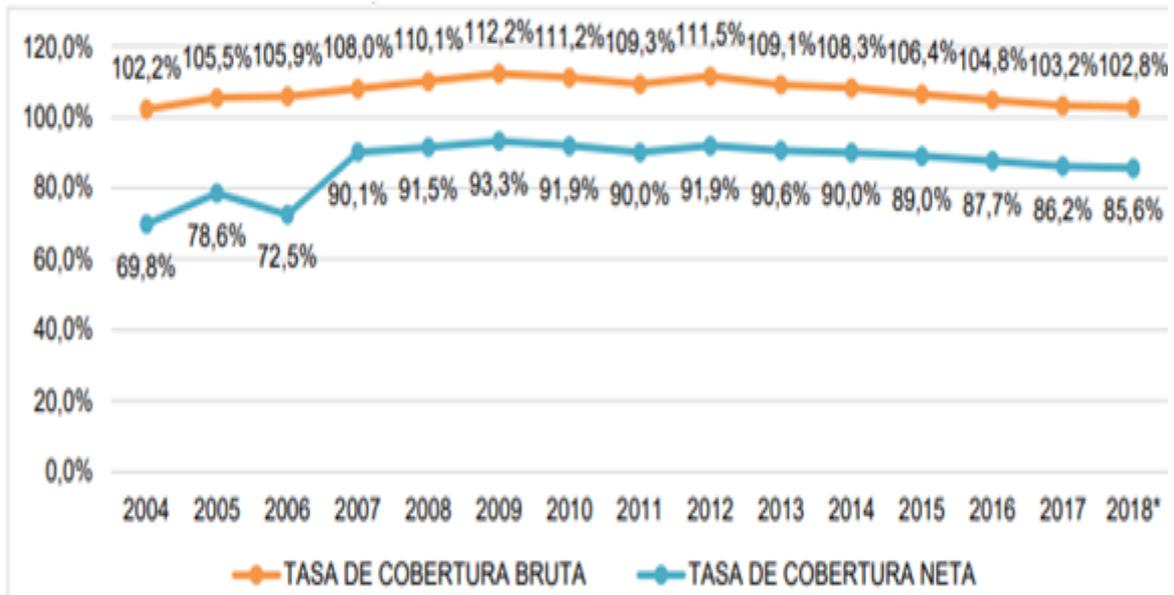
puntos porcentuales en el periodo. Para la cobertura total, que va desde transición hasta la media, la reducción fue de 5,3 puntos porcentuales, ubicándose en 86,2% en 2017.

Entre 2016 y 2017 solo la educación inicial mostró un avance, pasando de 72% a 78,3%, mientras el resto de los niveles redujeron la cobertura neta. La reducción más significativa se dio en primaria, ubicándose en 98,5%, para 3,1 puntos menos. La media que es el nivel de menor cobertura neta mostró también un retroceso pasando de 56,7% en 2016 a 55,6% en 2017.

La cobertura bruta total (edad escolar) se ha mantenido por encima del 100% durante todo el periodo de análisis. A largo plazo (2004-2018) ambos indicadores presentan incremento, destacándose el de la tasa neta con un aumento de 15,8 p.p. pasando de 69,8% a 85,6%. Sin embargo, a partir del 2012 presentan una caída paulatina, lo que puede deberse a que la proyección de población podría no estar reflejando la realidad en el comportamiento de ésta.

Los niveles de menor reducción fueron secundaria y transición, con 0,3 y 0,2 puntos menos frente al 2016. En consecuencia, la cobertura neta total para 2017 también se redujo y se ubicó en 86,2%, menos frente a 2016, lo que significa que de cada cien niños y jóvenes entre los 5 y los 16 años, 86 estaban en el grado que les corresponde para su edad en el 2017.

**Gráfico N° 3. Tasa de cobertura bruta y tasa de cobertura neta total, 2004- 2018 en la ciudad de Medellín.**



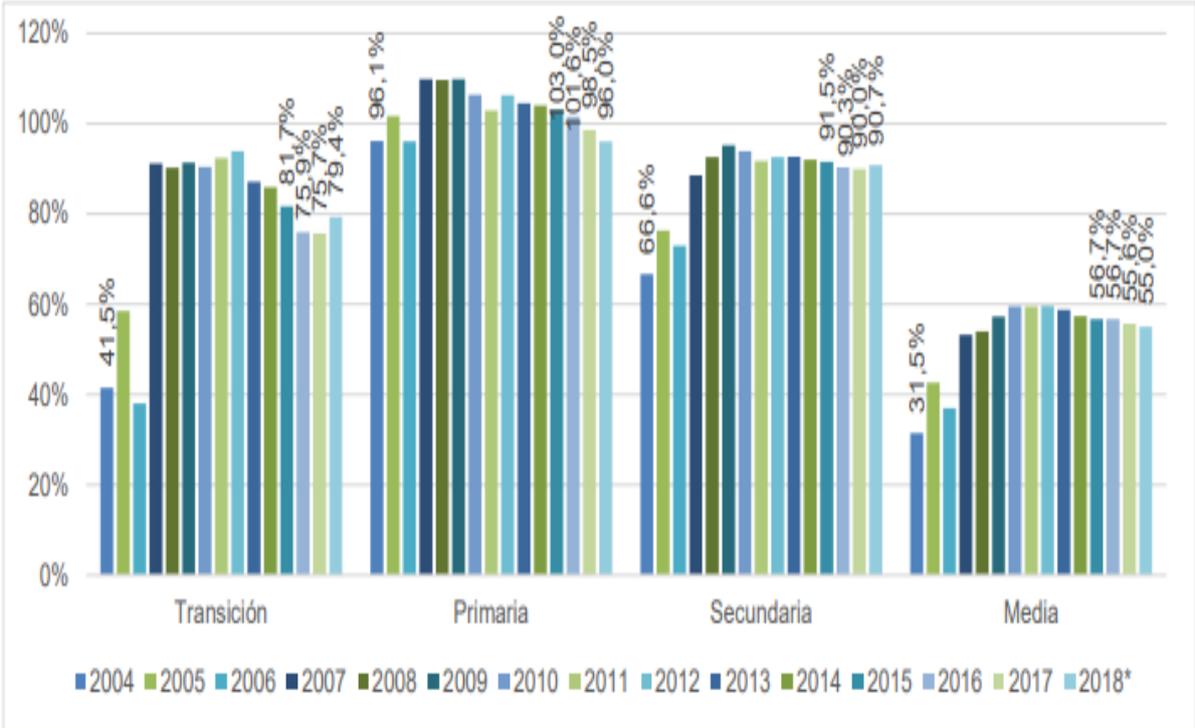
Fuente: diagnóstico del sector educativo 2018. Secretaría de Educación de Medellín.

La tasa de asistencia en educación superior para jóvenes mayores a 18 años en la región metropolitana del valle de Aburrá se mantuvo estable, pasando de 35,3% a 35,9%, mientras la tasa de cobertura bruta en la región metropolitana, para ese mismo rango de edades, creció entre 2015 y 2016 pasando de 61,7% a 64,2%.

En cuanto a los indicadores de eficiencia escolar en el sector oficial se tiene que la básica secundaria siguió presentando los más altos niveles de deserción, repitencia y extra-edad, ubicándose en 4,6%, 15,3% y 10,2%, respectivamente. Los años promedio de educación para la población mayor a 18 años por niveles de ingreso muestra la mayor brecha para Medellín, frente a las más importantes ciudades del país y la región metropolitana, mientras en el quintil de más bajos ingresos los años promedio llegaron a 9,69, en el quintil más alto de ingreso llegaron a 13,08 para una diferencia de 3,4 años en 2017.

Por último, en 2017, un 18,6% los jóvenes mayores a 18 años en Medellín no contaban con bachillerato y tampoco estudiaban, siendo la segunda cifra más alta, entre las más importantes ciudades del país.

**Gráfico N° 4. Tasa de cobertura neta por niveles 2004 - 2018 en la ciudad de Medellín.**



Fuente: diagnostico del sector educativo 2018. Secretaria de Educacion de Medellin.

**5.3. Años promedio de escolaridad de la población en la ciudad de Medellín.**

Entendiendo que los promedios pueden esconder muchas diferencias, y que la población joven puede estar acumulando más capital humano frente al resto de la población, dadas las mayores oportunidades que se ofrecen hoy en comparación con veinte o treinta años atrás, es útil obtener los años promedio de escolaridad para la población mayor a 18 años y evidenciar las diferencias por quintiles de ingreso del hogar en el que viven.

**Gráfico N° 5. Años promedio de educación de la población de la Ciudad de Medellín de 18 años y más 2007 – 2017.**



Fuente: Secretaría de Educación de Medellín (2018) con base en estadísticas de DANE

Como se puede observar en el gráfico anterior, para el quintil uno o de ingreso más bajo, el promedio de años de educación para la población mayor a 18 años fue de 10,36 años en 2017, mayor al promedio de años de educación para toda la población que alcanzó los 10,15 años. A medida que aumenta el quintil de ingreso del hogar, los jóvenes logran acumular mayor capital humano, llegando en el quintil más alto a un promedio de años de educación de 12,51.

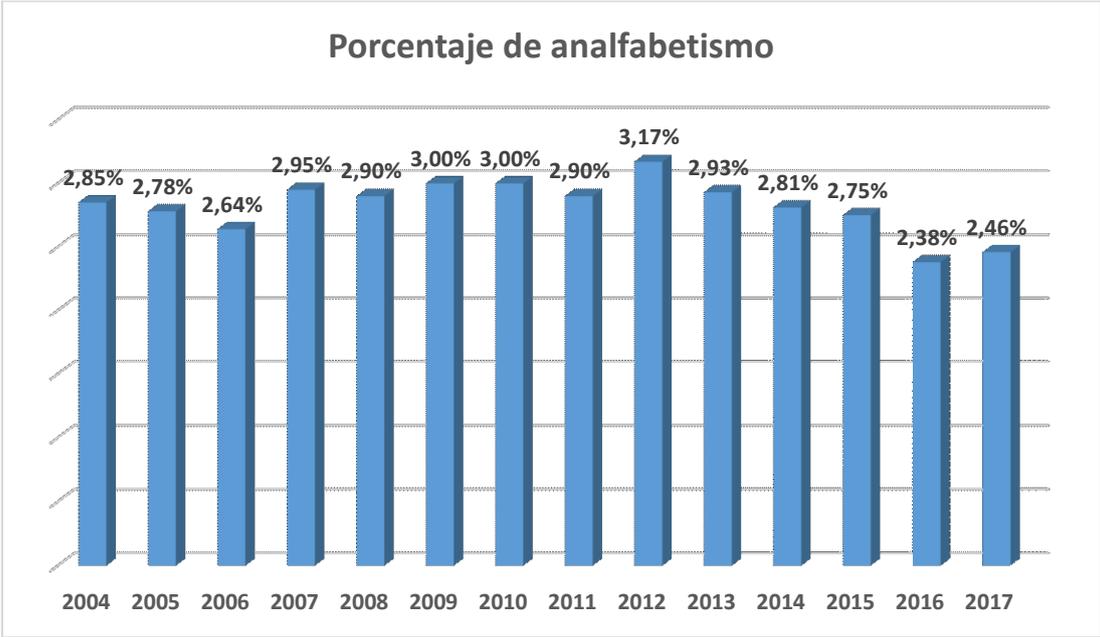
Si se compara con lo ocurrido en otras ciudades y regiones del país incluyendo a Medellín, se tiene que ésta última ciudad muestra el mayor nivel acumulado de educación para el quintil más alto, con 13,08 años en 2017, pero también, el menor para el quintil más bajo de ingreso con 9,69 años promedio. En consecuencia, Medellín es la ciudad con mayor brecha en

los años promedio de educación entre el quintil más bajo de ingresos y el más alto con 3,39 años de diferencia.

**5.4.Tasa de analfabetismo en la ciudad de Medellín.**

En el otro extremo están las personas que no han acumulado ningún nivel formativo y que son descritas como analfabetas pues no pueden lograr las mínimas habilidades de lectura y escritura, lo que en pleno siglo XXI implica con gran probabilidad permanecer en círculos de pobreza y exclusión. Para el periodo 2004-2017 el porcentaje promedio anual de personas de 15 años y más analfabetas se ubicó en 2,82%.

*Gráfico N° 6. Tasa de analfabetismo de quince años y más, 2004-2017*



Fuente: Secretaría de Educación de Medellín (2018) con base en estadísticas de DANE

## **6. La escuela y sus paradójicas funciones.**

Los sistemas educativos de manera interna permanentemente convierten las diversidades en desigualdades. Hoy no se puede cuestionar que la educación es un derecho humano universal<sup>19</sup>, que se garantiza al ofrecer acceso a cupos escolares, pero sin tener en cuenta la calidad de la educación ofrecida en las escuelas (Redondo, 2015). En Colombia, si bien desde las políticas de turno se realizan esfuerzos por ampliar la cobertura para que cada día mayor cantidad de niños, jóvenes y adultos puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, lo que sin dudas representa un avance democratizador, resta aún un largo camino a recorrer en lo que respecta a la calidad educativa, y las desigualdades que de ella abrevan.

Es la calidad de la educación – el proceso y el contenido- el principal aspecto a tener en cuenta al hablar de derecho de las personas a la educación y, por lo tanto, se considera un derecho social y colectivo, que debe estar acorde con el contexto y la realidad social de los diferentes grupos sociales, étnicos y culturales, pero lamentablemente los sistemas educativos en América Latina, en su búsqueda por canalizar el derecho humano a la educación, introducen en sí mismos las contradicciones de la desigualdad de sus sociedades y las derivadas de estas posiciones ideológicas (Redondo, 2015).

---

<sup>19</sup> En la constitución política de Colombia el Art. Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. 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. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

En este sentido, existen contradicciones entre el ideal pedagógico de una escuela para todos, y la realidad de las diferencias. De tal manera que son justamente los sujetos de los sectores populares y principalmente quienes hayan fracasado en la escuela quienes no tienen opción a otra explicación de los procesos en juego que su capacidad individual. En este sentido, los problemas sociales se convierten en problemas individuales y, por consiguiente, los estudiantes de clases sociales menos favorecidas donde la cultura social difiere de la cultura escolar, deben realizar grandes esfuerzos para acceder y mantenerse en el sistema escolar. Las escuelas someten profundamente a los estudiantes de sectores sociales vulnerables; el fracaso escolar, la repitencia, las bajas notas, los juicios de los profesores los convencen de que “no son capaces de estudiar” y que deben conformarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades (Echavarría, 2003).

Por su parte, las instituciones educativas procurando ser funcionales a la demanda social de preparar a los individuos para el desarrollo tecno-económico y los llamados mercados globalizados, tienen que dar prioridad en su cotidianidad a su función selectiva, frente a su función educativa. Y un fiel ejemplo de esto, son los exámenes de admisión o lo que se puede denominar “exámenes selectivos” presentados por miles de jóvenes colombianos que desean ingresar a la educación superior y no tienen recursos económicos para pagar una institución de educación superior privada. En consecuencia, las escuelas desarrollan sus características de promotoras del mérito, la competencia y la jerarquía (Redondo, 2015).

Las exigencias que la escuela plantea a los estudiantes no siempre son bien recibidas; el éxito escolar requiere un alto grado de adhesión a los medios, los fines y los valores de la institución educativa que no todos los estudiantes presentan. Los sistemas educativos, en muchos casos más que desarrollar las capacidades de los individuos, seleccionan y certifican las competencias demandadas los mercados. Es decir, se dedican grandes esfuerzos en certificar

las competencias de las que los estudiantes son depositarios por sus condiciones sociales, culturales y familiares, quizás descuidando la formación y el desarrollo de las capacidades humanas.

Por otra parte, las instituciones educativas intentando desarrollar conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes, que les capaciten para poder vivir juntos, aportando las energías de sus diversidades y de nuevas generaciones a la vida social común; las escuelas forman una “ciudadanía sumisa”, modelan sujetos que asumen su lugar en una jerarquía extremadamente desigual de salarios y de derechos sociales; personas que se responsabilizan de su éxito o fracaso escolar y se auto atribuyen las causas de los resultados de su paso por las escuelas.

Con frecuencia aumentan los años de escolaridad obligatoria de la población, lo que representa un incremento del capital humano disponible; pero ese aumento no corresponde con un aumento proporcional de los salarios o de las condiciones en la calidad de vida de las poblaciones. Los actuales jóvenes latinoamericanos que poseen la educación secundaria completa e incluso estudios postsecundarios incompletos, tienen los mismos salarios que tuvieron sus padres con escolaridad básica incompleta. Los jóvenes con títulos de educación terciaria obtienen, en el mejor de los casos, los salarios que unas décadas atrás obtenían los egresados de la educación secundaria.

En este sentido, para que “resulten favorecidos los más desfavorecidos”, es necesario que la escuela no desconozca en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y en las técnicas, desigualdades culturales entre los sujetos de diferentes clases sociales, tratando a todos los estudiantes, por distintos que sean como iguales en derechos y en deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura (Pérez, 2000).

Pero también es importante resaltar que, deja de hablarse de falta de empleos y se habla de ausencia de condiciones de empleabilidad en los jóvenes actuales. Nunca antes las generaciones de jóvenes tuvieron tanta formación escolar -capital humano- y nunca antes hubo tanta falta de empleos. Las escuelas resultan así funcionales a transformar problemas de organización económica y política de las sociedades latinoamericanas actuales, en problemas psicosociales acarreados por las personas, los grupos y los colectivos con menos favorecidos o vulnerables (Pérez, et. al. 2016).

## Capítulo IV

### Educación superior en Colombia

#### 1. La desigualdad educativa: un problema sociológico

El problema sociológico de la igualdad social de oportunidades educativas implica una gran variedad de ofertas -instituciones, programas, modalidades de aprendizaje-, en lugar de un único tipo de educación ofrecida. La equidad social no es más de lo mismo para todos, sino diversidad de oportunidades con equivalencia de calidad (Dubet 2011).

Dubet (2011) se interroga acerca de ¿Cómo lograr una mayor igualdad social de oportunidades en la educación superior?, ¿y cómo hacerlo en sociedades con alta desigualdad inicial en posiciones sociales?, los cuales son de máxima importancia en la construcción de la democracia, especialmente en sociedades con alta desigualdad, como la colombiana en donde el 37% de la población es pobre o extremadamente pobre.

Al considerar las desigualdades sociales persistentes en la región, la educación se establece como uno de los factores principales que impulsan el desarrollo de los sujetos -niños, jóvenes y adultos- y de las comunidades en general. En este sentido, su finalidad debería apuntar hacia el desarrollo de capacidades en los individuos para que puedan, ejercer derechos y libertades, estimular sus proyectos de vida, fortalecer su cultura, participar a través del trabajo de los sistemas de aportes y retribuciones, acceder al bienestar y a la protección social entre muchas otras cosas (CEPAL, 2008; Tenti, 2003).

La educación y en particular la educación igualadora aplicada al colectivo juvenil es la acción que posibilita que las y los jóvenes logren introducirse en otro universo de significación ayudándoles a construir su individualidad (Duschatzky & Correa, 2002). Sin embargo, es preciso sincerar el discurso en torno a cómo se concibe hoy la educación, si es igualitaria para todos los sujetos, o si responde a la segmentación socioeconómica dominante.

Con relación a lo anterior Tenti (2003) destaca que no hay contradicción entre la masificación del acceso a la educación y la persistencia de la exclusión escolar. En ese sentido, el autor señala que no es lo mismo un título otorgado por una institución “de elite” que por una “mediocre” de manera que los títulos que formalmente deberían representar un valor igual, en la realidad representan un valor totalmente desigual.

Salvia (2000), se refiere al deterioro de la calidad y del prestigio social de la educación formal que, junto a la crisis de los mercados, surgía como responsable de la falta de oportunidades con las que contaban las y los jóvenes de la época para lograr ascender en la escala social. La autora concluye avalando la educación como un método paliativo contra la exclusión, en razón de entender que un déficit de capital educativo irrumpe como generador potencial de la exclusión.

En épocas más recientes, y teniendo en cuenta los cambios económicos, políticos y sociales de la región, a partir del año 2003 se inicia a reconocer un nuevo panorama (Ramajo, 2015). Se trata de nuevos escenarios donde emergen gobiernos cuyas ideas se centran en reivindicar el papel del Estado, en promover el crecimiento y la inclusión social rechazando alineamientos automáticos con los mercados (Rapoport, 2007).

Jacinto (2006a) define el nuevo periodo, como una época de permanente mejoramiento de la economía, de reactivación del mercado interno y fortalecimiento social, en el que la reactivación económica logra generar nuevos puestos de trabajo y donde los programas sociales universales buscan reducir el desempleo y la pobreza; no obstante, la autora reconoce la persistencia de la precariedad laboral y las desigualdades estructurales.

Filmus (2003) plantea que, en los inicios del nuevo panorama económico, político y social, la universalización de la educación si bien es un requisito necesario no garantiza el acceso al mercado de trabajo en condiciones dignas, y el desempeñarse plenamente como ciudadano. Pero además advierte en ese momento respecto a la devaluación de las credenciales educativas y las asociaba al exceso de oferta de trabajadores sobre calificados por el aumento de egresados de la educación media, que el mercado no tenía capacidad de absorber.

Pasada algo más de una década de políticas públicas orientadas a favorecer el crecimiento del empleo y la inclusión social y en donde se evidencian mejoras en los indicadores económico sociales agregados vinculados al crecimiento, el desempleo y la pobreza, también se pone de manifiesto que esto no logra traducirse aún en una inclusión social generalizada (Gentile, 2015).

En línea con esto, Tedesco (2010), reconoce la persistencia de la devaluación de las credenciales educativas y manifiesta su insatisfacción con los resultados educativos en lo que respecta a acceder a más altos niveles educativos y a la obtención de ingresos a través de un trabajo, acorde a lo esperado por los años de capacitación obtenidos.

Jacinto (2012) sin dejar de coincidir con los planteamientos antes realizados en torno al deterioro de la calidad educativa, agrega que la expansión de la educación en los últimos años ha tenido lugar en un momento de profundización de las desigualdades sociales y económicas preexistentes.

Bajo este marco, continúa la autora diciendo que se produce una diversificación social y cultural de los jóvenes que asisten a las escuelas, que acentúa las diferencias entre ellos y deja abierta la posibilidad de perpetuar la segregación social. En los casos en los que la educabilidad de los jóvenes se ve afectada por carencias que vienen de los hogares –por ejemplo, necesidades básicas insatisfechas-, la escuela incorpora además de su perfil pedagógico, un rol de asistencia y protección frente a los alumnos. De esta forma, y a pesar de lo cuantioso de la bibliografía que sigue manifestando su preocupación respecto a la persistencia de la devaluación de las credenciales educativas en los jóvenes, diferentes referentes e instituciones vinculadas a la temática persisten en destacar que, aún devaluada, la educación es la mejor alternativa para prevenir la exclusión de los jóvenes y combatir la vulnerabilidad de los sectores más desfavorecidos de la población.

Desde la óptica de la empleabilidad, Jacinto (2008) describe diferentes dispositivos de empleo para jóvenes en Latinoamérica, sosteniendo que se valoriza la escolaridad formal y la adquisición de competencias transversales tanto para la vida ciudadana como para la laboral. Desde Naciones Unidas (2008) se refuerza la importancia de la educación desde la noción de la era de la información, donde obtener una buena educación permitiría a los jóvenes integrarse a la revolución de la información, acceder a mejores trabajos y participar en redes de saber en tanto que carecer de educación es visto como quedar excluido de la sociedad del conocimiento.

En cuanto a la población de bajos ingresos, donde se evidencian más casos de abandono escolar, se sostiene desde el organismo que completar la secundaria hace una diferencia decisiva en las oportunidades de los jóvenes, tanto para acceder a mejores empleos, como para incrementar sus capacidades para la toma de decisiones informadas. El conocimiento es el eje central del paradigma productivo actual. De esta forma, la educación es el factor esencial para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad requeridas por el mercado (CEPAL, 2008).

Finalmente, es importante resaltar el planteo realizado por Tenti (2003), quien hace referencia a este debate como “el problema de la educación”, y recuerda que es un problema que trasciende la escuela y se materializa para toda la sociedad, dado que las conductas de los jóvenes que se educan en la escuela se desarrollan en la sociedad como un todo. Y como conclusión sostiene que la igualdad de oportunidades de escolarización y aprendizaje de los jóvenes y adolescentes en Latinoamérica debe ser considerada como un objetivo que apunta a la realización efectiva del interés general (Tenti, 2003).

En Colombia, los nuevos aspirantes a educación superior provienen de familias de bajos ingresos y limitado capital cultural. En el decil 1 de la población de menores ingresos, solo el 2% accede a alguna modalidad de educación superior, siendo 91% la tasa de cobertura de jóvenes provenientes del decil de mayores ingresos (MEN, 2017). Estas evidentes diferencias en las tasas de cobertura según niveles de ingreso señalan las grandes desigualdades sociales de acceso a la educación superior.

La desigualdad social en educación se expresa tanto en la ausencia o escasez de oportunidades para determinados grupos sociales -de ingreso, raza, etnia, etc.-, como en la

calidad desigual de la educación recibida y sus efectos en la distribución del ingreso, el estatus y el poder en la sociedad. Estos dos factores de desigualdad están presentes en la educación superior y se agravan en contextos en los que es escasa y limitada la diversificación de oportunidades -diversos tipos de instituciones, programas y modalidades de aprendizaje- en relación a la gran diversidad de intereses, expectativas, aptitudes y proyectos de vida, que caracteriza a un cuerpo estudiantil de creciente heterogeneidad socioeconómica y cultural. Cuerpo estudiantil que será cada vez más diverso y heterogéneo, al aumentar las tasas de cobertura en este nivel (Gómez, 2015).

Desde la perspectiva de la igualdad social de oportunidades y su efecto en la construcción de una sociedad más democrática, es central el análisis del problema generado por la alta demanda de educación postsecundaria -presentada por una población con alta diversidad y heterogeneidad socioeconómica y cultural, por tanto con intereses y demandas diferenciadas- y la estructura de la oferta de educación superior, que se expresa en la tipología de instituciones y en la jerarquía de estatus social y educativo que se establece entre estas, además de en los programas.

En el caso colombiano, esta estructura tiene un fuerte sesgo hacia la universidad académica tradicional y ha subvalorado y desfinanciado a otras instituciones estatales no universitarias, de educación técnica, tecnológica y formación profesional. Instituciones que tienen la importante función social y económica de diversificar las oportunidades de educación superior, aumentar la cobertura, desconcentrar la oferta actualmente concentrada en unas pocas áreas urbanas y calificar a la juventud para el trabajo productivo (Gómez, 2015).

## **2. La educación superior en Colombia.**

En todas las sociedades se hace necesario diversificar, es decir, organizar y diferenciar entre diversos tipos de instituciones y programas según sus respectivas misiones y/o funciones, investigativa, cultural, profesional, tecnológica, técnica, entre otras. La diversificación institucional busca dar respuesta a las diversas necesidades de formación de nivel superior con diversos orígenes socio-económicos y culturales. El incremento en la heterogeneidad de intereses, motivaciones y capacidades en los jóvenes demandantes de educación superior exige crear nuevos tipos de instituciones y programas de formación, diferentes a la educación universitaria académica (Gómez, 2015).

La forma como cada sociedad efectúa este proceso de organización y diferenciación entre instituciones tiene importantes implicaciones sobre cinco dimensiones centrales de la educación superior:

- El rol y el estatus social otorgado a las universidades y a otros tipos de instituciones, que generan que se organicen según pirámides jerárquicas y segmentadas o según esquemas horizontales de diferenciación funcional.
- Lo anterior a su vez afecta la distribución de recursos estatales y privados, y fomenta desarrollos institucionales desiguales.
- Lo que incide sobre las preferencias de estudiantes y familias -o patrón de demanda social-. En algunas sociedades, el 60% u 80% del total de la matrícula se concentra en instituciones no universitarias -técnicas, tecnológicas, profesionales especializadas, etc.-, mientras en otras, su matrícula no supera el 20%, a pesar de las políticas oficiales de fomento a este tipo de instituciones y programas.

- El perfil de formación del capital intelectual de la población -ratios entre egresados universitarios y personal con calificación técnica-.
- El efecto sobre la igualdad social de oportunidades educativas. En algunas sociedades hay instituciones no universitarias de alta calidad y reconocimiento social y laboral, mientras que en otras los estudiantes pobres y con deficiencias en la formación básica son los que asisten a los programas técnicos y tecnológicos. Lo anterior refuerza su imagen social como programas de segunda o tercera clase, y tiene efectos negativos sobre sus posibilidades de desarrollo.

En relación a los imaginarios antes mencionados, uno de los más importantes e influyente es el relacionado con papel y estatus de la universidad clásica, así como a sus funciones sociales, económicas y culturales, y su relación con las nuevas instituciones no universitarias, que han surgido desde los años sesenta como respuesta a la necesidad de diversificación de la oferta de instituciones y programas. Esta necesidad responde a la masificación de la educación superior y el aumento de la heterogeneidad y diversidad de intereses, expectativas y capacidades en los estudiantes (Gómez, 2015).

La creciente heterogeneidad y diversidad en los aspirantes para acceder a la educación superior requiere una oferta diversificada de programas de formación y de escuelas, lo que genera nuevos problemas de jerarquización y estatus entre estas, con sus respectivas implicaciones en la igualdad social de oportunidades de educación superior y en la reproducción cultural del origen desigual del cuerpo estudiantil. En cada cohorte de aspirantes habrá algunos interesados en carreras académicas, usualmente los herederos de alto capital cultural, otros se orientarán a las profesiones liberales, ingenierías y áreas tecnológicas modernas; otros a los

campos de las artes y las humanidades, y otros a carreras técnicas que les garanticen la vinculación laboral (Bourdieu, 2002).

A las diversas demandas y necesidades educativas debe corresponder una oferta diversificada de oportunidades de formación, acorde con los valores democráticos de cada sociedad, es así, como el proceso de diversificación educativa puede tomar formas altamente jerarquizadas y segmentadas entre los diferentes tipos de instituciones escolares, y por consiguiente, se crea un esquema piramidal de educación superior y a la vez se genera una diferenciación funcional horizontal entre instituciones equitativas equivalentes en calidad y estatus, y cuya misión y características son diferentes (Gómez, 2015).

En este sentido, se genera un sistema piramidal de educación superior, altamente desigual y segmentado entre los diversos tipos de instituciones educativas, en el cual, la universidad clásica se ubica en el vértice de la pirámide, y en ella se concentra el estatus y los recursos económicos tanto privados como estatales. Los otros tipos de establecimientos educativos - no universitarios y los técnicos y tecnológicos- se ubican en los demás niveles o segmentos de la pirámide, según su nivel de acercamiento al modelo ideal de la universidad clásica.

Por otra parte, las instituciones educativas con diferente misión y características pueden desarrollarse plenamente y crecer en su modelo institucional, pues son altamente valoradas por su función específica y no son juzgadas ni evaluadas en relación a la universidad clásica, sino según su propia especificidad. En términos ideales, se conformaría un sistema de diferenciación funcional horizontal, con instituciones diferentes: universidades, instituciones no universitarias, politécnicos, instituciones técnicas y tecnológicas, entre otras; y con objetivos formativos

funcionalmente diferentes pero cada una, con estándares de alta calidad referidos y contextualizados a sus objetivos y misión.

En la mayoría de sociedades es muy alto el estatus social y académico atribuido a la universidad tradicional, de tal manera que el proceso de diversificación asume formas jerárquicas, de pirámide de tipos de instituciones segmentadas entre sí, con la universidad en la cúspide y las otras consideradas como de segunda clase o categoría. En muchos países como Colombia, dichas instituciones son sometidas a una pobre y escasa financiación por parte del Estado, lo que refuerza y reproduce su baja calidad y estatus social. La más notable excepción se da en instituciones tecnológicas de alto nivel de investigación, experimentación e innovación, que logran el mismo estatus social y académico de la universidad tradicional (Gómez, 2015).

## **2.1. Situación educativa actual.**

En momentos anteriores ha sido señalada la larga tradición colombiana, de más de tres décadas, de estructuración de un esquema piramidal y altamente estratificado de diversificación entre las universidades y las otras instituciones no universitarias. Esquema que se reproduce y refuerza actualmente a través de la concentración del gasto público en educación superior en unas pocas universidades y la desfinanciación de las otras instituciones estatales de índole técnica, tecnológica y profesional. En la tabla N° 1 se evidencia la alta concentración de la financiación en unas pocas universidades tradicionales y la escasa o nula financiación de otras instituciones estatales, ya sea de orden municipal o departamental, a pesar de aportar más del 16% de la matrícula de nivel superior.

Existen 93 instituciones privadas de carácter técnico o tecnológico, relacionadas con la formación laboral postsecundaria, no con la continuación de estudios largos de índole universitaria. En la oferta pública solo hay 9 instituciones técnicas y 12 tecnológicas en todo el país. Esto significa que menos del 5% de la matrícula postsecundaria estudia en instituciones estatales de índole TyT, las cuales reciben una mínima parte de los aportes de la Nación a la educación superior. Esta estructura tradicional de la oferta, o fuerte sesgo a favor de las carreras universitarias largas, limita y reduce las oportunidades de los estudiantes que no pueden ser financiados por sus familias durante 4, 5 o 6 años (Gómez, 2015).

