



TESIS DOCTORAL

2022

**TRAYECTORIAS NO LINEALES DE ACCESO A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES: EL CASO
DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN
COLOMBIA (2014 – 2020)**

ALBA YANETH VARÓN TORRES

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ANÁLISIS DE
PROBLEMAS SOCIALES**

DR. JULIO BORDAS MARTÍNEZ

Director

DRA. PAZ PEÑA GARCÍA

Codirectora

Programa de Doctorado en Análisis de Problemas Sociales

**TRAYECTORIAS NO LINEALES DE ACCESO A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES: EL CASO
DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN
COLOMBIA (2014 – 2020)**

ALBA YANETH VARÓN TORRES

Economista

Magister en Estudios y Gestión del Desarrollo

Dr. Julio Bordas Martínez

Dra. Paz Peña García

¡Esto se llama felicidad!

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta tesis doctoral no hubiese sido posible sin el apoyo de múltiples personas e instituciones. A todas ellas quiero manifestarles mi más sincero agradecimiento, por su acompañamiento a lo largo de este arduo pero satisfactorio proceso académico.

En primer lugar, a nivel institucional, quiero agradecer a la Universidad de La Salle, especialmente a los y las jóvenes rurales del proyecto Utopía por haberme permitido el acceso al campus y escuchar una vez más sus magnas narrativas, columna vertebral de esta investigación. Asimismo, quiero agradecer a la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, al Departamento de Sociología por su aceptación, por brindarme todo el aprendizaje que he recibido y por su maravillosa acogida a esta prestigiosa institución.

En segundo lugar, quiero agradecer especialmente a Julio Bordas, mi director de tesis, quien me brindó todo el apoyo para el desarrollo y logro de esta investigación, convirtiéndose en mi máximo referente. A Paz Peña, mi codirectora, mi más sincero agradecimiento y aprecio, quien desde su experticia iluminó mi camino de manera acertada facilitando todo mi proceso y el desarrollo de la investigación. Ha sido un honor tenerlos a ambos guiando mi proceso académico doctoral.

A mi mamá, Rosalba, mi todo, por depositar toda su fe y esperanza en mí, por siempre estar para mí sin importar absolutamente nada, no me alcanza la vida para agradecer.

A Yady, mi hermanita del alma, mi todo, una mejor versión mía, por existir y estar para mí siempre, no me alcanza la vida para agradecer.

A mis hijos, Simón, en la tierra y Julianita en el cielo, la prolongación de mi existencia, con todo mi amor, por ustedes y para ustedes.

A Milton, mi esposo, mi todo, por su presencia, por su ánimo, por su amor incondicional, por su confianza en mis capacidades, por recordármelas cuando tuve momentos difíciles lo que me dio fuerza para levantarme y seguir adelante, gracias por tu amor.

A mí misma, por siempre intentar encontrar una versión mejor y nunca desfallecer.

Gracias a todas y todos.

Gloria a Dios.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	16
1 MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.1 <i>Conceptos de trayectoria, transición, juventud y biografía: una aproximación desde la sociología.</i>	20
1.2 <i>Profundizando en la fragmentación de las transiciones de la juventud</i>	25
1.3 <i>Las instituciones educativas como espacios socialmente desiguales</i>	28
1.3.1 <i>Fracaso escolar y abandono prematuro</i>	31
1.3.2 <i>Las desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias</i>	36
1.4 <i>La importancia del Habitus Institucional en la trayectoria educativa</i>	42
1.4.1 <i>El habitus familiar y la acumulación desigual de capitales</i>	45
1.4.2 <i>Construcción desigual de las expectativas socioeducativas</i>	49
1.4.3 <i>Las desigualdades horizontales</i>	52
1.5 <i>Motivaciones para el desarrollo de las trayectorias educativas</i>	55
2 EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI	58
2.1 <i>La Universidad como institución generadora de oportunidades</i>	60
2.2 <i>Lógicas de acceso a la Educación Superior</i>	62
2.3 <i>Los condicionantes del éxito y fracaso de la educación superior</i>	69
2.3.1 <i>Los condicionantes biográficos</i>	72
2.3.2 <i>Los condicionantes económicos</i>	74
2.3.3 <i>Los condicionantes familiares</i>	77
2.3.4 <i>Los condicionantes escolares</i>	80
2.3.5 <i>Los condicionantes comunitarios</i>	83
3 TRAYECTORIAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES: EL CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN COLOMBIA	85
3.1 <i>Caracterización del Sistema educativo en Colombia.</i>	85
3.2 <i>Trayectorias discontinuas en la Educación Superior del sector rural colombiano</i>	95
3.3 <i>Oferta académica de la Educación Superior rural en Colombia</i>	99
3.4 <i>Proyecto Utopía</i>	105

3.4.1	Utopía como alternativa educativa universitaria para el mundo real.....	108
3.5	<i>Fragmentación en las condiciones de vida de las y los jóvenes rurales en Colombia.....</i>	<i>110</i>
3.6	<i>El papel del mercado laboral en Colombia</i>	<i>116</i>
3.7	<i>La educación como mecanismo de movilidad social</i>	<i>125</i>
3.8	<i>Desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias.....</i>	<i>127</i>
4	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	132
4.1	<i>Aproximación al objeto de estudio.....</i>	<i>132</i>
4.2	<i>Objetivos de la investigación</i>	<i>135</i>
4.3	<i>El modelo de análisis de la investigación</i>	<i>137</i>
4.3.1	Hipótesis	137
4.3.2	Operativización conceptual	138
4.3.3	Mapa de análisis de la investigación	150
4.4	<i>Desarrollo metodológico</i>	<i>152</i>
4.4.1	Métodos mixtos	152
4.4.2	Método biográfico y el análisis de las narrativas	154
4.4.3	Las técnicas de investigación: El cuestionario y las entrevistas biográficas	156
5	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	160
5.1	<i>Operativización del perfil social de los estudiantes</i>	<i>161</i>
5.2	<i>Selección la muestra: las entrevistas biográfico-narrativas</i>	<i>163</i>
5.3	<i>Síntesis de los resultados</i>	<i>165</i>
5.3.1	Caracterización de la muestra	165
5.3.2	Hechos estilizados	176
5.4	<i>Las trayectorias de acceso a la educación superior</i>	<i>184</i>
5.5	<i>La construcción desigual de las trayectorias biográfico- educativas no lineales</i>	<i>188</i>
5.5.1	Caracterizando las trayectorias educativas no lineales	188
5.5.2	Prácticas y experiencias educativas	192
5.5.3	La autopercepción como estudiante	196
5.5.4	El papel de la familia en la trayectoria académica.....	197
5.5.5	Vinculación temprana al mercado laboral.....	202
5.5.6	La utopía de Utopía.....	207
5.5.7	Aspiraciones y expectativas educativas de las y los jóvenes rurales colombianos ...	209
5.5.8	Los condicionantes institucionales	211
5.5.9	El habitus institucional: La Universidad como institución educativa	212

6	CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	215
6.1	<i>Síntesis de los resultados y validación de las hipótesis</i>	215
6.1.1	Elementos estructurales e institucionales de la “decisión” educativa [Hipótesis 1]	220
6.1.2	Los condicionantes de acceso a la Educación Superior [Hipótesis 2].....	225
6.1.3	Vivencia y permanencia en la Educación Superior: El habitus institucional [Hipótesis 3]	230
6.2	<i>Futuras líneas de investigación</i>	234
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
	ANEXOS	259

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Rendimiento académico y el fracaso escolar

Tabla 2. Trayectorias de éxito

Tabla 3. Mecanismos causales de la desigualdad educativa

Tabla 4. Dimensiones del éxito educativo

Tabla 5. Población ocupada, desocupada y fuera de la fuerza laboral. Enero - marzo (2022 - 2021)

Tabla 6. Población ocupada formal e informal. Enero - marzo (2022 - 2021)

Tabla 7. Número de IES activas 2020 por sector y carácter académico

Tabla 8. Matrícula en Educación Superior desagregada por nivel de formación. Total Nacional Año 2010 a 2020.

Tabla 9. Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa

Tabla 10. Distribución de los estudiantes matriculados en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación y carácter de la IES, 2018.

Tabla 11. Matrícula por área de conocimiento.

Tabla 12. Población ocupada según ramas de actividad en los centros poblados y regionales dispersos y total nacional, enero-marzo de 2019.

Tabla 13. Posición ocupacional de la población ocupada en las cabeceras y centros poblados y regionales, enero-marzo de 2019.

Tabla 14. Operativización de “estudiante no lineal”.

Tabla 15. Operativización de condicionantes de acceso

Tabla 16. Operativización de las lógicas de acción del acceso a la educación superior

Tabla 17. Lógica de acceso individual

Tabla 18. Lógica de acceso familiares

Tabla 19. Lógica de acceso social

Tabla 20. Lógica de acceso institucional

Tabla 21. Operativización de las trayectorias biográfico-educativas

Tabla 22. Cálculo del error muestral para la población considerada

Tabla 23. Muestra final de los estudiantes seleccionados del Proyecto Utopía, porcentaje y número de alumnado de nuevo ingreso y número final de cuestionarios distribuidos

Tabla 24. Clasificación de las categorías y fracciones de clase

Tabla 25. Muestra final de los estudiantes entrevistados y sus características en términos de edad, genero, perfil social y linealidad de la trayectoria en la que se encuentran inmersos

Tabla 26. Linealidad de la trayectoria académica y edad

Tabla 27. Linealidad de la trayectoria académica y nivel máximo de estudios de la madre

Tabla 28. Linealidad de la trayectoria académica y nivel máximo de estudios del padre

Tabla 29. Linealidad de la trayectoria académica y ocupación del padre

Tabla 30. Linealidad de la trayectoria académica y ocupación de la madre

Tabla 31. Linealidad de la trayectoria académica y construcción de su propia trayectoria

Tabla 32. Linealidad de la trayectoria académica y oferta post media en la región de origen

Tabla 33. Linealidad de la trayectoria académica y elección de los estudios actuales

Tabla 34. Características de las tipologías por factores

Tabla 35. Síntesis de las situaciones familiares

Tabla 36. Brechas en términos de acceso en la Educación Superior rural

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono

Figura 2. Distribuciones hipotéticas de preferencias educativas desglosadas por clase social.

Figura 3. Evolución de la Tasa de Cobertura Bruta en Educación Superior 2010-2020.

Figura 4. Resultados promedio Saber 11, periodo 2014-2 – 2019-2 por categoría de ruralidad

Figura 5. Porcentaje de bachilleres que hacen tránsito inmediato a educación superior, según el sector de las Instituciones

Figura 6. Movilidad de los bachilleres que realizan tránsito inmediato por departamento de acuerdo con el lugar de graduación y al lugar que ingresan al programa de educación superior

Figura 7. Distribución de la matrícula en educación superior a nivel regional 2018

Figura 8. Distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación

Figura 9. Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según nivel educativo alcanzado de jóvenes, sus padres y madres. Total 13 ciudades. 2015

Figura 10. Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según expectativa de ocupación en el futuro. Total 13 ciudades. 2015

Figura 11. Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según posición ocupacional. Total 13 ciudades. 2015

Figura 12. Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según principal obstáculo para encontrar un trabajo. Total 13 ciudades 2015

Figura 13. Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según etapas de la transición. Total 13 ciudades. 2015.

Figura 14. Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según niveles educativos alcanzados. Total 13 ciudades. 2015.

Figura 15. Tasa de ocupación por regiones en centros poblados y regionales dispersos 2010-2019.

Figura 16. Población rural colombiana 1960-2019.

Figura 17. Tasa global de participación trimestral por sexo en cabeceras y centros poblados y regionales dispersos, 2010-2019.

Figura 18. Tasa de ocupación trimestral en centros poblados y regionales dispersos, 2010-2019

Figura 19. Modelo de análisis de la investigación

Figura 20. Tasa de ocupación trimestral por sexo en cabeceras y centros poblados y regionales dispersos 2010-2019

Figura 21. Ingreso promedio mensual en pesos constantes de trabajadores asalariados e independientes en centros poblados y regionales dispersos 2010-2019.

Figura 22. Mapa de Colombia. Ubicación geográfica del departamento de Casanare.

Figura 23. Modelo de análisis de la investigación.

Figura 24. Modelo explicativo de métodos mixtos adaptado a la investigación.

Figura 25. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según género, 2019-2021.

Figura 26. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según edad, 2019-2021.

Figura 27. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según etnia, 2019-2021.

Figura 28. Clasificación de estudiantes según cohortes 2019-2021, del Proyecto Utopía.

Figura 29. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según Departamento de origen, 2019-2021

Figura 30. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía, según nivel máximo de educación del padre, 2019-2021

Figura 31. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía, según nivel máximo de educación de la madre, 2019-2021

Figura 32. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según situación laboral del padre, 2019-2021.

Figura 33. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según situación laboral del padre, 2019-2021.

Figura 34. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según título bachiller, 2019-2021.

Figura 35. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según linealidad de la trayectoria académica, 2019-2021.

Figura 36. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según descripción de su propia trayectoria académica, 2019-2021.

Figura 37. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según oferta académica post media en la región de origen, 2019-2021

Figura 38. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según elección de los estudios actuales, 2019-2021

Figura 39. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según elección de acceder a la Universidad, 2019-2021

Figura 40. Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según motivo principal para seleccionar los estudios actuales, 2019-2021

LISTADO DE ACRÓNIMOS Y ABREVIACIONES

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CODHES: Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento

CPRD: Centros Poblados y Regional Dispersos

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DNP: Departamento Nacional de Planeación

ENCV: Encuesta Nacional de Calidad de Vida

ETET: Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo

GEIH: Gran Encuesta Integrada de Hogares

ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

IES: Instituciones de Educación Superior

IT: Institución Tecnológica

ITP: Institución Técnica Profesional

IVA: Impuesto al Valor Agregado

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SIMAT: Sistema Integrado de Matrícula

SNIES: Sistema Nacional de Información de Educación Superior

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PEA: Población económicamente activa

PIB: Producto Interno Bruto

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OIT: Organización Internacional del Trabajo

SABER 11: Test final de la educación secundaria superior

SABER PRO: Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior

SACES: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

SINEB: Sistema de Información de Matrícula de Educación Básica y Media

SPADIES: Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior

TCB: Tasa de Cobertura Bruta

TD: Tasa de Desempleo

TGP: Tasa Global de Participación

TER: Teoría de elección racional

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

TGP: Tasa Global de Participación

T y T: Tecnológico y Técnico

TO: Tasa de Ocupación

UNESCO: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La pérdida de linealidad de las trayectorias académicas de las y los jóvenes se ha convertido en un tema de investigación, justamente por las incidencias en los aspectos económicos y sociales que determinan las decisiones de este colectivo en una sociedad, en términos de educación, independencia y calidad de vida, que influyen significativamente en sus transiciones hacia la adultez. Dicho lo anterior, las trayectorias de este colectivo se van configurando a través de la articulación entre la historia y la biografía enfatizadas en los cambios asociados con el significado de la familia, las cuales cada vez son más complejas y diversificadas con una creciente incertidumbre derivada en parte por el impacto de la globalización del mercado laboral, los cambios sociales y las transformaciones culturales, lo cual va determinando que las y los jóvenes dejen de experimentar las trayectorias lineales poniendo en riesgo los actuales itinerarios y las identidades colectivas.

En ese sentido, el objetivo de la presente tesis doctoral es analizar los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales, el acceso y la permanencia a la educación superior en Colombia de jóvenes rurales estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle (2014 – 2020). En consecuencia, este trabajo de investigación está orientado por cinco grandes objetivos, con el fin de dar alcance al objetivo general que da origen a esta tesis. Estos objetivos se caracterizan por un desarrollo secuencial y correlativo y, se corresponden con las diferentes hipótesis planteadas más adelante.

Así las cosas, para poder desarrollar el objetivo de esta investigación se ha estructurado este trabajo en seis capítulos que siguen a esta introducción. En el primer capítulo se realiza una aproximación teórica en el marco de las trayectorias educativas de las y los jóvenes, desde la perspectiva del curso de vida, profundizando en la fragmentación que ha tenido este colectivo en sus itinerarios y transiciones, las cuales suelen estar enmarcadas por un contexto social, político y económico. Lo anterior, se traduce en una pluralidad de itinerarios asociados a una sociedad en

permanente cambio y en crisis. Seguido, se realiza un análisis desde la perspectiva de la Sociología de la Educación y el rol de las instituciones educativas en la incidencia de las desigualdades sociales a través de dos de los autores más reconocidos en este campo, Pierre Bourdieu, Sociólogo francés y uno de los más destacados representantes de la época contemporánea y, Basil Bernstein, Sociólogo británico, entre otros. Así mismo, gracias a los aportes de diferentes autores, se analiza desde la Sociología del Desarrollo Cognitivo, las desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias de este colectivo, ahondando en las trayectorias de éxito y fracaso escolar y, la importancia del habitus en la misma, como uno de los determinantes para comprender las trayectorias educativas de las y los jóvenes.

El segundo capítulo, profundiza sobre el papel de la Universidad en el siglo XXI derivado de la importancia de estas instituciones educativas como generadora de oportunidades en el marco del desarrollo humano adaptándose a diversas formas en actitudes, conocimientos y acciones que contribuyen al desarrollo y justicia; sin embargo, no se ha dado de la misma manera para todos y todas. Las familias conformadas por personas cuyo nivel educativo aún es limitado, están sufriendo la disminución de su calidad de vida, donde no pueden acceder a una vivienda digna, a satisfacer sus necesidades básicas, a no vivir en un contexto de exclusión social. En el mercado laboral, cada vez se necesita más conocimiento y capacidades para poder acceder a él, es por ello que el éxito en la transición de la escuela al trabajo se está dando de manera desigual. Seguido, se desglosan las lógicas de acceso a la Educación Superior y los condicionantes del éxito y fracaso de la trayectoria escolar de las y los jóvenes, considerando los niveles de desigualdad educativa que se derivan por parte del funcionamiento del sistema educativo las desigualdades de ingreso a la educación. Así mismo, se presentan los aportes de algunos autores donde señalan que el fracaso escolar no es únicamente académico, toda vez que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca el fracaso.

En el tercer capítulo, se presenta una caracterización del sistema educativo en Colombia. Posteriormente, se enseñan las profundas brechas que presenta el sistema escolar y las políticas desarrolladas por el gobierno nacional que pretenden ampliar las posibilidades de acceso y cobertura

del sistema de educación superior. Se presentan así mismo, las trayectorias discontinuas en la Educación Superior del sector rural colombiano y las diferentes hipótesis por las cuales las y los jóvenes colombianos no tienen trayectorias académicas lineales y la fragmentación en sus condiciones de vida. Para ello se realiza una caracterización de la oferta académica de la Educación Superior en Colombia, con mayor énfasis en el Proyecto Utopía de La Universidad de La Salle, objeto de estudio de esta investigación. Se finaliza el capítulo con una caracterización de los componentes del mercado laboral rural colombiano para comprender la construcción de las trayectorias de este colectivo.

En el cuarto capítulo, se muestra en primera instancia el diseño metodológico de la investigación a través de una aproximación al objeto de estudio. Seguido, se dan a conocer los objetivos de esta investigación la cual está orientada a partir de cinco grandes objetivos, los cuales se caracterizan por un desarrollo secuencial y correlativo y se corresponden con las diferentes hipótesis planteadas que permitirán dar alcance al objetivo general el cual es analizar los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales, el acceso y la permanencia a la Educación Superior en Colombia de jóvenes rurales estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle. Posterior se despliegan las diferentes hipótesis y se procede a realizar una operativización conceptual la cual establece relación con cada uno de los objetivos planteados en este trabajo de investigación, lo cual permite diseñar el modelo de análisis de la investigación. Finalmente se presenta el desarrollo metodológico.

En el quinto capítulo, se presenta el análisis de los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico educativas no lineales, de las y los estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle, en cuatro grandes categorías así: i) tipología de las trayectorias de acceso a la educación superior; ii) lógicas de acceso a la educación superior; iii) permanencia y vivencia de la Educación Superior y finalmente, iv) los condicionantes del acceso a la Educación Superior de este colectivo. El último capítulo de la presente tesis doctoral se presentan las conclusiones de la investigación en torno al análisis de los determinantes de la no linealidad de las trayectorias académicas de las y los jóvenes rurales del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle. En ese

sentido, en primera instancia se desarrolla una síntesis de los resultados y aportes obtenidos con el propósito de validar las hipótesis planteadas en el capítulo 4. Así mismo, se presenta una recopilación de las principales líneas de investigación futuras para contribuir a la mejora del estudio y análisis de los fenómenos sociales que subyacen en la desigual construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales, especialmente de las y los jóvenes rurales colombianos.

1 MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se realiza una aproximación teórica en el marco de las trayectorias educativas de las y los jóvenes, desde la perspectiva del curso de vida, profundizando en la fragmentación que ha tenido este colectivo en sus itinerarios y transiciones, las cuales suelen estar enmarcadas por un contexto social, político y económico. Lo anterior, se traduce en una pluralidad de itinerarios asociados a una sociedad en permanente cambio y en crisis. Seguido, se realiza un análisis desde la perspectiva de la Sociología de la Educación y el rol de las instituciones educativas en la incidencia de las desigualdades sociales a través de dos de los autores más reconocidos en este campo, Pierre Bourdieu, Sociólogo francés y uno de los más destacados representantes de la época contemporánea y, Basil Bernstein, sociólogo inglés, entre otros. Así mismo, gracias a los aportes de diferentes autores, se analiza desde la Sociología del Desarrollo Cognitivo, las desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias de este colectivo, ahondando en las trayectorias de éxito y fracaso escolar y, la importancia del habitus en la misma, como uno de los determinantes para comprender las trayectorias educativas de las y los jóvenes.

1.1 Conceptos de trayectoria, transición, juventud y biografía: una aproximación desde la sociología.

Desde la perspectiva del curso de vida¹ se puede hacer referencia a dos conceptos: trayectorias y transiciones, dichos conceptos han sido trasferidos desde la escuela del desarrollo y replanteados por diferentes autores a partir de las características del contexto.

¹ Los principios del curso de vida aparecieron como respuestas potenciales a problemas [como]: el estudio del tiempo, del timing y sus efectos; reconocer y medir los efectos de la biografía y la historia social en las vidas humanas; [...] conceder a la agencia humana su peso y replantear las preguntas de investigación en términos de trayectorias y patrones en vez de cadenas causales (George, 2006, p.678).

Para Ordoñez (2016) la trayectoria es entendida como el curso de la vida, relacionada con eventos de larga duración que se encuentran entrelazados y abarcan una variedad de ámbitos a lo largo de su existencia: escolar, profesional, laboral, familiar, etc. Por el contrario, una transición incluye eventos de corta duración que no están predeterminados y que conducen a ciertos cambios en la vida donde se asumen otros roles, derivando nuevos retos -i.e. ingreso y salida del sistema educativo, del mercado laboral, cambio de estado civil, etc.

Desde la perspectiva de las trayectorias, la Sociología de la Juventud busca articularse en un trilema donde:(i) la sociedad se configura como una estructura (ii) los hombres y mujeres como actores sociales y, (iii) las generaciones como el resultado de los procesos históricos que están en un cambio constante. En ese sentido, Casal et al (2006) afirman que la juventud es comprendida como un tramo biográfico que hace parte del ciclo vital que se da cuando se emancipan las pautas del tramo de la infancia adoptando otras propias de la vida adulta.

Blatterer (2011), hace una crítica al uso de la edad en la construcción de las trayectorias para definir la categoría social de la juventud. Para el autor, la juventud está determinada por un sistema de estructuras socioeconómicas y no por indicadores biológicos tales como la edad. Por el contrario Roberti (2012), afirma que la edad cronológica adquiere un rol fundamental en el análisis, principalmente porque permite clasificar esta categoría por cohorte (fecha de nacimiento) ubicando al individuo en un determinado tiempo histórico-social. De otra parte, facilita establecer el rol a desempeñar a partir de una determinada edad.

Para Pacheco & Blanco (2002), los cambios históricos-sociales se pueden interpretar en patrones de vida los cuales pueden ser diferenciados para las distintas cohortes según la edad, estos son conocidos con el nombre de efecto de cohorte. Estas cohortes permiten ubicar a los individuos en diferentes posiciones de la estructura social.

En el siglo XIX, las transiciones no se daban de una manera secuencial ni generalizada -i.e. la transición a la adultez no dependía de la edad sino de las necesidades familiares, con la evolución de las sociedades el curso de la vida pasó a estar en función de la edad. A mediados del siglo XX,

comienza a darse una regulación y estandarización cronológica de este enfoque a través de la institucionalización -i.e. la estructuración del sistema escolar, el sistema de pensiones y jubilaciones, lo que facilitó un nuevo tipo de regulación social (Lynch, 2105).

A comienzos del siglo XXI, el enfoque del curso de vida comenzó a cobrar mayor presencia en la socio-demografía. Durante las últimas décadas se ha escrito bastante sobre las transiciones a la vida adulta de las y los jóvenes, enfatizadas en los cambios asociados con el significado de la familia dada su conexión entre los procesos de cambio social y la vida individual. Por otra parte, desde la perspectiva económica se observa la incidencia de factores tales como la educación, la situación ocupacional, la vivienda, las políticas públicas y los recursos disponibles (Elder et al., 2003; Becker et al., 2010).

De otra parte, los itinerarios y trayectorias de las y los jóvenes tienen un estrecho vínculo con los determinantes de origen social (estructura social, historia, cultura, etnia) los cuales se encuentran presentes en el tramo de su biografía (entorno familiar, rupturas socioemocionales, entre otros) los cuales pueden modificar su toma de decisiones -i.e., en el contexto de la emancipación plena familiar se circunscriben por la movilidad laboral, las rupturas familiares, la vida en pareja, acceso a vivienda propia.

Así las cosas, el proceso de emancipación familiar muestra el fin de un tramo y el inicio de otro, donde el itinerario de la trayectoria supone otro camino para considerar el proceso de transición de las y los jóvenes a su vida adulta y la inserción al campo profesional y ámbito social. Sin embargo, existen diferentes itinerarios y emancipaciones de diferente índole que subyacen de los diferentes efectos sociales y familiares, determinantes en la clasificación del individuo.

De igual manera, existen emancipaciones intermedias donde las y los jóvenes reciben apoyo económico y supervisión de sus padres. El peso que tiene el entorno sobre la toma de decisiones es lo suficientemente significativo para cambiar una trayectoria de manera positiva o negativa, afectando así las biografías. En el proceso de transición también existe incertidumbre, que se traduce en

ausencia de decisión por parte de las y los jóvenes quienes deciden no decidir (Casal, García, Merino & García, 2011).

Algunos autores como Du Bois & López (2004), hablan sobre la incertidumbre que se han generado en los procesos de transición a la vida adulta debido a su prolongación, pues las y los jóvenes no tienen certeza sobre su futuro en relación con el trabajo, la vivienda, los compromisos, entre otros. Históricamente la transición de la juventud hacía la vida adulta era considerada como un proceso lineal y natural de las biografías, pero dados los constantes cambios sociales e institucionales, han causado pérdida de la linealidad de los itinerarios en el marco de educación, la ocupación, el hogar y los hijos.

En ese mismo sentido Roberts (1995), afirma que las y los jóvenes están dejando de experimentar las trayectorias lineales debido a la pluralización de las actividades académicas, laborales y vitales derivadas de la creciente incertidumbre por los cambios sociales y transformaciones culturales que ha venido sacudiendo la última era, dejando en riesgo los actuales itinerarios y las identidades colectivas.

Del concepto de biografía se derivan también otras consecuencias pertinentes, lo que apunta al tema de las decisiones educativas. El intento por construir una teoría de las decisiones formativas o educativas es producto de los desarrollos basados en la biograficidad y en el aprendizaje narrativo, en el marco de la teoría constructivista del aprendizaje. En definitiva, los procesos educativos pueden concebirse como decisiones en el curso de la vida. Esta teoría se basa en la historia de vida, muchas de las cuales han sido plasmadas en artículos y libros científicos (Hernández, 2015).

Siguiendo a Hernández (2015) la teorización de las decisiones educativas aporta los siguientes elementos, como sigue a continuación:

1. Los umbrales establecidos institucionalmente, juegan un papel significativo en la normatividad y las prácticas institucionales, tal como los criterios de rendimiento, condicionamientos externos a la educación como nacionalidad, lengua, estándares intelectuales y psíquicos, etc.

2. En cuanto a las concepciones habituales sobre trayectorias educativas, la posición basada en la biograficidad aporta algunas conclusiones de su interpretación de las historias de vida, como lo son: a) la importancia de los efectos biográficos de las decisiones educativas en el largo plazo, menos imprevisibles respecto de la red social de referencia, lo que sugiere también una configuración temporal compleja en el caso de las decisiones; b) cuando el ser humano es rechazado o rechazada en determinadas trayectorias, valida que el movimiento biográfico se dirija en muchos casos, al descubrimiento y al despliegue de las propias capacidades, más que a la consecución de un estatus y a la mejora de la situación socioeconómica; c) las decisiones educativas no son simples movimientos mecánicos, sino que precisan de una legitimación social y biográfica (integración en la construcción narrativa de la propia historia de vida); d) además de las exigencias institucionales, las decisiones educativas están motivadas por circunstancias y acontecimientos biográficos, a veces de índole familiar o causal; e) la autoconstrucción tiene un carácter retroactivo y a su vez prefigura acciones futuras.

3. En relación con la metodología de la investigación, Dausien (2013) propone cuatro tesis. i) la investigación de las decisiones educativas deben seguir un procedimiento reconstructivo; el cual supone una generación de contenido que viene a cuestionar la distinción micro y macro de la investigación; ii) la perspectiva biográfica corrige el situacionismo y ofrece instrumentos para captar la temporalidad de los trayectos, con lo que se hacen visibles fenómenos como su simultaneidad o no y el cruce de pasado y futuro en el tiempo presente; iii) permite captar el enlace social de las perspectivas y niveles de las acciones; finalmente, iv) el objetivo de la reconstrucción biográfica es la formación de teorías como asunto fundamental.

En conclusión, durante las últimas décadas las trayectorias y las decisiones educativas de los individuos han enfrentado una serie de transformaciones que fragmentan la linealidad de estas, convirtiéndose así en un fenómeno complejo para las y los jóvenes a la hora de construir sus trayectorias, donde la incertidumbre y la diversificación están a la orden del día.

1.2 Profundizando en la fragmentación de las transiciones de la juventud

Desde una perspectiva sociológica, los itinerarios y trayectorias de las y los jóvenes supone la realización de dos transiciones, las cuales suelen ir en paralelo, enmarcadas por un contexto social, político y económico. Dichas transiciones, se identifican en dos grandes momentos, la primera, el tránsito entre la escuela y el mercado laboral y la segunda, el tránsito familiar, que incluye la emancipación del hogar paterno y la formación de una familia propia (Casal et al., 2006).

Algunas investigaciones centradas en la juventud han identificado algunas variables en común para este colectivo juvenil, como lo son: el incremento de la desestandarización, la individualización² y la precarización de las trayectorias laborales, al igual que un retraso tanto en el tránsito de la escuela al trabajo como el de la emancipación familiar (Billari y Liefbroer, 2010; Biggart y Walther, 2006; Furlong et al., 2006; Leccardi, 2005; Moreno, 2012; Walther y Stauber, 2002).

De acuerdo con Du Bois-Reymond et al. (2002), Walther (2006) y Moreno et al. (2012) los cambios sociales e institucionales por los que ha venido atravesando la sociedad moderna, ha forjado una desestandarización de las trayectorias. Para Bradley & Devadason (2008) las transiciones de las y los jóvenes no sólo están sufriendo transformaciones sino también se están desfragmentando por los diferentes efectos e impactos que se están evidenciando desde la década de los años 70: (i) impactos derivados de la globalización del mercado laboral, (ii) expansión de las TIC, (iii) incremento en la precariedad y estabilidad laboral, (iv) incremento de las mujeres en el mercado laboral e incremento en el desempleo.

El impacto de la globalización laboral ha generado una fractura en las trayectorias juveniles, en materia de los salarios y la estabilidad laboral lo que ha afectado de manera particular a este colectivo, quienes han expresado su preocupación ante la quiebra de las trayectorias profesionales y familiares (Roberti, 2012). Si bien las y los jóvenes se encontraban con alternativas limitadas, existía

² El concepto de individualización implica que el o la joven construyen su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve” (Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

un itinerario definido que les garantizaba la autonomía e independencia necesaria para realizar su proceso de transición a la vida adulta de manera responsable.

De acuerdo con la OIT (2011), en el sentido más general, hace referencia a la precariedad laboral como el medio utilizado por los empleadores para trasladar los riesgos y las responsabilidades a los trabajadores. Si bien un trabajo precario puede tener diversas facetas, se le suele definir por la incertidumbre e inseguridad que percibe el trabajador al no tener certeza sobre la duración del empleo, la imposibilidad de gozar de la protección social, un salario bajo y no siempre confiere los mismos beneficios, entre otros.

Ahora bien, los trabajadores se pueden beneficiar a corto plazo, pero a su vez se encuentran atrapados en una situación que no les permite planificar su futuro. Siguiendo a Lefresne (2003), el empleo juvenil es más sensible a los ciclos económicos por lo que tienen menores salarios y mayor rotación, incrementando la precariedad e inestabilidad laboral, rezagando así -i.e., sus trayectorias familiares.

De otra parte, siguiendo a Walther (2006), el mercado laboral se ha caracterizado por un alto grado de flexibilidad, mientras que el nivel de cualificación de la mano de obra sigue siendo bastante bajo. Lo anterior, hace que el mercado laboral sea fluido, incrementando la tasa de empleo femenino. Sin embargo, la tendencia de los empleos -i.e., en el sector manufacturero se da en mayor grado para los hombres, en comparación con las mujeres quienes son contratadas con tiempo parcial, lo que significa que un número cada vez mayor de la población femenina, se enfrenta a condiciones precarias.

En esa misma línea, la CEPAL (2017) concluye que en las últimas décadas han registrado cambios significativos en cuanto a la incorporación de la mujer al mercado laboral, Kanter (citado por la CEPAL, 2017) lo definió como la revolución social silenciosa más importante del siglo XX. Si bien, aún persisten grandes desafíos, esta incorporación trajo consigo profundas transformaciones en diferentes aspectos, incluidos cambios en el mercado laboral, logros educativos, la disminución de la

tasa de fecundidad femenina, modificaciones en las relaciones familiares y avances en el acceso de la mujer a la toma de decisiones.

De acuerdo con la OIT (citado por la CEPAL, 2017), los factores determinantes del incremento en la tasa de participación femenina en la fuerza laboral son los siguientes: i) las normas sociales, culturales y religiosas; ii) el acceso a la educación y el nivel de ingresos; iii) la tasa de fertilidad; iv) la institucionalidad (marco legal, empresas); v) el sector principal en el que se basa la economía (agricultura, industria o servicios), y vi) el régimen político, la guerra y los conflictos.

En consecuencia, Du Bois-Reymond et al. (2002) y Du Bois y López (2004) , concuerdan con los principales cambios que percibe la juventud durante el proceso de su ciclo vital, en el cual se destacan los siguientes: (i) la juventud tarda más tiempo en el proceso de transición de su ciclo vital - i.e., le toma más tiempo a la juventud finalizar su formación académica, vincularse al mercado laboral, iniciar una familia, tener vivienda propia, etc., lo cual, según los demógrafos, puede ser causado por efectos económicos como incremento del desempleo, trabajo precario, flexibilidad del mercado laboral, entre otros. (ii) la pérdida de linealidad en los itinerarios vitales, como resultado de los diferentes obstáculos que existen entre las diferentes fases vitales dando paso a nuevas categorías las cuales coexisten simultáneamente, situaciones que históricamente eran atribuibles a otras etapas vitales -i.e., un joven puede ser estudiante y a su vez tener responsabilidades familiares, vivir con sus padres y, (iii) la individualización de las trayectorias de ciclo vital donde se introducen nuevos modelos que se traduce en la pérdida de la institucionalidad, quebrantando así los esquemas tradicionales (Mora & de Oliveira, 2009).

Actualmente, las y los jóvenes están viviendo una pluralidad de opciones sobre las cuales pueden construir su proyecto de vida y enfrentar las responsabilidades de la etapa adulta. Sin embargo, esa pluralidad de itinerarios asociados a una sociedad en permanente cambio y en crisis, retrasan la incorporación de las y los jóvenes al mercado laboral derivando así una emancipación tardía de los contextos familiares, lo que es tradicionalmente asociado con la vida adulta (Moreno et

al., 2012). De igual manera, esta etapa juvenil consolida la autonomía económica, social y cultural, convirtiéndose en una de las etapas críticas del individuo.

1.3 Las instituciones educativas como espacios socialmente desiguales

Las instituciones educativas constituyen para las y los jóvenes un factor generador de oportunidades en la construcción de las trayectorias educativas y, el tránsito hacía la adultez y al mercado laboral, entre otros. En ese sentido, la Sociología de la Educación se ha interesado por explorar el rol de la institución educativa en la incidencia de las desigualdades sociales a través de dos de los autores más reconocidos en este campo, Pierre Bourdieu, sociólogo francés y uno de los más destacados representantes de la época contemporánea y Basil Bernstein, sociólogo británico, donde se han ocupado de explicar los procesos de reproducción cultural en el sí de la escuela, con un enfoque crítico-reproduccionista, exploran desde diferentes perspectivas el rol de los centros educativos en la legitimación de ciertas prácticas de los grupos sociales más privilegiados y en la reproducción de las desigualdades sociales (Curran, 2017).

Así las cosas, la teoría de la reproducción de Bourdieu parte del supuesto de que la escuela se concibe como una institución determinante para la reproducción de la estructura social desigual. Bourdieu (2017) afirma que un sistema educativo debe producir un habitus lo más conforme posible a los principios de la arbitrariedad cultural que tiene el mandato de reproducir para cumplir su función externa de reproducción cultural y social; así, las condiciones del ejercicio de un trabajo pedagógico institucionalizado y de la reproducción institucional de tal trabajo pedagógico tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción.

Siguiendo a Bourdieu (2017) el sistema educativo institucionalizado debe producir y reproducir las condiciones institucionales mediante los medios propios de la institución, necesarias para su función de inculcación como para el cumplimiento de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural y cuya reproducción contribuye a la de las relaciones entre los grupos o las clases.

Para Bourdieu y Passeron, por medio de la arbitrariedad cultural, señalan un “poder de hecho” que remite a una imposición simbólica. Así, los valores vinculados por la escuela, los métodos pedagógicos que utiliza, los criterios de juicio, los modos de selección e incluso el contenido de la cultura transmitida tienen a favorecer a los más favorecidos: al sistema escolar le alcanza con proclamar la igualdad formal de oportunidades para refrendar y justificar las desigualdades iniciales ante la cultura, Bourdieu (2017):

(...) existe una relación estrecha entre las aptitudes que mide la escuela y el origen social dado que los niños reciben de su medio familiar herencias culturales por completo desiguales, las desigualdades ante la cultura se perpetuarán en la medida en que la escuela no proporcione a los desheredados los medios reales para adquirir lo que los otros han heredado. En su forma actual el sistema escolar tiene a otorgar un privilegio suplementario a los niños de los medios más favorecidos, porque los valores implícitos que supone y que vehiculiza, las tradiciones que perpetúa e, incluso, el contenido y la forma de la cultura que transmite y exige, tienen estilos afines con los valores y las tradiciones de la cultura de las clases favorecidas (p.14).

De otra parte, Curran (2017) estudia la obra de Bernstein, quien analiza de la obra de Bourdieu cómo se generan los procesos de reproducción cultural y de qué modo los modelos de dominación cultural son transmitidos, más allá de describir el funcionamiento de los dispositivos de reproducción cultural. De igual manera, Bernstein explora el modo como dicha reproducción cultural tiene efectos en la consciencia de los distintos grupos sociales.

De acuerdo con Tarabini (2015) para Bernstein, analizar la mayor o menor distancia con los códigos que regulan el funcionamiento de la institución escolar, implica tener en cuenta la clase social; de otra parte, las diferentes prácticas pedagógicas tienen efectos diferenciados en los grupos sociales, lo cual permite explorar su potencial y/o sus limitaciones en reducir las desigualdades sociales y ofrecer las mismas oportunidades educativas al conjunto del alumnado.

Ahora bien, Bourdieu (2017) trae a la mente una dimensión de la cual la filosofía del lenguaje ordinario no derivó todas las consecuencias:

(...) cada acto de habla es un encuentro entre las disposiciones del habitus lingüístico y las estructuras del “mercado lingüístico” que define sanciones, censuras y, en líneas más generales, estructuraciones. De este modo, se explicitan los principios de “rendimiento informativo de la comunicación” y, en especial, los de la relación pedagógica. La distribución desigual entre las diferentes clases sociales del “capital lingüístico escolarmente rentable” no se explica únicamente por medio de la competencia lingüística y del dominio de los códigos, sino por el propio funcionamiento del mercado lingüístico, o más precisamente, por la relación entre los habitus lingüísticos y los mercados. (p.14)

Bourdieu y Passeron, en su libro *Los herederos* publicado en 1964 plantearon que las instituciones educativas reforzaban las desigualdades de origen social a través del otorgamiento de títulos educativos a los estudiantes cuyas procedencias familiares, culturales, económicas y sociales eran privilegiadas, actuando así de manera predominante, dejándolos en ventaja dado que se valoraban de manera positiva las sensibilidades, las predisposiciones y los conocimientos que traían de sus trayectorias previas.

En ese sentido, los autores afirman que tanto las desigualdades como el éxito escolar se encuentran en función del origen social. Ahora bien, con el fin de poder develar sus causas propusieron demostrar cuánto incide la herencia cultural en la transmisión de estatutos sociales entre generaciones, así como su legitimación por medio del funcionamiento “normal” del sistema universitario francés. La clase social de la familia y el género son factores que contribuyen a explicar las diferencias de logro educativo entre las y los jóvenes.

Finalmente, Montes (2019) plantea a partir de la tesis de Bourdieu y Bernstein que la teoría de la reproducción introduce el conflicto en la explicación de los fenómenos socioeducativos y exploran el rol de los centros educativos en la legitimación de las prácticas que producen los esquemas desiguales de éxito y fracaso socioeducativo; que reproducen la desigualdad educativa y social. Como corresponde, a partir de todos los aportes teóricos presentados en este acápite se profundizará sobre

los factores determinantes del éxito y fracaso escolar, la desvinculación y abandono escolar prematuro, entre otros.

1.3.1 Fracaso escolar y abandono prematuro

Según Marchesi (2003) el término de “fracaso escolar” transmite la idea de que el estudiante es un “fracasado” sin progreso en el ámbito académico, personal, social: “Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios” (p.7); a su vez divulga una imagen desfavorable inclusive para sí mismo, afectando su autoestima y confianza para mejorar.

Dicho lo anterior, el autor plantea algunas tendencias que están actuando en la sociedad y su impacto en los estudiantes que fracasan en el aprendizaje: i) la sociedad del conocimiento; ii) el desarrollo tecnológico; iii) el mercado de trabajo y, iv) las nuevas generaciones. En países desarrollados, los ciudadanos viven en sociedades de aprendizaje basadas en el conocimiento, los cambios tecnológicos han sufrido variaciones significativas sobre todo en las economías de países desarrollados, por lo que los individuos han incrementado su habilidad para aprender con el fin de adaptarse a las nuevas demandas del mercado laboral. Tanto la sociedad como el mercado, ha evolucionado, es heterogénea, cambiante e imprevisible.

De igual manera, se deben tener en cuenta los cambios que se producen en las nuevas generaciones. Los estudiantes de estas generaciones viven nuevas dinámicas, viven en una sociedad audiovisual e informatizada donde se están modificando los estilos de atención, el interés por los temas políticos, económicos, sociales, culturales y sus estrategias de aprendizaje.

El incremento de la tasa de fracaso escolar no se convierte únicamente en un problema educativo, por el hecho de privar a las personas del derecho a un bagaje cultural y social y así construir un presente y futuro dignos, sino también se convierte en un problema social y económico donde el riesgo de marginación económica y social puede incrementarse, toda vez que las y los jóvenes

que abandonan prematuramente el sistema educativo o que no alcanzan la cualificación mínima necesaria vincularse al mercado laboral, tienen mayor probabilidad de encontrar un trabajo en un contexto de precariedad laboral, sin mencionar la pérdida de credibilidad y legitimidad del sistema educativo (Escudero, 2012; Marchesi, 2003).

En ese mismo sentido, Enguita et al. (2010) señalan que “la idea de que el abandono escolar prematuro es el resultado final de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela tiene varias implicaciones a la hora de analizarlo” (p.123).

Así las cosas, para los autores, la decisión del abandono académico generalmente se da por parte de los estudiantes, derivado de la relación con la escuela y su vivencia durante todo el período de escolarización desde la primaria, inclusive desde antes, donde llegan a un punto de resignación o de rechazo que se profundiza durante la adolescencia, en parte por la naturaleza de esta y, porque es el momento en el que se alcanza el umbral de resistencia del estudiante.

Finalmente, si el nivel de frustración en la escuela es el suficiente para poner en cuestión su continuidad aunada a la falta de presión por parte de la familia para continuar en el sistema educativo, como resultado se tendrá un proceso de fracaso académico y finalmente de abandono escolar.

Carrillo et al. (2018), identifican los condicionantes de fracaso escolar y plantean que son imperativos en las políticas de mejora del éxito escolar y para cualquier trabajo en el marco de la inclusión y cohesión social.

(...) más allá del recurso retórico que implica hablar en términos de fracaso o éxito escolar, el cambio de acento permite pasar de un enfoque más pasivo (que identifica condicionantes) a uno más proactivo (que trabaja para “neutralizar” estos condicionantes). Por consiguiente, identificar los condicionantes más comunes, clave o decisivos en el fracaso escolar debería permitir tomar decisiones en relación con dónde poner el foco de atención y dónde actuar para contribuir al éxito educativo, objetivo de obligada inclusión en la agenda política de cualquier país (Carrillo et al., 2018, p.77).

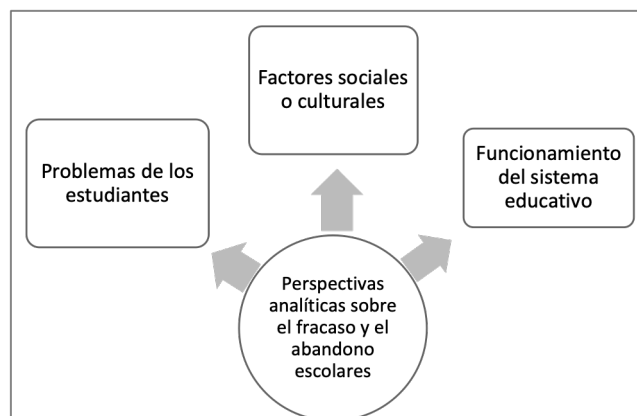
Diversos autores (Carrillo et al., 2018; Escudero, 2005; Moliner García, 2008; Moreno, 2011; OCDE, 2012) han realizado diferentes estudios que correlacionan el bajo nivel socioeconómico y el fracaso escolar, lo que parece indicar una mayor probabilidad de fracaso escolar y exclusión social. El fracaso escolar en palabras de Escudero et. al (2009) persiste en los sistemas educativos, por tanto, se debe comprender como un fenómeno multidimensional, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros educativos, al tiempo que ofrece una imagen negativa de las instituciones educativas.

Para Enguita et al. (2010) “el abandono escolar prematuro es el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquéllos que acaban abandonando antes de la obtención de un título postobligatorio” (p.119). En ese sentido, los autores analizan el fracaso y abandono escolar prematuro desde tres perspectivas (figura 1): La primera de ellas, se centra en el fracaso académico el cual recae sobre el o la estudiante, esta gira en torno a la distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo de las y los estudiantes, donde se define como tal el bajo desempeño escolar.

En relación con la segunda perspectiva, esta se centra en los factores sociales o culturales, como lo son las características de las familias y sectores desfavorecidos, entre otros. En ese sentido, la sociedad no es capaz de responder a los desajustes que se derivan de los requisitos que establece el sistema educativo, por tanto, el fracaso escolar corresponde a la incapacidad de asegurar una oportuna respuesta a este desajuste y, la tercera perspectiva se centra en el funcionamiento del sistema educativo, donde recae el abandono escolar temprano (Enguita et al, 2010).

Figura 1.

Perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono



Fuente: Elaboración propia a partir de Enguita et al. (2010).

En esa misma línea, la OCDE (2012) presenta un informe sobre el fenómeno del fracaso escolar, donde hace referencia a tres manifestaciones las cuales tienen entre sí una estrecha relación. La primera se refiere al bajo rendimiento académico de las y los estudiantes, es decir, quienes no han logrado alcanzar un nivel mínimo de conocimientos derivados de su bajo rendimiento escolar. La segunda relacionada con estudiantes que abandonan o terminan la educación obligatoria sin el título correspondiente y, la tercera, en relación con las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de estudiantes que no han alcanzado su formación académica correspondiente (Marchesi, 2003).

Abandonar los estudios se concibe como una transición hacia la vida adulta. Uno de los determinantes es vincularse al mercado laboral y/o dar pasos hacia una vida adulta de otro tipo (vida en pareja y/o tener hijos). Para la totalidad de los que abandonan prematuramente su formación académica, el trabajo encarna la vida real (Enguita et al., 2010).

La relación de las motivaciones y expectativas con el rendimiento académico y el fracaso escolar ha sido tema de interés por parte de diferentes autores, no solamente desde la sociología hay diversas investigaciones sino también ha sido objeto de estudio de la psicopedagogía, a continuación, algunos autores:

Tabla 1.

Rendimiento académico y el fracaso escolar.

Entwisle y Hayduk (1981)	- El rendimiento académico y el fracaso escolar
Lewis (1966)	- Estudios de la cultura de la pobreza
Bourdieu (1973); Bernstein (1971)	- La reproducción
Labov (1985); Willis (1977); Everhart (1983)	- La resistencia
John Ogbu (1981)	- Modelo ecológico; -Estructura de oportunidades en el entorno social de los alumnos

Fuente: Adaptación a partir de Enguita et al. (2010).

Según Enguita et al., (2010) el concepto de abandono prematuro entendido como fracaso escolar, difiere de lo planteado desde la perspectiva del estudiante, es decir, para el estudiante que toma la decisión de abandonar prematuramente su formación académica y que lo hace por escapar de una situación en la que no se encuentra a gusto (personal, académica, etc.) no es vivida como un fracaso sino por el contrario, lo vive como un logro personal. El abandono prematuro de sus estudios puede ser considerado como un paso positivo en su itinerario personal. En este sentido, “el título obligatorio exige un sacrificio y un esfuerzo importante para estos alumnos, y se encuentran con que no es útil para el mercado laboral a no ser que se continúe la formación durante muchos más años” (Enguita et al., 2010, p.138).

En consecuencia, muchas investigaciones han centrado sus aportes en cómo prevenir el fracaso escolar desde una perspectiva que involucra tanto al sistema educativo como a los diferentes sectores, los cuales pueden verse afectados por este fenómeno social ya que tiene una clara influencia en las políticas económicas, sociales y educativas.

En ese sentido, autores como Renée y Mcalister (2011) aseguran que las diferentes aproximaciones que se llevan a cabo fracasan por no correlacionar la escuela con el contexto

económico, el mercado laboral y la política económica. Así las cosas, como bien señalan Collet y Tort (2011), el rendimiento escolar y el crecimiento económico pueden tener una correlación directa porque en la medida que este último se incrementa, así mismo mejora el rendimiento escolar. De igual manera, en un contexto donde haya bonanza económica, esta puede contribuir al incremento del abandono escolar prematuro porque facilita el acceso a puestos de trabajo no cualificados (Álvarez et al., 2018).

De otra parte, para Flecha et al. (2009) la sociedad del conocimiento debe contar con sistemas educativos de calidad que contribuyan al éxito educativo de los estudiantes y redunde en la superación de la exclusión social:

(...) las investigaciones basadas en la relación entre escuela y familia han demostrado que la implicación de las familias y de la comunidad aumenta el rendimiento de los estudiantes, alumnado perteneciente a minorías culturales o con discapacidad. Estas contribuciones, ya conocidas por la comunidad científica internacional, requerían profundizar en el conocimiento de cuáles son las formas de implicación que se relacionan con el éxito educativo (p.184).

De acuerdo con la OCDE (2012), la mayoría de los países propenden por la reducción del fracaso escolar como una de sus prioridades. Sin embargo, a partir de un análisis realizado a las políticas diseñadas, las prácticas que realizan no contribuyen de manera significativa con este propósito, lo que se traduce en altos costos sociales porque limita la capacidad productiva, de crecimiento e innovación de un país.

1.3.2 Las desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias

Según Bernstein (1989) el éxito o fracaso del niño o la niña en la escuela depende del código lingüístico que utiliza, el cual posiciona a los individuos de manera desigual en las diferentes clases sociales, al mismo tiempo que supone una relación específica con el lenguaje. El autor parte de la existencia de una democracia lingüística; sin embargo, el código elaborado, dificulta que los niños de

las clases trabajadoras puedan desarrollar una conducta significativa adecuada al contexto escolar, por ello el fracaso escolar se percibe con más fuerza en hijos de la clase obrera.

Numerosos niños de las clases sociales menos favorecidas se enfrentan a la desigual distribución de las reglas de reconocimiento en la escuela, lo que les impide reproducir una comunicación legítima. Estas desigualdades se establecen a partir de la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos propios de las clases dominantes, y, por tanto, de los significados relevantes transmitidos en el modelo de habla de cada uno de los grupos sociales. Este supuesto se hace más evidente en el ámbito escolar, ámbito de reproducción y producción de la cultura oficial por excelencia (Bernstein, 1989).

De otra parte, Boudieu y Passeron en su obra *Los herederos*, afirman que, en el nivel de la Educación Superior, la desigualdad inicial de las diversas clases sociales está desigualmente representada. De acuerdo con la investigación realizada por los autores, las posibilidades de que estudiantes puedan acceder a la universidad se dan de manera desigual, según corresponda su origen social.

El hijo de una familia de clase alta tiene 80 veces más opciones de entrar a la universidad que el hijo de un asalariado rural y 40 veces más que el hijo de un obrero; sus posibilidades son incluso el doble de las que alguien de clase media. Estas estadísticas permiten distinguir cuatro niveles de utilización de la enseñanza superior:

(...) las posibilidades de enviar a sus hijos a la facultad de las categorías más desfavorecidas son hoy más que nada formales (menos de 5 chances sobre 100); ciertas categorías medias (empleados, artesanos, comerciales), cuyo porcentaje ha aumentado en los últimos años, tienen entre 10. Y 15 posibilidades sobre 100. Luego se observa una duplicación de las posibilidades en los sectores medios (casi 30 posibilidades sobre 100) y una nueva duplicación en los sectores superiores y las profesiones liberales, cuyas posibilidades se acercan al 60 sobre 100 (Bourdieu y Passeron, 2003, p.14).

En esa misma línea, como bien lo manifiestan los autores, la desventaja educativa puede también expresarse en la *restricción de la elección* de los estudios que pueden estar destinados a una categoría social dada. Así, el hecho de que las posibilidades de acceso a la universidad sean similares tanto para los hombres como para las mujeres, generalmente se da la posibilidad de que los estudiantes no cursen las mismas profesiones; por tanto, la elección será limitada para los estudiantes que pertenecen a una clase social menos favorecida. Como regla general, la *restricción de la elección* se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las mujeres más que a los hombres, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo (Bourdieu y Passeron, 2003).

De otra parte, La inserción laboral es entendida como una construcción social, producto de una historia y de una configuración societal específica (Dubar, 2001). En ese sentido, tal y como lo hemos mencionado anteriormente, las y los jóvenes, procedentes de sectores medios y populares, generalmente son los más afectados por la falta de oportunidades laborales; las bajas posibilidades de acceso a un empleo estable, entre otros. Es decir que las trayectorias de este colectivo presentan una segmentación social fuerte, vinculada a las clases sociales y a las desigualdades, que permite describir la transición escuela-trabajo-familia (Casal et al., 2006).

Siguiendo a Gambetta (1987), cuando el número de estudiantes- trabajadores aumenta durante un periodo de tiempo, desde la hipótesis estructuralista³ puede plantearse que: (1) el número de estudiantes-trabajadores han aumentado como consecuencia de un aumento de la demanda de mano de obra marginal, a tiempo parcial y temporal, que puede ser fácilmente ocupada por estudiantes; (2) su número ha aumentado porque durante el mismo período ha aumentado el número de estudiantes de clase trabajadora de bajos ingresos, por lo tanto, el número de las y los que necesitan trabajar para mantenerse a sí mismos o ayudar a sus familias también ha subido.

³ El rasgo principal de la visión estructuralista se caracteriza por conceptualizar a los actores sometidos a un conjunto de limitaciones estructurales que reduce el juego de los cursos de acción posibles en abstracto y lo reduce al subconjunto mucho más pequeño de acciones factibles, se supone que las limitaciones son dadas y no están dentro del control de los actores (Elster, 1989).

Dicho lo anterior, Gambetta señala que el supuesto es: trabajan porque son pobres. Sin embargo, esto es sólo una explicación parcial, porque establece una condición necesaria pero no suficiente: si no hay una demanda adecuada, obviamente, no habrá estudiantes-trabajadores, pero si hay demanda, está lejos de ser obvio que también habrá estudiantes-trabajadores. En otras palabras, un aumento en el nivel de demanda será seguido por un aumento en la oferta de estudiantes-trabajadores, implícitamente se podría asumir que los estudiantes siempre quisieron trabajar, pero en el pasado estaban limitados y no tenían oportunidad de hacerlo.

Dicho esto, la pregunta clave del *por qué querían trabajar* sigue estando entre las sombras, junto con preguntas del por qué los estudiantes trabajan y no algún otro miembro de su familia fue a cubrir la nueva demanda. De hecho, es concebible argumentar que un aumento de la demanda dio a los estudiantes más margen para elegir lo que querían, levantando algunas de las limitaciones existentes (Gambetta,1987).

En esa misma línea, sobre la hipótesis de la pobreza no hay razón a priori para creer que la necesidad absoluta de dinero es la única explicación plausible, queda por ver cuánto de la variación de las horas extras en el fenómeno de los estudiantes-trabajadores se explica por esta hipótesis. Ahora bien, sobre las elecciones racionales de los agentes que combinan las preferencias personales y las recompensas futuras, entonces un aumento en la proporción de estudiantes-trabajadores se interpretaría como consecuencia (1) de una disminución de las tasas de rendimiento u otras recompensas relacionadas con la inversión en educación y, como consecuencia (2) de un cambio generalizado en los gustos, hace que las y los jóvenes prefieran independencia económica de su familia. Ambas hipótesis son teóricamente plausibles, no necesariamente incompatibles y deben probarse mediante análisis empírico.

Tal y como lo ha demostrado Becker (1976), a través de una amplia gama de inclinaciones no racionales, si no hay puestos de trabajo disponibles para estudiantes, entonces, independientemente de los valores subculturales, no habrá aumento de estudiantes-trabajadores. En segundo lugar, en teoría no parece muy plausible creer que los valores subculturales puedan señalar directamente,

independientemente de las preferencias y de la estructura de las recompensas, el curso de acción que se haya tomado.

Por lo tanto, un cambio en la estructura de las recompensas y/o un cambio en las preferencias generalmente podría explicar el aumento. Sin embargo, dentro de grupos subculturales particulares como la clase obrera, la sobreevaluación del trabajo como opción atractiva podría alterar la estructura de preferencias y, a través de este último, mejorar la respuesta a los cambios en la estructura de recompensas, lo que lleva a los estudiantes de clase trabajadora relativamente más a tomar un empleo mientras que en la educación.

Si se expresa el mismo modelo en términos contrafactuales se podría decir que si los cambios en la estructura de recompensas no hubieran tenido lugar, los estudiantes de la clase trabajadora tampoco habrían considerado la posibilidad de trabajar. Es probable que la presencia de valores subculturales afecte la estructura de preferencias al dar más peso a ciertas opciones, pero es mucho menos probable que empuje mecánicamente a los sujetos hacia una determinada opción y los haga completamente insensibles a la estructura de recompensas (Gambetta,1987).

De acuerdo con Casal et al. (2006) los itinerarios que describen las y los jóvenes hacia su futuro profesional y familiar pueden sintetizarse en las formas básicas de construcción del futuro por parte de este colectivo, es decir en modalidades de transición, las y los jóvenes son diversos y desiguales en la construcción de su propio futuro. En ese sentido, los autores realizan un análisis a partir de dos variables que, según ellos, les permiten dispersar y/o concentrar las y concentrarlos en un espacio de dos dimensiones.

“El primer eje está definido por una variable que polariza las inserciones complejas (que demandan esfuerzo personal y apuntan a posiciones de éxito laboral) de las inserciones simples (que están a nivel muy abajo de titulación escolar y apuntan a ocupaciones menos cualificadas). El segundo eje está definido por la celeridad o la tardanza en conseguir la emancipación familiar. La combinación de los dos ejes configura el espacio donde se ubican los itinerarios” (Casal et al.,2006, p. 17).

En ese sentido, Casal et al. (2006) presentan de forma heurística seis grandes itinerarios-trayectorias de transición (recorridos que las y los jóvenes hacen hacia la adquisición y enclasmiento:

Tabla 2.

Trayectorias de éxito.

Trayectorias de éxito precoz	- Generalmente las credenciales se obtienen de manera más acelerada, al igual que su vinculación al mercado laboral con proyección de futuro. Así mismo, variables como la movilidad geográfica, los recursos, las expectativas, u otras razones aceleran el proceso de emancipación familiar.
Trayectorias obreras	- Identifica una vinculación al mercado laboral de manera acelerada derivada de una formación académica de trayecto corto, sin avance en los niveles educativos y con limitado nivel de calificaciones profesionales.
Trayectorias de adscripción familiar	- Hace referencia a jóvenes que desarrollan una transición especialmente determinada por la elección e influencia de la familia. Generalmente se da en determinados ámbitos de minorías étnicas segregadas, familias campesinas, algunos casos de adscripción en zonas urbanas en relación con algunas empresas familiares.
Trayectorias de aproximación sucesiva	- Identifica los itinerarios de jóvenes avanzan hacia una inserción con éxito, con itinerarios de formación prolongados; sin embargo, existen algunas demoras en el proceso de emancipación familiar derivado de dificultades económicas o de estrategia.
Trayectorias de precariedad	- Identifica los itinerarios de jóvenes cuya formación y cualificación profesional es simple. La precariedad se encuentra en el marco de un mercado laboral, vulnerabilidad en el trabajo. Este tipo de trayectoria incluye personas con poca formación académica, así como jóvenes con titulaciones pero que han debido asumir ajustes debido a las limitadas posibilidades de promoción profesional.
Trayectorias erráticas o de bloqueo	- Identifica los itinerarios de jóvenes que se encuentran fuera del ecosistema laboral legal y de formación académica, por razones diversas.

Fuente: Adaptación a partir de Casal et al. (2006).

La sociología sobre la juventud debe vincular el proceso individual de jóvenes con las segmentaciones sociales y poderlas comprender los procesos de transición escuela-trabajo-emancipación. En ese sentido, Los itinerarios y las trayectorias no son independientes de las clases

sociales, ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones; es decir, tienen un vínculo con la estructura social (Casal et al., 2006).

1.4 La importancia del Habitus Institucional en la trayectoria educativa

El habitus es un concepto de la tradición de la filosofía aristotélica que Bourdieu retoma para romper con el dualismo entre la física social y la fenomenología (Henríquez, 2014). En la cita más famosa sobre el habitus, Bourdieu (2007) señala que es un:

(...) sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 86).

El concepto del *habitus* fue introducido por Patricia McDonough (1996) con el nombre de habitus organizativo por primera vez, más adelante Reay (1998) desarrolló el término con el nombre de habitus institucional. Para los autores Tarabini, Curran y Fontdevila (2015) el término tiene dos particularidades, desde una perspectiva colectiva, hace un análisis de la cultura escolar y de otra parte realiza un análisis desde la cotidianidad de los centros educativos, incorporando elementos de tipo expresivo y cultural.

El habitus institucional puede constituirse como uno de los determinantes para comprender las trayectorias educativas de los jóvenes y las jóvenes; sin embargo, así como lo afirman Tarabini, Curran y Fontdevila (2015) las instituciones educativas no pueden ser consideradas como las únicas responsables del fracaso o éxito académico de este colectivo, a pesar de tener la capacidad de crear diversos espacios y ambientes de oportunidades y acompañamiento socio emocional para sus

estudiantes a través de sus diversas configuraciones, sus prácticas cotidianas, sus estructuras, entre otros.