**Tabla N° 2. Concentración de la financiación según institución y matrícula.**

<b>Tipo de Institución</b>	<b>Aporte en matrícula</b>	<b>Aporte de la nación</b>
Universidades	66%	98,2%
IES estatales	16%	1,8%
SENA e IES militares	18%	0.0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia, según datos publicados en la pirámide de la desigualdad social en la educación superior en Colombia Diversificación y tipología de instituciones (Gómez, 2015)

Las carreras universitarias, requieren de dedicación de tiempo completo, lo que dificulta enormemente la articulación entre estudio y trabajo. Es así, como se excluyen de la educación superior a muchos jóvenes de bajos ingresos que requieren trabajar como medio de autofinanciación de sus estudios. Por ejemplo, En Medellín en el año 2017, egresaron del

bachillerato 211.796 jóvenes, entre los 16 y los 28 años de edad y solamente (45,01%) 95.330 están cursando un programa de educación superior (Diario el Colombiano, 2018).

Otros 120.000 aproximadamente, de diferentes regiones del país acuden a ciudades principales como Medellín, en busca de oportunidades de educación superior. Lo anterior implica una demanda de aproximadamente 320.000 aspirantes, en una ciudad donde solo se ofrecen alrededor de 15.000 cupos en todas las universidades e instituciones estatales. Cabe resaltar también que solo 1.000 o 1.100 de estos cupos se ofrecen en carreras cortas propedéuticas -Facultades de Tecnologías-, generándose una alta demanda para ocupar uno de estos pocos lugares. Los demás cupos corresponden a las carreras largas, tradicionales, que excluyen a estudiantes de bajos recursos que no pueden esperar un mínimo de 4 o 5 años para generar ingresos.

En Colombia además existe el ICETEX entidad del Estado que promueve la Educación Superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico. Es para aquellos pocos jóvenes que puedan y deseen adquirir una deuda para comprar educación superior, por medio de una línea de crédito educativo subsidiada para estratos 1 a 3 - Aproximadamente el 9% del total de estudiantes. Se concentran en instituciones privadas de baja calidad y estatus académico, y generalmente en programas percibidos como de alta rentabilidad, y por tanto sobresaturados en el mercado, más del 80% de los estudiantes de estratos 1 a 3 con crédito en el ICETEX están matriculados en instituciones privadas. La gran mayoría de estos estudiantes no pudieron competir por los escasos cupos, altamente selectivos, en las universidades estatales. En consecuencia, los estudiantes de crédito ICETEX

tienen una alta tasa de deserción, lo que implica el doble perjuicio de haberse endeudado por ser pobre y tener que pagar una deuda sin finalizar los estudios.

Esta situación de alta inequidad social para los egresados de bajos ingresos tiende a agudizarse a través del tiempo, debido al continuo aumento en sus tasas de cobertura y graduación en el bachillerato y la escasez y diversidad de ofertas estatales de formación postsecundaria no universitaria. No existe un sistema público de educación técnica postsecundaria, de calidad y con estándares internacionales. Esta necesidad fue olvidada en las reformas propuestas a la Ley 30 durante las movilizaciones del año 2013. Actualmente no se cuenta con ningún referente ni fuente de financiación para la educación estatal postsecundaria de carácter técnico, para la gran mayoría de jóvenes egresados del nivel medio. Por el contrario, la opción es la privatización del financiamiento a cargo de las familias y para ello se refuerza la estrategia de crédito educativo subsidiado (Gómez, Díaz & Celis 2009).

En lugar de aumentar cupos, fortalecer las instituciones existentes y crear otras nuevas donde sea necesario -subsidio a la oferta-, se opta por el crédito educativo -subsidio a la demanda-. Esto conforma una política de mayor privatización por el doble efecto de la escasez -déficit- de ofertas públicas para la alta demanda y por el recurso al endeudamiento de las familias.

La alta concentración de financiación en unas pocas universidades desconoce las necesidades de financiación de las otras instituciones estatales no universitarias -técnicas, tecnológicas-, de gran importancia en el aumento de la cobertura, en la desconcentración geográfica de las oportunidades, en la diversificación de programas y en la formación técnica de un alto porcentaje de jóvenes que no pueden o no quieren estudios universitarios

tradicionales de larga duración. Los olvidados son los jóvenes pobres, de bajos niveles socioeconómicos, cuyas necesidades de formación postsecundaria no encuentran ningún referente ni fuente de financiación en las políticas vigentes (Gómez, 2015).

## **2.2. Instituciones, programas y ampliación de cobertura.**

En la educación superior en el mundo, una de las tendencias recientes de mayor significado social y económico ha sido el rápido crecimiento y consolidación de nuevos y diversos tipos de instituciones distintas a la universidad tradicional, y a cargo de funciones alternativas. Estas nuevas instituciones surgen como respuesta a la doble necesidad de expansión masiva de la cobertura, a tasas del 50% a 80% del grupo de edad, y de ofrecer formación profesional calificada a la mayoría de estudiantes, quienes deben enfrentar un mercado de trabajo altamente competitivo y con crecientes exigencias de calificación de alto nivel. En el caso de los países desarrollados pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), hasta mediados de los años sesenta la educación secundaria continuaba siendo altamente restringida y selectiva en su cobertura, por lo cual su función principal era seleccionar y promover un reducido grupo de estudiantes a la universidad tradicional (Gómez, 2015).

Durante los años setenta se produjo una acelerada expansión de la escolaridad secundaria, que en muchos países alcanzó la universalización de su cobertura a finales de la década. El modelo universitario tradicional, restringido, selectivo y elitista ya no podía responder adecuadamente a nuevas demandas de orden económico y social, tales como las nuevas necesidades de formación de recursos humanos, derivadas de los procesos de diversificación y modernización de la producción; la creciente demanda social por nuevas y

mayores oportunidades de educación postsecundaria, y la necesidad de canalizar esta alta demanda hacia modalidades alternativas de educación superior, con el fin de aliviar la presión de la demanda sobre la universidad tradicional.

La expansión masiva de la educación superior responde tanto a necesidades de formación de recursos humanos altamente calificados, como de exigencias sociales de inclusión en la distribución del ingreso, el estatus y el poder. Esta inclusión social depende esencialmente de las oportunidades de educación superior, por lo cual este nivel pierde su carácter restringido o elitista, y se masifica en una primera etapa -tasas de cobertura de más del 30% del grupo de edad- y luego se universaliza -tasas de cobertura de más del 60% y con tendencia a tasas del 80%-.

Dos razones básicas sustentan la necesidad de la diversificación de instituciones de nivel superior: 1) La coexistencia de objetivos diferentes: de formación académica, de investigación, de educación general, de formación profesional aplicada, de formación técnica, lo que exige instituciones diferentes y especializadas (Grubb 2003). Y 2) Las necesidades diferenciales en la población: intereses y expectativas distintos -laborales, culturales, artísticas, intelectuales, técnicas...- y diferente dotación de capital cultural. Y estas necesidades presentan demandas muy diversas en el contexto de masificación del acceso a la educación postsecundaria “de todo para todos”. A menor diversidad de opciones, mayor desigualdad social de acceso y logro en la educación superior (Lising y Muñiz 2007).

Por otra parte, la democratización de la educación no significa más de lo mismo para diversos grupos sociales con necesidades y motivaciones diferentes, sino la ampliación y diversificación del rango de oportunidades educativas disponibles para una población altamente heterogénea en intereses y necesidades educativas y ocupacionales (Dubet 2011; Gómez 2001).

Es importante reconocer que en todas las sociedades un alto porcentaje de jóvenes no quiere o no puede continuar estudios universitarios académicos largos. Ellos requieren y demandan formación laboral moderna, corta y de alta calidad (Grubb 2003; Mazeran et ál. 2007). Y de este tipo de oportunidades depende su inserción laboral e inclusión social.

Muchos de estos jóvenes no estudiarían ni se formarían sin este tipo de ofertas no universitarias. De aquí la importancia social de la diversificación de oportunidades de formación. No se trata de igualdad social de logros o resultados, producto hipotético de una imposible utopía meritocrática, sino de facilitar y promover el acceso a la educación superior de poblaciones que no participarían en las ofertas universitarias tradicionales (Puyol, 2010).

Por tanto, a mayor diversificación de oportunidades, mayor participación de estos sectores sociales, con efectos positivos en empleos, ingresos, movilidad e inclusión social. Los críticos de este proceso de diversificación institucional señalan que la democratización de la educación superior se realiza mediante la expansión de nuevas oportunidades educativas, muchas de ellas reconocidas como de segunda clase o de calidad inferior, con destinos sociales y ocupacionales desiguales. La expansión del sector no universitario no ha implicado ninguna modificación en la tradicional selectividad socio-económica y cultural del sector universitario.

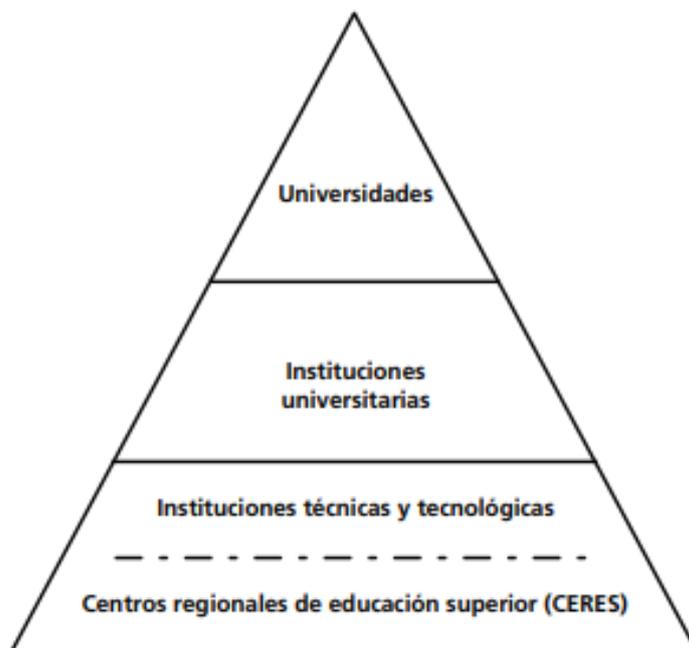
El elitismo se refuerza mediante la desviación de la gran demanda social de educación de calidad hacia nuevas formas educativas de menor calidad. La distribución prevaleciente del ingreso, del poder y del estatus social se reproduce mediante la diferenciación desigual de la calidad de las oportunidades educativas. La apariencia de democratización oculta las crecientes desigualdades intelectuales y culturales existentes entre ambos sectores.

En relación a la modernización económica, es necesario plantear la importancia central de la diversificación y especialización de la estructura ocupacional; es decir, la generación de múltiples profesiones y ocupaciones nuevas, derivadas del proceso de división y especialización del saber y del trabajo. En los países altamente industrializados caracterizados por cumplir con esta característica solo un porcentaje limitado de la fuerza laboral (20 a 25%) corresponde a las profesiones liberales tradicionales y a los niveles más altos de formación intelectual y científica. La mayor parte de la fuerza laboral se distribuye en un amplio conjunto de profesiones técnicas y tecnológicas, así como en ocupaciones altamente especializadas, que constituyen el soporte social de la industrialización moderna (Ferranti et al,2003).

### **2.3. El esquema piramidal y segmentado de la educación superior en Colombia.**

En la mayoría de los países de la región prima el esquema piramidal y segmentado de diversificación, caracterizado por la separación y diferenciación institucional y curricular entre dos polos: las universidades tradicionales y las instituciones no universitarias, comúnmente de carreras cortas, muchas de ellas de carácter terminal. A las primeras acceden mayoritariamente las personas de sectores sociales altos y por lo general ofrecen carreras que tradicionalmente han concentrado la demanda por educación superior. Las segundas típicamente ofertan programas cortos de formación técnica y tecnológica, generalmente de carácter terminal, y de bajo estatus social y académico. Este sector es considerado, en algunos países, como educación de segunda clase, como la segunda opción para quienes no lograron acceso a la universidad tradicional. La vigencia del esquema piramidal y segmentado de diversificación es, en gran medida, el resultado de formas de organización académica de la educación superior según criterios de estratificación vertical jerárquica entre los diversos tipos de instituciones que la conforman.

**Gráfico N° 7. Estructura piramidal de instituciones de educación superior en Colombia**



Fuente: Colección general de sociología. Universidad Nacional de Colombia

Este sistema de organización jerárquica sitúa a la universidad tradicional como la cúpula o élite académica que representa el deber ser ideal de la educación superior, de tal manera que todos los otros tipos de instituciones de este nivel educativo, como las no universitarias, son consideradas de menor estatus académico y social. En esta jerarquía, las instituciones no universitarias -principalmente las técnicas y tecnológicas- no logran identidad y deben procurar transformarse en universidades, con lo que debilitan y confunden el necesario proceso de diversificación de la oferta de instituciones y programas de educación superior.

En los últimos veintiséis años transcurridos entre 1992 y 2018, se conformó entonces un sistema de diversificación de la educación colombiana en forma de una pirámide altamente segmentada y desigual, de estatus e instituciones, en cuya cúspide se sitúa la universidad tradicional, seguida por la particular denominación de “instituciones universitarias” -que en el

contexto internacional corresponden a *non university education*- y, en la base, las instituciones técnicas y tecnológicas.

Este sistema de diversificación de la educación superior, conformado desde la Ley 30 de 1992, corresponde claramente con el modelo piramidal y segmentado de diversificación. En esta pirámide altamente estratificada, la universidad clásica tradicional ha mantenido su estatus como la única institución deseable, en la que las otras deberían convertirse. Las demás instituciones, denominadas “universitarias” y técnicas y tecnológicas, han sido consideradas como de segundo orden, con bajo estatus social y educativo, y con una población estudiantil de menores ingresos relativos y con deficiencias en su formación básica.

El patrón jerárquico, piramidal y segmentado de organización de las instituciones en Colombia genera diversos efectos negativos, como:

- El reforzamiento del imaginario social que dice que la universidad académica es la única institución deseable y que las otras son necesariamente de baja calidad y estatus, opciones de segunda clase para jóvenes pobres que no pueden aspirar a la deseada educación universitaria.
- Las dificultades para cambiar estos imaginarios sociales. Pocos jóvenes aspiran a programas técnicos y tecnológicos, y muchos están en ellos como segunda o tercera opción, por no haber podido competir en los escasos y altamente selectivos cupos de las universidades públicas o por no poder pagar los altos costos de matrícula de las universidades privadas.

- Estos programas baratos, de bajo costo, de pocas exigencias intelectuales en la formación y de baja rentabilidad en el mercado de trabajo, ratifican aún más el pobre estatus social y educativo de la educación técnica y tecnológica (TyT) en este país. En consecuencia, se refuerza el patrón vigente de diversificación de instituciones antes planteado, que impide a su vez el fortalecimiento académico de estas instituciones, lo que se convierte en un círculo vicioso.
  - Reduce y limita las opciones de múltiples instituciones y programas, disponibles para un cuerpo estudiantil muy diverso y heterogéneo, en el que los jóvenes de menores ingresos requieren variedad de opciones y oportunidades. A menor número de opciones, mayor desigualdad social en el acceso a la educación superior.

Sobre la base de las consideraciones anteriores se evidencian varios efectos negativos del actual patrón vigente de organización y diversificación de instituciones de nivel superior en Colombia, caracterizado como piramidal, desigual y segmentado. Además de la existencia de una categorización de las instituciones, en universitarias, tecnológicas y técnicas:

a) *Las instituciones universitarias:*

Corresponden en Colombia a la denominación internacional de *non university education* y desempeñan un importante papel en la oferta de formación profesional; frecuentemente en programas de corta duración y en áreas nuevas, a un importante porcentaje de jóvenes que o no quieren o no pueden proseguir estudios universitarios tradicionales. En lugar de proponer su transformación en universidades o en instituciones técnicas, se requieren políticas de

fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de estas instituciones, la mayoría de las cuales son privadas.

*b) La educación tecnológica:*

Este tipo de educación debe estar ubicado en las universidades, en las facultades de ciencias e ingenierías, lo que no impide la conformación de escuelas o instituciones especializadas en algún campo tecnológico de alta pertinencia regional.

*c) La educación técnica postsecundaria:*

Colombia no ha desarrollado un sistema postsecundario de formación técnica, común en la mayoría de las naciones y con diversas denominaciones: *community colleges*, politécnicos, *technical colleges*, *regional colleges*, *hogescholen*, institutos de educación técnica postsecundaria, etc. En algunos países la matrícula en estas instituciones es del 50 u 80% del total en la educación superior. Cumplen importantes funciones sociales y económicas como ofrecer oportunidades de formación distintas y alternativas a la universitaria académica tradicional, brindar la educación técnica de la mayoría de los jóvenes, aumentar su inserción laboral y social y ayudar a la mayor productividad y modernización del sector productivo.

En Colombia no existe este sistema estatal de formación técnica postsecundaria. Solamente hay 9 institutos técnicos públicos entre nacionales, departamentales y municipales y 43 instituciones privadas. Lo anterior señala la escasez de este tipo de oportunidades

postsecundarias<sup>20</sup> de formación laboral para la mayoría de egresados del nivel medio que no pueden comprar educación privada. Cada semestre aumenta el número de egresados del nivel medio. La mayoría proviene de estratos bajos, con necesidades de formación postsecundaria, que algunos pocos podrán cumplir en las universidades tradicionales, mientras que el resto recurrirá a ofertas postsecundarias de educación técnica moderna que los capacite para su inserción positiva en el mundo del trabajo.

En el año 2013, seiscientos mil jóvenes egresaron del nivel medio en el país. Gran parte de ellos no pudieron comprar educación privada, pocos deseaban endeudarse para adquirirla y muchos no querían una formación académica larga, sino una educación técnica de calidad que los empoderara para el trabajo. A este número de jóvenes hay que añadirle los cerca de 2.3 millones que no han recibido formación laboral en los años anteriores, según datos del Ministerio de Educación Nacional.

Esto significa que la mayoría de egresados del nivel medio que no pueden comprar educación superior privada, ni competir por los escasos cupos en las universidades públicas, ni ingresar a los programas titulados del Servicio Nacional de Aprendizaje<sup>21</sup> (SENA), acceden al mercado de trabajo sin calificación ni competencias laborales, generalmente al sector informal, al rebusque y a trabajos terminales de baja productividad y remuneración (Gómez 2015).

---

<sup>20</sup> En Medellín el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) es la institución que ofrece educación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios. Sin embargo, por ser la única institución estatal gratuita que forma para el trabajo en la ciudad, no alcanza a cubrir la alta demanda generada por los miles de jóvenes que egresan anualmente de la educación secundaria.

<sup>21</sup> El Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; Adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que, enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados. (<http://www.sena.edu.co/es-o/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>).

### **3. Diversificación de la oferta educativa en el país.**

Desde hace más de treinta años, a mediados de los años setenta, surgió en la educación superior colombiana la necesidad de crear instituciones y programas distintos a los de las universidades académicas tradicionales, que pudieran constituirse en oportunidades alternativas a estas. Sus objetivos se enfocaban en la formación técnica y tecnológica de numerosos jóvenes que no podían o no querían ingresar a estudios universitarios largos y que requerían una formación laboral para la inserción al mercado de trabajo.

La conformación de la pirámide estratificada de instituciones diferentes inició desde los años sesenta mediante el establecimiento de las llamadas “carreras cortas”, cuyo objetivo era ofrecer a jóvenes pobres oportunidades de educación superior, de corta duración -dos años- y con estrecha vinculación con el mercado laboral. En la década siguiente se formularon diversas políticas de creación y fomento de la formación intermedia profesional, posteriormente denominada como educación técnica, y de la educación tecnológica. Ambas constituyeron las principales modalidades de diversificación o de formación alternativa a la educación universitaria tradicional.

Este tipo de formación podía ser ofrecida por las universidades y por otras instituciones no universitarias. Numerosas universidades ofrecieron programas tecnológicos conjuntamente con los académicos tradicionales: por ejemplo, Tecnología Forestal y Tecnología Química, en la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad de Antioquia, respectivamente; en la Universidad Tecnológica de Pereira la mayoría de los programas de Ingeniería tenían un programa tecnológico en la misma área, y existían varios programas tecnológicos en la

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En 1989<sup>22</sup>, el 25% de la matrícula en programas tecnológicos estaba en universidades, el 38,6% en las instituciones tecnológicas y 32,7% en las instituciones universitarias. En la modalidad tecnológica, la mayor parte de la matrícula (59,5%) era oficial. Esta modalidad permitió que muchos programas tecnológicos recibieran un importante sustento académico de las facultades de ciencias e ingenierías de las universidades en las que se encontraban inscritos, lo que contribuyó significativamente a la calidad de los programas y a su aceptación social.

Este esquema de –modalidad- funcionó hasta la Ley 30 de 1992. Para las instituciones técnicas y tecnológicas (TyT), sobre todo las privadas, este esquema generaba una alta competencia por parte de las universidades, debido al mayor prestigio social y sustento académico que estas podían prestar a los programas tecnológicos. Los gremios de las instituciones TyT intervinieron activamente en las discusiones de la Ley 30, con el propósito de que este tipo de educación fuera el objeto o -campo de acción- de instituciones especializadas en esos saberes.

En la mencionada ley se oficializó dicho interés gremial, particularista, que debilitó el anterior esquema de modalidad y fortaleció el papel de las instituciones TyT en la oferta de estos programas. Clara estrategia para capturar demanda y matrículas y lograr la sobrevivencia de estas instituciones que contaban con pocas matrículas y bajo estatus social y académico. En la legislación de los años setenta y ochenta del siglo pasado, al tecnólogo se lo definió como el

---

<sup>22</sup> Se presentan datos de 1989 para contextualizar, ya que es el antecedente más cercano a la LEY 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia y que actualmente se encuentra vigente. Es importante tener en cuenta que algunos artículos han sido declarados inexequibles parcialmente y otros exequibles condicionados, por la Corte Constitucional.

nivel intermedio entre el ingeniero y el obrero calificado, nivel correspondiente al técnico superior en la nomenclatura internacional (French 1986). Por tanto, lo tecnológico no se refiere al saber especializado en áreas tecnológicas, basadas en las ciencias naturales y sus derivadas. Con unas pocas excepciones, el currículo de programas tecnológicos no ha tenido como objetivo formar para la investigación tecnológica, y es generalmente separado y diferente del currículo de la educación en ingenierías. Por esta razón, en Colombia hay programas tecnológicos, por ejemplo, en electrónica, institucionalmente separados y diferentes del programa de Ingeniería Electrónica en universidades.

Es necesario resaltar aquí la importancia de este concepto de educación tecnológica como formación para roles o niveles ocupacionales de nivel intermedio, para lo cual no se requiere ni fundamentación científica ni capacidad de experimentación e investigación en áreas tecnológicas. Su objeto se redujo a formación para ocupaciones de nivel intermedio y relativamente bajo nivel de calificación. En consecuencia, la educación tecnológica se ha ofrecido en programas de formación corta (3 años) y de carácter terminal, lo que impidió la continuación de estudios de nivel profesional a los egresados.

El carácter terminal de esa formación (5 o 6 semestres) tuvo gran influencia en el bajo estatus académico que afectó negativamente a la educación tecnológica durante la década del ochenta. En 1992, la Ley 30 ratificó dicho carácter y la separó aún más institucional y curricularmente de la educación en ingenierías, al postular que la tecnología era el campo de acción propio de las instituciones tecnológicas. En 2002, la Ley 749 tuvo como propósito principal superar esta limitación en la educación tecnológica, mediante el establecimiento de una secuencia de ciclos propedéuticos -técnico, tecnológico y profesional-, en áreas de las

ingenierías, la administración y las tecnologías de la información. De esta manera, un tecnólogo podría profesionalizarse como ingeniero o administrador en el tercer ciclo.

La separación curricular e institucional de la educación tecnológica de la matriz intelectual y metodológica de las ingenierías implica que estas nada tienen que ver con el conocimiento tecnológico, y que las dos formaciones son totalmente distintas. Se ha configurado así un sistema dualista en el que la educación en ingenierías usualmente en universidades clásicas tradicionales goza de alto estatus social y académico, y la educación tecnológica es considerada como opción educativa de segunda clase o categoría, propia de personas de menores niveles de ingreso y aspiraciones o capacidades intelectuales.

#### **4. La educación técnica, tecnológica y profesional: articulación con el bachillerato**

En Colombia se utiliza comúnmente la expresión educación -técnica y tecnológica-, como si fueran dos niveles secuenciales de la misma área del conocimiento, y como si el nivel llamado tecnológico fuera superior al técnico. En realidad, en la experiencia internacional se trata de dos campos del saber completamente distintos entre sí, con objetivos, requisitos, perfiles de salida de los egresados y currículos y estrategias pedagógicas muy diferentes entre sí. En efecto, el objetivo de la educación técnica es formar en el saber hacer, saber aplicar. Esta formación conlleva un conocimiento práctico y aplicado, conformado en gran medida por métodos y procedimientos de solución de problemas específicos en espacios ocupacionales estructurados y tareas predefinidas; el principal medio pedagógico necesario para el aprendizaje es la práctica supervisada.

Este tipo de formación no necesariamente se efectúa en el sistema educativo, es práctica muy común en empresas o en centros de formación profesional como el SENA. Además, no

requiere hacer parte de la educación superior, no precisa de bases científicas ni matemáticas ni humanísticas; no forma para la investigación o innovación, sino para el funcionamiento o mantenimiento de determinadas tareas estructuradas y predefinidas. La calidad de este tipo de formación se mide a partir de la demostración práctica, observable y parametrizada de las habilidades, destrezas y competencias formadas.

En algunos países, la educación técnica puede formar parte de la oferta postsecundaria y otorga el diploma de técnico superior, equivalente al título de tecnólogo. Por su ubicación en la educación superior, estos programas tienen exigencias mayores de formación integral, de bases matemáticas y en ciencias básicas y en el desarrollo de competencias profesionales generales. Dichas exigencias permiten que el egresado que quiera continuar estudios de nivel superior tenga la preparación y las competencias académicas para lograrlo, a través de pasarelas y exámenes de validación de conocimientos.

Un ejemplo exitoso de este modelo se encuentra en la experiencia de los community colleges, comunes en Estados Unidos, Canadá, Japón, Corea, entre otros países. El modelo curricular de educación técnica que ofrecen estas instituciones responde a objetivos de inclusión y movilidad social y educativa de los egresados, en contraposición a programas de carácter terminal que impiden la continuación de estudios de nivel superior. Como ya se mencionó, la calidad de esta formación se evalúa a través de dos dimensiones complementarias: la demostración práctica de las habilidades, destrezas y competencias específicas, y la evaluación de las competencias genéricas -como en las pruebas Saber Pro para el caso colombiano-.

Por educación técnica se entiende entonces la formación práctica para desempeñar determinadas ocupaciones y oficios calificados que no requieren bases científicas o teóricas de alto nivel. Se refiere a la instrucción destinada a la preparación de personal técnico de nivel

medio, ya sea como parte del segundo ciclo secundario -secundaria superior-o del primero superior o postsecundario. La educación técnica secundaria es formación ocupacional para niveles sus profesionales en cualquier área. La enseñanza técnica puede variar considerablemente en sus contenidos prácticos o generales, en función del tipo de personal que haya que formar y el nivel educacional secundario o postsecundario (French, 1986).

La educación técnica se concentra en la formación de la capacidad operativa de los fenómenos, buscando su transformación o mejoramiento, a través del aprendizaje adquirido por la práctica, la tradición, el ensayo y el error, para generar así nuevos conocimientos técnicos, pero sin pretender la explicación científica ni la producción de nuevos conocimientos científicos o tecnológicos.

El técnico es descrito como aquella persona que requiere para su trabajo conocimientos y competencias de nivel más práctico que las del técnico superior, del ingeniero diplomado y del investigador universitario, pero de nivel más teórico o general que las exigidas a un trabajador calificado o artesano. Su nivel de educación formal generalmente corresponde a la secundaria completa, muchas veces de carácter técnico.

Ahora bien, con respecto a la articulación del I primer ciclo técnico pueden acceder tres tipos de estudiantes, diferenciados por niveles etarios y educación previa:

- Estudiantes desde grado 10 de nivel secundario, mayores de 16 años. Quienes quieran continuar en el segundo ciclo tecnológico deben graduarse de bachilleres.
- Bachilleres de colegios técnicos pueden homologar y validar el primer ciclo técnico de nivel superior.

- Se puede acceder al primer ciclo técnico con el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) del SENA.
- Egresados del nivel medio, mayores de 16 años, también pueden acceder al primer ciclo técnico. Una primera implicación de las formas de ingreso es el inicio de la educación superior en Colombia a partir de los 16 años -cuando la edad mínima legal vigente en la mayoría de países es de 17 años-, y desde el grado 10 o nivel medio, que por lo general forma parte de los 12 años de escolaridad básica obligatoria.

## **5. La educación superior en instituciones colombianas no universitarias.**

El tema de la calidad de la educación Técnica y tecnológica –TyT- no solo tiene implicaciones importantes en la empleabilidad, remuneración y proyección laboral futura de los egresados, sino también en la igualdad social de oportunidades educativas, condición básica de una sociedad que pretende ser democrática. En efecto, si la calidad de la educación TyT es menor que la recibida en las universidades, sus programas y estudiantes serán considerados de segunda o tercera clase, de bajo estatus social y educativo, con menores competencias intelectuales y laborales. Todo esto en un contexto ocupacional en el que las competencias genéricas desempeñan un papel de reciente importancia, no solo en la empleabilidad -o primer empleo-, sino más significativo aun en la carrera o proyección laboral del egresado, ya que la vida laboral productiva es por lo menos de 30 o 40 años.

En este largo periodo de desempeño ocupacional, las competencias laborales específicas son obsoletas a corto y mediano plazo, aumentando así la vulnerabilidad del trabajador al subempleo y desempleo, o a su marginación por los cambios en la estructura ocupacional y la calidad del trabajo. Son entonces cada vez más importantes las competencias genéricas para

todos los egresados del nivel superior, las que forman la capacidad de aprendizaje y recalificación continuas y la adaptabilidad a los cambios en el mundo del trabajo.

Estas son razones poderosas, de índole económico, laboral y social, para que la política educativa exija altos estándares de calidad a programas e instituciones de educación TyT, incluyendo al SENA. No es legítimo ni deseable ofrecer oportunidades educativas -cupos, programas, modalidades de educación- de primera, segunda y tercera clase, ofrecidas a estudiantes de diferentes sectores socioeconómicos. La percepción social de estas desigualdades de calidad y estatus social entre programas e instituciones es un factor importante que incide en la baja demanda por los de menor estatus y reconocimiento social. Este ha sido un factor fundamental en la baja aceptación social de la educación TyT, a pesar de los millones de dólares invertidos ineficazmente por el MEN en programas de fortalecimiento de instituciones y mejoramiento de la imagen de este tipo de formación.

A mayor calidad reconocida de programas e instituciones de educación TyT corresponderá mayor estatus social y educativo, y aumentará la demanda social por este tipo de formación. Una política más eficaz para su fomento debe lograr posicionarla, por el reconocimiento de su alta calidad, como alternativa legítima y deseable respecto a la educación universitaria. Esa es la experiencia de países en los que este tipo de formación goza de alto estatus social y educativo, y constituye una verdadera alternativa a las universidades tradicionales (OECD & Banco mundial, 2012). Desde esta perspectiva, es totalmente cuestionable la práctica actual de integración de programas del SENA a la educación superior, dado que esta institución no tiene ni como misión ni como objetivo la formación de competencias genéricas en sus estudiantes. Cobertura sin calidad ha sido entonces el principio rector de la política de educación superior en el país desde el año 2002 hasta el presente.

Desacuerdo a los resultados de la prueba Saber Pro 2011, los programas TyT tuvieron puntajes muy inferiores a los universitarios en las cuatro competencias genéricas evaluadas: lectura crítica, razonamiento cuantitativo, escritura e inglés (ICFES y MEN 2011). Estos resultados corroboran lo que ya es ampliamente conocido: que las instituciones y los programas técnicos y tecnológicos son de más baja calidad que los universitarios, y que, además, son una opción educativa de segunda o tercera clase, única posibilidad disponible para jóvenes de estratos bajos y con grandes deficiencias en su formación básica.

Ante el enorme déficit de cupos para satisfacer la demanda en las pocas universidades públicas de calidad, la mayoría de aspirantes que no pueden competir por dichos cupos derivan en instituciones universitarias o en última instancia en programas técnicos y tecnológicos, la gran mayoría carentes de estatus académico y social, pero única oportunidad para muchos jóvenes. Según el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Spadies), en el año 2015 el 61,5% de los estudiantes en programas técnicos y el 64% en programas tecnológicos provienen de familias con ingresos de hasta 2 salarios mínimos mensuales (Gómez, 2015).

**TERCERA PARTE**  
**LAS TRAYECTORIAS JUVENILES**

**Capítulo V**

**Contextualización y presentación del estudio**

**1. Presentación de la investigación.**

Como se ha mencionado en apartados anteriores mejorar la cantidad y la calidad de la educación es uno de los desafíos fundamentales que enfrenta Colombia en su propósito de acelerar el crecimiento económico y ofrecer mayores posibilidades de bienestar a toda la población. En lo que va corrido del presente siglo, el país ha logrado avances importantes en materia de disminución de la pobreza gracias a un ritmo favorable de crecimiento y a una mejor cobertura y focalización de los programas sociales. No obstante, el 27.0 % la población en el año 2018-, sigue siendo pobre al tiempo que el país se mantiene como uno de los más desiguales de América Latina. Entre los factores que explican esta situación se destaca la escasa capacidad del sistema educativo para incrementar la acumulación de capital humano y promover la movilidad social (Delgado, 2014).

En los últimos años las y los jóvenes se han convertido en la preocupación de diferentes instituciones estatales y privadas, de los medios de comunicación, los docentes y la sociedad en general: el desempleo, la deserción escolar, la violencia, en embarazo adolescente, el trabajo infantil, la precariedad en las condiciones laborales y un sin número de problemáticas sociales que intervienen de manera directa en las trayectorias de las y las y los jóvenes. En este trabajo el análisis se centra en estas experiencias de vida de los jóvenes en la sociedad colombiana y

particularmente de la ciudad de Medellín, considerando además los escenarios sociales en los cuales se desarrollan dichas experiencias.

En este sentido, para construir una interpretación y comprender la realidad social del país se debe considerar la forma en que los protagonistas de dicha realidad la experimentan e interpretan y a partir de ello llegar a los principales argumentos que lo integran (Saravi,2009). En consecuencia, para el presente estudio, la interpretación se basa y estructura en la hipótesis que sostiene que, en el caso colombiano, en el caso colombiano, las trayectorias educativas se construyen de forma desigual, incidiendo especialmente el tipo de institución educativa de la cual egresaron/asistieron las y los jóvenes en el nivel secundario.

Los argumentos y hallazgos surgen de un minucioso análisis de las propias experiencias vividas y narradas por los jóvenes entrevistados sobre sus trayectorias socioeducativas para responder a un objetivo previamente establecido que consiste en: analizar la desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín –Colombia-, a partir de un estudio donde se realizaron entrevistas en profundidad en jóvenes egresados hace 10 años de la escuela media provenientes de distintos sectores sociales y de distintas escuelas de la ciudad de Medellín.

Se realizaron cuestionarios y entrevistas abiertas semiestructuradas, las cuales inicialmente fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Los entrevistados fueron jóvenes -hombres y mujeres- de 27 a 30 años, -se consideró un rango de edad cercano a los treinta años teniendo en cuenta que teóricamente es una edad cronológica en la cual las y los jóvenes ya deberían estar insertos en el mercado laboral y desde la teoría se considera la etapa final de la juventud- residentes en área metropolitana de la ciudad de Medellín y

pertenecientes a distintos sectores sociales de la ciudad -alto, medio y bajo-. En total fueron realizadas 60 entrevistas.

Para el análisis de estas experiencias de vida se utilizaron diversas técnicas de investigación tanto cualitativas y cuantitativas, además de una amplia revisión de importantes trabajos literarios empíricos sobre temas de desigualdad y específicamente sobre trayectorias juveniles realizados en diversos contextos sociales, así como, de una sólida estructura teórica que permitió reflexionar y discutir generando nuevas ideas. La desigualdad y las trayectorias fueron los dos ejes principales de análisis de esta investigación con una fuerte interdependencia y vinculación, al dar cuenta que las trayectorias educativas diversas de los jóvenes consolidan y profundizan las desigualdades sociales dando lugar a una sociedad progresivamente fragmentada y polarizada (Saravi, 2009).

Cabe mencionar que este trabajo se convierte en un intento de analizar la desigualdad educativa y social actual de jóvenes colombianos y colombianas egresados hace diez años de instituciones educativas de diferentes sectores sociales de la ciudad de Medellín. En este sentido, y dada la importancia que reviste la desigualdad educativa y social en el análisis de la persistencia de la inequidad y la pobreza, los resultados de esta investigación representan un elemento de gran importancia para entender los mecanismos a través de los cuales se puede superar la persistente pobreza inter-generacional y, posiblemente, para formular políticas encaminadas a mejorar la distribución del ingreso y la igualdad de oportunidades.

## **2. Estrategia y abordaje metodológico de la investigación.**

Teniendo en cuenta el objetivo principal del estudio, que busca analizar la desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín, a partir de las trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos egresados de la escuela media hace 10 años se seleccionaron diferentes técnicas de investigación, se trabajó con técnicas metodológicas cuantitativas y cualitativas, así como diversas fuentes de datos, que fueron trianguladas.

La triangulación es definida como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga (Cowman, 1993). La triangulación metodológica es utilizada como procedimiento, como instrumento o como método para abordar la temática al tratarse de un objeto de estudio complejo y diverso, para el que se deben utilizar ambas metodologías -cuantitativas y cualitativas- para facilitar su conocimiento.

Para el relevamiento de la información se utilizaron fuentes secundarias y primarias: en primer lugar, para la descripción del contexto, se utilizaron fuentes secundarias de referencia para las cuestiones sociales, económicas, laborales y educativas. En tal sentido, se realizó el procesamiento de información secundaria de la encuesta Nacional de Calidad de Vida 2018 y del Censo de Población 2018, datos recolectados y publicados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), además de datos estadísticos del programa adelantado por la alcaldía de Medellín denominado “Medellín como vamos 2018”. Sobre estos datos se exponen las principales tendencias educativas en Colombia, el departamento de Antioquía y la ciudad de Medellín lugar donde se llevó a cabo la investigación. Así mismo, se

procesó información sobre las tasas de escolarización y matrícula de las y los jóvenes colombianos tomando además información estadística del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

A partir del estudio del contexto, se describen a los sujetos y se establecen relaciones entre las condiciones objetivas o estructurales de los individuos y los elementos de carácter subjetivo que fueron relevados para el fenómeno en estudio. Para asegurar la calidad de los resultados se utilizaron distintas técnicas para el relevamiento de los datos. En este sentido, se procedió al análisis de información cualitativa primaria relevada durante el desarrollo de la investigación a través de la aplicación de un cuestionario y la realización de entrevistas en profundidad durante enero y agosto del año 2018, a jóvenes egresados de la escuela secundaria en una muestra. El trabajo de campo, tabulación de los datos y desgravación de las entrevistas se desarrolló durante el año 2018.

Como se mencionó antes, se realizó el análisis de información cuantitativa primaria, obtenida durante el desarrollo de la investigación mediante la aplicación de un cuestionario entre enero y febrero del año 2018 a las jóvenes y los jóvenes egresados de la escuela media hace 10 años. Fueron indagados una serie de temas relacionados con las trayectorias educativas de los participantes, sus experiencias laborales, las expectativas futuras, además de datos familiares: el origen social, el nivel ocupacional del sostén del hogar, el nivel educativo de sus padres y madres, entre otros.

Luego, con el objetivo de indagar sobre las trayectorias, percepciones, deseos y expectativas de las y los jóvenes participantes se les realizaron entrevistas en profundidad entre marzo y agosto del año 2018. En ellas se les consultó sobre sus trayectorias familiares laborales

y educativas en los últimos 10 años, así como sobre su visión de futuro en general, con el objetivo de evidenciar en sus respuestas las diversas maneras en las que los jóvenes se proyectan laboral y profesionalmente.

Las entrevistas en profundidad permiten a superar las encuestas como fotografía para el estudio de procesos de cambio a largo plazo. Por medio de esta técnica de relevamiento de información se registraron de forma secuencial las experticias y situaciones ocurridas hasta el momento, así como las elecciones y decisiones futuras. A través de esta técnica se indagan las trayectorias pasadas y los aspectos que influyeron en las mismas, así como los elementos que intervienen en las decisiones, aspiraciones y expectativas futuras.

El análisis de las entrevistas desde un enfoque biográfico revela no solamente la posibilidad de conocer la configuración de las estructuras sociales y comprender el cambio social sino también explorar la manera en que los individuos construyen e interpretan su ámbito social, los sentidos, percepciones y estrategias (Sautu et al., 2005). Los elementos objetivos y subjetivos que combinan e interactúan en las expectativas futuras según las diferentes escalas sociales y temporales fueron aspectos que se relevaron en las entrevistas a estos actores sociales.

Es así como, los determinantes macro sociales como los marcos históricos, jurídicos, institucionales y culturales de la sociedad en la cual se inscribe las expectativas y proyectos a futuro, todos ellos situados en el largo plazo, entran en interacción con las culturas y las tradiciones nacionales que construyen las visiones del mundo (Corica,2012). Los contextos familiares y las realidades sociales se articulan con las tradiciones y potencialidades de cada familia y trascienden el tiempo biográfico. Así mismo, de manera individual las características sociodemográficas, las experiencias pasadas y el capital humano y social acumulado

intervienen y definen las posibilidades que se concretizan conjuntamente con las ideas, valores y expectativas que formulan los jóvenes.

El recorte de la realidad perpetrada por las teorías sociales se centra en el análisis de las relaciones sociales de los vínculos de los sujetos con su entorno físico y social, sus acciones y desempeños en sus posiciones o inserciones sociales, sus orientaciones, valores, creencias hacia el medio y en sí mismos, así como de sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas. Este estudio analiza considerando una perspectiva macro social las trayectorias educativas individuales de las y los jóvenes egresados de la escuela media y su incidencia en los tiempos y dinámicas contextuales, familiares y en las desigualdad educativa y social.

En este mismo sentido, la perspectiva teórica metodológica está constituida por el método biográfico interpretativo y los estudios de cursos de vida (Sautu et al., 2005). Lo que permite reconstruir mediante el análisis cualitativo de los relatos biográficos cómo fueron vividas las experiencias por los actores, teniendo en cuenta sus propias experiencias subjetivas e interpretaciones de la realidad social. Dicha perspectiva se basa en la idea de autonomía de los agentes sociales y sus interpretaciones, pero además tiene en cuenta el análisis de las biografías individuales junto con la temporalidad familiar e histórica, ya que la familia es el contexto meso-estructural de las decisiones y trayectorias. Y precisamente este método biográfico interpretativo consiste en revelar las interpretaciones subjetivas de los participantes en la búsqueda por descubrir como construyen su propio mundo y se relaciona la experiencia individual con la realidad histórica (Josselson, 1993)

### 3. Generalidades del contexto de estudio

Medellín es una ciudad de Colombia, es la capital del departamento de Antioquia y la segunda ciudad con mayor población del país<sup>23</sup>. Su temperatura promedio es de 24° y está ubicada a 1.475 metros sobre el nivel del mar; cuenta con una extensión de 105 kilómetros cuadrados de suelo urbano, 270 de suelo rural y 5,2 de suelo para expansión.

La ciudad está situada en la región natural conocida como Valle de Aburra<sup>24</sup>, en la cordillera central de los Andes, constituyéndose como el mayor centro urbano de tal ramal de la cadena montañosa andina. Se extiende a ambas orillas del río Medellín, que la atraviesa de sur a norte, limita por el norte con los municipios de Bello, Copacabana y San Jerónimo; por el sur con Envigado, Itagüí, La Estrella y El Retiro; por el oriente con Guarne y Rionegro y por el occidente con Angelópolis, Ebéjico y Heliconia. y es el núcleo principal del área metropolitana del Valle de Aburra.

Según proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Medellín cuenta en 2018 con una población de 2.508.452 habitantes lo que la convierte en la segunda ciudad más poblada de Colombia y la tercera más densamente poblada del mundo, con 19.700 personas por kilómetro cuadrado (Federación Nacional de Departamentos (FND), 2017).

---

<sup>23</sup> La ciudad más poblada de Colombia es Bogotá capital del País. DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística): Proyecciones de Población departamentales y municipales por área 2005 - 2020.

<sup>24</sup> El Valle del Aburra está conformado por 10 municipios. Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Medellín, Envigado, Itagüí, Sabaneta, La estrella y Caldas.

Para el año 2018 de su población total 1.180.538 fueron hombres y 1.327.914 fueron mujeres. Es decir, el 47.1% de la población fueron hombres y el 52.9% mujeres. El 8.8% de los hombres estuvo en el rango de edad entre 25-29 años, el 8.3% se ubicó en el rango entre 30 y 34 años. Por su parte, el 8.1% de las mujeres estuvo entre 50 y 54 años mientras el 7.8% entre 30 y 34 años. La ciudad cuenta con una tasa de analfabetismo del 9.8% en la población mayor de 5 años de edad.

La ciudad está distribuida político-administrativamente en dieciséis comunas: Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Robledo, Villa Hermosa, Buenos Aires, La Candelaria, Laureles- Estadio, La América, San Javier, El Poblado, Guayabal y Belén y cinco corregimientos: Palmitas, San Cristóbal, Altavista, San Antonio de Prado y Santa Elena. La ciudad tiene un total de 249 barrios urbanos oficiales.

**Gráfico N° 8. División de la ciudad de Medellín por comunas y corregimientos**



Fuente: Alcaldía de Medellín: informe Medellín en cifras.

Como capital del departamento, alberga las sedes de la Gobernación de Antioquia, la Asamblea Departamental, el Tribunal Departamental, el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y la Dirección Seccional de Fiscalías. También se encuentran instaladas numerosas empresas estatales, privadas e instituciones y organismos del estado colombiano. Económicamente, Medellín es una ciudad que sobresale como uno de los principales centros financieros, industriales, comerciales y de servicios de Colombia, primordialmente en los sectores textil, confecciones, metalmecánico, eléctrico y electrónico, telecomunicaciones, automotriz, alimentos y salud.

La ciudad es uno de los principales centros culturales de Colombia. Medellín realiza importantes y reconocidas festividades a nivel local, nacional e internacional como lo son: la Feria de las Flores, evento anual que ofrece a los visitantes más de 140 eventos culturales, tales como: Feria Nacional Equina, Festival de Orquestas, Festival Nacional de la Trova, desfile de Autos Antiguos y el Festival de Poesía, este último evento fue galardonado con el Premio Nobel Alternativo, antesala del Premio Nobel de Paz, por la fundación Right Livelihood de Suecia, en él se presentan poetas de casi todo el mundo, quienes se encargan de entregar al público, de forma gratuita, sus poemas y lectura en lugares como parques, auditorios, barrios populares y poblaciones cercanas a Medellín. En la ciudad también se realiza Colombia moda, es la feria de la moda más importante que se lleva a cabo en Colombia, en este evento se presentan diseñadores nacionales e internacionales famosos por sus diseños y la calidad de sus colecciones.

La ciudad, además, se caracteriza por su excelente actividad académica que cuenta con más de 360 programas académicos entre pregrados, tecnologías, especializaciones, maestrías y

doctorados. Gracias a esto es reconocida como ciudad universitaria y de conocimiento, ya que algunas de las universidades colombianas más importantes se encuentran en Medellín.

#### **4. Población y muestra.**

La población estuvo conformada por las y los jóvenes de la ciudad de Medellín pertenecientes a distintos sectores sociales -alto, medio y bajo-, egresados de la escuela media hace 10 años. La selección de los jóvenes se realizó de manera intencional, teniendo en cuenta criterios definidos de acuerdo a aspectos relevantes para la investigación.

Como se menciona antes, la ciudad de Medellín cuenta para el año 2018 con una población de 2.508.452 habitantes<sup>25</sup>, lo que la convierte en la segunda ciudad más poblada de Colombia, con una densidad de 19.700 habitantes por kilómetro cuadrado. De la población total de la ciudad 1.180.538 fueron hombres y 1.327.914 fueron mujeres. Es decir, para este año el 47,1% de la población fueron hombres y el 52,9% fueron mujeres.

La muestra estuvo compuesta por 60 jóvenes -hombres y mujeres-, residentes en la ciudad de Medellín, en las comunas 1 (popular), 11 (Laureles-estadio), 12 (la américa) 13 (San Javier), 14 (el poblado), 16 (belén), ubicadas en diferentes sectores sociales y egresados de instituciones estatales y privadas de la ciudad.

---

<sup>25</sup> Del total de la población de la ciudad de Medellín para el año 2018, el 22,3% (561.624) son jóvenes entre 15 y 29 años.

## 5. Características principales de las comunas estudiadas

### *La comuna 1 (Popular)*

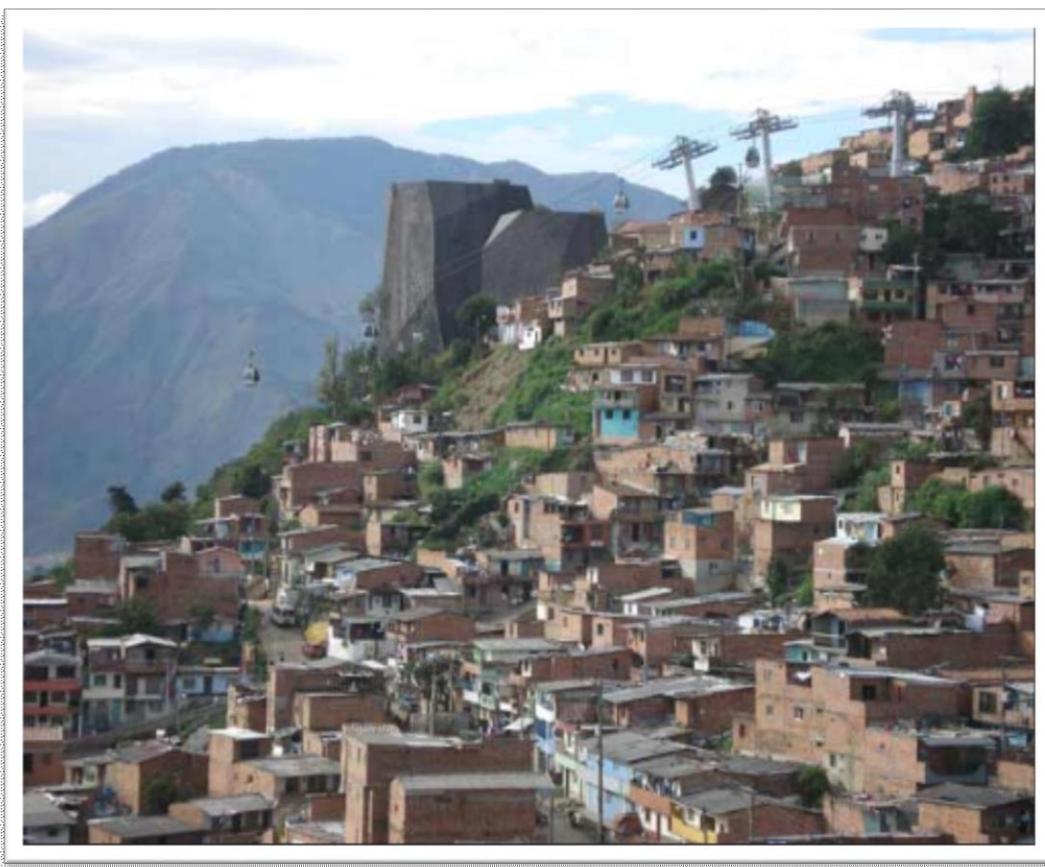
Es la primera de las 16 comunas de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia. Se encuentra ubicada en la zona nororiental. Limita por el oriente con el corregimiento de Santa Elena, por el norte con el Barrio Santa Rita, por el sur con la Comuna Manrique y por el occidente con la Comuna Santa Cruz. Su distribución urbana se caracteriza por ser una formación espontánea, no planificada.

El área total de la Comuna 1 es de 333.04 hectáreas. La topografía que presenta la comuna es muy abrupta y con altas pendientes; está surcado transversalmente por las quebradas: Cañada Negra, La Herrera, Carevieja y El Zancudo, las cuales se caracterizan por tener cañones muy profundos, con las riveras invadidas de población casi en su totalidad y con antecedentes de desastres por inundaciones en las temporadas invernales. La clasificación geológica de los suelos muestra un gran porcentaje de terrenos con una baja aptitud para el uso urbano, es decir que son terrenos considerados de alto riesgo.

De acuerdo con las cifras presentadas por la Alcandía de Medellín en el informe “Medellín como vamos: análisis de calidad de vida (2018)”, la comuna 1 cuenta con una población de 116,312 habitantes, de los cuales 53,534 son hombres y 62,778 son mujeres. La gran mayoría de la población está por debajo de los 39 años (73.4%), de este el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (42.5%) con rango de edad de 15 a 39 años. Sólo un 4.9% representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población de la tercera edad.

El estrato socioeconómico que predomina en esta comuna es el 2 (bajo), el cual corresponde al 75.4 % de las viviendas, seguido por el estrato 1 (bajo-bajo), que corresponde al 24.6%, estas condiciones socioeconómicas caracterizan la totalidad de los sectores de esta comuna. Se desarrolla en una extensión de 333.04 hectáreas, con una densidad de 349 habitantes por hectárea siendo una de las más altas del Municipio de Medellín.

***Imagen 1. Comuna 1 (Popular) de la ciudad de Medellín –Colombia***



Fuente: Programa Medellín como Vamos. Alcaldía de Medellín.

### *La Comuna N.º 11 Laureles – Estadio*

Se encuentra ubicada en la zona centro-occidental. Limita por el norte con la comuna 7 Robledo, límite establecido por la quebrada La Iguaná, por el oriente con la comuna N.º 10 La Candelaria, límite determinado por el Río Medellín, por el sur con la Comuna N.º 16 Belén, a partir de las calles 32 EE y 33 y por el occidente con la comuna N.º 12 .La América. Esta comuna se desarrolló de manera planeada, generando nuevos conceptos urbanos muy innovadores para su época, llegándose a conformar como un importante patrimonio urbano de la ciudad, el cual es necesario valorar y proteger. La comuna es uno de los sectores más caros y exclusivos de Medellín.

Posee un área total de 741.61 hectáreas. La topografía de la Comuna 11 presenta pendientes moderadas. La mayoría de su territorio constituía la gran llanura aluvial del Río Medellín, cuyas condiciones de inundación y humedad se modificaron con la rectificación y canalización del río en ese tramo, obra que se efectuó a mediados del siglo XX.

Laureles-Estadio cuenta con una población de 116,839 habitantes, de los cuales 51,284 son hombres y 65,555 son mujeres. La mayoría de la población está por debajo de los 39 años (64.9%) de este, el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (42.1%) con rango de edad de 15 a 39 años. Sólo un 7.3% representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población de la tercera edad.

El estrato socioeconómico que predomina en la comuna 11 es el 5 (medio-alto), el cual comprende el 72.9 % de las viviendas; seguido por el estrato 4 (medio), que corresponde el 25.6 %; estas condiciones socioeconómicas caracterizan la totalidad de los barrios de esta

comuna. Esta comuna se desarrolla en una extensión de 741.61 hectáreas, con una densidad de 157 habitantes por hectárea.

***Imagen N ° 2. Comuna 11 (Laureles- Estadio) de la ciudad de Medellín – Colombia***



Fuente: Programa Medellín como Vamos. Alcaldía de Medellín.

***Comuna 12 - La América***

Está localizada en la Zona Centro Occidental de la ciudad, limita por el norte y por el occidente con la Comuna N.º 13 San Javier; por el oriente y el sur con la Comuna N.º 11 Laureles - Estadio. La comuna tiene un área total de 389.49 hectáreas, los cuales representan el 22% del área de la zona Centro Occidental y el 3.6% del total de la ciudad.

La topografía es suave, hacia el Occidente existen algunos sectores con pendiente media. En general se presentan suelos estables y aptos para urbanizar, con excepción de los llenos artificiales que son con frecuencia afectados con los retiros de quebradas. Desde el punto de vista de arborización y paisajismo urbano es uno de los mejores sectores de la ciudad, con zonas verdes bien mantenidas. La escasa presencia de industrias hace que el sector no presente un alto grado de contaminación atmosférica.

La América cuenta con una población de 94,165 habitantes, de los cuales 42,290 son hombres y 51,875 son mujeres. La gran mayoría de la población está por debajo de los 44 años, el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (39.31%), con rango de edad de 15 a 44 años. Un 22.06 % representa a los habitantes mayores de 60 años, es decir, la población de la tercera edad.

El Estrato socioeconómico que predomina en La América es el 4 (medio), el cual comprende el 41.08 % de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo), que corresponde el 27.77 %; le sigue el estrato 5 (medio-alto) con el 26.40 %; seguido por el estrato 2 (bajo) con el 4.76 %; según la encuesta de calidad de vida no hay viviendas en estrato 1.

La América, se desarrolla en una extensión de 389.49 hectáreas, con una densidad de 246 habitantes por hectárea.

*Imagen N° 3. Comuna 12 (La América) de la ciudad de Medellín (Colombia)*



Fuente: Programa Medellín como Vamos. Alcaldía de Medellín.

*Comuna 13 (San Javier)*

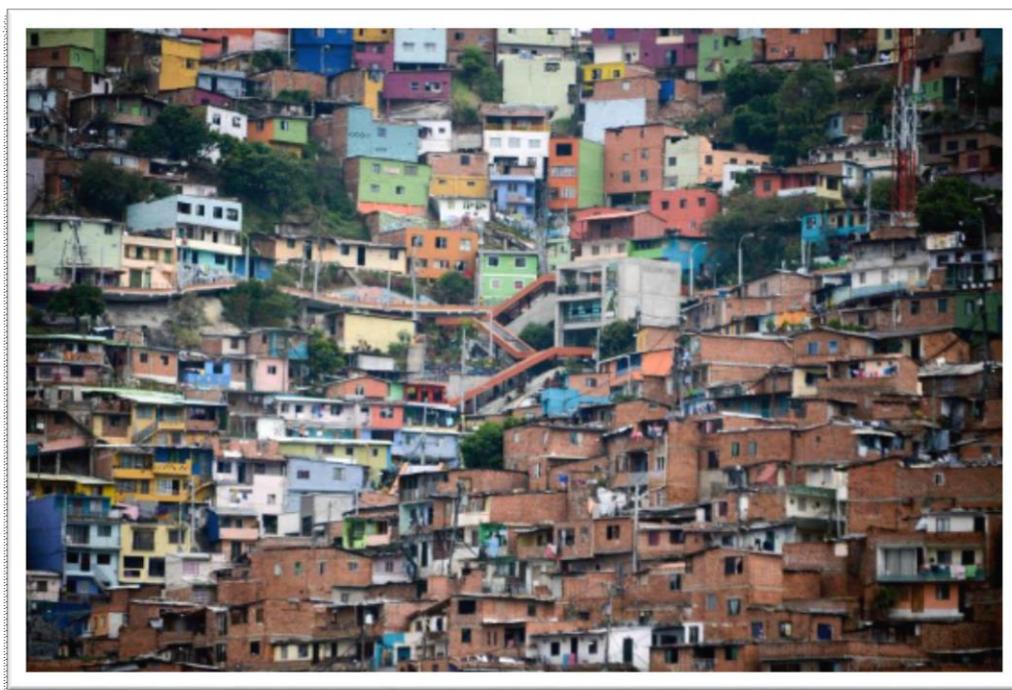
Es una de las 16 comunas de la ciudad de Medellín, Colombia. Está localizada al occidente de la Zona Centro Occidental de la ciudad, limita por el norte con la Comuna N.º 7 Robledo, por el oriente con la Comuna N.º 12 La América y Comuna N.º 11 Laureles - Estadio; por el sur con el Corregimiento de Altavista, y al occidente con el Corregimiento de San Cristóbal .

En San Javier, las pendientes se encuentran hacia el extremo occidental, hasta la cota 1650 límite del perímetro urbano. En algunos sectores se presentan pendientes muy altas y escarpadas (45 - 60). En esta comuna existen algunas zonas caracterizadas como de alto riesgo potencial de desastres naturales, ya que existen algunas explotaciones de materiales.

San Javier cuenta con una población de 134,472 habitantes, de los cuales 58,983 son hombres y 75,489 son mujeres. La gran mayoría de la población está por debajo de los 39 años (64.9%) de este el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (42.1%) con rango de edad de 15 a 39 años. Sólo un 7.4% representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población de la tercera edad.

El estrato socioeconómico con mayor porcentaje en San Javier es el 1 (bajo), el cual comprende el 35.7 % de las viviendas; seguido por el estrato 3 (medio-bajo), que corresponde el 30.9 %; le sigue el estrato 2 (bajo) con el 27.7 %, y el restante 5.7 % corresponde al estrato 4 (medio). Se desarrolla en una extensión de 700 hectáreas, con una densidad de 19.210 habitantes por kilómetro cuadrado, siendo esta la comuna más densamente poblada de la ciudad.

***Imagen N° 4. Comuna 13 (San Javier) de la ciudad de Medellín - Colombia***



Fuente: Programa Medellín como Vamos. Alcaldía de Medellín.

### *Comuna 14 (El Poblado)*

Es el sector más caro y exclusivo de la ciudad. Se encuentra ubicada en la zona sur-oriental. Limita por el norte con el corregimiento de Santa Elena y con las comunas La Candelaria (N.º 10), Buenos Aires (N.º 9); por el oriente con el corregimiento de Santa Elena; por el sur con el municipio de Envigado y por el occidente con la Comuna N.º 15 Guayabal. Es la comuna más grande de Medellín y también la menos poblada en términos relativos. La Comuna del Poblado tiene una extensión de 1.432,58 hectáreas, equivalentes al 39% del total de la ciudad.

Su topografía en general es suave, ondulada, con pendientes entre el 10% y 25% y las pendientes más fuertes varían de 25 a 60%, tiene un relieve abrupto, con crestas o cimas poco redondeadas, cerros bajos con laderas poco disertadas.

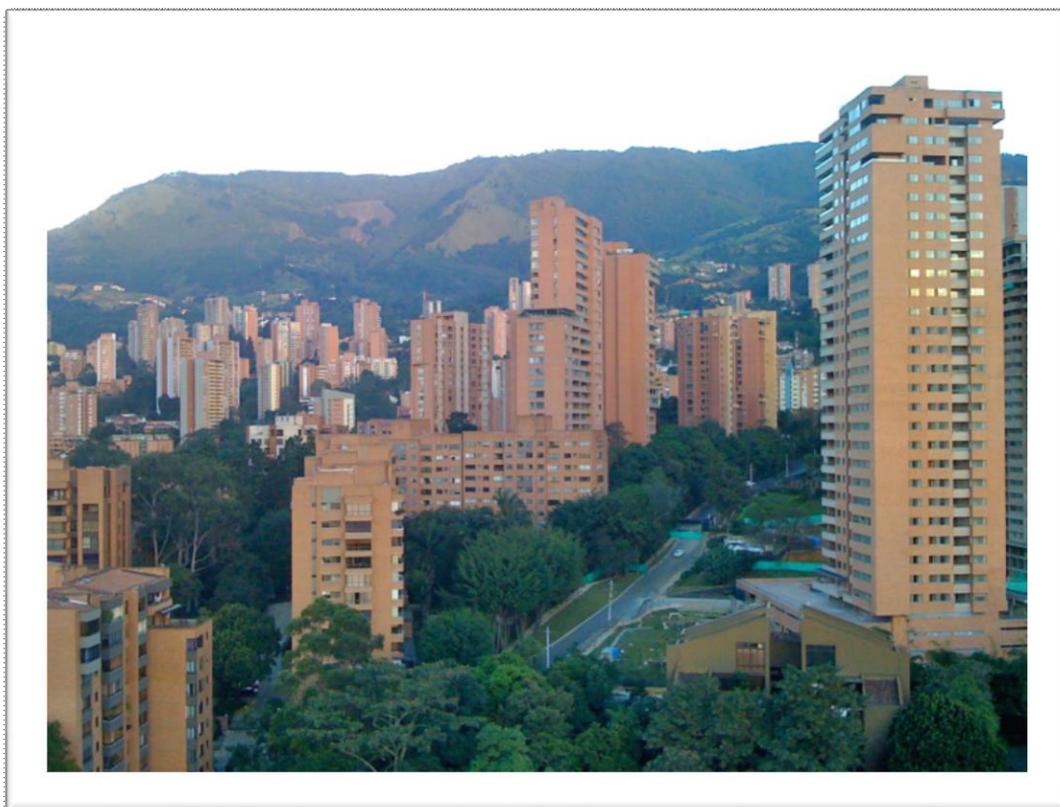
Las quebradas principales como La Presidenta y La Aguacatala, presentan disección profunda (hasta 40 metros.) lo que ocasiona gran inestabilidad en sus vertientes. Otra característica de estos terrenos son las zonas pantanosas y cenagosas, donde la reptación de los terrenos hacia los cauces ha formado topografías cerradas. Así siendo el poblado la zona alta de Medellín.

El Poblado cuenta con una población de 194,704 habitantes, de los cuales 96,243 son hombres y 98,561 son mujeres. La gran mayoría de la población está por debajo de los 39 años (63.9%) de este, el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (39.4%) con rango de edad de 15 a 39 años. Sólo un 5.6% representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población de la tercera edad.

Según las cifras presentadas por la Encuesta Calidad de Vida (2017) el estrato socioeconómico que predomina en El Poblado es el 6 (alto), el cual comprende el 66.5 % de las viviendas; seguido por el estrato 5 (medio-Alto), que corresponde al 27.5 %; estas condiciones socioeconómicas caracterizan la totalidad de los barrios de esta comuna, con excepción de algunos sectores que presentan un significativo número de viviendas, el estrato 4 (medio) corresponde al 4.2% y en los estratos 3 (medio-bajo) con el 1.3 % y 2 (bajo) con el 0.5%.

El Poblado, se desarrolla en una extensión de 1.432,58 hectáreas, con una densidad de 66 habitantes por hectárea siendo la más baja de la ciudad.

***Imagen N° 5. Comuna 14 (El Poblado) de la ciudad de Medellín – Colombia***



Fuente: Programa Medellín como Vamos. Alcaldía de Medellín.

## *Comuna 16 (Belén)*

Está localizada en la zona suroccidental de la ciudad. Limita por el norte con la Comuna N.º 11 Laureles - Estadio; por el oriente con la Comuna N.º 15 Guayabal; al Sur y al Occidente con el Corregimiento de Altavista.

La comuna de Belén ocupa un área de 883.12 hectáreas, equivalentes al 9% del total de la zona urbana y al 2.7% del total de Medellín. Su terreno se caracteriza por presentar pendientes suaves a moderadas en gran parte de su territorio, excepto la parte alta constituida por los barrios Belén Rincón, Rodeo Alto (La Hondonada), Altos de la Montaña (antes llamado Zafra), Tanque, Montenegro, Cantarranas, Los Alpinos, "El Morro", Altavista y La Violetas.

Está atravesada por las vertientes de las quebradas La Guayabala, La Pabón, El Saladito, Caza Diana, Altavista, La Picacha o Aguas Frías. El régimen hidráulico de éstas presenta alteraciones notorias en las temporadas invernales debido a la inadecuada explotación de materiales para la construcción en sus cabeceras, generando sedimentación en sus cauces, y a un acelerado proceso de deforestación en las cuencas. Como principal accidente geográfico y punto de referencia de toda la ciudad, se destaca el Cerro Nutibara.