La relación entre los resultados académicos y las características del ambiente escolar ha sido materia de investigación; sin embargo, el debate académico se genera porque no se tiene en cuenta el efecto del contexto social para analizar el fracaso escolar y/o las oportunidades de éxito. Para Bourdieu (1977) el habitus institucional implica una combinación de agencia⁴ y estructura, de docentes e instituciones, cuyo impacto puede afectar su práctica cotidiana -i.e.- los docentes actúan de acuerdo con el contexto, su cultura, sus creencias, no lo hacen de manera independiente, afectando y condicionando el habitus institucional.

Siguiendo a Reay et al. (2001), el habitus institucional está compuesto por el estatus educativo, las prácticas organizativas y el orden expresivo. Dicho lo anterior, el estatus educativo hace referencia a la posición e importancia que ocupa la institución dentro de una escala educativa determinada. Las prácticas organizativas se refieren a las formas de organización entre los docentes y la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes. El orden expresivo, finalmente, hace referencia al nivel de cohesión y anonimato que viven los estudiantes en la institución, como también a las expectativas docentes en relación con el éxito y fracaso escolar de los estudiantes y a la responsabilidad atribuida a los docentes sobre estos procesos (Tarabini et al., 2015).

En ese sentido, Diamond et al. (2004) afirman que las expectativas del docente, su responsabilidad y compromiso frente al éxito o fracaso académico de las y los estudiantes debe ser considerada para analizar la dimensión expresiva-cultural del habitus institucional. Es decir, la comprensión de las trayectorias académicas desde el habitus institucional implica analizar la manera como las instituciones educativas se configuran en torno a las dificultades que pueden presentar sus

⁴ Agencia, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, quiere decir “potestad de obrar por reflexión y elección”. La palabra “albedrío” proviene del latín *arbitrium*, traducida como “arbitrio”, que quiere decir “facultad de adoptar una resolución con preferencia de otra”. El diccionario señala que la expresión que se usa más ordinariamente es la de “libre albedrío”, de ahí que parezca pertinente usar esta expresión como sinónimo o, por lo menos, como equivalente cercano del vocablo inglés *agency*; sin embargo, también da una idea del mismo concepto el hablar de “libertad de acción”.

estudiantes (dada su heterogeneidad) cómo las perciben y qué medidas de acción llevan a cabo para mitigar la deserción.

Entre otros aspectos, para Montes (2019) el habitus institucional influye, en la elección de la institución por parte de determinados perfiles sociales de jóvenes. En ese sentido, Ball, et al (2002) definen el proceso de elección en dos líneas, la primera de ellas tiene que ver con la correspondencia entre el rendimiento académico y la selectividad de los estudios. La segunda, de carácter social y cultural, asociada con el perfil social tanto del estudiante como de la institución.

Ahora bien, Reay (1998) y Archer y Hutching (2000) identifican cómo las y los jóvenes de clase media, trabajadora y/o con un estrato socioeconómico desfavorecido se auto posicionan fuera del alcance de determinadas instituciones universitarias, generando un desajuste entre su habitus y el habitus institucional. Este tipo de desajustes genera en los estudiantes y en sus familias una sensación de incertidumbre, dejando en riesgo la trayectoria académica.

En esa misma línea, Maguire (1997) y Lehmann (2013) identificaron que las y los jóvenes de clase media, trabajadora y/o con un estrato socioeconómico desfavorecido perciben una falta de reconocimiento de sus raíces culturales y que la institución educativa no lo valora, ni lo tiene en consideración, desarrollando sentimientos de inferioridad. Siguiendo a Romito (2018) las instituciones universitarias tienden a animar u obstaculizar los procesos de adaptación de determinados estudiantes, proceso asociado a cuestiones relativas de su perfil social.

De otra parte, Reay (1998) identificó que las Universidades con mejor estatus tenían contactos establecidos con los mejores centros educativos de la zona, en su mayoría privados, con el fin de brindar asesoría y acompañamiento a los estudiantes que lo solicitaran. En cuanto a las Universidades de menor prestigio, establecían contacto con las escuelas estatales más cercanas, lo que implica un porcentaje significativo de estudiantes de clase trabajadora, con el fin de animar a los estudiantes a su vinculación, dada la cercanía generando preferencia bajo la lógica de lo local (Montes, 2019).

1.4.1 El habitus familiar y la acumulación desigual de capitales

Siguiendo a Bourdieu (1977) quien estudia los efectos de la clase social sobre la estructura de esquemas de percepción, pensamiento y acción de los individuos, a partir del concepto de habitus, tal como se ha mencionado anteriormente, explora cómo las estructuras sociales y las condiciones objetivas se reflejan en las subjetividades del individuo, generando diferentes disposiciones en los diversos campos sociales en los que interactúan.

Ahora bien, las formaciones del habitus inicialmente tienen lugar en la familia, lo que Moore (2008) denomina *habitus doméstico*. En ese sentido, el habitus permite comprender cómo los individuos de una misma clase social comparten esquemas de pensamiento y acciones similares. Es decir, el habitus podría explicar las diferentes disposiciones de las familias con respecto a la crianza de sus hijos, porque es a través de esta que se transmite diferentes mensajes hacia los hijos, de manera consciente y/o inconsciente sobre dichas disposiciones, lo cual tendrían un rol fundamental en el proceso educativo (Bodovski, 2010; Bourdieu y Wacquant, 1992).

En esa misma línea, Lareau (1987) describe cómo los patrones culturales, hábitos y destrezas son transmitidas y reforzadas por los modelos de crianza y estos difieren en función del origen social, a través de un estudio etnográfico en el que se identifican diferentes modelos de crianza entre familias de diferentes orígenes sociales y étnicos. Reay (2004) afirma que el habitus familiar hace referencia al conjunto de disposiciones de los padres en relación con los modelos de crianza y las prioridades para sus hijos.

La autora, señala que existen dos tipos de prácticas de crianza; la crianza de *crecimiento cultivado* y la *crianza de crecimiento natural*, haciendo distinción entre las mismas. En relación con la primera, esta prevalece en las familias de clase media, implica que los progenitores centrarían sus modelos de crianza en el desarrollo de las competencias y los talentos de sus hijos; mientras que la segunda prevalece entre las familias de clase popular, la prioridad de los progenitores es proporcionar a los hijos la protección, el alimento y el amor necesario para

desarrollarse como personas. Lo anterior se plasma a través de la organización de la vida cotidiana, el uso del lenguaje y la relación con la escuela, entre otros aspectos.

De otra parte, Vincent et al. (2012) señala que el habitus de la familia incluye aspectos del estilo de vida, estos aspectos no son cuestionables -i.e., el desarrollo de actividades extraescolares, las actividades de ocio en familia, decisiones sobre los lugares que visitaran en tiempo de vacaciones, etc.

Por otro lado, Bernstein (1989) señala que existen dos tipos de familias que se basan principalmente en dos aspectos: i) los mecanismos de control social y ii) los estilos de socialización, vinculados con el tipo de lenguaje y comunicación que emplean. En ese sentido, las familias pueden organizarse a partir de una segregación de los roles entre los miembros de la familia, que se deriva principalmente del estatus por la edad y la clasificación de género, donde predomina la autoridad rígida. Las decisiones no son cuestionables porque el tipo de comunicación es cerrado, es decir, existe un tipo de orientación posicional. En este tipo de orientación, generalmente las reglas y normas son rotundas.

Con relación a los capitales, Bourdieu identifica diferentes tipos de capital según su estructura. En su obra *La distinción*, presenta la correlación que existe entre el capital cultural considerado por el autor como uno de los más importante entre los capitales y el capital escolar; el primero corresponde al heredado por la familia; el segundo, obtenido a través de las titulaciones académicas obtenidas. Según Bourdieu (1986):

(...) el desajuste entre capital escolar y capital cultural efectivamente poseído, que se encuentra en el origen de las diferencias entre los poseedores de un capital escolar idéntico, puede nacer también del hecho de que la misma titulación académica puede corresponderse con unos tiempos desiguales de escolarización: los efectos directos o indirectos de uno o de varios años de estudio pueden, en realidad, no resultar sancionados con la titulación correspondiente como ocurre con todos aquellos que abandonan sus estudios entre el tercero y el último curso del bachillerato o, en otro nivel, con los que han aprobado uno o dos

cursos en una facultad universitaria sin llegar a obtener ninguna titulación. Pero además, debido a que la frecuencia de este desajuste ha aumentado a medida que van aumentando las posibilidades de acceso de las diferentes clases a la enseñanza secundaria y superior, los agentes que pertenecen a generaciones diferentes (tomadas bajo la forma de clases de edad) tienen todas las probabilidades de haber dedicado un número de años de estudios muy diferentes en unas instituciones escolares muy diferentes por sus maestros, sus métodos pedagógicos, su reclutamiento social, etcétera, para obtener un título idéntico (p.73).

En adición, Bourdieu (1986) identifica el capital económico, el capital humano, el capital simbólico, el capital de información y el capital social⁵. En ese sentido, afirma que el capital económico tiene un papel importante, dado que será la condición de todas las formas de acumulación de cualquier otra especie de capital posible y, al mismo tiempo, aquello en lo cual podrá reconvertirse en cualquier otra adquisición. El capital humano, a partir del planteamiento de Becker en su libro *El capital humano* en 1964, hace referencia a la relación entre las inversiones y los beneficios específicos, los dos considerados en su dimensión monetaria.

El capital simbólico hace referencia al reconocimiento que los agentes externos hacen del individuo y de sus capitales en términos de prestigio, estatus, reputación, crédito o autoridad. Según Nowotny (2003) el capital simbólico es el reconocimiento del capital económico y cultural. El capital informacional designa disposiciones constitutivas de un habitus que, por un lado, están informadas, estructuradas a partir de experiencias del mundo social, y por otro, que son

⁵ El capital social consiste en redes de relaciones sociales que se caracterizan por normas de confianza y reciprocidad. Combinados, son estos elementos los que se argumentan para sostener a la sociedad civil y que permiten a las personas actuar en beneficio mutuo (Lochner et al., 1998; Invierno 2000); se trata de la calidad de las relaciones sociales entre los individuos que afectan a su capacidad para abordar y resolver los problemas que enfrentan en común (Stewart-Weeks y Richardson, 1998).

Por lo tanto, el capital social puede entenderse como un recurso para la acción colectiva, que puede conducir a una amplia gama de resultados. En su análisis del capital social y la vida familiar, Winter (2000) argumenta que, a pesar de cierta confusión conceptual en la literatura del capital social, tres de los escritores de capital social más notables conceptualizan el capital social de esta manera, aunque en relación con diferentes resultados, de diferente escala social. Bourdieu (1993), Putnam (1993) y Coleman (1988) entienden cada uno el capital social como un recurso para la acción colectiva, cuyos resultados se refieren al bienestar económico, la democracia a nivel del Estado nacional y la adquisición de capital humano en forma de educación, respectivamente

informantes; el autor habla de *estructuras estructuradas* y *estructuras estructurantes*. En cierto modo, ese capital de información estructurada y estructurante se almacena, por un lado, en el cerebro, la memoria o disposiciones corporales más generales, y por otro, en la objetividad, en forma de cosas o instituciones. Finalmente, el capital social, útil para las necesidades de la comprensión, representa la red de relaciones sociales y se compone de los recursos relacionales que un individuo puede movilizar.

En ese sentido, Bourdieu (2021) señala que la noción de habitus significa que “existe una especie de capital informacional, estructurante y estructurado, que funciona como principio de prácticas estructuradas sin que las estructuras que se encuentran en las prácticas hayan existido previamente a la producción de las prácticas en calidad de reglas” (p.756).

De otra parte, Bernstein (1988) utiliza el concepto de los códigos sociolingüísticos para ejemplificar la desigual distribución de los individuos en la estructura social y observa como los factores de clase, regulan la estructura de comunicación en la familia y en el grupo de iguales, como agentes de socialización primaria, por un lado, y cómo regulan la estructura de comunicación en la escuela por el otro. El autor a través de la teoría de los códigos sociolingüísticos analiza cómo el lenguaje representa un conjunto de reglas sociales que estructuran la forma de entender y de relacionarse con el mundo social (Tarabini, 2012).

En esa misma línea, el tipo de lenguaje y las formas de comunicación no son independientes de la posición que un individuo ocupa en la estructura social y es precisamente a través de la comunicación como se generan, se reproducen, pero también se transforman las relaciones de poder. Una de las grandes aportaciones de la obra de Bernstein es precisamente la traslación de un análisis de las relaciones sociales a nivel macro a una comprensión de los fenómenos social y las formas de socialización tanto en la familia como en la escuela (Tarabini, 2012).

Así, cada clase social utiliza el código sociolingüístico que le resulta más oportuno para las necesidades de su contexto: el código restringido de carácter particularista y dependiente del contexto sería más frecuente entre las familias de clase trabajadora, mientras que el código elaborado de tipo

universalista e independiente del contexto prevalecería entre las clases medias. Los códigos sociolingüísticos juegan pues un papel fundamental en la explicación de las mayores o menores distancias entre el alumnado y sus familias con la escuela y, por lo tanto, suponen una variable clave para entender las diferentes oportunidades educativas del alumnado (Tarabini, 2012).

Es importante tener en cuenta que las instituciones educativas funcionan a partir del lenguaje propio de las clases medias, el código elaborado, hecho que explicase por qué las familias de clase trabajadora y sus hijos experimentarían mayor distancia social con la institución escolar (Hinojal, 1980).

En conclusión, las estructuras sociales, el habitus, los códigos lingüísticos y las desigualdades de las diversas formas de capital inherentes a la mismas juegan un rol fundamental a la hora de comprender la construcción de sus trayectorias académicas, laborales, familiares, entre otros.

1.4.2 Construcción desigual de las expectativas socioeducativas

Siguiendo a Tarabini et al. (2015) en lo que respecta a los factores atribuidos al éxito o fracaso académico de estudiantes, el origen familiar en el rendimiento, aspiraciones y expectativas de las y los jóvenes tienen un impacto significativo en estos; tal y como lo muestran los resultados de su investigación, donde los entrevistados reconocen con frecuencia el impacto del entorno familiar y que a su vez vinculan a la situación económica. De igual manera, se evidencia que gran parte de su éxito se deriva de la composición social de los estudiantes, como resultado del incremento en el capital cultural.

De igual manera Bourdieu y Passeron (2003), manifiestan que el origen social es el único determinante que extiende su influencia a todos los niveles de experiencia y condiciones de existencia; es decir, tanto el hábitat como el tipo de vida que le está asociado, dependen directamente del origen social. Ahora bien, los estudiantes considerados en su rol propio tienen en común la expectativa de cursar estudios, independientemente de sus desigualdades, es decir, pueden tener prácticas en común sin que se pueda por eso concluir que comparten una experiencia idéntica y sobre todo colectiva.

De otra parte, si las ventajas o desventajas sociales pesan tan intensamente sobre las carreras educativas y, más generalmente, sobre toda la vida cultural estas son siempre acumulativas -i.e., “la posición del padre en la jerarquía social está fuertemente ligada a una posición parecida de los otros miembros de la familiar, pues se sabe que está significativamente ligadas a niveles desiguales de conocimiento y de práctica artística”. (Bourdieu y Passeron, 2003, p.41)

Lo anterior, de acuerdo con los autores no es más que una de las manifestaciones más lejanas de la influencia del factor geográfico que determina en principio las desigualdades establecidas en las posibilidades de acceder a la enseñanza secundaria y a la enseñanza superior:

(...) las tasas de escolaridad varían de menos del 20% a más del 60% según los departamentos para la clase de edad de once a diecisiete años y de menos del 2% al 10% para la clase de edad de diecinueve a veinticuatro años, estando esas diferencias en función a la vez de la parte de la población activa empleada en la agricultura y de la dispersión del hábitat. De hecho, el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes pues, como hemos visto, las posibilidades de reside en una gran ciudad, donde las oportunidades de acceso a la enseñanza y a la cultura son mayores, crecen a medida que uno se eleva en la jerarquía social (p.42).

Dicho lo anterior, Bourdieu y Passeron a partir de su hipótesis de mecanismo de repetición permite comprobar lo que se observa efectivamente en ciertos niveles del sistema de enseñanza y sobre períodos relativamente cortos: la estabilidad de la estructura de oportunidades. En ese sentido, siguiendo a Boudon (2000) señala que el subsistema familiar juega un rol esencial en el proceso de generación de desigualdades. La familia constituye un sistema de solidaridad, cada miembro de una familia comparte un estatus social que es el mismo para todos y que caracteriza a la familia.

Ahora bien, tal y como se ha mencionado, el nivel socioeconómico es la variable que genera mayor impacto sobre los resultados académicos de los estudiantes. No obstante, existen investigaciones que señalan que el factor que más incide en el rendimiento académico es el nivel

educativo de los padres (Da Cuña, Gutiérrez, Barón, & Labajos, 2014; Enguita, et al., 2010; Murillo, 2010) mientras que para otros autores, este peso recae sobre el ambiente familiar (Gallego, 2008; Lozano, 2003) inclusive lo hace sobre las expectativas educativas de los padres (Jeynes, 2007), siendo este último un factor determinante de las relaciones familia-escuela (Álvarez et al., 2018).

Siguiendo a Baudon (2000) el autor señala que autores como Kahl (1953) o Hyman (1953) sostienen que las desigualdades que se observan con relación al éxito o al nivel escolar, varían según las clases sociales. La hipótesis es que el sistema de valores en el que está inmerso el individuo depende de la clase social a la cual pertenece y que, descendiendo en la jerarquía social, se encuentran sistemas de valores precisamente asociados a las probabilidades decrecientes de pertenencia y de éxito en el sistema escolar.

Generalmente, el nivel educativo de los padres influye significativamente sobre las actitudes de los estudiantes en relación con la educación, los recursos con los que se cuenta en el hogar, el clima educativo en general y la relación que se establece con otros agentes educativos (Martínez et al., 2010; Marchesi y Hernández, 2003).

De igual manera Álvarez, et al., 2018, señala que la influencia del nivel socioeconómico sobre los resultados educativos de los estudiantes está mediada por el nivel educativo de los padres que, a su vez, condiciona las expectativas, valores y actitudes de éstos en relación con la educación.

En definitiva, para Montes (2019), la construcción de las expectativas y las aspiraciones socioeducativas está fuertemente influenciada por el marco de oportunidades percibido y por la desigual posesión de capitales:

(...) los diferentes grupos que componen la estructura social tienden a establecer diferentes formas de imaginarse a sí mismos, y estas formas, están estrechamente relacionadas con las desigualdades que afectan a la propia estructura social y a su interiorización. Es por ello por lo que tan solo luchando contra las desigualdades sociales que operan a nivel estructural se

podrá, no tan solo ampliar sino también modificar sustancialmente, la forma en que los y las jóvenes proyectan su trayectoria biográfica idealizada y/o esperada (p. 58).

Siguiendo a Gambetta (1987), dentro las posibles explicaciones acerca de la desigualdad en el nivel educativo, una de las principales hipótesis es la de las diferencias que existen en la posesión del capital cultural, trabajada en primer lugar por Bourdieu y Passeron (véase Bourdieu 1966; Bourdieu y Passeron 1964, 1977). El principal argumento de los autores es que niños de familias con un bajo nivel de educación formal son más propensos a carecer de las habilidades que se transmiten en la familia. Así las cosas, la falta de recursos culturales de la familia constituye una limitación que impide que la mayoría de los niños de origen obrero logren el éxito educativo.

En particular, la cultura dominante, transmitida a través del sistema educativo, requeriría una capacidad de abstracción, manipulación del lenguaje y pensamiento formal que solo puede ser adquirida por sujetos ya dotados del sistema adecuado de predisposiciones, ya que solo puede ser recibida de familiares educados (Bourdieu 1977). La falta de estos recursos sería fundamental, incluso más fundamental que la falta de recursos económicos, al explicar la falta de éxito educativo y la consiguiente reproducción de la desigualdad en la estructura social (Gambetta, 1987).

1.4.3 Las desigualdades horizontales

De acuerdo con McCowan (2016) al evaluar si las políticas de acceso a la educación superior son equitativas o no, es necesario prestar atención a tres dimensiones: disponibilidad, accesibilidad y horizontalidad. La disponibilidad se refiere al número total de plazas disponibles, así como a la existencia de instalaciones adecuadas, personal docente, etc.

Así mismo, el autor señala que existen barreras como las tasas de matriculación, los exámenes competitivos que perjudican a las personas con una escolarización previa de mala calidad, la ubicación geográfica de las instituciones, los costes de oportunidad de pasar años sin empleo, así como una serie de otras limitaciones relacionadas con el idioma, cultura e identidad. La accesibilidad requiere la eliminación de estas barreras, junto con políticas e intervenciones para proporcionar

información, elevar las aspiraciones y garantizar una preparación adecuada. Los problemas de accesibilidad y los mecanismos empleados para abordarlos variarán necesariamente según el contexto.

Finalmente, para la tercera y última dimensión, el autor señala que incluso en un contexto en el que existen estrategias para garantizar el acceso de todos los estudiantes al sistema, sigue existiendo el problema de la estratificación. En este caso, existe una jerarquía de prestigio y calidad entre las universidades, con estudiantes desfavorecidos generalmente confinados a las instituciones de menor rango. La horizontalidad, por lo tanto, es la característica del prestigio y la calidad en todo el sistema: esto no quiere decir instituciones idénticas, y bien puede haber valor en la diversidad en relación con el ethos, la especialización, el tamaño de la institución, la distribución de los cursos impartidos, enfoque de la investigación y así sucesivamente. No obstante, esta diversidad debería existir en el contexto de una calidad y un reconocimiento de los títulos constantemente elevados en la sociedad en general.

Un sistema horizontal no impide la diferenciación en el tipo de estudio o en el resultado, y puede permitir formas altamente especializadas de formación y posterior trabajo; sin embargo, no restringen estas oportunidades a aquellos con privilegios socioeconómicos previos. De otra parte, las consideraciones sociales no deben subsumir completamente las individuales en nuestro razonamiento sobre las oportunidades en la Educación Superior. Si bien hay numerosos beneficios para la sociedad en su conjunto que se derivan de la Educación Superior, tener acceso a ella es importante principalmente debido a la mejora de la vida de quienes se ocupan de ella y si se trata de una experiencia intrínseca e instrumentalmente valiosa, debería ponerse a disposición de la mayor proporción posible de la población (McCowan, 2016).

De igual manera, la investigación realizada por Duru-Bellat, et al. (2008) identifica cómo las clases trabajadoras acceden en menor medida a la Universidad y el grado de disparidad de las trayectorias de acceso en relación con sus homólogos de clase media. Así las cosas, es imperativo conocer la configuración institucional que subyace en la desigualdad de las vías de acceso a la

Educación Superior para comprender la creciente desigualdad horizontal y el aumento de la selectividad social institucional en la educación superior (Duru-Bellat, et al., 2008).

Asimismo, el estudio de Reay (2012) señala que hay una notable persistencia de las desigualdades de clase social dentro de la educación superior de masas, a pesar de la expansión de la Educación Superior. La investigación muestra que todavía existen desigualdades de clase social en relación con la ampliación del acceso y la participación y, con las experiencias de los estudiantes en la Educación Superior y la retención. En lugar de reducir la estratificación de la clase social y mejorar la movilidad social, investigaciones recientes y actuales revelan que la Educación Superior masiva en el siglo XXI está replicando las desigualdades de clase social que se encuentran en todo el sistema escolar y la sociedad en general.

De otra parte, entre las posibles explicaciones de la desigualdad en el nivel educativo, una hipótesis importante es la de las diferencias en la posesión del capital cultural, primero avanzada por Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron, 1964). El principal argumento es que niños de familias con un bajo nivel de educación formal son propensos a carecer de las habilidades que se transmiten en la familia. Según esta opinión, la falta de recursos culturales de la familia constituye una limitación que impide que la mayoría de niños de origen obrero logren el éxito educativo (Gambetta, 1996).

En particular, la cultura dominante, transmitida a través del sistema educativo, requeriría una capacidad de abstracción, manipulación del lenguaje y pensamiento formal que solo puede ser adquirida por sujetos ya dotados del sistema adecuado de predisposiciones, ya que solo puede ser recibida de familiares educados (Bourdieu 1977). La falta de estos recursos sería fundamental, incluso más fundamental que la falta de recursos económicos, al explicar la falta de éxito educativo y la consiguiente reproducción de la desigualdad en la estructura social (Gambetta, 1996).

En definitiva, para comprender la persistencia de las desigualdades educativas a lo largo del tiempo en el desarrollo de las trayectorias académicas de acceso a la educación superior, se debe comprender los mecanismos generadores de la desigualdad en las trayectorias por origen social

porque tienen consecuencias en otros ámbitos de la vida social, no todos los estudiantes poseen las mismas oportunidades en su itinerario educativo, y el origen social es un determinante de esta desigualdad en el acceso a recursos económicos, sociales y culturales (Torrents y Troiano, 2021).

1.5 Motivaciones para el desarrollo de las trayectorias educativas

Para Escudero et al. (2009) las y los estudiantes comprenden los aprendizajes académicos como trayectorias que se van construyendo o desdibujando a lo largo de su curso. Las nociones de trayectoria resaltan entonces su naturaleza histórica, comprendido como un proceso y no como un acontecimiento. Es por ello, que resulta conveniente reflejarlo en el mismo lenguaje, adoptando así formas narrativas y relatos porque al relatar las trayectorias, elaborar las narraciones y construir los contextos educativos, se logra comprender la gestación del desinterés y las dificultades escolares acumuladas de las y los jóvenes.

Ahora bien, una comunidad con un tejido asociativo fortalecido, un capital social robusto, redes de apoyo social que generen un mayor control de las conductas juveniles, asociaciones comunitarias e interacciones entre asociaciones y agentes socioeducativos, oferta de actividades fuera de la escuela, presencia de educación para el desarrollo, corresponsabilidad educativa, entre otros, no sólo favorece el éxito académico sino también incentiva hacia trayectorias de éxito (Moliner García, 2008). En este sentido, el desarrollo comunitario como corriente de acción socioeducativa y sociocultural contribuye significativamente actuando como motor comunitario a través de la consolidación de modelos de éxito (Marchioni, 1999).

La contribución de agentes socioeducativos (entidades deportivas, de ocio, culturales) favorece la valoración de la institución escolar y la generación de expectativas educativas, donde las y los jóvenes acuden voluntariamente, motivado por estos espacios de esparcimiento (Albaigés y Martínez, 2012).

Otro factor de éxito y motivación que señalan algunos autores como Díez-Palomar y Flecha (2010), Flecha y Puigvert (2002) y Grañeras et al. (2011), está asociada con la escuela donde se

involucran distintos profesionales y agentes, como lo son: agentes comunitarios, voluntarios, familias, exalumnos, alumnos y, el entorno, como servicio para la comunidad donde se encuentran distintas experiencias como gimnasios, canchas de juego, sala de ordenadores, bibliotecas, entre otros.

Se trata, por ende, de un trabajo participativo y colaborativo con la comunidad, donde el liderazgo orienta las acciones a desarrollar y el proyecto por el cual trabajar (Faubert, 2012). Un liderazgo permite generar aprendizajes que transformen los centros educativos en organizaciones, que inculcan e interpretan la realidad a través de acciones eficaces (Martínez et al., 2013). Lo anterior, se ha denominado *Liderazgo para el aprendizaje*, en el marco del proyecto Entornos Innovadores de Aprendizaje promovidos por el CERI (Centre for Educational Research and Innovation) de la OCDE (Álvarez, et al., 2018).

De esta manera, se observa cómo la literatura científica abre diversas puertas para renovar los esfuerzos y prevenir el fracaso escolar. Como se ha mencionado anteriormente, Renée y Mcalister (2011), entre otros, señalan el por qué se aísla la escuela del sistema y de la política económica y fracasa otros tipos de aproximaciones. Ahora bien, la política educativa de las democracias populares ha logrado favorecer sistemáticamente la entrada en la enseñanza superior y el éxito en los exámenes de las y los hijos de obreros y campesinos; pero el esfuerzo de igualación sigue siendo formal en tanto que las desigualdades no han sido efectivamente abolidas por una acción pedagógica.

De acuerdo con Boxer, et al. (2011) “las aspiraciones y expectativas son, por lo tanto, influencias potencialmente críticas en las futuras trayectorias académicas y ocupacionales de las y los jóvenes. Si bien, por supuesto, ni las aspiraciones ni las expectativas operan en el vacío” (p. 610).

En el estado actual de la sociedad y las tradiciones pedagógicas, la transmisión de las técnicas y de los hábitos de pensamientos exigidos por la educación remite primordialmente al medio familiar. Por lo tanto, toda democratización real supone que se les enseñe allí donde los más desfavorecidos puedan adquirirlos, es decir en la escuela; que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales, es decir, de hecho, a la lógica de los privilegios

sociales; que se saque partido bajo la forma de aprendizajes metódicos de los talentos totales e innegociables de la ideología carismática (Bourdieu y Passeron, 2009).

En ese sentido, de acuerdo con Bourdieu (2009) una enseñanza democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir “al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado” (p.114). Así las cosas, los autores señalan que esto es lo opuesto de la enseñanza tradicional.

En conclusión, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (2009), la pedagogía cuyo fundamento se basa en la sociología de las desigualdades de la educación y la cultura, sólo podría llevarse a la práctica si se establece una pedagogía racional y se dan todas las condiciones de una democratización real, tanto en el reclutamiento de docentes como de estudiantes.

2 EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Este capítulo, profundiza sobre el papel de la Universidad en el siglo XXI derivado de la importancia de estas instituciones educativas como generadoras de oportunidades en el marco del desarrollo humano adaptándose a diversas formas en actitudes, conocimientos y acciones que contribuyen al desarrollo y la justicia; sin embargo, no se ha dado de la misma manera para todos y todas. Las familias conformadas por personas cuyo nivel educativo aún es limitado, están sufriendo la disminución de su calidad de vida, donde no pueden acceder a una vivienda digna, a satisfacer sus necesidades básicas, a vivir en un contexto de no exclusión social.

En el mercado laboral, cada vez se necesita más conocimiento y capacidades para poder acceder a él, es por ello por lo que el éxito en la transición de la escuela al trabajo se está dando de manera desigual. Seguido, se desglosan las lógicas de acceso a la Educación Superior y los condicionantes del éxito y fracaso de la trayectoria escolar de jóvenes, considerando los niveles de desigualdad educativa que se derivan por parte del funcionamiento del sistema educativo las desigualdades de ingreso a la educación. Así mismo, se presentan los aportes de algunos autores donde señalan que el fracaso escolar no es únicamente académico, toda vez que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca el fracaso.

La educación se ha convertido en la columna vertebral del discurso cuando de desarrollo se habla, distintos autores concluyen que cuando se invierte en educación aumenta directamente la calidad de vida y el capital humano de los individuos. A mayor educación, mayor capacidad de generar recursos para satisfacer otras necesidades básicas.

De otra parte, la educación es considerada como un instrumento para reducir la brecha de desigualdad, como mecanismo para hacer más productivas las inversiones y como base para el desarrollo económico, social y político. Todas estas variables, ayudan a determinar el rendimiento que puede tener la inversión en educación para la sociedad; sin embargo, la preocupación por la calidad de

la educación sobre todo en países en vías de desarrollo puede causar que una inversión en educación de mala calidad se traduzca en una mala inversión, por tanto, se requiere un seguimiento riguroso tanto de la cantidad, la cobertura como de la calidad de los servicios educacionales.

La primera universidad pública de América Latina, la Universidad Mayor de San Marcos, se creó en el siglo XVI y fue la primera en ser autorizada por una real cédula de Carlos I (12 de mayo de 1551); sin embargo, la primera Universidad de América, aunque fuera como pontificia, es decir con autorización del Papa no del rey, fue la Universidad Autónoma de Santo Domingo, denominada entonces Universidad de Santo Tomás, algunos años antes (28 de octubre 1538). En ese sentido, la importancia de estas instituciones surgió durante los siglos XVII y XIX. Para el siglo XX, algunas instituciones latinoamericanas dieron inicio al proceso de democratización y reforma derivado del surgimiento que acompañó el proceso de la formación de las elites independentistas y de consolidación nacional (Santos, 2007).

Siguiendo a De Sousa (2007) la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas, el desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas fueron las principales causas que originaron la crisis institucional de los últimos treinta años, aunada a las crisis financieras acentuadas en los últimos veinte años, convirtiéndose en un fenómeno estructural; dichas consecuencias varían según el país -i.e., en países con dictaduras, la crisis institucional se generó por la reducción de la autonomía de la universidad y ponerla al servicio de los proyectos autoritarios. En relación con los países democráticos, en especial a partir de la década de 1980, cuando se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo, la universidad pública se vio obligada a competir en condiciones desleales en el mercado emergente de los servicios universitarios.

En consecuencia, se dieron dos procesos que marcan la década, convirtiéndose así en un proyecto global de política universitaria, la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad. Es decir, la universidad pública se ve en la necesidad de generar sus propios ingresos para sobreponerse a la crisis financiera y de otra parte, de manera paulatina se elimina la distinción entre universidad pública y privada, transformando la

universidad, en su conjunto, en una entidad que no se produce solamente para el mercado sino que se produce en sí misma como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación docente, de evaluación de docentes y de estudiantes (Santos, 2007).

2.1 La Universidad como institución generadora de oportunidades

El Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, la Comisión Europea y el Consejo de Europa, defienden el papel de la educación para lograr el desarrollo económico y social de todas las regiones. En esa misma línea, la universidad tiene una responsabilidad social ante un mundo cambiante donde surgen nuevas necesidades, una nueva sociedad, cobrando un nuevo sentido en la medida en que estas son conscientes del impacto social que tienen todas sus acciones y decisiones, ya que todas ellas son responsables en la misma medida de ese impacto social (García et al., 2017).

Ahora bien, la calidad de la educación, en términos de conocimientos y capacidad, son los elementos clave para comprender las relaciones entre la educación y la generación de ingresos, la educación y la productividad, la educación y la salud, y la educación y la participación social, etc.

El análisis económico generalmente se ha centrado en la medición de los resultados del mercado laboral, es decir, el beneficio en términos de mayores ingresos de los egresados del sistema de educación; sin embargo, la relación entre aprendizaje, productividad e ingresos tiende a ser compleja, así que se requiere de un análisis profundo para poder apreciar los beneficios educacionales directos e indirectos. Mejores niveles de aprendizaje probablemente aumenten la capacidad de generar ingresos, pero la existencia de imperfecciones en el mercado laboral generalmente implica que los trabajadores no son remunerados según su productividad marginal. Un tipo de distorsión de mercado se relaciona con las prácticas de selección de trabajadores por parte de los empleadores, en muchos casos se fijan más en los títulos y diplomas de los aspirantes y no realmente en los conocimientos o la experiencia real (Vos, 1995).

La educación es una oportunidad que proporciona oportunidades. Las oportunidades son las condiciones que posibilitan el crecimiento, la expresión, con la que también se produce el desarrollo de las capacidades del individuo y su funcionamiento; las cuales se dan por una combinación de habilidades personales y un contexto social, político y económico. En ese sentido, la educación se ha venido encausando al desarrollo humano adaptándose a diversas formas en: sensibilidades, actitudes, conocimientos y acciones para contribuir al desarrollo y a la justicia (Martínez, 2020).

Dicho lo anterior, la educación como factor de desarrollo ha tomado un sentido ascendente; sin embargo, este no se da de la misma manera para todas y todos. Las familias conformadas por personas cuyo nivel educativo aún es limitado, están sufriendo la disminución de su calidad de vida, donde no pueden acceder a una vivienda digna, a satisfacer sus necesidades básicas, a no vivir en un contexto de exclusión social.

En el mercado laboral, cada vez se necesita más conocimiento y capacidades para poder acceder a él, por lo que el éxito en la transición de la escuela al trabajo se está dando de manera desigual, no solamente por las condiciones de la economía, la cual varía de país a país, sino también por la formación y calidad académica que están recibiendo las y los jóvenes; aunado a esto, cada vez resulta más difícil que la oferta laboral corresponda con lo que este colectivo ha o está estudiando.

Ahora bien, quienes abandonaron la secundaria sin obtener su título profesional, siguiendo a Darling-Hammond (2001) tienen menos de un tercio de las posibilidades de ubicarse en el mercado laboral y, si fuese el caso de vincularse, la tendencia es que perciba un salario por debajo de la media, un contexto de precariedad laboral. Según Sen (2000):

(...) además de la pérdida de renta, el paro produce muchos efectos: daños psicológicos, pérdida de motivación para trabajar, de cualificaciones y de confianza en uno mismo, el aumento de enfermedades, perturbación de las relaciones familiares y de la vida social, aumento de la exclusión social y empeoramiento de las tensiones sociales y de las asimetrías entre los sexos (p.122).

De otra parte, Gambetta (1987), señala que cuando los individuos abandonan la escuela adoptando la forma de abandono escolar, a menudo estas personas quedan formalmente con las manos vacías, ya que para la mayoría de los fines laborales inclusive los académicos como la admisión a la Educación Superior, no tendrían ningún tipo de certificación académica, la cual es requerida para poder acceder. La mayoría de quienes abandonan los estudios secundarios lo hacen durante los primeros años, pero incluso quienes la abandonan después de cuatro o cinco años solo tendrán el certificado de escuela media como credencial.

Por lo tanto, desde una perspectiva de sentido común, los años cursados en la escuela secundaria se consideran desperdiciados. También se considera en la literatura que el acto de abandonar la escuela es principalmente una consecuencia negativa de los mecanismos de selección de la escuela que empujan a los estudiantes hacia fuera, principalmente manteniéndolos abajo: el abandono tiende a ser considerado como un acto limitado en lugar de una decisión.

2.2 Lógicas de acceso a la Educación Superior

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza es en gran parte la responsable de la intensidad de la herencia social. Ahora bien, considerando las desigualdades de ingreso a la educación, Boudon (1983) señala que tanto los economistas de la educación como lo teóricos del capital humano han mostrado que la educación podía ser asimilada con una inversión, cuya remuneración es directamente proporcional a la cantidad que se invierte.

Es decir que, una reducción de las desigualdades escolares debería tener un efecto de reducción sobre las desigualdades de ingreso; sin embargo, el autor difiere de esta hipótesis por no estar respaldada por los hechos. En otras palabras, una reducción de las desigualdades escolares no conduce necesariamente a una disminución de la rigidez de la herencia social. Los individuos son desiguales entre sí desde el punto de vista del estatus social y del ingreso, pero estas desigualdades no están determinadas por las desigualdades escolares.

De otra parte, la teoría de elección racional TER ha logrado establecerse durante las últimas dos décadas como uno de los enfoques dominantes en la ciencia política norteamericana; sin embargo, los orígenes pueden identificarse en los trabajos de David Hume, Adam Smith y Marc Spencer. Con la aparición de las obras de Kenneth Arrow (1951), Antony Downs (1957), William Riker (1962) y Mancur Olson (1965), entre otros; el enfoque cobró nuevamente relevancia durante la segunda mitad del siglo XX. Este enfoque se deriva de la teoría microeconómica y se sustenta en cuatro supuestos: i) la maximización de la utilidad; ii) las preferencias del individuo; iii) la toma de decisiones en contextos de incertidumbre y iv) la elección racional (Remes, 2001).

En términos generales este enfoque “se ocupa de analizar cómo los individuos seleccionan entre un conjunto de acciones posibles, la acción que conduzca al mejor resultado dada sus preferencias” (Aguar, 2004, p. 139). En otras palabras, una decisión, cual fuere ya sea individual o colectiva, implica una elección entre una cesta de opciones o alternativas, donde se produce uno o varios resultados, los cuales a su vez dependerán del entorno de la decisión (Resnik, 2009).

En esa misma línea, con respecto al primer supuesto, la maximización de la utilidad se da en las ciencias sociales cuando el individuo a partir de una serie de posibles cursos de acción escoge la opción que le parece más adecuada para conseguir sus fines. En relación con el supuesto de las preferencias del individuo, este debe cumplir dos parámetros: el primero, es el de completitud donde el individuo puede comparar todas las posibles opciones, compararlas y así poder decidir la opción que maximice su utilidad; el segundo parámetro es el de la transitividad; en otras palabras, si un individuo prefiere la opción X a la opción Y y la opción Y a la opción Z, entonces el individuo también prefiere la opción X a la opción Z.

El tercer supuesto, hace referencia a las decisiones y cursos de acción al que el individuo se ve enfrentado en contextos de incertidumbre, por tanto, la conducta individual puede parecer irracional o impredecible y en algunas oportunidades contraria a los supuestos mencionados anteriormente. Para describir el riesgo, generalmente suele describirse cuantitativamente a partir de probabilidades a diferencia de los supuestos anteriores, donde no se tienen en cuenta los costes.

Finalmente, el cuarto supuesto, la elección racional establece que los individuos se comportan racionalmente en un intento por maximizar la satisfacción que pueden experimentar al decidir por una determinada combinación de decisiones y cursos de acción a partir de las restricciones a las que se ven enfrentado.

Siguiendo el análisis de Boudon (2003) a partir del planteamiento de la TER, el autor señala que las elecciones académicas de los estudiantes dependen del análisis subjetivo de los costos y beneficios que definen la utilidad percibida en función del origen social.

Así las cosas, a partir de este enfoque el autor identifica seis postulados: i) el individualismo, donde todo fenómeno social se deriva de comportamientos individuales; ii) la comprensión, en el que cualquier tipo de análisis consiste en comprender el porqué de los comportamientos individuales, que se derivan en el fenómeno social que se trata de explicar; iii) la racionalidad, como individuos que toman decisiones racionales a partir de su conducta individual; iv) instrumental, el sentido de la acción se establece siempre en sus consecuencias; v) el egoísmo, el individuo toma decisiones en búsqueda de maximizar su satisfacción individual y; vi) relación costo beneficio, el individuo se ve enfrentado a una disyuntiva la implica una relación costo-beneficio, donde siempre decide por la acción que maximiza la diferencia entre los dos (pp. 24–28).

Desde otra perspectiva, la TER se analiza desde la presunción de racionalidad de los agentes, el cual caracteriza el enfoque dentro de las ciencias sociales; es decir, enmarca a los individuos con acción de voluntad y capacidad propositiva, atribuyéndoles habilidades cognitivas asociadas con la percepción de las alternativas, la dimensión temporal de las decisiones y habilidades computacionales (Gigerenzer, 2008).

Por otro lado, Breen y Goldthorpe (2000) plantean la teoría de aversión al riesgo⁶ a partir del planteamiento de Boudon, la cual hace referencia a que las familias sin importar la clase social buscan asegurar que sus hijos adquieran una mejor posición social de la que provienen a través de elecciones

⁶ Sobre la teoría de aversión al riesgo relativo y absoluto, véase Varian (1992).

que les permita alcanzar sus metas, haciendo uso de los recursos disponibles y adaptándose a las diferentes variables endógenas y exógenas que las jerarquizan. En ese sentido, la selección de la carrera implica el análisis costo-beneficio y los diferentes riesgos de las diversas opciones (Boudon,1983).

Gambetta (1987) difiere del trabajo desarrollado por Boudon y señala que la conducta de los individuos en relación con la toma de decisiones puede ser causado por fuerzas que no son percibidas por los agentes y que escapan a su conciencia. Esta aparente contradicción la fundamenta en los trabajos de Elster (1990) quien considera que el criterio más conveniente para realizar una clasificación de las ciencias sociales consiste en considerar las diferentes modalidades de explicación científica, las cuales pueden llegar a dar explicaciones útiles en un campo determinado.

El autor distingue tres modalidades de explicación: la causal, la funcional y la intencional y, discrimina tres campos de investigación científica: las ciencias sociales, la física y la biología sociales. De igual manera, Gambetta (1987) aduce que no es posible afirmar que los valores pueden determinar directamente la conducta de los individuos y que estos conducen a la elección del mínimo del conjunto factible⁷; no obstante, considera que sería una teoría más loable establecer que los valores determinan las preferencias y que las preferencias y el conjunto factible a su vez determinan en conjunto la conducta de los individuos (Quintela, 2015).

En consecuencia, Gambetta (1987) utiliza un *modelo explicativo causal cum intencional*⁸ para explicar las acciones de los actores en relación con continuar o abandonar el sistema educativo,

⁷ sostiene que este es un estado de cosas generalizado, incluso ontológico, del débil, que subraya su naturaleza intrínsecamente contingente, siendo este último un punto de vista mucho más aceptable. En otras palabras, el enfoque estructuralista no puede realmente pretender representar una explicación generalizada de la acción humana. A lo sumo puede funcionar en circunstancias particulares (Elster, 1979).

⁸ Estos elementos de tipo causal que intervienen en el proceso de formación y/o adaptación de las presencias, Elster (1990) los resume en la "Causalidad Subintencional", señalando que es la que se produce subjetivamente en el individuo. La intencional, comprende una relación triádica entre acción, deseos y creencias. La conducta se desarrolla con la idea de lograr una meta, es decir, los individuos actúan por razones: el individuo hace lo que hace por una razón. Se crean estrategias de tipo de "un paso adelante y dos hacia atrás". La intencionalidad se relaciona con el futuro, se acepta perder con la idea de ganar. La intencionalidad prevé una racionalidad estratégica.

estableciendo ámbitos diferenciados de influencia para cada enfoque teórico. Es decir, los enfoques de orientación estructuralista como las teorías de la reproducción social y cultural, son procesos causales que moldean la formación de preferencias porque no determinan de manera directa las acciones y, la intencionalidad se expresa en la capacidad de actuar propositivamente de acuerdo con dichas preferencias cuando se evalúan los múltiples cursos de acción, en función de alguna expectativa de recompensa futura vinculada a cada curso de acción (Quintela, 2015).

Así las cosas, el autor categoriza los posibles mecanismos causales que intervienen en la desigualdad educativa, distinguiendo así entre la causalidad económica y la cultural desde el ámbito de influencia a nivel de preferencias y de oportunidades para cada una de las categorías, como se puede ver en la tabla 3.

Tabla 3.

Mecanismos causales de la desigualdad educativa.

Causalidad	Oportunidades	Preferencias
Económica	Recursos para costear la educación, para esperar por un trabajo interesante, etcétera.	Sobre adaptación a las posibilidades, aversión al riesgo, etcétera.
Cultural	Capacidad de abstracción, utilización del lenguaje, etcétera. Capital cultural.	Bajos niveles de aspiraciones, constricciones cognitivas, etcétera.

Fuente: Adaptación del esquema de Gambetta (1987).

La primera columna del cuadro expresa los efectos de la causalidad económica y cultural como posibles limitaciones a las oportunidades educativas, afectando respectivamente la capacidad para costear la educación y la capacidad para cumplir con los estándares intelectuales de la cultura escolar.

La segunda columna expresa los efectos indirectos de la causalidad económica y cultural, que pueden dar forma a las preferencias y aspiraciones; la causalidad en la última columna, puede actuar de distintas maneras, porque puede implicar una tendencia a la adaptación excesiva de aversión al

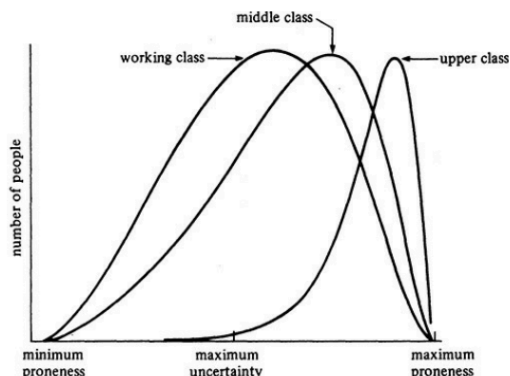
riesgo y por otra parte a valores subculturales, por ejemplo, la atribución de un mayor valor formativo a una experiencia laboral temprana que a una larga carrera en la educación formal, y limitaciones cognitivas, inhibiendo la aparición de una preferencia por la educación (Gambetta, 1987).

De otra parte, las decisiones académicas de los individuos también pueden estar determinadas por la intencionalidad, independiente de los condicionamientos derivados de la teoría de la elección racional; dicha intencionalidad asociada con la capacidad que tienen los individuos de proyectarse hacia el futuro, decisiones temporales, donde el individuo se ve enfrentado a una disyuntiva y decidir si invierte más tiempo y esfuerzo en el presente, como por ejemplo continuar con sus estudios postobligatorios, lo que implica una inversión de recursos, esfuerzo y tiempo con el fin de percibir mayores beneficios y recompensas profesionales y laborales en el futuro o, percibir una gratificación inmediata al decidirse por la incorporación temprana al mercado laboral y percibir una remuneración en el presente.

Ahora bien, se deben considerar otras aristas sobre las decisiones académicas de los individuos, asociadas por ejemplo con las preferencias particulares sobre un área de trabajo específica donde aspire desempeñarse o sobre sus expectativas relacionadas con el nivel de ingresos futuros; de esta manera, los individuos más insaciables tendrían mayor una probabilidad de intentar y cumplir sus preferencias, sin importar su origen social o su probabilidad de éxito de acuerdo con su desempeño académico y percepción del mercado laboral. Así las cosas, dichas decisiones educativas determinadas por lo ya mencionado, se darían independiente del origen social (Gambetta, 1987).

Figura 2.

Distribuciones hipotéticas de preferencias educativas desglosadas por clase social.



Fuente: Gambetta (1987).

De acuerdo con el autor, una preferencia por los altos ingresos en el futuro conduce a una mayor propensión a ir a la universidad exclusivamente cuando se entretiene por temas de la clase obrera, y concluye que las asignaturas con una preferencia similar probablemente tengan relativamente mejores oportunidades de obtener altos ingresos incluso sin un título universitario.

La conclusión podría ser que los diferentes costos y beneficios sociales a los que están expuestas las clases sociales podrían chocar entre sí: La clase obrera puede sentir sanciones más débiles, pero también puede tener mayores beneficios relativos de la educación debido al salto de movilidad más largo que esto podría proporcionar y debido a la ausencia de alternativas. Por el contrario, la clase media puede sentir una presión normativa más fuerte para permanecer en el estado a toda costa, pero al mismo tiempo, si estos costos se vuelven demasiado exigentes, puede recurrir más fácilmente a vías alternativas para evitar la degradación social. Si este fuera el caso, no se podría predecir a priori el signo de las diferencias de clase en el comportamiento educativo de los agentes plenamente racionales (Gambetta, 1987, pp. 184-185).

En conclusión, a partir de las diferentes posturas teóricas y evidencias de las diversas investigaciones el acceso está directamente relacionado, por una parte, con el efecto de composición determinado por

la elección académica según las preferencias por parte de las familias. La mayoría de dichas investigaciones se enmarcan en las corrientes denominadas la reproducción social, que atribuyen al capital económico, cultural, simbólico o lingüístico de los individuos.

Estas aportaciones señalan las diferencias en términos de rendimiento, tanto entre orígenes sociales distintos como dentro de un mismo grupo social, pero en adición algunas se centran en la institución, en especial en el centro docente. Los valores familiares también pueden influir a la hora de elaborar estrategias y elecciones educativas que pueden alterar los resultados esperados en la correlación entre origen social y logro académico (Torrents, et al., 2016).

2.3 Los condicionantes del éxito y fracaso de la educación superior

De acuerdo con Marchesi (2000) los niveles de desigualdad educativa se derivan en parte por el funcionamiento del sistema educativo, debido a que no han logrado desarrollar un proyecto coherente, sus profesores no están motivados para generar espacios de experiencias sobre los aprendizajes y motivar la participación de las madres y padres y de las y los estudiantes, incrementando así los porcentajes de abandono escolar.

Sin embargo, existen escuelas dispuestas a combatir el abandono escolar prematuro creando un clima amplio de participación donde se busca la implicación de los familiares y se desarrollan iniciativas continuadas para incrementar el compromiso y el nivel de formación de los hijos; de igual manera, existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre la metodología pedagógica, los sistemas de evaluación y demás líneas de participación y motivación para conseguir involucrar e inspirar a los estudiantes en sus aprendizajes.

Dicho lo anterior, de acuerdo con Marchesi (2003) deben revisarse los diversos aspectos que condicionen el fracaso escolar, en relación con el sistema educativo, tales como: La normatividad que acompaña y delimita las actuaciones educativas, las bases epistemológicas que justifican el sistema

escolar y que confieren coherencia al quehacer pedagógico diario, así como la planificación y diseño curricular que se estipulen para cada una de las diferentes etapas y ciclos educativos.

También se ha de analizar los aspectos que condicionen el fracaso escolar en relación con el centro escolar (Martínez y Álvarez, 2005). A este respecto, Marchesi y Pérez (2003) destacan que la eficacia y éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definan al centro escolar, así como del esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa:

Los principales factores responsables de la eficacia de las escuelas son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuela. (p.41)

De otra parte, tal y como defiende Escudero (2005), el fracaso escolar no es únicamente académico, “en el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos siempre complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura y los saberes” (p. 1), de tal forma que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca el fracaso, aunque crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo (Escudero, 2005).

Así las cosas, para conducir al éxito académico y social se debe tener en cuenta el fracaso escolar e identificar los condicionantes que originan dicho fracaso académico. Por consiguiente, a continuación, se presentan los principales condicionantes de éxito escolar en los contextos de bajo nivel socioeconómico planteadas por Carrillo et al. (2018):

Tabla 4.*Dimensiones del éxito educativo.*

Principales condicionantes de éxito escolar	
Condicionantes Biográficos	-Cognitivos, motivacionales (González-Pineda, 2003; Lozano, 2003) - Bajo peso al nacer, baja atención médica, malas condiciones nutricionales, estrés, bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión (Berliner, 2009). -Bajo autocontrol y autoeficacia académica (Bornman y Rachuba, 2001) – Menor resiliencia y autoestima (Henderson y Milstein, 2003). – Características neuronales (Jensen, 2013).
Condicionantes Familiares	- Nivel educativo de los padres – especialmente materno (Collet y Tort, 2013; Kidder, 2013; Enguita et al, 2010). – Expectativas parentales (Jeymes, 2003; 2005; 2007, Rist, 1991). – Entorno educativo familiar en forma de recursos disponibles – condicionado por los anteriores (Marchesi y Martin, 2003; Llorente, 1990). – Cohesión familiar (Coleman, 1988; Caplan et al, 2002; Buote, 2001). – Tipología de hogar (Ruiz, 2001; OCDE, 2005; Coleman, 1988; Salas, 2004). – Conflicto familiar (Martínez y Gómez, 2010).- Estilo educativo familiar (Oliva et al, 2008; Hernando et al, 2012; Lozano, 2003; Kiernan y Mensah, 2011). -Apego familiar saludable (Geddes, 2010).- Vínculos de la familia con el entorno escolar (Collet y Tort, 2013; Kidder, 2013; Enguita).
Condicionantes escolares	- Titularidad - mediada a través de otras variables como la composición del alumnado y las características socioeconómicas del entorno (Dronkers y robert, 2008; Calero y Escardibul, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Calero et al, 2007; Marcos y Ubrich, 2017). – Gestión del centro – Priorización de recursos (Cordero et al., 2013; Pedro, 2012; Calero et al., 2010). - Elección del equipo docente (Calero et al., 2007); Fuchas y Woessmann, 2010)., Estilo de liderazgo (Bravo y Verdugo, 2008; Exaguirre, 2004).- Implicación, formación y expectativas del profesorado (Sarasa y Sales, 2009; Boada et al. 2011; Bravo y Verdugo 2007; Fucha y Woessmann, 2010). – Participación en redes socioeducativas juntamente con la familia y la comunidad (OECD, 2012; Flecha et al. 2009; Ministerio de Educación, 2011; García et al., 2013). - Escolarización temprana (Martínez y Albaigés, 2012; Sarasa y Sales, 2009).
Condicionantes comunitarios	- Recursos e infraestructuras comunitarias: - Entorno rural vs urbano; tamaño del municipio (Faubert, 2012; Albaigés, 2013; MEC, 2013; Flaquer, 2012; Enguita et al., 2010; Pamies, 2011; Rodríguez, 2010).- Sentido de corresponsabilidad educativa por parte de la comunidad (Albaigés y Martínez, 2012; Gamella, 2011).- Valores asociales en relación a la educación (Albaigés y Martínez, 2012; Flaquer, 2012).- Violencia y conflicto social (Bravo y Verdugo; 2007; Flecha y Puigvert, 2002; Pedró, 2012).- Condicionantes del mercado laboral (Boada et al, 2011; Pedró, 2012).- Relaciones entre diferentes agentes,

	<p>organización territorial y trabajo socioeducativo: - Densidad y heterogeneidad del tejido asociativo (Grañeras et al, 2011; Paines, 2011; Marchioni, 1999; Sarasa y Sales, 2009; Audas y Willlms, 2002).- Apertura del centro educativo al entorno (Diez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Grañeras et al, 2011).- Corresponsabilidad educativa de las estructuras socioeducativas (Díaz-Gibson y Civis, 2011; Díaz-Gibson et al, 2013; Renée y Mcalister, 2011); Gracia et al, 2013, Grañeras et al, 2011; Hatcher y Leblond, 2001).</p>
--	---

Nota: La tabla presenta los principales condicionantes de éxito escolar en los contextos de bajo nivel socioeconómico. Adaptación propia de Carrillo et al. (2018).

De otra parte, Furstenberg y Hughes (1995) exploran la relación entre las medidas del capital social y los indicadores del éxito de los adultos jóvenes, a través de un estudio longitudinal de los hijos de madres adolescentes. Utilizando 18 medidas de capital social creadas retrospectivamente, sus resultados sugieren que el capital social ayuda a las y los jóvenes a negociar su salida de la desventaja. En particular, la finalización de la escuela secundaria, la matriculación en la universidad y el estatus socioeconómico parecen significativamente relacionados con al menos la mitad de las medidas de capital social utilizadas por Furstenberg y Hughes (1995). Sin embargo, la fertilidad, la actividad ilegal y la salud mental no están relacionadas.

2.3.1 Los condicionantes biográficos

Stockton (2011) plantea unos factores extraescolares determinantes del éxito o fracaso escolar, como lo son el bajo peso al nacer, la atención médica, la seguridad alimentaria, la contaminación, las relaciones familiares, el estrés y la escolarización, el lenguaje y las normas de comunidad. Cada uno de estos siete factores extraescolares contribuye a la creciente brecha de rendimiento; de manera individual, plantean problemas reales a los entornos de aprendizaje.

En esa misma línea Berliner (2009) explora los diversos factores socioculturales, biológicos y psicológicos que subyacen en el rendimiento escolar. En ese sentido, cinco de ellos tienen una causa familiar o ambiental, pero con consecuencias en el desarrollo individual del niño y niña que inciden en su rendimiento académico: (1) bajo peso al nacer, cuya correlación con la disminución de las

funciones cognitivas es universal, pero mucho más frecuente en situación de pobreza; (2) baja atención médica, que junto a la poca sensibilización familiar o el desinterés limita la asistencia médica en caso de indisposiciones agudas o crónicas; (3) malas condiciones nutricionales, que por falta de ingestas o malos hábitos alimenticios generan falta de energía física y mental y déficits de atención y concentración; (4) estrés producido por la tensión constante en el seno de la familia, estableciéndose una correlación positiva entre pobreza y abuso y agresividad interna, que a su vez puede generar miedo, enfados, violencia y trastorno mental que inciden directa o indirectamente en el rendimiento escolar; y (5) bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión, que afectan directamente el rendimiento académico (Carrillo et al., 2017).

De otra parte, los factores cognitivos o motivacionales como condiciones individuales pueden conducir al éxito o al fracaso escolar de los estudiantes, sin necesidad de asociarlo con condiciones de pobreza o precariedad del niño y niña (González-Pindna, 2003; Lozano, 2003). Por ello es necesario identificar aquellos condicionantes individuales que tienen un efecto en el éxito o fracaso escolar; especialmente en contextos de bajo nivel socioeconómico, aunque vengan modulados por factores externos (Carrillo et. al, 2017).

Según Borman y Rachuba (2001), los estudiantes pobres y pertenecientes a minorías sociales, tienen una menor resiliencia académica y presentan dificultades para aumentar la autoestima. Según Henderson y Milstein (2003), habría que incidir especialmente en el desarrollo de vínculos prosociales, la aceptación de normas y límites, la mejora de las habilidades sociales, la interiorización de sentimientos de pertenencia y respeto, la incorporación de expectativas realistas de éxito y motivación, y la búsqueda y aprovechamiento de oportunidades de promoción, de toma de decisiones y de implicación en proyectos (Carrillo et al, 2017). En esa misma línea García Alegre (2014) aduce que el éxito educativo no reside sólo en el éxito académico, sino también en el grado de integración social, el impacto social, laboral que produce.

Ahora bien, Blair y Raver (2012) examinan los efectos de la adversidad relacionada con la pobreza en el desarrollo infantil, basándose en los principios psicobiológicos de la canalización

experiencial y la incorporación biológica de la experiencia. Los autores, integran los hallazgos de la investigación sobre la fisiología del estrés, la función neurocognitiva y la autorregulación para considerar los procesos de adaptación en respuesta a la adversidad como un aspecto del desarrollo de los niños. La investigación sobre la atención temprana se combina con la investigación en la ciencia de la prevención para proporcionar una reorientación del pensamiento sobre las formas en que las adversidades psicosociales y económicas se relacionan con la continuidad en el desarrollo humano.

Por su parte, Jensen (2013) se refiere a los efectos de la pobreza en el cerebro, aduce que las y los niños que viven en la pobreza tienen características neuronales diferentes del resto, forjadas por un contexto adverso y destaca siete temas que afectan desproporcionadamente a los estudiantes de bajos antecedentes socioeconómicos en el aula. Las diferencias comunes entre los estudiantes de entornos socioeconómicos altos y bajos que aborda son en relación con: salud y nutrición, vocabulario, esfuerzo, la esperanza y la mentalidad de crecimiento, cognición, relaciones y angustia.

En conclusión, los estudios muestran que los factores en el entorno construido pueden afectar la retención, la atención, la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico. En ese sentido, los espacios de aprendizaje tienen efectos físicos, sociales y psicológicos. La investigación sociológica y ambiental del comportamiento ha establecido el impacto de los ambientes construidos en varios comportamientos: territorialidad, hacinamiento, espacio situacional y personal. Así las cosas, el éxito de cualquier estudiante está influenciado por muchas variables, desde antecedentes socioeconómicos hasta la motivación interna sin dejar de lado la influencia de los diferentes estilos de enseñanza.

2.3.2 *Los condicionantes económicos*

Otra hipótesis importante que se ha planteado en particular por los economistas para explicar el comportamiento educativo es el de los condicionantes económicos. En la literatura sociológica, una contribución importante es la de Boudon (1974), quien elaboró esta hipótesis en contraste con la hipótesis del capital cultural y la de los valores diferenciales de clase. Según este punto de vista, la educación, que en la mayoría de los países debe financiarse con recursos familiares, entraña costos

directos (matriculas, libros, derechos, transporte) y costos indirectos como los ingresos no percibidos. Por lo tanto, es natural esperar que la educación dependa en parte de los recursos pecuniarios que las personas y sus familias tienen a su disposición (Gambetta, 1987).

En ese sentido, cuanto mayor es la riqueza de la familia, mayor es la oportunidad para el estudiante de permanecer más tiempo en la escuela. Partiendo del hecho de que la educación puede ser considerada como un producto de inversión, los economistas, especialmente aquellos que siguen el enfoque del capital humano, han sostenido a menudo que, si se cumplen las dos condiciones siguientes, la relación entre los recursos familiares y la educación de los hijos, se vuelve irrelevante:

“Si la educación fue adquirida principalmente por su valor de inversión, por su capacidad, es decir, para aportar rendimientos pecuniarios, y si, al mismo tiempo, el préstamo de dinero para fines educativos era factible y fácil” (Gambetta, 1987, p.78).

Así se podría esperar que los individuos económicamente racionales tomen decisiones educativas independientemente de sus ingresos, pero solo en vista de las futuras recompensas esperadas.

Ahora bien, también se tienen en cuenta otros determinantes de opciones educativas diferentes a los de las tasas esperadas de retorno (Becker 1975), ya que existen dificultades del mercado de capitales que significan que, incluso si la educación se rigiera simplemente por las tasas de rendimiento esperadas, todavía las familias más ricas tenderían a invertir más en educación que los más pobres, para éstos tendrían que tener recurso a la financiación interna ,i.e. recursos del hogar (Becker 1975).

La tendencia que parece prevalecer ahora es la de considerar la educación simultáneamente como una inversión y como una mercancía de consumo (Gambetta, 1987). Una objeción diferente, que ha sido planteada por los sociólogos, contra la relación entre los recursos económicos de la familia y la educación de las y los niños, sostiene que en los países occidentales el ingreso per cápita ha aumentado tanto que, especialmente desde la Segunda Guerra Mundial ya no ha constituido una limitación importante para quienes realmente desean la educación de sus hijos (Gambetta, 1987).