Belén cuenta con una población de 159,390 habitantes, de los cuales 71,746 son hombres y 87,644 son mujeres. La gran mayoría de la población está por debajo de los 39 años (66.6%) de este el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (42.5%) con rango de edad de 15 a 39 años. Sólo un 5.9 % representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población de la tercera edad.

El estrato socioeconómico con mayor porcentaje en Belén es el 3 (medio-bajo), el cual comprende el 36.3 % de las viviendas; seguido por el estrato 4 (medio), que corresponde al 30.6 %; seguido por el estrato 2 (bajo) con el 19.4 %, después está el estrato 5 (medio-alto) con el 13 % y solo el 0.6 % corresponde al estrato 1 (bajo-bajo).

Belén se desarrolla en una extensión de 883.12 hectáreas, con una densidad de 180 habitantes por hectárea.

***Imagen N° 6: Comuna 16 (Belén) de la ciudad de Medellín – Colombia***



Fuente: Programa Medellín como Vamos. Alcaldía de Medellín.

## Capítulo. VI.

### Realidades juveniles en la ciudad de Medellín

#### 1. Aspectos generales.

Los cuestionarios y entrevistas se aplicaron entre enero y julio de 2018. Las y los participantes fueron 60 jóvenes egresados de la escuela media hace 10 años: 30 mujeres y 30 varones, logrando así una muestra equilibrada de género. Las y los jóvenes participantes pertenecen a diversos sectores de la ciudad, así: 4 mujeres y 6 hombres de la comuna 1 (popular), 4 mujeres y 3 varones de la comuna 11 (Laureles - Estadio), 4 mujeres y 3 hombres comuna 12 (La América), 6 mujeres y 4 varones de la comuna 13 (San Javier), 6 mujeres y 7 varones de la comuna 14 (El Poblado), 6 mujeres y 7 varones de la comuna 16 (Belén). Cada una de estas comunas presentan diferencias geográficas importantes además de encontrarse ubicadas en ellas sectores sociales diferentes ( ver características de cada una de las comunas en el capítulo IV).

*Tabla N<sup>a</sup> 3. Composición de la muestra según la comuna donde viven las y los jóvenes entrevistados y el sexo.*

Comuna (Barrio)	SEXO		Total
	Mujer	Varón	
1 (popular)	4	6	10
11 (Laureles-estadio)	4	3	7
12 (la américa)	4	3	7
13 (San Javier)	6	4	10
14 (el poblado)	6	7	13
16 (belén)	6	7	13
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

La edad de los jóvenes a quienes se aplicó el cuestionario y participaron de las entrevistas en profundidad oscila entre los 27 y los 30 años de edad. En los sectores sociales altos el 80% de los participantes de los barrios Laureles y el Poblado tiene entre 27 y 28 años. Para el caso de los sectores sociales medios, es decir, barrios Belén y la América un 75% de los entrevistados tiene entre 28 y 29 años de edad, mientras un 75% de los entrevistados de sectores sociales bajos en los barrios San Javier y Popular tiene entre 29 y 30 años.

**Tabla 4. Composición de la muestra según edad y segmento social del establecimiento educativo del que egresaron las y los jóvenes entrevistados.**

Edad en años	Segmento social del establecimiento educativo			Total
	Alto	Medio	Bajo	
27	55%	10%	5%	23%
28	25%	45%	20%	30%
29	10%	30%	35%	25%
30	10%	15%	40%	22%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración Propia

## 2. Condiciones socioeconómicas.

Para la definición de los sectores sociales a los que pertenecen las y los jóvenes que participaron en el estudio se tuvieron en cuenta variables como: 1) estrato socioeconómico<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> En Colombia la estratificación socioeconómica es una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. En el país existen 6 estratos socioeconómicos: bajo-bajo o estrato "0", bajo o estrato 1, medio bajo o estrato 2, medio o estrato 3, medio alto o estrato 4 y alto o estrato 5 y 6. Esta estratificación es realizada teniendo en cuenta las características físicas de la vivienda y su entorno, lo que representa una opción metodológica fundamentada en que el significativo vivienda-entorno expresa un modo socioeconómico de vida demostrable tomando en cuenta las excepciones que lo confirman. Las características físicas externas e internas de las viviendas, su entorno inmediato y su contexto habitacional y funcional urbano o rural, tienen asociaciones significativas con las condiciones socioeconómicas de los usuarios de dichas viviendas. La vivienda es un medio

en el que viven las y los jóvenes entrevistados, 2) tipo de vivienda<sup>27</sup> 3) institución educativa<sup>28</sup> a la que asistieron . Como se puede observar en la tabla N° 4, el 17% de la muestra reside en los estratos socioeconómicos 5 y 6, es decir comunas 11 y 14. El 12% de la muestra pertenece a estrato socioeconómico 4, viven en el barrio la América o comuna 12. Igualmente, que estrato 3 al que pertenece el 12 % de las y los jóvenes entrevistados, quienes viven en el barrio Belén. Por su parte el 17% pertenece a estrato socioeconómico medio bajo (2), el 22% a estrato socioeconómico bajo (1) y finalmente el 22% vive en estrato social bajo-bajo o “0”.

**Tabla 5. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según estrato socioeconómico y sexo.**

Estrato socioeconómico	Sexo		Total
	Mujer	Varón	
<b>Alto (5y6)</b>	4	6	10
<b>Medio-alto (4)</b>	4	3	7
<b>Medio (3)</b>	4	3	7
<b>Medio-bajo (2)</b>	6	4	10
<b>Bajo (1)</b>	6	7	13
<b>Bajo-bajo (0)</b>	6	7	13
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>

Fuente: Elaboración Propia

físico que más allá de tener una significación fisiológica, tiene sentido psicológico y social-histórico referido a la estética y conforme a diversas razones económicas y de posición social. A manera de ilustración, un muro es en principio un elemento que debe proveer aislamiento de la intemperie. Existen viviendas en las cuales los muros son latas o cartones que ni siquiera aíslan adecuadamente y viviendas en las cuales los muros reforzados están enchapados en costosos materiales decorativos. En general, las especificaciones de las viviendas van desde lo puramente funcional e indispensable hasta lo estético, ornamental y suntuario, en una gradación, claramente jerarquizada socioeconómicamente, que no es gratuita ni fortuita (DANE, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, las categorías que se consideraron en la variable estrato socioeconómico fueron: bajo-bajo o estrato “0”, bajo o estrato 1, medio bajo o estrato 2, medio o estrato 3, medio alto o estrato 4 y alto o estrato 5 y 6.

<sup>27</sup> En cuanto a la variable “tipo de vivienda”, se consideraron las categorías: propia o alquilada. Pero además de tuvieron en cuenta los materiales con que fue construida la estructura física de la misma.

Para la variable materiales de construcción de la estructura de la vivienda.

<sup>28</sup> Con respecto a la variable “tipo de institución educativa” se tuvieron en cuenta las categorías: estatal y privada.

Con relación al tipo de vivienda, el 95% de las y los jóvenes participantes en el estudio y que pertenecen a sectores sociales altos su vivienda es propia, y solamente un 5% si bien residen en vivienda alquilada poseen vivienda propia pero no viven en ella temporalmente, por razones como: mejoras, arreglos, negocios, etc.

Para el caso de las y los jóvenes de sectores sociales medios un 60% de ellos vive en una casa propia, un 40% en vivienda alquilada. En cuanto a las y los jóvenes de sectores sociales bajos un 75% de ellos vive en una casa alquilada y un 25% tiene casa propia; es importante aclarar que las viviendas de los jóvenes de sectores sociales bajos tanto de quienes residen en una casa alquilada como aquellos que dicen tener una “casa propia” se tratan de viviendas ubicadas en lugares a las afueras de las comunas 1 y 13, en zonas de alto riesgo, que fueron construidas en terrenos de invasión, y que además son construidas con materiales de desecho como cartón, tablas, latas, los pisos son de tierra, no tienen servicios públicos -agua, luz, alcantarillado-, es decir, se trata de viviendas denominadas en Colombia “tugurios<sup>29</sup>”.

---

<sup>29</sup> En Colombia se denomina tugurios a aquellas viviendas construidas con materiales reciclables como madera, plástico, cartón, ubicadas en lugares de alto riesgo en zonas urbanas en las afueras de las ciudades.

**Tabla N° 6. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según tipo de vivienda y el sector social de ubicación.**

<b>Tipo de vivienda</b>	<b>sector social de ubicación de la vivienda</b>			<b>Total</b>
	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	
<b>Propia</b>	95%	60%	25%	<b>60%</b>
<b>Alquilada</b>	5%	40%	75%	<b>40%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración Propia

Pero además de considerar si el tipo de vivienda es propia o alquilada, se tuvieron en cuenta los materiales con los que están construidas sus estructuras externas, de esto depende la protección de sus habitantes frente a las adversidades del clima y del entorno; la calidad y la resistencia frente a los mismos, cambian según el tipo de material utilizado. En consecuencia, en los sectores sociales altos y medios las viviendas son construidas con materiales más costosos, de mejor calidad y resistencia <sup>30</sup>, mientras en los sectores sociales bajos se utilizan materiales de construcción mucho más económicos y menos resistentes<sup>31</sup>. No es lo mismo vivir en una vivienda construida con ladrillo, bloque y madera pulida, que en una elaborada de cartón, latas y plásticos.

---

<sup>30</sup> Materiales como los bloques, ladrillos, piedras y madera fina, por su calidad y estética, y costo son mayormente utilizados en las construcciones de los sectores sociales altos y medios.

<sup>31</sup> La tapia pisada, el bahareque y el adobe son materiales usados habitualmente para la construcción de las viviendas de sectores sociales bajos, no son tan costosos y son menos resistentes como el ladrillo, la piedra o la madera pulida.

Como se puede observar en la siguiente tabla el 100% de las viviendas en las que habitan los jóvenes entrevistados pertenecientes a sectores sociales altos fueron construidas con bloque, ladrillo, piedra y madera pulida. Mientras el 80% de las viviendas de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales bajos fueron construidas con tablas, zinc, tela, cartón, latas y/o desechos plásticos y solamente un 20% con tapia pisada, adobe, bahareque, madera burda. Y de las viviendas de los jóvenes de sectores sociales medios el 40 % fueron construidas con materiales como bloque, ladrillo, concreto, piedra, madera pulida, es decir, de mejor calidad, un 40% con tapia pisada, adobe, bahareque, madera burda y un 2% con material prefabricado.

**Tabla N°7. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según los materiales de construcción de las viviendas y sector social de ubicación.**

Material de construcción de las viviendas	Sector social de ubicación			TOTAL
	Alto	Medio	Bajo	
Bloque, ladrillo, piedra, madera pulida	100%	40%	0%	47%
Material prefabricado	0%	10%	0%	3%
Tapia pisada, adobe, bahareque, madera burda.	0%	50%	20%	23%
Tabla, Zinc, tela, cartón, latas, desechos, plásticos	0%	0%	80%	27%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración Propia, a partir de los datos relevados en la investigación e información publicada por el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2018).

Ahora bien, con respecto al tipo de institución educativa en la que cursaron las y los jóvenes participantes, en la tabla N°.6 se puede ver como el 100 % de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos, cursaron en instituciones educativas privadas ubicadas en sectores sociales alto de la ciudad, caso contrario ocurre con las y las jóvenes de sectores sociales bajos en cuyo caso el 100% cursó en escuelas estatales ubicadas en sectores sociales bajos. Por su parte, de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales medios el 85% cursó en instituciones educativas estatales y solamente un 15% en instituciones educativas privadas ubicadas en sectores sociales medios de la ciudad de Medellín.

**Tabla N°8. Condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes entrevistados según tipo de institución educativa a la que asistieron y el sector social de ubicación.**

<b>Tipo de institución educativa</b>	<b>Sector social de ubicación</b>			<b>Total</b>
	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	
<b>Estatal</b>	0	17	20	<b>37</b>
<b>Privada</b>	20	3	0	<b>23</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Fuente: Elaboración Propia

### 3. Condiciones familiares

Según Gluz (2006) la composición del hogar es un aspecto muy importante en el desarrollo y el éxito o fracaso escolar de los jóvenes, por consiguiente, para establecer las condiciones familiares de las y los jóvenes entrevistados se tuvieron en cuenta variables como: el tipo de familia<sup>32</sup>, el nivel educativo familiar<sup>33</sup>, y el nivel ocupacional de los padres<sup>34</sup>.

#### 3.1. Tipo de familia

Como podemos ver en la tabla N° 6 un 90 % de las familias de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos está conformada por madre, padre e hijos, solamente un 10% es monoparental por fallecimiento de uno de los padres. Por su parte, las familias de las y los jóvenes de sectores sociales medios el 60% son biparentales y el 30% monoparentales. Mientras para el caso de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales bajos la mayoría de las familias son monoparentales o extendidas 80%, es decir, están compuestas solamente por uno de los padres, en su mayoría madres cabezas de hogar, pero además residen en estos hogares otros parientes, como abuelos, tíos, primos, etc.

---

<sup>32</sup> “Existen diferentes formas de clasificar los tipos de familia, según la Encuesta Permanente de Hogares: “Familias Nucleares” compuesta por padre o madre, o ambos, con o sin hijos; “Familias Extendidas” compuesta por padre o madre, o ambos, con o sin hijos y otros parientes y por último “Familias Compuestas” son aquellas familias integradas por padre o madre, o ambos, con o sin hijos, con o sin parientes y otros no parientes. Además, las familias pueden ser monoparentales (con solo un padre, habitualmente es la madre) o biparentales (con ambos padres)” (Corica, 2010:65).

<sup>33</sup> En el análisis del nivel educativo familiar se consideraron las categorías: nivel alto: hasta universitario completo, nivel medio: hasta secundario completo y el nivel bajo quienes no terminaron el secundario.

<sup>34</sup> Para establecer el nivel educativo de los padres se tuvieron en cuenta las categorías: nivel ocupacional alto, aquellos que realizan tareas profesionales, 2) nivel ocupacional medio: aquellos que realizan tareas técnicas y con calificación y 3) nivel ocupacional bajo: aquellos que realizan tareas no calificadas.

**Tabla N<sup>a</sup> 9. Distribución porcentual del sector social al que pertenecen las y los jóvenes participantes según el tipo de familia.**

<b>Tipo de familia</b>	<b>Sector social de las y los jóvenes</b>			<b>Total</b>
	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	
<b>Familias biparentales</b>	90%	60%	20%	<b>57%</b>
<b>Familias monoparentales</b>	10%	30%	35%	<b>25%</b>
<b>Familias Extendidas</b>	0%	10%	45%	<b>18%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con el análisis de las condiciones familiares del grupo de jóvenes que componen la muestra de la investigación, así como, existen diferencias en cuanto al tipo de familias entre los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos, medios y bajos, también existe una heterogeneidad en cuanto a la cantidad de personas con que viven.

En este sentido, en la mayoría de las viviendas de los jóvenes entrevistados habitan entre 1 y 3 personas. Encontrando una diferencia clara entre los aquellos que pertenecen a sectores sociales altos y medios de los de sectores sociales bajos. Es así como, en el primer caso en un 90% de los hogares viven entre 1 y 3 personas, solo en un 10% residen entre 4 y 6 personas y en ninguno de los hogares viven entre 7 y 9 personas; para el caso de las y los jóvenes de sectores sociales medios un 65% de los hogares viven entre 1 y 3 personas, en un 30% de las familias viven entre 4 y 6 personas y en un 5% de las familias viven entre 7 y 9 personas. Por

el contrario, en un 90% de los hogares de sectores sociales bajos viven entre 4 y 9 personas y solamente en un 10% de los hogares residen entre 1 y 3 personas.

De los planteamientos anteriores se deduce que en los hogares de los sectores sociales bajos conviven muchas más personas que en los de los sectores sociales altos y por consiguiente requieren de mayores ingresos para el sostenimiento económico del hogar, para poder cubrir sus necesidades básicas. Necesidades que en muchos casos son insatisfechas, cuando existen jóvenes que asisten a sus lugares de trabajo o estudio sin haberse alimentado o descansado adecuadamente al vivir en condiciones precarias.

**Tabla N° 10. Cantidad de personas que residen en los hogares de las y los jóvenes entrevistados según el sector social.**

Número de personas en el hogar	Sector social de las y los jóvenes			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Entre 1 y 3	90%	65%	10%	55%
Entre 4 y 6	10%	30%	50%	30%
Entre 7 y 9	0%	5%	40%	15%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

### *3.2. Nivel educativo familiar.*

Las características familiares se asocian con los logros educativos de los sujetos (Corica, 2012). Características que son de diversa índole como: el clima educativo en el que los jóvenes han estado inmersos -nivel educativo del padre y de la madre-, el contexto familiar, y que pueden representar grandes diferencias en hogares con escasos recursos económicos o en aquellos económicamente pudientes. De ahí la importancia de considerar la variable social en el análisis de los datos obtenidos en la presente investigación.

Para el análisis de los datos obtenidos para el nivel educativo de los padres se crearon las siguientes categorías: nivel alto hasta universitario completo, nivel medio hasta secundario completo -en esta categoría entran los que hicieron carreras terciarias o universitarias y no terminaron- y el nivel bajo son los que no terminaron el secundario.

De acuerdo a la información obtenida en el relevamiento de datos el nivel educativo de las madres y los padres tiene relación directa con el sector social y el tipo de escuela a la que asistieron sus hijos. De allí que de las madres y padres de sectores sociales altos todos tienen un nivel educativo medio o alto. Como se puede observar en la tabla N° 8 un 90% alcanzaron un nivel educativo alto, es decir, cursaron y/o culminaron una carrera universitaria, un 15% logró un nivel educativo medio; por su parte de las madres y padres de sectores sociales medios un 55% logró un nivel educativo medio, un 20% un nivel educativo alto y un 25% un nivel educativo bajo; y finalmente de los padres y madres de sectores sociales bajos se puede evidenciar una realidad totalmente diferente al de los sectores sociales altos, donde encontramos que ninguno tiene un nivel educativo alto, un porcentaje muy bajo 10% cursó y/o culminó el secundario 10% y el 90% restante posee un nivel de formación bajo, de este grupo en su mayoría iniciaron o culminaron solamente la primaria.

**Tabla N° 11. Distribución porcentual del sector social al que pertenecen las y los jóvenes participantes según máximo nivel educativo de los padres.**

<b>Máximo nivel educativo del padres y madres</b>	<b>Sector social de las y los jóvenes</b>			<b>Total</b>
	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	
<b>Alto</b>	85%	20%	0%	<b>35%</b>
<b>Medio</b>	15%	55%	10%	<b>27%</b>
<b>Bajo</b>	0%	25%	90%	<b>38%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

Dentro de los factores circunstanciales a los que la literatura atribuye una mayor relación con el logro académico de los estudiantes, se encuentran el nivel educativo de los padres, así como su entorno socioeconómico. En este sentido, otro de los datos relevados en el cuestionario es el nivel ocupacional del jefe del hogar<sup>35</sup>. En este sentido los aspectos socioeconómicos y educativos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado son dos aspectos fundamentales que facilitan o limitan las oportunidades disponibles (Rumberger & Tomas, 2000). Es decir, el nivel de ingresos y el nivel educativo de los padres determinan las posibilidades materiales, culturales y sociales para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos y motivar en ellos el valor del desarrollo humano en aspectos tanto educativos como laborales.

---

<sup>35</sup> Nivel ocupacional del jefe del hogar: nivel ocupacional alto, aquellos que realizan tareas profesionales, 2) nivel ocupacional medio: aquellos que realizan tareas técnicas y con calificación y 3) nivel ocupacional bajo: aquellos que realizan tareas no calificadas.

Con respecto a la situación laboral de los padres y madres de las y los jóvenes entrevistados la mayoría trabaja: aquellos que pertenecen a sectores sociales altos el 80% trabaja y el 20% es pensionado<sup>36</sup>, de los sectores sociales medios el 75% trabaja, el 20 % es pensionado y el 5% no tiene empleo, y para el caso de los sectores sociales bajos el 93% trabaja y el 7% está desempleado.

Pero además existen diferencias significativas entre las respuestas de las y los jóvenes de los tres grupos –sector social alto, medio y bajo- en cuanto nivel ocupacional, tipo contrato y la cantidad de horas que trabajan sus padres.

En este sentido, en la tabla 9 se evidencia que para las y los jóvenes de los sectores sociales altos existe un porcentaje mayor de padres que tienen un nivel ocupacional alto (85%), para los de sectores sociales medios es de un 40%, mientras en el caso de los de sectores sociales bajos ninguno de los padres tiene un nivel ocupacional alto. Por su parte, un 45% de los padres de sectores sociales medios tiene un nivel ocupacional medio, un 10% de los padres de sectores sociales bajos alcanzó este nivel y para el caso de los padres de sectores sociales altos un 15% alcanzó este nivel. Y con respecto a los padres de sectores sociales bajos un 90% tiene un nivel ocupacional bajo, y esto tiene que ver con ese nivel educativo que alcanzaron y que fue analizado en apartados anteriores, donde un padre que no culminó estudios primarios difícilmente puede acceder a cargos de niveles jerárquicos altos.

---

<sup>36</sup> Tomando ese 20% de pensionados como un 100%: el 80% recibe pensión y sigue trabajando y el 20% es pensionado sin trabajar.

**Tabla N° 12. Nivel ocupacional de los padres según el sector social al que pertenecen las y los jóvenes.**

Nivel ocupacional del jefe de hogar	Sector social de las y los jóvenes			Total
	Alto	Medio	Bajo	
<b>Alto</b>	85%	40%	0%	<b>42%</b>
<b>Medio</b>	15%	45%	10%	<b>23%</b>
<b>Bajo</b>	0%	15%	90%	<b>35%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

Otra diferencia encontrada es el tipo de contrato que tienen los padres de los jóvenes que conforman la muestra según el sector social al que pertenecen -alto, medio y bajo-. Se evidencia que los padres de los jóvenes de sectores sociales altos cuentan con trabajos más estables, donde el 76% tiene un contrato permanente. Para el caso de aquellos que pertenecen a sectores sociales medio este porcentaje es del 43% y para los de sectores sociales bajos del 21%. Una diferencia que vale la pena resaltar es que los jefes de hogar que tienen contrato permanente y pertenecen a sectores sociales bajos en la mayoría de los casos su nivel ocupacional es bajo, mientras los padres de las y los jóvenes de sectores sociales altos que tienen contratos permanentes ocupan cargos de nivel alto -la mayoría son gerentes o dueños de empresa-.

Finalmente, se mantiene la misma tendencia del nivel ocupacional de los padres y el tipo de contrato, en relación a la cantidad de horas semanales que trabajan. En este sentido, los padres de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales bajos trabajan una cantidad superior de horas semanales que los que pertenecen a sectores sociales altos, lo que representa para el

caso de los primeros un menor tiempo disponible para compartir con su familia, hijos y para realizar otro tipo de actividades que representan bienestar familiar. Sin desconocer que los ingresos también varían. Para el caso de los primeros trabajan un mayor tiempo y ganan menos, para el caso de los segundos trabajan menos tiempo y sus ingresos son muy superiores.

Lo anterior da cuenta de la desigualdad de recursos económicos con los que cuentan las familias para que los y los jóvenes cursen y culminen con éxito sus estudios secundarios terciarios o universitarios. En este orden de ideas, no es igual tener padres que terminaron estudios universitarios, que cuentan con un trabajo estable con un cargo de nivel alto y un mayor nivel de ingresos, aspectos que representan bienestar y tranquilidad familiar; que tener un padre con una escuela primaria o secundaria incompleta, con un trabajo temporal donde ocupa un cargo de nivel bajo, con unos ingresos bajos e insuficientes para cubrir las necesidades básicas del grupo familiar, situación que genera una constante incertidumbre e inestabilidad familiar y que minimiza las posibilidades a las y los jóvenes de ingresar y permanecer en el sistema educativo.

#### **4. Trayectorias educativas de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín.**

En este apartado se describen los recorridos familiares, laborales y educativos de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín pertenecientes a distintos sectores sociales y que egresaron de la escuela media hace aproximadamente 10 años.

De los 60 jóvenes que participaron en el estudio 37 asistieron a instituciones estatales. Todos los y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales bajos cursaron en escuelas estatales ubicadas en los barrios Popular 1 y San Javier. 17 de los jóvenes que pertenecen a sectores

sociales medios asistieron a instituciones estatales ubicadas en el barrio Belén y La América y solamente 3 tuvieron la posibilidad de acceder a escuelas privadas; estos tres estudiantes si bien cursaron en una institución privada la misma se encuentra ubicada en un estrato social medio. Por su parte, la totalidad de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos cursaron sus estudios en instituciones educativas ubicadas en los barrios de estrato socioeconómico 5 y 6 como es el caso de El Poblado y/o Laureles.

**Tabla N°13. Tipo de institución educativa a la que asistieron las y los jóvenes participantes según el sector social al que pertenecen.**

Tipo de institución a la que asistieron	Sector social de las y los jóvenes			Total
	Alto	Medio	Bajo	
<b>Estatal</b>	0	17	20	<b>37</b>
<b>Privada</b>	20	3	0	<b>23</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

En el contexto latinoamericano, y especialmente en Colombia, el factor tipo de institución educativa tiene una incidencia especialmente alta. Una posible explicación de este fenómeno subyace en que la desigualdad en la distribución del ingreso en el país genera una segmentación en el campo educativo, de tal forma que la elección del tipo de escuela representa un indicador de condición socioeconómica y de realidades de la población (Gamboa & Londoño, 2014).

En el país existen brechas en el desempeño escolar entre las y los jóvenes que cursan en instituciones educativas estatales y quienes asisten a colegios privados. Según un estudio realizado por Díaz & Tobar, (2014) sobre las causas de las diferencias en el desempeño escolar entre colegios privados y estatales en algunas ciudades del país, entre ellas Medellín, las autoras encuentran que estas brechas se deben a factores como: las diferencias en recursos educativos, las divergencias en el estatus socioeconómico y cultural del hogar de origen y las diferencias en las características individuales. Brechas que se pudieron evidenciar a partir del trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación. Encontrando grandes desigualdades en la infraestructura y dotación de las instituciones educativas privadas del barrio El Poblado por ejemplo comparadas con las deficientes instalaciones de las instituciones estatales donde cursaron las y las jóvenes de la comuna 1.

Las posibilidades de acceder a un buen empleo también dependen en gran medida de la carrera y del tipo de institución educativa a la que se asiste. Por consiguiente, la calidad de la educación que reciben los jóvenes, genera diferencias en los ingresos, en la calidad de vida, profundizando y reproduciendo las desigualdades sociales (Delgado, 2014). Al comparar las condiciones laborales de las y los jóvenes entrevistados, teniendo en cuenta el tipo de institución educativa a la que asistieron, se puede evidenciar la desigualdad salarial que existe, siendo mucho más favorables los sueldos de quienes cursaron una carrera en una institución privada y prestigiosa de la ciudad, que para aquellos que asistieron y egresaron de una universidad estatal<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Es importante resaltar que las y los jóvenes que egresan de la universidad de Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia, instituciones sumamente reconocidas en el país, se incorporan fácilmente al mercado de trabajo y reciben buenas remuneraciones. Pero como se menciona en varios apartados del documento, son pocos los jóvenes que tienen la posibilidad y la fortuna de ganarse un cupo y culminar sus estudios en estas dos instituciones.

En consecuencia, como se puede observar en la tabla anterior el 100% de los jóvenes de sector social bajo por sus difíciles situaciones económicas deben asistir a instituciones educativas estatales, mientras el 100% de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos tienen la posibilidad de cursar en instituciones educativas privadas.

**Tabla N°. 14. Nivel educativo<sup>38</sup> de las y los jóvenes participantes según el sector social.**

Nivel educativo de las y los jóvenes participantes	Sector social de las y los jóvenes			Total
	Alto	Medio	Bajo	
<b>Alto</b>	100%	55%	0%	55%
<b>Medio</b>	0%	45%	35%	27%
<b>Bajo</b>	0%	0%	65%	18%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el nivel educativo alcanzado por las y los jóvenes de los sectores sociales altos es superior al de los de sectores sociales medios y bajos. Mientras el 35% de las y los jóvenes de sectores sociales bajos que alcanzaron un nivel educativo medio solamente culminó el secundario y el 45% de las y los jóvenes de sectores sociales medios que alcanzó un nivel educativo medio realizaron carreras técnicas y tecnológicas y el 55 % que alcanzó un nivel alto

---

<sup>38</sup>Categorías: 1) nivel alto: universitario completo, estudios de posgrado completos o incompletos. 2) nivel medio: secundario completo, carreras terciarias o universitarias incompletas, y el nivel bajo con primaria completa o secundario incompleto.

culminaron carreras universitarias, el 100% de las y los jóvenes de sectores sociales altos culminaron carreras universitarias, y además continuaron estudios de posgrado (especializaciones, maestrías y/o doctorados).

Como se puede ver en la tabla anterior el 100% de las y los jóvenes pertenecientes a sectores sociales altos alcanzaron un nivel educativo alto, el 55% de aquellos que pertenecen a sectores sociales medios lograron culminar una carrera universitaria, mientras ninguno de los jóvenes de sectores sociales bajos alcanzó ese nivel.

Para el caso de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales medios todos culminaron el secundario, y un 45% realizaron estudios tecnológicos. Algunos inmediatamente culminaron el secundario iniciaron a trabajar y no continuaron estudiando. Otros continuaron estudios técnicos y tecnológicos (TyT).

Muchos de las y los jóvenes de sectores sociales medios y que residen en la comuna 16 realizaron sus estudios Técnicos en el SENA, que como pudimos ver en apartados anteriores algunos autores los definen como “más de lo mismo”, donde en Colombia se valida como educación superior a los programas técnicos y tecnológicos ofrecidos por ésta institución, desconociendo que su misión y características son diferentes a las de educación superior (Gómez, 2015).

Como se menciona antes, en el contexto educativo colombiano existe un sistema educativo de organización jerárquica que sitúa a la universidad tradicional como la cúpula o élite académica que representa el deber ser ideal de la educación superior, de tal manera que todos los otros tipos de instituciones de este nivel educativo, como las no universitarias -

principalmente las técnicas y tecnológicas como el SENA-, son consideradas de menor estatus académico y social.

Es muy difícil cambiar este contexto cultural, así como los imaginarios sociales. Pocos jóvenes aspiran a programas TyT, y muchos están en ellos como segunda o tercera opción, por no haber podido competir en los escasos y altamente selectivos cupos de las universidades estatales o por no poder pagar los altos costos de matrícula de las universidades privadas.

Muchos jóvenes dejaron de estudiar para ingresar al mercado de trabajo y posteriormente ingresaron al sistema educativo para realizar estudios técnicos con el SENA, y en algunos casos estudios Tecnológicos. Esto significa que la mayoría de egresados del nivel medio que no pueden comprar educación superior privada, ni competir por los escasos cupos en las universidades públicas, ni ingresar a los programas titulados del SENA, acceden al mercado de trabajo sin calificación ni competencias laborales, generalmente al sector informal, al rebusque y a trabajos terminales de baja productividad y remuneración. Factores que conllevan a la delincuencia, el narcotráfico, la prostitución y otras formas socialmente negativas de buscar la subsistencia.

Es importante aclarar que en las estadísticas educativas que hoy llevan los países de la región no existe ninguna herramienta consolidada que permita realizar el seguimiento de trayectorias escolares. Ello es así porque los datos disponibles no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos; contabilizan individuos, de quienes se habla sobre datos de matrículas, repetición, sobre edad, desgranamiento, etc., pero no son ellos el foco de información. Por ende, la revisión de la estadística educativa no puede mostrarnos a los sujetos y sus recorridos institucionales en el sistema escolar (Terigi,2009).

En este orden de ideas, a continuación, se describen las trayectorias educativas vividas por cada uno de las y los jóvenes participantes a partir de sus propias experiencias narradas, lo que permite evidenciar que fueron disimiles de acuerdo a sus realidades y contextos sociales. Para ello se consideraron tanto las trayectorias lineales o teóricas como las no lineales o reales.

Para el estudio de las trayectorias escolares teóricas - lineales se tuvieron en cuenta aquellos recorridos escolares que fueron continuos y conclusos. Y para el caso de las trayectorias escolares reales - no lineales, se tuvieron en cuenta tres situaciones: recorridos escolares continuos e inconclusos, recorridos escolares discontinuos y conclusos y recorridos escolares discontinuos e inconclusos (Ver tabla N° 12).

**Tabla N° 15. Tipología de trayectorias escolares de las y los jóvenes participantes.**

Trayectorias escolares de las y los jóvenes participantes	Sector social de las y los jóvenes			Total
	Alto	Medio	Bajo	
<b>Trayectorias Teóricas - lineales:</b>				
Recorridos continuos y conclusos.	18	7	0	<b>25</b>
<b>Trayectorias Reales - no lineales :</b>				
Recorridos continuos e inconclusos.	0	6	3	<b>9</b>
Recorridos discontinuos y conclusos.	2	4	4	<b>10</b>
Recorridos discontinuos e inconclusos.	0	3	13	<b>16</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

## 5. Trayectorias educativas teóricas – lineales

Siguiendo el trabajo de Terigi (2009), desde la organización de los sistemas educativos actuales la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. Estas expectativas señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada.