La pobreza es vista como el único aspecto económico relevante y el ingreso, con respecto a la educación, es imaginado como una variable binaria: o actúa como una barrera o no es ninguna restricción en absoluto. Se deduce que, para las familias de los países occidentales, donde se cree que la pobreza ha desaparecido, los principales determinantes de las opciones educativas deben buscarse entre las aspiraciones o los valores subculturales (Craft, 1970; Floud, 1970).

Este conjunto de convicciones ha llevado a un número de sociólogos a ignorar las restricciones económicas en las decisiones educativas y a considerar como relevante solo lo que viene más allá de las circunstancias materiales. Estas suposiciones parecen bastante simplistas: es ciertamente plausible sugerir que, más allá de un determinado umbral, los ingresos no afectan a las decisiones y que cuanto mayor sea el ingreso, menor será el efecto marginal sobre la probabilidad de permanecer en la escuela. Sin embargo, sería muy optimista argumentar que la gran mayoría de las familias que viven en países industrializados han cruzado ese umbral; si tal vez los bajos ingresos ya no representan una limitación, no se deduce que debamos considerarlo totalmente irrelevante (Gambetta, 1987).

En el mismo nivel de preferencias, de capacidad y de probabilidad de éxito, se puede esperar que las familias con ingresos más bajos rindan más pronto y saquen a sus hijos de la escuela antes de tiempo, cuando se observa que niños de clase media obtienen más educación que niños nacidos en una familia obrera, incluso si tuvieran las mismas preferencias y ambiciones, los costos relativos de cumplirlas serían diferentes y ejercerían diferentes presiones (Gambetta, 1987).

Indudablemente muchas familias de clase trabajadora hoy en día envían a sus hijos a la escuela por períodos más largos, pero esto no contradice la afirmación de que los recursos económicos cuentan y que las familias que lo hacen necesitan al mismo tiempo hacer sacrificios más pesados y tener ambiciones relativamente más fuertes (Gambetta, 1987). En este contexto, se considera la educación como una mercancía que satisface simultáneamente las necesidades de consumo y produce rendimientos pecuniarios. Por lo tanto, al igual que con cualquier producto de consumo, se adquiere en mayores cantidades cuanto menor es su precio o cuanto más ricos son los sujetos que lo adquieren;

y, como producto de inversión, se supone que es relativamente más atractivo cuanto mayor es la tasa de rendimiento esperada.

2.3.3 *Los condicionantes familiares*

Seguendo a Marchesi (2003), la mayoría de las investigaciones relacionadas con el rendimiento académico de las y los estudiantes hacen referencia a la influencia que tienen los años de escolarización de las madres y los padres en el mismo; sin embargo, deben tenerse en cuenta otros factores como la comunicación que se establece entre sus miembros, las expectativas de las familias sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, las actividades culturales, entre otros, para determinar las dificultades de los estudiantes en su formación académica.

Según Llorente (1990), la influencia del nivel socioeconómico sobre los resultados académicos está determinada por el nivel de escolaridad de las madres y los padres que, a su vez, condicionan las expectativas, valores y actitudes de éstos con relación a la educación. Bourdieu (1983) y Coleman (1988) señalaron dicha relación en términos de capitales, investigando cómo la estructura familiar condiciona las relaciones entre sus miembros o el capital social, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades y ventajas que un individuo posee y que le asigna un estatus más alto dentro de la sociedad (Martínez y Álvarez, 2005).

La investigación de Coleman (1988) fue fundamental para determinar que el capital social puede existir dentro de la unidad familiar como en otras redes sociales. En su análisis del papel del capital social en la creación del capital humano, el autor se centra en las relaciones padre-hijo y utiliza las medidas de la presencia física de los adultos en un hogar y la atención que los adultos prestan a los niños como indicadores empíricos de tales relaciones.

El enfoque de Coleman (1988) mide deliberadamente el lugar y la composición de la red familiar. Sin embargo, el uso de la proporción de padres e hijos en un hogar como medida de capital social es cuestionable en este trabajo, ya que no se tiene en cuenta la calidad de la relación, como por ejemplo a través de medidas de normas de confianza o reciprocidad. Además, Coleman (1988) no

tiene en cuenta a los padres no residentes, y cuantitativamente trata la presencia de hermanos como perjudicial para la calidad de cualquier relación padre-hijo, en lugar de tener potencial de capital social, extendiendo las redes de relaciones en un hogar (Stone, 2001).

Amato (1998) amplía la definición de Coleman (1988) de capital social familiar para incluir las relaciones padre-padre, así como las relaciones padre-hijo, y utiliza una variable de discordia conyugal para medir las relaciones padre-padre. Las relaciones entre padres e hijos se miden utilizando datos retrospectivos sobre: recibir ayuda con los deberes; recibir ayuda con problemas personales; tener conversaciones; mostrar afecto; y sentirse cerca (Amato, 1998).

Martínez y Álvarez (2005) manifiestan que uno de los elementos más estudiados en relación con la estructura familiar ha sido la tipología del hogar. Según datos del informe PISA 2003, el 52% de los estudiantes que conviven con familiares diferentes a sus progenitores como lo son tíos, abuelos, etc., presentan un alto riesgo de fracaso escolar, mientras que en familias monoparentales las cifras ascienden al 41,4% y al 33,2% para el caso de familias nucleares (OCDE, 2005).

En ese sentido, siguiente a Enguita et al. (2010), un factor determinante del abandono escolar prematuro es la estabilidad y unión que tiene la familia de origen, por ejemplo, las familias monoparentales, inciden en el rendimiento escolar porque en numerosas oportunidades se enfrentan a procesos dolorosos, como lo son: (1) la ausencia de un progenitor, (2) la presencia de padres con experiencias traumáticas, (3) el empobrecimiento económico ligado a la disolución de la relación marital y (4) la presencia de otras fuentes de inestabilidad en la vida familiar. De otra parte, según la investigación realizada por los autores, los riesgos de abandono son más elevados para estudiantes que provienen de hogares no conyugales, así mismo se encontró que:

“La presencia de nuevos cónyuges parece mejorar las puntuaciones en las pruebas de desempeño, pero empeora las repeticiones y los niveles de aspiración a postsecundaria, sin diferencias con respecto a los que provienen de hogares monoparentales. Estos últimos están sistemáticamente en desventaja en todos los indicadores en relación con los alumnos que provienen de hogares conyugales. Sin embargo, cuando los hogares son de otro tipo; es decir,

cuando son o bien hogares colectivos, o bien jóvenes en convivencia con otros familiares que no son padres y padrastros, los riesgos de fracaso se disparan, hasta el punto de que afectan nada menos que al 52% de estos alumnos. Téngase en cuenta que en esta categoría están reunidos los alumnos que provienen de centros de acogida, los que conviven con familiares que no son los padres y los que viven en hogares complejos sin sus progenitores”

(Enguita et al., 2010, p.90).

En consecuencia, sobre la base de la revisión de la literatura Amato (1998) señala que los estudios de hogares con dos padres sugieren que estos benefician a los hijos en la medida en que promueven una relación conyugal positiva, y más específicamente una relación positiva con los padres. De igual manera, el apoyo paterno y el control eficaz son buenos para las y los niños. Finalmente, encuentra que relación co-parental sobre la discordia marital tuvo un efecto negativo directo en el nivel de satisfacción de vida y su autoestima. En lo que respecta a la relación entre padres e hijos, los altos niveles de apoyo de los padres reducen la angustia psicológica de las y los niños y la discordia marital aumenta indirectamente la angustia psicológica de los niños (Winter, 2001).

Para Martínez y Álvarez (2005) cada unidad familiar tiene unas características asociadas a su estructura (nuclear, monoparental, reconstituida, etc.) a la naturaleza de las relaciones que tienen lugar en su seno (estilo educativo, valores, normas, creencias, etc.) o a la asunción y distribución de roles, que la hacen diferente del resto. En ese sentido, el nivel educativo de los padres influye sobre sus actitudes en relación con la educación, los recursos educativos con los que se cuenta en el hogar, el clima educativo en general y la relación que se establece con otros agentes educativos (Marchesi, 2003; Martínez et al., 2010).

La importancia del clima familiar y el estilo educativo ha sido destacada por numerosos autores y, en general, una parentalidad positiva ha demostrado ser un elemento clave para el éxito educativo, así como un importante atenuante de los efectos de la pobreza y la vulnerabilidad (Kiernan y Mensah, 2011).

2.3.4 Los condicionantes escolares

Los condicionantes escolares conforman un conjunto de factores que inciden con claridad en el éxito y fracaso escolar, por tanto las diversas investigaciones se han interesado por evidenciar correlación o causalidad entre las diferentes variables como lo son: la titularidad de los centros educativos, su nivel de autonomía, las prácticas académicas, la organización de la institución, la pertinencia del currículo, el clima académico, las estrategias pedagógicas, el nivel de financiación, los recursos escolares, el liderazgo, las características del profesorado, entre otros, y, los resultados académicos de los estudiantes (Carrillo et al., 2018).

De acuerdo con Bourdieu (1970), cada sistema educativo institucionalizado debe las características específicas de su estructura y funcionamiento al hecho de que, mediante los medios propios de la institución, debe producir y reproducir las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para el cumplimiento de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

Dado que un sistema educativo puede cumplir con su función propia de inculcación sólo si produce y reproduce por los medios propios de la institución las condiciones de un trabajo pedagógico, este debe ser capaz de reproducir al menor costo y en serie un habitus tan homogéneo y duradero como sea posible; y para cumplir la función de reproducción cultural y social, un sistema educativo debe producir un habitus lo más conforme posible a los principios de la arbitrariedad cultural que tienen el mandato de reproducir.

En esa línea, de acuerdo con el autor, un trabajo escolar, forma institucionalizada del trabajo pedagógico secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción para circunscribir su práctica a los límites marcados por una institución que tiene el mandato de reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla (Bourdieu, 1970).

Otro factor importante es el clima escolar del centro, Dronkers y Robert (2003) en su investigación muestra que las escuelas privadas dependientes del gobierno son más efectivas que las escuelas públicas comparables con los mismos estudiantes, padres y composición social. La principal explicación de esa mayor eficacia es el mejor clima escolar en el primero, en comparación con el segundo. De igual manera, el análisis también revela que las escuelas privadas independientes son menos efectivas que las escuelas públicas con los mismos estudiantes, los padres y la composición social. La principal explicación de su mayor eficacia es la mejor composición social de estas escuelas.

En esa misma línea, los autores plantean que, dadas las posibles diferencias entre los estudiantes, los padres de familia, la composición social de la población escolar, la administración escolar y las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje entre las escuelas públicas y privadas, podrían desarrollarse diferentes patrones de comportamiento por parte de profesores y estudiantes. Estos diferentes patrones de comportamiento promueven creencias compartidas sobre lo que los estudiantes deben aprender, sobre las normas apropiadas de instrucción, y cómo las y los estudiantes y los profesores deben relacionarse entre sí. Estos patrones, que forman la base de un clima escolar, pueden afectar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje en estas escuelas. Estos factores también pueden afectar la moral de los profesores, lo que también puede influir en la eficacia de la enseñanza (Dronkers y Robert, 2003).

Por otra parte, los factores relacionados con el profesorado incluyen las expectativas altas o bajas de los profesores hacia sus estudiantes, el absentismo del profesorado, la frecuencia de los cambios en el profesorado, el estímulo de los profesores para lograr mejores resultados o el rigor con las y los estudiantes. Los factores relacionados con estudiantes incluyen ausentismo estudiantil, interrupción de las clases, falta de respeto por los maestros, uso de alcohol o drogas, e intimidación de otros estudiantes. Estos indicadores se combinan en dos índices: *Mal comportamiento del profesor* y *mal comportamiento del estudiante*. Por último, el índice *moral de los profesores* expresa las percepciones de los directores sobre la moral de los docentes, el entusiasmo, cuánto se enorgullecen de la escuela y cuánto valoran el rendimiento académico (Dronkers y Robert, 2003).

En un estudio llevado a cabo por Martínez González, et. al (2000) en centros docentes siguiendo la metodología de investigación-acción cooperativa, las autoras constataron la validez de las seis áreas o modalidades de cooperación entre los padres y madres y el centro educativo, definidas por Epstein, Coates, Clark, Sandres y Simón (1997) para dinamizar las relaciones entre las familias y los centros escolares. Estas áreas son las siguientes i) El centro como fuente de ayuda a las familias; ii) La familia como fuente de ayuda al centro; iii) Colaboración de los padres y madres en el centro; iv) Implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa; v) Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro; vi) Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitaria.

Finalmente, enseñar a estudiantes con alto riesgo de fracaso escolar para que se incorporen en la sociedad de la información y del conocimiento, exige un conjunto de conocimientos, actitudes personales y estrategias didácticas difíciles de adquirir (Marchesi, 2003). La necesidad de actualizar los métodos de enseñanza es importante para aquellos docentes que trabajan con estudiantes cuyo rendimiento escolar es bajo, existe desmotivación y un alto riesgo de fracaso escolar. Es importante que existan planes de formación y cooperación entre docentes que orienten su reflexión sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas.

Diversos estudios investigan sobre cómo el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes, algunos de los fundamentos para un líder escolar apuntan a: 1) establecer una visión para la escuela alineada con las prioridades del estado y el distrito, 2) establecer metas claras, alcanzables, medibles, articuladas con las metas del distrito y el Estado, 3) alinear los recursos escolares para establecer las metas, 4) desarrollar capacidades como el aprendizaje profesional adaptado a las necesidades del profesor, y 5) proteger el tiempo de enseñanza y aprendizaje de las distracciones externas (Hattie, 2009; Herman et al., 2008; Leithwood et al., 2004; Seashore et al., 2010).

2.3.5 Los condicionantes comunitarios

Algunas investigaciones señalan que los condicionantes comunitarios especialmente en contextos de bajo nivel socioeconómico influyen en el éxito o fracaso académico. Carrillo et. al (2017), delimitan tres categorías para los condicionantes comunitarios, así: i) territorio e infraestructuras; ii) relaciones entre la población y territorio y, iii) la organización y trabajo socioeducativo.

En relación con la primera categoría del territorio y la infraestructura, un territorio con mayor acceso a recursos como el de un entorno urbano incrementa las posibilidades de obtener financiación o recursos en detrimento de los territorios rurales. En este sentido, la disponibilidad de recursos y servicios comunitarios se convierte en un elemento clave para el éxito escolar, así como la buena comunicación territorial (Carrillo et al., 2017).

Por otra parte, la distribución de la población en el territorio comprendida a partir de fenómenos sociales como los migratorios o las etnias, contribuye a la estigmatización especialmente si están socialmente desfavorecidas, conformando un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales (Carrillo et al., 2017; Enguita et al., 2010).

El capital cultural condiciona también el éxito escolar (Carrillo et al., 2017). La creación y reproducción cultural, respaldados en muchas ocasiones por líderes comunitarios tienen un impacto en el comportamiento escolar de la población (Gamella, 2011). En esta misma línea, la percepción de responsabilidad educativa en la población implica un abordaje más o menos comunitario de la educación en el territorio.

Para Bravo y Verdugo (2007), existen otros factores contextuales como la delincuencia o la violencia siendo concluyentes para el éxito escolar de sus niños y jóvenes. En ese sentido, la equidad social y cohesión en el territorio son determinantes en relación con el éxito educativo.

Otro condicionante que favorece el éxito escolar es el tejido social y asociativo de la comunidad. Es ese sentido, para Moliner (2008) una comunidad con mayor densidad de asociaciones

comunitarias, redes de apoyo social y tejido asociativo favorece el éxito escolar. Ahora, al añadir relaciones e interacciones entre agentes y asociaciones, promueve también el capital social desde la corresponsabilidad garantizando un mejor cumplimiento de los objetivos y, en consecuencia, se incentivan las trayectorias de éxito (Grañeras, Díaz-Caneja, y Gil, 2011; Pàmies, 2011). Por tanto, el desarrollo comunitario como fuente de acción socioeducativa y sociocultural contribuye como motor comunitario en la consolidación de los modelos de éxito (Marchioni, 1999).

En esta dirección, la relación de la escuela con el entorno es considerado como otro factor de éxito, especialmente el asociado con la apertura que puede consistir en ofrecer el espacio para el uso público o bien ofrecer actividades para toda la comunidad (Hatcher y Leblond, 2001); donde se involucran distintos profesionales y agentes comunitarios, voluntarios, familias, exalumnos, estudiantes, entre otros (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha y Puigvert, 2002; Grañeras et al., 2011).

Las características del mercado laboral son otro factor comunitario condicionante (Pàmies, 2011). En los territorios donde la resistencia de los empresarios o la poca disponibilidad de las y los jóvenes dificulta la inserción laboral, el rendimiento escolar no es estímulo y en algunos casos nos encontraremos con programas de formación específicos que se convierten en externalizadores del fracaso escolar y estigmatizadores para los participantes.

Por otro lado, el nivel de precariedad de las familias puede tener como implicación la necesidad que niños y jóvenes trabajen y dejen de estudiar (Boada et al., 2011). Así, la dependencia de las prestaciones por desempleo puede estar asociada con el estigma social y, a su vez, desalentar a las familias de conseguir un nuevo empleo y a sus hijos de estudiar para conseguir un empleo digno (Pedró, 2012).

Finalmente, las políticas educativas, sociales, de empleo y su alineación con las prioridades del territorio derivan un condicionante, tanto por sus implicaciones prácticas como por la inversión destinada a educación y formación (Albaigés y Martínez, 2012; Faubert, 2012; Gracia et al., 2013; MEC, 2013). Las políticas son factores relevantes tanto en relación con el territorio como a otros de los condicionantes que analizamos en el artículo.

3 TRAYECTORIAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES: EL CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN COLOMBIA

En este capítulo, se presenta una caracterización del sistema educativo en Colombia. A continuación, se muestran las profundas brechas que presenta el sistema escolar y las políticas desarrolladas por el gobierno nacional que pretenden ampliar las posibilidades de acceso y cobertura del sistema de Educación Superior. Se muestran así mismo, las trayectorias discontinuas en la Educación Superior del sector rural colombiano y las diferentes hipótesis por las cuales las y los jóvenes colombianos no tienen trayectorias académicas lineales y presentan fragmentación en sus condiciones de vida. Para ello, se realiza una caracterización de la oferta académica de la Educación Superior en Colombia, con mayor énfasis en el Proyecto Utopía de La Universidad de La Salle, objeto de estudio de esta investigación. Se finaliza el capítulo con una caracterización de los componentes del mercado laboral rural colombiano para comprender la construcción de las trayectorias de este colectivo.

3.1 Caracterización del Sistema educativo en Colombia.

Colombia es el quinto país más grande de América Latina, ocupa un área de 141,748 kilómetros cuadrados, su capital al igual que la del departamento de Cundinamarca es Bogotá. Aunque la mayoría de los centros urbanos se encuentran en las tierras altas de las montañas de los Andes, el territorio colombiano también abarca la selva tropical de Amazonas, la sabana tropical, así como la costa caribeña y la pacífica.

De acuerdo con el censo del 2018, la población colombiana asciende a 48.258.494 de personas, de las cuales el 24,52% aproximadamente, viven en las zonas rurales cuya Población Económicamente Activa (PEA) para 2019 era de 5 millones de personas. Así mismo, la Encuesta

Nacional de Calidad de Vida (ENCV) de 2018 realizada por el DANE, muestra que la ruralidad colombiana está compuesta por los centros poblados⁹ y población rural dispersa.

En materia de mercado laboral, la tasa de desempleo¹⁰ del trimestre enero - marzo de 2022 (Tabla 5), fue 13,2%, la tasa global de participación¹¹ se ubicó en 63,4%, y la tasa de ocupación en 55,0% (DANE, 2022).

Tabla 5.

Población ocupada, desocupada y fuera de la fuerza laboral. Enero - marzo (2022 - 2021).

Total nacional				Total 13 ciudades y áreas metropolitanas			
<i>Miles de personas</i>	<i>Enero-marzo 2022</i>	<i>Enero-marzo 2021</i>	<i>Variación absoluta</i>	<i>Miles de personas</i>	<i>Enero-marzo 2022</i>	<i>Enero-marzo 2021</i>	<i>Variación absoluta</i>
<i>Población ocupada</i>	21.352	19.787	+1.565*	<i>Población ocupada</i>	10.077	9.226	+850*
<i>Población desocupada</i>	3.251	3.754	-503*	<i>Población desocupada</i>	1.557	2.030	-473*
<i>Población fuera de la fuerza laboral</i>	14.191	14.662	-472*	<i>Población fuera de la fuerza laboral</i>	6.176	6.303	-127*

Notas: • Datos expandidos con proyecciones de población elaboradas con base en los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. • Los resultados de la variación absoluta pueden diferir por los valores aproximados a mil. • Los datos de las poblaciones están en miles de personas. • 13 ciudades y áreas metropolitanas incluyen Bogotá D.C., Medellín A.M., Cali A.M., Barranquilla A.M., Bucaramanga A.M., Manizales A.M., Pereira A.M., Cúcuta A.M., Pasto, Ibagué, Montería, Cartagena y Villavicencio

Fuente: DANE, GEIH¹⁰.

⁹ El DANE define tres clases de ubicación de la población: Cabeceras municipales o distritales, Centros poblados (se trata de pequeños caseríos con un conjunto de manzanas ubicadas en veredas fuera de la cabecera municipal) y Rural disperso que corresponde la población que vive fuera de la cabecera municipal. Los centros poblados más lo rural disperso constituyen la población rural, denominada resto para efectos censales.

¹⁰ El DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, define a los desempleados como aquellas personas de 12 años o más que no trabajaron por lo menos una hora durante la semana anterior de referencia y que buscaron activamente trabajo durante las últimas dos semanas y están disponibles para empezar a trabajar.

¹¹ La Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) tiene como objetivo proveer información estadística relacionada con mercado laboral, ingresos y pobreza monetaria, así como de las características sociodemográficas de la población residente en Colombia. A través de la encuesta se clasifica a las personas según su fuerza de trabajo en ocupadas, desocupadas o población fuera de la fuerza laboral. De esta forma, es posible estimar los principales indicadores del mercado laboral colombiano, como son la Tasa Global de Participación (TGP), la Tasa de Ocupación (TO) y la Tasa de Desempleo (TD).

La economía de Colombia tiene un gran sector informal¹². Así las cosas, la medición de informalidad comprende la proporción de ocupados informales según tamaño de establecimiento, así como los ocupados sin seguridad social en salud y pensión (Tabla 6). Así mismo, la ENCV del DANE muestra en las zonas rurales el predominio del trabajo informal y déficit en agua potable, salud, sistemas de eliminación de excretas, e indicadores educativos.

Tabla 6.

Población ocupada formal e informal. Enero - marzo (2022 - 2021).

13 ciudades y áreas metropolitanas				23 ciudades y áreas metropolitanas			
<i>Poblaciones</i>	<i>Marzo 2022</i>	<i>Marzo 2021</i>	<i>Variación absoluta</i>	<i>Poblaciones</i>	<i>Marzo 2022</i>	<i>Marzo 2021</i>	<i>Variación absoluta</i>
<i>Población ocupada</i>	10.280	9.431	848	<i>Población ocupada</i>	11.374	10.424	950
<i>Formal</i>	5.725	5.014	711	<i>Formal</i>	6.197	5.430	767
<i>Informal</i>	4.555	4.418	137	<i>Informal</i>	5.177	4.993	183

Notas: • 13 ciudades y áreas metropolitanas incluye Bogotá D.C., Medellín A.M., Cali A.M., Barranquilla A.M., Bucaramanga A.M., Manizales A.M., Pereira A.M., Cúcuta A.M., Pasto, Ibagué, Montería, Cartagena y Villavicencio. • 23 ciudades incluyen 13 ciudades y áreas metropolitanas más Tunja, Florencia, Popayán, Valledupar, Quibdó, Neiva, Riohacha, Santa Marta, Armenia y Sincelejo. • Por efectos de redondeo, las cifras de las variaciones pueden diferir ligeramente con la diferencia calculada

Fuente: DANE, GEIH

La moneda del país es el peso colombiano (COP). En el 2020 su PIB fue de USD 271,4 millones y su PIB per cápita era de USD 5.332,77 (Banco Mundial, 2022). El Banco mundial clasifica a Colombia como un país de ingresos medio altos y como la cuarta mayor economía de América Latina. De otra parte, señala que la región viene experimentando un retroceso desde marzo de 2020, cuando comenzó a sentir los efectos de la pandemia COVID19. Esta golpeó a América Latina y el Caribe más que a cualquier otra región del mundo, tanto en términos de muertes per cápita como de contracción económica.

¹²La definición adoptada por el DANE para la medición del empleo informal se remite a la resolución 15a CIET de la OIT de 19 93 y a las recomendaciones del grupo de DELHI (grupo de expertos convocado por Naciones Unidas para la medición del fenómeno informal); donde indican que un trabajador se considera como informal si trabaja en un establecimiento de hasta cinco trabajadores, excluyendo los independientes que se dedican a su oficio y a los empleados del gobierno.

América Latina y el Caribe alcanzó una recuperación significativa a lo largo del año 2021, como consecuencia del despliegue de vacunas y a la ampliación de programas diseñados para mitigar el impacto sobre las poblaciones más afectadas. No obstante, el aumento sostenido en los precios de los alimentos y combustibles para finales de 2021 ha generado que la inflación en Colombia se ubique en un 7% para el primer semestre de 2022 (Banco Mundial, 2022).

La dinámica de la productividad en Colombia ha frenado el crecimiento económico durante los últimos veinte años, en adición, el país enfrentó una crisis con unos retos preexistentes. Las exportaciones están mayormente concentradas en "commodities" no renovables (petróleo particularmente), lo cual incrementa la exposición de la economía a los choques externos. También, Colombia es uno de los países con mayor inequidad de ingresos e informalidad en el mercado laboral de Latinoamérica (Banco Mundial, 2022).

La crisis de la COVID-19 ha exacerbado estas vulnerabilidades. Las pérdidas de aprendizaje que se sufrieron con los cierres de las escuelas y el aprendizaje a distancia afectarán en adelante aún más la productividad laboral y pondrá a las y los jóvenes de familias de bajos ingresos en una posición de desventaja. A pesar de la introducción del programa de transferencias de dinero no condicionado "Ingreso Solidario" y el programa de compensación de IVA a los hogares pobres, que aliviaron el impacto de la pandemia sobre la pobreza, las pérdidas de trabajo y de ingreso que los hogares sufrieron durante este tiempo anularon los resultados en reducción de la pobreza que se habían logrado a lo largo de una década.

En esa línea, con respecto a la pobreza monetaria de la zona rural de Colombia esta descendió 25,6 puntos porcentuales desde 2002 a 2018, ubicándose en el 36,1%; es decir 3,9 millones de personas, mientras que para la zona urbana corresponde al 24,4%, 9,1 millones de personas. El total nacional fue de 27%, lo que representa a 13 millones de personas. En cuanto a la pobreza extrema rural, esta corresponde al 15,4% es decir 1,7 millones de personas cuya incidencia es 3 veces mayor que la zona urbana, la cual corresponde al 4,9% respectivamente (DANE, 2018)

La Constitución de 1991 define la educación en Colombia como un derecho cívico y un servicio público que tiene una función social. En ese sentido, la escuela es obligatoria entre los cinco y los quince años. Los niños colombianos van a preescolar hasta los 5 años; a educación básica primaria de los 6 a los 10 (grados 1-5); a educación básica secundaria de los 11 a los 14 (grados 6-9); a educación media (grados 10-11) de los 15 a los 16 años. Colombia tiene tanto escuelas públicas, a las que asisten el 85% de los estudiantes de secundaria, como escuelas privadas, a las que asisten el 15% de los estudiantes de secundaria. Desde el año 2012, las escuelas públicas son gratis hasta finalizar la educación secundaria superior (OCDE, 2012).

De acuerdo con el Sistema Integrado de Matrícula -SIMAT (2018), la mayor parte de la matrícula se concentró en las ciudades y aglomeraciones. Es decir, de los 10.104.697 estudiantes, tan solo 735 mil estudiantes se ubicaban en zonas rurales. Para las ciudades intermedias, el número de estudiantes ascendió a 1,8 millones de los cuales 808 mil correspondían a la zona rural. En relación con los municipios rurales se registró una matrícula de 1,3 millones de estudiantes y finalmente, en los centros rurales dispersos se concentraron 828 mil matriculados.

El déficit en cobertura de educación y la baja permanencia de las niñas, los niños y adolescentes en el sistema educativo continúan siendo una problemática en las zonas rurales del país. Para 2018 el número de años promedio de educación para el colectivo entre los 15 y 24 años de las zonas rurales, tan solo llegó en promedio a los 8,3 años, lo que corresponde a un nivel educativo entre básica primaria y secundaria, mientras que para las áreas urbanas se alcanzó un resultado en promedio de 10,5 años, lo cual equivale a un nivel de educación entre secundaria y media (DANE, 2018).

El título colombiano al terminar el Bachillerato es el Diploma de Bachiller¹³, equivalente, en términos generales, al diploma americano “High School”. Ahora bien, si los estudiantes desean continuar su trayectoria académica en una institución de Educación Superior debe aprobar un examen

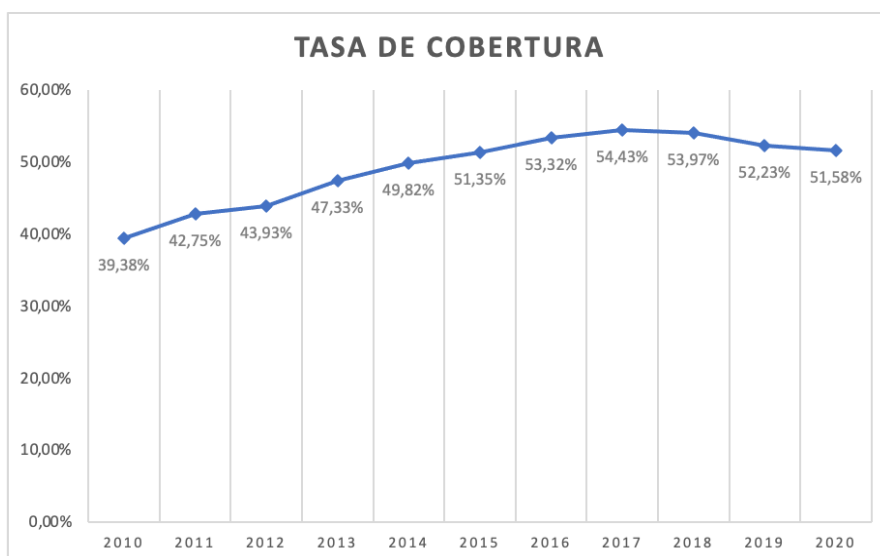
¹³ Es requisito básico para el acceso a las instituciones de educación superior. Sin embargo, cada institución decide sus propias normas y procesos de admisión. La mayoría (78%) utilizan los resultados de la prueba SABER 11. En 2016 el 42% de los estudiantes que ingresaron a educación superior presentaron nivel bajo en los resultados Saber 11. Sin embargo, la mayoría de estos (72%) utilizan dicha prueba junto con otros criterios.

nacional del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), conocido como SABER 11¹⁴ y deben presentarla los estudiantes que cursan el grado 11, convirtiéndose así en uno de los indicadores de competencias académicas.

Dentro de los indicadores más representativos del avance de las políticas de educación superior, se encuentra la llamada Tasa de Cobertura Bruta¹⁵ – TCB ya que en ella se resumen el acceso, la ampliación de la matrícula, la permanencia en el sistema, el fortalecimiento de la formación Tecnológico y Técnico- T y T y el cierre de brechas regionales. La figura 3 muestra la tasa de cobertura en Educación Superior para el periodo comprendido desde 2010 al 2020 donde se observa que ha crecido en 12,2 puntos porcentuales en los últimos 10 años (MEN, 2017).

Figura 3.

Evolución de la Tasa de Cobertura en Educación Superior 2010-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de información del Ministerio de Educación Nacional. Proyecciones de población Censo 2018.

¹⁴ Test final de la educación secundaria superior

¹⁵ Es comprendida como la proporción de matriculados en el nivel educativo de pregrado (técnico profesional, tecnológico y universitario) sobre la población de 17 a 21 años y es representada con la sigla (TCB)

En Colombia existen cuatro tipos de instituciones de educación superior, así:

1. Universidades: Ofrecen programas académicos de pregrado y programas de posgrado que conducen a maestría y doctorado, y participan en la investigación científica y tecnológica.

2. Instituciones universitarias: Ofrecen programas de pregrado hasta el nivel de título profesional y un tipo de programa de posgrado llamado especialización¹⁶.

3. Instituciones tecnológicas: Ofrecen programas hasta nivel tecnológico¹⁷, y puede seguir hasta el título profesional siempre y cuando los programas en cuestión sean impartidos como ciclos propedéuticos¹⁸.

4. Instituciones técnicas profesionales: Ofrecen programas de pregrado en los niveles técnico/profesional para determinados trabajos o carreras.

La Tabla 7 presenta el número de Instituciones de Educación Superior activas en 2020 por sector y carácter académico.

Tabla 7.

Número de IES activas 2020 por sector y carácter académico

Carácter	Oficial	Régimen especial	No oficial	Total
Universidad	32	1	54	87
Institución Universitaria / Escuela Tecnológica	19	12	104	135
Institución Tecnológica	5	6	36	47
Institución Técnica Profesional	9		20	29
Total	65	19	214	298

Fuente: SACES - MEN, diciembre de 2019

¹⁶ Es un nivel de cualificación relacionado con la disciplina, superior al pregrado, pero por debajo de la maestría

¹⁷ Se distinguen del técnico profesional por su base científica

¹⁸ En el contexto colombiano, esto significa que los estudiantes completan su título profesional primero con una cualificación técnica y después una tecnológica aportando progresivamente mayores y mejores conocimientos y competencias en el mismo ámbito.

Ahora bien, para el año 2020, se observa en la tabla 8 que la matrícula total en Educación Superior llegó a 2.355.603 matriculados, esto significa que entre el 2010 y el 2020 se crearon más de 426.016 nuevos cupos. Al observar la composición de la matrícula en Educación Superior se estima que, el nivel de formación universitario es el que más matriculados reporta con el 65%, seguido del nivel tecnológico con el 25%. La formación tecnológica ha venido creciendo con una variación promedio anual del 2,8%, mientras que la matrícula en el nivel universitario creció con una variación promedio anual del 5.8%. En contraste llama la atención el decrecimiento del 2,9% de la matrícula del nivel técnico profesional. En cuanto a los niveles de doctorado y maestría, se evidencia un crecimiento promedio anual más significativo, con el 16,3% y 14,9% respectivamente, que por sus características académicas se consideran claves en los procesos de investigación y desarrollo. Por otra parte, se resalta que las especializaciones tuvieron en promedio 85,947 matriculados (tabla 8).

Tabla 8.

Matrícula en Educación Superior desagregada por nivel de formación. Total Nacional Año 2010 a 2020.

NIVEL DE FORMACIÓN	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TÉCNICA PROFESIONAL	92.941	82.358	78.555	83.016	96.466	93.970	82.585	73.263	78.618	81.805	68.903
TECNOLÓGICA	449.686	504.113	515.129	587.914	614.825	623.551	638.412	658.579	630.928	574.730	581.479
UNIVERSITARIA	1.045.133	1.159.512	1.218.816	1.296.123	1.369.149	1.431.983	1.513.288	1.548.485	1.557.594	1.552.078	1.529.788
ESPECIALIZACIÓN	60.116	80.429	81.279	82.550	87.784	86.280	90.792	92.516	98.773	116.783	104.509
MAESTRÍA	23.819	30.360	32.745	39.488	48.000	52.608	63.644	67.400	68.229	64.282	64.460
DOCTORADO	2.326	2.920	3.063	3.800	4.428	5.158	5.713	6.071	6.225	6.572	6.464
TOTAL	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434	2.446.314	2.440.367	2.396.250	2.355.603

Nota: Desde el 2016 el nivel de especialización incluye especializaciones técnicas, tecnológicas, universitarias y médicas quirúrgicas

Fuente: SNIES - MEN.

La Educación Superior en Colombia se ha caracterizado por sufrir de profundas brechas centradas en tres limitaciones fundamentales: (1) el acceso a la Educación Superior en territorios rurales, (2) la limitada oferta de programas e Instituciones de Educación Superior en territorios, no solo rurales, sino con baja densidad poblacional y; (3) la pertinencia de los programas ofertados en territorios rurales, pues como factor determinante el deber ser es ir en armonía con las dinámicas y contextos propios de cada territorio (MEN, 2017).

El Gobierno Nacional ha venido reforzando sus acciones para promover el ingreso de nuevos estudiantes a las instituciones de Educación Superior-IES, ampliar la cobertura, así como diseñar nuevas estrategias que le permita a los estudiantes culminar sus estudios. En ese sentido, diseñó un instrumento que proporciona herramientas, estrategias y acciones que guían a las instituciones de Educación Superior para la implementación de un modelo de gestión de la permanencia y graduación estudiantil eficiente, denominado Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción de la Educación Superior-SPADIES (MEN, 2017).

Debido a las altas tasas de abandono escolar prematuro que registra la Educación Superior en Colombia, el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior -SPADIES, se ha convertido en una herramienta que contribuye a la gestión de la permanencia de los estudiantes, consolidando y ordenando la información con el fin de hacer seguimiento a las condiciones académicas y socioeconómicas de los estudiantes que han ingresado a la Educación Superior del país (MEN, 2017).

En consecuencia, los determinantes de la deserción se han asociado a las bajas competencias académicas, pero con un fuerte componente en las características socioeconómicas de los estudiantes al momento de ingresar a la educación superior. En promedio, los estudiantes de familias más pobres - i.e., obtienen resultados más bajos en las Pruebas de Estado Saber 11¹⁹, lo cual incrementa las probabilidades de no ser aceptados en las universidades públicas, donde el costo de matrícula es relativamente bajo y asequible (MEN, 2017).

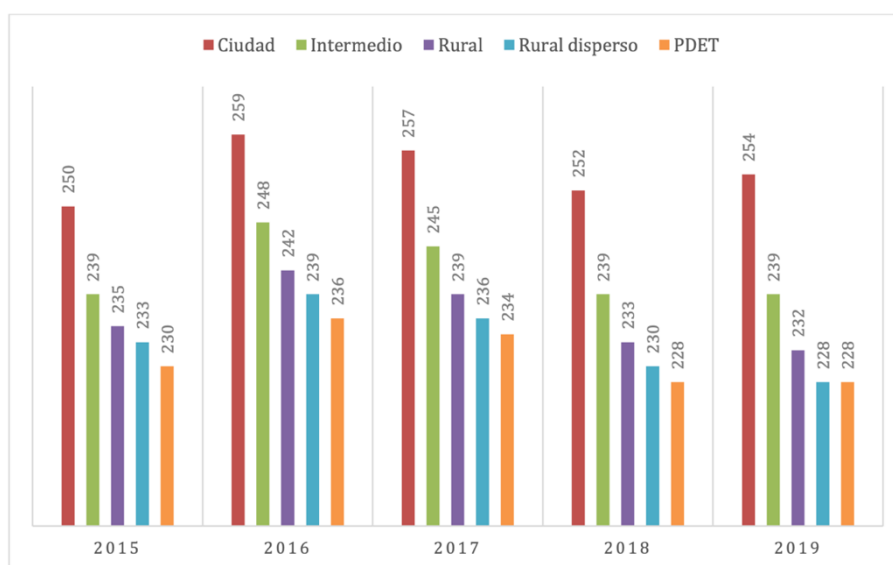
La Educación Superior en Colombia enfrenta retos importantes en términos de acceso, tanto para las zonas urbanas como las rurales, ya que la tasa de cobertura a 2016 (46.1%) a nivel nacional refleja que se deben continuar los esfuerzos para fomentar el acceso en Educación Superior. Así mismo, la tasa de deserción, acorde a lo reportado por el SPADIES, está cercana al 50%, tanto para

¹⁹ La Prueba ICFES Saber 11 es una evaluación estandarizada que realiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior- ICFES y tiene como fin servir de criterio para el ingreso de los estudiantes bachilleres a las instituciones de educación superior en Colombia, así como servir de indicador de la calidad formativa que brindan los establecimientos de educación media en el país.

los niveles técnico y tecnológico como para el nivel universitario, evidenciando que los esfuerzos en materia de permeancia se deben continuar y robustecer (MEN, 2018). En la figura 37, se muestran los resultados promedio Saber 11, al profundizar en los resultados de las pruebas, se evidencia que los estudiantes de zonas de mayores niveles de ruralidad tienden a tener resultados

Figura 4.

Resultados promedio Saber 11, periodo 2014-2 – 2019-2 por categoría de ruralidad.



Fuente: Cálculos del MEN con datos de Saber 11

De los desafíos que enfrentan los pobladores de las regiones rurales en Colombia, uno de los más preocupantes es la desigualdad en el ámbito educativo. En el año 2006, la ciudad de Bogotá y los departamentos de Antioquia, Atlántico, Valle del Cauca y Santander representaban el 68,3% del total de los matriculados. Para 2018 la participación representa el 65,2%, es decir que entre 2006 y 2018 ese porcentaje disminuyó en 3,1 puntos porcentuales. Por otra parte, solamente el 2% de los jóvenes rurales pueden acceder a un pregrado.

De las cifras mostradas anteriormente se puede evidenciar que las dificultades asociadas al acceso y cobertura en zonas rurales pueden asociadas a la concentración de la oferta en las áreas urbanas y los bajos niveles de competencias adquiridas durante el transcurso de la educación básica y media para las y los jóvenes rurales.

Ahora bien, en las zonas rurales los resultados son más bajos que en las zonas urbanas -i.e., en la prueba PISA de 2018, los resultados en matemáticas y lectura para los estudiantes de establecimientos educativos rurales estuvieron 28 puntos por debajo en comparación con los estudiantes que han cursado en establecimientos educativos urbanos. Cabe mencionar que para SABER 11 las brechas son subestimadas por la deserción rural que se presenta en secundaria, en términos del puntaje global los resultados del sector oficial muestran que para 2019 los estudiantes de los municipios rurales dispersos obtuvieron en promedio 25 puntos menos que los estudiantes de las ciudades (PER,2020).

3.2 Trayectorias discontinuas en la Educación Superior del sector rural colombiano.

La tasa de absorción inmediata o de tránsito inmediato a Educación Superior, es un indicador de acceso y eficiencia del sistema educativo, que da cuenta de la proporción de bachilleres que ingresan a programas de Educación Superior en el año siguiente a la culminación de la educación media.

En Colombia, de acuerdo con el MEN (2017), para el año 2016 la tasa de cobertura de la Educación Superior a nivel nacional fue del 51.5%. Ahora bien, en relación con las y los jóvenes que lograron hacer tránsito inmediato, es decir que el 42.6% de jóvenes que culminaron grado undécimo para 2015, lograron acceder a la Educación Superior en 2016; mientras que tan solo el 22% de jóvenes rurales que culminaron sus estudios de educación media en 2015 lograron acceder a la Educación Superior en 2016. De esta manera se evidencia que en las zonas urbanas las trayectorias completas y lineales en los jóvenes son mucho más usuales que jóvenes rurales (Ospina, 2019).

Las y los jóvenes que terminan el grado undécimo en las zonas rurales, se encuentran en desventaja cuando ingresan a la educación superior, afectando la transición inmediata a la Educación Superior, a lo cual se suma la necesidad de trabajar como un factor determinante para dejar de estudiar, así lo indicó el 32% de las personas que respondieron la encuesta de calidad de vida del DANE en el 2016.

Según el MEN, los motivos que explican el por qué las y los jóvenes no hacen tránsito inmediato a la Educación Superior una vez culminados sus estudios de educación media son los siguientes: a) limitados recursos económicos, b) falta de orientación vocacional que permita a las y los jóvenes tomar una decisión frente a su trayectoria profesional, c) preferencia por programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, d) falta de interés para continuar el proceso de formación una vez finalizada la educación media, e) interés o necesidad de vincularse al mercado laboral, f) aplazamiento del ingreso a la Educación Superior por razones tales como el servicio militar, g) deseo de las y los jóvenes de tener un receso una vez finalizada la educación media, h) resultados bajos en las pruebas de estado SABER 11 o en las pruebas realizadas por las Instituciones de Educación Superior- IES para ingresar a los programas seleccionados, entre otras (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

De acuerdo con la caracterización realizada por el MEN en términos de oferta de educación superior, menos del 1% de la misma llega a la ruralidad, es decir que, si bien los recientes modelos de regionalización han orientado a que sea “la universidad la que va a las regiones en busca de los estudiantes para traerlos a su campus universitario, la oferta in situ sigue siendo bastante limitada” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p.44).

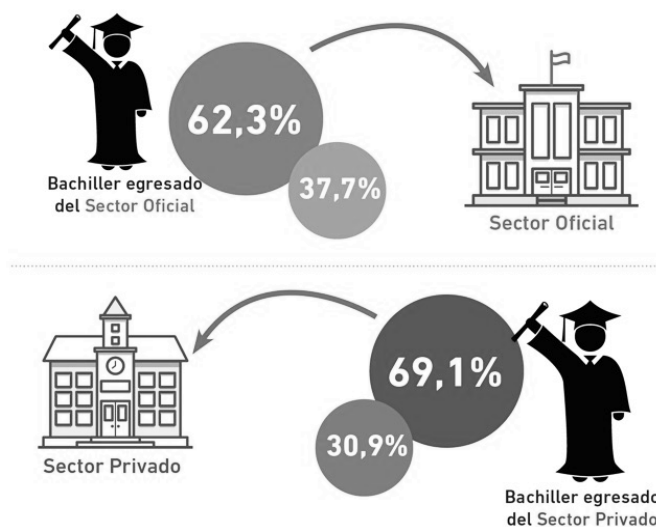
De otra parte, no hay una demanda potencial en Educación Superior toda vez que el capital humano no adquiere las competencias necesarias y no termina la educación básica y media en las zonas rurales, de acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario el nivel educativo máximo alcanzado por la población rural está en 54.1% para primaria, además, el promedio de permanencia en el sistema educativo es de 5.5 años, lo cual evidencia la innegable necesidad de fortalecer el sistema educativo en las zonas rurales, no solo en niveles de educación superior, sino también los niveles de Preescolar, Básica y Media. Por otro lado, se encuentran limitantes familiares socioeconómicas que dejan la educación de última en orden de prioridad (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

De los cerca de 485 mil estudiantes de grado undécimo reportados para 2015 en el Sistema de Información de Matrícula de Educación Básica y Media - SINEB, ingresaron a la Educación Superior

en el primer o segundo semestre de 2016 un total de 184.013 estudiantes, lo que sugiere una tasa de absorción inmediata a Educación Superior del 38%. En otras palabras, de cada 100 estudiantes que culminaron grado undécimo en el año 2015, aproximadamente 38 hicieron tránsito inmediato a un programa académico en Educación Superior en 2016 (Figura 5).

Figura 5.

Porcentaje de bachilleres que hacen tránsito inmediato a educación superior, según el sector de las Instituciones.



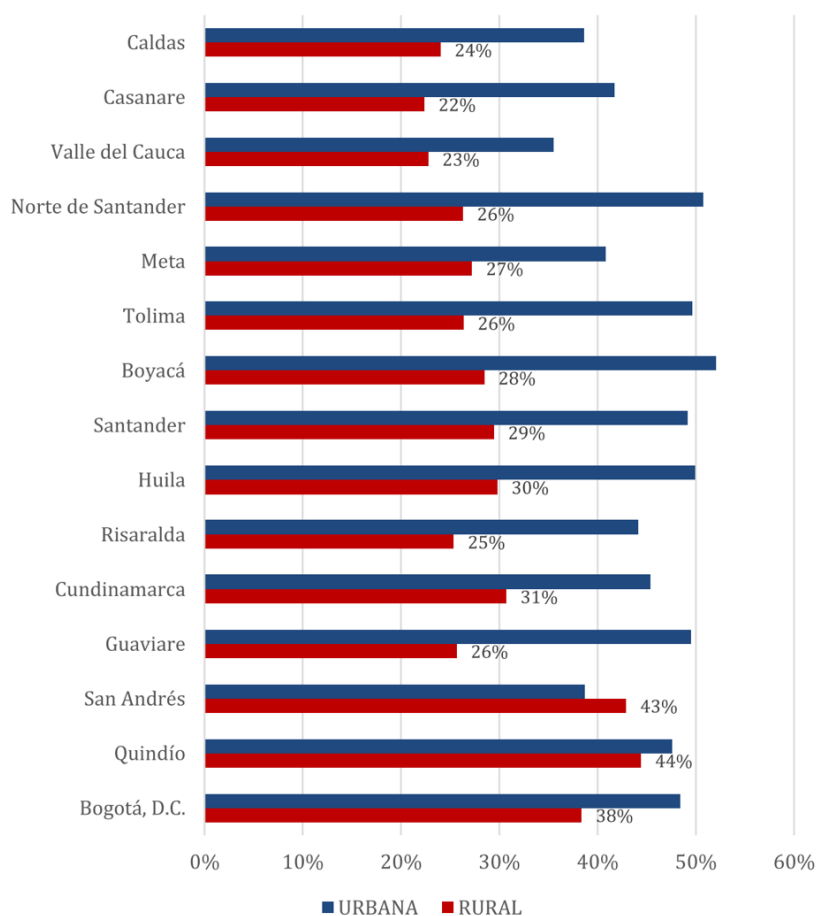
Fuente: Cálculos MEN con base en SIMAT (2015) y SNIES (2016).

El tránsito inmediato a Educación Superior por género se presenta de manera equitativa: 37,3% para mujeres y el 38,7% para hombres. De acuerdo con el nivel de formación se tiene que: el 66% de los bachilleres de 2015 que ingresaron a Educación Superior en 2016 seleccionaron programas de nivel universitario, el 29% de nivel tecnológico y el 4% de nivel técnico profesional de los bachilleres graduados en el 2015 que realizaron tránsito inmediato en el 2016, un total de 160.071 se graduaron de colegios en zona urbana y 23.942 de zona rural. La tasa de absorción inmediata para las zonas rurales corresponde al 22%, mientras que esta tasa para la zona urbana es del 42,6%, mostrando una brecha importante de alrededor de 20 puntos porcentuales entre las dos zonas.

Al analizar el comportamiento de las y los estudiantes que hicieron tránsito inmediato para el año 2018, en el ámbito departamental se identifica que las regiones del país que presentan las mayores tasas de absorción inmediata de Educación Superior para 2016 son: Bogotá, Santander, Norte de Santander, Quindío y Tolima (Figura 6).

Figura 6.

Movilidad de los bachilleres que realizan tránsito inmediato por departamento de acuerdo con el lugar de graduación y al lugar que ingresan al programa de educación superior.



Fuente: SIMAT - SNIES - MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN.

En conclusión, uno de los grandes retos que tiene el país, es lograr que un mayor número de jóvenes que culminan la educación media logren hacer tránsito inmediato a la Educación Superior. Justamente, este proceso constituye uno de los momentos más significativos para la exploración de las múltiples trayectorias de vida de las y los jóvenes. Así mismo, la tasa de tránsito inmediato a la

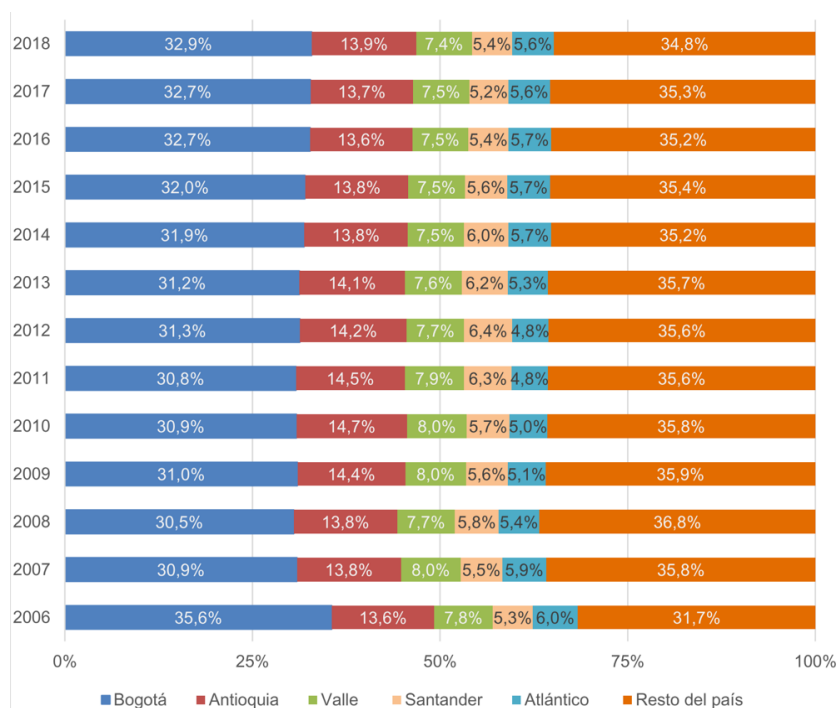
Educación Superior es un indicador de acceso y eficiencia del sistema educativo. De los 495 mil estudiantes de grado undécimo reportados para 2017 en el SIMAT, ingresaron al sistema de Educación Superior para el año 2018 más de 190 mil, lo que corresponde a una tasa nacional de tránsito inmediato del 38,7%.

3.3 Oferta académica de la Educación Superior rural en Colombia

Para 2018, en la capital del país, Bogotá D.C. se concentró el 32,9% de los estudiantes que provienen de las zonas rurales del país (Figura 7), convirtiéndose así en el mayor receptor de estudiantes provenientes de zonas rurales matriculados en educación superior, seguido por Antioquia con el 13,9%, Valle del Cauca con el 7,4%, Atlántico con el 5,6%, y Santander con el 5,4%. Esta distribución tiene una relación directa con los lugares donde se encuentra la mayor oferta de Educación Superior del país (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Figura 7.

Distribución de la matrícula en educación superior a nivel regional 2018.



Fuente: SNIES - MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN.

Según datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES -, en 2018 se encontraban matriculados 2.440.367 estudiantes, lo que evidencia un crecimiento de 766 mil cupos en los últimos 8 años, que equivalen a un aumento del 45,7%.

A continuación, se muestra la evolución de la matrícula total en Educación Superior entre los años 2010 y 2018 (Tabla 9) según el tipo de ruralidad²⁰. Se puede observar que en 2010 se registró una matrícula de 46.673 en municipios rurales y rurales dispersos, mientras que para 2018 la matrícula fue de 25.293 estudiantes, lo cual deja en evidencia una disminución de la población atendida en programas académicos ofertados para estas zonas del país. En contraste, en las ciudades y aglomeraciones y municipios intermedios, la matrícula en 2010 fue de 1.627.348 y con el paso de los años mostró un crecimiento constante para en 2018 registrar un total 2.415.074 (MEN, 2018).

Tabla 9.

Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa.

Tipo de ruralidad	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ciudades aglomeraciones	1.547.625	1.726.318	1.796.098	1.969.967	2.107.572	2.191.826	2.292.531	2.337.991	2.329.378
Intermedio	79.723	88.231	88.806	84.266	78.358	74.184	75.085	82.041	85.696
Rural	34.850	32.380	32.188	28.979	28.480	23.539	23.570	22.952	22.536
Rural disperso	11.823	12.763	12.495	9.679	6.242	4.001	3.248	3.330	2.757
Total	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434	2.446.314	2.440.367

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior- SNIES.

En la tabla 10, se muestra la distribución de los estudiantes matriculados en 2018 en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación, carácter y sector de la IES. Predomina la atención de población rural en IES oficiales, con cerca del 80% del total de los matriculados (20.071), de los cuales 7.266 cursaron programas de formación en educación

²⁰ Los tipos de ruralidad son tomados de la clasificación sugerida en DNP (2014).

superior del SENA. De los 15.132 estudiantes matriculados en programas técnicos y tecnológicos ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 7.029 (46,5%) estaban atendidos por IES oficiales, 7.069 (46,7%) por el SENA y 1.034 (6,8%) por IES privadas. De los estudiantes matriculados en programas universitarios ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 5.613 (58,8%) estaban atendidos por IES oficiales y 3.933 (41,2%) por IES privadas. De los 615 estudiantes matriculados en programas de posgrado ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 255 (41,5%) estaban atendidos por IES privadas, 197 (32,0%) por el SENA (especializaciones tecnológicas) y 163 (26,5%) por IES oficiales (MEN, 2018).

Tabla 10.

Distribución de los estudiantes matriculados en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación y carácter de la IES, 2018.

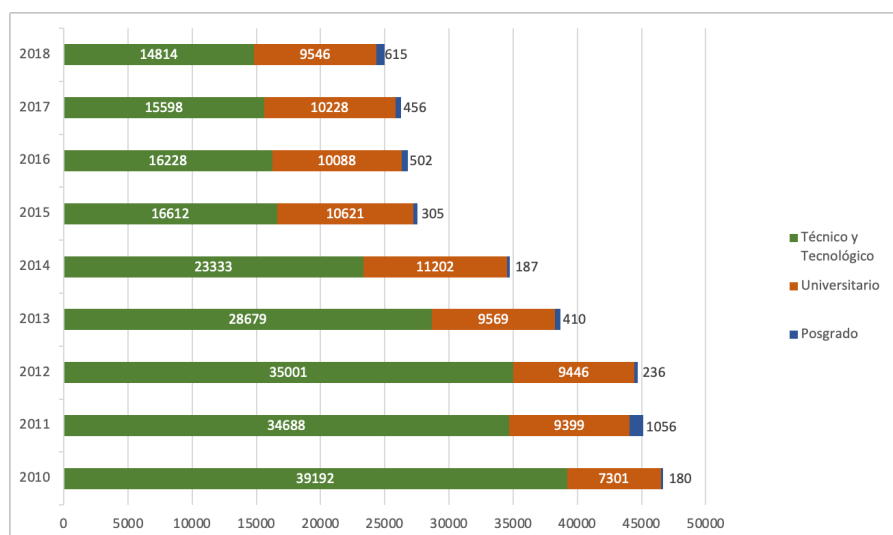
Nivel	Oficiales		SENA		Privadas		Total
Técnico y Tecnológico	7.029	46,5%	6.751	46,7%	1.034	6,8%	15.132
Universitario	5.613	58,8%		N.A.	3.933	41,2%	9.546
Posgrado	163	26,5%	197	32,0%	255	41,5%	615
Total	12.805	51,3%	6.948	27,8%	5.222	20,9%	24.975

Fuente: SNIES - MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN.

Por su parte, la figura 8 muestra la distribución de los estudiantes atendidos en programas académicos ofertados en municipios rurales y rurales dispersos de acuerdo con el nivel de formación. En el gráfico se evidencia una mayor participación de la matrícula en programas Técnicos y Tecnológicos, seguida de los programas académicos universitarios. Así mismo, se muestra una participación muy baja en la matrícula de la oferta de posgrados (MEN, 2018).

Figura 8.

Distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación.



Fuente: SNIES - MEN. Elaboración: Subdirección de Desarrollo Sectorial – MEN.

De acuerdo con el MEN, este panorama evidencia que desde 2014, para el nivel académico de pregrado hay un decrecimiento en la matrícula académica. En adición, la mayor oferta en formación académica corresponde principalmente a áreas del conocimiento como economía, administración, contaduría y afines, ciencias sociales y humanas e ingeniería, y arquitectura, urbanismo y afines. Este fenómeno de concentración de la matrícula en estas tres áreas puede ser comprendido como el resultado de la conjunción de tres elementos.

Por una parte, se encuentra la concentración de la oferta académica, cerca del 70% de los programas con registro calificado vigente pertenecen a las áreas de conocimiento de economía, administración, contaduría y afines; ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines y ciencias sociales y humanas, que además de ser ofertados en diversos lugares del territorio nacional, cuentan con mayores posibilidades de ser impartidos bajo metodologías virtuales o a distancia, ya que no requieren de infraestructura especializada o contratos de docencia servicio.

En segundo lugar, se encuentra el posicionamiento de estos programas como una formación de tradición, siendo reconocidos históricamente en los contextos sociales (estadísticamente son los que mayor número de graduados presentan), y por tanto cuentan con mayor recordación y reconocimiento social; y en tercer lugar, se encuentra su posicionamiento en el imaginario social, ya que se reconocen como profesiones que siempre se requieren, cuentan con un campo laboral expedito, y por lo tanto generan mayores expectativas sobre los egresados de la educación media.

Por otra parte, al observar las tasas de graduación por área de conocimiento para el nivel universitario, resalta que ciencias de la salud, ciencias de la educación y bellas artes son las áreas que tienen mejor desempeño desde 2010. En ese sentido, no existe una correspondencia entre las áreas que concentran la mayor parte de la matrícula de pregrado y las que reportan tasas de graduación más altas (Tabla 11).

Tabla 11.

Matrícula por área de conocimiento.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	2010	2015	2020
Agronomía, Veterinaria y Afines	40.781	45.260	48.071
Bellas Artes	66.857	76.681	75.854
Ciencias de La Educación	141.391	192.879	181.425
Ciencias de La Salud	141.239	161.522	176.057
Ciencias Sociales y Humanas	248.046	378.055	443.137
Economía, Administración, Contaduría y Afines	525.470	745.067	750.676
Ingeniería Arquitectura Urbanismo y Afines	475.685	649.333	621.669
Matemáticas y Ciencias Naturales	34.552	44.753	46.567
Sin Información			12.147
TOTAL	1.674.021	2.293.550	2.355.603

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Sistema Para la Prevención y SNIES.

Esta dinámica de concentración de la oferta plantea la necesidad de fortalecer las acciones de orientación socio ocupacional para los bachilleres que ingresan a la Educación Superior, con el propósito de buscar que las y los jóvenes realicen una elección informada que responda a sus expectativas, de esta manera accedan al sistema de Educación Superior y permanezcan hasta

alcanzar su graduación oportuna. Programas de las áreas de ciencias de la salud, ciencias de la educación y bellas artes presentan las mejores tasas de graduación en el nivel universitario. El Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2007, adelanta la estrategia de orientación socio ocupacional “Buscando Carrera” que reconoce que la ocupación es una construcción social. En este sentido, se plantea la necesidad que la orientación que recibe el estudiante, para la elección de un programa de formación en Educación Superior, debe relacionarse con el contexto en el que vive, sus intereses, gustos, preferencias y potencialidades.

Otro factor para considerar es el bajo número de estudiantes matriculados en programas de pregrados que conducen a obtener títulos en agronomía, cuando la principal fuente de trabajo en el sector rural en Colombia es el sector agropecuario, el cual ocupa alrededor del 60% de los empleados rurales (DANE, 2019).

En contraste, al revisar la oferta de Programas Académicos con Registro Calificado por área de conocimiento en Colombia, el 2,7% corresponde a Agronomía, Veterinaria y afines, distribuidos así para Agronomía: 29 Programas corresponden al sector privado y 166 para el sector público. Si bien se evidencia un incremento en la oferta de programas, la composición de esta no ha cambiado, ya que más del 74% de la oferta educativa sigue concentrada en áreas como Economía, Administración, Contaduría y afines con el nivel de participación del 36%, Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines con el 28% y Ciencias Sociales y Humanas con el 17% de participación.

Dicho lo anterior, el fenómeno de concentración de la matrícula en estas áreas puede ser comprendido porque estos programas académicos logran ser ofertados en diversos lugares del territorio nacional y dado que no requieren de infraestructura especializada, cuentan con mayores posibilidades de ser impartidos bajo metodologías virtuales o a distancia.

Así mismo, dado que estos programas son reconocidos históricamente en los contextos sociales colombianos, predomina el posicionamiento de estos como una formación de tradición, por tanto, cuentan con mayor recordación y reconocimiento social. Por último, se reconocen como

profesiones que el mercado requiere porque cuentan con un campo laboral expedito y, por lo tanto, generan mayores expectativas sobre los egresados de la educación media.

3.4 Proyecto Utopía

Dentro de la oferta académica que existe en Colombia para el sector rural, el modelo de Educación Superior de la Universidad de La Salle²¹ conocido y reconocido en el País como *Proyecto Utopía*, busca formar jóvenes campesinos empobrecidos de la ruralidad colombiana, como Ingenieros Agrónomos y convertirlos en líderes para la transformación social y productiva del campo colombiano.

Bajo este modelo la Universidad ha identificado las zonas de mayor impacto del conflicto interno del país con el fin de desplazarse a las diferentes regiones del país, cuyos índices de desarrollo humano son bajos y buscar aquellos jóvenes azotados por el conflicto armado que quieren continuar su trayectoria educativa de acceso a la educación superior. Así lo manifiesta un estudiante:

“Nosotros somos muchachos de escasos recursos, venimos de la zona roja, lugares donde hay mucho conflicto armado. Esto es una oportunidad que nos abre a los jóvenes de escasos recursos para salir adelante, porque de no ser por Utopía nosotros quién sabe a esta hora qué estaríamos haciendo” (Universidad de La Salle, 2015, p. 157).