### Gráfico N° 9. Trayectorias escolares teóricas - lineales.



Fuente: Los desafíos que presentan las trayectorias escolares: Terigi recuperado de:  
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

#### 5.1.1. Recorridos escolares continuos y conclusos.

Para el análisis de las trayectorias teóricas lineales se consideraron aquellos recorridos escolares continuos y conclusos. En este orden de ideas corresponden a esta categoría aquellos

jóvenes que culminaron el bachillerato<sup>39</sup> e inmediatamente ingresaron a la educación superior, cursaron y terminaron una carrera Técnica, Tecnológica y/o Universitaria y en algunos casos realizaron estudios de posgrado. Todos estos niveles educativos los realizaron sin ninguna interrupción o desvío. Es decir, en ningún momento del recorrido se retiraron del sistema para volver a ingresar. En este caso se estaría hablando de trayectorias teóricas - lineales que corresponden solamente a uno de los recorridos posibles de los sujetos en el sistema escolar, por lo que muchos de los desarrollos didácticos con que se cuenta actualmente se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica (Terigi,2009).

Tal como se puede observar en la tabla N° 12 los recorridos escolares del 90 % de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos fueron lineales, es decir, iniciaron y culminaron todos los niveles educativos sin interrupciones. Solamente un 10% de estos jóvenes realizaron pequeños recesos escolares -se retiraron y volvieron a ingresar- durante sus estudios de nivel superior por motivos de viajes al exterior, pero en todos los casos no superaron los 6 meses para nuevamente reincorporarse al sistema educativo y culminaron con éxito sus procesos, recibiendo las respectivas certificaciones académicas.

El panorama para el caso de las y los jóvenes pertenecientes a sectores sociales medios y bajos fue muy diferente. Para los primeros -jóvenes de estratos económicos 3 y 4- solamente el 35% vivieron sus recorridos escolares continuos y conclusos, y para los segundos -jóvenes de estratos económicos 1 y 2- ninguno tuvo la posibilidad de realizar un recorrido escolar lineal. Durante el desarrollo del trabajo de campo uno de los participantes – Esteban varón de 30 años- nos compartió toda su trayectoria educativa y es la siguiente:

---

<sup>39</sup> En Colombia la escuela media corresponde a los grados 10 y 11, y al culminar estos dos niveles se obtiene el título de bachiller, el cual habilita para acceder a la educación superior. En otros países, como por ejemplo Argentina estos dos grados 10 y 11 hacen parte de la educación secundaria.

*Pertenezco a una familia de status alto, vivo en el barrio el Poblado de la ciudad de Medellín. Inicé mis estudios cuando apenas teniendo 2 años de vida, en ese momento ingresé al jardín al nivel de párvulos. Mis padres por su buen nivel económico eligieron una de las mejores escuelas de la ciudad, en la cual estuve hasta los 16 años edad cuando recibí mi título de bachiller. Inmediatamente me presenté a la universidad para realizar la carrera de ingeniería de sistemas, donde pasé sin problemas, también se trataba de una universidad privada, una de las más prestigiosas de la ciudad, con un excelente nivel académico y muy reconocida a nivel nacional. A los 21 años me gradué como ingeniero de sistemas y al año siguiente ingresé para hacer una especialización. Una de las ventajas por las que me gustó esta universidad es que cada semestre del pregrado cursaba una asignatura de postgrado homologable para la especialización, esto me permitió al terminar la carrera tener ya cursados y aprobados dos semestres de la especialización y en solo un año ya fui especialista (22 años). La universidad me ofreció la posibilidad de homologar la especialización y en dos años ser magister, los semestres eran carísimos, pero gracias a Dios mi familia tenía los recursos económicos y me apoyó 100% para que realizara todos los estudios que deseara. Por ello decidí ingresar a realizar la y terminarla, siendo magister a los 25 años, porque fueron dos años viendo las asignaturas más un tiempo adicional que me tomó terminar y presentar la tesis. Tuve además tan buena suerte que al muy poco tiempo de terminar la maestría la universidad abrió el programa de “Doctorado en ingeniería”, entonces ingresé a él, también el valor del semestre es muy costoso, pero me homologaron el 50% con las materias vistas en la maestría y acabo de terminar el doctorado.*

*Me olvidé de comentarte que cuando estaba terminando la maestría como mis padres tenían tan buenas relaciones en la industria un conocido me ofreció un cargo en el área de sistemas, inicié a trabajar allá y hoy soy el director del departamento de sistemas.*

*Siempre fui muy dedicado al estudio, disciplinado y constante, me destacué en el estudio y ocupé los primeros lugares y hoy gracias a eso ya terminé prácticamente todos mis estudios, porque terminado el doctorado por ahora no tengo dentro de mis planes en el corto y mediano plazo realizar más estudios formales, de pronto cursos de actualización pero nada más. Y bueno toda mi formación académica me ha permitido tener hoy un muy buen cargo.*

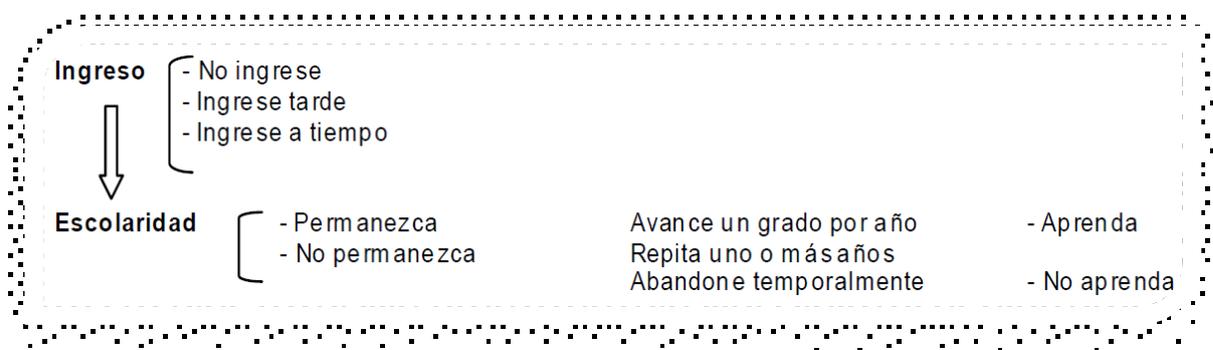
Este joven es un fiel ejemplo de las trayectorias educativas teóricas y lineales. Él como muy pocos jóvenes de la ciudad tuvo la fortuna de contar con ciertas condiciones económicas, físicas e intelectuales que le permitieron realizar un recorrido escolar sin ningún desvío o interrupción. A partir de lo anterior, se pueden reconocer los recorridos frecuentes o más probables, coincidentes o próximos a las trayectorias teóricas; pero es importante reconocer la

existencia de itinerarios que no siguen ese camino o lo que podría denominarse “trayectorias no encauzadas”, donde gran parte de los niños y jóvenes transitan su experiencia escolar de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi,2009). Este tipo de trayectorias se analizan con detalle a continuación.

## 6. Trayectorias educativas reales – no lineales.

Los recorridos escolares no son necesariamente lineales, ni sincronizados, son más prolongados y se presentan más diversificados cada día. Uno de los debates del área socio educativa en la actualidad está vinculado con las distintas interpretaciones sobre la relación entre el deterioro socioeconómico de la población y las trayectorias educativas no lineales. La noción de trayectorias educativas no lineales tiene que ver con las múltiples formas por parte de los jóvenes de recorrer su experiencia escolar. Por consiguiente, para la no linealidad tiene relación con que los recorridos escolares no responden a los estándares que propone el sistema educativo (Kaplan & Fainsond, 2001)

### Gráfico N° 10. Trayectorias escolares reales - no lineales.



Fuente: Los desafíos que presentan las trayectorias escolares: Terigi recuperado de:  
<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

En la cotidianidad de las instituciones educativas existen discontinuidades y rupturas. Como consecuencia existen estudiantes que, ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporalmente, tienen inasistencias reiteradas o prolongadas, repiten un nivel -grado escolar- una o más veces, presentan sobreedad y tienen un rendimiento menor al esperado. Estos y otros factores determinan que las trayectorias escolares reales, las que se encuentran en los contextos escolares sean diferentes de las teóricas, pero ello no implica que deban verse como trayectorias fallidas, son producto de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar (Directores que Hacen Escuela, 2015).

En la población estudiada encontramos tres tipos de trayectorias reales - no lineales: recorridos educativos escolares continuos e inconclusos, recorridos escolares discontinuos y conclusos y recorridos escolares discontinuos e inconclusos. A continuación, se detallan los hallazgos en cada uno de los casos.

### **6.1. Recorridos escolares continuos e inconclusos.**

En este caso si bien las y los jóvenes luego de terminar la escuela media, ingresaron a la educación superior -técnica, tecnológica y/o universitaria-, y permanecieron allí durante algún tiempo, posteriormente por diferentes motivos abandonaron sus estudios sin culminarlos. Por consiguiente, se puede evidenciar que un conjunto complejo de factores incide en las diversas formas de transitar la experiencia escolar y muchas de ellas no implican recorridos lineales por el sistema educativo (DINIECE-UNICEF, 2004: 8).

Si nos remitimos a la tabla N° 12, encontramos que el 30% de los jóvenes de sectores sociales medios vivieron sus recorridos escolares de manera continua hasta determinado

momento -nivel educativo-, pero por diversas circunstancias tuvieron que abandonar sus estudios y nunca los pudieron retomar para concluir.

Un ejemplo de ello es el caso de Melissa, estudiante de odontología y residente en la comuna 16 de la ciudad de Medellín: Quien relata lo siguiente:

*“Nací en un hogar humilde con 7 hermanos más, mi madre no tenía recursos económicos para mantenerme y me regaló en adopción a una buena familia que me cuidó y trató como si fuera su hija. Me dieron estudio en buenas instituciones, pero cuando terminé el bachillerato<sup>40</sup> e inicié la universidad empezaron a pasar por mi cabeza un montón de cosas, quería volver a ver a la madre real, me sentía una joven despreciada, me volví rebelde con los padres de crianza, trataba muy mal a mi madre.... De pronto comencé a decaer en mis estudios, mi nivel académico era muy malo, reprobé 5 materias de 6 que tenía matriculadas en el último semestre que estuve cursando, y finalmente terminé abandonando mi carrera... Conseguí un trabajo como vendedora en una tienda de ropas y me fui de la casa de mis padres. Este trabajo jamás me permitió tener el nivel de vida que ellos me daban, y mucho menos regresar a la universidad.... Hoy me gustaría retomar mi vida anterior, volver a mi casa, a la universidad, pero me da vergüenza por lo desagradecida que fui con mis padres adoptivos, lo mal que los traté y no sé si me recibirían de nuevo”.*

Pero no es solamente este caso, como ella existen otros jóvenes que al culminar el bachillerato y movidos por sus deseos de ingresar al mercado de trabajo para tener independencia económica abandonan sus hogares de origen de manera prematura, cuando aún no cuentan con una formación académica sólida que les permita acceder a un empleo de un nivel jerárquico alto y que terminan abandonando sus estudios y trabajando en lo que ellos llaman “*lo que me resulte*”, con el principal objetivo de poder subsistir.

Para el caso de las y los jóvenes de sectores sociales bajos el 15% vivió recorridos escolares continuos e inconclusos. Cabe aclarar que el nivel educativo alcanzado por esta

---

<sup>40</sup> En Colombia al terminar 11° se obtiene el título de bachiller.

población resulta inferior a los de las y los jóvenes de sectores sociales medios y más aún de los altos. En este sentido, encontramos que estos jóvenes en el mejor de los casos alcanzaron a culminar la escuela media y obtener el título de bachiller, porque muchos ni siquiera alcanzaron este nivel educativo.

Lo anterior lo podemos validar en la tabla N° 11 donde encontramos que el 65% de las y los jóvenes pertenecientes a sectores bajos no culminó la escuela media. Las causas están asociadas a sus contextos y realidades sociales: madres solteras, inmigrantes a la ciudad por desplazamiento forzoso asignados en refugios o tugurios<sup>41</sup> a las afueras de la urbe, madres cabezas de hogar que no cuentan con los recursos necesarios para sostener sus hogares, así como las características propias de la oferta educativa del país.

***Imagen N° 7. Situación de precariedad de algunas viviendas de sectores sociales bajos***



Fuente: evidencias fotográficas obtenidas durante el trabajo de campo realizado en el marco de la presente investigación.

---

<sup>41</sup> En Colombia se denomina tugurios a aquellas viviendas construidas con madera, plástico, cartón, ubicadas en lugares de alto riesgo en zonas urbanas en las afueras de las ciudades.

Como se mencionó antes, Terigi (2009) postula que los jóvenes de posiciones socioeconómicas vulnerables tienen mayores dificultades para ingresar al sistema educativo, permanecer aprendiendo y continuar sus estudios hasta finalizarlos.

## **6.2. Recorridos escolares discontinuos y conclusos.**

Se trata de jóvenes que, al culminar la escuela media, inmediatamente no continuaron estudios superiores, pero con el paso del tiempo ingresaron nuevamente al sistema educativo a realizar carreras técnicas, tecnológicas y/o universitarias y lograron terminar con éxito sus procesos formativos. A esta categoría pertenecen todos aquellos jóvenes que culminaron estudios superiores no importa la cantidad de desvíos -retiros e ingresos al sistema educativo- que sufrieron en sus procesos escolares hasta culminar.

En este sentido, la investigación educativa y la experiencia tanto política como a nivel de proyectos escolares empiezan a mostrar algunos desafíos que presentan las trayectorias que podemos llamar ahora “no encauzadas” muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas – lineales, pero muchas no siguen ese modelo y toman otro cauce. Lo anterior al utilizar la metáfora de “cauce de un río”, y estas trayectorias no encauzadas plantean algunos desafíos (Terigi, 2009).

Sin embargo, aunque se trata de trayectorias que se salen de su cauce por determinado periodo de tiempo, nuevamente lo retoman hasta llegar a su desembocadura con éxito - obtención de la credencial educativa-. Una experiencia de este tipo de recorrido es el caso de Andrea una joven perteneciente a un sector social bajo, quien comparte su vivencia escolar:

*“Mi madre trabajaba en casas de familia haciendo limpieza para mantener el hogar porque mi padre nos dejó por otra mujer cuando éramos muy chiquitos, ella siempre nos decía tienen que estudiar para que no les toque tan duro como a mí y puedan conseguir un buen trabajo. Yo terminé el bachillerato y ella quería que siguiera estudiando, pero yo veía lo duro que le tocaba a mi mamá y mejor me puse a trabajar para ayudarle con los gastos de la casa. Puse un puestico de comidas rápidas en la calle y la verdad me da para vivir, pero no es fácil, tengo que madrugar a preparar las comidas, quedarme hasta muy tarde vendiendo porque cuando la gente sale de las tabernas y discotecas a la madrugada es cuando mejor se vende. Tres años después de terminar el colegio y gracias a mi trabajo pude ingresar al SENA a estudiar una técnica en emprendimiento y eso me ayudó a montar mejor mi negocio. Quisiera estudiar administración de empresas, pero en las universidades públicas el examen de ingreso es muy duro y no he podido pasar y en las universidades privadas uno no tiene con qué pagar....*

Al revisar los datos de la tabla N° 10 encontramos que los recorridos del 10 % de los jóvenes pertenecientes a sectores sociales altos fueron discontinuos y conclusos, como se explicaba en el apartado anterior se trata de jóvenes que por motivos de viajes al exterior abandonaron los estudios, durante periodos de tiempo muy cortos y al regresar al país se reincorporaron nuevamente y culminaron con éxito sus procesos formativos obteniendo títulos de licenciados, profesionales y adicionalmente en algunos casos estudios de posgrado .

Para el caso de las y los jóvenes de sectores sociales medios y bajos en ambos casos el 20% vivió recorridos discontinuos y conclusos. Para estos dos grupos de jóvenes las discontinuidades en sus recorridos escolares se deben a circunstancias muy diferentes al caso de los de las y los jóvenes de sectores sociales altos. Sus realidades son mucho más complejas, los motivos de abandono no son viajes de descanso y diversión, sino la necesidad de generar ingresos para cubrir los gastos básicos del hogar -alimentación, vivienda-. En el relato de Andrea se puede evidenciar la desigualdad social y educativa que se vive en el país, donde los jóvenes deben abandonar sus estudios para acceder al mercado de trabajo que les permita

subsistir. Adicionalmente la escasa oferta educativa en instituciones estatales segmenta el mercado y solamente les permite el acceso a los jóvenes de sectores sociales altos, lo que perdura en el tiempo de generación en generación, y por consiguiente “el rico cada día es más rico” y “el pobre cada día es más pobre” (Terigi, 2010).

En el caso de las y los jóvenes de sectores sociales medios en su gran mayoría realizaron sus estudios de pregrado por ciclos propedéuticos<sup>42</sup>. En Colombia prevalecía el concepto de educación Técnica profesional y Tecnológica (TyT) como programas cerrados y concluyentes; es por eso que estos niveles de formación, que hacen parte de la Educación Superior, no estaban articulados entre ellos. Pero con la ley 749 de 2002 se introduce en el sistema educativo la formación por ciclos con carácter propedéutico, específicamente en las áreas de ingenierías, la tecnología de la información y la administración. Y posteriormente con la vigencia de la ley 1188 de 2008 se regula el registro calificado de programas de Educación Superior, y con ello se amplía la posibilidad de formación por ciclos a todas las áreas del conocimiento. Según el Art. 5 de esta ley: *"Todas las instituciones de Educación Superior podrán ofrecer programas académicos por ciclos propedéuticos hasta el nivel profesional en todos los campos y áreas del conocimiento dando cumplimiento a las condiciones de calidad previstas en la presente ley y ajustando las mismas a los diferentes niveles, modalidades y metodologías educativas"*.

---

<sup>42</sup> Los ciclos son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales; mientras que el componente propedéutico hace referencia al proceso por el cual se prepara a una persona para continuar en el proceso de formación a lo largo de la vida, en este caso particular, en el pregrado. En consecuencia, un ciclo propedéutico se puede definir como una fase de la educación que le permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades. Los ciclos propedéuticos en la formación de pregrado organizan la Educación Superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias. Esto se refiere a que el estudiante puede iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional (2 o 3 años) y transitar hacia la formación tecnológica (3 años), para luego alcanzar el nivel de profesional universitario (5 años). El segundo ciclo tiene que ver con la formación tecnológica, la cual desarrolla "responsabilidades de concepción, dirección y gestión". Por último, el tercer ciclo es el profesional, el cual "permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos"(MEN,2009).

En la educación por ciclos propedéuticos el estudiante es libre de escoger una carrera técnica profesional o tecnológica y recibir un título profesional que lo acredita como una persona con competencias específicas para un determinado oficio. Si así lo decide, el egresado puede ingresar al siguiente ciclo y recibir su correspondiente diploma. Es importante tener en cuenta que cada ciclo ofrece la posibilidad de realizar una especialización. Además, cada ciclo tiene un propósito educativo, un perfil profesional y un campo de desempeño diferente. Se trata entonces de articular cada uno de los ciclos o eslabones en una cadena articulada que desarrolla un proceso de formación por niveles, cada uno con competencias más complejas y menos específicas que el anterior.

Con la formación por ciclos propedéuticos, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una oportunidad para organizar sus programas académicos en forma coherente y coordinada, y vincularlos, además, con los sectores productivos. Adicionalmente, permiten la movilidad tanto en el sistema como hacia el mundo laboral, lo que enriquece la formación del individuo de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. Esta movilidad, aunada a la flexibilidad que introducen los ciclos propedéuticos, promoverá el aumento de la permanencia estudiantil en la Educación Superior.

De esta manera, se impulsa el fortalecimiento de la Educación Técnica profesional y Tecnológica (TyT), gracias al diseño de programas por ciclos propedéuticos que permiten el desarrollo de competencias acordes con los requerimientos del sector productivo, consolidando una educación pertinente y dirigida a aportar desde la educación a la construcción de un país cada vez más competitivo (MEN, 2009).

### **6.3.Recorridos escolares discontinuos e inconclusos.**

Comprende las y los jóvenes que vivieron una experiencia escolar no encausada, y, por consiguiente, durante sus recorridos escolares sufrieron algunos desvíos -uno o varios retiros e ingresos al sistema educativo-, y lamentablemente en uno de esos desvíos no retomaron más la escuela abandonando sus estudios sin culminarlos. Cabe aclarar que la discontinuidad de las trayectorias escolares es un perjuicio para quienes la sufren (Terigi,2009).

Cuando comenzamos a darle existencia visible a las trayectorias no encauzadas, es decir, a aquellas que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, cobran vida las trayectorias reales, o sea, aquellas que en la vida cotidiana de la escuela plantean nuevos desafíos. Un ejemplo de ellas se puede evidenciar en las transiciones escolares que producen entradas, salidas, repitencia, cambios, mudanzas, ausentismo, abandono etc.

Como se mencionó antes la trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema educativo, pero la realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunas o todas las dificultades que se están planteando y a esto se le puede agregar otro nivel educativo la cuestión de las transiciones. En la transición de un nivel educativo a otro vuelve a aparecer el problema: ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden.

Cambiarse de modalidad, cambiarse de escuela, de turno, mudarse de ciudad, cambiar de nivel educativo, son una enorme cantidad de circunstancias que introducen potenciales discontinuidades en las trayectorias escolares. Se ha dado por hecho durante mucho tiempo que

estas discontinuidades se sorteaban con más o menos esfuerzo de maneras eficientes, la realidad es que lo que encontramos es que en cada uno de estos puntos de discontinuidad se va produciendo la pérdida por parte del sistema educativo de una parte de su población estudiantil.

En la literatura clásica, se entendía por éxito escolar al cumplimiento por parte de los estudiantes de los niveles educativos en la edad teórica de acuerdo a los estándares del sistema escolar, y por fracaso escolar situaciones de abandono y repitencia de grados/años (Sautú & Eichelbaum de Babini, 1996). En consecuencia, la escuela no brinda a los jóvenes de bajos recursos económicos una experiencia subjetiva que modifique su identidad social en dirección a la conformación de una identidad nacional (Duschatzky & Correa, 2002). Las autoras plantean el debate sobre “la condena de lo local” entre aquellos jóvenes de los barrios periféricos de las grandes urbes. La desigualdad entre las nuevas generaciones se presenta además en el acceso diferencial al conocimiento de una realidad social más amplia.

En este orden de ideas, mientras los jóvenes de sectores de mayor nivel socioeconómico habitan el mundo a través de la comunicación virtual y la movilidad entre diferentes territorios, aquellos que provienen de sectores económicos menos favorecidos en muchos casos no tienen acceso al conocimiento de realidades sociales y culturales distintas a las de sus barrios cercanos. Razón por la cual su subjetividad de la realidad se genera a partir de sus realidades contextuales cercanas, en un espacio donde la escuela es un lugar más y no representa una identidad subjetiva distinta al de las vivencias territoriales más cercanas.

Al revisar nuevamente la tabla N°11 se puede ver como el 65% de las y los jóvenes perteneciente a sectores sociales bajos alcanzaron un nivel educativo bajo, es decir, no culminaron la escuela media. Y al remitirnos a la tabla N°12 las trayectorias escolares de un 65% de esta población fueron discontinuas e inconclusas.

Según el informe de Medellín como vamos del año 2017 , la ciudad sigue siendo altamente desigual con un coeficiente de Gini de 0,52<sup>43</sup> . Las brechas socioeconómicas entre comunas se mantienen, es así como, entre 2016 y 2017 la comuna 14 -barrio el Poblado- tuvo las mayores condiciones de vida (75,3/100), mientras la comuna 1 -barrio Popular 1-, fue la de menores condiciones de vida (34,8/100).

***Imagen N° 8. Vías de acceso a las instituciones educativas ubicadas en los barrios de sectores sociales bajos de la ciudad de Medellín.***



Fuente: evidencias fotográficas obtenidas durante el trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación.

---

<sup>43</sup> El Coeficiente de Gini es un indicador ideado por el estadístico italiano Corrado Gini que se usa para medir el nivel de desigualdad existente entre los habitantes de una región. Como resultado, el Coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, donde 0 es la perfecta igualdad -todos los individuos o familias tienen el mismo ingreso- y 1 representa a la desigualdad -solo unos pocos hogares o individuos concentran todos los ingresos. <https://www.andbank.es/observatoriodelinversor/que-es-el-coeficiente-de-gini/>

En la imagen anterior se puede observar el mal estado de los puentes y vías de acceso a las instituciones educativas ubicadas en las afueras de la ciudad en sectores sociales bajos. Los niños y jóvenes que transitan a diario por estas vías para asistir a sus escuelas están en permanente riesgo. Adicionalmente, en épocas de invierno -constantes lluvias- el caudal de las quebradas y pequeños riachuelos aumenta y los puentes son arrasados por sus aguas, lo que conlleva a que los estudiantes durante varias semanas dejen de asistir a las escuelas hasta tanto no sea reestablecido el paso.

***Imagen N° 9. Instituciones educativas ubicadas en los barrios de sectores sociales bajos de la ciudad de Medellín.***



Fuente: evidencias fotográficas obtenidas durante el trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación.

Pero no solamente las vías de acceso a las instituciones educativas de los sectores sociales bajos presentan problemas de infraestructura. No puede negarse que los ambientes pedagógicos influyen altamente en la calidad educativa, ya que estos pueden propiciar o no mejores niveles de aprendizaje (Castro & Morales, 2015). Generalmente se dice que todo

comienza por casa, y desafortunadamente, la mayoría de las viviendas que habitan los estudiantes que asisten a las escuelas de sectores sociales bajos se caracterizan por ser espacios en los que viven en forma hacinada, ambientes violentos, casi que por naturaleza. Los niños y niñas, las y los jóvenes asisten a las Instituciones Educativas, esperando encontrar ambientes mucho más favorables que los de sus hogares de origen; pero la realidad es otra, porque la arquitectura y en general la infraestructura de muchos de los establecimientos educativos en la ciudad de Medellín no motivan al acto educativo como tal (Ver imagen N°9).

Es lamentable, que, en el sector educativo, donde se cifran tantas esperanzas, esté siendo afectado por diversos aspectos; entre ellos lo que tiene que ver con la infraestructura física de los establecimientos educativos que conforman estas comunas, ya que no son aptas para albergar la demanda actual, por sus reducidos espacios para prácticas deportivas, y por no contar con aulas especializadas, que faciliten el quehacer pedagógico.

Las imágenes anteriores son una clara evidencia de la desigualdad educativa que vivimos en nuestro país. La situación de las instituciones estatales ubicadas en las periferias de las urbes, y a las únicas que tienen acceso los niños y jóvenes de sectores sociales bajos. Las Instituciones Educativas como espacios del saber son un espacio simbólico y un espacio material, para el que se plantean requerimientos pedagógicos, se habla de ambientes pedagógicos, se crean características propias de las aulas de clase, se establecen relaciones entre pedagogía y arquitectura. Es decir, se piensa una escuela soportada con una estructura física y pedagógica (Castro & Morales, 2015).

Al observar las recientes construcciones de los Colegios de la ciudad de Medellín, se constata que la planta física que debería tener toda institución educativa, debe contar como mínimo con espacios amplios, luz día, luz artificial, acústica, zonas especializadas, ambientes de varios tipos según las edades, y hasta un minucioso detalle sobre los puestos o pupitre que el niño, la niña o el joven utilizan a diario.

En este orden de ideas se pueden considerar las palabras del escritor Colombiano Jairo Aníbal Niño, *“Quisiera que los colegios tuvieran formas como los sueños y los pensamientos de los niños, cohetes, casas de muñecas, rodaderos con formas de animales y que el salón tuviera forma de caracol”* (Marín, 2017:11). Aunque parezca una utopía esta arquitectura, es a la que la educación de hoy requiere; una arquitectura donde los espacios de las instituciones educativas motiven la imaginación, donde las rejas que atrapan sueños se conviertan en puentes de comunicación.

## **7. Deseos y oportunidades de acceso a la educación superior.**

Al indagar a las y los jóvenes participantes de los distintos sectores sociales sobre los deseos que tuvieron en algún momento de su vida de realizar estudios superiores indistintamente sí realmente lograron o no realizar estudios técnicos, tecnológicos o universitarios, encontramos que los jóvenes de sectores sociales altos siempre tuvieron deseos de continuar estudios superiores y efectivamente lo pudieron hacer. Por su parte, de las y los jóvenes de sectores sociales medios un 80% siempre pensó en realizar estudios superiores y solo el 20% lo dudó por su situación económica y la necesidad de conseguir un empleo.

Muchos de estos jóvenes hace 10 años pensaron realizar una carrera universitaria y su realidad solamente les permitió culminar -en el mejor de los casos- una carrera técnica o tecnológica en el SENA o instituciones de bajo nivel educativo y con poco reconocimiento en el medio. Y finalmente encontramos a los y los jóvenes de sectores sociales bajos de los cuales un 70% siempre deseo ingresar a la universidad, un 20% alguna vez lo contempló y un 10 % nunca lo tuvo en sus planes. De toda esta población solamente el 35% pudo acceder a estudios superiores con unas trayectorias no encausadas, con diversos desvíos y quienes finalmente solo tuvieron acceso a carreras técnicas y cursos cortos del SENA.

**Tabla N°16. Deseos de continuar estudios superiores según sector social.**

Deseos al terminar el bachillerato de continuar estudios superiores	Sector social			TOTAL
	Alto	Medio	Bajo	
Siempre	20	16	14	<b>50</b>
Algunas veces	0	4	4	<b>8</b>
Nunca	0	0	2	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

Se estima que en la ciudad de Medellín para el año 2017 solamente un 45% de los estudiantes que se graduaron de bachilleres comenzaron estudios superiores. Una de las principales causas es el tema económico, lo que se evidencia claramente en el mapa comunal de la ciudad en el que las zonas con más índices de pobreza o violencia, esas que se encuentran

ubicadas en las periferias, alejadas de los centros administrativos de la ciudad, son las que menor número de recién graduados de bachilleres se incorporan a la formación superior. En Medellín para el año 2017 se graduaron como bachilleres 211.796 jóvenes, con edades que oscilan entre 16 y los 28 años. Solamente 95.330 accedieron a un programa de educación superior (MEN, 2017).

Siguiendo con los datos publicados por el Ministerio de Educación Nacional, Las comunas 1 (Popular), 2 (Santa Cruz), 3 (Manrique) y 13 (San Javier) son las que tienen menor índice de escolaridad superior; mientras que las comunas 11 (Laureles) y 14 (El Poblado) cuentan con los niveles más altos de estudiantes que logran continuar y completar sus estudios superiores. Por ejemplo, en el 2017 en la comuna 1 (Popular) cuyos estratos socioeconómicos son unos de los más bajos de la ciudad, se graduaron de bachiller 13.334 estudiantes, de ellos 2.826 continuaron su proceso de formación en la educación superior, lo que equivale a decir que solamente el 21% de las y los jóvenes de esta comuna pudo acceder a la educación superior. Mientras que en el caso de la comuna 14 (El Poblado), que cuenta con los estratos socioeconómicos más altos, de los 9.167 estudiantes que se graduaron como bachilleres 7.442 (el 82 %), ingresaron instituciones de educación superior.

Pero adicionalmente al factor económico existen otros aspectos que incrementan la desigualdad educativa y social, entre ellos los embarazos adolescentes, el ingreso al mercado de trabajo a temprana edad, esto sin desconocer que un joven que no termine su bachillerato, no puede continuar con otros procesos educativos formales.

Medellín cuenta con nueve instituciones de educación superior públicas, 25 privadas, una técnica profesional, 22 escuelas tecnológicas y 11 universidades. De todas ellas solamente

el SENA ofrece educación gratuita. En Colombia el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) ejerce un papel importante en la formación profesional, siendo la institución de formación para el trabajo más antigua y con mayor cobertura en el país. Según el reporte de datos de formación profesional en Colombia en el año 2018, el SENA Forma a más del 60% de los estudiantes que toman carreras técnicas o tecnológicas y a más de siete millones de colombianos anualmente en formación complementaria<sup>44</sup>.

Dentro de los relatos de los jóvenes de sectores sociales medios y bajos encontramos relatos como es siguiente:

*“Al terminar el colegio busqué cursos sencillos en el SENA porque no tenía dinero para hacer una carrera y en el último curso que hice encontré gran pasión por los textiles y de ahí surgió la idea de hacer la tecnología y luego la carrera”* (Beto, Varón de 29 años, sector social medio).

Es importante tener en cuenta que el SENA si bien ofrece educación gratuita a millones de colombianos que se benefician de programas técnicos, tecnológicos y complementarios - cursos cortos-, este tipo de formación es denominada *“formación para el trabajo”*. Al tratarse de una institución que está adscrita al Ministerio de Trabajo, y busca incrementar las actividades productivas de las empresas y de la industria nacional, con el fin de ser más competitivos y productivos. Por su carácter gratuito la población que principalmente atiende son jóvenes de sectores sociales medios y bajos quienes son formados en el *“saber hacer”*. El 40% restante de

---

<sup>44</sup> Los programas de formación complementaria tienen una duración de 40 a 440 horas y están enfocados en áreas como Administración, Agricultura, Contabilidad, Ciencia y Tecnología, Música, Pedagogía, Comunicaciones, Mercadeo, Manufacturas, Salud y Turismo, entre otras. Todos los cursos otorgan certificado de aprobación.

jóvenes que estudian carreras técnicas o tecnológicas reciben formación por parte de instituciones técnicas profesionales, institutos tecnológicos, instituciones universitarias.

También es importante considerar que solamente 2 universidades de la ciudad de Medellín son estatales y a bajo costo -no gratuitas-, la Universidad de Antioquía y la Universidad Nacional de Colombia. Pero su capacidad de infraestructura no alcanza para acoger a toda la población de la ciudad que egresa de bachiller cada año. Por consiguiente, para controlar el ingreso realizan un “filtro” por medio de un examen de admisión bastante complejo, que busca seleccionar de una población muy grande “aspirantes” una pequeña “los mejores”. En este sentido, del total de jóvenes que obtienen el puntaje mínimo exigido (53 Puntos) seleccionan los puntajes más altos, hasta cubrir el número de cupos disponibles. Cubiertos los cupos disponibles los demás aspirantes, aun aprobando el examen quedan automáticamente por fuera del sistema. Al respecto Bourdieu (2006) plantea que el campo de lo posible tiende a ampliarse a medida que se incrementa en la jerarquía social, solamente una pequeña minoría de privilegiados se beneficia de un conjunto de seguridades que conciernen al presente y al porvenir.

Existe una frase que con frecuencia es utilizada en las calles de la ciudad de Medellín para referirse a algo difícil que dice “*“Más complejo que ganar el examen de admisión de la Universidad de Antioquia”*”. Y realmente, es que lograr un cupo en estas universidades es una proeza, a tal punto, que la Gobernación del departamento de Antioquia creó un simulacro del examen para que los aspirantes puedan afrontar la prueba con paciencia y concentración.

Según un informe publicado el 19 de julio de 2018 en el diario El Colombiano, en julio del año 2018 se presentaron el examen de admisión de la Universidad de Antioquia 34.975

jóvenes egresados de bachillerato, y solamente 4.900 de ellos obtuvo el derecho a cursar una carrera de pregrado en ésta una de las más cotizadas instituciones estatales de la ciudad.

En este orden de ideas se puede ver la desigualdad educativa que viven los jóvenes en la ciudad de Medellín al catalogar a un joven como “mejor” o “peor” por el resultado cuantitativo obtenido en un examen o filtro de acceso a la educación superior. Es decir, este joven de escasos recursos económicos que no fue admitido en la universidad y que no tiene el dinero para acceder a una institución de educación superior privada, las opciones que les quedan son: realizar un curso en el SENA si aún encuentran un cupo disponible o retirarse del sistema educativo para acceder al mercado de trabajo en la mayoría de los casos de manera informal por el bajo nivel formación académica alcanzado. Por consiguiente, sus expectativas, aspiraciones y motivaciones de futuro se convierten en solamente sueños.

En Colombia desde hace algunos años varias instituciones de educación superior trabajan con dos modalidades -técnica y académica-. Específicamente la modalidad técnica se trabaja en convenio con el SENA, quienes ofrecen a los estudiantes durante la educación media - niveles 10 y 11- la posibilidad de realizar estudios técnicos profesionales a la vez que culminan su bachillerato, de tal manera que además de obtener el título de bachilleres también obtienen la certificación como técnicos profesionales.

Es importante tener en cuenta que la oferta de la modalidad técnica en la instituciones de educación tiene diferentes fines: en primer lugar, orientar vocacionalmente a los jóvenes sobre las carreras que les gustaría continuar al culminar los estudios secundarios; que las y los jóvenes que deseen acceder al mercado de trabajo cuenten con ciertas competencias laborales culminado el bachillerato y, finalmente que quienes deseen continuar estudios superiores

pueden hacerlo por ciclos propedéuticos y en este además de terminar el bachillerato, cumplen con el primer ciclo técnico profesional y tendrían la posibilidad de realizar dos semestres más para graduarse como tecnólogos y cuatro semestres adicionales como profesionales.

Generalmente estas modalidades de técnica y académica son incorporadas a los diseños curriculares de las instituciones educativas estatales y privadas. Para el caso de las estatales donde la mayoría de los estudiantes pertenecen a sectores sociales medios y bajos la modalidad con mayor demanda es la técnica. Esto tiene que ver con sus expectativas y aspiraciones de futuro próximo que van encaminadas hacia el acceso al mercado de trabajo, en algunos casos de manera conjunta con la continuidad de estudios superiores y en otros en cambio alejados del ingreso a la universidad.

Lo anterior, representa una gran oportunidad para las y los jóvenes que se encuentran próximos a culminar la escuela media para realizar estudios superiores, porque les brinda la posibilidad de obtener una doble titulación al culminar el bachillerato – título de bachiller y técnico profesional en xxx-, los habilita para continuar con un nuevo ciclo de educación superior - educación tecnológica- y además está incorporada dentro del currículo de la institución educativa. Sin embargo, las entrevistas en profundidad realizadas a las y los jóvenes participantes de la ciudad de Medellín dan cuenta de las desigualdades de acceso a esta modalidad existentes entre las y las jóvenes de sectores sociales altos, medios y bajos.

Para el caso de las y las jóvenes de sectores sociales altos y medios las técnicas profesionales son una muy buena opción, porque tienen la posibilidad de cursarlas (recursos económicos y tiempo) en los mismos espacios del bachillerato y están asegurando un título de

educación superior, además de egresar de la escuela media con algunas habilidades y competencias que les permite incorporarse más fácilmente al mercado de trabajo.

Pero la realidad para quienes pertenecen a sectores sociales bajos para acceder a la modalidad técnica en convenio con el SENA, no es tan favorable, porque si bien sigue siendo una excelente opción por las razones antes mencionadas, comprende los niveles 10º y 11º que dentro de la estructura del sistema educativo colombiano no son obligatorios, ni gratuitos, pero además durante el curso de la técnica profesional, los jóvenes requieren de tiempos adicionales para la realización de prácticas empresariales que son un requisito excluyente dentro de la modalidad técnica ofertada por el SENA para obtener el título de técnico profesional. Tiempos de los que los jóvenes de sectores sociales bajos no disponen porque deben trabajar para poder cubrir sus gastos personales y familiares.

Lo anterior, constituye una evidencia más de la desigualdad educativa y social que se vive en la ciudad de Medellín con relación a las posibilidades que tienen las y los jóvenes de los sectores sociales menos favorecidos de acceder y aprovechar las oportunidades que ofrece el sistema educativo en cuyo caso no alcanzan para incorporar a muchos jóvenes que por sus realidades sociales luego de culminado el bachillerato quedan por fuera del sistema escolar.

**Tabla N°17. Carreras o cursos realizados por las y los jóvenes según el sector social al que pertenecen.**

	SECTOR SOCIAL		
	Alto	Medio	Bajo
CARRERAS O CURSOS	Profesional en Periodismo	Técnico en educación infantil	Curso en peluquería
	Médico internista	Tecnólogo auxiliar en contabilidad	Técnica en ventas
	Médico pediatra	Técnico en auxiliar farmacéutico	Técnica en contabilidad
	Médico dermatólogo	Ingeniería industrial	Emprendimiento
	Ingeniería de sistemas	Administración de negocios por ciclos	Culinaria
	Negocios Internacionales	Marketing y ventas	
	Ingeniería mecánica	Administración financiera	
	Administración de empresas	Auxiliar de enfermería	
	Producción de televisión	Licenciatura en lengua castellana	
	Piloto	Tecnología textil	
	Derecho ( Abogacía)	Auxiliar de sistemas y contabilidad	
	Artes plásticas	Técnica en Marketing y mercadeo	
	Trabajo social	Técnica en secretariado ejecutivo bilingüe	
	Odontología	Ingeniería química	

Fuente: elaboración propia

En los datos registrados en la tabla anterior se evidencia la marcada desigualdad educativa existente entre las y los jóvenes entrevistados según el sector social al que pertenecen y el tipo de curso o carrera que realizaron luego de culminar la escuela media. Es así como, las y los jóvenes de sectores sociales altos cursaron y culminaron carreras profesionales bastante demandadas y bien remuneradas – salarios altos- en el mercado de trabajo. Por su parte, la gran mayoría de las y los jóvenes que pertenecen a sectores sociales medios estudiaron carreras

tecnicas y tecnològicas, que si bien son muy demandadas en el mercado de trabajo principalmente en el sector privado <sup>45</sup> no son tan bien remuneradas – salarios bajos- como una carrera profesional, pero que estos jovenes eligieron en su afan por incorporarse al mercado de trabajo. Y finalmente las pocas y pocos jòvenes de sectores sociales bajos que cursaron estudios al culminar el bachillerato, realizaron cursos cortos de formacion en oficios, es decir, menos acadèmicos que las carreras tecnicas, tecnològicas y profesionales cursadas por los y las jovenes de sectores sociales medios y altos.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, y retomando las consideraciones de Batle et al, (2009) los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro de los jòvenes. La selecci3n subjetiva del camino a recorrer tendr3 mayores o menores posibilidades de ser llevadas a cabo en funci3n de las restricciones que les imponga el contexto objetivo en el cual viven. Los cambios sociales, culturales y econ3micos de las ùltimas d3cadas implicaron que la inserci3n social y laboral de los jòvenes se fuera transformando.

---

<sup>45</sup> Hoy la demanda de personal de las empresas del sector privado del pa3s apunta a mano de obra capacitada en el “saber hacer” y a bajo costo.

## CUARTA PARTE

### EDUCACIÓN Y TRABAJO



Fuente: programa Medellín la más educada. Alcaldía de Medellín

## Capítulo VII.

### Educación y Mercado de trabajo

#### 1. Generalidades del mercado de trabajo

Hace cincuenta años cursar la primaria o el bachillerato era una razón de prestigio social y el asistir a la universidad resultaba mucho más representativo por cuestiones de estatus (Revista Dinero, 2017). Cuando la mayoría de la población colombiana no sabía leer ni escribir, alcanzar un título de médico o abogado -las carreras más comunes en Colombia- abría las puertas en cualquier lugar del país (González, 2009). Sin embargo, con el paso de los años la situación ha ido cambiando, las credenciales académicas se han ido devaluando, y quienes tienen mayores niveles de escolaridad desplazan a los menos educados, compitiendo para obtener los mismos empleos (Jacinto, 2006). Es decir, cada vez el mercado laboral exige mayor cantidad de títulos académicos para aspirar y conseguir un empleo de un mejor nivel jerárquico y remuneración.

La escuela concede certificaciones o titulaciones a los estudiantes al momento de culminar sus estudios y estos poseen un valor, o en términos de Bourdieu (2007) Capital Cultural. Sin embargo, un título académico -técnico, tecnológico o universitario- no necesariamente garantiza totalmente el estar preparado para competir en el mercado de trabajo. De ahí la necesidad de cuestionarse si las y los jóvenes realmente egresan de las instituciones de educación superior con las actitudes, aptitudes necesarias para ser competentes laboralmente.

Las familias hacen grandes esfuerzos físicos y económicos para lograr que sus hijos cursen estudios superiores, algunas veces por medio de créditos o destinando los pocos ahorros de toda la vida, en la búsqueda de asegurar “*el buen futuro profesional y laboral*” de sus hijos.

Pero ese “buen futuro laboral” no solamente está asegurado por el hecho de cursar estudios superiores. Las posibilidades de acceder a un buen empleo también dependen en gran medida de la carrera y de la institución académica a la que se asiste. Por consiguiente, la calidad de la educación que reciben los jóvenes, genera diferencias en los ingresos, en la calidad de vida, profundizando y reproduciendo las desigualdades sociales (Delgado, 2014).

Por ejemplo, según las cifras registradas por el Observatorio Laboral de Colombia, un ingeniero industrial egresado de una Universidad “X” -Institución privada sumamente reconocida en el país- tiene un sueldo inicial de \$2’875.850, si en cambio se gradúa de una Universidad “Y” -Universidad Estatal también reconocida en el país- su sueldo es de \$1’578.515 y si su título es de una Universidad “Z” -Universidad Estatal, de bajo reconocimiento en el país- su salario será de \$1’262.131. Existiendo además diferencia en relación con la vinculación en el mercado de trabajo, medida a partir de los aportes a la seguridad social, que es de 89,2%, 77,5% y 57,1%, respectivamente (Revista Dinero, 2017).

Además, es importante tener en cuenta que casi la mitad de los egresados de Ingeniería Industrial de la Universidad “Z” no consiguen trabajo cuando se gradúan y que el sueldo inicial no llega a 50% de lo que se residen los de la universidad “X”. Es decir, en el país el reconocimiento de la institución educativa de la que se egresa es un factor fundamental a la hora de competir por un empleo. Por ejemplo, hace algunos años en Colombia se publicaban ofertas laborales como la siguiente: “*Se requiere ingeniero industrial, con experiencia.... EXCLUYENTE: Que no sea egresado de la universidad “Z”*”. Es evidente entonces que la institución académica que se elige también es decisiva a la hora de asegurarse el éxito laboral.

## 2. Situación laboral actual de las y los jóvenes de la ciudad de Medellín

Siguiendo con el análisis de la información relevada y teniendo en cuenta la condición actual de ocupación, desocupación o inactividad del grupo de jóvenes participantes, se puede ver en la siguiente tabla que la mayoría de jóvenes tanto de sectores sociales altos como medios y bajos se encuentran trabajando, teniendo una tasa total de ocupación del grupo de jóvenes participantes del 88%. Al momento de ser entrevistados se encontraban trabajando el 100% de las y los jóvenes de sectores sociales altos el 80% de los jóvenes de sectores sociales medios y el 85% de los jóvenes de sectores sociales bajos. Ahora bien, con respecto a la desocupación ninguno de los jóvenes de sectores sociales altos se encuentra desocupado, mientras para el caso de las y los jóvenes de sectores sociales medios el 5% no estaba trabajando, pero buscaba trabajo y para el caso de los sectores sociales bajos el 10% de los jóvenes no tenía empleo. Finalmente, en el relevamiento de los datos el 15 % de los jóvenes de sectores sociales medios y el 5% de quienes pertenecen a sectores sociales bajos se encontraban inactivos.

**Tabla N°18. Situación laboral actual de las y los jóvenes según el sector social al que pertenecen.**

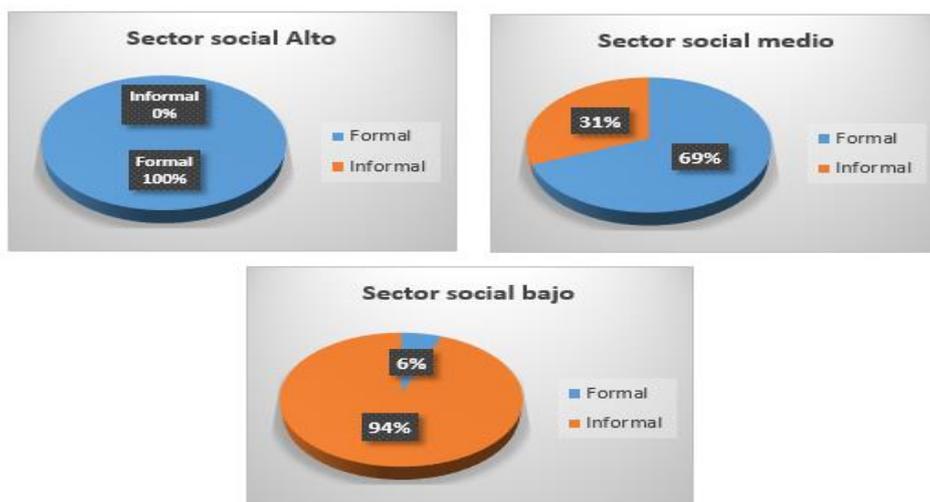
Situation laboral actual	SECTOR SOCIAL			TOTAL
	ALTO	MEDIO	BAJO	
Ocupado	20	16	17	53
Desocupado	0	1	2	3
Inactivo	0	3	1	4
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, existen diferencias en cuanto al tipo de empleo y al nivel ocupacional<sup>46</sup> alcanzado por las y los jóvenes de la ciudad de Medellín. Diferencias que tienen que ver con el sector social al que pertenecen, el nivel educativo alcanzado y el carácter -estatal o privado- de la institución educativa a la que asistieron y calidad de formación recibida.

Al considerar el tipo de empleo que tienen las y los jóvenes participantes encontramos que el total de las y los jóvenes de sectores sociales altos actualmente cuentan con empleos formales. Por su parte, de las y los jóvenes de sectores sociales medios que se encuentran ocupados un 69% tiene un empleo formal y el 31% tiene un empleo informal y quienes pertenecen a sectores sociales bajos la inmensa mayoría ejerce una actividad informal, porcentaje que corresponde al 94 % y solamente un 6 % un empleo formal.

**Gráfico N° 11. Tipo de empleo de las y los jóvenes participantes según el sector social al que pertenecen.**

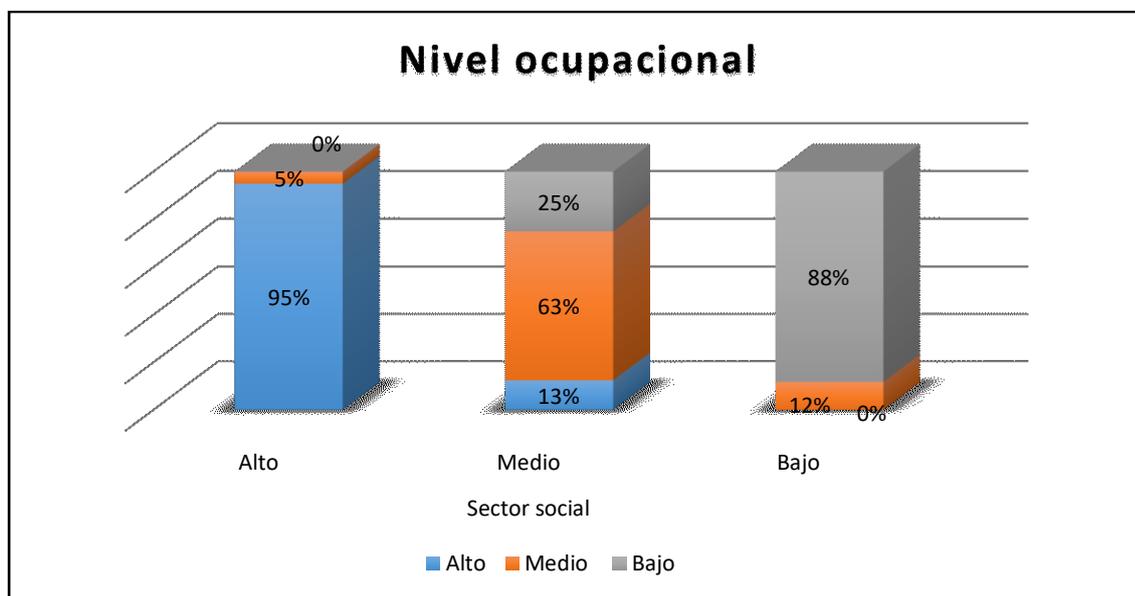


Fuente: elaboración propia

<sup>46</sup> Nivel ocupacional: hace referencia al nivel jerárquico ocupado en los lugares de trabajo por las personas entrevistadas que al momento del relevamiento de los datos se encontraban laborando. Se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: Nivel ocupacional alto: empleado jerárquico o con empleados a cargo (Sector privado), empleado jerárquico o con empleados a cargo sector público, patrón / dueño con empleados a cargo. Nivel ocupacional medio: empleado no jerárquico sector privado, empleado no jerárquico sector público. Nivel ocupacional bajo: trabajador por su cuenta, trabajo en hogares (Servicio doméstico, cuidado de niños o ancianos).

El nivel educativo funciona como propiedad asociada al nivel socioeconómico, tamizando las posibilidades de inserción ocupacional (Gluz, 2006). En la tabla N° 15 se puede observar que la mayoría de los jóvenes de sectores altos ocupan cargos de nivel jerárquico alto (95%), solamente un 13% de los jóvenes de sectores sociales medios son empleados jerárquicos o con empleados a cargo -sector privado-, empleados jerárquico o con empleados a cargo sector público o patronos / dueños con empleados a cargo y ninguno de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales bajos ha tenido una movilidad social tal que le haya permitido alcanzar este nivel.

**Gráfico N° 12. Distribución porcentual del nivel ocupacional de las y los jóvenes participantes según el sector social al que pertenecen.**



Fuente: elaboración propia

En este orden de ideas, podemos ver que el nivel ocupacional tiene relación con el sector social al que se pertenece, pero también al nivel educativo alcanzado. Y en este sentido, el sistema educativo no se limita a producir capital, segmenta la fuerza de trabajo, impide el desarrollo de la conciencia de la clase trabajadora y legitima la desigualdad económica al

proporcionar un mecanismo meritocrático de asignación de los individuos a posiciones ocupacionales desiguales (Bowles & Gintis, 1983).

Finalmente, teniendo en cuenta los datos analizados la mayoría de las y los jóvenes que pertenecientes a sectores sociales altos que continuaron y culminaron estudios superiores, asistieron a instituciones educativas privadas de las más reconocidas en la ciudad -con reconocimiento nacional por la calidad educativa- alcanzaron niveles educativos altos y hoy ocupan cargos de nivel jerarquico alto.

Por su parte, las y los jóvenes de sectores sociales bajos la mayoría no pudieron continuar estudios superiores, los pocos que tuvieron acceso fue gracias a instituciones de educación superior que les ofertaron algún curso o carrera técnica gratuita, con lo cual solamente pudieron alcanzar un nivel académico medio y -en su mayoría bajo-, lo que se derivó en empleos informales, de baja remuneración, en condiciones de precariedad.

De esta manera se forman dos espacios en el mercado de trabajo; por un lado, se encuentra el de los incluidos, ocupado principalmente por los sectores sociales altos; y por otra parte el de los vulnerables, donde se ubican quienes pertenecen a sectores sociales bajos y que son marginados socialmente. En consecuencia, en las principales ciudades de la región latinoamericana se conforman mercados de trabajo que reposan sobre una división social existente, que se perpetúan y fortalece las desigualdades sociales (López, 2006).

Por su parte, las y los jóvenes de sectores sociales medios, muchos cursaron y culminaron estudios superiores. En su mayoría carreras técnicas y tecnológicas. Asistieron a instituciones semi-privadas de buena aceptación en el mercado laboral, lo que les ha permitido

acceder a cargos de nivel jerarquico medio. Algunos inclusive hoy coordinan personal, es decir, que alcanzaron un buen nivel jerarquico en sus lugares de trabajo.

Cuatro jóvenes de este grupo no se encontraban trabajando en el momento del relevamiento de los datos. Dos mujeres que se encontraban en periodo de lactancia<sup>47</sup> y dos varones, ambos por razones diversas: uno de ellos pertenece a un sector social medio de la ciudad y acordó con su esposa hacerse cargo de las labores del hogar -cuidado de los niños y labores domesticas- para poder culminar sus estudios profesionales en la universidad, porque de esta manera tenía mayor flexibilidad para asistir a la facultad, afortunadamente la esposa estaba trabajando, con un salario que si bien no es el mas alto les permite cubrir los gastos familiares, mientras el joven se incorpora nuevamente al mercado de trabajo. El otro varón inactivo, es sector social bajo desempleado, hace 5 meses fue despedido de la empresa donde trabajaba por crisis en el sector y a la fecha no se había podido reincorporar al mercado de trabajo.

Colombia es uno de los países más desiguales del mundo en materia laboral. En el país se presentan brechas significativas, donde una tercera parte de la población laboralmente activa hoy tiene un empleo temporal y el 10% de la población más rica gana 43.9 veces más que el

---

<sup>47</sup> Con la reforma aprobada por el Congreso colombiano en diciembre de 2016, una madre trabajadora puede gozar de una licencia de maternidad de 18 semanas para cuidar a su bebé. Una vez que las 18 semanas de licencia hayan culminado, la trabajadora deberá reintegrarse a su jornada laboral acostumbrada. Sin embargo, durante los primeros seis meses de edad del niño, la madre dispondrá de dos descansos diarios de 30 minutos cada uno para amamantar a su hijo. A estos permisos se les conoce como periodos de lactancia.

Estas dos mujeres trabajaban y si bien pudieron reintegrarse del trabajo terminada su licencia de maternidad, decidieron retirarse del trabajo para dedicarse solamente al cuidado de sus pequeños hijos por un tiempo.

10% de la población más pobre. Esta desigualdad laboral se ve claramente reflejada en los cargos que ocupan los colombianos y la remuneración que reciben.

### **3. Temporalidad y calidad laboral de las y los jóvenes en la ciudad de Medellín.**

La precarización del empleo y el desempleo han caracterizado las actuales dinámicas del mercado de trabajo. En el nuevo contexto las empresas encuentran gran facilidad para contratar empleados que desempeñen tareas de corta duración -por algunos meses, semanas e incluso días- y tienen mayor facilidad para despedirlos (Corica, 2012). En Colombia existen algunas modalidades de contratos laborales muy utilizadas por los empresarios para evadir responsabilidades con sus empleados, entre ellas los denominados “contrato por obra y labor” y “contrato por prestación de servicios”.

En el primero de ellos el trabajador es contratado para realizar determinada labor, y en el momento que el contratante decida que ya fue terminada, es decir, que se cumplió con el objetivo para el que fue contratado, puede dar por terminado el contrato sin pagar ningún tipo de indemnización simplemente porque “*terminada la obra termina el compromiso laboral*”. El segundo contrato -por prestación de servicios- es de carácter civil y no laboral, por lo tanto, no está sujeto a la legislación de trabajo y no es considerado un contrato con vínculo laboral al no haber relación directa entre empleador y trabajador, es decir, no cuenta con período de prueba y no genera para el contratante la obligación de pagar prestaciones sociales.

Esta reestructuración del trabajo conlleva a una movilidad compuesta por los cambios entre actividad e inactividad de oportunidades provisionales sin ninguna certeza sobre el futuro. En consecuencia, entre las y los jóvenes entrevistados se destaca una alta rotación en los puestos

de trabajo, principalmente entre quienes pertenecen a sectores sociales medios y bajos. Para el caso de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos la rotación laboral se debe principalmente a la búsqueda por aquellos empleos que los satisfagan laboral y profesionalmente, además por el hecho de poseer mayor cantidad de títulos académicos sus expectativas laborales son superiores a las ofrecidas por el mercado.

El acceso a la educación para las nuevas generaciones les entrega expectativas y aspiraciones que los conduce a menospreciar los empleos de obreros y operarios y a valorar aquellas otras operaciones de cuello y corbata. Los jóvenes prefieren incluso la alternativa de ser trabajador por cuenta propia, a pesar de vivir en un mundo que sufre crisis y reestructuraciones productivas constantes, porque les permite tener horarios flexibles, trabajar en función de los ingresos que necesitan y, en algunas ocasiones, incluso ganar más que el salario mínimo pagado en el sector formal (Jacinto, 2009).

La precariedad es la forma de inserción laboral más común entre los jóvenes que pertenecen a sectores sociales medios y bajos. La mayoría obligados por sus realidades sociales donde aceptan lo que ellos denominan “*lo que nos resulte*” para poder subsistir. Según Chantal Nicole-Drancourt, los jóvenes en sus búsquedas iniciales viven esa inserción precaria como un espacio de aprendizaje, como un tiempo que deben tomarse (Corica, 2012).

El empleo juvenil se concentra entonces, en algunas ramas de actividad que, por sus características, favorece la participación de los jóvenes en el mercado laboral. Durante los años 90 crecieron fuertemente los empleos para jóvenes en la rama del comercio, restaurantes y hoteles (weller,2003). Estos sectores requieren principalmente mano de obra de nivel educativo

intermedio, que como se menciona antes es el mayor nivel académico alcanzado por un importante número de jóvenes de la ciudad.

Pero el rendimiento laboral también se vincula a un capital social, cultural y educativo que delimita determinado tipo de oportunidades, asociadas al posicionamiento dentro de la estructura socioeconómica. En este sentido, las trayectorias no lineales y los riesgos de desocupación son más extendidos entre los jóvenes que pertenecen a aquellos grupos más desaventajados socialmente en términos de recursos económicos y educativos que entre los jóvenes pertenecientes a grupos con mayores recursos (Biggart, Furlong y Cartmel, 2008).

Los cambios recientes en el mercado de trabajo reestructuran los segmentos y redefinen los espacios para los jóvenes. Algunos estudios señalan que estos “nuevos espacios”, valoran la experiencia laboral y ya no privilegian unilateralmente a la educación formal, sino que buscan candidatos capaces de combinar un nivel educativo “práctico” con la adquisición de nuevas habilidades, que les aseguran una perspectiva laboral exitosa (Jacinto, 2006).

Y es precisamente la experiencia que hoy vive Carolina, Joven de 30 años con una importante historia de vida:

*...Nací en un pueblo a 2 horas de Medellín en una familia humilde conformada por mamá, papá, y 6 hijos- yo la menor de todos. Vivíamos en zona rural del municipio, donde hice mi primaria. Me gustaba mucho estudiar y siempre fui muy buena estudiante, pero para hacer el bachillerato debía viajar al pueblo más cercado y mis padres no tenían con que cubrir mis estudios de bachillerato, y me tocó quedarme en el campo siempre con la ilusión de poder seguir estudiando. A los dos años llegó esa oportunidad, una señora amiga de mi mamá que vivía en el pueblo le ofreció su casa diciendo que no desaprovecharan las capacidades que tenía para estudiar. Y así fue, me fui al pueblo, la Sra. me tenía en su casa, yo en gratificación le ayudaba con los oficios del hogar. Gracias a esto culminé mi bachillerato. Y ahora quería seguir en la universidad. Pero para esto debía viajar a la ciudad de Medellín porque en el pueblo no había universidad. Una de mis hermanas mayores vivía en Medellín entonces con ella tenía el*

*hospedaje y la alimentación, pero debía pasar el examen de admisión de una de las universidades públicas porque de una privada los costos eran muy altos y mi padre no tenía como pagarme los estudios.*

*Entre la culminación del bachillerato y el inicio de la universidad hice otro receso mientras presentaba y aprobaba el examen de admisión, este proceso duro aproximadamente un año y medio. Para por fin iniciar estudios universitarios. Pero cuando llevaba solo un año de carrera mi padre falleció. Mis hermanos varones ya estaban casados y mis hermanas cada una tenía su vida, mi madre no podía abandonar el campo porque era la fuente de sustento familiar y tampoco podía estar sola, entonces, la alternativa fue que yo dejara los estudios por un tiempo y me fuera donde ella.*

*Fue la prioridad del momento y así lo hice, estuve con ella un año mientras se acomodaban nuevamente las cosas y reingresé nuevamente a la universidad, pero ahora debía trabajar para poder cubrir mis gastos porque ya no estaba mi padre. Conseguí un empleo en un call Center trabajaba todo el día y estudiaba en la noche, así durante 5 años hasta terminar mi carrera. Pero no solamente trabajé en el call center, trabajaba en "lo que me resultara" fui promotor en una plaza de mercado, vendedora en una cigarrería, vendedora de productos por catálogo, cajera en un supermercado, en fin, salía de un trabajo para otro donde me pagaran un poquito más... así trabajando y estudiando terminé mi carrera universitaria.*

*Cuando cursando mi carrera, conocí al hombre de mi vida, hoy mi esposo y padre de mi hijo, con el viajé al extranjero a especializarme, trabajábamos los dos y pudimos terminar estudios de posgrado. Cuando regresé al país orgullosa con todos mis logros académicos obtenidos, empecé a enviar hojas de vida para incorporarme al mercado de trabajo, con la ilusión que sería en unas mejores condiciones (cargo y salario) que aquellas que me habían tocado vivir cuando estudiaba en la universidad. Pero me llevé una no muy grata sorpresa, en todos los lugares donde veían mi hoja de vida me decían que estaba -sobre perfilada académicamente para el cargo- y que no tenía experiencia en el campo de formación. Estuve dos años tratando de conseguir trabajo, y nuevamente me tocó aceptar "lo que me resultó", con unas condiciones laborales y un salario que no corresponde a mi nivel académico. Porque antes necesitaba el dinero para pagar la universidad, pero hoy lo necesito para cubrir los gastos de mi hijo.*

Esta historia se repite a diario en la ciudad, el mercado exige cada día mayores certificaciones para poder competir por un buen cargo, pero como la demanda laboral es mayor que la oferta, los empresarios abusan de la necesidad de las personas para tener mano de obra capacitada y barata.

En esta experiencia se puede evidenciar que si bien la formación académica es un requisito esencial para la incorporación al mercado de trabajo no es el único. En consecuencia, se requiere formación, experiencia laboral en el campo del conocimiento adquirido y buenas influencias sociales para lograr incorporarse con éxito al mercado de trabajo y en unas condiciones dignas.

#### **4. Desiguales oportunidades laborales de las y los jóvenes**

El carácter persistente y hereditario de la pobreza, la rigidez de la estructura social y la altamente precaria e inestable inserción laboral de los sectores más desfavorecidos se expresa en escasas expectativas de mejorar su situación en un contexto donde la pobreza emerge como un destino social (Bayón, 2009). Las desventajas iniciales no sólo se mantienen, sino que se profundizan durante el curso de vida. En este contexto, las oportunidades de escapar de la pobreza se reducen y el margen de maniobra se restringe: más del 70 % de las y los jóvenes entrevistados considera que *“el que nace pobre, casi siempre muere pobre”*.

La alta desigualdad en la distribución de oportunidades revela con crudeza que los niveles de ingreso constituyen determinantes claves no solamente de las posibilidades de acceso, sino de manera creciente, de la "calidad" de las oportunidades a las que se accede, generando un proceso de polarización y segmentación creciente entre "categorías" de ciudadanos. Son precisamente los términos de su incorporación los que evidencian la singular exclusión de los sectores con mayores desventajas, donde las distancias sociales adquieren niveles dramáticos.

En este sentido, las condiciones de vida de cierta proporción de niños, adolescentes y jóvenes están lejos de alcanzar los estándares definidos socialmente como óptimos. Una evidencia de ello son los trabajadores informales – callejeros- cuyo estudio da cuenta como desde temprana edad se van depositando y consolidando las desigualdades sociales que pueden perpetuar a los sujetos en la pobreza siendo la mayoría de estos individuos provenientes de sectores sociales pobres. Es decir, *“la calle, en tanto espacio de trabajo está mayormente habitada por los más desposeídos”* (Rausky, et.al., 2016).