El *Proyecto Utopía* de la Universidad de La Salle persigue tres objetivos fundamentales, así:

- i) formar jóvenes bachilleres de zonas rurales afectadas por la violencia y graduarlos como Ingenieros Agrónomos con la metodología “aprender haciendo y enseñar demostrando”; ii) hacerlos líderes para la transformación social, política y productiva; y iii) contribuir a la acción empresarial productiva del

²¹ La Universidad de La Salle es una universidad privada cristiana fundada y regentada por la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, cuya sede se encuentra en Bogotá, la capital de Colombia. En el mundo el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (o Hermanos de La Salle) están presentes en todas las modalidades educativas conocidas. Trabaja en más de ochenta países y dirige centros de educación primaria, secundaria y universitaria

campo a través de la implementación de los proyectos productivos de las y los jóvenes en sus lugares de origen, como resultado del proceso.

El Proyecto ya cuenta con diez años de experiencia y más de doscientos egresados que han retornado a sus territorios, contribuyendo con una formación pertinente que preserve la identidad del campesino relacionada con sus trayectorias de vida, sus prácticas sociales, su cultura, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el propio reconocimiento.

El primer componente del proyecto Utopía, que lo configura como una experiencia de Educación Superior rural, es que se desarrolla gracias a un programa académico universitario profesional en la Universidad de La Salle, institución con Acreditación de Alta Calidad. En este caso Ingeniería Agronómica, con resolución de Aprobación del Ministerio de Educación Nacional número 8348, del 20 de noviembre de 2008 y con resolución de Acreditación de Alta Calidad Número 21335 del 11 de noviembre de 2020.

El modelo de convocatoria y admisión del proyecto ofrece un auxilio educativo donde el alumnado se vinculará al campus bajo la modalidad residencia universitaria, este auxilio incluye alimentación, vivienda y escolaridad. En palabras de un estudiante:

“Como me había graduado del colegio en el año 2009, entonces llevaba mucho tiempo haciendo otros oficios, otras ocupaciones, nada de tiempo completo, simplemente obrero y ya” (Universidad de La Salle, 2015, p.154).

En el proceso de selección, en la fase inicial se lleva a cabo una divulgación general a través de los aliados estratégicos de las regiones, en adición a las diócesis y las parroquias y todos sus agentes de pastoral. Así mismo, se involucran en este proceso los colegios de las zonas urbanas y rurales, los académicos y los agropecuarios, en los cuales los rectores y profesores se han convertido en difusores del proyecto y en algunos casos orientadores de las decisiones. Así se manifiesta en esta narración:

(...) y me habló (un profesor del colegio) de la ingeniería agronómica; y yo no tenía ni idea qué era ingeniería agronómica, entonces le pregunté a él si era una carrera buena y él me dijo que sí. Hablé luego con la profesora de Química quien también me dijo que sí, que esa carrera ella la había querido estudiar, pero no había tenido la posibilidad, que participara y le metiera todo el empeño a ver si lograba pasar (Universidad de La Salle, 2015, p. 154).

La convocatoria es realizada por un equipo de trabajo altamente calificado de la Universidad de La Salle, conformado por el rector, el director del programa, Hermanos de La Salle y profesores; por lo general se lleva a cabo en las cabeceras municipales, donde pueden acudir los aspirantes de la región. Para los aspirantes el momento de la entrevista es uno de los momentos más significativos por llevarse a cabo el primer contacto personal con un representante de la Universidad, así lo expresa uno de ellos:

“Nos hicieron un examen de matemáticas y uno de comprensión de lectura y después nos hicieron una entrevista, nos iban entrevistando a cada uno de nosotros nos iban preguntando cosas. Por ejemplo, una que me acuerdo era que si a usted le dieran 10 millones de pesos usted qué haría con ese dinero, entonces cada uno decía la opinión que tenía, por ejemplo, yo dije que yo lo invertiría en un cultivo, en un cultivo de caña” (Universidad de La Salle, 2015, p. 156)

Utopía nació con recursos financieros de la Universidad, pero con la clara premisa de buscar el apoyo nacional e internacional para lograr la autosostenibilidad del proyecto en el tiempo. La coordinación de Filantropía y Financiamiento Externo inició la gestión de fondos en el año 2011 con la Resolución de Rectoría 262 de 2011 que regulaba la aceptación, recepción y seguimiento de las donaciones de la Universidad.

3.4.1 Utopía como alternativa educativa universitaria para el mundo real

Este modelo de educación es percibido por los estudiantes que logran acceder a la Universidad como una gran oportunidad y asumen con responsabilidad y pasión la vivencia en el campus, lo que le asigna al Programa académico un carácter diferenciador con respecto a la demás oferta, así lo relata uno de ellos:

“Creo que, en la mayoría de nuestros casos, las oportunidades que teníamos de salir del lugar de origen y encontrar una oportunidad de Educación Superior eran mínimas. Por lo menos en mi caso, de una familia de bajos recursos y un lugar donde las posibilidades de estudiar no son muchas; y llega la Universidad de La Salle a decir que hay una oportunidad para estudiar Ingeniería Agronómica, entonces se abre la posibilidad. Yo sí me veía como ingeniero agrónomo en un futuro, y pensé si Dios me ha mandado aquí es por algo; tomarlo es una de las mejores opciones porque uno no sabe si más adelante se le presente una oportunidad tan buena como esta” (Universidad de La Salle, 2015, p.158).

En cuanto a la equidad de género, el proyecto va construyendo un ethos distinto al que han vivido en sus zonas de origen, edificado sobre la base de la dignidad humana, la libertad y la igualdad de derechos, transformaciones en la mentalidad tanto de los hombres como de las mujeres, a través de la cooperación, compartir responsabilidades conjuntas, trabajar en equipos, vivir un sueño en común y compartir un horizonte de sentido; Así lo expresa una de las estudiantes:

“El hecho de ser mujer aquí en Utopía para mí es una situación de igualdad, no en la medida de que en la práctica productiva lo pongan a uno a hacer los mismos trabajos pesados que a un hombre, no; hablo de igualdad de derechos, aquí somos tratados de igual manera, no hay machismo como por ejemplo en mi zona de origen. La verdad es que aquí uno cambia bastante y más como mujer; uno se siente más libre como persona, de poder hacer ciertas actividades, de decir yo también puedo, no necesito ser un hombre para hacer esto o aquello,

porque yo también soy capaz de hacerlo y eso es lo que resalto más en contraste con la sociedad y mi región” (Universidad de La Salle, 2015, p. 190).

Esta nueva consciencia de igualdad confiere un significativo orgullo femenino que seguramente impactará a las familias y a los grupos humanos en las zonas de origen pues va a mostrar caminos alternativos para las mujeres, otras posibilidades de realización humana. Para las familias de las jóvenes que estudian en Utopía, ellas serán las primeras profesionales por encima de muchos hombres, de modo que ese demostrar capacidades será un importante testimonio para otras, un ejemplo de que las mujeres sí pueden lograr sus propios sueños. Así se lee en el siguiente fragmento de entrevista:

“Me siento muy orgullosa de estar acá, porque en muchos pueblos creen que a las mujeres no se les puede dar educación porque deben estar preparadas únicamente para casarse, para servirle a otros en los quehaceres de la casa. En eso Utopía ha sido muy interesante porque me dio la oportunidad de estar estudiando con tantos hombres, las mujeres solo somos el 30%, o sea somos minoría y esto se debe a que muchas mujeres no se atreven a enfrentarse a la ingeniería. En cuanto a la convivencia con los hombres, al principio ellos eran un poco machistas, pero con el transcurrir del tiempo han aprendido que a la mujer no se le debe maltratar y que somos iguales. Me siento privilegiada de estudiar acá y como mujer también me siento orgullosa de demostrarles a las mujeres que no les llama la atención estudiar esta carrera, que esta no es una profesión de fuerza, sino que también es de conocimiento. Nosotras a su vez podemos ser un ejemplo de vida para la sociedad y en especial para las mujeres que en algún momento no han podido estudiar ni superarse” (Universidad de La Salle, 2015, p.192).

La Universidad de La Salle comprometida con la transformación rural del país, genera estrategias que le permita participar en la formulación de pensamiento estratégico nacional; promover redes de integración social, de intercambio de conocimiento y de experiencias entre líderes políticos y

sociales; facilitar la adquisición de los conocimientos y las destrezas requeridas para la gestión de políticas públicas; y aportar proyectos para el presente del país de cara al posconflicto.

Finalmente, este modelo enfatiza la dimensión de emprendimiento y estimula el regreso del estudiante a lugar de origen para emprender proyectos empresariales que exploren las enormes potencialidades del campo colombiano. Así mismo, ofrece la posibilidad de construir un proyecto de vida vinculado a las condiciones del desarrollo territorial. Sin lugar a duda, la promesa de un retorno de los estudiantes a sus zonas de origen lo constituye un gran reto del cual la Universidad ha aprendido haciendo y del que queda todavía mucho camino por recorrer.

3.5 Fragmentación en las condiciones de vida de las y los jóvenes rurales en Colombia

Como se ha mencionado en el marco teórico, algunos autores coinciden en que para hacer el tránsito hacia el mercado laboral, reducir la precariedad laboral, encontrar estabilidad y reducir las brechas de informalidad, es necesario incrementar el nivel de educación, adquirir capacidades para emanciparse y disminuir las brechas sociales y futuras inequidades (Bonfil, 2001; Boyd, 2014; Gutiérrez et al., 2014).

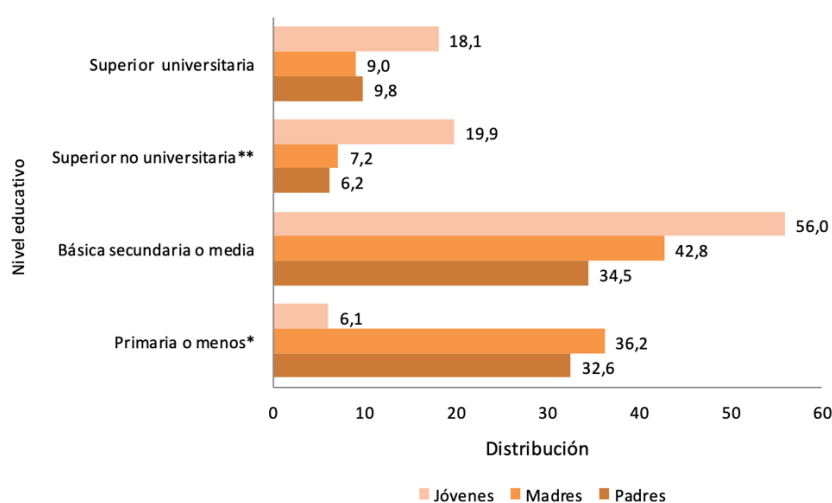
Para el año 2003 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el marco del Programa de Promoción de Cuestiones de Género, comenzó a trabajar el concepto sobre la transición de la escuela al trabajo. El Programa diseñó unas encuestas estructuradas que sirvieran de insumo para el diseño de planes de acción para la juventud. Dicha encuesta fue aplicada en países como Indonesia, Sri Lanka y Vietnam. Años después, la OIT en el marco del Programa de Empleo Juvenil consolidó la encuesta y fue aplicada en 10 países (Azerbaiyán, China, Egipto, República Islámica de Irán, Jordania, Kosovo, Kirguistán, Mongolia, Nepal y República Árabe Siria).

En Colombia, para el año 2015 fue realizada la encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo-ETET a personas entre los 14 y 29 años, cuyo objetivo es recopilar información sobre la transición de la población joven de la escuela al trabajo a través de la GEIH realizada por el DANE.

Así las cosas, los resultados obtenidos (Figura 9) señalan que el 38% de la población que se encuentran entre los 14 a 29 años alcanzaron sus estudios superiores, mientras que el 56% lo hizo con básica secundaria o media. De otra parte, el 16% reportaron que sus padres alcanzaron estudios superiores (DANE, 2016).

Figura 9.

Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según nivel educativo alcanzado de jóvenes, sus padres y madres. Total 13 ciudades. 2015



Fuente: DANE - Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo 2016

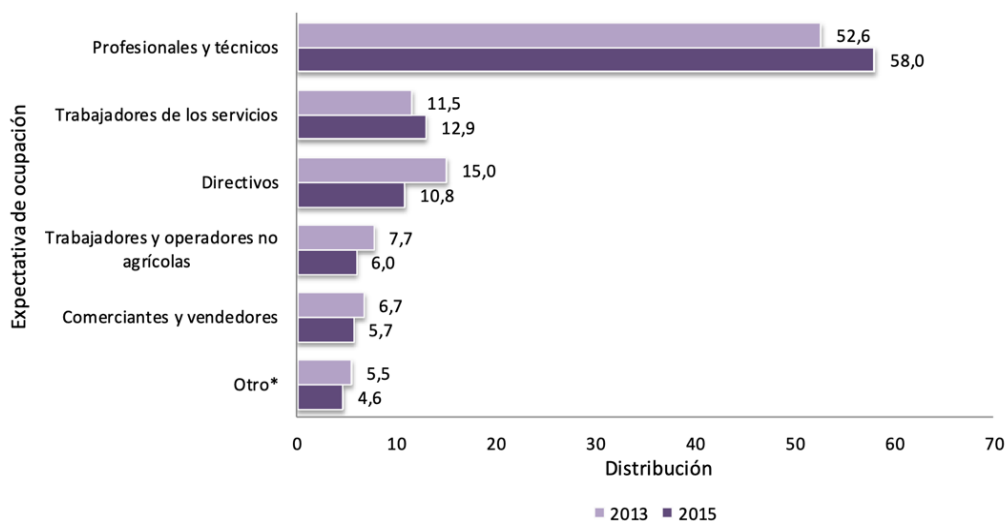
Para 2016, el 76.33% de las mujeres y el 76.68% de los hombres que obtuvieron su título profesional lograron vincularse al mercado laboral. En cuanto al ingreso promedio para los egresados por sexo y nivel de formación del mismo año, fue de \$ 1.465.103 y \$ 1.647.458, respectivamente.

De acuerdo con las estadísticas del SNIES relacionadas con la tasa de cobertura para Educación Superior para el año 2019, el 56% de los estudiantes que accedieron a estudios postsecundarios corresponde a la matrícula de mujeres. En relación con las perspectivas laborales de estos jóvenes (Figura 10) el 58% deseaban desempeñarse como profesionales o técnicos, mientras que el 12.9% querían hacerlo como trabajadores de los servicios y como directivos tan solo el 10.8% (DANE, 2016).

Figura 10.

Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según expectativa de ocupación en el futuro.

Total 13 ciudades.2015.



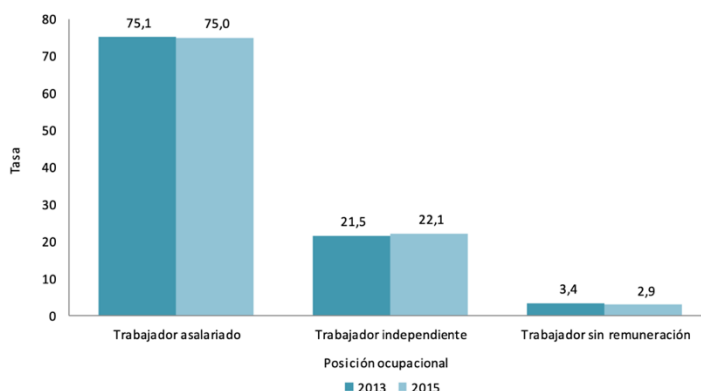
Fuente: DANE - Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo 2016

En cuanto a la población joven entre los 14 y 29 años que se encuentran ocupados (Figura 11) el 75% eran trabajadores asalariados, el 22.1% eran trabajadores independientes (DANE, 2016).

De acuerdo con las cifras de obtenidas de la GEIH para 2020 la población ocupada fue de 19.843 personas, de los cuales el 38.3% realizó trabajos como Obrero, empleado particular, mientras que el 44.1% corresponde a ocupación de trabajador por cuenta propia. El 4.2% corresponde a trabajadores del gobierno y el 3.3% son patrones o empleadores. (DANE, 2020).

Figura 11.

Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según posición ocupacional. Total 13 ciudades. 2015.

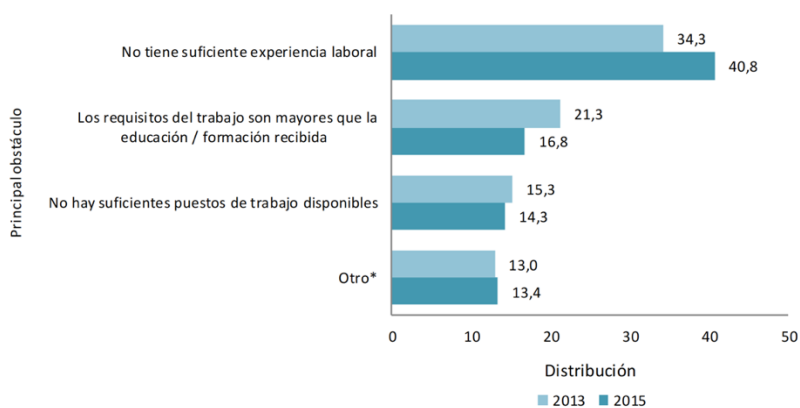


Fuente: DANE - Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo 2016

Así mismo, dentro de los principales obstáculos que encuentran las y los jóvenes desocupados para vincularse al mercado laboral (Figura 12) el 40.8% hacen referencia a no tener suficiente experiencia laboral, el 16.8% consideró que los requisitos son mayores que la educación o formación recibida y, el 14.3% reportó que no existe la suficiente oferta (DANE, 2016).

Figura 12.

Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según principal obstáculo para encontrar un trabajo. Total 13 ciudades 2015.



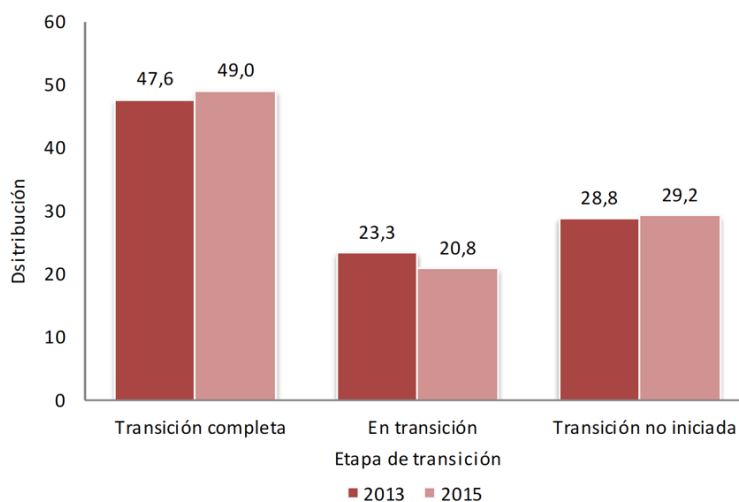
Fuente: DANE - Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo 2016

Para el año 2019, la proporción de la población económicamente activa -PEA con educación fue del 11.3% para educación técnica profesional o tecnológica, el 8.7% alcanzó el nivel de educación universitaria y el 3.7% logró el nivel de postgrado (DANE, 2020).

Ahora bien, con base en los lineamientos de la OIT, la transición de la escuela al trabajo para jóvenes entre los 14 y 29 años se clasifica en tres categorías, así: (a) Transitado o transición completa, (b) En transición y, (c) Transición no iniciada. Dicho lo anterior, Para el año 2015 el 49% de la población joven había hecho la transición completa de la escuela al trabajo, el 20.8% se encontraba en etapa de transición y el 29.2% no había iniciado la transición (Figura 13).

Figura 13.

Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según etapas de la transición. Total 13 ciudades. 2015.

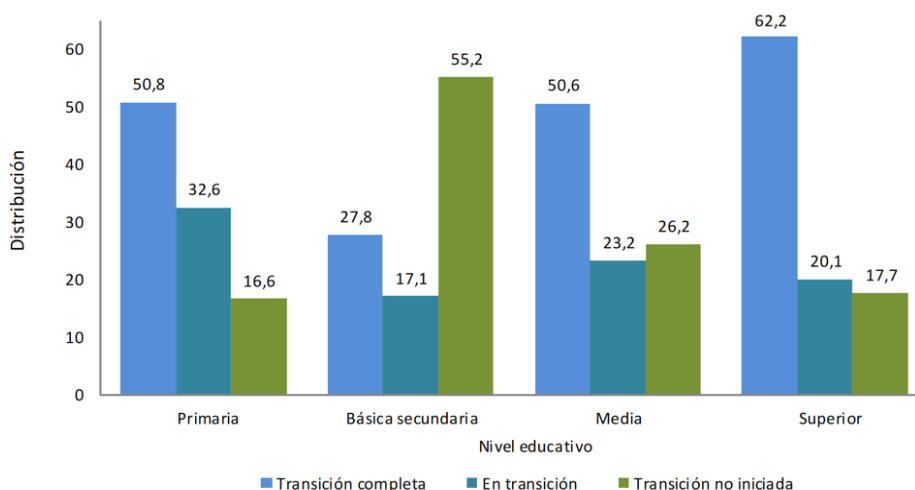


Fuente: DANE - Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo 2016

En ese mismo sentido, el 62.2% de jóvenes entre 14 y 29 años que alcanzaron la educación superior, se encontraban en transición completa. Esta proporción fue de 50.6% para los que alcanzaron nivel de educación media, 27.8% para los de básica secundaria y 50.8% para los de primaria (Figura 14).

Figura 14.

Distribución porcentual de la población de 14 a 29 años según niveles educativos alcanzados. Total 13 ciudades. 2015.



Fuente: DANE - Encuesta de Transición de la Escuela al Trabajo 2016

En Colombia, las trayectorias de las y los jóvenes rurales se vuelven fluctuantes debido -i.e. a la baja cobertura de la educación media y superior, insuficiente desarrollo de infraestructura, ubicación geográfica, escasas oportunidades para el desarrollo y una inserción económica y social en los diferentes contextos territoriales, entre otros, lo que ha generado según la literatura, migraciones a las ciudades metropolitanas.

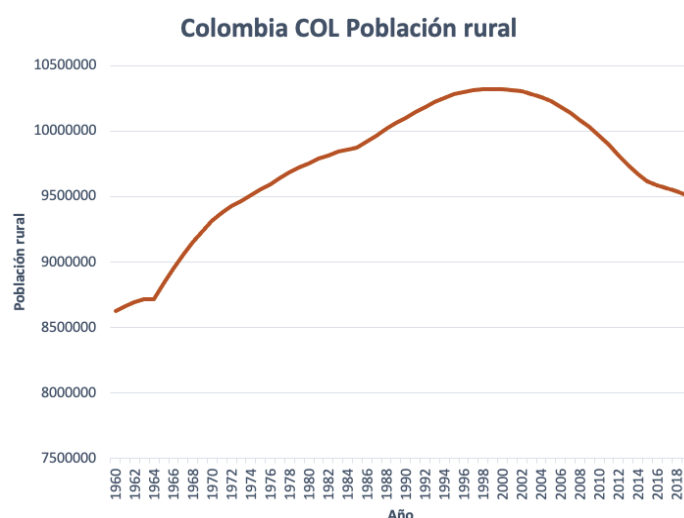
De otra parte, otro determinante para estas fluctuaciones en las trayectorias de las y los jóvenes puede estar explicado por el seno familiar donde nacieron, lo que determina inclusive las oportunidades a las que pueden acceder, ya que las y los jóvenes suelen tener aspiraciones por desarrollar estudios universitarios después de graduarse del colegio; sin embargo, debido a las dificultades de las familias en relación con los ingresos, en algunas oportunidades se ven obligados a iniciar otros estudios de educación post-media y permanecer con sus familias después de cumplir la mayoría de edad.

3.6 El papel del mercado laboral en Colombia

De acuerdo con las cifras del Banco Mundial, (2019) el sector rural en Colombia ha venido presentando un decrecimiento poblacional. Para 2000 la cifra pasó de 10.320.833 habitantes a 9.512.141 en 2019 (Figura 16).

Figura 16.

Población rural colombiana 1960-2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco mundial (2019).

Lo anterior, puede estar explicado por el periodo de violencia intensa que vivió el país entre el periodo 2000-2003, que en muchos casos condujo al desplazamiento forzado (CODHES, 2014). Otro factor, es el envejecimiento de la población rural. Para 2019 la población mayor de 65 años y más, femenina, fue de 4.412.670. Para la población masculina fue de 1.958.440 (Banco Mundial, 2019).

A partir del Censo Nacional Agropecuario (DANE, 2016) el 45.6% de habitantes que viven en zona rural dispersa del país, se encuentran viviendo en condiciones de pobreza multidimensional, el cual se incrementa cuando se incluye la población desplazada por el conflicto armado y los grupos étnicos, pasando al 63.8%.

Así las cosas, el papel de la educación en el sector rural es también uno de los determinantes en el ingreso laboral de las familias, el cual aún no se ha profundizado lo suficiente. Los estudios e investigaciones al respecto que se encuentran en la literatura (Leibovich et al., 1997; Otero-Cortés, 2019; Tenjo & Jaimes, 2018) se realizan a partir de estadísticas descriptivas.

Leibovich et al. (1997) realizan una caracterización de los componentes del mercado laboral rural colombiano entre 1988 y 1995 y la evolución de los ingresos con base en las encuestas del DANE. La investigación muestra decrecimiento rural poblacional en relación con la población urbana de casi 2 p.p. entre los censos de 1985 y 1993, lo que puede estar explicado en primer lugar por el envejecimiento de la población rural, seguido del lento avance en materia de educación del sector rural y por la migración del campo hacia las ciudades.

Dentro de los hallazgos, los retornos a la educación como determinante del ingreso laboral para los hombres del sector rural decrecieron en casi 2 p.p., pasando de 3.5% para 1988 a 1.7% para 1995. En relación con el rendimiento de la educación para mujeres, este se incrementó en 3 p.p. pasando de 5.4% en 1988 a 8.3% en 1995.

Leibovich et al. (2006) retoman la investigación de 1997 con el propósito de estimar la evolución de la productividad y explicar el comportamiento de los bajos ingresos en el sector rural colombiano, así como la oferta del mercado laboral, específicamente para el sector agropecuario a partir de las encuestas del DANE de 2005. Los autores evidencian que el problema no radica en la oferta laboral sino en la precariedad del empleo del sector rural, lo que se traduce en bajos ingresos. Las cifras muestran que el nivel de ocupación decrece en la medida que se incrementa el nivel educativo así: (i) la tasa de ocupación para trabajadores que no tienen educación o que su primaria es incompleta es del 74%; (ii) con educación primaria completa la tasa de ocupación es del 67%; (iii) con secundaria incompleta la tasa de ocupación es del 68%; (iv) la tasa de ocupación para trabajadores con secundaria completa es del 55% y finalmente, (v) con Educación Superior la tasa de ocupación asciende al 21%.

Tenjo & Jaimes (2018) analizan el ingreso del sector rural en Colombia a través de la tasa de retornos mincerianas²² evidenciando un alto grado de heterogeneidad en el mercado de trabajo rural donde, según los autores, “esto beneficia a los trabajadores que perciben mayores ingresos, por tanto, se infiere en que la educación no disminuye la brecha social en el sector rural” (p.232). Dentro de la ecuación están los años de educación y la experiencia potencial como variables explicativas. El planteamiento utiliza estimaciones de corte transversal, el cual presenta problemas en el sesgo de selectividad asociados con la decisión de la participación en el mercado laboral y la elección del sector económico.

Dentro de los hallazgos hay una alta segmentación en el sector rural por género cuyo retorno a la educación, especialmente en la agricultura, son bajos, debido a otros factores como lo son la escasa asistencia técnica, la falta de acceso a la tierra, el acceso a bienes y servicios públicos. De acuerdo con el DANE (2019) realizada por el DANE el sector agrícola es la principal fuente de trabajo para el sector rural del país, el cual ocupa alrededor del 60% de los empleados rurales. En ese contexto, una de las características del sector rural ha sido la mano de obra poco estable, donde el 66% de las personas ocupadas tienen trabajos como cuenta propia o jornalero.

Otero-Cortés, (2019) realiza una caracterización sobre el mercado laboral rural colombiano de 2010 a 2019 a partir de la GEIH del DANE correspondiente al primer trimestre de 2019, donde identifican tres hechos estilizados del mercado laboral rural en contraste con las cabeceras: (i) la baja participación laboral femenina y alta tasa de desempleo; (ii) alta tasa de informalidad laboral y precariedad en la cobertura pensional; y (iii) el trabajo infantil en una proporción significativa de niños y adolescentes que no asisten al colegio por estar trabajando.

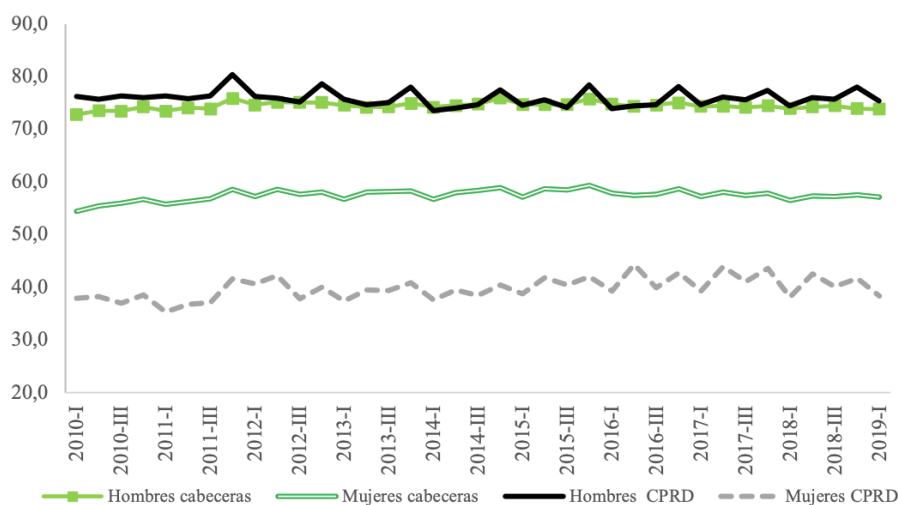
²² Mincer (1958) presenta un modelo que permite medir los rendimientos a la educación articulándose con la teoría de capital humano, la cual sugiere que todos los individuos tienen las mismas oportunidades para ingresar al mercado laboral, sin tener en cuenta que las ocupaciones difieren en cuanto a la habilidad que posee cada individuo. Este es un modelo de diferencias compensadoras. Por lo tanto, estas estimaciones tratan de determinar cuánto debe capacitarse una persona para maximizar su riqueza, lo que conduce a que la tasa de retorno a la educación se sobrestime o subestime de acuerdo con el sesgo de habilidad. Cuando se trata de estimar los retornos a la educación, la mayoría de los países utilizan en las ecuaciones de capital humano de tipo minceriano.

La autora señala que las dinámicas del mercado laboral rural son diferentes a las del mercado laboral urbano. La región oriental, la cual incluye Bogotá, concentra el 38% de la población urbana, seguido de la región central con el 24%, la región atlántica y pacífica con el 21% y 17%, respectivamente. Por su parte, la población rural está distribuida así: el 28% se encuentra en la región central, el 25% en la oriental, el 24% en la atlántica y con un 22% en la región pacífica.

En ese sentido, la Tasa Global de Participación²³-TGP por sexo refleja las brechas entre hombres y mujeres para el total nacional y para los Centros Poblados y Regional Dispersos-CPRD²⁴, (Figura 17).

Figura 17.

Tasa global de participación trimestral por sexo en cabeceras y centros poblados y regionales dispersos, 2010-2019.



Fuente: DANE - GEIH

²³ La tasa global de participación (TGP) está definida como la suma de los trabajadores ocupados más los desempleados divididos por la población que se encuentra en edad de trabajar y que para el sector rural es la población de 10 años en adelante. La TGP permite aproximar el tamaño de la oferta de trabajo en un momento determinado, ya que refleja información sobre la cantidad de personas dispuestas a trabajar o que se encuentran trabajando en la semana en que se realiza la encuesta⁴ (ILO, 2013).

²⁴ Se entiende por área rural al dominio “centros poblados y rural disperso” de la (GEIH).

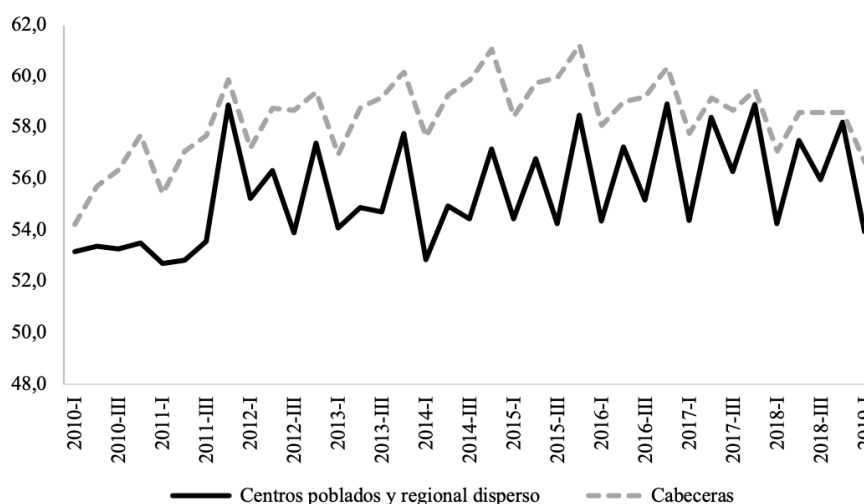
Los resultados muestran que en las tasas de participación entre hombres rurales y de las cabeceras hay una mínima diferencia. En relación con la participación entre mujeres y hombres rurales la brecha es de 36 p.p. y entre mujeres rurales y urbanas la brecha es de 17 p.p.

Dentro de las características particulares del mercado laboral colombiano la TGP femenina, en promedio, ha aumentado 5 p.p. entre el decenio 2000-2009 y 2010-2019. Otero-Cortés (2019) señalan que el promedio de los hombres tanto urbanos como rurales se ha mantenido alrededor del 75% para el periodo analizado, muy similar a la participación de los hombres en otros países como Argentina, Brasil y Chile. Tüzemen (2018) citado por Otero-Cortés (2019), afirma que este fenómeno del descenso de la participación masculina se ha presentado en países en desarrollo desde 1950 como respuesta al auge de la participación femenina.

Para Colombia, la tasa de ocupación del sector rural entre 2010 y 2019 fue en promedio del 55,5%, para el sector urbano fue del 58,4% (Figura 18). Así las cosas, la tendencia de la tasa de ocupación ha sido más evidente en las zonas urbanas con 0,5 p.p. que en la zona rural con 0,3 p.p., comparando el primer trimestre del año 2018.

Figura 18.

Tasa de ocupación trimestral en centros poblados y regionales dispersos, 2010-2019.



Fuente: DANE - GEIH

En el sector rural, el 80,5% de los trabajadores que hacen parte del sector agropecuario provienen de las áreas rurales. Es considerado como el principal sector económico generador de empleo en las áreas rurales del país, ya que el 59,7% de los ocupados de los CPRD trabajan en actividades agropecuarias (Tabla 12).

El sector que le sigue en generación de empleo es el de comercio, hoteles y restaurantes, el cual representa el 14,3% del empleo total en los CPRD. De otra parte, aunque casi la mitad del empleo en el sector minero también proviene de los CPRD solo representa el 1,9% del empleo total en los CPRD.

Tabla 12.

Población ocupada según ramas de actividad en los centros poblados y regionales dispersos y total nacional, enero-marzo de 2019.

Sector o actividad económica	Total nacional	Total CPRD	Participación del total nacional (%)	Participación del empleo en CPRD (%)
Total ocupados	21.945	4.701	21,4%	100,0%
Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca	3.489	2.809	80,5%	59,7%
Explotación de Minas y Canteras	193	91	47,0%	1,9%
Industria manufacturera	2.539	273	10,8%	5,8%
Suministro de Electricidad Gas y Agua	121	16	13,3%	0,3%
Construcción	1.397	171	12,2%	3,6%
Comercio, hoteles y restaurantes	6.068	674	11,1%	14,3%
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	1.794	185	10,3%	3,9%
Intermediación financiera	335	9	2,8%	0,2%
Actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler	1.712	80	4,7%	1,7%
Servicios comunales, sociales y personales	4.297	393	9,2%	8,4%

Fuente: DANE - GEIH

El tercer tipo de ocupación donde trabaja el 12,4% de la población rural ocupada corresponde a la de jornalero o peón, en las cabeceras tan solo es del 1%. El 7,5% de los ocupados corresponde a los trabajadores sin remuneración; en las cabeceras esta ocupación representa el 2,5%. Por último, están los empleados domésticos y los empleados del gobierno, cuya sumatoria representan el 3,6% del empleo para la zona rural y el 8% para las cabeceras (Tabla 13).

Tabla 13.

Posición ocupacional de la población ocupada en las cabeceras y centros poblados y regionales, enero-marzo de 2019.

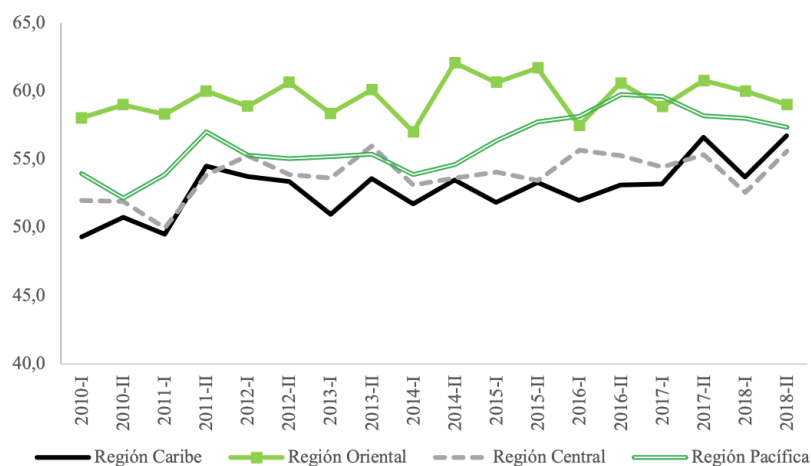
Posición ocupacional	Cabeceras %	CPRD %
Obrero, empleado particular	45,11%	19,43%
Obrero, empleado del gobierno	4,69%	1,42%
Empleado doméstico	3,41%	2,21%
Trabajador por cuenta propia	39,87%	53,45%
Patrón o empleador	3,70%	3,45%
Trabajador familiar sin remuneración	2,23%	6,25%
Trabajador sin remuneración en empresas de otros hogares	0,24%	1,30%
Jornalero o Peón	0,69%	12,44%
Otro	0,07%	0,04%

Fuente: DANE - GEIH

Además, la tasa de ocupación por regiones evidencia que la Región Oriental tiene una tasa de ocupación del 59,5% en promedio, mientras que la Región Caribe tiene el 52,7% en promedio. En adición, en la figura 19 se evidencia que la tasa de ocupación de la Región Caribe está convergiendo hacia la tasa de la Región Oriental, reduciéndose así las diferencias en tasas de ocupación entre las dos regiones. De otra parte, la Región Pacífico presentó una tendencia creciente hasta 2016 y de ahí en adelante empezó a caer la tasa de ocupación.

Figura 19

Tasa de ocupación por regiones en centros poblados y regionales dispersos 2010-2019.

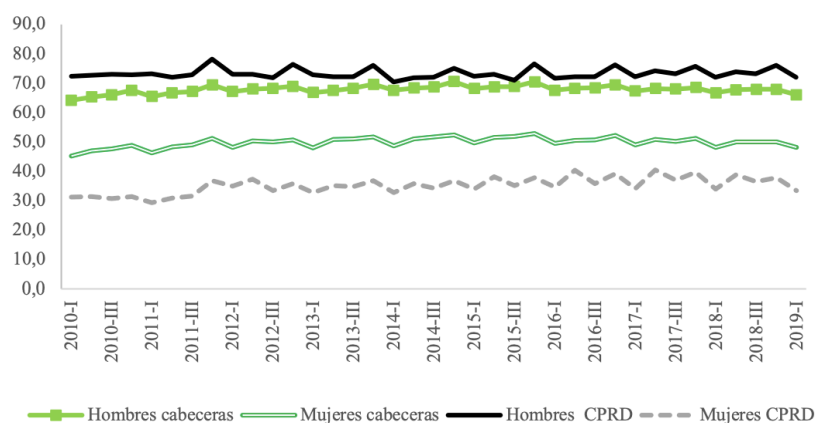


Fuente: DANE – GEIH

En relación con la tasa de ocupación para mujeres urbanas y rurales, esta se comporta de manera similar a la participación laboral, con una ligera tendencia al alza. La brecha en tasa de ocupación entre las mujeres en zonas urbanas-rurales es de aproximadamente 15 p.p. La tasa de ocupación para los hombres rurales es de 73% en promedio, mientras que para los hombres urbanos es de 67% en promedio (Figura 20).

Figura 20.

Tasa de ocupación trimestral por sexo en cabeceras y centros poblados y regionales dispersos 2010-2019.



Fuente: DANE – GEIH

A nivel mundial la tasa de ocupación promedio del mundo para las mujeres es cercana al 45% y la de los hombres es de 71.4%. En países con ingresos en el rango medio-alto, como es el caso de Colombia²⁵ la tasa de ocupación corresponde al 51.3% y en América Latina decrece al 46.8% según las estadísticas reportadas por la OIT (2018).

De lo anterior, se puede inferir que la tasa de ocupación en Colombia para las mujeres en zonas urbanas es muy parecida al promedio de Latinoamérica; empero, no para la tasa de ocupación para las mujeres en zonas rurales, donde la tasa de ocupación promedio se encuentra 10 p.p. por debajo. Sin embargo, no es claro si esta realidad se da por un factor estructural del mercado laboral

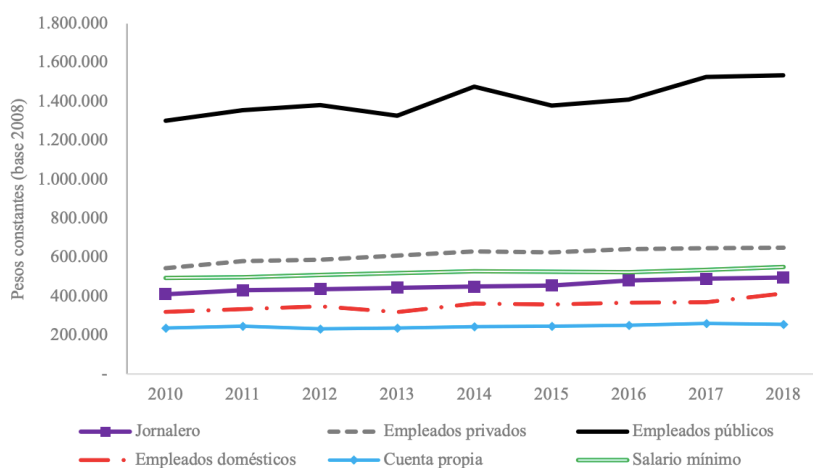
²⁵ Según la clasificación del Banco Mundial, Colombia hace parte de los países clasificados como “Upper Middle Income” <https://www.worldbank.org/en/country/mic/overview#3>

que afecta principalmente a las mujeres rurales o si es está relacionado con dificultades de medición producto de las definiciones usadas para clasificar a las personas como ocupadas o no.

En cuanto al ingreso promedio mensual en pesos constantes de trabajadores asalariados e independientes²⁶ para el área rural, se puede evidenciar en la figura 21. Otero-Cortés (2019) en su investigación señala que representan el 35,4% de los ocupados mientras que los trabajadores independientes representan el 53,5% de los ocupados. Los jornaleros tienen un ingreso igual o inferior al salario mínimo durante el periodo estudiado y los empleados domésticos tienen un ingreso promedio equivalente al 70% del mismo. Con respecto a los trabajadores cuentan propia, tienen un ingreso mensual que es en promedio el 47% del salario mínimo. Esta población representa más de la mitad de los ocupados de los CPRD.

Figura 21.

Ingreso promedio mensual en pesos constantes de trabajadores asalariados e independientes en centros poblados y regionales dispersos 2010-2019.



Fuente: GEIH. Cálculos de Otero-Cortés (2019)

²⁶ Para el caso de los asalariados, los ingresos calculados incluyen ingresos por concepto de salarios en dinero y en especie, subsidio de transporte y de alimento, pago de primas, subsidios educativos, etc. Para los trabajadores independientes, incluye la ganancia neta mensual o los honorarios netos mensuales que recibe la persona por realizar su actividad, negocio, profesión o finca.

Adicionalmente, un ejercicio de descomposición realizado por el DNP (2018) encontró que una de las características de los hogares más pobres del sector rural es depender en gran medida de sus ingresos como cuenta propia, más que del trabajo asalariado, siendo así este uno de los factores motivadores para que los individuos de zonas rurales migren a las ciudades en búsqueda de mejores oportunidades y que les permita obtener mejores remuneraciones que en el campo.

La temprana incorporación de jóvenes rurales en el mercado laboral como consecuencia de los bajos ingresos que perciben las familias rurales colombianas, la baja calidad de la educación media y las diferentes barreras de entrada a las que se enfrentan este grupo poblacional para acceder a la educación superior, favorece que las y los jóvenes rurales cuestionen la pertinencia de continuar con sus estudios y no completen sus trayectorias educativas. En ese contexto, la juventud rural debe convertirse en uno de los pilares para el desarrollo territorial dado su gran potencial para generar respuestas innovadoras, contribuyendo significativamente al desarrollo de los territorios rurales.

3.7 La educación como mecanismo de movilidad social

En Colombia, las limitadas oportunidades para mejorar las condiciones socioeconómicas de la población rural generan una mayor incidencia en la pobreza rural en comparación con la pobreza urbana. De acuerdo con el DANE (2018), la pobreza multidimensional asciende al 39,9% y 13, 8% para la población rural y urbana, respectivamente. En relación con la pobreza monetaria, las cifras corresponden al 36.1% para la población rural y el 15.4% se encuentran en pobreza extrema. Para el sector urbano los niveles registrados corresponden al 24.4% y 4.9%, respectivamente (Segura y Torres, 2020).

Estas cifras dejan en evidencia la brecha significativa que existe entre el sector rural y urbano, aunado a las dificultades que tienen las comunidades rurales para acceder a las diferentes oportunidades que les permita mejorar su calidad de vida y bienestar. En esa misma línea, Parra, Ordoñez y Acosta (2013) afirman que la falta de capital, innovación y tecnología para desarrollar mejores prácticas de producción, optimización de los recursos, acceder al nivel educativo básico y

superior, acceder a los servicios de salud, vivienda y poder cubrir todas las necesidades básicas insatisfechas, incrementan los niveles de pobreza rural convirtiéndose así en un fenómeno estructural. Así mismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2013) destaca, entre los factores que explican esta situación, la limitada capacidad del sistema educativo en el sector rural para promover la movilidad social y el capital humano.

La movilidad social puede entenderse como un ascenso o descenso de los agentes dentro de las posiciones del espacio social, para lo cual, como es lógico, se requiere de un proceso de acumulación o detrimento de capitales o de las relaciones entre los capitales que permitan y soporten este cambio de posición, rompiendo con la parsimoniosa ecuación de disposiciones ajustadas a las posiciones. Para Henríquez, (2014):

“La movilidad social es un proceso de cambio de posición transversal y vertical, el cual someterá a procesos problemáticos al sistema de disposiciones. Y no puede ser de otra forma, ya que lo que hace Bourdieu con el estructuralismo de Lévi-Strauss es introducir el concepto de experiencia y con eso a un experimentador que es producto histórico del proceso social, en el cual se fijan esas experiencias agrupadas “armónicamente” en el tiempo. A este elemento Bourdieu le llama el “efecto histéresis del habitus”, esto es una propiedad de los metales de soportar los golpes y volver a su estado anterior” (p.60).

Para la teoría económica, la educación es el centro neurálgico no solamente para el crecimiento económico, sino también para el desarrollo humano y el bienestar de las familias (Appleton, 2001; Jung & Thorbecke, 2003; Verner, 2004). Al respecto Arias-Gaviria (2017) citado por Segura y Torres (2020), plantea que:

“No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas

curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo” (p. 90).

Da Silva et al. (2010), Freire & Teijeiro (2010), Tenjo (1993) y Zárate (2003), entre otros, consideran la educación como uno de los factores determinantes para que un individuo perciba un mayor salario. Sin embargo, existen algunas variables que pueden inferir en la decisión de las y los jóvenes para educarse y continuar con sus procesos de formación continua -i.e. habilidades del individuo, los costos directos y de oportunidad²⁷ (Freire & Teijeiro, 2008).

Para Causa y Johansson (2010), la educación es una variable esencial para generar movilidad social e incrementar el capital humano de acuerdo con las necesidades de la sociedad. Las limitadas oportunidades de acceso a una educación de calidad -i.e. para personas de escasos recursos contribuye a ampliar la brecha de desigualdad salarial, reduciendo así el crecimiento económico del país, un condicionante socioeconómico desfavorable del ámbito familiar que conlleva al fracaso escolar.

3.8 Desigualdades sociales en la construcción de las trayectorias.

De acuerdo con Ospina (2019) el sector agrícola colombiano identifica tres clases de familias, siendo estas las familias agrícolas, las familias no agrícolas no especializadas y las familias no agrícolas especializadas. En ese sentido, por familias agrícolas se entiende aquellas familias que tienen acceso a tierra productiva donde han logrado desarrollar las diferentes actividades agropecuarias. De acuerdo con la GEIH (DANE, 2020) el sector agrícola es la principal fuente de trabajo para el sector rural del país, el cual ocupa alrededor del 60% de los empleados rurales.

Por tradición, la probabilidad de que las y los jóvenes que pertenecen a esta clasificación de familia continúen desarrollando el trabajo agrícola es alta, ya sea como propietarios, trabajadores o

²⁷ Los individuos se enfrentan a la disyuntiva entre educarse o no, debido a los costos indirectos tales como los ingresos laborales que no perciben durante el periodo académico y el tiempo que tardan para recuperar la inversión. Estos costos no son incluidos en las ecuaciones mincerianas.

bajo otras formas de tenencia de la tierra tales como usufructo, comodato o aparcería. En muchos casos para estas familias se hace necesario que todos los miembros del hogar se vinculen al trabajo agrícola por lo que generalmente las y los jóvenes son involucrados desde pequeños para realizar estas labores. En el sector rural colombiano, el 80.5% de los trabajadores que son parte del sector agropecuario provienen de las áreas rurales y es considerado como el principal sector económico generador de empleo en las áreas rurales del país, ya que el 59,7% de los ocupados de los Centros Poblados y Rural Disperso -CPRD trabajan en actividades agropecuarias. La vinculación a las labores agrícolas desde la temprana edad puede desincentivar a las y los jóvenes para terminar la educación media o continuar con estudios superiores.

Ahora bien, en cuanto a la categoría de las familias no agrícolas no especializadas según lo señalado por Ospina (2019) son aquellas familias que usualmente no cuentan con acceso a tierra, por lo tanto, habitan en las cabeceras municipales y generalmente el trabajo que realizan los padres son trabajos no cualificados, lo que dificulta la estabilidad económica de las familias limitando su capacidad de ahorro. Así las cosas, las y los jóvenes deben combinar sus actividades académicas con labores que generen un ingreso para el hogar, en algunos casos terminan abandonando o postergando su formación académica.

Según los datos de la GEIH (DANE, 2019) en el último trimestre de 2018, el 49.3% de los niños y adolescentes que trabajan entre los cinco y diecisiete años, afirman que lo hacen porque deben contribuir con la actividad económica de la familia, el 26.7% lo hace por gusto propio y preferencia por el dinero, para el 11% es una manera de estar ocupados y hacer alguna actividad, el 10.4% señala que puede aportar a los gastos familiares y el 2.6% lo hacen para apalancar los estudios (Otero-Cortés, 2019).

En conexión con lo anterior (Tenjo & Jaimes, 2018) analizan el ingreso del sector rural en Colombia a través de la tasa de retornos mincerianas donde se evidencia una alta segmentación en el sector rural, cuyo retorno a la educación especialmente para la agricultura, es bajo, principalmente por la limitada asistencia técnica, la falta de acceso a la tierra, el acceso a bienes y servicios públicos,

entre otros. En ese contexto, el 66% de las personas ocupadas tienen trabajos como cuenta propia o jornalero, lo que se traduce en precariedad laboral para esta categoría de familias rurales.

Para Bonfil (2001) a pesar de la gratuidad de la educación para muchas familias rurales el costo de oportunidad sigue siendo alto, en términos del ingreso que dejan de percibir las familias cuando uno de sus miembros diversifica sus actividades laborales con el estudio. En ese sentido, la autora señala que lo anterior es considerado como una de las razones para que las niñas, jóvenes y mujeres no cuenten con el apoyo familiar para acceder a la educación formal, lo que conduce a un bajo nivel de escolaridad en la fuerza de trabajo femenina rural y exista una correlación entre los bajos índices de escolaridad y los bajos ingresos.

Así mismo, cuando las y los jóvenes perciben que el costo de trabajar y continuar con el legado de sus padres es mayor que el beneficio en términos de remuneración o no cuentan con el apoyo de sus familias, esto puede motivarlos a la migración. Es por ello por lo que, la falta de oportunidades puede causar que las y los jóvenes terminen retornando a su lugar de origen.

En relación con la tercera categoría, las familias no agrícolas especializadas la autora las define como aquellas familias donde los padres pueden combinar algún tipo de emprendimiento rural no agrícola con las actividades agrícolas. De igual manera, realizan actividades laborales cualificadas, como es el caso de los padres que son docentes, técnicos, empleados del sector público, quienes pueden combinar sus actividades principales con el sector rural -i.e. con las fincas productivas, como actividades secundarias. Para estas familias existe una mayor viabilidad de apalancar la educación de las y los jóvenes y sus proyectos de vida, ya que no necesariamente dependen económicamente de la fuerza de trabajo de sus hijos. Normalmente las y los jóvenes de estas familias son jóvenes muy conectados con otros municipios y con las tecnologías.

Así las cosas, lo anteriormente expuesto coincide con la caracterización realizada por Otero-Cortés (2019) sobre el mercado laboral rural colombiano para el periodo de 2010 a 2019, a partir de la GEIH del DANE correspondiente al primer trimestre de 2019, identifican (i) baja participación laboral femenina (ii) alta tasa de desempleo; (iii) alta tasa de informalidad laboral y precariedad en la

CAPÍTULO 3. TRAYECTORIAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES: EL CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN COLOMBIA 129

cobertura pensional; y (iii) alta proporción del trabajo infantil de niños y adolescentes que no asisten al colegio por estar trabajando.

Por otro lado, la caracterización señala que el sector que le sigue en generación de empleo después del sector agropecuario es el de comercio, hoteles y restaurantes, es decir correspondiente a las familias no agrícolas especializadas, con una representación del 14.3% del empleo total en los Centros Poblados y Regional Dispersos.

El tercer tipo de ocupación correspondiente a la categoría de las familias no agrícolas no especializadas, el 12,4% de la población rural ocupada, corresponde a la de jornalero o peón, en las cabeceras es del 1%. Así mismo, el 7.5% de los ocupados corresponde a los trabajadores sin remuneración y en las cabeceras representa el 2,5%. Por último, están los empleados domésticos y los empleados del gobierno, cuya sumatoria representan el 3,6% del empleo para la zona rural y el 8% para las cabeceras municipales (Otero-Cortés, 2019).

Las condiciones del hogar de las y los jóvenes rurales influyen significativamente en sus trayectorias, quienes deben ajustarse a las dinámicas diversificadas del entorno lo que conduce a que sus trayectorias no sean lineales. Así las cosas, la importancia de profundizar sobre las trayectorias no tradicionales en relación con el acceso a la Educación Superior debe abordarse en el marco de las desigualdades socioeducativas que pueden surgir.

Ospina (2019) señala que algunas trayectorias comienzan a ser más comunes sin estar generalizadas en la población rural. Estas trayectorias denominadas trayectorias emergentes corresponde a las y los jóvenes rurales que han culminado sus estudios universitarios, se encuentran altamente calificados y deciden retornar a su lugar de origen ya sea porque quieren mantener sus vínculos después de haber experimentado su vida en las ciudades o porque quieren establecerse allí y generar proyectos para la comunidad a partir de su experticia y conocimientos.

En otros casos, las y los jóvenes en la búsqueda por intentar romper con el ciclo de corrupción en sus municipios o lugares de origen deciden iniciar su participación política fuera de las prácticas

tradicionales por lo que el trabajo comunitario aparece como una forma de participación que cada vez toma más fuerza. Por otro lado, debido al cambio climático ahora es más latente la preocupación que sienten las y los jóvenes rurales por el medio ambiente y los cambios en las tradiciones nutricionales que ello ha generado, debido a que son ellos los que han evidenciado directamente los cambios que la humanidad ha generado en sus ecosistemas.

Es así como las y los jóvenes rurales tratan de encontrar el camino para recuperar sus tradiciones, su identidad, visibilizar su cultura, mostrándose interesados en proyectos que logren vincular a las nuevas generaciones con el fin de no perder sus raíces, las cuales se han ido difuminando con la evolución de las sociedades.

Por último, aparece como trayectoria emergente la postergación del matrimonio, dada la gran incertidumbre sobre la vinculación al mercado y la estabilidad laborales, por lo que prefieren no tener hijos en un futuro cercano. Esto se ha traducido en un cambio en la composición de la estructura demográfica del país y las nuevas tendencias en la toma de decisiones, relacionadas con sus preferencias de aprendizaje, estilos de vida, entre otros.

Así las cosas, los proyectos de vida de las y los jóvenes rurales giran en torno a la educación como generadora de oportunidades, los ingresos y retornos que le permite mejorar su calidad de vida y al territorio donde esperan establecerse y establecer sus proyectos con el fin de lograr una transformación en sus territorios, por tanto, debido al dinamismo de sus trayectorias y por lo explicado anteriormente no existe una linealidad en las mismas.

En ese sentido, a partir de los diferentes planteamientos teóricos surgen algunas cuestiones sobre la complejidad del acceso a la Educación Superior en Colombia por parte de los y las jóvenes rurales, teniendo en cuenta algunos condicionantes como los económicos, institucionales, familiares, escolares y comunitarios. los temporales y los biográfico-educativos.

4 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta en primera instancia el diseño metodológico de la investigación a través de una aproximación al objeto de estudio. Seguido, se dan a conocer los objetivos de esta investigación la cual está orientada a partir de cinco objetivos principales, los cuales se caracterizan por un desarrollo secuencial y correlativo y se corresponden con las diferentes hipótesis planteadas y, que permitirán dar alcance al objetivo general el cual es analizar los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales, el acceso y la permanencia a la Educación Superior en Colombia de jóvenes rurales estudiantes del *Proyecto Utopía* de la Universidad de La Salle. Posteriormente, se despliegan las diferentes hipótesis y se procede a realizar una operativización conceptual la cual establece relación con cada uno de los objetivos planteados en este trabajo de investigación, lo cual permite diseñar el modelo de análisis de la investigación. Finalmente se presenta el desarrollo metodológico.

4.1 Aproximación al objeto de estudio

Esta investigación profundiza en el análisis de las trayectorias educativas no lineales de las y los jóvenes rurales en Colombia en relación con el acceso a la educación superior, el cual viene marcado por un desajuste temporal en relación con su cohorte generacional debido al dinamismo de sus trayectorias donde no existe una linealidad en las mismas aunado a lo mencionado anteriormente.

Por una parte, la caracterización, en términos de oferta de Educación Superior realizada por el MEN (2017), evidencia que menos del 1% de la misma llega a la ruralidad, es decir que, si bien los recientes modelos de regionalización han orientado a que sea “la universidad la que va a las regiones en busca de los estudiantes para traerlos a su campus universitario”, la oferta in situ sigue siendo bastante limitada (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p.44).

De otra parte, no hay una demanda potencial en Educación Superior toda vez que el capital humano no adquiere las competencias necesarias y no termina la educación básica y media en las zonas rurales, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer el sistema educativo en las zonas rurales, no solo en niveles de educación superior, sino también en los niveles de Preescolar, Básica y Media. Finalmente, las limitantes familiares socioeconómicas que dejan la educación de última en orden de prioridad (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Como fue expuesto en el marco teórico, la diversa y creciente expansión educativa ha supuesto que el perfil social de los estudiantes universitarios sea cada vez más heterogéneo, en términos de origen social, edad y trayectoria vital. En este contexto, las y los jóvenes con trayectorias no lineales han sido definidos como aquellos que cumplen con las siguientes características: quienes cuya admisión a la Universidad viene marcada por un desajuste temporal en relación a su cohorte generacional, quienes han estado separados del sistema educativo en algún momento de su trayectoria académica, quienes acceden a la Universidad mediante trayectorias más largas y fragmentadas y/o quienes provienen de grupos socioeconómicos menos favorecidos e históricamente excluidos de la educación superior.

Dicho lo anterior, este trabajo de investigación se enmarca en una perspectiva de carácter sociológica (micro, meso y macro) donde las trayectorias de las y los jóvenes, sus lógicas y decisiones conforman una parte micro; lo relacionado con las instituciones de educación superior, conforman la fracción meso y, finalmente los elementos que delimitan el desarrollo de las trayectorias no lineales supondrían el fragmento macro del fenómeno social.

En consecuencia, esta tesis doctoral está centrada en la vivencia subjetiva de las trayectorias no lineales por parte de las y los jóvenes rurales del *Proyecto Utopía* de la Universidad de La Salle (principalmente en el contexto socioeducativo), ubicados en el municipio de Yopal, capital del departamento del Casanare, Colombia, de acuerdo con la ubicación que se muestra a continuación.

Figura 22.

Mapa de Colombia. Ubicación geográfica del departamento de Casanare.



Fuente: Google Maps.

La perspectiva teórica de esta tesis está enmarcada principalmente por la teoría de Pierre Bourdieu (1930-2002) porque explora la relación entre: la educación y la desigualdad social y cultural, rompiendo así la visión positivista de la educación propia de las perspectivas funcionalistas²⁸.

La pregunta de investigación que orienta el análisis metodológico de esta investigación es: *¿Qué elementos condicionan la construcción de las trayectorias biográfico- educativas no lineales, el acceso y la permanencia a la educación superior en Colombia de las y los jóvenes rurales estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle?*

²⁸ De acuerdo con este enfoque la desigualdad social sería producto de la necesidad funcional de estratificación, es decir, una sociedad debe distribuir de alguna manera a sus miembros en posiciones sociales e inducirlos a realizar los deberes de estas posiciones; se parte de una valoración diferencial de las posiciones sociales en función de su contribución al sistema social (adecuado funcionamiento), y sobre la capacidad individual necesaria para desempeñar dichos roles; por tanto la sociedad debe contar con un complejo mecanismo que asigne recompensas en términos de ingresos, poder y prestigio, que puedan ser usados como incentivos y un criterio para distribuir estos premios diferencialmente de acuerdo a las posiciones (Quintela, 2015.p.21)

4.2 Objetivos de la investigación

El desarrollo de este trabajo de investigación está orientado a partir de cinco grandes objetivos, los cuales tienen como fin obtener el resultado que dan origen a esta tesis doctoral. Estos objetivos se caracterizan por un desarrollo secuencial y correlativo y, se corresponden con las diferentes hipótesis planteadas más adelante.

El objetivo general de este trabajo de investigación es analizar los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales, el acceso y la permanencia a la Educación Superior en Colombia de jóvenes rurales estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle.

Para ello, el primer objetivo específico es identificar las vías y principales lógicas de acceso de las y los jóvenes rurales a la Educación Superior, estableciendo tipologías de acceso de este colectivo a partir del perfil socioeducativo y la desigual distribución de oportunidades de este colectivo. En este sentido, se pretende ampliar el conocimiento sobre la educación terciaria en Colombia reconstruyendo las trayectorias de acceso a la Educación Superior de estos jóvenes. Este objetivo, supone un acercamiento al contexto más específico de esta tesis doctoral.

El segundo objetivo específico corresponde a analizar los condicionantes de acceso a la Educación Superior que afectan a los estudiantes con trayectorias académicas no lineales en el Proyecto utopía de La Universidad de La Salle. Este objetivo obedece al análisis específico del acceso a la IES por parte de aquellos estudiantes quienes provienen de trayectorias académicas no lineales. El objeto es el de delimitar los condicionantes del acceso, llámense condicionantes de tipo estructural, institucional, entre otros, relacionados con la construcción y desarrollo de la trayectoria académica, y de esta manera analizar su impacto en la tipología y momento de acceso a la educación superior.