En este orden de ideas podemos ver que los jóvenes de sectores sociales altos en su mayoría durante su trayectoria escolar solamente estudiaban, sus recorridos escolares fueron continuos en los diferentes niveles educativos -bachillerato, universitario, posgrado- alcanzando altos niveles académicos y posteriormente una pertinente vinculación laboral -cargo y salario-, en línea con los estudios realizados.

Por su parte, las y los jóvenes de sectores sociales medios y bajos, sus trayectorias escolares las vivieron en combinación con el mercado de trabajo. La mayoría estudiaba y trabajaba para poder cubrir sus gastos, otros pensando en adquirir experiencia para tener más y mejores oportunidades laborales al culminar los estudios superiores. Sus recorridos escolares fueron más discontinuos, trayectorias educativas más extensas, es decir, más tiempo estudiando, menos niveles educativos alcanzados. Con respecto a la inserción laboral, adquirieron trabajos más inestables.

## Capítulo VIII

### Reflexiones finales

#### 1. ¿Nacemos, nos hacen o nos hacemos desiguales?

Los diversos estudios sobre la desigualdad han producido explicaciones divergentes para entender aquello que le da origen. Es así como, las teorías individualistas por ejemplo se han enfocado en la distribución de las capacidades y los recursos entre los agentes, las teorías interaccionistas enfatizan en patrones de relaciones e intercambios desiguales y las teorías holísticas han centrado su atención en las características asimétricas de las estructuras sociales (Reygadas, 2004).

Las características individuales tienen cierto origen social y por consiguiente las capacidades individuales, son además el resultado de procesos históricos para cuya adquisición no basta solamente con esfuerzo y dedicación, sino que además dependen de las condiciones y los procesos colectivos, y de las políticas públicas que prioricen y/o incentiven la mejora de las condiciones de vida de las y los jóvenes. Es decir, existen aspectos de apariencia natural pero que encierran una historia social: la dedicación a los estudios, la nutrición personal y familiar, el capital académico y cultural adquirido en la familia, la calidad del sistema educativo al que se accede -docentes y escuelas-, el escenario social en el que se está inmerso.

En este sentido, las desigualdades sociales expresan un orden natural ¿?, sustentado en una distribución desigual de habilidades, talentos e inteligencias entre los individuos, y que a su vez son la base para la conformación de una estructura social que alcanza su funcionamiento

ideal en una redistribución diferencial de estímulos y recompensas a los individuos de acuerdo a esas habilidades, talentos e inteligencias (Mora, Pérez & Cortes, 2004).

Al respecto Reygadas plantea la siguiente metáfora: “... cada persona tiene una red diferente para pescar, más grande o más pequeña, hecha con material más resistente o más frágil, con entramado más cerrado o más abierto, y cada quien tiene más o menos fuerza y más o menos habilidad y conocimientos para pescar, de modo que, al conjugarse todos estos factores, algunos atrapan más peces que otros.... No sabemos nada sobre las reglas que regulan la pesca, o por qué algunos pueden pescar en donde hay peces más grandes y de mejor calidad mientras que para otros esos lugares están vedados, porque algunos no tienen acceso a las mejores redes o cómo fue que algunos nacieron en pueblos en donde nadie sabía pescar, por no mencionar a los que nunca han visto el mar” (Reygadas, 2004).

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, así como los hallazgos de la investigación realizada, se puede evidenciar que existen tanto desigualdades naturales -nacemos desiguales- como desigualdades en las estructuras sociales -nos hacemos desiguales-. Una sociedad justa no es aquella en la que las desigualdades entre los individuos son muy pequeñas o reducidas, sino aquella en la que las desigualdades sociales expresan exactamente las desigualdades naturales” (Durkheim, citado por Mora, Pérez & Cortes, 2004:12). Por consiguiente, las desigualdades sociales no son solamente naturales, sino que son el resultado de un proceso de construcción sociocultural. Es decir, si bien es cierto que los seres humanos estamos dotados de inteligencias, talentos, habilidades, recursos físicos y biológicos diversos pero tales elementos en sí mismos no son necesariamente el fundamento de la desigualdad social.

Las diferencias biológicas que existen entre los individuos en una sociedad acaecen principios de diferenciación social, génesis de procesos de desigualdad en contextos culturales específicos (Mora, Pérez & Cortes, 2004). Es decir, cada cultura les asigna a esas diferencias individuales un valor de acuerdo a su esquema de organización social, y través de la construcción de estos valores diferenciados se establecen criterios de selección y categorización conformándose paulatinamente un esquema de diferenciación social que al institucionalizarse y reproducirse en el tiempo genera y consolida procesos de desigualdad social.

Por consiguiente, las sociedades por medio de la cultura constituyen sus propios sistemas de organización y marco valorativo, y en ese proceso se producen las desigualdades sociales (Beteille, 1983). Pero además las desigualdades sociales están vinculadas con políticas que buscan que se cumplan los derechos educativos, laborales y otros para que la población viva mejor. Pero también están los contextos económicos de crecimiento o crisis que posibilitan ciertas situaciones y oportunidades laborales, así como el origen social y la localización geográfica que habilita o no el acceso a determinados recursos.

## **2. La condición social de “ser joven”.**

Ser joven es ocupar un lugar en un grupo social diferente al que ocupan quienes se pueden identificar con otras condiciones. Por su parte, la condición social tiene que ver con el espacio que se ocupa en la estructura social y por consiguiente es diferente la condición social juvenil de estudiante, mujer o trabajador, lo que alude a la identidad social que desarrollan las individualidades humanas (Sepúlveda, 2011).

Entendiendo entonces la condición social juvenil desde las identidades que se definen en los marcos institucionales que las sociedades construyen para devenir, Margulis (2008) precisa la posibilidad de no hacer referencia a la juventud, sino a las juventudes, a las que define como condiciones históricamente construidas y determinadas por diferentes variables que las atraviesan y que se podrían identificar con el sexo, que está determinado de manera biológica; el género en el que se desarrolle la interacción psíquica en los procesos de socialización humana; la condición social de hombre o de mujer que se haya asumido para interactuar socialmente; la generación o el ámbito temporal de construcción de la experiencia individual y colectiva; la etnia y, en general, las culturas contenidas en los lenguajes con los que las sociedades aspiran a la comprensión interindividual; las oportunidades socioeconómicas de las que logren disponer las individualidades y las colectividades humanas, y las territorialidades, que se constituyen en el espacio geográfico para ser habitadas con los referentes culturales propios de la especie humana.

Para (1996) estos criterios permiten entender a la juventud como un proceso que deviene en lo social humano; que hace que las y los jóvenes estén subordinados/as a quienes han devenido a la condición adulta y que está caracterizada por las prácticas diferenciadas que

desarrollan aquellas y aquellos que atraviesan la condición juvenil. Así, existen diversas maneras de ser joven que prescriben que, en el análisis de lo social humano, haya que referirse a las juventudes. En este sentido, la condición juvenil hace referencia a las calidades que se les reconoce; a los atributos que se les concede y a la situación social en la que se sitúan, en cada proceso o acontecimiento social, a quienes se agrupan en ella. Es, además, un condicionante de la acción social individual y colectiva que refleja las restricciones, los términos, las obligaciones y las posibilidades de las que un determinado grupo humano puede gozar en una determinada sociedad.

Tal como se ha venido definiendo, la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad -como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte-, con la generación a la que se pertenece -en tanto que memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial-, con la clase social de origen -como moratoria social y período de retardo-, con el género -según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer-, y con la ubicación en la familia -que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan-.

Es la familia, el ámbito donde todos estamos incluidos, donde se marca la coexistencia e interacción de las distintas generaciones, es decir, que es en ella donde se define el lugar real e imaginario de cada categoría de actores dentro del entorno del parentesco. La familia en sentido amplio, como grupo parental, es quizás la institución principal en la que se define y representa la condición de joven, el escenario en el que se articulan todas las variables que la definen.

Pero también hay que tener en cuenta, el escenario en el que la juventud es definida material y simbólicamente, la malla de las instituciones en las que se pone en juego la vida

social: la escuela, el ámbito laboral, las instituciones religiosas, los partidos políticos, los clubes y asociaciones intermedias, el ejército. En todas estas instituciones se sigue un orden vinculado con los distintos segmentos de edad, que están presentes en las reglas del juego, los sistemas de roles, el posicionamiento de los actores, los discursos, los tipos de sanciones, lo permitido y lo prohibido. En consecuencia, la condición juvenil, en sus diversas modalidades de expresión, no se puede reducir a un sólo sector social o ser aislada de las instituciones, como si se tratara de un actor escindido, separado del mundo social, o sólo actuante como sujeto autónomo (Margulis,2008).

Estamos en presencia de jóvenes distintos, con características diferentes tanto en su ser joven como en las formas que expresan y están viviendo, percibiendo y significando las diferentes maneras en que asumen sus condiciones juveniles. Esta generación de jóvenes estudiantes son hijos de una transición política a la democracia, muchos nacidos y todos educados en un contexto social y político, que solamente han vivido en una sociedad democrática, a diferencia de sus padres que son hijos de la dictadura.

Con una visión distinta que van marcando diversas facetas de la existencia, con un mayor énfasis al momento de la configuración de trayectorias de vida. Son herederos de sus éxitos y fracasos en un acelerado proceso de modernización que experimentan las sociedades actuales permitiéndoles desplegar esas situaciones y condiciones juveniles a las cuales intentan vincularse.

Se trata de la generación de jóvenes más escolarizada de la historia, con niveles superiores a los de sus padres, quienes han guiado sus vidas bajo la promesa de brindarles educación para que sean más que ellos. Promesa que ya se cumplió en la inmensa mayoría y en otros está en aras de cumplirse. Es una generación altamente incorporada a la educación

primaria y secundaria, pero además incorporándose a la educación superior, en la que existe desigual acceso que depende de las condiciones económicas familiares. Los jóvenes de las generaciones actuales buscan alargar su etapa juvenil: mayor escolarización y hasta edades más tardías, lo mismo que la inserción laboral, postergar el matrimonio, la maternidad y paternidad, retardar el proceso de independencia económica y residencial.

En el ámbito laboral existen dos segmentos: uno estable bien remunerado y cualificado y otro precario, mal pagado y descualificado. En el momento inicial de la búsqueda de empleo el principal factor que tienen en cuenta los jóvenes es el salario. Dinero que sirva para superar en el seno de la familia la condición de sujeto dependiente y para mantener en el grupo de pares el nivel de gastos propios de la condición juvenil. Pero con el paso de los años este aspecto pasa progresivamente a un segundo plano a medida que se van alejando de los 18 años y se va acercando al momento de asumir las responsabilidades de adulto -matrimonio, formación de la familia, hogar independiente- responsabilidades que solamente se pueden asumir a partir de una estabilidad de ingresos (Criado, 1998).

### **3. De las motivaciones y expectativas deseables a las experiencias reales**

Como se dijo antes las expectativas profesionales y de futuro de los jóvenes son fundamentales en los procesos de inserción social y laboral de los mismos. Tapia (2012) resalta la importancia tanto de las expectativas como de aquellos factores que las determinan; el nivel y la forma en que los fines y las expectativas varían de acuerdo al contexto social, al ser considerado un aspecto fundamental para determinar la motivación de los estudiantes. Así mismo, sostiene que a medida que el joven crece, la formación académica empieza a ser considerada como un factor que contribuye a su autonomía e inserción en el mercado de trabajo (Jímenez, 2004).

En las respuestas de las y los jóvenes que participaron en la presente investigación sobre aquello que los motivó a elegir la carrera técnica, tecnológica o profesional, encontramos desigualdades asociadas al sector social al que pertenecen. Así para los jóvenes de sectores sociales altos los motivos por los que eligieron sus carreras fueron:

- La pasión y el amor por la profesión.
- Conocimientos previos en el área.
- Seguir el ejemplo de lo que estudiaron sus padres.
- Seguir estudiando con sus mejores amigos de la escuela media.
- Poder administrar en un futuro las empresas familiares.
- Contar con capacidades de liderazgo y dirección.

En los jóvenes de sectores sociales medios encontramos razones como:

- Ser ejemplo para los hijos.
- Tener independencia económica.
- Aumentar las posibilidades de acceso a un buen empleo.
- La buena oferta laboral en la carrera elegida.
- Mejorar los ingresos y las condiciones de vida.

Y finalmente los pocos jóvenes de sectores sociales bajos que lograron acceder a la educación superior lo hicieron motivados por que se trataba de cursos o carreras técnicas gratuitas y por la ilusión de conseguir un trabajo formal.

La vivencia de la juventud sitúa al futuro en un lugar central. La juventud se impone como una etapa en que se define el futuro, en que los sueños de la infancia se vienen encima, se vuelven problema del presente. Entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes se van haciendo adultos y ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria (Córica, 2010). En consecuencia, entre “lo ideal y lo posible” que plantea la autora, y considerando las motivaciones expresadas por las y los jóvenes entrevistados se evidencia como se producen y reproducen desigualdades educativas y sociales entre las y los jóvenes de diversos sectores sociales.

Al respecto Claudia, una de las jóvenes que fue entrevistada y que pertenece a un sector social bajo de la ciudad nos cuenta lo siguiente:

*“Mis padres no tuvieron la oportunidad de estudiar, ninguno pudo terminar la básica primaria ya que los dos nacieron y vivieron en corregimientos donde las escuelas quedaban alejadas y no tenían recursos para ir hasta la cabecera Municipal. Ellos no querían que pasara lo mismo con sus hijos así que tomaron la decisión de mudarse a*

*Medellín. De igual manera, en el campo las opciones para la mujer eran pocas y casi siempre se casaban y se dedicaban al hogar, este tipo de vida no me llamaba la atención por lo que siempre quise estudiar (mujer de 30 años, sector social bajo).*

En la vida de los jóvenes se ponen en juego las experiencias y las expectativas en la definición del futuro. Ambas se entrecruzan internamente, no hay expectativas sin experiencias, no hay experiencias sin expectativas. El pasado y el futuro no llegan a coincidir nunca, como tampoco se puede deducir totalmente una expectativa a partir de la experiencia. Pero quien no basa su expectativa en su experiencia, también se equivoca (Koselleck, 1993). En este sentido, el autor habla de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas”. El espacio de experiencia es elaborado a partir de acontecimientos pasados, que puede tenerlos presentes, que está saturada de realidad, que vincula a su propio comportamiento las posibilidades cumplidas o erradas. Y como horizonte de expectativas delimita la línea tras de la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no lo puedan contemplar (Corica, 2010).

Dentro de las expectativas y aspiraciones de la mayoría de los jóvenes que fueron entrevistados y que pertenecen a diferentes sectores sociales, manifiestan que en el momento en que se encontraban cursando el bachillerato estaba presente el deseo de continuar estudios superiores, sin embargo, solamente estas expectativas deseables fueron reales para los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos y para algunos pocos de sectores sociales medios, porque para los demás jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales menos favorecidos de la sociedad esas expectativas y aspiraciones solamente se convirtieron en deseos.

#### **4. La educación para el presente y para el futuro**

Hablar de la educación para el presente y para el futuro, es hablar de la importancia que encierra para las y los jóvenes a partir, de las razones particulares que motivan su permanencia en el sistema educativo, vinculada con el contexto social al que pertenecen. En este sentido, la educación para el presente tiene que ver con la experiencia escolar; la formación académica que reciben los jóvenes y las relaciones que se establecen en las experiencias propias de sus condiciones como estudiantes y jóvenes.

Ahora bien, la educación para el futuro, hace referencia a los proyectos de vida que tienen estos jóvenes, y más específicamente sus aspiraciones y expectativas futuras con la culminación de la escuela. Aspiraciones y expectativas que tiene que ver con el interés de ascender socialmente, a través de la formación que han recibido en la institución escolar, y tomar algunas decisiones que muy seguramente serán determinantes para su futuro.

En relación a las aspiraciones y las expectativas, Bourdieu sostiene que las aspiraciones pueden llegar a mostrarse más realistas, más rigurosamente ajustadas a las posibilidades reales, mientras que estas últimas aumentan. En efecto, a medida que el nivel de estrato social y el nivel de ingreso aumentan, la distancia entre necesidades y recursos y el nivel de aspiración y de realidad disminuyen. En este sentido, la diferencia económica va a estar relacionada con las aspiraciones de los jóvenes, donde las decisiones de futuro que tome el sujeto serán en relación al nivel de posibilidades para cumplirlas y el espacio de posibilidades aumenta a medida que aumenta la jerarquía social (Corica, 2012).

Entender la escuela como la institución que permite obtener un mejor futuro y como el lugar que garantiza el ascenso social, está estrechamente relacionado a la competitividad. Es

decir, se aprende a competir en el presente por medio de la formación académica, con el fin de obtener mayores beneficios futuros. Por consiguiente, para los jóvenes el permanecer en el sistema educativo se convierte en una condición indispensable para el logro o el fracaso de sus aspiraciones y expectativas futuras, no solamente en aspectos académicos, sino para toda su vida.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta algunos planteamientos de apartados anteriores que sustentan la relación entre educación y trabajo, quienes tienen mayores niveles de escolaridad desplazan a los menos educados, compitiendo para obtener los mismos empleos (Jacinto, 2006). En consecuencia, la escolaridad para los individuos tiene un papel esencial al momento de ingresar al mercado de trabajo y quienes tienen mayor nivel de educación tienen prioridad al momento de ser elegidos para ocupar determinado cargo, obligando a aquellos con menor nivel de escolaridad a esperar otras oportunidades, es decir, a mayor nivel educativo, mayor posibilidad de acceso laboral (Doeringer y Piore, 1985).

En este orden de ideas, según Bourdieu, es a través de la escuela como se van acumulando el capital cultural y social y, por consiguiente, la escuela a la que se asiste debe ser mejor o por lo menos similar a la que asistieron los padres, es decir, el capital cultural heredado en la familia como clave del éxito en la escuela. En este sentido, se les asignan los correspondientes vínculos sociales a los estudiantes de esas escuelas, y principalmente se asigna un nivel de valor en relación al conjunto de características de cada institución. De esta forma una institución educativa privada tendrá un mayor valor, en términos de garantía futura, que una institución educativa estatal, principalmente en cuanto a las posibilidades de éxito o de fracaso futuro de los estudiantes.

Esta distinción social entre lo privado y lo estatal comienza a ocupar un lugar importante para los jóvenes dentro de la importancia que encierra para ellos la escuela. Al respecto en una de las respuestas un joven expresa lo siguiente: *“a mí me sirvió la escuela porque hoy hasta para barrer piden el diploma, y lo peor es que se fijan si uno terminó de un colegio malo o bueno y si uno no puede sino estudiar en uno del barrio lo rechazan y dejan al de los privados, pero de todas formas me sirvió terminar”* (mujer de 29 años, sector social bajo). En la respuesta es evidente que la certificación académica emitida por una institución reconocida socialmente, es un elemento fundamental para aumentar el capital cultural, y forma parte esencial dentro de las competencias para lograr un mejor nivel social (Bourdieu, como se citó en Martínez, 1998).

Tal como se puede ver en el análisis de los resultados realizado en el capítulo VII, la relación entre educación y trabajo se presenta de forma reiterada en las respuestas de los jóvenes de los diferentes sectores sociales que conforman la muestra. En dicha relación el “aprender” es el beneficio presente que les ofrece la escuela y los resultados favorables posteriores que pueden recibir gracias a esa formación se constituyen en el beneficio futuro.

Es así como, la educación está subordinada al trabajo, es decir, el saber adquirido en la escuela hoy está sujeto a la utilidad que genera en el futuro profesional y laboral. Algunos comentarios de los jóvenes al respecto son: *“la escuela sirve para mucho y para nada a la misma vez...porque yo quería ser futbolista profesional y era malísimo para las matemáticas. y para que me sirven las matemáticas, pero tampoco quería ser un futbolista tan ignorante que no supiera ni hablar, pero igual ni aprendí matemáticas, ni fui futbolista”*. (Varón, 28 años, sector social medio). Ahora bien, en el caso de los estudiantes de sectores sociales altos existen expresiones como la siguiente: *“mi educación fue fundamental para prepararme y ser una excelente profesional”* (Mujer, 30 años sector social alto).

En este orden de ideas, la educación para el presente y para el futuro, tiene que ver con la estrecha relación entre educación y trabajo que se impone desde una sociedad que compite por la obtención cada vez mayor de capitales y la competencia individualista por alcanzar los objetivos trazados. Existen algunos elementos de reflexión que tienen que ver con los conceptos antes mencionados.

En primer lugar, se encuentra el conjunto de posibilidades que la escuela ofrece para obtener un mejor futuro. Que, aunque parezcan obvias, estas posibilidades aumentan a medida que aumenta la jerarquía social (Corica, 2012). En este sentido, para los jóvenes pertenecientes a sectores sociales altos dichas posibilidades son mayores que para los jóvenes pertenecientes a sectores sociales bajos. Y, en segundo lugar, la competencia que se genera al culminar los diversos niveles de formación por alcanzar individualmente las expectativas y aspiraciones futuras y lograr el ascenso social deseado. En efecto, aquellos estudiantes que no alcancen los niveles requeridos socialmente son excluidos, aumentándose los niveles de pobreza y desigualdad social. En este sentido, la relación entre aspiraciones altas y bajas oportunidades se presentan frecuentemente entre los distintos sectores sociales (Merton, 2002).

## Conclusiones

El sistema educativo es uno de los principales componentes que fortalecen las desigualdades sociales en los países latinoamericanos, sin ser la excepción Colombia. Por consiguiente, la relación entre sus principales características y la influencia ejercida por las trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos, teniendo en cuenta la diferencia de clases sociales, se constituye sin duda en un tema importante de análisis y discusión, respecto a la naturaleza de la educación y de su función dentro de la sociedad.

En este estudio la interpretación se basa y estructura en la hipótesis que sostiene que, en el caso colombiano, las trayectorias educativas se construyen de forma desigual, incidiendo especialmente el tipo de institución educativa de la cual egresaron/asistieron las y los jóvenes en el nivel secundario. A partir de la evidencia empírica, un dato que sobre sale es la variable institucional y estructural del sistema colombiano. Es por eso que, en este sentido, podemos definir una nueva hipótesis a la original: que las trayectorias educativas se construyen de forma desigual, no solo por la institución educativa de la cual asisten/egresan sino y especialmente por la variable social y económica de la familia. Así mismo, el objetivo principal del estudio consiste en analizar la desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín, a partir de las trayectorias educativas de las y los jóvenes colombianos egresados de la escuela media.

El análisis realizado ha permitido explorar posibles articulaciones y relaciones entre dimensiones estructurales y subjetivas de la desigualdad educativa y social en la ciudad de Medellín - Colombia. A partir de un estudio basado en la estrategia de triangulación cuantitativa y cualitativa que procuró comprender las relaciones entre el sistema escolar y la realidad educativa y social de las y los jóvenes colombianos. La información relevada y analizada

reafirma lo señalado inicialmente en la hipótesis planteada, pero además incorpora nuevos elementos que vale la pena resaltar.

Existen diversas formas de desigualdad vital, existencial y de recursos: desigualdades entre hombres y mujeres, de clase, de ingresos, de oportunidades, en las condiciones de vida, lo que finalmente conlleva a desigualdades complejas y multidimensionales. Pero además existe otra dimensión de la desigualdad, y es aquella relacionada con las diferencias educativas de los estudiantes que provienen de hogares de distinto nivel socioeconómico, en la que se hace evidente la existencia de diferencias en la asistencia educativa de las y los jóvenes en el grupo de edad teórica de asistir a la escuela que habitan en territorios socialmente desiguales.

En este sentido, además del tipo de institución educativa existen otros factores que determinan esas desigualdades educativas y sociales, entre la que se pueden mencionar: el sector social al que se pertenece, los capitales con los que se cuenta, la herencia familiar, las experiencias y realidades vividas por cada uno de los sujetos. Estas desigualdades existentes en la estructura social se incrementan por las relaciones desiguales de dominación y subordinación de la producción, el poder político, la estructura de clases, la estratificación social, la construcción del pensamiento y la cultura, así como factores territoriales, demográficos, éticos y de género. Pero, además, y a partir de la evidencia empírica relevada, se dan otras formas de desigualdad que hace que estos procesos sean más reproductivistas: de ingresos, de clases, de calidad de vida, de status, de recursos y oportunidades, de oferta educativa -en lo que a cantidad, calidad e infraestructura se refiere-, y todo lo anterior genera finalmente desigualdades complejas.

En relación con la oferta educativa en Colombia la gran mayoría de jóvenes reciben una educación que solamente les brinda una formación para continuar con estudios de nivel superior, como si fuese la única finalidad de la escuela. En este sentido, es concebida como el “puente” para acceder a la universidad, sin tener en cuenta que la educación superior no es gratuita, y por consiguiente no todos los jóvenes que egresan de la escuela tienen los recursos para continuar en el sistema educativo.

Según la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) la obligatoriedad y gratuidad de la educación en Colombia, comprende solamente diez años - culminada la educación básica secundaria se termina esta obligación, es decir, la educación media con sus niveles diez y once no están concebidos en esta ley como obligatorios ni gratuitos. Pero el nivel medio de educación es el camino entre la vida escolar y la vida adulta; entre la culminación de la secundaria superior y el acceso a la educación superior y/o el mercado de trabajo; entre los aprendizajes adquiridos y la formación que se necesita para la vida cotidiana; entre las expectativas, aspiraciones, y las oportunidades y limitaciones para la formación profesional, laboral y personal; entre lo que la sociedad necesita y lo que la escuela brinda (Gómez, Díaz, y Celis, 2009) . Y finalmente para muchos jóvenes la escuela media se convierte en la única y última posibilidad válida para su formación como ciudadanos, que les permite entender lo complejo y diverso que será su futuro profesional y laboral con su culminación. Futuro que estará determinado en gran medida por la cantidad – años de escolaridad- y calidad – institución a la que se asiste- de la educación recibida en la escuela, factor determinante para sus oportunidades profesionales y laborales futuras.

En cuanto a la cantidad y calidad educativa se evidencian desigualdades entre los distintos sectores sociales, que se deben principalmente a las características sociales, culturales

y económicas de las y los jóvenes y de las instituciones a las que asisten. La fragmentación de las jornadas escolares, las falencias en los incentivos para profundizar la profesionalización docente, la insuficiente infraestructura y el reducido acceso a la educación media, se convierten en elementos críticos para consolidar una formación de calidad e integral en todos los niveles y a lo largo de la vida. Así mismo, las barreras de acceso a la educación superior asociadas con sus costos, junto con las debilidades académicas producto de la deficiente calidad de la educación básica y media, son ingredientes que contribuyen a complicar la situación.

Las y jóvenes de condiciones socioeconómicas desfavorables tienen mayores dificultades para ingresar al sistema educativo y permanecer en él. Es así como, en Colombia cada año, de la población con menores ingresos, solo el 2% accede a alguna modalidad de educación superior, siendo 91% la tasa de cobertura de la población con mayores ingresos (MEN, 2017). Estas amplias diferencias en las tasas de cobertura según niveles de ingreso señalan las profundas desigualdades sociales de acceso a la educación superior.

En este sentido, la desigualdad social en educación se expresa tanto en la ausencia o escasez de oportunidades para determinados grupos sociales -de ingreso-, como en la calidad desigual de la educación recibida y sus efectos en la distribución del ingreso, el estatus y el poder en la sociedad. Estos dos factores de desigualdad están presentes en la educación superior y se agravan en contextos en los que es escasa y limitada la diversificación de oportunidades -diversos tipos de instituciones, programas y modalidades de aprendizaje- en relación con la gran diversidad de intereses, expectativas, aptitudes y proyectos de vida, que caracteriza a un cuerpo estudiantil de creciente heterogeneidad socioeconómica y cultural.

Esta creciente heterogeneidad y diversidad en los aspirantes para acceder a la educación superior, requiere una oferta diversificada de programas de formación y de escuelas, lo que genera nuevos problemas de jerarquización y estatus, con sus respectivas implicaciones en la igualdad social de oportunidades de educación superior y en la reproducción cultural del origen desigual del cuerpo estudiantil. A las diversas demandas y necesidades educativas debe corresponder una oferta diversificada de oportunidades de formación, donde el proceso de diversificación educativa puede tomar formas altamente jerarquizadas y segmentadas entre los diferentes tipos de instituciones escolares, y, por consiguiente, se crea un esquema piramidal de educación superior altamente desigual y segmentado entre los diversos tipos de instituciones educativas.

La vigencia del esquema piramidal y segmentado de diversificación es, en gran medida, el resultado de formas de organización académica de la educación superior según criterios de estratificación vertical jerárquica entre los diversos tipos de instituciones que la conforman. En esta pirámide altamente estratificada, la universidad clásica tradicional ha mantenido su estatus como la única institución deseable, en la que las otras deberían convertirse. Las demás instituciones, denominadas “no universitarias” técnicas y tecnológicas (TyT), han sido consideradas como de segundo orden, con bajo estatus social y educativo, con una población estudiantil de menores ingresos relativos y deficiencias en su formación básica. En países como Colombia, estas instituciones son sometidas a una pobre y escasa financiación por parte del estado, lo que refuerza y reproduce su baja calidad y estatus social.

El análisis de los datos relevados, evidencian la existencia de un sistema educativo meritocrático, en el que debido a las altas tasas de graduación y la escasa y costosa oferta postsecundaria, menos de la mitad de las y los jóvenes que egresan de la escuela media en la

ciudad de Medellín pueden acceder a la educación superior, y, por consiguiente, se realiza una asignación meritocrática de cupos educativos en las pocas instituciones estatales existentes en la ciudad. Tal como lo plantean Bowles & Gintis (1983) el sistema educativo no se limita a producir capital, segmenta la fuerza de trabajo, impide el desarrollo de la conciencia de la clase trabajadora y legitima la desigualdad económica al proporcionar un mecanismo meritocrático de asignación de los individuos a posiciones ocupacionales desiguales.

Respecto a lo anterior, es importante aclarar que, en la ciudad de Medellín, solamente dos universidades son estatales y a bajo costo -no gratuitas-. Y su capacidad de infraestructura no alcanza para acoger a toda la población de la ciudad que egresa de bachiller cada año. Por ende, para controlar el ingreso cada semestre realiza un “filtro” por medio de un examen de admisión complejo, que busca seleccionar de una población muy grande “aspirantes” a una pequeña población “los mejores”. Lo que da cuenta de la desigualdad educativa y la meritocracia a que se someten las y los jóvenes en la ciudad de Medellín al ser catalogados como “mejores” o “peores” por el resultado cuantitativo obtenido en un examen o “filtro” de acceso a la educación superior.

Por su parte, estos jóvenes de escasos recursos económicos, quienes no pasaron el examen, no fueron admitidos en una de las universidades estatales y no tienen el dinero para acceder a una institución de educación superior privada, solamente tienen dos opciones: 1) realizar un curso en el SENA, si aún encuentran un cupo disponible porque al tratarse de una institución que ofrece educación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios, pero que por ser la única institución estatal gratuita que forma para el trabajo en la ciudad, no alcanza a cubrir la alta demanda generada por los miles de jóvenes que egresan anualmente de la educación secundaria; ó 2)

retirarse del sistema educativo para acceder al mercado de trabajo, en la mayoría de los casos de manera informal por el bajo de nivel formación académica alcanzado. Por consiguiente, sus expectativas, aspiraciones y motivaciones de futuro se convierten en solamente sueños.

Así mismo, las escuelas de educación secundaria, en convenio con el SENA ofrecen la modalidad técnica profesional para los grados 10 y 11, para que los estudiantes al culminar el bachillerato egresen con algunas competencias básicas para la inserción en el mercado de trabajo. Quienes pertenecen a sectores sociales bajos el acceder a esta modalidad del SENA, sigue siendo aún desfavorable, porque si bien es una excelente opción por las razones antes mencionadas, comprende los niveles 10° y 11° que dentro de la estructura del sistema educativo colombiano no son obligatorios, ni gratuitos, y además durante su curso los jóvenes deben invertir tiempos adicionales para la realización de prácticas empresariales - requisito excluyente dentro de esta modalidad-, tiempos de los que no disponen porque deben trabajar para poder cubrir sus gastos personales y familiares.

Lo anterior, constituye una evidencia más de la desigualdad educativa y social que se vive en la ciudad de Medellín, con relación a las posibilidades que tienen las y los jóvenes de los sectores sociales menos favorecidos, de acceder y aprovechar las oportunidades que ofrece el sistema educativo, en cuyo caso no alcanzan para incorporar a muchos jóvenes que por sus realidades sociales luego de culminado el bachillerato quedan por fuera del sistema escolar.

Pero además cada vez más el mercado laboral exige mayor cantidad de títulos académicos para aspirar y conseguir un empleo de un mejor nivel jerárquico y remuneración y como consecuencia las certificaciones pierden su valor. Hoy en Colombia se encuentran casos de profesionales -docentes, abogados, médicos, administradores de empresas- que ante su

frustración por no encontrar un trabajo con un salario “digno”, es decir, acorde a su nivel de formación, deciden trabajar de manera informal como independientes, en muchos casos conduciendo un taxi o como comerciantes. Es decir, los jóvenes prefieren incluso la alternativa de ser trabajador por cuenta propia, a pesar de vivir en un mundo que sufre crisis y reestructuraciones productivas constantes, porque les permite tener horarios flexibles, trabajar en función de los ingresos que necesitan y, en algunas ocasiones, incluso ganar más que el salario mínimo pagado en el sector formal. La precariedad es la forma de inserción laboral más común entre los jóvenes que pertenecen a sectores sociales medios y bajos, la mayoría obligados por sus realidades sociales donde aceptan lo que ellos denominan “*lo que nos resulte*” para poder subsistir.

Retomando lo referente a desigualdad en el tipo de institución a la que se asiste, de la que en gran medida dependerán las oportunidades laborales futuras de las y los jóvenes al momento de aspirar a un cargo. En el país y específicamente en la ciudad de Medellín, el reconocimiento de la institución educativa a la que se asiste y egresa es un factor fundamental a la hora de competir por un empleo, es decir, no es lo mismo egresar de una institución estatal o privada de poco prestigio que de una institución estatal o privada con alto reconocimiento social, donde la asignación salarial de la de la primera puede llegar a ser incluso un 50% menos que el de la segunda.

Lo anterior se valida , a partir de las entrevistas realizadas a las y los jóvenes que participaron en el estudio, donde quienes egresaron de instituciones educativas privadas o estatales reconocidas en la ciudad, se insertaron fácilmente al mercado de trabajo en condiciones bastante favorables – vinculaciones laborales con contratos a término indefinido o permanente, salarios altos y cargos gerenciales -, ejemplo de ellos es el caso de Anama, -joven

de 30 años-, egresada como profesional en periodismo en el año 2013, actualmente se encuentra vinculada al mercado de trabajo con un contrato a término indefinido- permanente, asignación salarial \$4.500.000, cargo coordinadora de edición.

Por el contrario, quienes por su situación económica cursaron y egresaron de instituciones educativas poco reconocidas, tuvieron muchas dificultades para insertarse al mercado de trabajo y cuando lo hicieron sus condiciones de contratación fueron desfavorables, aceptando el cargo impulsados por la necesidad más que por los beneficios: ejemplo: María, joven de 30 años y que fue entrevistada en el marco de la investigación, se graduó como periodista en el año 2014, buscó trabajo en su área de formación durante cinco años y solamente en el año 2019 pudo acceder a un empleo como periodista, asignación salarial \$ 2.100.000, contrato por prestación de servicios, debe asumir el pago de su obra social en un 100% y sus vacaciones no son remuneradas.

En este sentido, los escasos recursos que poseen los diversos actores escolares limitan las posibilidades de mantener vivas las expectativas, aspiraciones y motivaciones futuras de las y los jóvenes de permanecer en el sistema educativo, construir proyectos de vida, plantearse retos y buscar alternativas para mejorar sus condiciones de pobreza y exclusión, como se mencionaba en un apartado anterior “*el pobre cada vez más pobre*” y “*el rico cada vez más rico*”. En consecuencia, la educación ofrecida a las y los jóvenes en la ciudad de Medellín efectivamente es un medio de reproducción de desigualdades sociales y las desventajas de los sectores sociales bajos no necesariamente provienen de estar por fuera del sistema educativo, sino de una inclusión diferenciada, en términos desfavorables, en el sistema social de la que se derivan desigualdades en cuanto al tipo de empleo y al nivel ocupacional logrado. Desigualdades que tienen que ver con el sector social al que pertenecen, el nivel educativo

alcanzado y el carácter estatal o privado de la institución educativa a la que asistieron y la calidad de la formación recibida.

El análisis realizado da cuenta que la mayoría de las y los jóvenes pertenecientes a sectores sociales altos que continuaron y culminaron estudios superiores, asistieron a instituciones educativas estatales y privadas de las más reconocidas en la ciudad de Medellín - con reconocimiento nacional e internacional por la calidad educativa- alcanzaron niveles educativos altos y hoy ocupan cargos de nivel jerárquico alto. Por el contrario, de las y los jóvenes de sectores sociales bajos, la mayoría no pudieron continuar estudios superiores, los pocos que tuvieron acceso fue gracias a instituciones de educación superior “de segunda clase” que les ofertaron algún curso o carrera técnica gratuita, con lo cual solamente pudieron alcanzar un nivel académico medio y -en su mayoría bajo-, lo que se derivó en empleos informales, de baja remuneración, en condiciones de precariedad.

En Colombia existen algunas modalidades de contratos laborales muy utilizadas por los empresarios para evadir responsabilidades con sus empleados, que son, los denominados “contrato por obra y labor” y “contrato por prestación de servicios”: En el primero, el trabajador es contratado para realizar determinada labor, y en el momento que el contratante decida que ya fue terminada, es decir, que se cumplió con el objetivo para el que fue contratado, puede dar por terminado el contrato sin pagar ningún tipo de indemnización simplemente porque *“terminada la obra, termina el compromiso laboral”*. El segundo “por prestación de servicios” es de carácter civil y no laboral, por lo tanto, no está sujeto a la legislación de trabajo, y no es considerado un contrato con vínculo laboral al no existir relación directa entre empleador y trabajador, es decir, no cuenta con período de prueba y no genera para el contratante la obligación de pagar prestaciones sociales.

Esta reestructuración del trabajo conlleva a una movilidad compuesta por los cambios entre actividad e inactividad de oportunidades provisionales sin ninguna certeza sobre el futuro. En consecuencia, entre las y los jóvenes entrevistados se evidencia una alta rotación en los puestos de trabajo, principalmente entre quienes pertenecen a sectores sociales medios y bajos. Para el caso de los jóvenes que pertenecen a sectores sociales altos la rotación laboral se debe principalmente a la búsqueda por aquellos empleos que los satisfagan laboral y profesionalmente, además por el hecho de poseer mayor cantidad de títulos académicos sus expectativas laborales son superiores a las ofrecidas por el mercado. En este sentido, las desigualdades iniciales no sólo se mantienen, sino que se profundizan durante el curso de vida, reproduciendo las desigualdades de origen. En este contexto, las oportunidades de escapar de la pobreza se reducen y el margen de maniobra se restringe, de allí que cerca de 70 % de las y los jóvenes que fueron entrevistados consideran que *“el que nace pobre, casi siempre muere pobre”*.

Ahora bien, con respecto a las trayectorias escolares entendidas como los recorridos que realizan cada sujeto con lo cual consolida, fortalece o transforma sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de la vida. Existen tanto trayectorias escolares lineales o teóricas como trayectorias reales o no lineales y en ambos casos si bien la literatura educativa ha señalado que los estudiantes transitan una experiencia educativa común, actualmente la experiencia escolar de las y los jóvenes es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos sociales y, por consiguiente, los jóvenes transitan diferentes recorridos de acuerdo con sus realidades y posibilidades. Recorridos que para los sectores de la sociedad menos favorecidos son menos encausados, con trayectos inestables, aislados, precarios e informales, en cambio los sectores sociales altos tienen recorridos con cauces más estables y profesionales.

En este orden de ideas, se puede ver que las y los jóvenes de la ciudad de Medellín pertenecientes a sectores sociales altos en su mayoría durante su trayectoria escolar solamente estudiaban, sus recorridos escolares fueron continuos en los diferentes niveles educativos – educación secundaria, educación media, universitaria, posgrado- alcanzando altos niveles académicos y posteriormente una pertinente vinculación laboral -cargo y salario-, en línea con los estudios realizados. Por su parte, las y los jóvenes de sectores sociales medios y bajos, sus trayectorias escolares las vivieron en combinación con el mercado de trabajo. La mayoría estudiaba y trabajaba para poder cubrir sus gastos, otros pensando en adquirir experiencia para tener más y mejores oportunidades laborales al culminar los estudios superiores. Sus recorridos escolares fueron más discontinuos, trayectorias educativas más extensas, es decir, más tiempo estudiando, menos niveles educativos alcanzados y en la inserción laboral, accedieron a trabajos más inestables. El malestar se evidencia con particular énfasis en sus percepciones relativas al trato que reciben de la sociedad. Las y los jóvenes de sectores sociales bajos se sienten tratados como ciudadanos de segunda clase y discriminados por su situación de desigualdad. La mayoría de los entrevistados, sin embargo, se declara satisfecha con la vida que ha tenido, "satisfacción" que probablemente relaciona la desigualdad como una situación usual y con la escasa memoria de venideros tiempos mejores.

La evidencia empírica además da cuenta de jóvenes colombianos de sectores sociales altos y medios que ante la limitada y costosa oferta de programas de posgrado – especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados- en el país, viajan al extranjero en busca de una oportunidad para continuar con estudios posgraduales. Un referente de lo anterior es Iván – joven de 30 años perteneciente a un sector social alto, graduado de medicina hace 5 años, y quien al momento de ser entrevistado tenía todo listo para viajar a La Argentina a

especializarse. Indica que como él son muchos las y las jóvenes – médicos- en Colombia que quieren hacer una especialidad, pero por la escasa y costosa oferta en el país no pueden hacerlo. El joven ejemplifica con las especialidades de cirugía estética y gastroenterología; para la primera en Medellín cada año solamente se ofertan 3 cupos en las universidades públicas – que son asignados meritocráticamente-, y 3 en universidades privadas a unos costos exorbitantes; por su parte la segunda –gastroenterología- no se oferta en Medellín. Ante este panorama quienes se gradúan de medicina en la ciudad tienen dos alternativas: quedarse en el país ejerciendo como médicos clínicos -sin especialidad- o quienes tienen la posibilidad viajar a otros países -como La Argentina-, que a diferencia de Colombia cuentan con una amplia oferta de programas de posgrado y a los cuales se pueden acceder más fácilmente.

La alta desigualdad en la distribución de oportunidades revela con crudeza que los niveles de ingreso constituyen determinantes claves no sólo de las posibilidades de acceso, sino de manera creciente, de la calidad de las oportunidades a las que se accede, generando un proceso de polarización y segmentación creciente entre categorías de ciudadanos. Son precisamente los términos de su incorporación, los que evidencian la singular exclusión de los sectores con mayores desventajas en sociedades como la colombiana, donde las distancias sociales adquieren niveles dramáticos.

## Bibliografía citada

- Aitzpea, L., & Hernández, J. M. (2008). *Miradas, Encuentros y Críticas Antropológicas*. Sevilla: Donostia, Ankulegi Antropologia Elkartea.
- Sistema de Naciones Unidas en El Salvador, CEPAL (2008). Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica. ReDeSoc - Red de Desarrollo Social de América Latina y El Caribe.
- Alcaldía de Medellín. (2010). *Política pública educativa: Medellín la más educada (Medellín, Colombia)*. Medellín: Secretaría de Educación. Alcaldía de Medellín
- Alcaldía de Medellín (2011). *Medellín en cifras. Observatorio de Políticas Públicas de la Alcaldía de Medellín*. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co>.
- Alcaldía de Medellín. (2018). *Medellín como vamos. Informe de calidad de vida*. Medellín: Pregón Ltda.
- Alcaldía de Medellín. (12 de Mayo de 2014). *Articulación de la Educación Media con la Formación Técnica, Tecnológica y el Mundo Productivo. Talento Humano para una Ciudad Competitiva y Equitativa*. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de Portal Educativo de Medellín: <http://www.medellin.edu.co/>
- Allerbeck K. y Rosenmayr L. (1979). Introducción a la sociología de la juventud. Buenos Aires, Ed., Kapelusz.
- Álvarez, L., Bernal, J., Vallejo, A., Sepúlveda, D. & Castrillón A. (2010). *La exclusión social y la desigualdad en Medellín. Sus dimensiones objetivas y subjetivas*. Universidad de Antioquia. Escuela Nacional Sindical –ENS.
- Alvarez S, A. (1996). El Constructivismo Estructuralista: La teoría de las Clases Sociales de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 145- 172.
- Balardini S y Miranda A. (2000). Juventud, transiciones y permanencias. Pobres, pobreza y exclusión social. CONICEF. Buenos Aires.
- Batle, S., Vidando, M., Rodríguez, M., Nuñez, M. C., & Dueñas, M. (2009). Aspiraciones y expectativas laborales de jóvenes que cursan primer año de la escuela media. *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata "Psicología y Construcción de conocimiento en la época"* (pág. 12). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata .
- Beteille, A. (1983), *The idea of natural inequality and other essays*. Oxford University Press, Delhi, Pág. 2- 32.
- Bayón, M. (2009). Oportunidades desiguales, desventajas heredadas. Las dimensiones

- subjetivas de la privación en México. *Espiral* (Guadalaj.) vol.15 no.44 Guadalajara.  
 Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=)
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México. Instituto de investigaciones sociales. UNAM y Bonilla Ediciones.
- BBC MUNDO. (3 de Diciembre de 2013). *¿Cómo les fue a los países de América Latina en la prueba Pisa?* Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de *¿Cómo les fue a los países de América Latina en la prueba Pisa?*: <http://www.bbc.co>
- Becker, G. (1993). Capital Humano. En G. S. Becher, *The Concise Encyclopedia of Economics*. New York: Columbia University Press for NBER.
- Bendit, R. (2005): *La construcción teórica de la juventud*. Munich: Mimeo.
- Biggart, A, Furlong, A, & Cartmel, F. (2008). "*Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna*". Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo globalizado. Bendit R, Hahn M, y Miranda A. Buenos Aires, Prometeo.
- Blanco, E. (2009). *La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar*. RMIE vol.14 no.43 México.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of Capital." Pp. 240-268 in *Handbook of theory and research for the sociology of education*, edited by J. G. Richardson. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder y Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Montessori. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona, Anagrama, 2006. *Empiria*.  
*Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N.o 13, enero-junio, 2007, pp. 193-208.  
 ISSN: 1139-5737
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico. 1a ed.* (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social. 1a ed.* (Gutierrez, A, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara S.A.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). *El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista*. Madrid: Alianza.
- Bracchi, C. & Seoane, V. (2010). *Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles*,

- educación secundaria e inclusión social*". Archivos de Ciencias de la Educación. 4<sup>a</sup>. P. 67-86. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf)
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina : informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. (2001). *La Educación Secundaria. ¿ Cambio o inmutabilidad?. Analisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporaneos*. Argentina: Santillana.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Revista actualidades investigativas de educación. Volumen 17, Número 3 Setiembre-Diciembre pp. 1-30.
- Brito, R. (1996). “*Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la construcción de un nuevo paradigma de la juventud*”, Jóvenes, México, cuarta época, año 1, núm. 1, jul.- sep., pp. 24-33.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 34, p. 31-47.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2005). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. GREY- Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Castañeda, Convers & Galeano (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. II-PE- UNESCO. Buenos Aires – Argentina.
- Castro, M. & Morales, M., (2015). *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal. EISSN: 1409-4258 Vol. 19(3) Septiembre-diciembre, 2015: 1-32.
- Castel, R., Wanderley, L & Belfiore, M (1996). *Desigualdad y cuestión social. La cuestión social en el contexto de la globalización: el caso latinoamericano y el caribeño*. Recuperado de: [http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccs/archivos/catedras/1er\\_cuatrimestre\\_2009/CSeIP/CSeIP\\_Desigualdad\\_y\\_cuestion\\_social\\_Wanderley.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccs/archivos/catedras/1er_cuatrimestre_2009/CSeIP/CSeIP_Desigualdad_y_cuestion_social_Wanderley.pdf)
- CEPAL. (2008). *Juventud y cohesión social en iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: Ed. Naciones Unidas.
- CEPAL (2010). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*. Trigésimo tercer periodo de secciones de la CEPAL. Brasilia. Naciones Unidas.
- Coleman, S. (1990), *The Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

- Coleman, J. S. (2001). Capital Social y Creación de Capital Humano. *Zona Abierta*, 47-81.
- Constitución Política de Colombia de 1991. Edición especial preparada por la Corte Constitucional, el Consejo Superior de la Judicatura y el Centro de Documentación Judicial– CENDOJ . Biblioteca Enrique Low Murtra -BELM
- Corica, A.(2010). Lo posible y lo deseable: expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Decada. Vol. 20. N° 36*, 71-95.
- Corica, A., & Otero, A,. (2017). Después de estudiar, estudio...Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Revista Población & Sociedad [en línea]*, ISSN-L 0328 3445, Vol. 24 (2), 2017, pp. 33-64. Recuperado de: <http://www.poblacionysociedad.org.ar/archivos/24/P&S-V24-N2Corica-Otero.pdf>
- Cowman S. (1993). Triangulation: a mean of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.
- Criado E. (1998). Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud. Colección fundamento N° 134. Ediciones ISTMO S.A. Madrid.
- Dávila O, & Ghiardo, F. (2005). De los herederos a los desheredados Juventud, capital escolar y trayectorias de vida; *Revista Temas Sociológicos*. Santiago de Chile. N° 11.
- Delgado B, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- D'amico, Victoria 2013: "*La desigualdad como definición de la cuestión social en las agendas trasnacionales sobre políticas sociales para América Latina*". Recuperado de: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/20129>
- DINIECE - UNICEF (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014). *Investigación de educación formal*. Bogotá: DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). *Censo General 2018*. <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/censos>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). *Censo General 2018*.

- Perfil Comuna doce de octubre - Medellín*. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/antioquia/comuna\\_doce\\_octubre\\_medellin.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/antioquia/comuna_doce_octubre_medellin.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). *Censo General 2018. perfil comuna el poblado-medellín*. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/antioquia/comuna\\_poblado\\_medellin.pdf](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/antioquia/comuna_poblado_medellin.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2018). *Encuesta Nacional de calidad de vida 2018*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2018>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019). *Estratificación económica*. Recuperado de: [https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)
- Diario el Colombiano (publicado el 12 de julio de 2018). Menos de la mitad de bachilleres de Medellín pasan a la Universidad. Valentina Herrera Cardona. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/antioquia/niveles-de-educacion-superior-en-medellin-antioquia-DX8990577>
- Diario el Colombiano (publicado el 19 de junio de 2018). *¿Qué tan difícil es pasar el examen de admisión de la UdeA?* <https://www.elcolombiano.com/antioquia/examen-de-admision-de-la-universidad-de-antioquia-CA8882411>
- Díaz, C., & Celis, J. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación y Educadores*, 13(2), 199-216.
- Díaz, M., & Tobar, J., (2014). Causas de las diferencias en desempeño escolar entre colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas saber11. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá- Colombia.
- Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Dombois, R. (1998) “Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros de la industria colombiana y la industria alemana”, Cuadernos del CIDS, Serie I Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales, Bogotá- Colombia, Universidad Externado.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

- Dubet, F. (2011). *Los límites de la igualdad de oportunidades*. Este artículo es copia fiel del publicado en la revista Nueva Sociedad No 239, mayo-junio de 2012, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>. Recuperado de:  
[https://nuso.org/media/articles/downloads/42\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf)
- Durkheim, E., & Mauss, E. (1982). Sobre algunas formas primitivas de clasificación: contribución al estudio de las representaciones colectivas. In: É. Durkheim, *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de sociología positiva*. Barcelona: Ariel.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S & Correa, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I (2005). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino*. T, JC. Buenos Aires. IIPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144318s.pdf>
- Dussel, I. (2007). *Más Allá de la Crisis*. Buenos Aires: Santillana.
- Elster, Jon (2001). Las limitaciones del paradigma de la elección racional: las Ciencias Sociales en la encrucijada. Valencia, Alfons el Magnànim.
- Echavarría, C.(2003). *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv vol.1 no.2 Manizales July/Dec. 2003.
- Escobar M, (2006). La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados. *Revista actualidades pedagógicas* N°48.
- Escobar M, (2009). Jóvenes: cuerpos, significados, sujetos estudiados. *Nómadas* N°30.
- Escudero, J. M., Gonzáles, M.T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista interamericana de educación*, 41-64
- Feijoó, M. d., & Corbetta, S. (2004). Escuela y Pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Fernández, J. (2012). *Capital simbólico, dominación y legitimidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Federación Nacional de Departamentos (FND) (2017). *Medellín, ¿la tercera más densamente*

- poblada del mundo?* Recuperado de: <https://www.kienyke.com/noticias/medellin-la-tercera-mas-densamente-poblada-del-mundo>.
- Puyol, A. (2010). El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática. Barcelona: Gedisa.
- Filardo, V. (2016). *Integridad en el análisis de trayectorias educativas*. Unidad de Ciencias Sociales, Universidad de la República – Uruguay. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 15-40, ene./mar. 2016.<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660934>.
- Filmus, D. (2001). *La educación media frente al mercado de trabajo : cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani, *Educación media para todos* (págs. 35-61). Buenos Aires: Altamira.
- French, H. W. 1986. Los técnicos en ingeniería. Algunos problemas de nomenclatura y clasificación. Vol. 7 de Estudios sobre la Enseñanza de la Ingeniería. Zaragoza: Unesco.
- Gamboa, L., & Londoño, E. (2014). *"Equality of Educational Oppotunities in Colombia: A Metropolitan Area Comparison"*. Serie Documentos de Trabajo, No. 152. Universidad del Rosario, Colombia.
- Gentili, P (2015) La educación la escuela y la desigualdad. Recuperado de: [https://elpais.com/elpais/2015/05/10/contrapuntos/1431240195\\_143124.html](https://elpais.com/elpais/2015/05/10/contrapuntos/1431240195_143124.html)
- Ghiardo F, & Davila O, (2005). *Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile*. Valparaíso - Chile. Revista Nueva Sociedad.
- Giddens, A. (2001). *La tercera vía a sus críticos*. Madrid Taurus. Página 99
- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. (2015). *La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia: Diversificación y tipología de instituciones*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Gonzáles, L. (2009). El dilema de un bachiller. Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa. Al tablero N°. 48. enero de 2009. Bogotá- Colombia.
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativadel becarioLa productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE - UNESCOSede Regional Buenos Aires.
- Grubb, W. N. (2003). *The Roles of Tertiary Colleges and Institutes: Trade-offs in*

- Restructuring Postsecondary Education». Documento presentado a University of California, Berkeley, CA, en junio de 2003.
- Herrera C, M. (1993). Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación : 1930-1946. *Revista colombiana de educación*(26), 97-124.
- Hutchinson, F. (2001). ¿ Aumentar la participación en la educación secundaria en America Latina? Diversificación y Equidad. En B. Cecilia, *La Educación Secundaria Cambio o Inmutabilidad* (pág. 477). Buenos Aires: Santillana.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación( ICFES) & Ministerio de Educación Nacional (2011). Saber Pro – noviembre de 2011: principales resultados en competencias genéricas. Santa Marta: Icfes. file:///C:/Users/Manapika/Desktop/Saber%20 Pro%20Principales%20resultados%20en%20competencias%20 genericas%202011.pdf
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Jacinto, C. (2006). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. 7º Congreso nacional de estudios del trabajo. Buenos Aires: ASET.
- Jacinto, C. (2006a). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista educación*, 57- 79.
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de trabajo*, Número 6.
- Jacinto C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti Guillermina y Nancy Montes (comp.): *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial/FLACSO: Páginas 73-94.
- Jacinto, C. (2012). Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. Disponible en:  
[http://www.productividad.org.mx/pdf/331\\_Los\\_jovenes\\_la\\_educacion\\_y\\_el\\_trabajo](http://www.productividad.org.mx/pdf/331_Los_jovenes_la_educacion_y_el_trabajo)

- Jimenez, M. (2004). *La Formación de las Expectativas Profesionales de los Jóvenes en los Procesos de Inserción Social y Profesional*. Barcelona.
- Josselson, R. (1993). "A Narrative Introduction" in Josselson, Ruthellen and Lieblich, Amia (eds.) *The Narrative Study of Lives* (Newbury Park: Sage Publications).
- Kaplan, C. (2005). "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?", en KRICHESKY, M. (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación SES, 2005.
- Kaplan, C & Fainson, P. (2001). "*Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. N° 18.
- Kaplan, C & Piovani, J. (2018) "Trayectorias y capitales socioeducativos" en: Piovani, J. I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires. IIPP-UNESCO.
- Katzman, R & otros (1999). *Activos y estructuras de oportunidades, estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*. Montevideo. CEPAL, PNUD.
- Katzman, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Santiago de Chile, Revista de la Cepal, N° 75.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Krauskopf, D. (2004). *Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial*. Jóvenes Revista de Estudios sobre la juventud, año 8, N° 21, pp: 26-39.
- Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Ministerio de Educación de Colombia (MEN).
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lising, A. y M. Muñiz. M (2007). *The Sociology of Diversity*. En Gumpert 2007, 266-294.
- Lizón, Á (2007). *La otra sociología. Una saga de empíricos y analíticos*. Barcelona, Montesinos.
- López, N. (2006). *Educación y desigualdad social. 1a ed.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

- Martínez, J. (1998). *Las clases sociales y el Capital en Pierre Bourdieu. Un Intento de Aclaración*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Margulis, M. (2001): Juventud: una aproximación conceptual. En SOLUM DONAS BURAK (compilador): *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.
- Margulis, M., (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, Sociedad.
- Margulis M. y Urresti M. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud» Viviendo a toda: jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: DIUC - Universidad Central.
- Marín, H. (2017). *Infraestructura física relacionada con la calidad en la educación en las instituciones oficiales de la comuna 1 del municipio de bello*.
- Marx, C. (1974). *El capital: crítica de la economía política*. Tomo I. Digitalizado por Libro dot.com. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/CAPTOM1.pdf>
- Mazeran, J. et al. (2007). *Short-term Vocational Higher Education: A Global Challenge in Education*. Paris: The World Bank, Hachette Education.
- Mekler, V. M. (1994). *Las percepciones de jóvenes populares, estudiantes trabajadores informales cuasiformales, sobre la crisis de la educación en relación a la formación y acreditación para el trabajo.. F. d. C. S. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación de Colombia (2009). *Formación por ciclos propedéuticos*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-196476.html>.
- Ministerio de Educación de Colombia (2017). *Anuario Estadístico de la Educación Superior en Colombia*. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f). *Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>.
- Montauti, E. (2011). *Adolescentes y jóvenes, caminos y encrucijadas en un mundo incierto*. 10° Congreso nacional de estudios del trabajo. Buenos Aires: ASET.
- Miranda A, (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis doctoral.
- Miranda, et. al. ( 2018). *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las*

- desigualdades juveniles en América Latina. Compilado por Agustina Corica; Ada Freytes Frey ; Ana Miranda. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Libro digital, PDF
- Mora S, Pérez J & Cortes F, (2004). Desigualdad social en América Latina: viejos problemas, nuevos debates. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica.
- Morch S, (1996). “Sobre el desarrollo y los problemas de juventud: el seguimiento de la juventud como condición socio histórica”. Revista de estudios sobre juventud. México.
- Nash, M & Marre, D. (2001). Multiculturalismos y géneros. Un estudio interdisciplinar, Barcelona.
- Navarro, M. (1998). *Consideraciones teóricas para el estudio de egresados*. México: ANUIES.
- Noya, J. (2003). *Cultura, desigualdad y reflexividad : la sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid: Catarata.
- Ochoa, L. (2007). Hacia una comprensión de las políticas Educativas de Colombia de 1950 a 1990. *Revista Magistro*, 135-150.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Documento de trabajo N° 5. Ministerio de Educación. Centro de Estudios.
- Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Joana López (2015). “De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural”. OEI, Buenos Aires.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago de Chile. OCDE y MINEDUC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y El Banco Mundial. ( 2012). Evaluación de políticas nacionales de educación: la Educación Superior en Colombia. s. l.: OECD, BID.
- Ortega, J., Valencia, N. & Restrepo, M. (2008). *La economía política de la pobreza y la desigualdad social: el caso de Montería*. Recupado de:  
file:///C:/Users/user/Downloads/5484-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21122-1-10-20130621.pdf
- Parra, R. (1995). *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Volumen 2: Todo lo que nos gusta se evapora*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Pérez, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre*

*El pensamiento docente*. OEI- Ediciones – Revista Iberoamericana de Educación. Número 23.

- Pérez, V., et, al. (2016). *Percepción y significación de jóvenes excluidos del contexto escolar o laboral y consumo de sustancias psicoactivas*. *Salud y drogas*, vol. 16, núm. 1, pp. 19-31 Instituto de Investigación de Drogodependencias Alicante, España.
- Piñeros, R. (2012). *Las transformaciones en la escolarización y el mundo del trabajo a comienzos del siglo XXI: sus implicancias en las condiciones de vida de los jóvenes de Bogotá*. Buenos Aires: FLACSO.
- Plan Nacional decenal de educación (PNDE) (2006-2016). *Plan Nacional decenal de educación*. Bogotá: MEN.
- Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018). Todos por un nuevo país, paz, equidad educación. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: [https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia\\_Plan\\_Nacional\\_de\\_Desarrollo\\_2014\\_2018.pdf](https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia_Plan_Nacional_de_Desarrollo_2014_2018.pdf)
- Plan Nacional Decenal de Educación ( PNDE) (2016-2026). El camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia- Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION\\_271117.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Recuperado de: [https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf](https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf)
- Puyol, A. 2010. El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática. Barcelona: Gedisa.
- Ramajo, M. (2015). Trayectorias educativas en contextos de vulnerabilidad. Un estudio de caso de jóvenes de Villa Itatí que asisten a un depósito de apoyo escolar secundario. Mar del Plata. <http://nulan.mdp.edu.ar/2386/1/ramajo.2015.pdf>
- Ramirez, G (1985). Idea, concepto y significado de juventud. *Revista de estudios sobre juventud*. Nueva época.
- Ramírez, J. (2005). Tres visiones sobre el capital social: Bourdieu, Coleman Y Putman. *Acta republicana política y sociedad*, 21 -36.

- Rausky, et. al. (Trabajo infantil adolescente y juvenil: dimensión, características y perfiles de los trabajadores callejeros en la Ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. 1a ed. Colección red de posgrados. Buenos Aires. CLACSO.
- Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA) (2015). Situación educacional en Colombia: una mirada desde los principales indicadores educativos. Confinancia-Unión europea: [https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/Biblioteca/REDUCA/Informe\\_REDUCA\\_Colombia.pdf](https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/Biblioteca/REDUCA/Informe_REDUCA_Colombia.pdf)
- Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA),. (2017). *Hacia la inclusión educativa en América Latina. Una aproximación a 14 buenas prácticas en la región*. Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA). Santiago de Chile.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. Política y cultura. N° 22 Pág. 7 -25.
- Revista dinero (2017). La educación y el mercado de trabajo en Colombia: Puesto y sueldo: ¿pura cuestión de suerte? Revista dinero edición impresa.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 11, 2.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México. Cuadernos de Antropología Social, núm. 47, 2018. Universidad de Buenos Aires.
- Ruiz, J. (2010). *Medellín: fronteras de discriminación y espacios de guerra*. Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Centro de Estudios de Opinión.
- Rumberger, R. W. & Thomas, S. (2000). “*The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools*”. *Sociology of Education*. Vol. 73, N°1. Pag. 39-67.
- Salvia, A. (2000). Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los '90. Disponible en: [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/biblioteca/bolsa/a15\\_00.htm](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/biblioteca/bolsa/a15_00.htm).
- Sapiains, R., & Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la Escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última Década.*, 9(15), 53-72.
- Saravi, G. (2009). Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Pág.334.

- Saravi, G. (2015). Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México. Flacso México. CIESAS. Pág. 300.
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia*. Bogotá: Casa Editorial el Tiempo.
- Sautu, R., Eichelbaum de Babini, A. (1996). Los pobres y la escuela: trabajos de investigación. Editorial La Colmena. Pág. 254
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Educación de Medellín (2018). Diagnóstico del sector educativo. Grupo de Análisis Sectorial – Subsecretaría de Planeación Educativa. Alcaldía de Medellín.
- Sen, A., (1999). Nuevo examen de la desigualdad. Alianza editorial. Madrid.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (2016). Reporte de datos de formación en Colombia: informes y análisis que contribuyen al desarrollo de la formación profesional en Colombia. [http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte\\_de\\_datos\\_bibb.pdf](http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte_de_datos_bibb.pdf)
- Sepúlveda, M., (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de juventud. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, 2011
- Serrano, et Al., (2003), «Saber joven: miradas a la juventud bogotana, 1990-2000», en: Colección Estados del Arte - Bogotá 1990- 2000, No 2, Alcaldía Mayor de Bogotá, DAAC, Universidad Central, DIUC, Bogotá.
- Sigal, S, (1985). "Estructuras sociales y juventud latinoamericana" en Montiel, Edgar (comp); Juventud de la Crisis. Ceestem/Nueva Imagen, México.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), (2016). Perfiles de País – República de Colombia. con base en Encuesta Nacional de Hogares (ECH) 2003 y Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) 2016 – DANE. Recuperado de:<http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/24/republica-de-colombia>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2018). Estadísticas educativas 2018 SNIES. En: <https://www.mineduacion.gov.co>
- Tapia, J. A. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Problemas de motivación y aprendizaje* (Vol. I). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Tedesco, J. C., & Lopez, N. (2002). Desafíos a la Educación Secundaria en America Latina. *Revista de la Cepal* 76, 55 - 68.

- Tedesco, J. C., & López, N. (2004). Algunos Dilemas de la Educación Secundaria en América Latina. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1 - 20.
- Tedesco, J. C. (2010). Educación y justicia: el sentido de la educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos*. Buenos Aires: Altamira.
- Tenti, E., (2007). *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia. 23 de febrero de 2010 Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa. Recuperado de:  
[http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Therborn, G. (2015) Los campos de exterminio de la desigualdad. Buenos Aires: FCE.
- Tilly, C., (2000). La desigualdad persistente. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- UNICEF (2018). Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de las niñas, niños y adolescente en el sistema escolar. Unicef - Corpoeducación  
[https://www.armonico.co/unicef/impreso\\_guia\\_unicef.pdf](https://www.armonico.co/unicef/impreso_guia_unicef.pdf)
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim *Sociológica*, vol. 17, núm. 50, septiembre-diciembre, 2002, pp. 103-121 Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal, México.
- Walzer, M. (1993). Las esferas de la injusticia. México. Fondo de Cultura económica.
- Weber, M., (1996). Economía y sociedad: ensayo de sociología comprensiva. México Fondo de Cultura Económica.
- Weller J. (2003). La problemática inserción laboral de las y los jóvenes. Serie Macroeconomía del Desarrollo N°28. CEPAL. Santiago de Chile.
- Zamudio, B. (2013). Política pública: las paradojas de la inclusión y sus efectos en la subjetividad. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.