El tercer objetivo específico se centra en identificar y analizar las principales lógicas del acceso a la Educación Superior enfrentadas por el estudiantado no lineal en el proyecto Utopía de la Universidad de La Salle. En ese sentido, este objetivo profundiza en las lógicas de acceso presentadas

por el estudiantado no lineal del proyecto Utopía de La Universidad de La Salle, así como identificar su naturaleza. El alcance de este es lograr identificar la existencia de diversas lógicas atribuibles al acceso a la educación superior, observando si este colectivo enfrenta otras lógicas de acción de manera significativa, así como identificar algunas diferencias según el perfil social o el tipo de trayectoria desarrollada.

El cuarto objetivo específico analiza la permanencia de la Educación Superior por para de los estudiantes no lineales del Proyecto Utopía de La Universidad de La Salle, haciendo énfasis en los procesos de adaptación al campus en Yopal, Casanare y a su habitus institucional (códigos, normas, prácticas y trato). Este objetivo se centra en la vivencia y permanencia de las trayectorias educativas analizadas. Además, esta aproximación busca identificar al estudiantado con trayectorias no lineales en relación con las estrategias de acomodación del habitus desarrolladas, así como trata de evidenciar los efectos que estos cambios tienen en la propia identidad de este colectivo una vez se ha materializado.

El quinto objetivo específico analiza de qué forma las trayectorias biográfico-educativas de las y los jóvenes rurales del proyecto Utopía de la Universidad de La Salle, condicionan su acceso, así como sus lógicas de acceso y vivencia a la educación superior. Este objetivo de manera transversal asocia todos los objetivos presentados, especialmente a lo referido en los objetivos 2, 3 y 4 que permite incluir todos aquellos elementos condicionantes propios de la biografía de las y los jóvenes que afectan a la construcción de sus trayectorias, como aquellos acontecimientos o circunstancias que han sido significativas para la vida de este colectivo y por qué no, las razones o vivencias se esconden detrás de los diferentes puntos de inflexión identificados en sus vidas como la ha sido el conflicto armado en Colombia. Lo anterior, pueden ser elementos clave en la comprensión del desarrollo de su trayectoria educativa de acceso a la Universidad.

4.3 El modelo de análisis de la investigación

En este apartado se desarrollan las diferentes hipótesis alternativas que motivan esta investigación. Posteriormente, se delimitan los principales conceptos utilizados en las hipótesis y en la investigación en general.

4.3.1 Hipótesis

A continuación, se presentan las hipótesis que constituyen este trabajo de investigación. Estas tienen un desarrollo secuencial, y se estructuran de la siguiente manera: i) las tipologías de estudiantes según su perfil socioeducativo en su acceso a la educación superior; ii) los condicionantes del acceso a la Educación Superior por parte de las y los jóvenes con trayectoria académica no lineal; iii) el análisis de las lógicas de acceso a la Educación Superior de las y los jóvenes con trayectoria académica no lineal y iv) la permanencia en las instituciones de Educación Superior, los cambios en el hábitus y la subjetividad de las y los estudiantes con trayectorias académicas no lineales.

Hipótesis general 1

Las trayectorias educativas no lineales de jóvenes rurales que accedieron al Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle se caracterizan por un desigual acceso a la Educación Superior en relación con el alumnado que mantiene una trayectoria educativa lineal. Existen algunos elementos estructurales e institucionales que pueden inferir en la decisión de acceder a la educación superior y continuar con sus procesos de formación -i.e. los resultados de las pruebas SABER 11, la oferta académica, el precio, el prestigio de la institución educativa y la percepción del grado de dificultad.

Hipótesis general 2

Las trayectorias educativas no lineales de jóvenes rurales colombianos que accedieron al Proyecto Utopía se caracterizan por una serie de condicionantes biográficos, institucionales y económicos (asociados con la posición socioeconómica, en particular con la estructura de capitales

que poseen) que explican las especificidades de su acceso desigual. Así mismo, la elección de los estudios superiores viene condicionado por la experiencia que tuvieron durante su trayectoria biográfico-educativa.

Hipótesis general 3

Jóvenes rurales con trayectorias educativas no lineales que accedieron al Proyecto Utopía, atraviesan por un proceso de transformación de su habitus. Este proceso genera cambios en las y los jóvenes con trayectorias no lineales, ya sea en la línea de confirmar su habitus, de adaptarlo y/o sustituirlo por el de la institución o, por el contrario, de generar conflicto y contradicciones que pueden llegar a provocar el abandono de la institución.

4.3.2 Operativización conceptual

La definición operacional hace referencia al concepto operativo y se deriva de las manifestaciones observables, indicativas y aproximativas que implican la especificación de un proceso de conversión de las operaciones o técnicas necesarias que permiten la observación o la medición del concepto (López-Roldan y Fachelli 2015).

A partir de las hipótesis planteadas en esta investigación, es imperativo establecer los diferentes conceptos que enmarcan el desarrollo del objeto de estudio, así como su principal operativización con el objetivo de esclarecer su interpretación y el análisis de los resultados obtenidos.

4.3.2.1 Estudiantes no lineales

El objeto de estudio de esta tesis se centra en las y los estudiantes que acceden a la Universidad pero que han construido su trayectoria académica de manera no lineal. Este colectivo, viene definido por un amplio número de factores individuales, sociales y biográficos. En este sentido, y a partir de la investigación realizada por Montes (2019) la definición de *estudiante no lineal* será adaptada al objeto de estudio de esta investigación a partir de los siguientes parámetros:

1. Aquel aspirante cuya inscripción a la Universidad viene marcada por un desajuste temporal, es decir, quien accede a la institución educativa universitaria de manera tardía en relación con su cohorte generacional.
2. Aquel estudiante que ha estado fuera del sistema educativo formal en algún momento de su trayectoria previa al acceso a la institución universitaria.
3. Aquel que, vinculado con la idea anterior, presenta una situación vital diferencial con relación al alumnado tradicional. La inserción prematura al mercado laboral (y su impacto en el régimen de dedicación educativa) y/o la compaginación de la vida laboral-educativa con los requisitos de la vida familiar (existencia de familia, hijos, etc.) son algunos de los elementos que caracterizan la no tradicionalidad de esta tipología de alumnado.

Tabla 14.

Operativización de “estudiante no lineal”.

Estudiantes no lineales	Temporalidad	Desfase temporal (edad)
		Interrupción(es) de la trayectoria educativa
	Clase Social	Entorno socioeconómico desfavorecido
	Situación(es) vital(es)	Inserción prematura al mercado laboral (relación educación-mercadolaboral)
		Situación familiar (existencia de familia e hijos)
	Vía de acceso	Vías específicas de acceso no tradicionales

Fuente: Adaptado de Montes (2019).

4.3.2.2 Condicionantes del acceso

El acceso a la Educación Superior está condicionado en gran medida por la complejidad inherente que se deriva de la etapa donde se encuentre clasificado este grupo etario al momento de acceder a la educación superior. Así, se identifican algunos condicionantes de amplia y diversa naturaleza, agrupables en cuatro grandes categorías y explicados ampliamente en el capítulo 2 de esta investigación.

Tabla 15.

Operativización de condicionantes de acceso.

Condicionantes Biográficos	Cognitivos, motivacionales
	Bajo peso al nacer, baja atención médica, malas condiciones nutricionales, estrés, bajo nivel de lenguaje y capacidad de expresión
	Bajo autocontrol y autoeficacia académica
	Menor resiliencia y autoestima
	Características neuronales
Condicionantes Familiares	Nivel educativo de los padres
	Expectativas parentales
	Entorno educativo familiar en forma de recursos disponibles
	Cohesión familiar
	Tipología de hogar
	Conflicto familiar
	Estilo educativo familiar
	Apego familiar saludable
	Vínculos de la familia con el entorno escolar
Condicionantes escolares	Titularidad
	Gestión del centro
	Priorización de recursos
	Elección del equipo docente
	Estilo de liderazgo
	Implicación, formación y expectativas del profesorado Participación en redes socioeducativas juntamente con la Familia y la comunidad
	Escolarización temprana
	Pre-requisitos
	Pruebas de acceso y selectividad
Condicionantes comunitarios	Recursos e infraestructuras comunitarias: Entorno rural vs urbano; tamaño del municipio
	Sentido de corresponsabilidad educativa por parte de la comunidad
	Valores asociales en relación con la educación
	Violencia y conflicto social
	Condicionantes del mercado laboral
	Relaciones entre diferentes agentes, organización territorial y trabajo socioeducativo: Densidad y heterogeneidad del tejido asociativo
	Apertura del centro educativo al entorno
	Corresponsabilidad educativa de las estructuras socioeducativas

Fuente: Adaptado de Marchesi (2019).

4.3.2.3 Lógicas del acceso a la educación superior

Las diferentes lógicas de acceso para que las y los jóvenes retornen y continúen con sus trayectorias académicas en especial el acceso a la Educación Superior, es otro de los factores que se abordan en el desarrollo de esta investigación, los cuales se han mostrado en detalle en el capítulo 2. Estas son las lógicas de acción individual, de acceso familiar, de acceso social y finalmente de acceso institucional.

Partiendo de esta base, las diferentes tipologías de lógicas de acceso consideradas en la tesis doctoral son las siguientes:

Tabla 16.

Operativización de las lógicas de acción del acceso a la educación superior.

Lógica de acceso individual	Competencia cognitiva
	Motivación
	Condiciones cognitivas
	Autoconcepto académico
	Bienestar psicológico
	Inteligencia
Lógica de acceso Familiares	Nivel educativo de los padres, especialmente de la madre
	Influencia de su entorno en general y de su familia
	Vínculos de la familia con el entorno escolar
Lógica de acceso Sociales	Variables demográficas
	Contexto socioeconómico
	Capital cultural
Lógica de acceso Institucionales	Elección de los estudios según interés del estudiante
	Servicios institucionales de apoyo
	Ambiente estudiantil

Fuente: Elaboración propia.

Lógica de acceso individual: Las lógicas de acceso individual están explicadas por el interés de las y los jóvenes por incrementar su conocimiento; sus motivaciones y resiliencia son factores que pueden generar voluntad de aprender e interés personal por la disciplina (Guiselle y Vargas, 2007).

Tabla 17.

Lógica de acceso individual.

<i>La Competencia cognitiva:</i>	Es entendida se define como la propia percepción que tiene el individuo sobre su capacidad y habilidades intelectuales.
<i>La motivación:</i>	Se clasifica en tres aspectos: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y las atribuciones causales. La primera, está asociada con la fuerza interior auto motivadora del individuo, que le impulsa a alcanzar sus metas. La motivación extrínseca, asociada con elementos externos al individuo y finalmente, las atribuciones causales, derivados del esfuerzo y capacidad del individuo.
<i>Las condiciones cognitivas:</i>	Son herramientas que el estudiante utiliza para los diferentes aprendizajes como la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes.
<i>El autoconcepto académico:</i>	Está vinculado con las percepciones y creencias del estudiante y sus resultados académicos.
<i>El bienestar psicológico:</i>	Cuanto mayor sea el rendimiento académico del pasado, mayor será el bienestar psicológico en el futuro, incidiendo en un mayor rendimiento académico.
<i>Inteligencia:</i>	Se debe identificar el tipo de inteligencia que se desee valorar, ya sea la emocional o la social y seleccionar adecuadamente sus metodologías evaluativas.

Fuente: Adaptado de Guiselle y Vargas (2007).

Lógica de acceso familiares: Las lógicas de acceso familiar están explicadas por el entorno en general y cómo estos vínculos influyen en las decisiones de las trayectorias académicas de las y los jóvenes (Guiselle y Vargas, 2007).

Tabla 18*Lógica de acceso familiares.*

<i>Nivel educativo de la madre:</i>	Mujeres con mejores niveles educativos son madres que tienden a tener una actitud positiva hacia el estudio de sus hijos, más preocupadas por el desempeño de ellos y con una mayor orientación hacia la importancia de la continuación de los estudios hasta su titulación (Marchesi, 2000).
<i>Influencia de su entorno en general y de su familia:</i>	La influencia del padre y la madre, o del adulto responsable del estudiante, influye significativamente en la vida académica porque el entorno familiar afecta el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica y el desarrollo del individuo.
<i>Vínculos de la familia con el entorno escolar:</i>	Un ambiente familiar con interés en un entorno académico que incentive la perseverancia del logro académico se relaciona con excelentes resultados académicos.

Fuente: Adaptado de Guiselle y Vargas (2007).

Lógica de acceso social. Está ampliamente demostrado que las desigualdades sociales y culturales condicionan los resultados educativos (Guiselle y Vargas, 2007, p.53). Marchesi (2000) señala que factores como la pobreza y la falta de apoyo social están relacionados con el fracaso académico; advierte que, sin embargo, no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las educativas, aduciendo que hay otros factores como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la misma institución que pueden incidir en forma positiva o negativa en lo que a desigualdad educativa se refiere (Guiselle y Garbanzo, 2007).

Tabla 19.*Lógica de acceso social*

<i>Variables geográficas:</i>	Las condiciones como la zona geográfica de procedencia del estudiante y tiempo de desplazamiento hasta la institución son factores que eventualmente se relacionan con el rendimiento académico en forma positiva o negativa.
<i>Contexto socioeconómico:</i>	Diversas investigaciones han permitido establecer correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causales económicas el éxito o fracaso académico (Seibold, 2003).
<i>Capital cultural:</i>	Hace referencia al conjunto de relaciones entre el ambiente familiar, sus diversas experiencias que enriquezcan el ambiente educativo; todo este capital cultural contribuye a resultados académicos positivos.

Fuente: Adaptado de Guiselle y Vargas (2007).

Lógica de acceso institucionales. Esta categoría es definida por Carrión (2002), como componentes no personales que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los componentes personales influye en el rendimiento académico alcanzado, dentro de estos se encuentran: metodologías docentes, horarios de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias entre otros que seguidamente se abordarán en forma individual (Guiselle y Vargas, 2007).

Tabla 20.

Lógica de acceso institucional.

<i>Elección de los estudios según interés del estudiante</i>	Se refiere a la vía por la cual el estudiante ingresó a la carrera, si esta corresponde a su primera elección, o si fue traslado de carrera o por no haber encontrado cupo en otra carrera, entre otros.
<i>Servicios institucionales de apoyo</i>	Se refiere a todos aquellos servicios que la institución ofrece al estudiantado, principalmente según su condición económica, como lo son: sistemas de becas, servicio de préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, entre otros.
<i>Ambiente estudiantil</i>	Un ambiente marcado por una excesiva competitividad con los compañeros o por el contrario se destaca la solidaridad, el compañerismo, entre otros. Lo anterior, puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico.

Fuente: Adaptado de Guiselle y Vargas (2007).

4.3.2.4 Las trayectorias biográfico-educativas

El análisis de las trayectorias biográfico-educativas ocupa la mayor atención de esta investigación. Siguiendo a Blanco (2011) las biografías de los individuos se ubican en tiempos históricos y comunidades determinados, por tanto, quienes pertenecen a una misma cohorte comparten algunas características fundamentales, diferenciadas por las distinciones de género, la clase social o estrato socioeconómico y por la raza o etnia, entre otras (Elder y Giele, 2009).

Ahora bien, el concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción (Elder, 1991). Estas

trayectorias comprenden las trayectorias escolares²⁹, la cual incluye el proceso de escolarización desde los inicios de la escuela hasta finalizar o dejar los estudios. Esta tesis se centra en tres dimensiones de las trayectorias educativas de las y los jóvenes, así:

1. *Las prácticas que constituyen la trayectoria.* Incluye las prácticas educativas que se desarrollan dentro de cada una de las etapas que configuran una trayectoria académica, con especial atención en la construcción de las transiciones escolares (educación básica primaria, básica secundaria, formación profesional, etc.) y el desarrollo de estas.

2. *La vivencia subjetiva de la trayectoria.* Aquí se engloban algunos de los principales elementos que constituyen la vivencia de la trayectoria y su experiencia³⁰ educativa resultante, esta vivencia está prioritariamente anclada en los acontecimientos que este colectivo encuentra en su vida familiar y personal.

En ese sentido, se recogen algunos elementos tales como los vínculos con sus pares, el ingreso temprano al mercado laboral, los procesos identitarios, los de socialización, el grado de interés demostrado hacia su formación académica, la autopercepción como estudiante, entre otros. Estos elementos son extremadamente relevantes para comprender la configuración de las diferentes prácticas educativas que constituyen la trayectoria biográfica- educativa.

3) *La linealidad de la trayectoria.* Debido a que las trayectorias educativas reales están sujetas a su vivencia subjetiva, en algunas ocasiones estas no encajan con las trayectorias escolares-teóricas (Terigi, 2009). En este apartado se incorporan elementos de interés específico para

²⁹ El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Estas 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: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo, la anualización de los grados de instrucción (Véase Terigi, 2009).

³⁰ En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden, que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos (véase Gómez y Saucedo, 2015, p.1023).

la presente tesis doctoral tales como la existencia o no de procesos de continuidad o discontinuidad de la trayectoria educativa.

En el desarrollo de la investigación se incluirán todos los elementos propios de la biografía extra educativa de las y los jóvenes del Proyecto Utopía de La Universidad de La Salle que de una manera u otra condicionan, no solo el proceso de discontinuidad³¹, si no toda la trayectoria de este colectivo. Los condicionantes y lógicas de acceso a la educación superior, son algunos de los factores biográficos a tener en cuenta y que podrían afectar de una manera u otra a la trayectoria educativa y a su linealidad.

Por último, hay un elemento a considerar que si bien no forma parte explícita de la trayectoria biográfico-educativa hay que tener en cuenta para entender todas las narraciones biográficas: las historias de vida de los estudiantes en contextos y dinámicas bien determinadas nos pueden ayudar a profundizarla (Bolívar y Gijón, 2008; Martínez, 2008).

³¹ cualquier etapa dentro de la trayectoria educativa, sea cual sea su duración, con una ausencia total de vinculación con cualquier tipo de institución educativa formal, y la cual anteceda una reanudación del proceso formativo.

Tabla 21.

Operativización de las trayectorias biográfico-educativas.

Trayectoria biográfico-educativa	Prácticas y experiencias educativas	Prácticas educativas	Etapas y transiciones educativas desarrolladas
			Resultados educativos
			Repetición y otros mecanismos punitivos o de control
		Vivencia de la trayectoria educativa	Sentimiento de pertinencia respecto a la educación y las instituciones educativas (grado de vinculación o desvinculación)
			Grado de interés demostrado hacia los estudios y la utilidad de los aprendizajes
			Vinculación con la educación (papel en el imaginario)
		Linealidad de la trayectoria	Etapas de discontinuidad educativa
			Vivencia de la discontinuidad educativa
			Grado de linealidad de la trayectoria
		Aspiraciones y Expectativas	Aspiraciones educativas
			Expectativas educativas
			Aspiraciones no educativas
	Expectativas no educativas		
	Elementos extra-educativos (biográficos)	Principales ocupaciones no educativas (laborales y no laborales)	
		Puntos de inflexión biográficos (Enfermedad, Movilidad geográfica, etc.)	
	Dimensión Narrativa	(re)construcción de la narración / historia de vida	
		Omisiones de la narración / historia de vida	
(re)interpretación de la narración / historia de vida			

Fuente: Adaptación de Montes (2019).

4.3.2.5 Percepción del habitus institucional y vivencia de la educación superior

El habitus institucional es determinante para la vinculación escolar de las y los jóvenes y, poder construir así unas trayectorias de continuidad académica, aunque quizás no sea suficiente para garantizar el éxito educativo (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2016). Es por ello que dentro de los elementos que las autoras analizan, resaltan de manera particular las concepciones y expectativas del profesorado.

Retomando a Bourdieu y la teoría de la reproducción social, el autor plantea que la escuela es la institución donde se obtienen una serie de hábitos que sitúa a quien los adquiere en una posición de privilegio. En ese sentido, la escuela es clave para la reproducción de la posición de clase en una estructura social desigual, donde se ponen en juego los capitales cultural, simbólico, social y económico que cada grupo social posee, para así reproducir o mejorar su posición en la estructura social (Bourdieu y Passeron, 2001)

Algunas investigaciones (Coe y Fitz-Gibbon, 1998; Van Houtte, 2011; Van Houtte y Van Maele, 2011) han centrado su interés en demostrar que tanto las trayectorias educativas como los resultados de estas, no dependen exclusivamente de cuestiones cognitivas sino también de aspectos como lo son el tipo de relación e interacción con el profesorado y sus compañeros de clase, las motivaciones y expectativas de las y los estudiantes relacionadas con las prácticas, las normas, entre otros.

El profesorado a nivel individual tiene su propia idea sobre cuál es su papel en el proceso de enseñanza- aprendizaje y sobre la institución escolar. Sus discursos y sus prácticas se encuentran condicionadas por el contexto institucional en el que desarrollan su trabajo. Así pues, el profesorado no actúa de forma independiente a su contexto sino, por el contrario, se encuentra influido y condicionado por los factores contextuales que caracterizan la institución escolar (Tarabini et al., 2016).

Otros autores como Reay (2009) consideran que el *habitus* es propio de las clases medias y genera un campo ajeno para los estudiantes de clase trabajadora que acceden a la educación superior. Dicho de otra manera, provoca que los estudiantes de clase trabajadora, cuyo *habitus* no van en consonancia con el de la institución, no encajen dentro de ella.

Asimismo, para Hodgkinson y Sparkes (1997), Lehmann (2012), la decisión de acceder a la Universidad y la experiencia vivida dentro de la institución implica la incorporación evolutiva de experiencias y rasgos identitarios propios de la inmersión en una nueva vivencia significativa que implican un cambio gradual del alumnado, un proceso de adaptación y transformación que requiere como contraparte, abandonar algunos de los aspectos que conforman su identidad de origen.

Este proceso de adaptación entre individuo e institución ha sido definido por Reay, et al. (2001) como un proceso de transformación del Habitus. Posteriormente Abrahams e Ingram (2013), Baxter y Britton (2001) o Hurst (2010), entre otros, han definido las posibilidades resultantes de este proceso de transformación acuñando la idea de dislocaciones, adaptaciones y disyunciones del habitus y definiendo sus impactos en relación con el alumnado y sus trayectorias.

Además, más allá de la identificación de las percepciones del habitus institucional y de la relación que se da con el habitus individual del alumnado, se incorporan otros elementos específicos del análisis de la vivencia de la Educación Superior como pueden ser, el papel del grupo de iguales y la experiencia subjetiva del proceso educativo que se desarrolla dentro de esta etapa. En la siguiente tabla se operativizan todos estos conceptos.

Tabla 21.

Operativización de la vivencia y la experiencia de la Educación Superior y los procesos de transformación del habitus.

Experiencia y Vivencia de la Educación Superior	Percepción del <i>Habitus institucional</i> y de las características de la institución	Percepción de las normas, reglas y códigos de la institución.
		Percepción de trato institucional desigual (etiquetaje, disposiciones o expectativas del profesorado y grupo de iguales).
		Percepción de impactos, positivos o negativos, derivados de la composición social de la institución.
		Percepción de impactos, positivos o negativos, derivados de los requisitos académicos y curriculares asociados al título (prácticas, volumen de estudio, etc.).
	Procesos de Transformación del <i>habitus</i>	Grado de aceptación o rechazo de los códigos y normas de origen.
		Nivel de integración de las normas y códigos de la institución de educación superior.
		Existencia de conflicto entre las normas y los códigos de origen y de destino.
		Sentimiento de distancia frente a normas y códigos de la institución de educación superior.
	Experiencia educativa subjetiva	Valoración del nivel de dificultad de los estudios.
		Grado de interés suscitado.
		Percepción de utilidad de los aprendizajes.

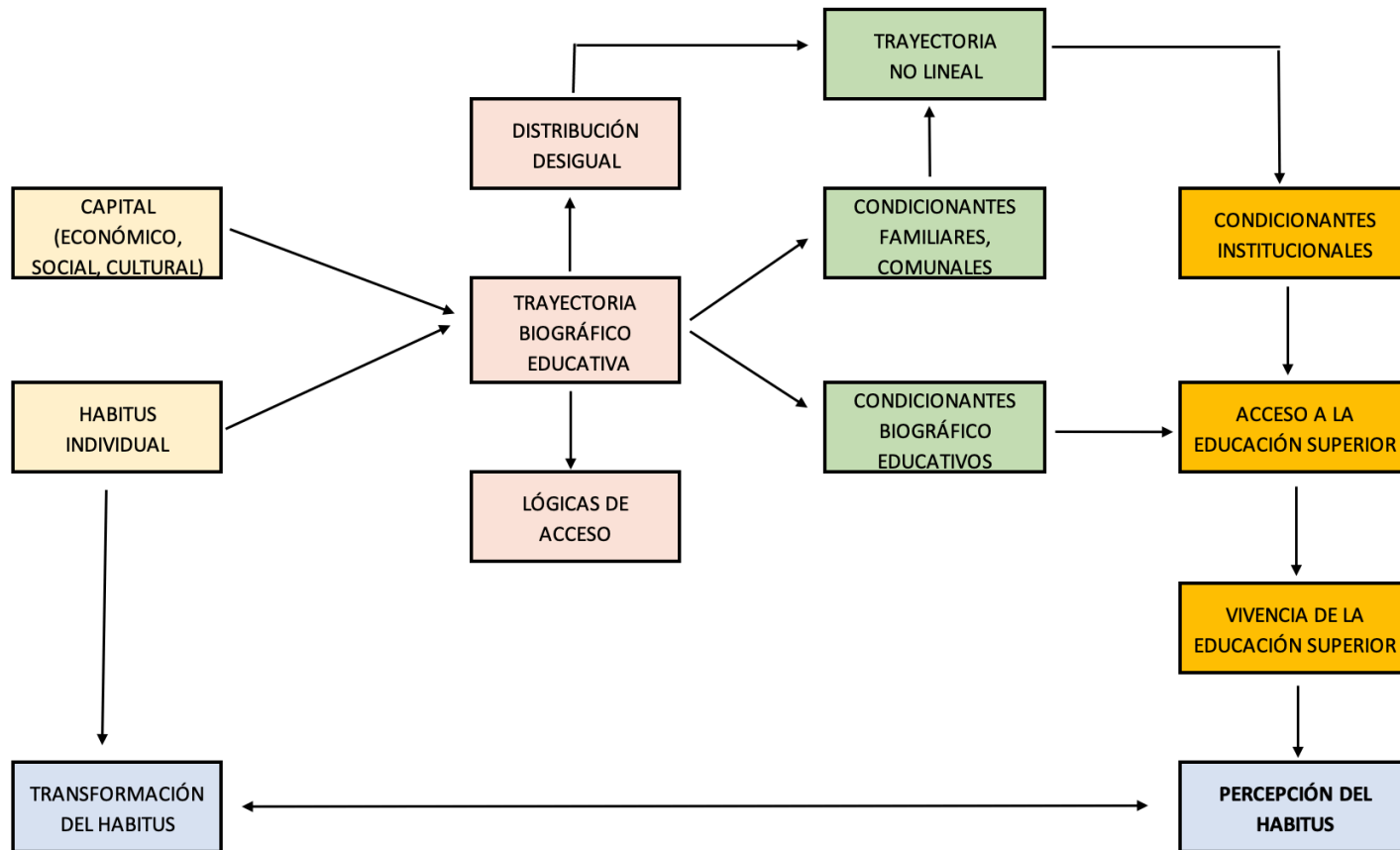
Fuente: Adaptación de Montes (2019).

4.3.3 Mapa de análisis de la investigación

La figura 23 muestra la relación entre los principales conceptos del modelo de análisis así como las relaciones entre estos conceptos dando como resultado el mapa de análisis de la tesis doctoral asociado a cada uno de los objetivos específicos que permitirá determinar los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales, el acceso y la permanencia a la Educación Superior en Colombia de jóvenes rurales estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle.

Figura 23.

Modelo de análisis de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

4.4 Desarrollo metodológico

En consonancia con el diseño analítico presentado a lo largo del capítulo, la aproximación metodológica desarrollada en el marco de la presente tesis doctoral combina elementos propios de orden descriptivo que emplea una metodología basada en métodos mixtos cuyo propósito es fortalecer el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de la aplicación de dos técnicas de investigación como: entrevista biográfica-narrativa y cuestionario o encuesta.

Los instrumentos cuantitativos se han desarrollado específicamente en el marco del primer y segundo objetivo. La obtención de datos a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes del *Proyecto Utopía* de La Universidad de La Salle, la cual registraba para el año 2022 un total de 108 estudiantes, correspondiente a la primera y tercera cohorte, cuyo ingreso se dio en enero de 2022 y 2019, respectivamente.

De otra parte, para los objetivos 3, 4 y 5 es decir aquellos relativos al análisis de las prácticas de vivencia, permanencia y experiencia de la trayectoria biográfico-educativa, se desarrollan mediante una aproximación metodológica de carácter cualitativo. A partir de esta dinámica, se pueden comprender las diferentes formas de experimentar estas etapas que configuran las trayectorias de las y los jóvenes rurales. Así las cosas, mediante una aproximación cualitativa se puede realizar un análisis de la dimensión subjetiva de las trayectorias educativas y sociales que permitan comprender la construcción de la biografía de esta población.

4.4.1 Métodos mixtos

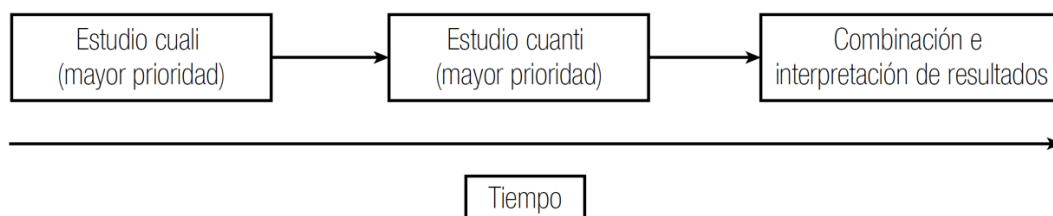
De acuerdo con Hamui-Sutton (2013) la característica principal de los métodos mixtos es la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa en un mismo estudio. En ese sentido, señala el autor que cuando las preguntas de investigación son complejas, esta técnica permite darle profundidad al análisis y comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta técnica utiliza diversas fuentes de información que se combinan de diversas maneras para sustentar análisis más comprensivos, sobre la problemática planteada.

El diseño explicativo o aclaratorio empleado en esta investigación, generalmente utilizado en las ciencias sociales cuando los resultados o las preguntas derivadas del estudio cuantitativo se investigan cualitativamente para producir datos, que pueden ser usados con el fin de aclarar los hallazgos originales o de manera complementaria. En este tipo de estudio, la investigación cuantitativa tiene mayor peso y guía la investigación cualitativa.

En esta técnica se debe considerar la forma de seleccionar la muestra de la parte cualitativa del estudio y se puede incluir a toda la muestra cuantitativa con el fin de elegir de allí los casos para el análisis cualitativo, o si fuese el caso, escoger a distintos individuos de la fase cuantitativa cuando se pierde contacto con ellos Hamui-Sutton (2013). Asimismo, según Schifferdecker y Reed (2009) es recomendable que los individuos seleccionados en la parte cualitativa provengan de la misma selección que ha participado en la fase cuantitativa, ya que de esta manera se recoge y representa mejor sus percepciones, vivencias y experiencias (figura 24).

Figura 24.

Modelo explicativo de métodos mixtos adaptado a la investigación.



Fuente: Tomado de Hamui-Sutton (2013).

Algunas consideraciones para tener en cuenta con este tipo de estudios hacen referencia a la manera como los datos son producidos, analizados o utilizados. En algunos casos la información para desarrollar la investigación depende del análisis de datos, como i.e., el desarrollo de cuestionarios a partir de los datos cualitativos Hamui-Sutton (2013).

Finalmente, tal y como Gardner (2012) destaca mediante las técnicas mixtas cuestionar la generalizabilidad de los datos cuantitativos y la transferibilidad de los datos cualitativos.

4.4.2 Método biográfico y el análisis de las narrativas

La aproximación metodológica desarrollada en esta investigación está enmarcada en la técnica biográfico-narrativa, cuyo propósito es a través del análisis de la vida de cada individuo, explorar la relación entre las fuerzas sociales e individuales y los elementos estructurantes del contexto social y, reconstruir los acontecimientos sociales desde la perspectiva de los informantes de la manera más directa posible (Jovchelovitch y Bauer, 2000).

En palabras de Erben (1996) este enfoque explora la agencia propia del individuo, respeta la dimensión personal inherente al sujeto humano, a la vez que sitúa en un esquema estructural a los diferentes sujetos y sus acciones en el cual para comprender al Yo, debe comprenderse el entorno en el que se encuentra.

En la misma línea, el propio Erben (1996) añade que el objetivo de esta técnica biográfica es proporcionar más información sobre la naturaleza y el significado de la vida individual porque proporcionan a su vez información sobre la naturaleza y el significado de la sociedad en sí misma. Sin embargo, también considera que el método biográfico no podrá considerarse como un método totalmente exitoso toda vez que no es posible replicar una vida de manera exacta, señala el autor.

Por otro lado, tal y como señala Miller (2000) el método biográfico se centra en el desarrollo psicológico de los individuos y grupos familiares a lo largo de toda la vida, o incluso a lo largo de varias generaciones. Este trabajo de investigación está centrado exclusivamente en una dimensión del método biográfico: el análisis de narrativas y/o de historias de vida.

En términos de Ricoeur (1988) y Torrebadella (2000), el método biográfico explora la intersección entre el individuo y la sociedad, tanto en sus dinámicas de cambio como en su continuidad. En este sentido, al analizar la biografía de los individuos se está accediendo a las estructuras colectivas que estas biografías conforman.

Siguiendo a Verd (2006) señala que las aproximaciones denominadas investigaciones narrativas han proliferado enormemente desde la década de los noventa. Miller (2000) por su parte

afirma que este enfoque no es nada nuevo, en la psicología, era bien conocido y utilizado en las historias de casos por Sigmund Freud en su desarrollo del psicoanálisis, y también por Jung, Reich y otros teóricos prominentes en el psicoanálisis. En sociología, Durkheim, Engels y otros utilizaron historias de vida para ilustrar el desarrollo social y de clases en el siglo XIX.

Según Bell (2002) existen múltiples procedimientos englobados bajo la categorización del análisis narrativo. Para Kramp (2003) y Riessman (1993) la narrativa es una actividad humana vital que estructura la experiencia y le da sentido. Como enfoque de investigación, proporciona una manera efectiva de emprender el "estudio sistemático de las experiencias personales y el significado: cómo los eventos han sido construidos por los sujetos activos". En este sentido, las historias o narraciones son expresiones construidas culturalmente que se encuentran entre los medios más universales para organizar y articular la experiencia (Turner y Bruner, 1986).

Del mismo modo, Polkinghorne (1995) define la narrativa como el tipo de composición del discurso que reúne diversos eventos, sucesos y acciones de la vida humana en procesos temáticamente unificados y dirigidos por objetivos, de igual manera diferencia entre el análisis narrativo y el análisis de narrativas. Es decir, la narrativa cumple la función de reconstruir, ordenar y de dotar de sentido a las acciones que constituyen la biografía, mientras que el análisis de narrativas da como resultado descripciones y/o categorías de los temas sociales y culturales que subyacen contenidos en las historias.

En este sentido, el análisis paradigmático de la narrativa tiene como objetivo la exploración de temas comunes o de manifestaciones conceptuales colectivas entre las historias compiladas. Es por ello que este enfoque requiere de una base de datos que conste de varias historias de vida, a diferencia del otro enfoque, cuyo objetivo es el de reconstruir una vida y por consiguiente solo precisa de una historia o narración (Merrill y West, 2009).

Para Sanz (2005) dentro de las limitaciones metodológicas del análisis biográfico de las narrativas, surgen aquellas propias de la naturaleza de la información, de la esencia de la memoria, de la oralidad y de la interacción investigador-informante. Así pues, la exactitud de la información

recopilada a través de las entrevistas biográficas puede estar potencialmente afectada por variables como la pérdida de la memoria, la construcción o aparición de recuerdos selectivos o la influencia de cuestiones tales como la deseabilidad o indeseabilidad social. Asimismo, el autor señala que estos factores pueden sesgar la información recopilada ya sea de manera consciente o inconsciente (Sanz, 2005).

Precisamente para reducir el impacto de estas limitaciones nacen las herramientas de ayuda a la memoria. Estas, entre las cuales destaca la life-grid³² (Parry, Thompson y Fowkes, 1999), ha sido aclamado como un método preciso para recopilar datos retrospectivos de los encuestados de edad avanzada que facilitan la estructuración, sistematización y ordenación de la información a la vez que se mejora la obtención de los datos en términos de precisión y calidad reflexiva (Bell, 2005).

En este sentido, estas herramientas facilitan la reconstrucción de eventos mejorando sustancialmente su coherencia, precisión y exactitud. Es por ello que en la presente investigación se alterna el uso de estas herramientas con un estilo mucho más abierto de entrevista biográfica, el estilo Rosenthal, donde la reconstrucción secuencial de la historia queda en manos del entrevistado y donde es el entrevistador quien en un segundo nivel ordena, reconstruye y da significado secuencial a la narración principal (Montes, 2019).

4.4.3 Las técnicas de investigación: El cuestionario y las entrevistas biográficas

Las técnicas de investigación utilizadas en el marco metodológico son: La encuesta y la entrevista narrativo-biográfica. La encuesta es una de las técnicas de investigación social más conocidas y utilizada dentro del campo de las ciencias sociales. En esta técnica cuantitativa de investigación, se selecciona una muestra del universo y se realiza un cuestionario cuyo margen de error dependerá del tamaño de la misma (Bordas et al., 2015). De igual manera, para López-Roldan y Fachelli (2015) la encuesta se considera en primera instancia como una técnica de recogida de datos.

³² Es importante destacar que para el desarrollo y análisis de las entrevistas biográficas de la presente tesis doctoral se han utilizado parrillas tipológicas (life-grids) como marcos interpretativos y de ayuda a la memoria, las cuales se han tenido en cuenta para modelar y re-construir las diferentes etapas de las trayectorias de los y las entrevistados, así como para identificar los diferentes puntos de ruptura de las trayectorias biográficas.

A partir del cuestionario se interroga a los diferentes sujetos seleccionados, sean estos la población o una muestra representativa de ella, con la finalidad de obtener respuestas sistemáticas de los indicadores previamente contruidos sobre los que se les consulta.

Esta técnica implica un alto grado de direccionalidad, las preguntas deben estar predeterminadas y las respuestas generalmente son cerradas, puesto que solo se captan ciertos aspectos sin mayor profundidad de los hechos. Sin embargo, permite alcanzar una elevada extensión y un alto grado de validez externa al permitir trabajar con muestras más amplias y representativas.

Tal y como veremos en el apartado siguiente, el cuestionario diseñado para esta tesis doctoral ha sido distribuido entre los 108 estudiantes del Proyecto Utopía. Su distribución fue presencial, en el campus de La Universidad y en presencia del investigador y de un profesor de referencia. La duración de realización del cuestionario fue entre unos 20 y 30 minutos, aproximadamente.

En cuanto a la preparación del cuestionario, éste se ha articulado en cuatro (4) categorías. La primera categoría, constituye una introducción de las características socio-personales de los estudiantes. La segunda, está encaminado en obtener información relativa al perfil socioeducativo familiar, principalmente la ocupación de los miembros de la familia y su nivel de estudios. La tercera, procura obtener información sobre la trayectoria educativa previa al acceso a la Universidad, especialmente en aquellos casos donde existen discontinuidades en la trayectoria educativa. La cuarta y última categoría, indaga sobre las lógicas de acción subyacentes al acceso y la elección de los estudios universitarios. Finalmente, se posibilita la opción de manifestar la intención de participar en la segunda fase del proyecto: La entrevista biográfica-narrativa, en el marco de en el marco de la Ley 1581 de 2012 de protección de datos personales en Colombia.

En segundo lugar, la aproximación metodológica cualitativa se ha basado en el uso de la entrevista narrativo-biográfica como técnica central.

Para los autores Jovchelovitch y Bauer (2000) la gran cantidad de información detallada que ofrecen los relatos biográficos, debido a que el entrevistado tiende a hacer explicititos todos los vínculos y transiciones, a múltiples niveles, ya que es habitual acompañada de gran cantidad de

detalles sobre el tiempo, el espacio, las motivaciones y estrategias o las acciones que enmarcan los diversos acontecimientos, elementos extremadamente útiles a la hora de analizar fenómenos sociales (Lozares y Verd, 2008), por tanto podría considerarse como una ventaja metodológica en relación al uso de otras técnicas o aproximaciones.

De otra parte, Lozares y Verd (2008) señalan que a través de las entrevistas se desarrollan los núcleos temáticos considerados cruciales por el entrevistado, facilitando la comprensión de cómo fueron vividos los acontecimientos y de qué manera eso influyó en las diferentes decisiones tomadas por el entrevistado.

El guion de las entrevistas narrativo-biográficas de esta investigación fue adaptado de Montes (2019) y presenta tres categorías. La primera categoría, constituida por una única pregunta inicial, capta la narración en su máxima expresión de libertad y con la mínima inferencia por parte del investigador. Esta pregunta, basada en el estilo Rosenthal, juega un papel catalizador y articula el desarrollo del resto de la entrevista. La segunda categoría de la entrevista aterriza en las herramientas de ayuda a la memoria y pretende facilitar al sujeto entrevistado la ordenación de la reconstrucción narrativa previamente efectuada. La tercera y última categoría, constituida por una amplia cantidad de sub-categorías temáticas y preguntas específicas, se articula mediante algunos de los ejes principales en los que pivota la narración y permite volver y profundizar sobre los elementos que el entrevistador considere de mayor relevancia (como si de una entrevista semi-estructurada se tratara).

Estas sub-categorías temáticas son: la transición primaria-secundaria, el periodo de discontinuidad educativa, el retorno a la trayectoria, el acceso y la vivencia de la educación superior, las subjetividades desarrolladas en torno a las trayectorias no tradicionales, la valoración de la trayectoria, las aspiraciones y expectativas, el papel de la familia y el papel del grupo de iguales.

En este sentido, algunas de las limitaciones mencionadas se han intentado solventar mediante el uso de instrumentos de ayuda a la memoria. Concretamente dos: la *Life Grid* y el gráfico de satisfacción vital. El sujeto entrevistado sitúa los diferentes acontecimientos vitales en una parrilla de

manera cronológica permitiéndole al entrevistado poder ordenar y reconstruir la información (Verd, Yepes y Vacchiano, 2016).

El segundo tipo de instrumento de ayuda utilizado es el gráfico de satisfacción vital. Según Verd (2010) este constituye la representación gráfica que el sujeto entrevistado realiza de su propia trayectoria biográfica. De acuerdo con la perspectiva de Clausen (1998) esta herramienta no solo ayuda a comprender la dimensión subjetiva que supone la satisfacción o insatisfacción producida por las diferentes actividades desarrolladas en el eje cronológico-temporal, sino que además permite identificar los puntos de inflexión dentro de la trayectoria biográfica.

En este sentido, los gráficos de satisfacción vital “nos proporcionan pistas sobre qué acontecimientos o circunstancias han sido más significativas para el informante, permitiendo a través de las preguntas del entrevistador profundizar en las motivaciones de los individuos y las razones detrás de estos cambios importantes” (Clausen, 1998 citado en Montes, 2019, p.172).

5 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se presenta el análisis de los elementos que condicionan la construcción de las trayectorias biográfico educativas no lineales, de las y los estudiantes del Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle, en cuatro grandes categorías así: i) tipología de las trayectorias de acceso a la educación superior; ii) lógicas de acceso a la educación superior; iii) permanencia y vivencia de la Educación Superior y finalmente, iv) los condicionantes del acceso a la Educación Superior de este colectivo.

La distribución del cuestionario se realizó en el mes de marzo de 2022. Según los datos proporcionados por la Universidad de La Salle, el número de estudiantes en el campus para el año de referencia es de 108 estudiantes.

Para ello, se distribuyeron 92 cuestionarios (N= 92) con el objetivo de afianzar los mínimos necesarios para asegurar la representatividad de la encuesta, a la vez que se cercioraba la cobertura de la mayor cantidad posible de casos correspondientes a las diversas tipologías de interés específico para el análisis cualitativo. Por consiguiente, si se calcula el margen de error muestral para ambas poblaciones con un nivel de confianza del 99% y una puntuación Z de 2.58, el resultado es el siguiente:

Tabla 22.

Cálculo del error muestral para la población considerada.

Población (cohorte 2019/2021)	Margen de error	Formula
Estudiantes en el Campus de Yopal-Casanare: 108 estudiantes	5%	$Z \times \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$ n= tamaño de la muestra σ = desviación estándar de la población

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 22, el margen de error es del 5%, por consiguiente se afirma que los resultados obtenidos son representativos, y, en consecuencia, son válidos para su interpretación.

En relación con los estudiantes seleccionados, se escogieron a los estudiantes de primer año, correspondiente a los de la cohorte 2021 debido al interés específico de identificar las lógicas y condicionantes del acceso a la institución. De igual manera, se seleccionaron a los estudiantes de tercer año correspondiente a la cohorte 2019, con el fin de poder analizar las lógicas y condicionantes de acceso a la Educación Superior y el proceso de vivencia y permanencia en la Universidad. Lo anterior dando alcance a los objetivos 2, 3 y 4 de la presente investigación. En la tabla 23 se muestra los estudiantes seleccionados para el desarrollo de esta investigación.

Tabla 23.

Muestra final de los estudiantes seleccionados del Proyecto Utopía, porcentaje y número de alumnado de nuevo ingreso y número final de cuestionarios distribuidos.

Estudiantes seleccionados	Porcentaje del estudiantado	Nº. de estudiantes
Estudiantes cohorte 2019	50,92%	47
Estudiantes cohorte 2021	49,07%	45
Total	100%	92

Fuente: Elaboración propia

5.1 Operativización del perfil social de los estudiantes

Para la conceptualización del perfil social de los estudiantes del Proyecto Utopía se presenta en la tabla 24, las categorías construidas por Subirats, Sánchez y Domínguez (2002) y adaptadas por Montes (2019), donde se incluyen las siguientes variables: el nivel de estudios, la situación laboral, la categoría profesional y el nivel educativo máximo obtenido por los progenitores. Ahora bien, en algunos momentos específicos se han tenido en cuenta otras variables extraídas de la entrevista cualitativa como el lugar de origen o procedencia étnica, la configuración de la estructura familiar,

la configuración de su propia trayectoria, linealidad de la trayectoria u otras cuestiones referentes a la valoración subjetiva de la situación personal y/o familiar.

Tabla 24.

Clasificación de las categorías y fracciones de clase.

Clase Alta	Elite o clase alta social corporativa privilegiada	Nivel de estudios: medio y alto
		Categoría laboral: Empresarios con asalariados o posiciones directivas o gerenciales de grandes empresas
		Situación económico-laboral: ingresos altos o muy altos y situación laboral estable
Clase Media	Clase media propietaria	Nivel de estudios: medio y alto
		Categoría laboral: Empresarios con o sin asalariados (generalmente sin asalariados o con menos de 10 trabajadores)
		Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos cónyuges empleados
	Clase media asalariada profesional	Nivel de estudios: medio y alto
		Categoría laboral: Profesionales liberales y técnicos altamente cualificados
		Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos cónyuges empleados
	Clase media asalariada dependiente	Nivel de estudios: medio
		Categoría laboral
		Técnicos medianamente cualificados y personal administrativo
Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos conyugues empleados		
Clase trabajadora	Clase trabajadora estable	Nivel de estudios: medio y bajo
		Categoría laboral: Personal administrativo, cargos intermedios y trabajadores cualificados agrarios, de la industria o del sector servicios.
		Situación económico-laboral: ingresos medios, situación laboral estable y ambos conyugues empleados
	Clase trabajadora precaria	Nivel de estudios: bajo
		Categoría laboral: trabajadores cualificados y no cualificados agrarios, de la industria o del sector servicios (generalmente no cualificados), trabajadores domésticos y desempleados.

		Situación económico-laboral: ingresos bajos, situación laboral inestable y frecuente presencia del desempleo en alguno de los conyugues.
Riesgo de exclusión social	En riesgo de exclusión social	Tipo de población: Agrupa a las personas en situación de vulnerabilidad económica y social.
		Categoría laboral: trabajadores no cualificados agrarios, de la industria o del sector servicios, trabajadores domésticos, trabajadores informales y desempleados.
		Situación laboral: Desempleados, trabajadores temporales u ocupaciones mal remuneradas. Situación laboral inestable y presencia prolongada del desempleo en uno o ambos cónyuges.
		Nivel de ingresos: Ingresos temporales iguales o inferiores al salario mínimo.
		Nivel de estudios: Poco o nulo

Fuente: Tomado de Montes (2019)

5.2 Selección la muestra: las entrevistas biográfico-narrativas

Los perfiles seleccionados para aplicar el instrumento cualitativo (entrevista) está directamente relacionado con los perfiles obtenidos del instrumento cuantitativo (encuesta) aplicado a los 92 estudiantes de las cohortes 2019 y 2021, toda vez que se seleccionaron aquellos jóvenes cuya trayectoria académica presentaba no linealidad. Lo anterior, a partir de la información obtenida de la construcción del *life-grid* realizada por las y los entrevistados (en el capítulo 4 se detalla la construcción y análisis de estas categorías).

Una vez identificadas las tipologías de trayectorias, se entrevistó a un 33.33% de mujeres y a un 66.66% de hombres, de edades comprendidas entre los 19 y los 25 años. El resultado de este proceso se ha plasmado en la realización de 18 entrevistas biográfico-narrativas, las cuales tratan de captar algunas de las representaciones, prácticas y experiencias comunes o divergentes existentes entre el conjunto de los 73 estudiantes del Proyecto Utopía, cuya trayectoria académica ha sido no lineal. En la tabla 27 se puede observar la muestra definitiva, así como sus características en términos de edad, genero, perfil social y estudios realizados.

Tabla 25.

Muestra final de los estudiantes entrevistados y sus características en términos de edad, género, perfil social y linealidad de la trayectoria en la que se encuentran inmersos.

Nº	Pseudónimo	Edad	Genero	Perfil Social	Trayectoria Académica lineal
1	Campo	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
2	Bagadó	Entre 18 y 20	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
3	Pintada	Entre 18 y 20	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
4	Bilbao	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
5	Magui	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
6	Salgar	Entre 23 y 25	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
7	Fresno	Entre 18 y 20	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
8	Pacífico	Entre 21 y 23	Mujer	Clase trabajadora precaria	No
9	Barbacoa	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
10	San Juan	Entre 21 y 23	Mujer	Clase trabajadora precaria	No
11	Bernardo	Entre 23 y 25	Mujer	Clase trabajadora precaria	No
12	Julia	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
13	Licaligua	Entre 21 y 23	Mujer	Clase trabajadora precaria	No
14	Aguazul	Entre 18 y 10	Mujer	Clase trabajadora precaria	No
15	Uribia	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
16	Robles	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
17	Marquecha	Entre 18 y 20	Hombre	Clase trabajadora precaria	No
18	Salen	Entre 21 y 23	Hombre	Clase trabajadora precaria	No

Fuente: Elaboración propia

5.3 Síntesis de los resultados

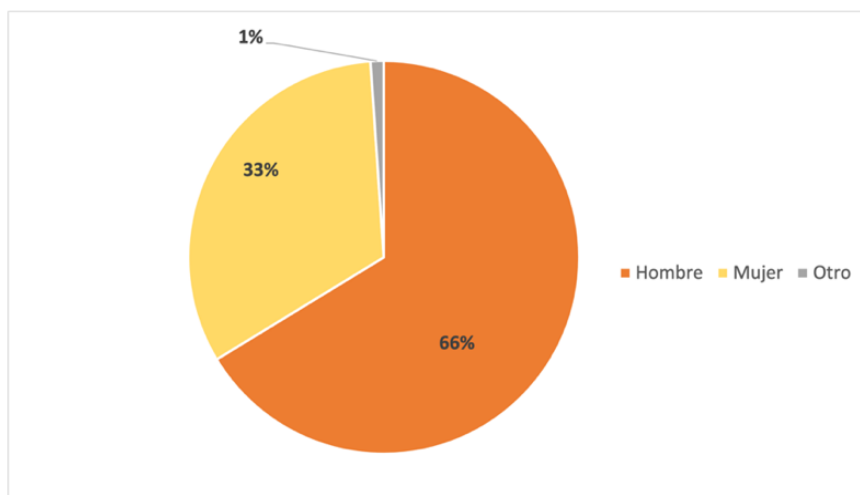
Antes de entrar con mayor detalle en las vicisitudes propias de las y los estudiantes con trayectorias académicas no lineales del Proyecto Utopía, objeto de estudio de esta investigación, es necesario realizar un ejercicio de caracterización derivado de los resultados del instrumento cuantitativo aplicado, con el fin de comprender aquellos elementos que estructuran y caracterizan el desigual acceso a la educación superior. En ese sentido, se desarrolla una tipología de las diferentes trayectorias presentes en la realidad de las y los jóvenes estudiantes del Proyecto Utopía de La Universidad de La Salle.

5.3.1 Caracterización de la muestra

De los 92 jóvenes encuestados (Figura 25) que se encuentran cursando sus estudios en Ingeniería Agronómica en el campus de Yopal, Casanare, el 66% son hombres, el 33% corresponde a las mujeres y el 1% se declara Elle, lo que equivale a 61, 30 y 1 estudiantes, respectivamente.

Figura 25.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según género, 2019-2021.



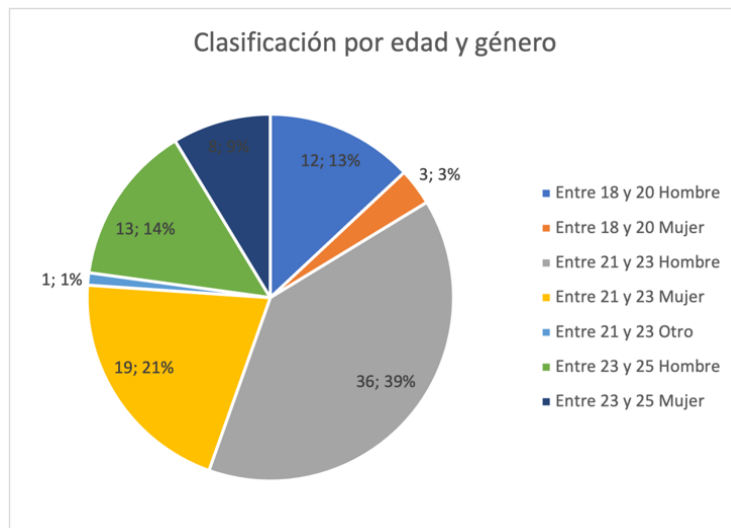
Fuente: Elaboración propia

Así mismo, la Figura 26 muestra la clasificación por edad y género. En relación con los hombres, el 13% de la muestra se encuentra en el rango de los 18 y 20 años, el 39% está entre los 21 y 23 años y, el 13% se encuentra entre los 23 y 25 años. En cuanto a las mujeres, el 3% se encuentra

entre los 18 y 20 años, 20% está entre los 21 y 23 años, mientras que el 8% está en el rango de los 23 y 25 años. Finalmente, el 1% clasificado como Elle se encuentra en el rango de los 21 y 23 años.

Figura 26.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según edad, 2019-2021.

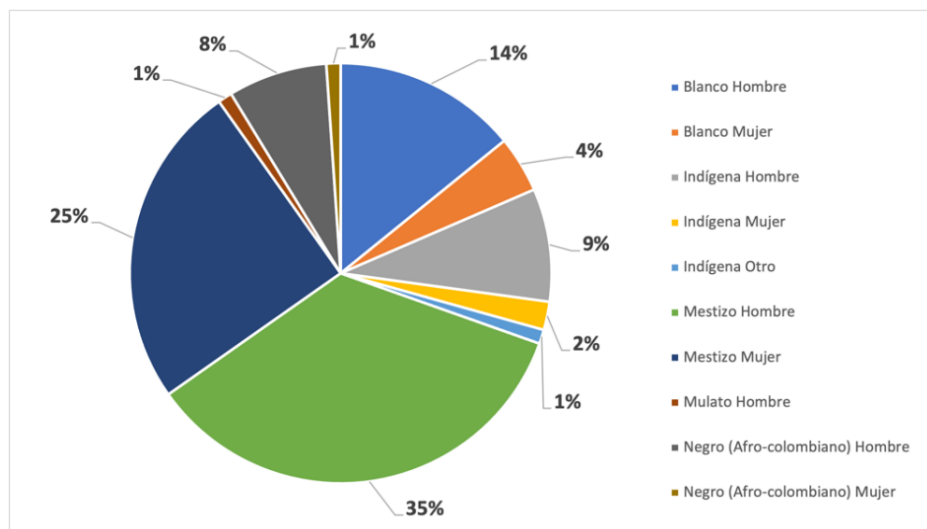


Fuente: Elaboración propia

En relación con la clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía, según su etnia, para la categoría de hombres, el 35% son mestizos, de los cuales el 50% se ubica entre los 21 y los 23 años; el 14% son blancos, de los cuales el 61% se encuentra entre los 21 y los 23 años; el 9% son indígenas de los cuales el 75% está entre los 21 y 23 años y, el 7% corresponde a afrocolombianos, de los cuales el 71% se ubica entre los 21 y 23 años. En cuanto a las mujeres, el 25% son mestizas de las cuales el 35% se encuentra en el rango de los 23 y 25 años, mientras que el 56% está entre los 21 y 23 años. De igual manera, el 4% son blancas cuyo 100% se ubica entre los 21 y 23 años, el 2% son mujeres indígenas y el 1% corresponde a mujeres afrocolombianas. Finalmente, el 1% es Elle clasificado como indígena entre los 21 y 23 años (Figura 27).

Figura 27.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según etnia, 2019-2021.

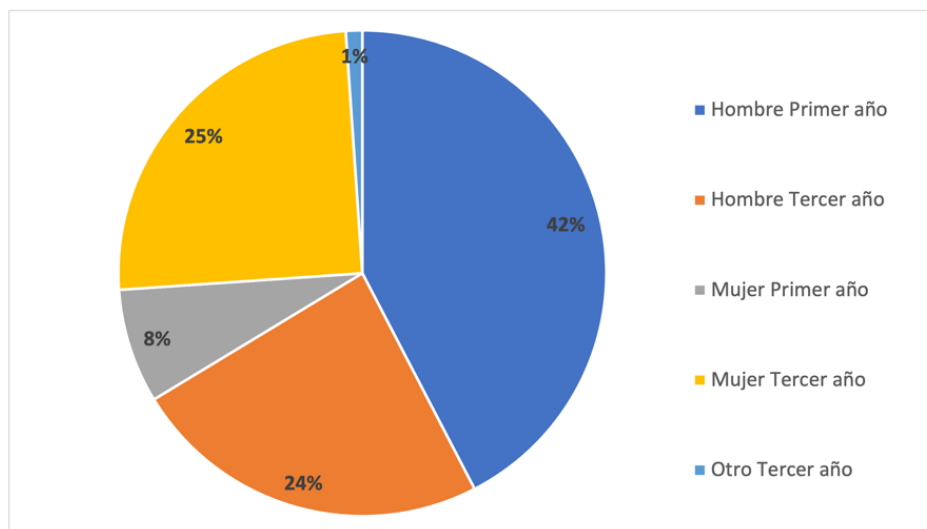


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la clasificación por cohorte (Figura 24), el 42% de los hombres pertenecen a la cohorte 2021, de los cuales 59% se encuentra entre los 21 y 23 años, el 28% entre los 18 y 20 años y el 12% está entre los 23 y 25 años. En relación con la tercera cohorte el 24% son hombres, de los cuales el 54% está entre los 21 y 23 años y el 36% entre los 23 y 25 años. En relación con las mujeres, el 25% pertenece a la tercera cohorte, de las cuales el 69% se encuentra entre los 21 y 23 años y 26% entre los 23 y 25 años. Finalmente, el 1% del género Elle se ubica en el tercer año entre los 21 y 23 años.

Figura 28.

Clasificación de estudiantes según cohortes 2019-2021, del Proyecto Utopía.

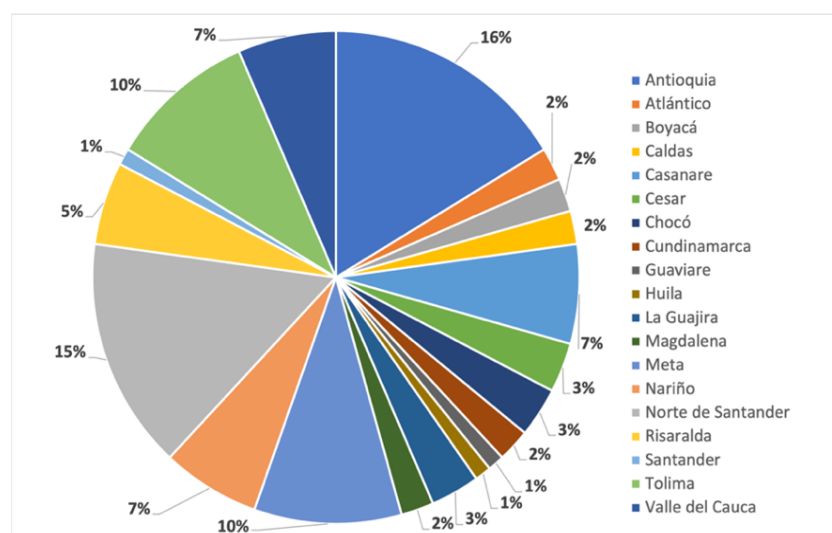


Fuente: Elaboración propia

En relación con el departamento de origen de las y los estudiantes del Proyecto Utopía, el 16% de jóvenes provienen de Antioquia, el 15% son del Norte de Santander, el 10% son del Meta. A continuación, en la figura 29 se muestra la distribución total.

Figura 29.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según Departamento de origen, 2019-2021.

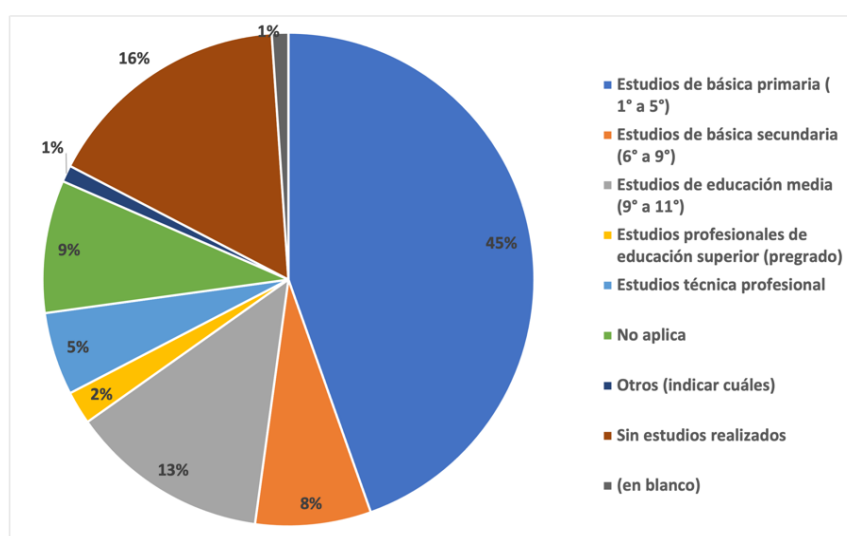


Fuente: Elaboración propia

La figura 30, muestra el nivel máximo de educación del padre. Así las cosas, el 45% de padres de las y los jóvenes tienen estudios de básica primaria, el 8% corresponde a estudios de básica secundaria, el 13% tiene estudios de educación media, mientras que el 16% no ha realizado estudios.

Figura 30.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía, según nivel máximo de educación del padre, 2019-2021.

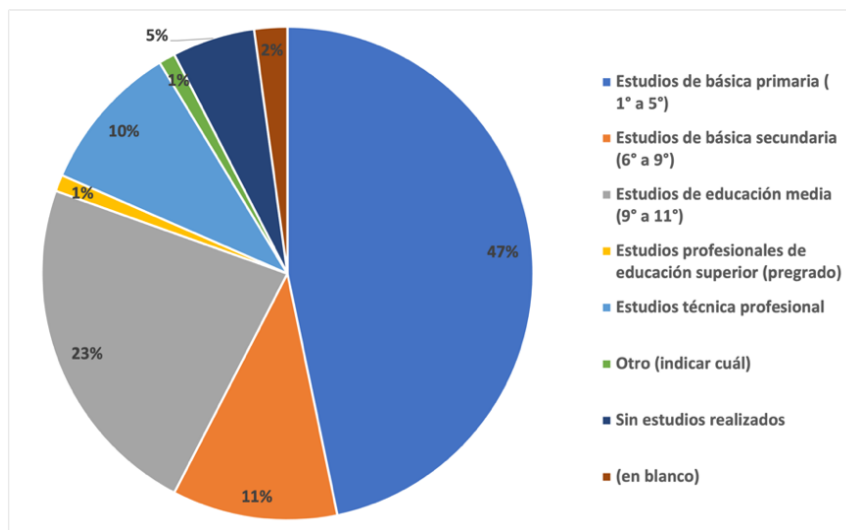


Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para el nivel máximo de educación de la madre, el 47% corresponde a estudios de básica primaria, el 11% tiene estudios de básica secundaria, el 23% con estudios de educación media, mientras que el 5% no ha realizado estudios (Figura 31).

Figura 31.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía, según nivel máximo de educación de la madre, 2019-2021.

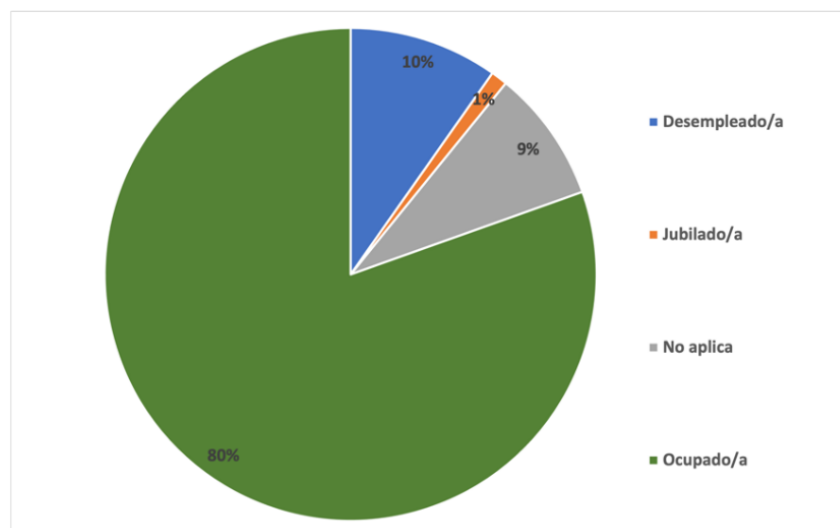


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la situación laboral del padre de las y los jóvenes del proyecto Utopía, el 80% se encuentran ocupados/empleados, mientras que el 10% están desempleados (Figura 28).

Figura 32.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según situación laboral del padre, 2019-2021.

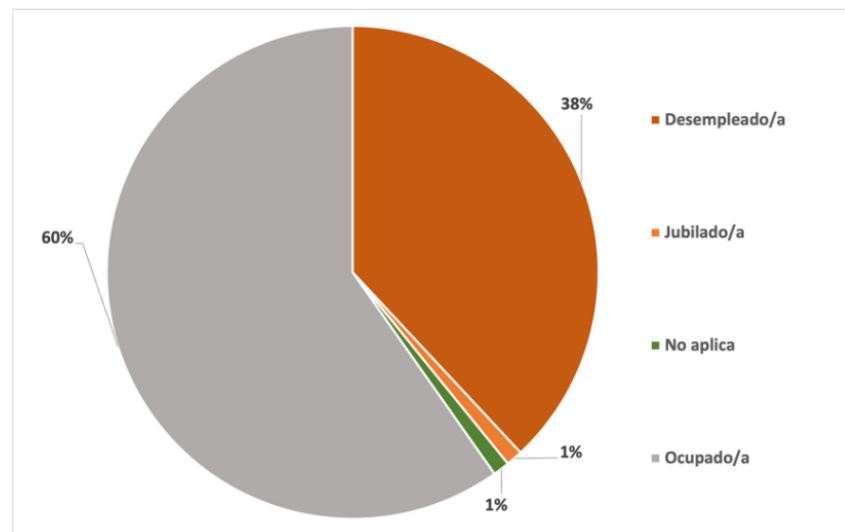


Fuente: Elaboración propia

En relación con la situación laboral de la madre de las y los jóvenes del proyecto Utopía, el 60% se encuentran ocupadas/empleadas, mientras que el 38% están desempleadas (Figura 29).

Figura 33.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según situación laboral del padre, 2019-2021

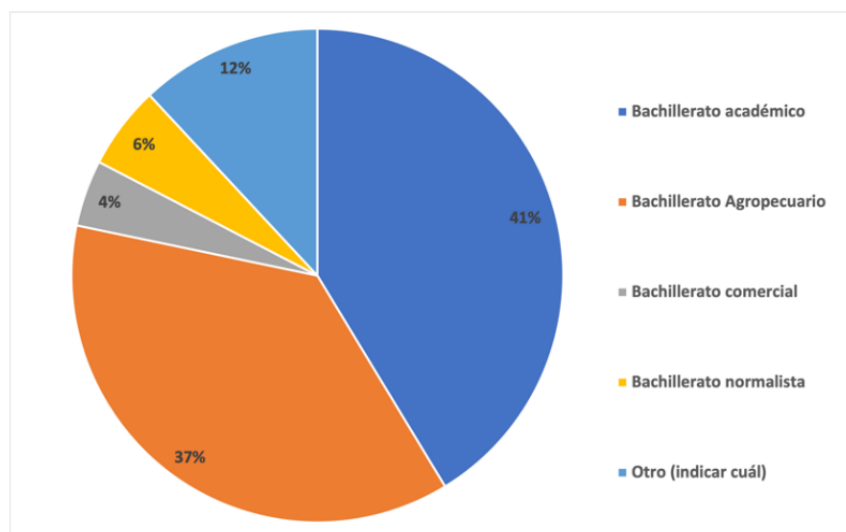


Fuente: Elaboración propia.

De otra parte, el 41% las y los jóvenes del proyecto Utopía, al finalizar su educación media obtuvieron el título de Bachiller Académico, mientras que el 37% obtuvo su título de bachiller con énfasis en agropecuario (Figura 34).

Figura 34.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según título bachiller, 2019-2021.

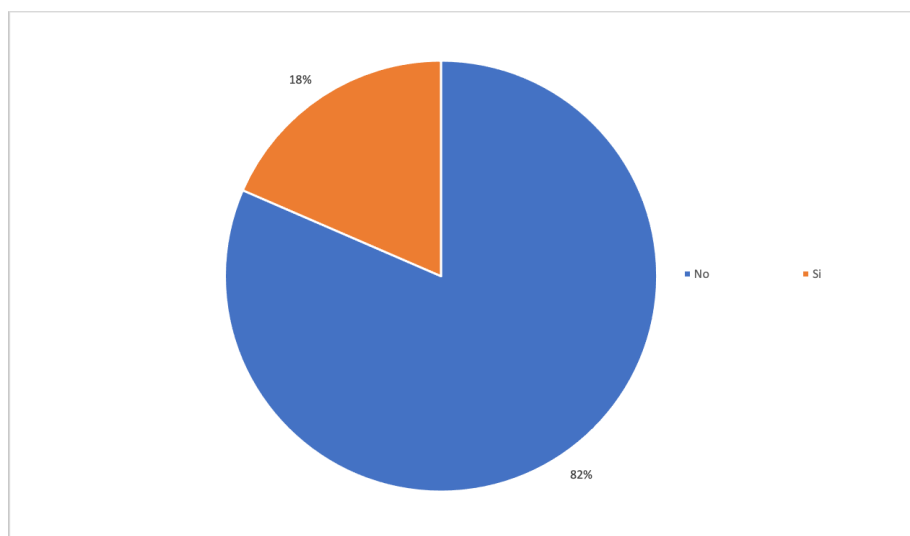


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la linealidad de la trayectoria académica, 82 % las y los jóvenes del proyecto Utopía, manifiestan haber realizado otras actividades una vez finalizadas sus estudios de educación básica media antes de acceder a la Universidad, mientras que el 18% señala linealidad en su trayectoria académica (Figura 35).

Figura 35.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según linealidad de la trayectoria académica, 2019-2021.

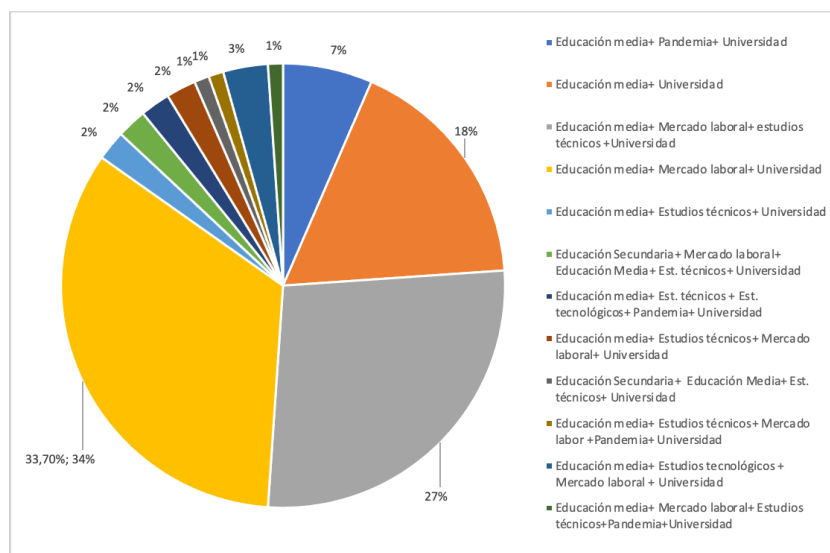


Fuente: Elaboración propia.

En relación con la construcción de la trayectoria académica de las y los jóvenes del proyecto Utopía, el 33% manifiesta que una vez finalizados los estudios de educación media se vincularon al mercado laboral y posterior a ello accedieron a la Universidad. El 27% señala que posterior a la vinculación laboral, después de finalizar sus estudios de educación media, accedieron a la educación profesional técnica y seguido, accedieron a la universidad. El 18% manifiesta haber tenido linealidad en su trayectoria académica (Figura 36).

Figura 36.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según descripción de su propia trayectoria académica, 2019-2021.

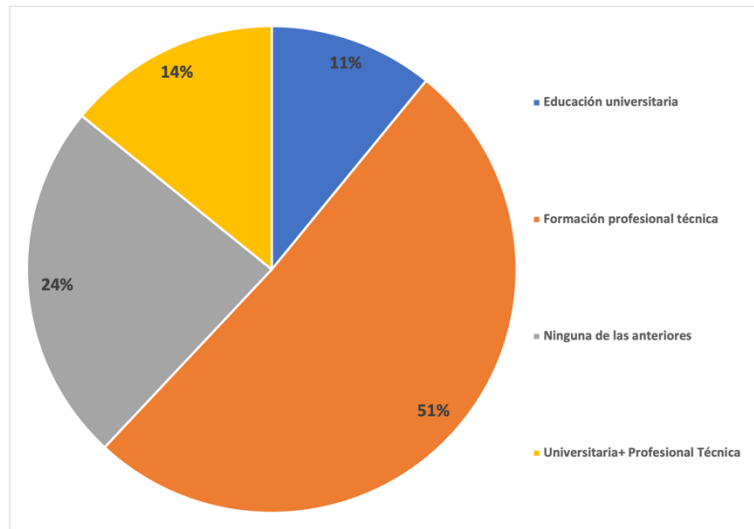


Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el 51% de las y los jóvenes del proyecto Utopía manifiesta que la oferta académica post media en la región de origen corresponde a la Profesional Técnica, el 11% corresponde a Educación Universitaria y el 24% señala que no hay ninguna oferta post media en su región de origen (Figura 37).

Figura 37.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según oferta académica post media en la región de origen, 2019-2021.

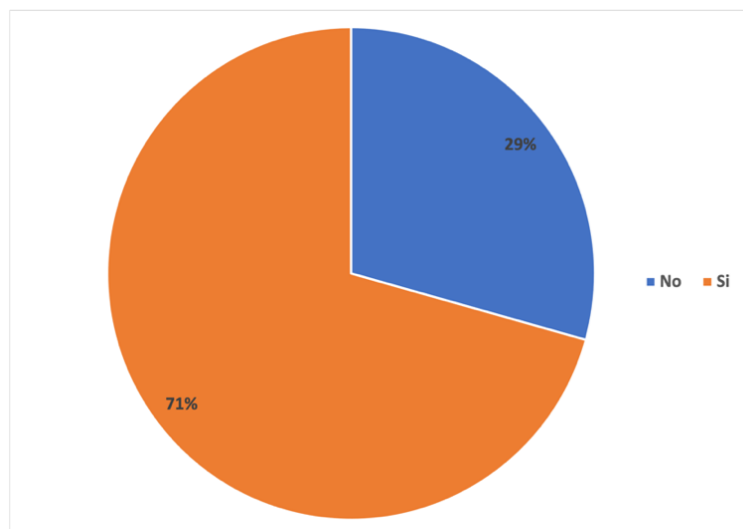


Fuente: Elaboración propia

El 71% de las y los jóvenes del proyecto Utopía responde que los estudios de Ingeniería Agronómica estaban en la primera opción de selección y por ello decidieron estudiar esa carrera, mientras que el 29% asegura que esta disciplina no estaba dentro de sus principales opciones (figura 38).

Figura 38

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según elección de los estudios actuales, 2019-2021

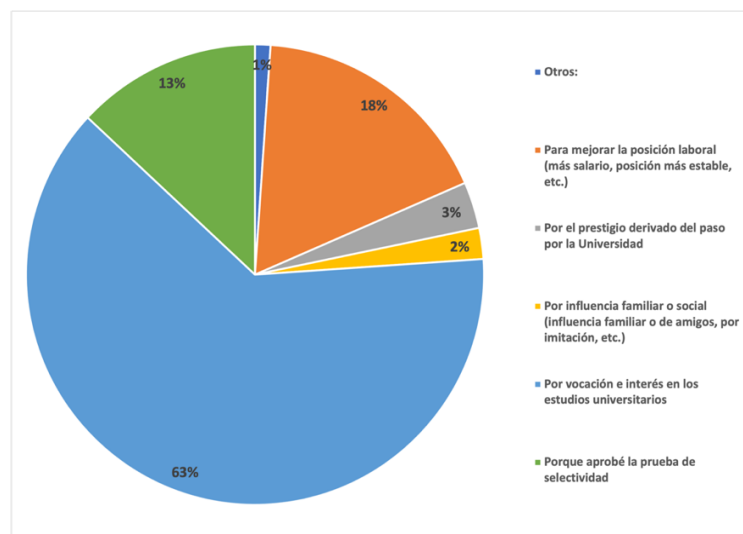


Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, el 63% de las y los jóvenes del proyecto Utopía manifiesta que el motivo prioritario por el cual decidió acceder a la universidad fue por vocación e interés en los estudios universitarios, el 18% lo hizo por su mejorar la posición laboral, el 13% porque aprobó la prueba de selectividad de la universidad y tan sólo el 2% lo hizo por influencia familiar (figura 39).

Figura 39.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según elección de acceder a la Universidad, 2019-2021.

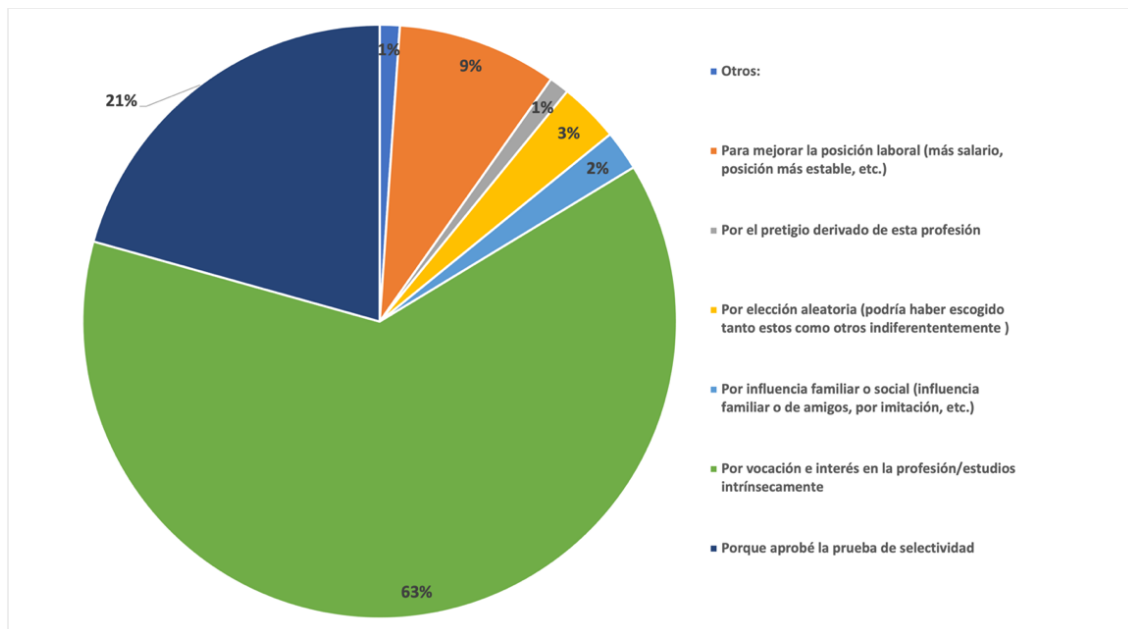


Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el 63% de las y los jóvenes del proyecto Utopía manifiesta que el motivo prioritario por el cual escogió los estudios que está cursando actualmente y no otros, fue por vocación e interés en la profesión, el 21% porque aprobó la prueba de selectividad de la universidad, el 9% lo hizo por su mejorar la posición laboral, y tan sólo el 2% lo hizo por influencia familiar (figura 40).

Figura 40.

Clasificación de estudiantes del Proyecto Utopía según motivo principal para seleccionar los estudios actuales, 2019-2021.



Fuente: Elaboración propia

5.3.2 Hechos estilizados

Evidentemente, no es suficiente recurrir a la observación directa de los datos y con estos realizar conclusiones intuitivas sobre la existencia o no de las relaciones de dependencia entre ellos. Si la muestra no es muy elevada, a partir de un análisis de una tabla cruzada entre las variables que se desea comparar, se conseguirá una aproximación más adecuada.

El objeto de las tablas cruzadas es extraer información del cruce entre dos o más variables, ya sea de tipo categórico y a su vez sean de tipo nominal u ordinal. Se pretende determinar si existe o no algún tipo de relación de dependencia entre dos variables. A continuación, se presentan las tablas cruzadas con la variable dependiente linealidad en la trayectoria académica y las variables explicativas para estimar los posibles determinantes.

Así las cosas, en la tabla 26 se muestra que del 81,52% de las y los jóvenes que manifestaron no tener linealidad en sus trayectorias académicas, el 58,70% corresponde a los hombres de los cuales el 34,78% se encuentra en el rango de edad de los 21 y 23 años, mientras que del 22,83% de las mujeres que no han tenido linealidad en su trayectoria académica, el 15,22% están ubicadas en ese mismo rango de edad. De otra parte, para el 18,8% de los y las jóvenes que señalan haber tenido linealidad en su trayectoria académica, el 4,35% y el 5,43%, respectivamente, se ubican en el rango de 21 y 23 años.

Tabla 26.

Linealidad de la trayectoria académica y edad.

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Entre 18 y 20	9,78%
Entre 21 y 23	34,78%
Entre 23 y 25	14,13%
Mujer	22,83%
Entre 18 y 20	1,09%
Entre 21 y 23	15,22%
Entre 23 y 25	6,52%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Entre 18 y 20	3,26%
Entre 21 y 23	4,35%
Mujer	9,78%
Entre 18 y 20	2,17%
Entre 21 y 23	5,43%
Entre 23 y 25	2,17%
Otro	1,09%
Entre 21 y 23	1,09%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 27, se puede evidenciar que para el 58,70% de los jóvenes que no han tenido linealidad en su trayectoria académica, el 29,35% corresponde al nivel máximo de estudios de básica primaria que alcanzaron sus madres, mientras que el 13,04% lograron tener estudios de educación media.

En relación con las jóvenes, del 22,83% que no tienen linealidad en sus trayectorias académicas, el 8,70% corresponde al nivel máximo de estudios de básica primaria logrado. Ahora bien, en relación con el 7,61% de los jóvenes que señalaron tener linealidad en su trayectoria

académica, tan sólo el 2,17% de sus madres alcanzaron como nivel máximo de estudios la educación media y el 1,09% logró algún estudio técnico profesional. Finalmente, del 9,78% de las jóvenes que tienen linealidad en sus trayectorias, el 6,52% corresponde al nivel máximo de estudios la educación básica primaria alcanzado por las madres de este colectivo.

Tabla 27

Linealidad de la trayectoria académica y nivel máximo de estudios de la madre

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	29,35%
Estudios de básica secundaria (6° a 9°)	4,35%
Estudios de educación media (9° a 11°)	13,04%
Estudios técnica profesional	6,52%
Otro (indicar cuál)	1,09%
Sin estudios realizados	3,26%
(en blanco)	1,09%
Mujer	22,83%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	8,70%
Estudios de básica secundaria (6° a 9°)	2,17%
Estudios de educación media (9° a 11°)	8,70%
Estudios técnica profesional	2,17%
Sin estudios realizados	1,09%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	2,17%
Estudios de básica secundaria (6° a 9°)	2,17%
Estudios técnica profesional	1,09%
Sin estudios realizados	1,09%
(en blanco)	1,09%
Mujer	9,78%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	6,52%
Estudios de básica secundaria (6° a 9°)	2,17%
Estudios de educación media (9° a 11°)	1,09%
Otro	1,09%
Estudios profesionales de educación superior (pregrado)	1,09%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la tabla cruzada para la linealidad de la trayectoria académica y el nivel máximo de estudios del padre, se evidencia en la tabla 30 que para el 58,70% de los jóvenes que no tienen trayectoria lineal, el 23,91% corresponde al nivel máximo de estudios de básica primaria que alcanzaron sus padres y, tan sólo el 1,09% alcanzó el nivel profesional de educación superior. En

relación con las jóvenes en esta misma categoría, el 9,78% corresponde al nivel máximo de estudios de educación básica primaria logrado por los padres; el 3,26% alcanzó la educación media. En cuanto al nivel máximo de estudios de básica primaria para quienes mantienen la linealidad de la trayectoria, el 3,26% corresponde a los padres de los jóvenes y el 7,61% al de las jóvenes.

Tabla 28.

Linealidad de la trayectoria académica y nivel máximo de estudios del padre

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	23,91%
Estudios de básica secundaria (6° a 9°)	5,43%
Estudios de educación media (9° a 11°)	9,78%
Estudios profesionales de educación superior (pregrado)	1,09%
Estudios técnica profesional	2,17%
No aplica	3,26%
Otros (indicar cuáles)	1,09%
Sin estudios realizados	11,96%
Mujer	22,83%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	9,78%
Estudios de básica secundaria (6° a 9°)	2,17%
Estudios de educación media (9° a 11°)	3,26%
Estudios técnica profesional	2,17%
No aplica	3,26%
Sin estudios realizados	2,17%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	3,26%
No aplica	2,17%
Sin estudios realizados (en blanco)	1,09%
Mujer	9,78%
Estudios de básica primaria (1° a 5°)	7,61%
Estudios profesionales de educación superior (pregrado)	1,09%
Sin estudios realizados	1,09%
Otro	1,09%
Estudios técnica profesional	1,09%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla cruzada para la linealidad de la trayectoria académica y la ocupación del padre (tabla 29) muestra que, tanto para hombres y mujeres sin linealidad en sus trayectorias académicas como

para los y las que si la tienen, los mayores porcentajes se concentran en la agricultura como la ocupación que desempeña el padre, con el 27,17%, 11,96%, 2,17% y 4,35%, respectivamente.

Tabla 29.

Linealidad de la trayectoria académica y ocupación del padre.

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Agricultor	27,17%
Agropecuario	1,09%
Caficultor	3,26%
Campesino	4,35%
Constructor	1,09%
Fontanero	1,09%
Independiente	7,61%
Mayordomo	1,09%
Mecánico	1,09%
No aplica	6,52%
Obrero	1,09%
Oficios varios	1,09%
Seguridad Privada (en blanco)	1,09%
Mujer	22,83%
Agricultor	11,96%
Campesino	1,09%
Capataz	1,09%
Comerciante	1,09%
Independiente	2,17%
Jornalero	1,09%
No aplica	3,26%
Panadero	1,09%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Agricultor	2,17%
Caficultor	1,09%
No aplica	4,35%
Mujer	9,78%
Agricultor	4,35%
Mayordomo	1,09%
No aplica	1,09%
Oficios varios	1,09%
Operario	1,09%
Tractorista	1,09%
Otro	1,09%
Técnico Electricista	1,09%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia

La tabla cruzada para la linealidad de la trayectoria académica y la ocupación de la madre (tabla 30) muestra que, tanto para hombres y mujeres sin linealidad en sus trayectorias académicas como para los y las que, si la tienen, los mayores porcentajes se concentran en la categoría de Amas

de Casa como la ocupación que desempeña la madre, con el 35,87%, 14,13%, 4,35% y 5,43%, respectivamente.

Tabla 30.

Linealidad de la trayectoria académica y ocupación de la madre.

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Administradora	1,09%
Agricultora	2,17%
Agropecuario	1,09%
Ama de Casa	35,87%
Caficultora	1,09%
Campesina	1,09%
Empleada	1,09%
Floricultora	1,09%
Independiente	5,43%
Madre comunitaria	2,17%
No aplica	3,26%
Panadera	1,09%
Profesora	1,09%
(en blanco)	1,09%
Mujer	22,83%
Administra un restaurante	1,09%
Agricultor	1,09%
Agricultora	1,09%
Ama de Casa	14,13%
Auxiliar de cocina	1,09%
Cocinera	1,09%
Comerciante	1,09%
No aplica	2,17%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Ama de Casa	4,35%
Caficultora	1,09%
No aplica	2,17%
Mujer	9,78%
Agricultora	1,09%
Ama de Casa	5,43%
No aplica	1,09%
Oficios varios	1,09%
Servicio Público	1,09%
Otro	1,09%
Administradora	1,09%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la tabla cruzada para la linealidad de la trayectoria académica y la construcción de su propia trayectoria académica, se evidencia en la tabla 31 que para el 8,70% de los jóvenes que no tienen trayectoria lineal, el 27,17% una vez finalizan sus estudios de educación media se vinculan al mercado laboral y posterior a ello logran acceder a la Universidad. En relación con las jóvenes para esta misma categoría, el 9,78% de ellas, una vez finalizan la educación media se

vinculan al mercado laboral, posterior a ello continúan sus estudios técnico-profesionales para luego acceder a la Universidad. En cuanto a los y las jóvenes que manifiestan tener trayectoria lineal, la distribución es del 7,61% y 9,78%, respectivamente.

Tabla 31.

Linealidad de la trayectoria académica y construcción de su propia trayectoria.

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Educación media+ Pandemia+ Universidad	4,35%
Educación media+ Mercado laboral+ estudios técnicos +Universidad	17,39%
Educación media+ Mercado laboral+ Universidad	27,17%
Educación media+ Estudios técnicos+ Universidad	1,09%
Educación Secundaria+ Mercado laboral+ Educación Media+ Est. técnicos+ Universidad	2,17%
Educación media+ Est. técnicos + Est. tecnológicos+ Pandemia+ Universidad	1,09%
Educación media+ Estudios técnicos+ Mercado laboral+ Universidad	1,09%
Educación media+ Estudios técnicos+ Mercado labor +Pandemia+ Universidad	1,09%
Educación media+ Estudios tecnológicos + Mercado laboral + Universidad	2,17%
Educación media+ Mercado laboral+ Estudios técnicos+Pandemia+Universidad	1,09%
Mujer	22,83%
Educación media+ Pandemia+ Universidad	1,09%
Educación media+ Mercado laboral+ estudios técnicos +Universidad	9,78%
Educación media+ Mercado laboral+ Universidad	6,52%
Educación media+ Estudios técnicos+ Universidad	1,09%
Educación media+ Est. técnicos + Est. tecnológicos+ Pandemia+ Universidad	1,09%
Educación media+ Estudios técnicos+ Mercado laboral+ Universidad	1,09%
Educación Secundaria+ Educación Media+ Est. técnicos+ Universidad	1,09%
Educación media+ Estudios tecnológicos + Mercado laboral + Universidad	1,09%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Educación media+ Pandemia+ Universidad	1,09%
Educación media+ Universidad	6,52%
Mujer	9,78%
Educación media+ Universidad	9,78%
Otro	1,09%
Educación media+ Universidad	1,09%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la tabla cruzada para la linealidad de la trayectoria académica y la oferta post media en la región de origen, se evidencia en la tabla 34 que para el 81,52% de las y los jóvenes que no tienen trayectoria lineal, el 33,70% y 8,70%, respectivamente, cuentan en su región con una oferta académica Profesional técnica. De igual manera, para el 18,48% de los y las jóvenes que manifiesta

trayectoria lineal, 3,26% y el 4,35%, respectivamente, cuentan con la misma formación profesional técnica en su región de origen.

Tabla 32.

Linealidad de la trayectoria académica y oferta post media en la región de origen.

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Hombre	58,70%
Educación universitaria	5,43%
Formación profesional técnica	33,70%
Ninguna de las anteriores	13,04%
Universitaria+ Profesional Técnica	6,52%
Mujer	22,83%
Educación universitaria	3,26%
Formación profesional técnica	8,70%
Ninguna de las anteriores	6,52%
Universitaria+ Profesional Técnica	4,35%
Si	18,48%
Hombre	7,61%
Formación profesional técnica	3,26%
Ninguna de las anteriores	2,17%
Universitaria+ Profesional Técnica	2,17%
Mujer	9,78%
Educación universitaria	2,17%
Formación profesional técnica	4,35%
Ninguna de las anteriores	2,17%
Universitaria+ Profesional Técnica	1,09%
Otro	1,09%
Formación profesional técnica	1,09%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tabla cruzada para la linealidad de la trayectoria académica y la elección de los estudios de Ingeniería Agronómica, se evidencia en la tabla 35 que para el 81,52% de las y los jóvenes que no tienen trayectoria lineal, el 51,09% y 11,96%, respectivamente, lo hicieron por vocación e interés en la profesión. Tan solo el 2,17 lo hizo por influencia familiar, el 8,70% de los jóvenes eligió esta disciplina para mejorar su posición laboral.

Tabla 33.*Linealidad de la trayectoria académica y elección de los estudios actuales.*

Linealidad de la trayectoria académica	Porcentaje
No	81,52%
Otros:	1,09%
Para mejorar la posición laboral (más salario, posición más estable, etc.)	8,70%
Por el prestigio derivado de esta profesión	1,09%
Por elección aleatoria (podría haber escogido tanto estos como otros indiferentemente)	2,17%
Por influencia familiar o social (influencia familiar o de amigos, por imitación, etc.)	2,17%
Por vocación e interés en la profesión/estudios intrínsecamente	51,09%
Porque aprobé la prueba de selectividad	15,22%
Si	18,48%
Por elección aleatoria (podría haber escogido tanto estos como otros indiferentemente)	1,09%
Por vocación e interés en la profesión/estudios intrínsecamente	11,96%
Porque aprobé la prueba de selectividad	5,43%
Total general	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Las trayectorias de acceso a la educación superior

A partir del análisis cuantitativo del cuestionario, se deja de manifiesto que si bien las trayectorias tradicionales de acceso a la Universidad siguen manteniendo su hegemonía, cada vez coexisten dentro del sistema educativo colombiano un mayor número de trayectorias académicas, tal y puede evidenciarse en la tabla 31. En ese sentido, se han identificado diferentes modelos de trayectorias de acceso a la universidad agrupables en dos tipologías analíticas.

La primera, correspondiente al modelo de acceso tradicional, agrupa a las trayectorias continuas académicas y supone tan sólo un 18,48% del total de estudiantes de la muestra, lo que deja en evidencia que las y los jóvenes rurales colombianos enfrentan desigualdad de oportunidades para

realizar tránsito inmediato a la educación superior, una vez finalizan sus estudios de bachillerato. La segunda tipología, se corresponde con lo que se ha denominado trayectorias académicas de carácter no lineales que agrupa a aquellas trayectorias cuyo acceso a la Educación Superior viene mediado por: i) el paso previo por la formación técnica y/o tecnológica de índole formativa, basada en la adquisición de algún tipo de *soft skills*. De igual manera lo anterior puede estar asociado a que la oferta académica en este tipo de formación que existe en las regiones de origen ascienda al 50%, tal y como se evidencia en la tabla 30; ii) por la vinculación al mercado laboral, enfocada a la incorporación al mercado laboral como actividad principal y; iii) por los efectos de la pandemia COVID19. Esta tipología corresponde al 81,52% de estudiantes de la muestra.

En relación con la elección de los estudios de Ingeniería Agronómica (tabla 35) se identifican diversos patrones según el tipo de trayectoria realizada. En el caso de quienes no mantienen una trayectoria académica lineal, su principal motivación para escoger la disciplina de Ingeniería Agronómica fue la vocación e interés en la profesión. En segundo lugar, lo hicieron porque aprobaron la prueba de selectividad haciéndose beneficiarios de la beca para ingresar y, en tercer lugar, mejorar su posición laboral. De otra parte, quienes tienen linealidad en su trayectoria académica el motivo por el cual seleccionaron estos estudios fue la vocación e interés en la profesión.

Este fenómeno concuerda con la idea de que estos jóvenes, principalmente aquellos de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, presentan una mayor probabilidad de elegir aquellos estudios que les permita generar ingresos económicos para su familia. De igual manera, investigaciones como la desarrollada por Troiano, et al. (2017) identifican que estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos menos favorecidos seleccionan sus estudios con base en cuestiones tales como la duración, el coste directo o el coste indirecto asociado a los estudios, grado de dificultad, entre otros.

Así las cosas, se ha puesto de relieve la importancia de analizar las trayectorias de acceso a la Educación Superior como elemento clave de la tipología de estudio seleccionada. En ese sentido, comprender cómo se articulan estas trayectorias e identificar los condicionantes estructurales que

permitan contextualizar la construcción de las trayectorias académicas, dentro de ellos el origen socioeconómico, es clave para comprender las dinámicas de desigualdad que se produce en las y los jóvenes rurales colombianos.

Dicho lo anterior, el análisis de este capítulo ha identificado dos tipologías de acceso a la universidad. Si bien las trayectorias académicas clásicas de acceso a la Educación Superior siguen siendo hegemónicas, esta continuidad no se da en el sector rural colombiano, cada vez coexisten trayectorias más variadas y diversas, hecho que pone de manifiesto la creciente relevancia social y analítica de las y los estudiantes del sector rural con trayectorias educativas no lineales.

Asimismo, del análisis se desprende la elevada desigualdad existente entre las diferentes trayectorias de acceso a la universidad, en parte por lo que se refiere a su perfil socioeconómico, demográfico y educativo (nivel de estudios y ocupación familiar) y, por las lógicas de acceso o selección. De hecho, son precisamente las trayectorias no lineales las marcadas por los efectos de la desigualdad social, por una parte, con lo que respecta al perfil social de las y los estudiantes que siguen estas trayectorias, y por otra parte, por lo que se refiere a las características de sus transiciones educativas y tipología de estudios seleccionados para acceder a la universidad (tabla 32). De igual manera, estos estudiantes terminan siendo las mayores víctimas de los efectos de la desigualdad: en primer lugar, son los que más apuestan por los estudios superiores como mecanismo de mejora de la posición profesional y social, y segundo, son los que más se matriculan en estudios de menor precio y corta duración con baja tasa de inserción laboral.

Tabla 32.*Características de las tipologías por factores.*

	Muestra (N)	Edad	Sexo	Nivel familiar de estudios	Perfil de Ocupación	Precio	Lógicas de acceso
Trayectorias académicas lineales	92	Entre 18 y 20	20% Mujeres; 13,3% Hombres	Nivel educación básica primaria	Clase trabajadora precaria	Beca	Por vocación
Trayectorias académicas lineales	92	Entre 21 y 23	7,13% Mujeres; 8,93% Hombres	Nivel educación básica primaria	Clase trabajadora precaria	Beca	Por vocación
Trayectorias académicas lineales	92	Entre 23 y 25	9,5% Mujeres	Nivel educación básica primaria	Clase trabajadora precaria	Beca	Por vocación
Trayectorias académicas no lineales	92	Entre 18 y 20	6,7% Mujeres; 60% Hombres	Nivel educación básica primaria	Clase trabajadora precaria	Beca	Porque aprobaron la prueba
Trayectorias académicas no lineales	92	Entre 21 y 23	25% Mujeres; 57,1% Hombres	Nivel educación básica primaria	Clase trabajadora precaria	Beca	Porque aprobaron la prueba
Trayectorias académicas no lineales	92	Entre 23 y 25	28,5% Hombres; 61,9% Mujeres	Nivel educación básica primaria	Clase trabajadora precaria	Beca	Porque aprobaron la prueba

Fuente: Elaboración propia

5.5 La construcción desigual de las trayectorias biográfico- educativas no lineales

A continuación, se presentará el análisis de la forma en que se construyen las trayectorias vitales de los y las jóvenes rurales en Colombia, cuyo acceso a la Educación Superior se caracteriza por la no linealidad de su trayectoria académica. Así las cosas, este acápite se centra en comprender cómo el proceso constituido a lo largo de los años, así como en la vivencia subjetiva de la trayectoria y sus experiencias biográfico-educativas resultantes.

De igual manera, se analizan las causas atribuidas a los procesos de no linealidad educativa y se introducen algunos elementos más amplios vinculados con la vivencia biográfica y de esta manera identificar la influencia de otros elementos significativos, como la vinculación al mercado laboral, los cuales pueden llegar a ser los elementos que articulan las trayectorias vitales de las y los jóvenes rurales colombianos.

5.5.1 Caracterizando las trayectorias educativas no lineales

Dentro de las variables que sin duda caracteriza el objeto de estudio de esta investigación es sin duda la no linealidad de las trayectorias académicas de las y los jóvenes rurales colombianos. Empero que las trayectorias educativas son diferentes para cada uno de este colectivo; sin embargo, es importante profundizar sobre los motivos que causan esta interrupción de la trayectoria educativa, los aspectos tan relevantes, así como la duración de y el espacio geográfico donde se lleva a cabo.

En primer lugar, en relación con el momento de la interrupción de la trayectoria se encontró que solo 6 de los 18 entrevistados han abandonado los estudios durante la Educación Secundaria Obligatoria.

[...] mi mamá tomó la decisión de retirarme a mitad de año, y me puso a trabajar, me dijo, como usted no aprovecha el estudio entonces la voy a poner a trabajar, entonces empecé a

trabajar, primero en una joyería, después empecé a ayudarlo a mi mamá a vender arepas, fue un castigo y yo vi que era duro sino estudiada y la verdad uno después aprecia el estudio (Licaligua, 22 años).

Otro factor determinante del abandono prematuro escolar es el conflicto familiar

[...] Décimo y once me tocó regresar al pueblo, ya estaba cursando el noveno, y sucedió un problema en la casa con mi mamá y el papá de mi hermana menor entonces de cierta manera ella entró en una amenaza y lo único que encontramos fue irnos para Venezuela, entonces nos fuimos en ese año que yo estaba haciendo noveno y mi hermanita estaba haciendo sexto, nos fuimos para allá y allá trabajamos (Augazul, 23 años).

En adición, también se evidenció en este colectivo que una vez finalizan los estudios de educación media no hacen tránsito inmediato a la educación superior. Para los 12 casos restantes, la no linealidad en la trayectoria académica se concentra cuando finalizan los estudios de educación media. Dentro de las principales variables determinantes de la no linealidad, se encontró un entorno socioeconómico desfavorecido.

[...] se me estaba complicando a lo último, ya no rendía en lo académico, no sacaba buenas notas, por muchas razones decidí dejar eso y empecé a trabajar con mi papá haciendo bloques macizos para construcción de casas, más o menos como una construcción, usted tiene que mezclar con la pala, mezclarlo con cemento, echarlo en un molde para hacer los bloques, alcancé a hacer 2 semestres (Pacífico, 23 años).

Así mismo, la implicación de la formación y expectativas del profesorado, tal y como se explicó en detalle en el capítulo 2.

[...] Había un profesor muy selectivo, con unos compañeros, yo en algún momento iba por alguna explicación de algo que no entendí y me negaba esa explicación, la verdad me estaba afectando, la verdad hablé con el coordinador, la verdad la di mi inconformidad y me solucionaron esa parte entonces el profesor siguió, pero si cambió, dejó de tener preferencias (Campo, 21 años).

Otro determinante de la no linealidad es el la violencia y el conflicto social, CODHES (2015) estimó para el año 2000 un desplazamiento forzado de 317.000 personas, para el año 2001, 341.925 personas y para el año 2002 un total de 2.135.682 personas, por otra parte, la Red de Solidaridad Social estimó niveles de desplazamiento del orden de casi 320.000 personas entre el 2000 y 2001, un poco más de 190.000 en el 2001 y para noviembre de 2002 calcularon 926.201 personas desplazadas; (Ibáñez y Querubin, 2004, p.6). Para el mes de marzo de 2016, según la UARIV, Colombia cerró con 7.999.663 de víctimas del conflicto armado registradas por el Estado (UARIV, s.f, p.1).

[...] También el conflicto armado, pues también hubo enfrentamientos y tuvimos que salir, yo miraba asesinar gente, cuando entraba el ejército por allá a la finca como allá habitaba el otro grupo pues desde entonces empezaban los enfrentamientos diarios y luego tuvimos que salir al casco urbano, eso eran todos los días, aviones que bombardeaban, de mi familia gracias a Dios nadie, pero de vecinos si cayeron muchos en minas y fallecimientos en mi región (Magui, 22 años).

El desplazamiento forzado no solo obedece a la presencia de actores armados, también está ligado a la tenencia de la tierra y al interés de propietarios territoriales. De igual manera, la violencia es una herramienta que facilita la expropiación de la tierra.

[...] Nosotros vivimos en el chocó, ahí está la serranía de los paraguas y pues todo se complicó mucho al siguiente año pues hubieron (sic) unas amenazas dentro de esas personas caí yo, amenazas de grupos armados, [...] me tocó salir del territorio entonces todo cambió, ya yo no sabía cómo terminar mi tercer semestre que era ya para graduarme, yo sin dinero (Pacífico, 23 años).

De igual manera, un número significativo de entrevistados tuvieron que abandonar temporalmente la trayectoria educativa debido a las limitaciones de su entorno socioeconómico.

[...] yo viví siempre en una casita de lona y guadua y siempre me habían hecho como bullying pero yo me sentía orgullosa porque era mi casita, pero es que el subsidio no salía (Licaligua, 22 años).

[...] En décimo yo sabía que no tenía recursos para pasar a la Universidad entonces yo lo que pensaba hacer era presentarme al seminario en el internado, mi plan B era acceder a la Universidad por medio de una Beca (Uribia, 23 años).

[...] Terminé el bachillerato trabajé 3 años así de corrido, por lo que no tenía ingresos para estudiar, allá de jornalero porque no hay nada más qué hacer allá, y para trabajar en el pueblo, primero debe tener palanca, entonces complicado y si uno no sabe mucho se la montan y es complicado (Robles, 22 años).

[...] dejé de estudiar ya no podía sustentarme en la ciudad, pagar transporte, a veces no comía en un día, no había para el almuerzo, para el desayuno, incluso cuando llegué al pueblo mi mamá me dijo que estaba muy flaco de aguantar y por esa misma razón, se me estaba complicando a lo último, ya no rendía en lo académico, no sacaba buenas notas, por muchas razones decidí dejar eso y empecé a trabajar con mi papá (Barbacoa, 22 años).

[...] Yo siempre había querido estudiar en una universidad, pero yo decía, mi familia no es de buenos recursos, va a ser complicado, tenía que ser una beca, pensaba yo, estaba pensando, me voy a esforzar para tener una beca. La Universidad es costosa, para coger transporte, para la alimentación (Campo, 21 años).

[...] Cuando tuve que dejar la Universidad del Pacífico me sentí frustrado, que tal sino volviera a estudiar, en el momento de salir qué pasaría con mi vida, si ya no tendría más esa oportunidad de estudiar, si ya no tengo cómo, o en el momento que ya sea independiente qué hacer, me sentí frustrado. Si no hubiera sido por esta oportunidad en La Salle, creo que no hubiera tenido la oportunidad de estudiar (Barbacoa, 22 años).

En definitiva, la forma como se interrumpe la trayectoria educativa determina significativamente el éxito o fracaso de esta. Sin embargo, no es posible simplificar la compleja construcción que supone la trayectoria educativa al proceso de interrupción de la trayectoria educativa. A continuación, se analizarán las prácticas y experiencias subjetivas desarrolladas en la etapa de escolarización de educación básica y media con el objetivo de identificar los elementos y factores causales que definen la experiencia educativa de las y los jóvenes con trayectorias académicas no lineales.

5.5.2 Prácticas y experiencias educativas

Siguiendo a Van Houtte y Van Maele (2012) la pérdida del sentimiento de pertinencia desarrollado hacia la educación permite caracterizar la vivencia y experiencia educativa de las y los jóvenes rurales colombianos. En este sentido, aunque para la mayoría obtuvieron los resultados académicos mínimos exigidos en la educación media, la mayoría de estos y estas jóvenes evidencian falta de calidad en su proceso de formación académica lo que se deriva en una paulatina pérdida de motivación respecto a su trayectoria educativa y a la institución escolar.

Asimismo, si bien las y los jóvenes entrevistados no cumplen con el patrón de resistencia escolar definido por Willis (1977) sí que se observa cómo al final se acaban imponiendo los elementos negativos derivados de su desvinculación escolar, siendo la falta de interés suscitado por las materias desarrolladas y por la baja calidad de la educación que se ofrece a las y los jóvenes rurales, algunos de los elementos más señalados por los y las entrevistados.

[...] en el pueblo no es como en una ciudad que tienen más oportunidades de mejores docentes, bueno, entonces yo llego a la universidad y pierdo muchas materias, yo nunca había perdido una materia, entonces eso me empieza como a afectar (San Juan, 23 años).

Otro de los elementos más recurrentes dentro de las narraciones es el rol del docente. Éste aparece como un factor en el fracaso escolar. En la mayoría de los casos, debido a su falta de competitividad, su desinterés y desafección hacia este colectivo.

[...] en los colegios rurales hay profesores que tienden a ser muy relajados, entonces no enseñan por vocación, cuando llegamos a sexto nos dio duro, las pruebas saber, terrible, pues no nos daba clase, y eso no estaba bien, no nos daba clase y nos ponía a ver puras películas, no aprendí nada en quinto, lo que aprendí es porque leo o alguna cosa

(Salen, 21 años).

[...] a veces se presentan situaciones en donde a usted se le dificulta entender algo, una vez me pasó, y no entendía y pues el man me tiró duro, me dijo prácticamente que yo era un bruto porque todos estaban entendiendo y yo no le cogía el hilo, entonces pues ahí en esa parte, uno les hace mala cara porque igual hay un temor, porque es que, hay un espacio muy grande entre el profe y uno, en el sentido en que uno aquí está ligado a un promedio y echarse un profesor es prácticamente echarse la soga al cuello

(Fresno, 22 años).

[...] Siempre tenía como más capacidad de retener, memorizar, me iba bien en matemáticas, biología, me gustaba, en general todos los profesores eran bien, no era la mejor educación, pero el trato era bueno, siempre en todo lugar van a existir los preferidos (Pacífico, 23 años).

[...] yo tuve un problema del lenguaje, no podía pronunciar ninguna combinación, ni con L ni con R ni con nada, no las podía pronunciar y eso me retrasó harto y a veces me daba ganas de no estudiar porque mis compañeros leían super full, fluido y yo no podía decir ni Plato, ni pluma, ni traba (Salen, 21 años).

[...] Me desmotivaban la mayoría de profesores, pero más la de química, digamos, bueno uno no se aprendía bien la tabla periódica, digamos que, si uno no se la aprendía, solo con hacer una cartelera solucionaba todo, y ni hacían un énfasis en aprender, muchas veces yo iba, pero para hablar con mis compañeros, porque lo que hacíamos allá yo lo podía hacer también con un libro, muchas veces pensaba como decirle a un profesor que me enseñara (Bernardo, 24 años).

Sin embargo, esta idea no es generalizada a todo el cuerpo de docentes. Cada estudiante recuerda como mínimo a algún o alguna profesora con especial atención, identificándolo de manera individualizada como un referente claro y un punto de apoyo en lo que se refiere tanto a nivel académico como personal. En las siguientes citas se recogen algunas de estas posturas:

[...] Mira que tuve profesores que tenían un grado humano muy alto, eran docentes que daban la confianza para hablar, solo uno que era viejito antiguo que no se le podía hablar (Bilbao, 22 años).

[...] es grato tener personas como esas en la vida, la profesora de español, son las personas que me sirvieron de hombro, yo me sentía seguro de contarles las cosas, fuera de escucharme me enseñaron mucho y estoy agradecido por eso (Robles, 22 años).

[...] yo creo que siempre habían de esos profes que veían que a uno le gustaba estudiar y tenían como esa motivación, le daban a uno motivación para que siguiera estudiando, le daban a uno libros para que llevara para mi casa, para que siguiera aprendiendo más, y siempre me decía, vaya a la universidad, estudie, fue algo muy motivacional por parte de muchos profes (Salgar, 23 años).

[...] en cuanto a la primaria si tuve una buena profesora porque en ese caso era una sola profesora que me acompañó desde primaria, desde primero hasta quinto, siempre destaque por mis capacidades de primero hasta quinto, ya con experiencia ocupé el primer puesto dentro de mis compañeros, me caractericé por trabajar en equipo, estar relacionándome con mis demás compañeros y pues eso creo que ha hecho que mis capacidades sean muy desarrolladas, el liderazgo igualmente que es el que buscamos muchas de las personas adquirir ese liderazgo para poder mover masas, pienso que yo cuento con esas capacidades con el acompañamiento de los profesores en la primaria y en la secundaria (Bagadó, 20 años).

[...] yo era muy tímida, a mí se me trababa la lengua en público, la profesora Elena me agarró y me dijo, Juliana la mejor clave que usted puede hacer para dejar la timidez y segundo pueda hablar mucho mejor es leer, leer libros y le doy un tip colóquese un lápiz en la boca y empiece a hablar (Licaligua, 22 años).

[...] el rector de mi colegio me ayudó a aspirar a cargos dentro de la institución estudiantil, él me motivo a hacer procesos de liderazgo, aquí fui personero, este mismo

año tuve el encuentro de líderes estudiantiles donde quedé en el primer puesto a nivel departamental, fue el punto máximo (Bagadó, 20 años).

Continuando con el análisis de la experiencia y la vivencia escolar de la educación básica y media, se observa que, pese a la desmotivación en algunos casos, todos estos y estas jóvenes optaron por finalizar su educación obligatoria. Si bien estaban aburridos o desanimados, se puede inferir que la mayoría de ellos mantuvieron la idea de lograr sus metas académicas, obtener su título de bachiller y continuar con sus estudios profesionales.

En definitiva, las y los jóvenes con trayectorias no lineales se caracterizan por una vivencia de la educación básica y media marcada por un grado de desajuste entre las expectativas iniciales y la vivencia durante ese lapso. Sin embargo, se evidencia que este colectivo continúa conectado con su trayectoria educativa, hecho que se demuestra por su posterior retorno a la misma y finalización. A continuación, se analizarán sucintamente la autopercepción desarrollada como estudiantes hasta el momento de finalización o abandono prematuro de la trayectoria académica.

5.5.3 La autopercepción como estudiante

En este sentido, la idea imperante entre los entrevistados es la de una percepción relativamente elevada de sí mismos como estudiantes, toda vez que la mayoría se consideran buenos estudiantes y la dificultad de su linealidad no corresponde a algún tipo de limitación cognitiva sino más bien a su situación económica, a variables geográficas, entre otros.

[...]siempre fui juicioso, matemática, español, sociales, biología, educación física, a mí me gusta mucho la economía, la filosofía... La distancia de mi casa hasta el colegio, recuerdo me tocaba caminar por ahí 1 hora...en décimo yo sabía que no tenía recursos para pasar a la Universidad entonces yo lo que pensaba hacer era presentarme al

seminario en el internado, mi plan B era acceder a la Universidad por medio de una Beca (Uribe, 23 años).

[...] de la secundaria para mí fue muy bueno por decirlo así, me consideré un buen estudiante, cada periodo académico felicitaban a mi mamá...En la primaria tenía que caminar a la escuelita todos los días como unos 40 minutos...pero llegábamos como sea, pero la coordinadora que había era exigente...en la veredita no había forma de seguir estudiando, pero en el pueblo sí, pero no había transporte, y disponer de un transporte todos los días más o menos 45 minutos que quedaba el pueblo (Salgar, 23 años).

[...] como no me quedaba mucho tiempo de hacer trabajos de estar todos los días ya trabajando los sábados, los domingos, perdí noveno, eso me impactó...yo quiero ser un profesional, yo quiero seguir estudiando en una Universidad (Campo, 21 años).

5.5.4 El papel de la familia en la trayectoria académica

Algunas investigaciones como las de Bourdieu y Passeron (1977); Sayed (2003); Bolívar (2006); Butler y Muir (2017); Evans, et al., (1992); Ball (2003); Foster (2006), entre otros, identifican dos agentes principales que ayudan a comprender el contexto del entorno familiar en la trayectoria académica.

En ese sentido, cuando se hace referencia al rol del papel de la familia en las trayectorias académicas de las y los jóvenes no lineales se debe considerar el impacto mediador que produce su contexto y origen social, donde vale la pena resaltar que el 100% de los casos entrevistados en esta tesis doctoral provienen de familias que han sufrido en sus vidas un claro impacto de la precariedad laboral y, cuyo nivel máximo de estudios de la mayoría de ellos se ubica escasamente en la educación básica primaria.

Así las cosas, tal y como se señaló en el capítulo 1 correspondiente al marco teórico, el análisis de esta investigación se centra en la teoría de los capitales. De acuerdo con Savage, Warde y Devine (2005) el concepto de capital durante los últimos años ha ido evolucionando de la concepción del capital económico a una concepción más holística que engloba el capital cultural (Bourdieu, 1984), el capital simbólico (Bourdieu 1997), el capital emocional (Reay, 2000) y el capital social (Putnam 2000).

[...] Yo no me visualizaba estudiando una carrera como es agronomía, creo que esa es una de las cosas que marcó mi vida, Utopía no era mi primera opción, no era lo que yo quería para mi vida, pero mis papas son campesinos, agricultores y como le dije al principio, ellos me dijeron nosotros lo apoyamos en lo que usted escoja, cuando llegó la oportunidad de Utopía fue difícil (Bagadó, 20 años).

[...] entonces gracias a que mi papá siempre ha tenido ese amor por la agricultura y eso yo empecé como a involucrarme más y por eso fue como que seguí dándole esa continuidad y pues se presentó la oportunidad de ingeniería agronómica y yo sin pensarlo la tomé (Bernardo, 24 años).

[...] mi motivación principal al siguiente año después de graduarme siempre fue salir adelante y apoyar a mis papas, pues ellos trabajen y trabajen, entonces por darles una mejor condición de vida a ellos (Salgar, 23 años).

[...] otra cosa que ha condicionado mi vida, mi familia, porque siempre me han dado la facultad de que yo escoja lo que quiera, pero siempre me han dado la directriz que si yo escojo lo que quiero eso lo tengo que hacer bien, por lo mismo que han sido muy estrictos muy rígidos en esa parte, creo que también ha ayudado a formar mi carácter porque mi papá aprendió del carácter y mi mamá de la humildad, entonces eso también es una de las cosas que ha condicionado mi vida (Bagadó, 20 años).

Las madres no solo juegan un papel de consejeras, brindando su apoyo afectivo, sino que también ponen a la disposición de sus hijos todos los recursos de los que disponen. En las citas de Uribia, Pintada, Julia, y Bagadó se refleja como el apoyo emocional y el del entorno familiar especialmente el de la madre influye en las decisiones académicas de estos y estas jóvenes, dejando de lado las dificultades económicas. En adición, pone de relieve el reconocimiento del valor y de la importancia de los estudios:

[...] mi mamá me enseñó a estudiar, estudiar y estudiar, aunque la gente dice que para qué estudiar (Uribia, 23 años).

[...] en el colegio fui muy juicioso nunca perdí una materia y como le dije ahorita, recibí la mención de honor, mi mamá siempre le ha gustado que yo estudié, cierto, por ejemplo, mi mamá buscó la página del Sena y me dijo, métase a esto, y en sí que le empezó a gustar el tema de la agronomía, entonces ahí por esa parte creo que fui influenciado (Pintada, 20 años).

[...] pero mi mamá fue la pionera, por mi madre yo agradezco estar acá porque ella fue la que me animó y me dijo no mijo, primero el estudio, mi mamá de cierto modo entraba en mucho conflicto con mi papá por eso mismo, pero mi papá decía que yo me quedara para ayudarle, pero mi mamá siempre estuvo en el alto de la educación, papá sigue muy arraigado a la cultura (Julia, 21 años).

En las siguientes citas, a diferencia de las anteriores se pone de manifiesto una clara falta de mecanismos de apoyo familiar, hecho que se deriva a su vez en un menor reconocimiento del valor y de la importancia de los conocimientos adquiridos dentro del sistema educativo.

[...] Desde el principio yo estaba enfocado en estudiar, ser profesional no quedarme estancado, porque incluso hay muchos que han tenido la oportunidad pero no lo hacen,

hay un error y es que en la familia muchas veces le dicen a uno que el estudio es una perdedera de tiempo que mejor trabaje que eso si vale la pena, entonces no sabe uno qué hacer, obviamente la familia le va a tirar a uno más duro ellos trabajen y trabajen, entonces por darles una mejor condición de vida a ellos (Robles, 22 años).

Un segundo elemento ampliamente relacionado con la desigual posesión de capitales y que destaca por su presencia constante a lo largo de las entrevistas es el referente a los impactos materiales, pero también emocionales, de la ruptura de la familia nuclear. Ya sea por la separación de los padres o por la defunción de una de las figuras parentales, se observa cómo reiteradamente los jóvenes con trayectorias no lineales han tenido que afrontar durante sus etapas académicas una situación de pérdida o distanciamiento. En la siguiente tabla, se sintetizan las situaciones familiares observadas entre el alumnado entrevistado.

Tabla 35.

Síntesis de las situaciones familiares.

Nº	Pseudónimo	Perfil Sociofamiliar	Situación familiar y/o experiencia
1	Campo	Clase trabajadora precaria	Papá agricultor, mamá floricultora. Vive con sus dos padres
2	Bagadó	Clase trabajadora precaria	El papá trabaja en agricultura, la mamá trabaja en casa de familia como empleada del servicio.
3	Pintada	Clase trabajadora precaria	Padres separados. Madre diagnosticada de cáncer
4	Bilbao	Clase trabajadora precaria	Accidente laboral (Bilbao pierde un ojo) fallecimiento de hermano menor
5	Magui	Clase trabajadora precaria	Desplazados de conflicto armado
6	Salgar	Clase trabajadora precaria	El papá es agricultor dedicado al cultivo de café y la mamá es ama de casa. Están desempleados
7	Fresno	Clase trabajadora precaria	Sus padres no tuvieron educación pues primaria, el padre siempre se dedicó a recolectar café, la madre es ama de casa, está desempleada
8	Pacífico	Clase trabajadora precaria	Desplazados de conflicto armado
9	Barbacoa	Clase trabajadora precaria	La mamá es maestra, licenciada, el papá es bachiller, el papá no tuvo oportunidad de estudiar, trabaja haciendo bloques para construcción
10	San Juan	Clase trabajadora precaria	El papá él solamente alcanzó a estudiar hasta séptimo de bachillerato. La mamá desempleada
11	Bernardo	Clase trabajadora precaria	Padres separados. Enfermedad de la madre. Desplazados de conflicto armado

12	Julia	Clase trabajadora precaria	Desplazados de conflicto armado
13	Licaligua	Clase trabajadora precaria	Conflictos familiares con la madre
14	Aguazul	Clase trabajadora precaria	Vive con sus dos padres
15	Uribia	Clase trabajadora precaria	No conoce al padre. Vive con su madre
16	Robles	Clase trabajadora precaria	Muerte del padre Vive con su madre
17	Marquecha	Clase trabajadora precaria	Vive con sus dos padres
18	Salen	Clase trabajadora precaria	Vive con sus dos padres

Fuente: Elaboración propia

Esta situación familiar, supone una vivencia relevante y significativa para aquellos jóvenes cuyas familias deben lidiar simultáneamente con las necesidades económicas, familiares, sociales del día a día, como se muestra en las siguientes citas:

[...] fui un hijo negado, nací gracias a ella, pero uno debe agradecer a Dios por darle la vida a uno que es lo más importante, nací en una familia muy humilde, con una cultura indígena muy apasionada (Uribia, 23 años).

[...] El colegio de nuestro resguardo se cerró y no podía ingresar nadie, además los profesores de pasto Nariño pues en ese momento no había, prácticamente en ese momento no dictaban clase y no había la posibilidad de estudiar (Magüi, 22 años).

[...] Yo siempre me planteé un objetivo, pero siempre le decían a uno, los jóvenes no se pueden ir a la ciudad, el campo se está quedando solo, yo estaba muy pequeña, siempre he sido muy callada pero escucho mucho, observo mucho, yo me acuerdo que una vez me pare y dije, nosotros si nos podemos ir a la ciudad nos podemos ir a formar ir a aprender, una cosa es que no hayan oportunidades en el campo para nosotros, pero yo digo que uno tiene que explorar cosas nuevas y regresar, yo quiero estudiar (Pacífico, 23 años).

[...] Siempre quise la ingeniería agronómica o ser piloto, siempre lo decía, pero para ingresar a la universidad hay cualquier cantidad de barreras, el tema económico es la

principal, una limitante total, porque yo hacia las cuentas para ingresar a la universidad del Tolima, pública, pagando un semestre de \$600.000 y no daba. Yo me presenté a ESAP, pero como yo vivo a 3 horas de la cabecera, tendría que ir cada 8 días a pagar hotel, comida y de todo, yo me gané la beca, pero me tocó dejarla botada (Bilbao, 22 años).

En resumen, podemos señalar que el rol de la familia y su impacto en la linealidad de las trayectorias académicas se convierten en un determinante significativo. Considerar los diversos elementos familiares, se torna una tarea imprescindible a la hora de comprender el desarrollo y la vivencia desigual que se da entre las trayectorias analizadas.

Una vez analizados los elementos principales que constituyen y motivan los procesos de no linealidad en las trayectorias académicas, adquiere relevancia la necesidad de focalizar en dos aspectos que son ampliamente significativos en el desarrollo de estas trayectorias biográficas. Estos son la vinculación temprana al mercado laboral y el papel de la educación en los imaginarios de las y los jóvenes rurales durante las etapas en la que se encuentran fuera del sistema educativo formal.

5.5.5 Vinculación temprana al mercado laboral

Cuando se hace referencia a la vinculación temprana al mercado laboral de hecho estamos haciendo referencia a uno de los fenómenos globales más relevantes que corresponde especialmente a las y los jóvenes, como uno de los elementos clave a la hora de ordenar y delimitar la vida académica y social (Heinz, 2003; Walther, 2006).

Dicho lo anterior, en primera medida tal y como se ha identificado en las entrevistas se identifican casos prematuros de vinculación al mercado laboral durante las etapas previas al abandono de la trayectoria formativa. A partir de los últimos años de la Educación Secundaria Media, muchos de los y las jóvenes empezaron a experimentar con sus primeros trabajos. Estos se

caracterizan principalmente por ser trabajos muy precarios (Walther, 2006) de poca duración e intensidad, de poca o nula cualificación, y vinculados especialmente al sector rural.

[...] no hay la plata para estudiar, hacia las cuentas para estudiar ingeniería agronómica en la del Tolima, pero no me daba, el tema de costos de arriendo, matricula, no me daba, la verdad no me daba por ningún lado lamentablemente, pues eso no me afectó como tal pero si fue algo que me preocupaba, yo me sentaba y yo como que, ahora qué voy a hacer (Bilbao, 22 años).

[...] Yo desde los 14 años hasta el 2019 he trabajado, como desde el 2014, yo me he pagado mis estudios, pues allá no nos cobraban nada, pero me refiero a que yo me costeaba los útiles, trabajaba en campo recogiendo café, cortando caña, también cargaba madera, mi papá era aserrador, los fines de semana nos íbamos a cargar madera (Fresno, 22 años).

[...] Terminé el bachillerato trabajé 3 años así de corrido, por lo que no tenía ingresos para estudiar, allá de jornalero porque no hay nada más qué hacer allá, y para trabajar en el pueblo, primero debe tener palanca, entonces complicado y si uno no sabe mucho se la montan y es complicado (Robles, 22 años).

En aquellos casos donde el trabajo tiene un peso más significativo, así como en los que se produce una independencia del núcleo familiar. Este hecho acelera el proceso de desvinculación educativa causando no linealidad en las trayectorias. Este tipo de perfiles son los mayoritarios en esta investigación, puesto que la mayoría de estas no linealidades se dan ya sea en el proceso de transición entre etapas o bien una vez finalizada la educación media, tal y como ejemplifica Robles y Campo.

[...] yo soy el hombre mayor y pues por lo general, tenía que seguir las riendas de la casa, pues a mí me tocaba... de primerazo es muy duro porque el trabajo en el campo es muy duro y si no se desempeña bien va para fuera... y yo ya con 13 años me dejaban dirigiendo filas de obreros, a veces me dejaban de patrón, el azadón era más grande que yo, el oficio más duro es el azadón, estar todo el día ahí agachado a un ritmo bravo (Robles, 22 años).

[...] mi papá es agricultor...el campo muchas veces no es bien pago y mi papá no tenía la disponibilidad de pagar un trabajador por lo que cuando yo salía de estudiar por las tardes me tocaba ayudarle a trabajar... me tocó como jornalero porque mi papá ya tiene bastante edad y ya se le dificulta, y fuera de eso en otras partes porque mi papá redució (sic) el área del terreno entonces no tenía ya como tantos lotes, se puso pesado el trabajo allá, la verdad estaban rebajando los sueldos y entonces yo dije, bueno, necesito hacer algo (Campo, 21 años).

Otro elemento, relativo a los procesos de vinculación laboral temprana es aquel referente a los costos educativos directos e indirectos generados.

[...] como le digo, quería estudiar y pues no contábamos con los recursos para uniformes, zapatos y todo eso, luego yo me dediqué a trabajar y le ayudaba a mi papá (Magüi, 22 años).

[...] De tecnología ahí sí trabajé, conseguí trabajo como técnico, pero ya era solo diligenciar registros y cositas así, me ganaba el mínimo, pero la idea mía era ahorrar para presentarme a la universidad (Salgar, 23 años).

La totalidad de entrevistados coinciden en señalar la precariedad como característica determinante de esta etapa de su vida, dadas las oportunidades desiguales que tienen las y los jóvenes rurales colombianos al intentar continuar con sus estudios académicos universitarios. Por tanto, deben apelar a trabajos poco cualificados del segmento inferior del mercado laboral, derivados de su mismo entorno. Este hecho procede a acelerar los procesos de desvinculación educativa y generar el surgimiento de no linealidad de tipo académico.

[...] yo me gradué en el 2018, como le comenté ahorita por allá está la finca, la parcelación, allá contrataban obreros, yo trabajé en esa parcelación por días, pero no vinculado a una empresa, yo trabajaba 2 o 3 veces a la semana, empecé en el 2019... para mí es satisfactorio yo tener mi plata y comprarme mis cosas, pero obviamente el trabajo de campo es muy duro (Pintada, 20 años).

[...] En el trabajo de la tomatera pues por una parte yo trabajaba para comprar mis cosas, mis cuadernos, porque no me gustaba, pues me daba cosa con mis papas, pues siempre me ha gustado si puedo ayudarles y tener mis cosas, me daba esa cosa de querer comprar mis cuadernos, y ya cuando estuve trabajando en las flores, pues ahí si pensé, si no me salía esto, pues seguía trabajando y podía estudiar en la noche, pues no tengo obligaciones, igual en las flores era muy bueno el tiempo porque digamos yo trabajaba de 6.30 a 2.00 pm, entonces tenía el resto del día (Bernardo, 24 años).

[...] Yo siempre había querido estudiar en una universidad, pero yo decía, mi familia no es de buenos recursos, va a ser complicado, tenía que ser una beca, pensaba yo, estaba pensando, me voy a esforzar para tener una beca. La Universidad es costosa, para coger transporte, para la alimentación (Campo, 21 años).

En resumen, la vinculación temprana al mercado laboral marca un punto de inflexión en cuanto al desarrollo de las trayectorias académicas no lineales, ya sea una ocupación de carácter principal o secundario.

Las investigaciones basadas en el análisis narrativo permiten obtener información amplia de los diversos acontecimientos que repercuten a las personas entrevistadas. Así las cosas, esta metodología profundiza en los aspectos más subjetivos referentes a la vivencia de las diferentes etapas, proporcionando una descripción de estas, configurando así la trayectoria vital.

[...] Haber trabajado y no haber entrado directamente a la universidad era la única opción que tenía, si yo hubiera tenido la posibilidad de entrar directamente después de salir del colegio yo lo hubiera hecho, pero no se podía. Uno de los principales obstáculos aparte de lo económico es la negatividad (Salen, 21 años).

[...] Entonces pues yo dije voy a estudiar, aunque sea un técnico, trabajo este año parejo, ahorro y hago algún técnico y mi Dios proveerá (Robles, 22 años).

En este sentido, el uso de narraciones describe, reordena y evalúa los diferentes elementos sociales e individuales que las constituyen (Verd, 2006). A su vez, facilita el trabajo de identificación de elementos relativos a su identidad, a su posición y relación con su entorno.

[...] yo quiero adquirir mis conocimientos para mi lugar de origen, quiero generar proyectos, hay muchos jóvenes que quieren estudiar y no tienen la posibilidad yo he pensado darles como un consejo que, si se puede, pues allá a veces se presentan muchas oportunidades, para las víctimas, hoy en día hay muchas posibilidades que no bajemos la guardia y que sigamos adelante, y que así se presenten obstáculos seguir adelante (Magüi, 22 años).

De otra parte, existe una constante atribución de sentido a las decisiones y acciones que conforman las diferentes etapas de la narración, en consecuencia, provoca que encajen en una narración global articulada bajo unos mecanismos causales coherentes entre sí. Esto encaja con la idea de Rosenthal et al., (2004) de reconstrucción en las narrativas, se debe mantener en todo momento que las experiencias que constituyen la trayectoria biográfico- educativa de los y las jóvenes entrevistados parte del pasado, pero se explica a partir de los esquemas mentales y las experiencias vividas desde el presente.

[...] A mí me gusta mucho el campo, yo vivo muy orgullosa de ser campesina, de ser montañera (Pacífico, 23 años).

[...] porque mi sueño es algún día poder tener ese pedacito de tierra en el que crecí, en el que nací, en el que me crie y todo poderlo vera bien bonito, organizado, ver a mi mamá ahí sentadita que no tenga que trabajar y yo poderle dar las cosas y que no se esté matando el lomo como decimos (Robles, 22 años).

En conclusión, el análisis de las narrativas es un recurso eficaz a la hora de comprender cómo los individuos estructuran sus experiencias y dan sentido a su vida. Con dicho propósito, en este acápite se han mostrado algunas de las principales problemáticas recurrentes en las y los jóvenes rurales colombianos detrás de la reconstrucción narrativa.

5.5.6 La utopía de Utopía

Desde el punto de vista de las estrategias de regionalización y flexibilidad en la educación superior, tal y como se detalló en el capítulo 3, este modelo educativo enfatiza la dimensión de emprendimiento y es de las pocas que estimula el regreso del estudiante a su terruño y no propicia su salida, pues ofrece la posibilidad de construir un proyecto de vida vinculado a las condiciones del desarrollo territorial.

[...] Dentro de cinco años me imagino como líder social, ingeniero agrónomo, creando empresa (Bilbao, 22 años).

[...] Dios ha sido muy bueno conmigo, he tenido que pasar momentos difíciles pero que he sentido de que estoy logrando mi proyecto, mi futuro, me siento bien en ese sentido porque fue lo que siempre soñé, en el colegio siempre quise hacer una carrera profesional y Utopía es una realización (Bilbao, 22 años).

Sin lugar a duda, la promesa de un retorno de los estudiantes a sus zonas de origen para emprender proyectos empresariales que exploren las enormes potencialidades del campo colombiano lo constituye en un aspecto enormemente llamativo y en un gran reto del cual la Universidad ha aprendido haciendo y del que queda todavía mucho camino por recorrer.

[...] Un agradecimiento a la Universidad, por ese apoyo que me ha brindado, me siento muy feliz de estar acá, yo creo que es una oportunidad única, he tenido una experiencia única solamente llegar acá, agradecer todo, a todos los directivos, a los profesores, al director a los hermanos que son como unos padres aquí. (Barbacoa, 22 años).

[...] la agricultura me gusta porque obviamente la he practicado y es el oficio de mis papás, pero yo me había visionado a otras cosas, y mire, aquí estoy, practicando lo que es la agricultura, metiéndole ganas, porque así sea algo que no quisiera hay que meterle todas las ganas porque lo llevo genéticamente en la sangre, ese empeño, mi papá me formó el carácter (Bagadó, 20 años).

Las y los estudiantes del Proyecto Utopía señalan que estar en la Universidad, cursando Ingeniería Agronómica no solamente implica un cambio de mejora en términos de crecimiento laboral y profesional sino también implica una oportunidad de mejora de las relaciones personales y un espacio de reconciliación de un vínculo dañado por la crudeza del conflicto armado en Colombia,

de las amplias brechas entre el sector rural y urbano y la desigualdad de oportunidades en términos de acceso y calidad de educación, entre otros, lo que se traduce en la no linealidad de sus trayectorias académicas.

[...] Yo creo que el hecho no solo de tener el título sino lograr el acceso de un mejor trabajo por ende va a tener mejores ingresos y va a ir mejorando esa calidad de vida un poco, a mis papas les podría ayudar más (San Juan, 23 años).

5.5.7 Aspiraciones y expectativas educativas de las y los jóvenes rurales colombianos

La educación también está presente a partir de unas aspiraciones que de manera frecuente pasan por la continuidad educativa, guiando y condicionando las decisiones y acciones que configuran la propia trayectoria.

Siguiendo a (Berrington, et al., 2016; Gale y Parker, 2015) citado en Curran (2017) es importante tener clara la diferencia conceptual entre aspiraciones y expectativas:

La principal diferencia de estos conceptos es que, si bien las aspiraciones hacen referencia a la parte más idealista sobre como los jóvenes imaginan su futuro, y tienen más que ver con los deseos, los sueños, las esperanzas, los anhelos; las expectativas, en cambio, hacen referencia a lo que uno espera, prevé, anticipa, asuma y considera probable que vaya a suceder en su futuro próximo (p. 84).

Ahora bien, aunque este apartado se centra en las aspiraciones de las y los jóvenes en la construcción de las trayectorias, es importante considerar su correlación con las expectativas y las distintas sinergias que éstas puedan ocasionar.

[...] Yo me proyecto no solo en mi finca sino en la región y si no es en la región saliendo del país, realmente creo que tengo muchas cosas por hacer, mejorar muchas cosas en la finca en la comunidad hacer algo por ejemplo el proyecto productivo que yo

pienso hacer es implementar caña, pero no es como así explotación, sino algo más tradicional a pequeña escala. Con mi conocimiento brindar apoyo al que lo requiera, asistencia técnica y mandar como hoja de vida en el municipio si me dan la oportunidad de trabajar allí o en la Unión que tengo conocidos, veterinarios, zootecnistas, agrónomos (Julia, 21 años).

[...] Me veo como esa persona emprendedora donde hace negociaciones tanto nacional e internacional, donde yo pueda exportar productos tanto primarios y secundarios, donde yo pueda impactar a la gente, brindar empleo a los que necesitan, hacer un desarrollo social (Barbacoa, 22 años).

Las aspiraciones educativas y profesionales de las y los jóvenes entrevistados del Proyecto Utopía se articulan en torno a sus propias proyecciones sobre su futuro académico, laboral y profesional; sin embargo, es importante tener presente que todas y todos han cumplido con el objetivo de acceder a la Universidad, uno de sus profundos deseos, dando así continuidad a su trayectoria académica.

[...] Yo siempre he querido cambiar mi zona de origen, la verdad los gobernantes las personas que han pasado por allí han prometido muchas cosas pero la verdad no han llegado como a cumplirlas, prometen pavimentar vías, nunca pavimentan, las vías son de muy mala calidad entonces, bueno, pensaba como, he pensado también algún día si llego a ser Alcalde, también pensando en mi madre, mi padre, pues por ejemplo a mi madre le faltarían 4 años para pensionarse, pues de todas maneras es como sueños que uno va teniendo. (Campo, 22 años).

Ahora bien, siguiendo a Rentería (2012) el proceso de autorrealización guía las lógicas de acceso a la educación y hace referencia a los beneficios que las y los jóvenes universitarios esperan obtener a través de la propia realización de sus estudios universitarios y, que permite contemplar el

valor que el alumnado otorga a los conocimientos y habilidades que están adquiriendo en su proceso formativo, el cual no se limita únicamente al periodo estudiantil.

[...] Mi papá es agricultor, mi mamá también, mis hermanos estudian, somos 4 hermanos, mis hermanos ya están estudiando en el colegio, ahora que fui en vacaciones toda mi familia super contenta y admirados por lo que uno sale de lejos y todos me decían, uy, pues la verdad es duro, pero mi familia me motiva, y bueno, así. Aquí uno en Utopía aprende uno a convivir y somos una familia, una experiencia muy bonita (Magüi, 22 años).

Este fenómeno obedece, en parte, a que las y los estudiantes que tienen este tipo de lógicas provienen mayoritariamente de entornos más favorecidos y con un perfil sociofamiliar propio de la clase media.

En resumen, los elementos familiares y sociales que configuran su entorno desempeñan un rol significativo a la hora de determinar las lógicas que regirán el retorno educativo. En este sentido, este colectivo tiende a interiorizar esta etapa como una etapa más dentro de su trayectoria, debido principalmente a las experiencias cercanas con su entorno familiar y social.

5.5.8 *Los condicionantes institucionales*

Tal y como se explicó en el capítulo 2, estos hacen referencia a aquellos elementos institucionales que, de una u otra manera, limitan y restringen las decisiones de las y los jóvenes rurales con trayectorias académicas no lineales una vez inician el proceso de acceso a la educación superior. Dentro de los más destacados se identifican los prerrequisitos educativos de acceso a la Universidad, los mecanismos de selección, entre otros, los cuales varían dependiendo la disciplina y la Universidad.

[...] Una barrera para el ingreso a la Universidad yo digo que los exámenes de admisión, porque el colegio a veces, los colegios rurales no prestan una educación tan buena como para presentar un examen de admisión, o por ejemplo en el Icfes, yo digo que es una barrera que nos limita bastante, que es una prueba de admisión, ya de pronto si uno quiere sobresalir en algo ya le toca a uno por su cuenta. El tema económico, a nosotros como jóvenes rurales si nos afecta bastante, porque si nosotros que estamos aquí y no tenemos que pagar nada, bueno, lo del pasaje, pero si aquí a veces nos vemos cogidos de plata, eso también es una barrera (Pintada, 20 años)

[...] Las principales barreras para entrar a la Universidad yo diría que la parte de la educación desde el colegio a la escuela, pues cuando uno ve el examen de admisión, química, física y todo eso, la falta de preparación, y la otra barrera es la poca cantidad de cupos disponibles para el área que usted quiera estudiar y que no hay muchas universidades cerca, por ejemplo a la universidad que yo me presenté queda a 12 horas de donde yo vivo y es la única universidad que hay en toda esa subregión (Salgar, 23 años).

A lo largo de la tesis, se ha ido estableciendo que las y los jóvenes con trayectorias académicas no lineales tienen características heterogéneas, es decir, están conformados por diversas categorías como la edad, los condicionantes que han determinado su no linealidad, su perfil socio económico, la vivencia y permanencia, sus aspiraciones y expectativas, entre otros. Tal y como se recoge en las diferentes narraciones analizadas, a la hora de entender cómo estos y estas jóvenes experimentan su trayectoria académica.

5.5.9 El habitus institucional: La Universidad como institución educativa

Toda institución está regida por normas, códigos y reglas, generalmente la mayoría de ellas se encuentran implícitas de manera transversal, haciendo referencia a los valores y actitudes

propios de la cultura o hábitos de la institución que influyen en las relaciones e interacciones que se dan en la misma. Asimismo, tanto los elementos como las formas de organización e interacción y los mecanismos de control son parte imprescindible para comprender de qué manera se define la presencia del alumnado en la Universidad (Montes, 2019).

En este sentido, entendiendo la Universidad como campo institucional, las y los estudiantes reconocen la incorporación de códigos y conductas basados en una alta individualización y un tipo de interrelación que pese a basarse en relaciones personales de presunta cooperación prima al individuo y a su autorrealización por encima de todo. El sistema de calificación de los estudiantes del Proyecto Utopía requiere de una nota mínima aprobatoria de 3,5 sobre 5,0, para cada espacio académico, de lo contrario el o la estudiante puede perder la beca de estudio y ser expulsado del campus, quebrantando así su continuidad.

En definitiva, la institución universitaria se define precisamente por una clara definición de los elementos relativos a la normatividad que rige a las y los estudiantes del campus. La percepción predominante entre el alumnado del Proyecto Utopía es que existen mecanismos de reconocimiento de las diferentes realidades, la cohesión entre las posturas de los agentes docentes es prácticamente inexistente y existe un trato cercano y respetuoso entre docente-estudiante.

En ese sentido, siguiendo Lehmann (2013) el proceso de confirmación del hábitus es aquel que genera mayores probabilidades de éxito dentro de la institución. El éxito de este perfil de estudiantes no solo provendrá de un mejor rendimiento académico sino también de una mejor integración en las cuestiones sociales.

De otra parte, tal y como afirma Reay (2005) las interacciones y procesos institucionales de los y las estudiantes de clase trabajadora se encuentran inmersas en su día a día. Esto impacta su identidad y su lucha por ser reconocidos, especialmente, en el campo universitario. Asimismo, luchan por la consecución de un proceso de movilidad social que implica para la mayoría de estos

jóvenes no lineales, ganar reconocimiento lo cual provoca en su entorno inmediato la transformación de su habitus de origen, es decir, un nuevo habitus adquirido (Lehmann, 2007).

6 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

En este, el último capítulo de la presente tesis doctoral se presentan las conclusiones de la investigación en torno al análisis de los determinantes de la no linealidad de las trayectorias académicas de las y los jóvenes rurales. En ese sentido, en primera instancia se desarrolla una síntesis de los resultados y aportes obtenidos con el propósito de validar las hipótesis planteadas en el capítulo 4. Así mismo, se presenta una recopilación de las principales líneas de investigación futuras para contribuir a la mejora del estudio y análisis de los fenómenos sociales que subyacen en la desigual construcción de las trayectorias biográfico- educativas no lineales, especialmente de las y los jóvenes rurales colombianos.

6.1 Síntesis de los resultados y validación de las hipótesis

En los tiempos contemporáneos, las biografías de los jóvenes asumen nuevas pluralidades en las que se ven obligados a adaptarse a las demandas cambiantes de su entorno (especialmente en la zona rural) para aprovechar las oportunidades de formación académica y las del mercado de trabajo; a su vez deben combinar estas opciones con decisiones sobre asuntos personales con el fin de proyectarse hacia un futuro, con una tendencia hacia la fragmentación de las trayectorias poniendo en riesgo la linealidad de las biografías y la conceptualización de la juventud como etapa vital (Cavalli y Galland, 1995; Du Bois-Reymond, 1998).

En este contexto, esta investigación profundiza en el análisis de la construcción de las trayectorias educativas de acceso a la educación terciaria, haciendo especial énfasis en la construcción subjetiva de la no linealidad de la Educación Superior³³. Es decir, esta investigación

³³ La OCDE publicó un extenso informe titulado Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento (OCDE, 2008), que dedicó un capítulo completo a lograr la equidad. En ese informe, la designación

identifica los elementos macrosociales, referentes a la dimensión estructural que delimita el desigual desarrollo de las trayectorias. Se creía que las desigualdades sociales podían reducirse mediante la masificación de la Educación Superior y, aunque se han logrado algunos progresos en términos de aumento de la participación, las desigualdades parecen persistir. Mucho de lo que sucede en términos de inequidad está relacionado con que la Educación Superior es comprendida como un bien posicional (Amaral, 2022).

En esa misma línea, los grupos sociales de entornos desfavorecidos no están en una buena posición para competir por bienes posicionales que tienden a ser monopolizados por grupos sociales de entornos privilegiados. El carácter posicional de la Educación Superior hace difícil alcanzar la equidad. Las políticas de inclusión, al promover un aumento progresivo de los padres con títulos de Educación Superior, contribuyen de manera segura, aunque lenta, a reducir progresivamente el nivel de desigualdad (Amaral, 2022).

En ese sentido, la equidad o la igualdad sustantiva de la Educación Superior vislumbra que el rendimiento académico y los resultados deben ser igual entre grupos de estudiantes, pero reconoce que variables como el sexo, la clase, la condición socioeconómica, la raza y la etnicidad determinará lo que los estudiantes necesitan para lograr estos objetivos (Amaral, 2022).

En esa misma perspectiva, Becker (2003) señala que la desigualdad educativa se deriva del equilibrio constante de las ventajas costo-beneficio relativas entre las clases sociales y de la diferencia del efecto del origen principal entre las clases sociales, en la realización de su elección educativa. Así las cosas, esta investigación analiza cómo se construye la relación entre la desigualdad social y las trayectorias educativas e identifica cómo las diferentes dimensiones de

"educación terciaria" ha reemplazado con frecuencia la designación " educación superior " para dar cuenta de la diversificación de los sistemas con instituciones que ya no son universidades.

dicha desigualdad repercuten en diferentes momentos, derivándose los tres ejes en que se articula esta tesis: trayectoria académica, lógica de acceso y permanencia.

Dicho lo anterior, los tres ejes de análisis de esta investigación se estructuran en las diversas etapas de la trayectoria biográfico-educativa; es decir, la trayectoria previa al acceso a la Educación Superior, las lógicas de acceso y por último la vivencia y permanencia en la institución educativa. De este modo, el análisis del eje de las trayectorias académicas de las y los jóvenes rurales colombianos gira en torno a la desigualdad de oportunidades, la desigual construcción de las biografías socioeducativas y el rol de las instituciones de educación secundaria, entre otros.

En cuanto al análisis del eje de las lógicas de acceso a la Educación Superior, este recupera los aspectos relativos a la desigualdad estructural presentes en las trayectorias, así como la importancia de los aspectos institucionales. Por último, el análisis del eje de la vivencia y permanencia en la institución educativa identifica los elementos institucionales que subyacen en la desigualdad.

Tanto el habitus como las estructuras de oportunidad del mercado de trabajo influyen en los horizontes de acción y están interrelacionadas. Las oportunidades son a la vez subjetivas y objetivas, debido a que los esquemas filtran la información, los horizontes de acción limitan y permiten nuestra visión del mundo y las opciones dentro de ella. Giddens (1984) lo llama *la dialéctica de la restricción*, por lo tanto, el hecho de que existan puestos de trabajo en Seguridad y Salud es irrelevante si el joven no percibe la Seguridad y Salud como una carrera apropiada. Tenemos el caso de nuestros seudónimos Bernardo y Bacadó:

[...] me gradué, y pues mi mamá me puso a estudiar un técnico en Seguridad y Salud en el Trabajo, pero pues eso no me gustaba, yo lo terminé como porque mi mamá había puesto mucho empeño en que lo hiciera, pero no me gustaba (Bernardo, 24 años).

Esto explica lo que Bachrach & Baratz (1963) llamó *no decisión*, donde la posibilidad de elección es efectivamente eliminada. Una razón por la que algunos jóvenes rechazan con vehemencia el asesoramiento profesional es que lo que se les dice está fuera de sus horizontes. No encaja con su visión esquemática existente de sí mismos o sus percepciones de oportunidades de carrera apropiadas. Además, las oportunidades son no solo “ahí fuera” para ser elegidos, pueden ser creados, por ejemplo, los jóvenes o sus padres usan contactos locales para encontrar un lugar de formación. La nueva información es constantemente absorbida dentro del marco esquemático existente, causando refinamiento y modificación del habitus y del horizonte de acción.

[...] Utopía no era mi primera opción, no era lo que yo quería para mi vida, pero mis papás son campesinos, agricultores y como le dije al principio, ellos me dijeron nosotros lo apoyamos en lo que usted escoja, cuando llegó la oportunidad de Utopía fue difícil, yo quería estudiar Derecho, por el liderazgo y capacidad de abogar por las personas me inclinaba por esta línea (Bagadó, 20 años).

Es por ello, que esta investigación se ha articulado en dos fases empíricas. La primera, a partir del análisis de una encuesta diseñada y aplicada a las y los jóvenes rurales colombianos estudiantes del Proyecto Utopía, con el fin de hacer una aproximación tipológica a las trayectorias académicas por perfil socioeducativo y las lógicas de acceso y permanencia de la Educación Superior. La segunda fase, apoyada en las entrevistas narrativo-biográficas, se reconstruye la biografía de diferentes tipologías de este colectivo con trayectorias no lineales de acceso a la Educación Superior, dando mayor atención a los tres ejes que circunscriben esta tesis.

En ese sentido, a modo de conclusión:

- En relación con las evidencias y los resultados de la presente tesis doctoral, se ha identificado y definido una nueva tipología de trayectoria no lineal de acceso a la Educación Superior. Esta permite captar la formación de las desiguales trayectorias de acceso a la Universidad,

estableciendo no solo desajustes según la edad, el perfil social, la lógica de acceso, entre otros hitos, sino además que supone al alumnado no lineal como una categoría conceptual y analítica. En este sentido, se incorpora un nuevo perfil que presenta una casuística determinada, que no se encuentra en el perfil consensuado y reconocido por la literatura existente en torno a la no linealidad.

- Los resultados del análisis empírico conducen a que las desigualdades horizontales condicionan algunos elementos como la posibilidad de éxito educativo, la superación de las diversas barreras estructurales, institucionales y subjetivas existentes y la conformación desigual de las lógicas de acceso que orientan a mujeres y hombres jóvenes hacia determinados horizontes de acción. El horizonte de acción hace referencia al espacio dentro del cual se pueden tomar medidas y decisiones. Las personas toman decisiones de profesión dentro de sus horizontes de acción.

- Al examinar la información obtenida, se hizo evidente que, aunque los jóvenes entrevistados no tomaron las decisiones en la forma en que se supone debían hacerlo de acuerdo con la retórica política actual, estaban siendo racionales, sus decisiones fueron pragmáticas, y no sistemáticas. La toma de decisiones de las y los estudiantes estaba relacionada con el contexto y no se podían separar de los antecedentes familiares, la cultura e historias de vida, también estaban basadas en contactos y experiencias fortuitas, siendo así influidas por sentimientos y emociones.

- La presente investigación pone de manifiesto que la adaptación al campo institucional que constituye la Universidad obliga a los y las jóvenes con trayectorias no lineales originarios de contextos socioeconómicos desfavorecidos a pasar por procesos frecuentes de transformación identitaria.

De este modo, se establecieron tres hipótesis correlacionadas con los objetivos y las dos fases empíricas de la investigación. Por tanto, a continuación, se discutirán dichas hipótesis a partir de los resultados y así confirmar y/o matizar su planteamiento y mostrar las conclusiones más relevantes en relación con cada una de ellas.

6.1.1 Elementos estructurales e institucionales de la “decisión” educativa [Hipótesis 1]

Las trayectorias educativas no lineales de jóvenes rurales que accedieron al Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle se caracterizan por un desigual acceso a la Educación Superior en relación con el alumnado que mantiene una trayectoria educativa lineal. Existen algunos elementos estructurales e institucionales que pueden inferir en la decisión de acceder a la Educación Superior y continuar con sus procesos de formación -i.e. los resultados de las pruebas SABER 11, la oferta académica, el precio, el prestigio de la institución educativa y la percepción del grado de dificultad [Hipótesis 1].

El desarrollo de esta tesis de investigación se ha centrado en identificar la construcción de las trayectorias de jóvenes rurales colombianos, estudiantes del proyecto Utopía en relación con el acceso a la Educación Superior, teniendo presentes algunos elementos como las desiguales oportunidades de éxito educativo (Boudon, 1983; Casal et al., 2006; Martínez, 2006; Unterhalter y Carpentier, 2010), los procesos de desvinculación y abandono escolar prematuro (Enguita, et al., 2010; Marchesi, 2003; Tarabini, et al., 2015). Así mismo, ha sido se ha prestado especial atención a la alta presencia de alumnado proveniente de la clase trabajadora (Ball, et al., 2002). Así las cosas, esta investigación se ha centrado en la identificación y análisis de aquellos elementos que correlacionan estas variables dentro del conjunto de la trayectoria biográfico-educativa.

En ese sentido, a modo de conclusión:

- En primera instancia la Universidad de La Salle carece de una sistematización de las trayectorias educativas de las y los jóvenes que acceden al campus universitario, por lo que fue necesario desarrollar un cuestionario con el fin de identificar las tendencias en la construcción de sus trayectorias formativas, laborales, vitales y de acceso a la Educación Superior. Si bien la Universidad recoge datos que permiten identificar la vía final de acceso a los estudios universitarios

y el perfil social familiar, no existe un registro de las trayectorias ya mencionadas, lo que impide su reconstrucción y posible uso analítico.

- A partir de los resultados se identifica que es mayor la existencia del alumnado que accede a la Educación Superior a través del desarrollo de trayectorias alternativas, históricamente inexistentes o extremadamente inusuales, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. En este sentido, y considerando elementos tales como la tipología de estudios previamente desarrollados, la existencia de procesos de discontinuidad y fragmentación de las trayectorias, la ocupación principal en estos periodos de desvinculación con la educación, la existencia de procesos de inserción laboral prematura en el mercado laboral o la identificación de no linealidad en las transiciones entre etapas formativas, se han establecido tres tipologías de trayectorias de acceso a la Educación Superior en la Universidad de La Salle. En adición, estas tipologías presentan indicadores característicos que señalan diferencias sustanciales en lo relativo al perfil social que las compone.

- La primera tipología, hace referencia a las trayectorias lineales y presentan una baja presencia correspondiente al 18,5% del alumnado, quienes después de finalizar los estudios de educación media, acceden a la Universidad. Sin embargo, el alumnado que presenta esta tipología de trayectorias proviene generalmente de entornos de clase baja-media, con alta presencia de antecedentes familiares que no culminaron los estudios de educación básica primaria y cuyos padres se ubican en segmentos no cualificados del mercado laboral.

- La segunda y tercera tipología, marcadas por su alto grado de no linealidad, individualización y fragmentación, correspondiente al 81.5% del alumnado, denominadas trayectorias discontinuas expresivas e instrumentales, se caracteriza por agrupar el alumnado con trayectorias fragmentadas donde la no linealidad viene propiciada de manera temporal para llevar a cabo actividades formales o informales de aprendizaje personal y/o vital, como cursos técnicos y/o tecnológicos profesionales, cursos para el trabajo y desarrollo humano, entre otros. La trayectoria

discontinua instrumental de este colectivo del Proyecto Utopía se caracteriza por los perfiles considerados como no lineales, presentando trayectorias fragmentadas con alternancia de su formación académica para vincularse al mercado laboral.

- Los resultados de la investigación dejan de manifiesto que el perfil social de jóvenes del sector rural colombiano en comparación con sus homólogos del sector urbano constituye un elemento determinante en la construcción de las trayectorias educativas, donde se pueden ver los patrones sociales y atributos de las diferentes tipologías reconstruidas.

- A partir de la información recopilada a través del cuestionario y reforzada por las narraciones biográficas, se evidencia que las diferentes tipologías identificadas mantienen un alto grado de configuraciones dispares de indicadores de desigualdad. En este sentido, se observa una significativa cantidad de barreras de acceso a la Educación Superior, que a su vez están condicionados por las estructuras de oportunidad y por los horizontes de acción como perceptiva durante el trascurso de la trayectoria.

- Entre el alumnado de acuerdo con las distintas tipologías de trayectorias de acceso a la Educación Superior establecidas, se identifican diferencias significativas en cuanto a la elección de la tipología de estudios. Para jóvenes con trayectorias discontinuas instrumentales, la tipología de estudios se encuentra en el precio, la percepción de dificultad, los horarios y la escasa oferta académica, los cuales se convierten en las principales barreras de acceso a la Universidad.

- Se evidencia que el alumnado con trayectoria discontinua expresiva e instrumental cuya acumulación de capitales económico, cultural y social es limitada y, sin experiencia en el ámbito universitario, generalmente, terminan accediendo a estudios de bajo costo y menor duración, entre otros. Dentro de ellos están, los cursos que ofrece el SENA, los cursos Técnicos y/o Tecnológicos Profesionales y los cursos para el trabajo y el Desarrollo Humano, donde hay mayor número de

plazas, los horarios no son extensos, la modalidad es virtual o a distancia, la percepción de dificultad es menor y pueden estar vinculados al mercado laboral.

- Dentro de las motivaciones que tiene el alumnado para acceder a la Educación Superior se encuentra la lógica de mejorar en su vida profesional; sin embargo, debido al rol que juegan las desigualdades horizontales no se da así en la mayoría de los casos. En primer lugar, la baja nota obtenida en las pruebas de acceso (muy común en jóvenes que provienen de zona rural) y aunado al desarrollo de otras actividades como lo es estar vinculado al mercado laboral o desarrollar actividades del cuidado, no les permite luchar en igualdad de condiciones con sus pares quienes mantienen una trayectoria lineal. En adición, durante el lapso en el que se encuentran fuera del sistema educativo generalmente se ha deteriorado la confianza que mantienen en sí mismos como estudiantes, dificultando que se proyecten en profesiones de alto prestigio.

- En Colombia, las y los jóvenes que provienen de la zona rural y llegan a instituciones de Educación Superior, carecen de una buena preparación para acceder la universidad. Por tanto, existe una gran brecha entre los conocimientos y las competencias que adquirieron en el colegio y que necesitan para cursar efectivamente sus estudios universitarios. En ese sentido, cuando logran acceder a la Universidad es más difícil mantenerse al nivel y exigencia del Programa lo que se traduce en deserción. En esta línea, los principales motivos de abandono prematuro de la Educación Superior suelen ser por motivos académicos y no económicos. Así se muestra en el relato del siguiente joven:

[...] en ocasiones el estudio que yo tuve, a comparación de otros colegios es más baja, hay temas que yo ni sabía que existía, académicamente es duro (Robles, 22 años).

La tabla 36, muestra las brechas en términos de acceso en la Educación Superior rural:

Tabla 36.*Brechas en términos de acceso en la Educación Superior rural*

Tipo de Brecha	Componente
Déficit de oferta de programas de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Bolsas concursables para el diseño y puesta en marcha de nuevos programas. • Cofinanciación de programas relevantes para las apuestas productivas y sociales regionales.
Déficit de demanda por programas de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas de promoción de la profesión en cuestión y sensibilización de la sociedad. • Orientación vocacional desde la secundaria, así como la creación de programas enfocados a estudiantes de grado 11 para visibilizar las oportunidades y la demanda laboral de las apuestas productivas. • Estrategia de formación de competencias • Ajuste de los Proyecto Educativo Institucional • Sistema de reconocimiento de saberes previos
Baja capacidad de atracción (o retención) de capital humano relevante por parte del sector	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de condiciones laborales • Fortalecimiento de sistemas de intermediación laboral. • Programas de pasantías, prácticas, contrato de aprendizaje, etc.

Fuente: Adaptado del Plan Especial de Educación Rural (2018)

Finalmente, otros elementos estructurales e institucionales identificados que generan un desigual acceso a la Educación Superior son: a) los recursos económicos insuficientes para asumir los altos costos de matrícula de la Universidad, b) falta de una orientación clara que permita a las y los jóvenes tomar una decisión frente a su trayectoria profesional, c) preferencia por programas de formación para el trabajo y desarrollo humano debido a la corta duración de los mismos, d) falta de interés para continuar el proceso de formación una vez finalizada la educación media, e) interés o necesidad de vincularse al mercado laboral, f) aplazamiento del ingreso a la Educación Superior por razones como el servicio militar para el caso de los hombres.

6.1.2 Los condicionantes de acceso a la Educación Superior [Hipótesis 2]

Las trayectorias educativas no lineales de los jóvenes rurales colombianos que accedieron al Proyecto Utopía se caracterizan por una serie de condicionantes biográficos, institucionales y económicos (asociados con la posición socioeconómica, en particular con la estructura de capitales que poseen) que explican las especificidades de su acceso desigual. Así mismo, la elección de los estudios superiores viene condicionado por la experiencia que tuvieron durante su trayectoria biográfico-educativa [Hipótesis 2].

A partir de los resultados de esta investigación, se deja en evidencia la existencia y permanencia de algunas barreras que condicionan el acceso a la Educación Superior de jóvenes rurales y el desarrollo de sus trayectorias educativas. De este modo, se han agrupado en cuatro categorías algunos condicionantes de acceso a la Educación Superior identificados a través de las entrevistas, así: los condicionantes biográfico-educativos, los condicionantes socioeconómicos, los condicionantes institucionales y los condicionantes informacionales.

Los condicionantes biográfico-educativos, son transversales en todo el desarrollo de la trayectoria e incluye todas aquellas situaciones que generan la construcción desigual de las trayectorias educativas y vitales. En este grupo se encuentran aspectos como el bullying, la repetición de los cursos, el abandono escolar prematuro, el sufrimiento del individuo generado por la pérdida de algún familiar cercano, una enfermedad grave de un familiar cercano o propia, las secuelas por algún tipo accidente, el desplazamiento forzado como resultado del conflicto armado, el nacimiento de un hijo o hija o cualquier otra vivencia emocional, que sin duda alguna impacta el transcurso de la trayectoria educativa y vital.

[...]tuve problemas con los compañeros por un tema de bullying... yo trato de no ponerle tanta cosa a la vida, pues fue algo que me afectó un poco pero tampoco fue tanto...la

mayoría de los compañeros no eran juiciosos, entonces eso pasa mucho, es muy incómodo (Bilbao, 22 años)

[...]viví siempre en una casita de lona y guadua y siempre me habían hecho como bullying pero yo me sentía orgullosa porque era mi casita, pero es que el subsidio no salía (Licaligua, 22 años)

Tal y como se puede evidenciar en las entrevistas realizadas, ninguno de estos elementos mencionados fue identificado por las y los jóvenes como condicionantes de acceso a la Educación Superior, pero si se encuentran presentes en su trayectoria académica y biográfica y así fue narrado. En ese sentido, estos elementos son importantes a la hora de explicar las desiguales condiciones de acceso de jóvenes con trayectorias no lineales.

Los condicionantes socioeconómicos hacen referencia a los costos directos, indirectos y costos de oportunidad en que se incurren cuando se ingresa a la Universidad, inclusive previo a ello. Generalmente, las y los jóvenes se enfrentan a la disyuntiva entre educarse o no, debido a costos tales como: costo de matriculación, los ingresos laborales que no perciben durante el periodo académico y el tiempo que tardan para recuperar la inversión de acceder. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, cuyo origen social es el de los menos favorecidos, el acceso a una institución de Educación Superior privada implica asumir unos costos que requieren unos ajustes significativos en la economía del grupo familiar.

En adición, este colectivo se ve enfrentado a una serie de disyuntivas en relación con el coste de oportunidad de renunciar al trabajo para dedicarse al estudio a tiempo completo e internarse en el Campus de la Universidad ubicado en Yopal. Si bien, las y los estudiantes que logran acceder a la Universidad de La Salle en el Proyecto Utopía están becados y no deben asumir costos de matriculación, si deben asumir otros gastos que para muchos no es posible enfrentar o tienen dificultades para hacerlo, como por ejemplo el elevado costo del desplazamiento para ir a su

lugar de origen, toda vez que algunos jóvenes tardan hasta dos o tres días para arribar. De otra parte, algunos jóvenes se encuentran vinculados al mercado laboral y el ingreso que percibe es el único que posee la familia, lo anterior explicado en la síntesis de la situación familiar de la tabla 33. Así las cosas, se enfrentan a la disyuntiva de renunciar a su trabajo o no.

Las y los jóvenes que deciden acceder a la universidad suelen elegir universidades públicas porque las matrículas son más económicas y asequibles; sin embargo, algunos estudiantes manifiestan preferencia por las universidades privadas y hubiesen solicitado la admisión de no ser por el elevado costo. Aun así, los que carecen de los medios económicos o quienes no aspiran a ingresar a la universidad, suelen aplicar al SENA.

Los condicionantes institucionales están regidos por unos criterios considerados como justos y equitativos para que las y los jóvenes puedan acceder a la Educación Superior y graduarse. Sin embargo, surgen algunas dudas sobre el acceso en los casos donde no existen las suficientes oportunidades. Asimismo, surgen dudas acerca de la equidad cuando los individuos proceden de diversos contextos, por tanto, sus resultados son significativamente diferentes. El gobierno de Colombia concede especial importancia al hecho que los jóvenes procedentes de diferentes contextos socioeconómicos deberían disponer de iguales oportunidades de acceder a la Educación Superior.

Algunas investigaciones (Shavit y Blossfeld, 1993; Goastellec, 2008; Reay et al., 2001) señalan que la desigualdad social continúa reproduciéndose en el acceso a la Educación Superior, siendo el alumnado con mejores recursos económicos, sociales y culturales, el que logra acceder a las mejores instituciones universitarias. En el caso de jóvenes con trayectorias no lineales, los condicionantes biográfico-educativos, los escasos recursos económicos, la procedencia de colegio público rural y los pre-requisitos de acceso, entre otros, aparecen principalmente como una barrera difícil de superar para acceder a la Universidad.

[...] Una barrera para el ingreso a la Universidad yo digo que los exámenes de admisión, porque el colegio a veces, los colegios rurales no prestan una educación tan buena como para presentar un examen de admisión, o por ejemplo en el Icfes, yo digo que es una barrera que nos limita bastante, que es una prueba de admisión, ya de pronto si uno quiere sobresalir en algo ya le toca a uno por su cuenta... El tema económico, a nosotros como jóvenes rurales si nos afecta bastante, porque si nosotros que estamos aquí y no tenemos que pagar nada, bueno, lo del pasaje, pero si aquí a veces nos vemos cogidos de plata, eso también es una barrera (Pintada, 20 años).

Un elemento característico y común de los condicionantes analizados es la mediación del perfil social de origen. Los estudiantes que son más pobres, tienen mayor probabilidad de asistir a colegios públicos, sin embargo, lo que hace la diferencia no es el hecho de que el colegio sea público o privado sino la situación socioeconómica del estudiante. En promedio, las y los estudiantes de familias más pobres obtienen resultados más bajos en la prueba SABER 11, lo cual de manera irónica les da limitadas probabilidades de acceder a universidades públicas donde los costos de matriculación son más asequibles. La aparición de estos elementos condiciona y delimita las oportunidades de acceso a la institución universitaria, al igual que la desigual acumulación de capitales lo cual explica el impacto de los diversos condicionantes que aparecen en el momento del acceso a la Educación Superior.

De otra parte, jóvenes con trayectorias educativas más fragmentadas enfrentan de manera más exacerbada las consecuencias derivadas de los diferentes condicionantes generando en sí mismos un sentimiento de falta de pertinencia, identidad, disminución del del autoconcepto, sensación de incapacidad, y, por ende, un desinterés por continuar con el proceso de admisión a la institución de Educación Superior. Otro elemento manifestado por las y los joven con trayectorias no lineales en sus relatos está asociado con algún tipo de accidente grave vivido (reiterado en algunos casos), la muerte de algún familiar muy cercano y la lucha contra alguna enfermedad. Lo

anterior ha condicionado la construcción de la biografía y en alguno de los casos ha propiciado la no linealidad.

Así las cosas, los resultados de esta tesis dejan de manifiesto que los condicionantes del acceso a la Educación Superior, están presentes en sus biografías desde etapas muy tempranas, así lo muestran sus narraciones, pero que para ellos es imperceptible como condicionante, normalizando su situación vital. Es decir, que para generar un sistema de acceso justo y equitativo se debe actuar sobre las diferentes barreras existentes.

Por último, los condicionantes informacionales hacen referencia a aquellos elementos relativos a la desigual distribución de la información y a las diferentes barreras que esta puede generar. Si los estudiantes no poseen información clara, completa y precisa sobre los criterios de admisión de cada institución de Educación Superior, tomarán decisiones erróneas y sufrirán denegaciones y decepciones innecesarias. Si las instituciones que tienen acuerdos con el Ministerio y reciben financiación pública no aclaran y publican sus criterios, existe un problema de transparencia. Si los criterios publicados no están siendo respetados de forma rigurosa, o si se está admitiendo a estudiantes que no los cumplen a expensas de estudiantes que sí los cumplen, entonces surgen problemas graves de justicia, equidad y responsabilidad (OCDE, 2012).

Ahora bien, en relación con la información propia de la institución relacionada con la situación geográfica, el prestigio, el número de plazas disponibles, los pre-requisitos, las posibilidades de vinculación al mercado laboral, la duración, el apoyo financiero, etc., esta limita la asimetría de información y ofrece al alumnado un contexto que le permite identificar las posibilidades de acceso. Sin embargo, son las y los jóvenes provenientes de entornos socioeconómicos más favorecidos los que obtienen una mejor información que les permite posicionarse y acceder a la Universidad.

Como se ha visto a lo largo de la tesis, las y los jóvenes provenientes de trayectorias no lineales deben hacer frente a un gran número de impedimentos para acceder a la Universidad. Esto es debido en parte a la distancia del capital social y cultural que presenta este colectivo en relación con la institución universitaria. En este sentido, los resultados permiten evidenciar la importancia del capital cultural, económico, el habitus y la desigual acumulación de capitales a la hora de definir la construcción de las trayectorias socioeducativas y el impacto que los diversos condicionantes de acceso ejercen sobre el alumnado con trayectorias no lineales.

En definitiva, el alumnado con trayectorias no lineales y un perfil socioeconómico más desfavorecido debe superar las diversas barreras que dificultan el acceso a la Educación Superior y en adición, deben sufrir los impactos de la desigualdad a pesar de lograr el objetivo de acceder a la Educación Superior después de todo (Ball, et al., 2002), significativamente distinto a la situación que viven sus compañeros con perfil socioeconómico más favorecido.

6.1.3 Vivencia y permanencia en la Educación Superior: El habitus institucional ***[Hipótesis 3]***

Jóvenes rurales con trayectorias educativas no lineales que accedieron al Proyecto Utopía, atraviesan por un proceso de transformación de su habitus. Este proceso genera cambios en las y los jóvenes con trayectorias no lineales, ya sea en la línea de confirmar su habitus, de adaptarlo y/o substituirlo por el de la institución o, por el contrario, de generar conflicto y contradicciones que pueden llegar a provocar el abandono de la institución [Hipótesis 3].

Para analizar el habitus, se ha recurrido a Pierre Bourdieu (2019) donde señala que para entender la eficacia específica del habitus se debe comprender que las personas llevan su habitus con ellas y estas no pueden deshacerse de él, por tanto, el habitus es el aspecto del capital que está incorporado y representa las consecuencias de la “experiencia vívida” de los sujetos en sus posiciones sociales. En ese sentido, el capital cultural, el capital lingüístico y el capital económico

al estar incorporado, el capital cultural se vuelve un solo. Así las cosas, jóvenes con trayectorias no lineales logran acceder al Proyecto Utopía, debe internarse allí durante cuatro años, tiempo de duración de la carrera por tanto se enfrentan a una serie de transformaciones al integrarse al nuevo entorno social.

En el fondo, cuando se trata de la investigación social, se intenta extraer las estructuras incorporadas en los habitus de los agentes y observables en sus prácticas. Por ello, esta investigación intenta aproximarse a los efectos de discontinuidad del habitus planteados en la teoría de Bourdieu, ya que trata de dar cuenta cómo este colectivo se enfrenta a un nuevo escenario cuando logra acceder a la universidad generando un despliegue del habitus y las formas en que los hábitos institucionales pueden marcar la diferencia.

De acuerdo con los resultados, se ha identificado un tipo de transformación del habitus, propio para los y las jóvenes de clase trabajadora, donde evoca unos principios de sustitución que se caracteriza por la transformación completa del habitus siendo éste remplazado por otro en mayor consonancia. Siguiendo a Pavcovich (2009), la familia es el espacio que produce el habitus primario, de esta manera, el habitus secundario está inculcado por una lógica pedagógica, que sólo puede realizar o bien la sustitución completa de un habitus por otro (habitus secundario por habitus primario), o bien la confirmación del habitus primario. A pesar de las complejidades, la mayoría de las y los jóvenes de clase media estaban comprometidos con la elección de la Educación Superior en un contexto de certeza.

[...] ahí llego la convocatoria de UTOPIA, me acuerdo que nos habían reunido a todos los de once, pero para estudiar era muchísima plata, entonces no podíamos, entonces cuando llego utopía nos dijeron a los estudiantes de 11 hay una propuesta de ingeniería agronómica en La Salle, alcen la mano, y como era ingeniería yo alce la mano... cuando nos dijeron que volviéramos en la

tarde, qué felicidad, me fui a almorzar y me acuerdo que mi mamá me hizo pollo, ella me decía, mamita usted va a pasar, usted va a pasar (Licaligua, 22 años)

De otra parte, los conceptos habitus y capital cultural son centrales para comprender cómo los mecanismos de reproducción cultural funcionan concretamente dentro de la universidad. En términos más específicos un joven hereda de su familia grupos de significados, calidades de estilo, modos de pensamiento, tipos y disposiciones, a los cuales se les asigna cierto valor social y un estatus, por tanto, esto se conoce como el capital cultural. En ese sentido, cuando las y los jóvenes acceden a la universidad, gradualmente deben enfrentarse a nuevas lógicas transformadoras propias de la institución como lo son las normas, los hábitos, los valores, lo cual implica cambios inclusive en su manera de relacionarse con sus pares quienes también habitan en el campus universitario.

[...] si se pueden hacer las cosas, que hay posibilidad, lo reconforta a uno mucho, pisa uno aquí Utopía y queda uno sin palabras, porque a veces uno piensa que no va a hacer uno nada, y ver que si se puede que hay posibilidades de salir adelante (Robles, 22 años).

La universidad desempeña un rol importante en legitimar cómo reproducir esta cultura dominante, ya que, especialmente en el nivel de la Educación Superior, se incorporan los intereses e ideología de clase que sacan provecho del tipo de familiaridad y del conjunto de habilidades que sólo algunos estudiantes han recibido por parte de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. Por lo tanto, los estudiantes cuyas familias tienen una débil conexión con formas de capital cultural altamente valuadas por la sociedad dominante, están en una gran desventaja.

La sustitución del habitus implica para estas y estos jóvenes deban reemplazar el habitus como parte del proceso de adopción de nuevas disposiciones, el habitus buscará los modos en que puede transformarse en otro habitus, ya que el campo donde se interactúa exige a los habitus enfrentarse a nuevas experiencias como los hábitos, el lenguaje, los códigos de conducta, la forma de vestir, las amistades, los principios.

[...] Cuando ingresé aquí, me ha pasó de todo ... la trasnochadera, un trabajo por aquí, otro por allí, el estrés, entonces yo no estaba acostumbrado a eso, yo no más había estudiado esa tecnología del Sena, pero no era tan pesado... cuando llegue aquí fue un cambio muy brusco, aparte aclimatarse a este clima, estos calores tan fuertes, fue un poco difícil ...convivir con mis compañeros de diferentes regiones que a veces eso no es tan fácil (Julia, 21 años.)

[...] nosotros tenemos que compartir baños, el baño es algo muy personal, usted en una casa tiene un baño y son 2 o 3 personas y todos los días le están haciendo aseo, pues eso es algo que me ha afectado, no es tan bueno uno convivir así, ya algo personal, tal vez las diferencia que uno tenga con los compañeros, por lo que uno es de distintas regiones, ya cuando uno se va a acostumbrando a conocer a las otras personas ya no es tanto (Pintada, 20 años)

En términos de perfil social, las y los jóvenes que conforman esta tipología provienen en su mayoría de entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos, afligidos por el conflicto armado, con un marcado habitus de clase trabajadora y con una escasa posesión de capitales, especialmente el cultural.

De otra parte, las y los estudiantes del Proyecto Utopía muestran un mejor nivel de adaptación en relación con la institución universitaria. Así mismo manifiestan una clara sensación abrumadora relacionada con las prácticas y tareas. En definitiva, una vez superado el acceso y sus barreras, integrarse en la institución de forma exitosa pasa a ser uno de los mayores retos para el alumnado universitario de clase trabajadora y con trayectorias de acceso no tradicionales.

6.2 Futuras líneas de investigación

El desarrollo de la presente tesis doctoral abre nuevos interrogantes a considerar en investigaciones futuras relacionadas no solamente con el sector rural. En este acápite se muestran las principales líneas de los resultados. Asimismo, se presentan los diferentes aportes clasificada en dos categorías. El primer aporte va en la línea de ampliar el análisis de algunos temas que no fueron desarrollados en esta investigación, así como plantear posibles análisis comparativos en el territorio colombiano. El segundo aporte presenta posibles líneas de extensión derivadas de los resultados que permitan desarrollar propuestas de agenda educativa y política. Las líneas propuestas son:

- Profundizar en algunos elementos observados en la revisión de la literatura que afectan a la desigual construcción de las trayectorias de acceso a la Educación Superior y que no se profundizaron en esta investigación como lo son el abandono prematuro y el fracaso escolar del alumnado del Proyecto Utopía.

- Analizar los efectos en la desigual construcción de las trayectorias no lineales de elementos que no fueron objeto de estudio en esta investigación: el género y la étnica. Así mismo analizar su interacción con el perfil social de origen, dimensión incorporada y analizada en la presente tesis doctoral.

- Desarrollar estudios comparativos con el alumnado de la zona urbana a nivel nacional y/o internacional con países de la región como Argentina, Chile, Perú, entre otros, que permitan extender a otras instituciones de igual o mayor relevancia en el territorio el análisis realizado con las y los estudiantes de la Universidad de La Salle. Esto permitiría analizar similitudes y diferencias entre los perfiles y las lógicas de acceso de los que deciden acceder a las diferentes instituciones de Educación Superior.

- Continuar con el análisis conceptual en torno a la categoría de alumnado no lineal. Dentro de los principales aportes de esta investigación ha sido identificar perfiles sociales, educativos y biográficos que contribuyen a la concepción de la no linealidad, así como a las trayectorias.

- Asimismo, analizar de manera focalizada algunos de los diversos perfiles socioeconómicos, que no superan los condicionantes del acceso a la Educación Superior, también podría suponer un amplio enriquecimiento en torno al conocimiento actual de la construcción de las trayectorias biográfico-educativas no lineales de acceso a la Educación Superior.

- Explorar que sucede más allá de la vivencia de la Educación Superior. En este sentido, se considera pertinente continuar analizando la vivencia y permanencia por parte del alumnado no lineal durante el curso de sus estudios en la Universidad, así como sus futuros procesos transitorios entre la educación y la vinculación al mercado laboral. En definitiva, esto permitiría observar si el Proyecto Utopía de la Universidad de La Salle cumple su función en términos de movilidad social y si las desigualdades horizontales disminuyen este efecto.

- Fortalecer los procesos de transición entre los niveles educativos, que permita construir condiciones para que las trayectorias de las y los estudiantes dentro del sistema educativo sean continuas.

- Reenfocar los esfuerzos gubernamentales hacia estrategias centradas en mejoras pedagógicas de docentes, de manera que se genere mayor motivación e interés en los estudiantes para adquirir conocimientos y competencias por medio de la educación.

- Ampliar los modelos de educación flexible a zonas rurales y la formación de docentes en diferentes metodologías a lo largo del país, para que los estudiantes se sientan partícipes de su proceso, aumenten su motivación y se rompan esquemas tradicionales de la enseñanza. Es esencial que dichos modelos respondan a un sentido de realización y al contexto de cada zona.

- Crear espacios de aprendizaje de bajo costo y de rápida implementación para incrementar la matrícula en la ruralidad y reducir la desigualdad de género en el acceso a la educación, que se aumenta en esas zonas.

- Promover prácticas de apoyo mutuo en las que se demuestre cómo cada persona se fortalece en lo individual y, a su vez, fortalece su comunidad, lo que genera nuevas experiencias colaborativas.

- Fortalecer el liderazgo institucional, desde los mismos ecosistemas regionales, y que cobije a la totalidad de directivos para que pueda expandirse ese liderazgo a docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahams, J., & Ingram, N. (2013). The chameleon habitus: Exploring local students 'negotiations of multiple fields. *Sociological Research Online*, 18(4), 1-14.

<https://www.socresonline.org.uk/18/4/21.html>

Álvarez, E. C., Civís, M., Blanch, T. A., Mayayo, E. L., & i Romani, J. R. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 75-94. [doi:](https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944)

[10.21703/rexe.Especial2_201875944](https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944).

Albaigès, B., y Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*.

Fundació Jaume Boill.

https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/e/x/q/s/4/2/k/g/ib_38_web.pdf

Amaral, A. (2022). Equity in Higher Education: Evidences, Policies and Practices. Setting the Scene. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, C., Amaral, A. (eds) *Equity Policies in Global Higher Education. Issues in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_2

Amato, P. (1998). More than money? Men's contributions to their children's lives. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 241–278). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

<https://psycnet.apa.org/record/1998-07070-013>

Appleton, S. (2001). Education, incomes and poverty in Uganda in the 1990's. *Credit Research Paper*, 01 (22), 1-35. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/81770/1/01-22.pdf>

- Banco Mundial (2022). *La inflación, una amenaza creciente para los pobres y vulnerables de América Latina y el Caribe*. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-inflacion-una-amenaza-creciente-para-los-pobres-y-vulnerables-de-america-latina-y>
- Ball, S. J., Davies, J., David, M., y Reay, D. (2002). Classification and Judgement: social class and the cognitive structures of choice of Higher Education. *British journal of sociology of education*, 23(1), 51-72. doi.org/10.1080/01425690120102854
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge. doi.org/10.4324/9780203218952
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 87-104. doi.org/10.1080/09620210100200066
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19 (1), 1-24. doi.org/10.1093/esr/19.1.1
- Bell, A. (2005). Oh yes, I remember it well Reflections on using the life-grid in qualitative interviews with couples. *Qualitative Sociology Review*. 1(1). doi.org/10.18778/1733-8077.1.1.04
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in Educational Transitions: The Case of Post-Compulsory Education in Spain. *Revista de Educación*, 93-118. hdl.handle.net/11162/156023

- Berliner, David C. (2009). *Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success*.
Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research
Unit. <http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>
- Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control I. Ediciones Akal.
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/clasescodigocontrol.pdf>
- Berrington, A., Roberts, S., y Tammes, P. (2016). Educational aspirations among UK Young
Teenagers: Exploring the role of gender, class and ethnicity. *British Educational Research
Journal*, 42(5), 729-755. doi.org/10.1002/berj.3235
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential
canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–318.
doi.org/10.1037/a0027493
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de
Población*, 5(8), 5-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349594>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revistade
educación*, 339(1), 119-146. hdl.handle.net/11162/68682
- Bolívar, A., y Gijón, J. (2008): Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. Cuadernos de
Pedagogía, 82. hdl.handle.net/11162/36637
- Bonfil, P. (2001). ¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes
del medio rural. La educación como desventaja acumulada. En E. Pieck (Eds.). *Los jóvenes
y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 527-549). Universidad
Iberoamericana.

- Bordas, J., Bordas, M., y Crespo, M., (2015). Técnicas de investigación social aplicadas al análisis de los problemas sociales. Editorial UNED.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trad.) Cambridge. (1984).
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258).
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
<https://www.studocu.com/sv/document/orebro-universitet/sociologi/social-space-and-symbolic-power/24211905>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (M. Mayer Trad 2^a ed). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 2009).
- Bourdieu, P (2017). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema educativo*. (M. de la Paz Georgadis Trad 1^a ed). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Bourdieu, P (2021). *Curso de sociología general 2*. (H. Pons Trad 1^a ed). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1983).
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., y Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of adolescence*, 34(4), 609-617. doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.10.002
- Boyd, C. (2014). Decisiones de inserción laboral: el caso de los jóvenes rurales peruanos. *Economía* 37 (74), 9–40. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/economia/article/view/11412/11929>

- Boudon, R. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia, 1983.
- Borman, G. D., y Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among Poor and Minority Students: An Analysis of Competing Models of School Effects. Johns Hopkins University. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 52.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451281.pdf>
- Bravo, M., y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 121-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55100107>
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (2000). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory, en *Sociology numbers, narratives and the integration of research and theory*, Goldthorpe (Coor.). Oxford University Press.
doi.org/10.1177/104346397009003002
- Butler, R., y Muir, K. (2017). Young people's education biographies: family relationships, social capital and belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316- 331.
doi.org/10.1080/13676261.2016.1217318
- Carrión, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 1(16). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100001
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715249003>

- Causa, O. Johansson, A. (2009). Intergenerational Social Mobility, OECD Economics Department Working Papers, 707, 1-68. <https://dx.doi.org/10.1787/223106258208>
- Coe, R., y Fitzgibbon, C. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(2), 421-438. <http://doi.org/10.1080/0305498980240401>
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2015). Desplazamiento crece a pesar de tregua unilateral y des-escalamiento del conflicto. Obtenido de <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Desplazamiento%20crece%20a%20pesar%20de%20tregua%20unilateral%20y%20des-escalamiento%20del%20conflicto.pdf>
- Coleman, J. C. (1988). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Collet, J., y Tort, A. (2011). Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona: Fundació Jaume Boill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/t/s/a/3/g/9/7/e/a/555.pdf>
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405662/mcf1de1.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares-GEIH*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo/geih-historicos>
- Da Cuña, I., Gutiérrez, M., Barón, F. j., y Labajos, Mt. (2014). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, las estrategias de aprendizaje y los estilos de

- aprendizaje, desde la perspectiva de género. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 64–84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4728984>
- Da Silva, J., Gómez, S., & Castañeda, R. (2010). Boom agrícola y persistencia de la pobreza rural en América Latina: Algunas reflexiones. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 18, pp. 5–20.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45920743001>
- Darling-Hammond, L. (2001). “Qué es lo que realmente importa en la enseñanza”. En *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Secretaria de Educación Pública, 115- 142.
<https://cursa.ihmc.us/rid=1N8NKPZ27-26VF0CY-1YGG/Queesloque.pdf>
- Diamond, J. B., Randolph, A., y Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & education quarterly*, 35(1), 75-98. doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Dronkers, J., y Robert, P. (2003). The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective, EUI Working Paper SPS, 2003/3.
<https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/1360/?sequence=1>
- Du Bois-Reymond (1998). ‘I Don't Want to Commit Myself Yet’: Young People's Life Concepts, *Journal of Youth Studies*, 1:1, 63-79. doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., y Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International journal of comparative sociology*, 49(4-5), 347-368. doi.org/10.1177/0020715208093081

Elder, G., y Giele, J. (2009). *The Craft of Life Course Research*. The Guilford Press.

Enguita, M. F., Martínez, L. M., y Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*.

Fundación "la Caixa". https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/50899472/doc-0141-es-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1656312574&Signature=F76IkGuUMPUxd-jbxsdKud0s67vXrhvu-6eYpLO1JS~Gh2x63nT3apxeGdzRaxVwCuOg0QwLufTAcrDatzra6CjU-pAXKbPa5MaF-I4eQs2smgqDV8EEFDhgnYnJ2IXggWZKOTFCotrILOeKfPmeG4Xej24DXnfd4Wmpjiv6tPAup9mMhar88ZnhPhA7wBsJaGIprZ7IMIZ2Wpu29bxIIYKb~GhMhFOmmqwwJfh19NaVICKsHM0a~zQcSJ8ZYLWoRtWpuISQq8Ne7sy771SIrBKHpv71STmkTVBxS1jm7JXrZ0jYytzyxX7rwckHxZtyudQkIR1cUHU8B6IRERkA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Erben, M (1996). The purposes and processes of biographical method. En, Scott, D. (ed.)

Understanding Educational Research. Routledge, 159-174. doi.org/10.4324/9780203131923

Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión

educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, 50,41-64. <http://hdl.handle.net/11162/23916>

Evans, W. N., Oates, W. E., y Schwab, R. M. (1992). Measuring peer group effects: A study of

teenage behavior. *Journal of Political Economy*, 100(5), 966-991. doi.org/10.1086/261848

Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to O. Disponible en: come School

Failure, *OECD Education Working Papers*, 68, 1–34.

doi.org/10.21703/rexe.Especial2201875944

- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Included, *Cultura y Educación*, 21, 183-196.
doi.org/10.1174/113564009788345899
- Flecha, R., y Puig, L. (2002). La Comunidad de Aprendizaje: Una Apuesta por la igualdad educativa, *REXE: Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 1, 11–20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Foster, G. (2006). It's not your peers, and it's not your friends: Some progress toward understanding the educational peer effect mechanism. *Journal of public Economics*, 90(8-9), 1455-1475.
doi.org/10.1016/j.jpubeco.2005.12.001
- Freire Seoane, M. J. G., & Teijeiro Álvarez, M. (2010). Las ecuaciones de Mincer y las tasas de rendimiento de la educación en. *Investigaciones de Economía de La Educación*, 5, pp. 285–304. <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/095.pdf>
- Furstenberg, F. (1995), 'Social capital and successful development among at risk youth', *Journal of Marriage and the Family*, 57, pp. 580-592. doi.org/10.2307/353914
- Gale, T., y Parker, S. (2015). To aspire: A systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *The Australian Educational Researcher*, 42(2), 139-153.
doi.org/10.1007/s13384-014-0165-9
- Gallego, D.J. (2008). Padres y estilos de aprendizaje de sus hijos. *Revista Estilos de aprendizaje*, 1 (1), 4-16. <http://hdl.handle.net/11162/79838>
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.

- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Ministerio de Educación de España.
- García, M., Ruiz, M., y García, J. (2017). *La formación en capacidades en la educación superior: la responsabilidad social en la universidad*, 175-188. <http://digital.casalini.it/4148386>
- Gardner, S. (2012). I couldn't wait to leave the toxic environment: A mixed methods study of women faculty satisfaction and departure from one research institution. *NASPA Journal About Women in Higher Education*, 5(1), 71-95. [Doi: 10.1515/njawhe-2012-1079](https://doi.org/10.1515/njawhe-2012-1079)
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., y Gil, N. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Athenea Digital*, 16(3), 535-537. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1694>
- Gonzalez-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología E Educación*, 9, 247-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1039913>
- Guiselle, M., y Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Gutiérrez, R., Martínez, K., Pacheco, A., & Benjet, C. (2014). La construcción social de la identidad en los jóvenes que no estudian ni trabajan. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(7), 1-12. <http://www.reibci.org/publicados/2014/diciembre/0700109.pdf>
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 20 (67), 1019-1054.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es.

Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000400006&script=sci_abstract

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, United Kingdom. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf

Heinz, W. R. (2003). From work trajectories to negotiated careers. In *Handbook of the life course* (pp. 185-204). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_9

Hernández, F., y Villar, A. (2015). *Educación y biografías*. UOC.

Henríquez, A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, (29). <https://doi.org/10.5354/rds.v0i29.36178>

Herman, R., P. Dawson, T. Dee, J. Greene, R. Maynard, S. Redding, and M. Darwin (2008), “Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A practice guide”, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/7>

Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>

- Horcas, V., y Giménez, E. (2017). ¿Estudias o trabajas? La toma de decisiones en los itinerarios formativos de jóvenes. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* 21(4), 139-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639008>
- Hughes, P., Bellamy, J., & Black, A. (1999). Social capital and religious faith. *Educare News: The National Newspaper for All Non-Government Schools*, (98), 34–41. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.200114468>
- Hurst, A. (2010). *The burden of academic success: Managing working-class identities in college*. Lexington Books.
- Hodkinson, P. y Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18:1, 29-44
- Ibáñez, A. M., & Querubín, P. (2004). Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia. *Documento Cede*, 23, 1-114. <http://hdl.handle.net/1992/7877>
- Jensen, Eric (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. *Educational leadership* 7(8), 20-30. <https://haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/How-Poverty-Affects-Classroom-Engagement.pdf>
- Jeynes, W. H. (2007). The relation between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education* 42, 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. *Qualitative researching with text, image and sound*, 57-74. <http://digital.casalini.it/9781446205389>

- Jung, H., y Thorbecke, E. (2003). The impact of public education expenditure on human capital, growth, and poverty in Tanzania and Zambia: A general equilibrium approach. *Journal of Policy Modeling*, 25, 701-725. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2001/wp01106.pdf>
- Kramp, M. (2003). *Exploring life and experience through narrative inquiry*. Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences, 103-121. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781410609373-11/exploring-life-experience-narrative-inquiry-mary-kay-kramp>
- Lehmann, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ775438>
- Lehmann, W. (2012). Working-class students, habitus, and the development of student roles: A Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 527-546.
- Lehmann, W. (2013). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. <https://www.jstor.org/stable/23256166>
- Leibovich, J., Rodríguez, L. A., & Nupia Martínez, O. A. (1997). El empleo en el sector rural colombiano ¿Que ha pasado en los últimos años? ¿Que se puede prever?. *Documentos CEDE*, 97(8). <http://hdl.handle.net/1992/6412>
- Leibovich, J., Nigrinis, M., Y Ramos, M. (2006). Caracterización del mercado laboral rural en Colombia. *Revista del Banco de La República*, 79(947). https://www.researchgate.net/publication/5006349_Caracterizacion_del_mercado_laboral_rural_en_Colombia

- Leithwood, K., Seashore, K.; Anderson, S.; Wahlstrom, K. (2004). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement*. <https://hdl.handle.net/11299/2035>
- Llorente, M. (1990). Fracaso escolar y origen social. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. *Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona*. <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43–66. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Lozares, C., y Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(2), 95-125. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.132>
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. (2003, noviembre). El fracaso escolar en España. Una perspectiva internacional [documento de trabajo] Fundación Alternativas, Madrid.
- Marchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Popular.
- Martínez, R.A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146. <http://hdl.handle.net/11162/4373>

- Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A., y Martín, M. (2010). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de ADE. Un enfoque de Género. *AEDE*, 5(1), 1273-1294. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1008>
- Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, 287-306.
https://www.researchgate.net/publication/28179995_Clase_social_genero_y_desigualdad_d_e_oportunidades_educativas_en_Espana_1977-2004
- Martínez, A. (2020). El enfoque de las capacidades y su relación con la educación del carácter. En J.A. Ibañez y J.L. Fuentes. (Dykinson, S.L. Ed.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 137-155). <http://jstor.com/stable/j.ctt1qqhfd4.11>
- Miller, R., (2000), *Researching Life Stories and Family Histories*, London: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Rural de Educación Superior*. Recuperado de <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/DOCUMENTOS/Boletines/>
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66 (4), 281-302. <https://doi.org/10.1086/258055>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661085/REICE_6_2_4.pdf?sequ
- Montes, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital. <https://ddd.uab.cat/record/211364>

- Murillo Torrecilla, F. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones? REICE, 8(4), 3-9. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115064001.pdf>
- OCDE (2012). Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools. <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2011). Políticas y regulaciones para luchar contra el empleo precario. Suiza, Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@actrav/documents/meetingdocument/wcms_164288.pdf
- Ospina, C. (2019). Estudio de trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en México, serie documento de trabajo, 259,28. *Rimisp Santiago Chile*. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1578671896DT259Ospina.pdf
- Otero-Cortés, A. (2019). El mercado laboral rural en Colombia, 2010-2019. *Revista del Banco de La República*, 281, <https://doi.org/10.32468/dtseru.281>
- Parra, R. I., Ordoñez, L. A. y Acosta, C. A. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, 43 (1), 15-36. <http://hdl.handle.net/11445/260>
- Parry, O., Thompson, C., y Fowkes, G. (1999). Life course data collection: qualitative interviewing using the life grid. *Sociological research online*, 4(2), 1-11. <https://doi.org/10.5153/sro.233>
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics*, 6, 223-234. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6_12

- Reay, D. (2000). A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education?. *The sociological review*, 48(4), 568-585. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00233>
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, race and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
doi:10.1017/S0038038501008550
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ¿Strangers in paradise? Working-class students in elite universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Remes, A. (2001). Elección racional, cultura y estructura: tres enfoques para el análisis político. *Revista Mexicana de Sociología*, 63 (1), 41-70. <https://doi.org/10.2307/3541201>
- Renée, M., y Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy*. Nellie Mae Education Foundation.
- Renteria, D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la Educación Superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana*. [Tesis de maestría, El Colegio de la Frontera] Archivo digital. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/03/TESIS-Renter%C3%ADa-D%C3%ADaz-Irma-Daniela-MEC.pdf> .
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative*. University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: SAGE Publishings, Inc.
- Rosenthal, G., y Fischer-Rosenthal, W. (2004). The analysis of narrative biographical. En U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Eds.) *A companion to qualitative research* (pp.259). Sage publications.

- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–115.
<https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Salas, M. (2004). El fracaso escolar: estado de la cuestión. Estudio documental sobre el fracaso escolar y sus causas [congreso]. *I Congreso Anual sobre Fracaso Escolar*. Palma de Mallorca, España. <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/salas.pdf>
- Sayed, Y. (2003). Educational Exclusion and Inclusion: Key Debates and Issues: Research Paper. *Perspectives in Education*, 21 (3), 1–12. <https://hdl.handle.net/10520/EJC87216>
- Savage, M., Warde, A., & Devine, F. (2005). Capitals, assets, and resources: some critical issues 1. *The British journal of sociology*, 56(1), 31-47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00045.x>
- Schifferdecker, K. E., y Reed, V. A. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Medical Education*, 43(7), 637-644. 10.1111/j.1365-2923.2009.03386.x
- Seashore-Louis, K., K. Leithwood, L. Wahlstrom, & S. Anderson (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. *Commissioned by The Wallace Foundation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020

- Seibold, J. R. (2000). ¿Equidad en la Educación? Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. En: *CSIC Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-12. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24935>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Stockton, T. (2011). A Look at the Report - Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success. *Colleagues*, 6(1). <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol6/iss1/9>
- Stone, W. (2001). Measuring social capital. *Australian Institute of Family Studies, Research Paper*, 24. http://cedarscenter.org/resources/Measuring_Social_Capital.pdf
- Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*. 18, 37-58. <https://core.ac.uk/download/pdf/132088956.pdf>
- Tarabini, A., Curran, M. y Fontdevila, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/117767>
- Tenjo, J. (Eds.). (1993). 1976-1989: Cambios en diferenciales salariales entre hombres y mujeres, *Planeación y Desarrollo*, 24, 103-116. https://www.researchgate.net/profile/Jaime-Tenjo/publication/303197325_1976-1989_Cambios_en_los_diferenciales_salariales_entre_hombres_y_mujeres/links/5f739a419

2851c14bca00efb/1976-1989-Cambios-en-los-diferenciales-salariales-entre-hombres-y-mujeres.pdf

Tenjo, J., y Jaimes, C. (2018). Ingresos y educación en el sector rural colombiano. *Revista de Economía Institucional*, 20(38), 209. <https://doi.org/10.18601/01245996.v20n38.09>

Terigi, F., (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. OEA. Proyecto Hemisférico de OEA de Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Torrabadella, L. (2000). -El mètode biogràfic interpretatiu. Una eina per a la imaginació sociològica, *Revista Catalana de Sociologia*, 11, 133-152.

<https://raco.cat/index.php/RevistaSociologia/article/view/222299>

Torrents, D., Merino, R., García, M., y Valls, O. (2016). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers* 103(1), 29-50. doi.org/10.5565/rev/papers.2300.

Torrents, D., y Troiano, H. (2021). El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174, 147-168. doi.org/10.5477/cis/reis.174.147.

Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281.

<https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>

Turner, V. y Bruner, E. (1986). *The anthropology of experience*. University of Illinois Press

- Universidad de La Salle (2015). *50 años para pensar, decidir y servir. La apuesta social y académica de la Universidad de La Salle 1964 - 2014*. Ediciones Unisalle.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/26>
- Universidad de La Salle (2019). *Medición del impacto del Proyecto Utopía*. Ediciones Unisalle.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (Sin fecha). Caracterización. Cundinamarca Bogotá.
http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/BOGOTA_0.pdf
- Van Houtte, M., y Van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>
- Van Houtte, M. (2011). ¿So where's the teacher? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students*, New York. EEUU: Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203832332-9/teacher-school-effects-research-impact-teachers-beliefs-culture-behavior-equity-excellence-education-mieke-van-houtte>
- Van Houtte, M., y Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811211400706>
- Verd, J. M. (2006). La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo-biográfico. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 10, 7. http://revista-redes.rediris.es/html-vol10/vol10_7.htm

- Vos, R. (1995). *Indicadores sociales ¿qué hay que medir? Algunas reflexiones con referencia particular a la educación.* (DANE, Ed.) Indicadores sociales y de gestión, 27-163.
- Verner, D. (2004). *Education and its poverty-reducing effects: The case of Paraíba, Brazil.* World Bank Policy.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139. doi.org/10.1177/1103308806062737
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Ediciones Akal, S.A.
- Winter, I. (2000). *Towards a theorized understanding of family life and social capital.* Australian Institute of Family Studies.
- Zárate, H. (2003). Cambios en la estructura salarial: una historia desde la regresión cuantílica. *Borradores de Economía, Banco de la República.* 245. <http://doi.org/10.32468/be.245>

ANEXOS

Instrumento 1

Cuestionario

TRAYECTORIAS NO LINEALES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES EL CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN COLOMBIA (2014 – 2020)

Este cuestionario se enmarca en el trabajo de tesis titulado TRAYECTORIAS NO LINEALES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES RURALES: EL CASO DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL EN COLOMBIA (2014 – 2020) realizado por la doctoranda Alba Yaneth Varón Torres del Programa en análisis de Problemas Sociales de la UNED, España.

La información proporcionada a través de la encuesta se utilizará únicamente con fines académicos de investigación. El anonimato de las respuestas se garantiza en el marco de la Ley 1581 de 2012 de protección de datos personales en Colombia. Agradecemos por anticipado su colaboración, sin la cual sería imposible realizar este estudio.

BLOQUE 1 INTRODUCCIÓN

PREGUNTA 1 ¿Cuál es tu edad?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Entre 15 y 17

Entre 18 y 20

Entre 21 y 23

Entre 23 y 25

PREGUNTA 2 ¿En cuál categoría de sexo te clasificas?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Hombre

Mujer

Otro. Cuál _____

PREGUNTA 3 ¿Cuál es tu origen étnico?

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Indígena

Nego (Afro-colombiano)

Mestizo

Mulato

PREGUNTA 4 **¿Qué nivel académico te encuentras cursando actualmente?**

Primer año
Segundo año
Tercer año
Cuarto año

Primer Cuatrimestre
Segundo Cuatrimestre
Tercer Cuatrimestre
Cuarto Cuatrimestre

PREGUNTA 5 **¿Cuál es tu región de origen?**

Departamento _____
Ciudad _____
Municipio _____
Vereda _____

¿cuál es la distancia en tiempo para llegar a la cabecera municipal? _____

¿Cuál es el medio de transporte para llegar a la cabecera municipal? _____

BLOQUE 2 **PERFIL SOCIOEDUCATIVO FAMILIAR**

PREGUNTA 6 **¿Cuál es la situación laboral actual de tu padre y tu madre?**

Ocupación	Padre	Madre		
1. Ocupado/a	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
2. Desempleado/a	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	
3. Jubilado/a	<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>		<table border="1"><tr><td> </td></tr></table>	

Sólo en el caso de haber contestado OCUPADO/A, cuál es la ocupación de tu padre y de tu r

PREGUNTA 7

Padre _____

Madre _____

Sólo en el caso de haber contestado DESEMPLEADO / JUBILADO/A, cuál fue la última oc tu padre y de tu madre?

PREGUNTA 8

Padre _____

Madre _____

PREGUNTA 9

¿Cuál es el nivel de estudios máximos de tu padre y de tu madre?

Nivel de estudios

Padre

1. Sin estudios realizados
2. Estudios de básica primaria (1° a 5°)
3. Estudios de básica secundaria (6° a 9°)
4. Estudios de educación media (9° a 11°)
5. Estudios técnica profesional
6. Estudios profesionales de educación superior (pregrado)
7. Estudios posgraduales (especialización, máster, doctorado)
8. Otros (indicar cuáles)

BLOQUE III TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

PREGUNTA 10

¿Cuál fue la modalidad en la que te graduaste del bachillerato?

1. Bachillerato comercial
2. Bachillerato Agropecuario
3. Bachillerato académico
4. Bachillerato normalista
5. Otro (indicar cuál)

PREGUNTA 11

¿Ingresaste a la Universidad apenas te graduaste del bachillerato ?

1. Si
2. No

PREGUNTA 12 ¿Qué opinión crees que identifica mejor tu trayectoria educativa?

1. Educación media+ Universidad
 2. Educación media+ vinculación al mercado laboral+ Universidad
 3. Educación media+ vinculación al mercado laboral+ estudios técnicos o profesionales +Un
 4. Educación secundaria + vinculación al mercado laboral+ Educación media+ estudios técnicos o profesionales+ universidad
 5. Educación secundaria+ educación media+ Estudios técnicos o profesionales + Universidad
 6. Otros (especifica tu trayectoria)
-

PREGUNTA 11.1 En caso de haber vivido un periodo sin realizar ningún tipo de estudios previamente a tu a Universidad, podrías señalar cuándo se produjo, cuánto tiempo duró y que hiciste durante este periodo?

Ejemplo: Después de realizar mis estudios en Educación Media, 1 año aproximadamente, trabajé de mesero

BLOQUE IV LÓGICAS DE ACCESO

PREGUNTA 13 ¿Cuál es la oferta de educación post-media que hay en tu lugar de origen?

1. Educación universitaria
2. Formación profesional técnica
3. Ninguna de las anteriores

PREGUNTA 14 ¿Escogiste tus estudios actuales en primera opción?

1. Si
2. No

PREGUNTA 14.1 Si seleccionaste NO ¿Cuáles escogiste antes?

PREGUNTA 15 ¿cuál es el motivo prioritario por el que accediste a la Universidad?

1. Por vocación e interés en los estudios universitarios
 2. Para mejorar la posición laboral (más salario, posición más estable, etc.)
 3. Por el prestigio derivado del paso por la Universidad
 4. Por influencia familiar o social (influencia familiar o de amigos, por imitación, etc.)
 5. Por elección aleatoria (podría haber escogido tanto estos como otros indiferentemente)
 6. Porque aprobé la prueba de selectividad
 7. Otros:
-

PREGUNTA 16 ¿cuál es el motivo prioritario por el que escogiste estos estudios y no otros?

1. Por vocación e interés en la profesión/estudios intrínsecamente
 2. Para mejorar la posición laboral (más salario, posición más estable, etc.)
 3. Por el prestigio derivado de esta profesión
 4. Por influencia familiar o social (influencia familiar o de amigos, por imitación, etc.)
 5. Por elección aleatoria (podría haber escogido tanto estos como otros indiferentemente)
 6. Porque aprobé la prueba de selectividad
 7. Otros:
-

En caso de estar interesado en participar en una segunda parte de la investigación, la cual consistiría en una entrevista de carácter cualitativo, indica tu correo electrónico. Este no se recogerá con la información de la encuesta para garantizar su anonimato.

Correo electrónico _____

¡Muchas Gracias!

Instrumento 2

Guion de la entrevista narrativo- biográfica

Guion de la entrevista narrativo- biográfica

Inicio: Explicar el proyecto, sus objetivos y realizar la petición de grabación. Explicar confidencialidad y anonimato, la voluntariedad de responder o no las diversas cuestiones y agradecer su participación.

Bloque 1: Narración (pregunta abierta)

1. Podrías explicarme ¿cómo ha sido el desarrollo de tu trayectoria educativa hasta el momento, centrándote en aquellos aspectos (educativos y no educativos) que crees que, ya sea de forma positiva o negativa, han afectado y condicionado de mayor manera tu trayectoria vital? Para ello me gustaría que empezaras por la educación primaria y fuera centrándote, etapa por etapa hasta llegar a la universitaria, en los diferentes aspectos que consideras más relevantes. Desde la escuela y los profes a la familia, trabajo, novia, hijos, colegas, lo que sea. Cualquier cosa que creas que no es relevante, seguro que lo es.

[Procurar cubrir una narración de mínimo 30 minutos (que permita articular la entrevista). Primero explicitar mucho que se lo tome con calma, paso a paso, que vuelva atrás si lo necesita y que añada los elementos de contexto que crea necesario. Después, ir acompañando y animando a seguir, guiando hacia las dimensiones que más nos interesen en cada caso. Buscar no solo el qué sino también el cómo, el por qué, etc.]

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2. ¿Podrías rellenar estos dos gráficos? *[Explicar bien el funcionamiento de LG y GSV]*
 1. ¿Hasta qué punto dirías que la trayectoria representada en la gráfica (LG) explica tu trayectoria vital? ¿Modificarías algo? ¿Cómo relacionarías esta con el GSV?
 1. ¿Los puntos de inflexión en el SGV dirías que representan puntos clave en tu trayectoria biográfica, familiar, profesional o laboral *[Elementos no educativos]*?
¿En qué sentido?
 2. ¿Si en la realidad pudieras modificar (eliminar, cambiar de dimensión, etc.) algún segmento de la trayectoria que has dibujado, lo harías? ¿Por qué? *[Que argumente su respuesta]*

[Especificar que está haciendo referencia en el primer caso (GSV) a una dimensión de satisfacción global, no exclusivamente educativa o laboral, si no a cómo se sentía de satisfecho con “su vida”. En el segundo caso, en la life-grid, es importante que sea capaz de establecer 1 o 2 conceptos por trayectoria, que la definan. En el caso de ser trayectorias superpuestas, mejores comentarios separados]

Bloque 3: bloques de temáticas específicas

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

1. ¿Recuerdas tu **estancia** en el Colegio? ¿Me podrías resumir cómo era tu **día a día** en el Colegio?
2. ¿Cuáles eran tus **resultados** en el Colegio? ¿Cuáles consideras que eran los **motivos** de estos resultados? ¿Recuerdas el colegio como un lugar complicado? ¿por qué?
3. ¿y tú comportamiento? ¿Este comportamiento que tipo de respuesta por parte del resto de compañeros o del profesorado te supuso?
4. A nivel de tareas, de asistencia a clase, etc. ¿cumplías con tus obligaciones? ¿ibas a clase? ¿hacías los deberes? ¿estudiabas? ¿qué te motivaba a ello? En caso de “no ir a clase” ¿Qué hacías normalmente cuando no ibas?
5. ¿Qué expectativas tenías tú del colegio? ¿Y tu opinión sobre el colegio? ¿Qué te motivaba o desmotivaba más?
6. ¿Te considerabas un buen estudiante? ¿Por qué? ¿en algún momento dejaste de sentirte buen estudiante o empezaste a sentirte mal estudiante? ¿En qué momento y a qué crees que se debe?
7. Y sobre el profesorado, ¿Qué opinión tenías del profesorado? ¿sentías que a ti o a algún compañero, por algún motivo te trataban de forma diferente que a tus compañeros? ¿consideras que te ayudaban lo suficiente (académica y no-académicamente)?
8. ¿Pensaste en algún momento que el colegio no era para ti? ¿Por qué no lo dejaste inmediatamente? ¿Consideras que fue una “decisión” propia?
9. ¿Qué agentes o actores (familias, centro, amigos, etc.) influyeron más en tus decisiones educativas de entonces? ¿a qué atribuyes dicha influencia? Y en términos de orientación ¿Qué te orientó a tomar las decisiones que tomaste?
10. De forma retrospectiva ¿Cómo valorarías ahora el colegio? ¿Esta valoración es diferente a la que hacías entonces? ¿Por qué crees que se explica esta diferencia?

1. Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

11. *Para aquellos que su trayectoria pasó por Ciclo Formativo Grado Medio o Programas de Cualificación Profesional Inicial* ¿Qué valoración haces de esta etapa? ¿Podrías destacar los principales pros y contras de esta? ¿Cómo era el profesorado del centro educativo? ¿Qué diferencias presentaba en relación con el profesorado del colegio? ¿A qué crees que se debía esta diferencia?
12. *Para aquellos que su trayectoria pasó por el Abandono Escolar Prematuro y la inserción laboral* ¿cómo describirías el proceso entre la salida del colegio y tu entrada en el mercado laboral? ¿Cómo crees que te afectó a este periodo (inserción laboral) la no consolidación de una mayor titulación educativa?
13. ¿Qué elementos crees que influyeron más tu decisión de acceder al mercado laboral? ¿Crees que tu lectura sobre esa decisión ha variado ahora? ¿Si te vieses en la misma situación, elegirías lo mismo o no? ¿Por qué?
14. ¿Identificas algún elemento de orientación, imposición o influencia sobre tu trayectoria en ese periodo o por el contrario la definirías como resultado de tu voluntad? ¿qué o quién consideras que te ha influenciado (o te influenció) en la toma de tus decisiones educativas (centro, familia, amigos, el mismo sistema)? [*Introducir estos diversos agentes y dimensiones para ayudar al entrevistado*]
15. ¿Qué papel jugó el colegio en el abandono de los estudios y el acceso al MERCADO LABORAL? ¿Crees que el sistema educativo tal y como está establecido en la actualidad en nuestro país (currículum e intereses, oferta postobligatoria, estructura del mercado laboral, etc.) pudo influenciar tus decisiones?
16. ¿Podrías explicitar que “esperabas” en aquel entonces del hecho de acceder al MERCADO LABORAL? ¿Tus expectativas se vieron cumplidas en aquel entonces? ¿qué sentimientos te produjo estos cambios? ¿Repetirías esta trayectoria de nuevo si se te diese la oportunidad?
17. ¿Cómo afectó este cambio de etapa a tu vida personal? ¿Crees que te fue a mejor o a peor con este cambio? ¿Por qué?

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

18. ¿En qué momento decidiste acceder a la universidad? ¿Qué motivos principales identificas detrás de esa elección?
19. ¿Cuáles destacarías como las principales barreras que has tenido que superar para poder acceder a la universidad? ¿Crees que son las mismas para todos los estudiantes? ¿Crees que aquellos que vienen de trayectorias “menos tradicionales” o “minoritarias” tienen barreras añadidas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
20. ¿Por qué elegiste estos estudios superiores y no otros? ¿Era tu elección principal? ¿En otra situación personal hubieses estudiado otra cosa?
21. ¿Crees que la Universidad contempla todas las realidades por igual? ¿Hasta qué punto crees que la Universidad se adapta a estas mismas realidades?
22. ¿Crees que la Universidad valora y/o respeta por igual a los estudiantes según su trayectoria educativa previa? ¿Consideras que los diferentes intereses y/o experiencias adquiridas se valoran igual por la institución o el profesorado? Si no se valoran igual ¿en qué sentido? ¿Has tenido algún conflicto derivado de tu “desigual posición” respecto a la mayoría del alumnado?
23. ¿Qué cambios crees que la institución de Educación Superior debe realizar para que los estudiantes provenientes de trayectorias “no mayoritarias” (marcadas por la discontinuidad, más longevas, menos académicas, etc.) puedan participar en igualdad de condiciones?
24. ¿A medio o largo plazo crees que tu trayectoria (más larga, discontinua, etc.) afectará a tu situación personal/profesional en términos de inserción laboral, etc.? [*sólo si es pertinente*]
¿Crees que tu paso por la universidad mejorará tu experiencia previa en el mercado laboral?
25. ¿Crees que tu paso por la universidad mejorará potencialmente tu futura posición social?
¿Por qué? ¿en qué ámbitos crees que cambiará principalmente?
26. ¿Cuáles crees que serán los cambios principales derivados de esta nueva etapa? ¿Una vez invertido tanto tiempo y/o esfuerzo en llegar hasta aquí, crees que podrías volver a tu situación socio-profesional anterior?

3.4 Bloque IV: Subjetividades en el desarrollo de trayectorias no tradicionales

27. ¿Crees que las vivencias educativas por las que has pasado han producido cambios en tu forma de ser o pensar?
28. ¿qué pros y qué contras destacarías, si es que identificas alguno, del hecho de realizar una trayectoria educativa más larga y menos lineal?
29. *Solo para los que han tenido alguna etapa desvinculados a la educación* Durante tu etapa desvinculado al sistema educativo ¿Cómo te sentías? ¿culpable? ¿liberado? ¿Cómo caracterizarías ese periodo a nivel personal? ¿tuvo algún efecto a nivel familiar, del grupo de iguales, etc.?
30. *Solo para los que han tenido alguna etapa desvinculados a la educación* Durante tu etapa desvinculado ¿te has sentido alguna vez como un “ciudadano de segunda” por no haber obtenido un título académico? ¿Cómo crees que un periodo como este ha podido repercutir en el replanteamiento de tu trayectoria vital? ¿Crees que tu concepción sobre la educación y su importancia se ha visto modificada con el transcurso de tu trayectoria educativa?
31. ¿Cómo crees que el desarrollo de tu trayectoria educativa y laboral ha afectado a tu vida personal?
32. Crees que tu experiencia universitaria es equiparable a la de una persona de 18 años que proviene directamente de “Educación básica + educación media” ¿En qué elementos crees que se diferencia principalmente?

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

33. ¿Consideras que tu trayectoria educativa ha finalizado? ¿Dirías [*de forma totalmente subjetiva*] que esta ha sido finalmente exitosa o no? ¿Por qué? *En caso de contestar NO* ¿qué circunstancias se tienen que dar para que la consideres exitosa?

34. ¿Dirías que las expectativas que te trajeron a retornar son las mismas que tienes ahora una vez reenganchado al sistema educativo?
35. ¿Tu cómo te imaginaba en el colegio a tu edad? En otras palabras ¿Qué querías ser? Y ¿Qué esperabas ser o a donde esperabas llegar? ¿Creías en la posibilidad de llegar realmente a donde querías/aspirabas?
36. *En relación con donde estas ahora* ¿Y ahora, consideras que has cumplido tus aspiraciones? *O por el contrario* ¿Consideras que te has quedado corto o que incluso has superado tus expectativas iniciales? *Si la expectativa difiere de la realidad* ¿Cómo valoras ese cambio entre la expectativa y la realidad? ¿Te podías imaginar en la situación que ocupas actualmente?
37. *Y ahora* ¿Cómo te imaginas dentro de 5 años? ¿y de 10? ¿Crees que es factible? ¿Crees que se cumplirá esa expectativa? ¿Por qué? [*Educativa y laboralmente*]
38. ¿Podrías realizar una valoración final de tu trayectoria?

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

39. ¿Me podrías explicar en qué trabajan tus padres? ¿Siempre han trabajado de lo mismo?
40. ¿Sabrías decirme, si es que han estudiado algo, que han estudiado ellos?
41. *Sólo si es pertinente* ¿De dónde provienen tus padres? ¿Siempre has vivido aquí? ¿Vives con ellos aún? *Preguntar tanto a nivel de procedencia como de ciudad o barrio aquí (tanto para autóctonos como no autóctonos)*
42. ¿Tienes algún hermano o hermana? *Solo si es pertinente* ¿a qué se dedican ellos? ¿qué han estudiado? ¿Viven en el núcleo familiar? ¿Qué relación tienes tú con ellos?
43. ¿Cuál ha sido la relación de tu familia con tu educación? ¿Te han ayudado cuando tenías problemas? ¿Tu familia ha mostrado interés por tus resultados educativos?
44. ¿Qué reacción tuvo tu familia a los cambios en tu trayectoria educativa (abandono prematuro, no continuación de la vía académica, etc.) ¿Consultaste con ellos antes de tomar las decisiones definitivas?

45. ¿Cuál fue su reacción al anunciarles que te matriculabas en la Universidad? ¿Qué tipo de apoyo, si es que te han dado alguno, recibiste por parte de tu familia? ¿Cómo se materializó este? ¿Qué valoración haces del mismo? ¿Crees que la relación con tu familia ha variado o puede variar debido a su situación actual?

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

46. ¿Podrías describirme tu grupo de amigos en clave de perfil social y educativo? ¿De dónde provienen estas amistades?
47. ¿Qué papel dirías que han jugado tus amistades en el desarrollo de dicha trayectoria educativa?
48. ¿Crees que ellos han sido en parte “culpables” ya sea del éxito o del fracaso de esta? En general, ¿dirías que han sido una buena o mala influencia?
49. ¿Hasta que punto crees que han influenciado las decisiones educativas que has tomado (contemplar no solo persuasión directa, sino también otros mecanismos como la imitación, el traspaso de información, etc.)?
50. En esa línea ¿el desarrollo de tu trayectoria educativa y vital (y sobre todo tu acceso a la Universidad) te ha generado algún problema con tus amigos de la infancia? ¿Consideras que se ha generado alguna distancia respecto a esto? ¿A qué la atribuirías? ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Bloque 4: Final

51. Agradecer su participación
52. Abrir espacio para que añada sus propios comentarios
53. Pactar formalización del retorno

<i>Años</i>	96/97	97/98	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17
<i>Estudio</i>																				
<i>Trabajo</i>																				
<i>Otros</i>																				

<i>Años</i>	<i>96/97</i>	<i>97/98</i>	<i>99/00</i>	<i>00/01</i>	<i>01/02</i>	<i>02/03</i>	<i>03/04</i>	<i>04/05</i>	<i>05/06</i>	<i>06/07</i>	<i>07/08</i>	<i>08/09</i>	<i>09/10</i>	<i>10/11</i>	<i>11/12</i>	<i>12/13</i>	<i>13/14</i>	<i>14/15</i>	<i>15/16</i>	<i>16/17</i>
10																				
9																				
8																				
7																				
6																				
5																				
4																				
3																				
2																				
1																				

1 de marzo de 2022



Respetado Doctor Cristian Fernández Lizarazo

Director

Programa Ingeniería Agronómica

Proyecto Utopía

Universidad de La Salle

Yopal, Casanare

Apreciado doctor:

Nos ponemos en contacto con vosotros para pedirnos vuestra colaboración y apoyo institucional para el desarrollo de la tesis doctoral de la profesora Alba Yaneth Varón Torres, que se desarrolla en el marco del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED de España, Madrid; bajo mi dirección y Codirectora la Dra. Paz Peña.

El Programa de Ingeniería Agronómica del Proyecto Utopía del que sois director, ha sido seleccionado para desarrollar un estudio empírico que pretende configurar un mapa representativo de las vías de acceso de los estudiantes a la Universidad de La Salle, identificando su perfil socioeducativo y estableciendo tipologías de trayectorias y motivaciones de acceso al Proyecto.

El procedimiento para llevar a cabo el estudio es la realización de una encuesta a una muestra de estudiantes de 1er año (2021) y 3er año (2019). La encuesta tiene una duración de 15 minutos, se realizará de forma presencial en el Campus (Yopal, Casanare) y será distribuida, procesada y analizada por el estudiante. La doctoranda se compromete a difundir los resultados de la investigación por los canales institucionales que la UNED y la Universidad de La Salle estimen pertinentes. Asimismo, está abierta a incluir en la encuesta alguna pregunta específica que sea de especial interés para el Programa.

Para garantizar la viabilidad y representatividad del estudio es imprescindible su apoyo, contribuyendo, junto con la doctoranda a la selección de los grupos de 1era y 3er año, en los que se distribuirá la encuesta y garantizando que el profesorado implicado se aviene a viabilizar el espacio de tiempo requerido -15 minutos- para su realización.

Con este objetivo, le pedimos respetuosamente que sea atendida la petición de reunión que os hará la doctoranda, siempre adaptándose, evidentemente, a vuestras posibilidades horarias.

Quedamos a vuestra disposición para resolver cualquier duda o aclaración. Gracias por adelantado por vuestra colaboración.

JULIO BORDAS MARTINEZ

jbordas@poli.uned.es

Coordinador Programa Análisis de Problemas Sociales.

Escuela Internacional de Doctorado -UNED

ENTREVISTA UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 7:26 am

Estudiante: Juan Esteban Montoya Serna

Origen: El Carmen de Viboral (Antioquia) Vereda Campo Alegre

Bloque 1: Narración

Inicié guardería en la Vereda Campo alegre, me quedaba a 5 minutos de mi casa, en ese momento tenía 4 años y medio me acuerdo que mi mamá me llevaba y en esos momentos me daba muy duro, como yo era muy apegado como a la familia, siempre me estaba dando como durito al principio. A los 5 años ingreso al Centro Educativo Rural Campo Alegre a cursar preescolar, ya me fui familiarizando más con los compañeros, mi mamá me llevaba a la escuela ya que esta vía pues siempre es muy transitada porque hay ya veredas cercanas y allí termino, hago hasta quinto de primaria y paso a la institución educativa Fray Julio Tobón Betancourt donde hago mi secundaria, no fue fácil la verdad porque nosotros venimos del campo, mi papá es agricultor, mi mamá es floricultora, el campo muchas veces no es bien pago y mi papá no tenía la disponibilidad de pagar un trabajador por lo que cuando yo salía de estudiar por las tardes me tocaba ayudarlo a trabajar.

Llego a noveno y como no me quedaba mucho tiempo de hacer trabajos de estar todos los días ya trabajando los sábados, los domingos, perdí noveno, eso me impactó, bueno, qué estoy haciendo con mi vida obviamente necesito ayudarles a mis padres porque para la alimentación y todo, ya repito noveno, pues hablo con mi familia con mis padres, les digo yo quiero seguir estudiando porque si me meto al campo, obviamente en sus momentos es bien pago pero yo quiero ser un profesional, yo quiero seguir estudiando en una Universidad, entonces ellos me apoyaron. entonces ya en el noveno que repetí, diez y once dedicaba más tiempo a mis estudios, a hacer los trabajos y ya el tiempo que me quedaba libre si le ayudaba a mi padre, me gradúo en el año 2018

caracterizado por ser un buen estudiante, por irme bien académicamente y es allí donde me enfrento entre vida laboral o seguir estudiando.

Se me pasaba por la cabeza pues que yo quería seguir estudiando, quería cumplir mi sueño que era ser Ingeniero Agrónomo, ese ha sido mi sueño desde pequeño, porque me encanta el campo, me encanta ver como sembramos una mata de papa, una planta de papa y todas las papas que cosechamos entonces para mi es una bendición y quería profundizar más en esto, entonces es allí donde me presento a La Universidad Católica de Oriente, pues fui a averiguar en esa Universidad, hay una en Medellín y otra en Rionegro (Antioquia), la de Rionegro me quedaba relativamente más cerca, a media hora, la de Medellín si me quedaba a hora y media, pues yo quería estudiar en la de Rionegro que es como donde está la Ingeniería Agronómica porque la de Medellín solo es Agronomía, no es como una ingeniería como tal, averigüé, entonces el semestre me costaba \$3.600.000 dependiendo las materias también que escogiese, entonces para mi casi que era imposible por la forma en la que estábamos nosotros, y dije, no pues si en algún momento se me da, pues voy a trabajar y voy a ahorrar platica para así algún día poder ser el Ingeniero Agrónomo, cumplir el sueño, es allí donde entro a trabajar, me puse a trabajar el campo pero asociado con mi papá, mi papá me dio la oportunidad, me dijo, bueno, vamos a trabajar en compañía, vamos a meterle para que así nos vaya bien.

Trabajé aproximadamente hasta septiembre del año 2019 muy buenos resultados, muy contento yo trabajando la agricultura, aunque se trabaja muy convencionalmente y con buenos resultados pero los insumos agrícolas, todo obviamente el incremento se veía, en septiembre se me presenta la oportunidad, me presenté al Sena y me salió la oportunidad para estudiar Tecnología en Producción Agrícola y pasé, estuve estudiando ahí y 15 días después de haber ingresado al Sena, se me presenta lo de la Universidad, entonces fue por una prima, una prima me dijo, Juan le gustaría ser Ingeniero Agrónomo mire la convocatoria que salió, entonces yo me puse a verla, y yo, para Yopal, la Universidad de La Salle, eso cómo será, miles de preguntas se me vinieron y como estaba

muy interesado en la carrera profundicé más y consulte para ver si era verdad todo eso, la verdad me interesó mucho y me presenté a la convocatoria que fue el en municipio de Marinilla, entonces nos pedían llevar varios datos personales, pues que fuera bachillerato, puntaje Icfes, puntaje sisbén, pues yo lo llevé todo ordenadamente, me presenté a las 7:00 de la mañana, me acuerdo que era un sábado y ese sábado hasta las 6:00 de la tarde, todo el día estuvimos en exámenes, estuvimos en entrevistas con ingenieros agrónomos, yo estaba muy seguro, yo fui con una seguridad, fui con una tranquilidad, yo dije, esa es mi oportunidad, no la puedo dejar escapar, nos presentamos 60, pasamos 10, entonces nos dijeron, bueno, la primera semana de diciembre les llega un correo para ver si pasaron o no, claro, fui afortunado, me llegó el correo de que había pasado entonces ahí en ese tiempo ya llevaba como 3 meses en el Sena, listo.

Empezó el año 2020, hasta marzo estudié en el Sena, en marzo comienza la pandemia y la verdad mis estudios como virtuales no es que me vaya como tan bien, me desconcentro mucho, entonces la verdad preferí salirme del Sena, sin saber que acá el plazo de la Universidad para el ingreso lo iban a aplazar, entonces creo que cometí un gran error ahí, porque hubiera podido seguir, dije, bueno de todas maneras en mayo me voy pa' allá, entonces estos dos meses para no estudiarlos virtual, bueno voy a ver si trabajo y así, claro, resulta que aplazaron la llegada a la Universidad un año entonces ya sin estudio en esos momentos volví a trabajar el campo hasta el mes de octubre, hasta octubre trabajé otra vez como jornalero, me tocó como jornalero porque mi papá ya tiene bastante edad y ya se le dificulta, y fuera de eso en otras partes porque mi papá redució el área del terreno entonces no tenía ya como tantos lotes, se puso pesado el trabajo allá, la verdad estaban rebajando los sueldos y entonces yo dije, bueno, necesito hacer algo.

Se me presenta un trabajo con un primo en la ciudad, en Cali, para trabajar el comercio, y yo dije, yo de todas maneras necesito experimentar como qué se siente estar lejos de mi familia porque nunca lo había estado, entonces yo en mayo del 2021 me tengo que ir para la Universidad entonces quisiera como experimentar, me vine para Cali, de Medellín a Cali y estuve ahí desde

octubre hasta el mes de marzo del año pasado, allí aprendí muchísimas cosas desde el momento de que un vendedor llega le vende a uno al por mayor algunos productos uno revenda eso fue algo muy interesante para mí y la verdad me gustó mucho, entonces yo dije, bueno, a mí me gusta la agronomía y me gusta el comercio más adelante podría hacer algo para vender insumos agrícolas, para vender abonos, fertilizantes entonces ahí uno va relacionando como lo que le va gustando y allí conocí a una mujer que tenía un hijo entonces la conocí aproximadamente 15 días después de llegar, pues nos tratamos bien, viví con ella 3 meses, y de lo apegado que estaba como a ella, o sea, estábamos tan bien, la relación iba muy bien y todo, ya se me estaba pasando por la cabeza no venir, y yo ya piense y la última semana antes de irme para Antioquia yo lloraba y yo dije, no yo no sé qué hacer con mi vida, yo acá soy feliz pero de todas maneras estoy ganando un sueldo, con ese sueldo solo me alcanza para pagar un arriendo, me alcanza para comprar los alimentos, no estoy pasando necesidad pero voy a ser un empleado toda la vida, entonces no quiero eso, yo quiero superarme para en un futuro tener buenos ingresos, para, digamos con ayuda de esos ingresos construir una casita, tener un carrito y así ayudar a la zona de origen, y también yo soy una persona que pienso mucho en mí y también pienso mucho en los demás.

Yo siempre he querido cambiar mi zona de origen, la verdad los gobernantes las personas que han pasado por allí han prometido muchas cosas pero la verdad no han llegado como a cumplirlas, prometen pavimentar vías, nunca pavimentan, las vías son de muy mala calidad entonces, bueno, pensaba como, he pensado también algún día si llego a ser Alcalde, también pensando en mi madre, mi padre, pues por ejemplo a mi madre le faltarían 4 años para pensionarse, pues de todas maneras es como sueños que uno va teniendo, pero ya empecé con uno que es el más importante, la verdad yo cuando venía acá me imaginaba un lugar diferente, y yo llegué acá y yo dije, no, este es mi hogar, el campo, me sentí muy bien y me adapté muy fácil, me adapté fácil, me siento como en mi casa, aprendiendo muchísimo cada día llenándome de experiencias y también metiéndole para tener un buen promedio y digamos cuando termine la carrera, la universidad me

pueda ayudar con una beca si tengo un buen promedio y seguir estudiando que eso es lo que me gustaría también, llegar a terminar algún día una especialización sea en plagas o enfermedades o sea fitopatologías.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

En el año 2001 un grado de satisfacción 10 fue el año en el que nací, nacimiento, en el año 2004 a 2005 este año es como, fue la primera vez que salí de mi casa para cursar guardería fue un grado de satisfacción por ahí 5 ya que, pues esa experiencia de salir por primera vez de la casa y estar lejos de mis padres siempre me entristeció un poco, me dejaban todo el día desde las 8:00 am hasta las 4:00 pm, tenía 4 años, recuerdo el alimento que me daban, cuando mi mamá me llevaba inmediatamente me ponía a llorar, lloraba 10-15 minutos.

En el 2005 al 2006 ingreso a la escuela Centro Educativo Rural Campo Alegre, mi grado de satisfacción fue aumentando, más o menos sería un 7, ya que allí al conocer más personas, allí al interactuar con más profesores y así.

En el 2018, un grado de satisfacción 10 ya que fue el momento de mi graduación del Colegio fue un momento de mucha satisfacción para mí y para mi familia al ver que ya estaba cumpliendo este sueño obviamente de terminar el bachillerato y ya en el 2020 fue una experiencia bonita haber estado en la ciudad de Cali, un nivel de satisfacción 8, fue una experiencia bonita, pero me alejo de mi familia como tal la primera vez.

En el 2021, que ha sido el mejor año de mi vida que fue cuando ingresé a la Universidad de La Salle (utopía), un grado de satisfacción 10, ya había tenido la experiencia de estar lejos de mi familia, hubiera sido más diferente haberme venido para acá directamente porque me hubiera dado más duro.

Tuve un bajón con la muerte de mi abuela el año pasado, aquí ingresé en mayo, entonces 3 meses después, fue mucha tristeza para mí, no rendía mucho como lo estaba haciendo en un

principio, de todas maneras, uno va aceptando eso de todas maneras ya uno vuelve a ir subiendo la moral como se dice.

2004-2005 Guardería

2005-2011 Hice mi estudio de primaria

2012-2018 Finalicé secundaria

Alternamente trabajé con mi papá, mitad del año 2018, fue que trabajé con mi papá y como jornalero, luego de terminar la secundaria.

2019-2020 Estudié en el Sena 3 meses

2020-2021 Trabajo en Cali y en el 2021 ingresé a la Universidad.

El apoyo de mi familia, al estar acá se dice que como soy becado no tengo que sacar para la alimentación ni para pagar la matricula, pero de todas maneras para los viajes y también de amigos que me apoyan que me dicen que no me desmoralice que siga.

En otros también podría ser que antes tenía hasta hace 3 meses tenía el apoyo de mi novia, todos los días me motivaba, terminó por la distancia, la verdad yo me pongo a pensar ahora donde yo hubiera tomado la decisión de quedarme allá con ella y no haber venido acá, y en una u otra ocasión hubiera terminado la relación, sin novia y sin estudio.

Yo utopía lo he tomado como un cambio, también podría tomarlo como el lugar donde estoy cumpliendo mi sueño, yo todos los días me levanto alegre de poder estar acá, la mera experiencia de poder compartir con personas de diferentes lugares.

En el momento que llegué acá, sería grado de satisfacción 10, en este mismo año tuve un bajón que fue la muerte de mi abuela, luego subí mi grado de satisfacción pues he apoyado a compañeros en los temas que a mí se me facilitan, estadística, matemática, inglés, yo soy feliz

cuando logro explicarles y que me entiendan, de ahí fue bajando lentamente por problemas con mi expareja hasta llegar al grado de satisfacción 1 que fue el momento en el que terminamos, ese nivel ha subido aproximadamente a 6 debido al apoyo de mi familia y compañeros.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Al principio me sentía muy orgulloso de pasar a la secundaria, aunque ya no me quedaba en la misma vereda, tenía que desplazarme hasta el parque del Carmen de Viboral quedaba aproximadamente a 20 minutos, pues me adapté fácil al colegio, siempre he sido un joven que me he caracterizado por ser muy cumplido con mis deberes, entonces en general me fue muy bien.

Había un profesor muy selectivo, con unos compañeros, yo en algún momento iba por alguna explicación de algo que no entendí y me negaba esa explicación, la verdad me estaba afectando, la verdad hablé con el coordinador, la verdad la di mi inconformidad y me solucionaron esa parte entonces el profesor siguió, pero si cambió, dejo de tener preferencias, ya si uno no entendía volvía a retomar. El Colegio no fue fácil, yo digo que en la vida casi nada es fácil, hay que tomarlo como si fuera fácil, pero nada es fácil, todo es como de superación. El coordinador vivía a dos minutos de mi casa, hasta a veces me llevaba, la llevaba super bien, fue un apoyo.

Influencia de Amigos o familiares:

Pongo el caso de dos primos, uno me estaba influenciando para bien y otro para mal, con respecto a Utopía, un primo mío que ahora es profesor de matemáticas, él me decía que qué quería estudiar, yo le decía que quería estudiar Ingeniería Agrónoma, él me decía que por qué no estudiaba otra carrera que yo era bueno para la matemática, yo le decía que la ingeniería era matemática y que le encantaba el campo, mientras que cuando fui a Cali, mi primo de allá con el que estaba trabajando la verdad o allá rendía mucho, yo a todas las cosas le pongo el empeño y hacia muy buenas ventas entonces hace ventas de millón y medio, él muy contento conmigo entonces me decía que yo a qué me iba a ir por allá que allá iba a tener un muy buen sueldo que no fuera por allá que

eso era una pérdida de tiempo, digamos ahora lo tomo como una influencia para mal, porque si yo hubiera hecho caso me hubiera perdido de esta experiencia tan maravillosa.

Mis amigos en el grado 11 un día ellos me ofrecieron droga, tuve la voluntad de decir no.

Hay amigos que lo quieren apoyar a uno, otros que quizá como no tuvieron una oportunidad lo quieren ver a uno igual que ellos.

Valoración etapa Educación Técnica (Sena):

Cuando entré al Sena veo que los profesores, digamos, en el colegio un profesor da el 90% y los estudiantes el 10%, si uno ya pasa al Sena o a la Universidad, el profesor da el 10% y el 90% los estudiantes, entonces un profesor en el Sena no colocaba ni mala nota ni buena nota, la calificación es aprobó o no aprobó y la verdad en el Sena la posibilidad de estudiar allá, fueron profesores que querían enseñar, profesores muy buenos, en 3 meses aprendí demasiadas cosas que me sirvieron de base para acá.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Yo siempre había querido estudiar en una universidad, pero yo decía, mi familia no es de buenos recursos, va a ser complicado, tenía que ser una beca, pensaba yo, estaba pensando, me voy a esforzar para tener una beca. La Universidad es costosa, para coger transporte, para la alimentación.

Mi elección principal siempre fue esta carrera, si no hubiera sido esta carrera tal vez hubiera sido administración de empresas, pero siempre había tenido esta carrera.

Acá fuera de que nos están formando como ingenieros agrónomos nos están también formando como líderes sociales para la transformación en nuestras zonas de origen entonces sería como llegar a la zona de origen a ese cambio de la Colombia profunda para así digamos lograr capacitar los agricultores para tener mejores ingresos y menos costos.

Simplemente que haya más oportunidades para todos, con los amigos que me gradué de 11, todavía siguen trabajando porque no se les ha presentado esa oportunidad, ellos quieren estudiar, pero no tienen el dinero, se necesitan más oportunidades para todos, que la educación fuese gratuita.

Antes de entrar a la Universidad no tenía buenos ingresos, de una u otra manera no podía ayudar a la sociedad, después de terminar la carrera voy a tener buenos ingresos, experiencia, conocimiento para uno ayudar.

La verdad era muy católico hasta que llegue acá, la biología nos muestra otra cosa entonces es como ese punto.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Terminando esta carrera la idea es seguir estudiando, voy por buen camino, hasta el momento he superado mis expectativas, dentro de 5 años me imagino siendo todo un profesional ingeniero agrónomo construyendo un hogar una casa, esa ha sido una meta para mí, gracias a Dios, nosotros tenemos un terrenito, no pagamos arriendo, tener un carrito para así poder desplazar los alimentos que se produzcan para no tener que pagar un transporte.

Ha sido una vida de altibajos, entonces lo que yo digo es como tomar esos puntos como de la mejor manera para así poderlos ir superando, en la vida, como lo dije, para mí nada es fácil, pero hay que tomar las cosas con facilidad para poder superarlas y siempre he tenido claro en ir escalando esa montaña llamada vida, aunque uno tiene altibajos la idea es no devolverse para atrás, como lo decía el profesor Cristian ayer, nosotros ahorita estamos en una etapa donde académicamente es complicada en este aspecto, va el avión hasta ahora está subiendo, ya el otro año se nos va a hacer supuestamente más fácil, pero en general todo ha pasado en el momento adecuado, me siento muy orgulloso de mis padres que tengo, del apoyo que he recibido de todos, de cómo hablan mis compañeros aquí en la Universidad de mí, y otra sería que me faltan muchas metas por cumplir y al estar aquí creo que ya cumplí un 50% de lo que quiero lograr.

Tengo mucha confianza con los de tercero, y me dicen, Juan aproveche el momento acá, vívalo de la mejor manera.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi papá estudió hasta primero de primaria proviene de una vereda cercana ubicada en El Carmen de Viboral (Antioquia) mi mamá estudió hasta tercero, proviene de la vereda Campo Alegre (Antioquia), tengo un hermano tiene 16 años, él estudia en el colegio.

ENTREVISTA #2 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 9:10 am

Estudiante: Yan Carlos Maturana Cordoba

Origen: Bagado, Chocó

Bloque 1: Narración

Empezando yo tuve una primaria en el Departamento del Chocó, municipio de Bagado, no puedo decir que fue la mejor porque la educación en el departamento del Chocó es algo deficiente por falta de apoyo del Estado, pero tuve una educación que creo que me sirvió lo mucho para poder llegar a donde estoy, siempre he dicho que la educación parte de la base de lo que uno quiere aprender, entonces eso fue lo que a mí me marcó muy significativamente porque siempre sido una persona que tiene unas metas claras, muchas convicciones y pues yo así la educación no fuera tan eficiente con respecto a otras partes del país siempre estaba buscando, indagando para mejorar mi capacidad de aprender, de interactuar con las personas, entonces en cuanto a la primaria si tuve una buena profesora porque en ese caso era una sola profesora que me acompañó desde primaria, desde primero hasta quinto, siempre destaque por mis capacidades de primero hasta quinto, ya con experiencia ocupé el primer puesto dentro de mis compañeros, me caractericé por trabajar en equipo, estar relacionándome con mis demás compañeros y pues eso creo que ha hecho que mis capacidades sean muy desarrolladas, el liderazgo igualmente que es el que buscamos muchas de las personas adquirir ese liderazgo para poder mover masas, pienso que yo cuento con esas capacidades con el acompañamiento de los profesores en la primaria y en la secundaria.

Recuerdo que ingresé a la primaria en el 2006, continué la secundaria, ya avancé al grado sexto, aquí fue una época un poco caótica para mi vida, pues yo venía de una, resulta que la institución tenía varias sedes, yo estudié en una de esas sedes, nosotros éramos, como decirlo así, Utopía, y cuando me tocó hacer el empalme como al colegio, yo relacioné con muchas personas que tenían cosas parecidas a mí, teníamos algo diferente pero también teníamos sus similitudes, conocí otras personas, cambió radicalmente mi vida porque, al tratar con esas personas hubieron cosas buenas y cosas malas, potencialicé capacidades buenas pero también algunas no tan buenas, digámoslo así, tanto así que de pasar a ocupar los primeros puestos terminé de tipo 11, en ese tiempo éramos 25 y llegue a estar en el 11.

Después volví a retomar el camino porque mi papá siempre ha sido una persona muy estricta en mi hogar conservador y pues me tocó enderezar otra vez el camino, entonces esa es otra cosa que ha condicionado mi vida MI FAMILIA porque siempre me han dado la facultad de que yo escoja lo que quiera, pero siempre me han dado la directriz que si yo escojo lo que quiero eso lo tengo que hacer bien, por lo mismo que han sido muy estrictos muy rígidos en esa parte, creo que también ha ayudado a formar mi carácter porque mi papá aprendió del carácter y mi mamá de la humildad, entonces eso también es una de las cosas que ha condicionado mi vida y pues la secundaria fue muy chévere para mí, poder potencializar más mis capacidades, liderazgo, desarrollé proyectos en cuanto ya a nivel departamental, me destacué como contralor de la institución, fui personero, entonces ese liderazgo se fue potencializando y la capacidad de interactuar con las personas fue muy chévere, rica más a nivel departamental pues tuve la oportunidad de participar en encuentros de líderes de estudiantes dejando por alto la institución, entonces eso creo que fue una de las etapas que más marco mi vida en la secundaria, también por mis amigos, grandes de mis amigos de toda la vida los adquirí en la secundaria, me han apoyado en todo el proceso de salir del Chocó y venir a Utopía, en el Casanare siempre es bastante difícil porque es un tramo largo, prácticamente cruzar medio país, despegarme de mi familia, de mis afectos fue bastante duro,

siempre me he considerado un alma libre pero soy de esas personas que sale, recorre pero vuelve a la casa, nunca había estado por tanto tiempo fuera, que ya me toca salir y vivir, no porque 2 o 3 meses y volvía a mi casa, estaba ahí mi mamá y mi papá, pero si fue un poquito duro, pero como lo dije al principio siempre he tenido metas claras y si quería lograr algo significativo debía dejar mis afectos y concentrarme en lo que yo quería verdaderamente, por eso estoy aquí, superando esas adversidades y dificultades.

Yo no me visualizaba estudiando una carrera como es agronomía, creo que esa es una de las cosas que marcó mi vida, Utopía no era mi primera opción, no era lo que yo quería para mi vida, pero mis papas son campesinos, agricultores y como le dije al principio, ellos me dijeron nosotros lo apoyamos en lo que usted escoja, cuando llegó la oportunidad de Utopía fue difícil, yo quería estudiar Derecho, por el liderazgo y capacidad de abogar por las personas me inclinaba por esta línea. Utopía creo que fue la decisión más difícil de mi vida a parte de separarme de mi familia fue la más difícil hasta ahora, porque yo era una persona muy ligada a la familia y Utopía era cambiar de zona, de ambiente, de región, cambiar de profesión, algo que era totalmente diferente a lo que yo quería, yo decía que nunca en mi vida quería estudiar ingeniería, a mí no me gustaba la ingeniería y no por las materias ni nada de eso, sino que creía que no iba de acuerdo con mi perfil entonces yo decía, no voy a estudiar eso, pero las cosas de la vida son un poco extrañas, yo decía no quiero estudiar ingeniería ni quiero estudiar lejos de mi casa, y fue todo lo que pasó, estudiando ingeniería y más lejos de mi casa, son cosas que uno tiene que ver como aprendizajes, la agricultura me gusta porque obviamente la he practicado y es el oficio de mis papas pero yo me había visionado a otras cosas, y mire, aquí estoy, practicando lo que es la agricultura, metiéndole ganas, porque así sea algo que no quisiera hay que meterle todas las ganas porque lo llevo genéticamente en la sangre, ese empeño, mi papá me formó el carácter.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

La vida de este ser humano comienza en el 2002, pues yo creo que para mi familia fue un grado de satisfacción 10, mi primaria creo que fue en el 2006, hay algunas cosas que marcaron mi vida, ya en el 2007-2008 sufrí una operación por una hernia, me tocó desplazarme a mi zona de origen, la capital del departamento, aquí conocí una persona que llegó a mi vida a cambiarla rotundamente, era una tía, me ayudó a superar el transcurso de la operación, me acogió como si fuera su hijo, lastimosamente en el 2009 ella falleció, perdí el entusiasmo, me sentí muy golpeado, me refugié en el arte, en el Chocó somos muy talentosos en cuanto el baile, el canto, esto me causo un 6 en nivel de satisfacción, fui superando paulatinamente, me refugié en el arte, aprendí de baile, no me sentía totalmente lleno, pero ese mismo año conocí una profesora que llego a mi vida y me abrió la mentalidad de que la pérdida debíamos verla como algo bueno, yo era un niño, yo no entendía, ya de joven comprendí, de ahí en ese proceso en la transición de primaria a secundaria, hubo un declive de Yan Carlos, en esa transición hizo que yo cayera en ese mismo año 2012, hubieron cosas buenas pero también cosas malas, perdí el enfoque, me empecé a relacionar con personas no muy buenas, mi familia no me permitió este tipo de comportamientos, para el 2013 ya fue cambiando mi mentalidad y mi capacidad de pensar por el apoyo familiar, aquí mi vida ya fue en ascenso, otra cosa que le dio plus a mi vida, llego una persona a mi vida y la cambió drásticamente, esta persona fue una bendición para mi vida, porque también pudo llegar una persona mala, me motivó mucho más de lo que yo estaba, me dijo que yo tenía muchas capacidades, me hizo conocer cosas que ni yo sabía que tenía, eso para mí fue muy bonito, por eso la llevo en mi corazón, ya no estamos juntos, terminamos en 2018, llegué a un nivel de satisfacción 4, el rector de mi colegio me ayudó a aspirar a cargos dentro de la institución estudiantil, él me motivo a hacer procesos de liderazgo, aquí fui personero, este mismo año tuve el encuentro de líderes estudiantiles donde quede en el primer puesto a nivel departamental, fue el punto máximo.

Yo salí del colegio y quería de una vez empezar a estudiar, yo reuní a los muchachos que querían ingresar a Utopía, yo ese día me puse a escuchar la charla que estaban dando, yo no quería

estudiar ingeniería, pero la señorita que estaba ahí me dijo, quédese y escucha, entonces igual no tenía nada que perder, así que me quedé. Ese mismo año presenté la capacitación para Utopía y pasé, no fue nivel 10, nivel 8, porque pongo ese nivel, no porque no sea bueno, sino porque no era lo que yo buscaba, era la oportunidad de entrar a la Universidad, por eso me daba satisfacción porque era la Universidad, pero dejar todos mis afectos, mis amigos, mis cosas, y no estaba haciendo lo que quería, pero era una universidad prestigiosa, el apoyo y también porque nos dijeron que Utopía era una experiencia para potencializar mucho más nuestras capacidades de liderazgo, entonces era eso, esa parte iba conmigo, hacer líderes que transformen realidades, comunidades y más una zona tan productiva como el Chocó, digamos, porque no hacerlo por ahí y después nos vamos por donde nosotros queremos, la idea es impactar, dejar huella de alguna u otra manera, entonces también yo puse una balanza en todos esos aspectos y pues yo estoy joven, yo puedo hacer esto, puedo hacer lo otro.

Lo importante es no quedarme estancado y no hacer nada, entonces también por eso decidí darle la oportunidad a Utopía y pues mis papas me apoyaron yo los vi cuando les conté la oportunidad, mi mamá no tanto porque mi mamá quería que yo estudiara medicina, a mi nada me sale como quiero, pero yo no me desmotivo, sino que digo, de esta experiencia yo que tengo que aprender, no ha sido lo que he querido pero si lo que he necesitado y ahí está la diferencia porque para llegar y hacer todo lo que yo he hecho, digamos que de cierta manera mucha frialdad de pensamiento y analizar las situaciones porque yo en el preciso momento cuando llego la oportunidad de Utopía tenía otras oportunidades, esta no era la única sino que yo puse en una balanza, alrededor de dos semanas dure pensando para dar el SI en la Universidad, dejé lo que yo quería estudiar, mi papá me mostró que yo estoy joven y puedo hacer lo que quiera, que tengo las capacidades y porque no empezar con una oportunidad como Utopía, con capacidades de líder para ayudar a las personas y pues viendo todo eso que él me decía, yo decidí, vamos, impactemos en torno a la agricultura.

Ahora que yo volví a mi comunidad 2021, la gente me miraba con otros ojos, ya era una cosa muchísimos más, la gente decía, viene el estudiante de ingeniería, y yo empecé a impartir en mi comunidad lo que yo aprendía acá, yo sentía que a la gente le gustaba me entendía, eso era lo que yo buscaba, transformar en mi comunidad.

2012-2019 Secundaria

2019-2021 Trabajo, en transición de secundaria a Utopía

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

La época que marcó mi vida, conocí los amigos que me acompañan hasta ahora, mi mejor amigo, mi mejor amiga, que fueron en el colegio, mis profesores, marcaron mi aprendizaje y han hecho la persona que soy ahora, mis papas, porque era salir al colegio, llegar a la casa y tener que seguir estudiando porque tenía que mejorar, tenía que ser el mejor, todo ese apoyo de mis papas para que yo fuera el mejor, son cosas que más marcaron, yo organizaba muy bien mi tiempo, tenía una planificación específica, yo sabía a qué hora salía del colegio, cuántas horas dormía, qué tenía que hacer, a qué horas compartía con los amigos, cuándo bailar, joder, todo eso lo tenía muy planificado y eso era lo que hacía que el tiempo fuera un poquito más, me rindiera mucho más que a otros, y eso me ha ayudado mucho aquí en Utopía porque nosotros acá tenemos el tiempo muy limitado, como todo muy así medido, entonces todo eso me ayudó significativamente porque no me ha dado tan duro tener que, tener el tiempo descuadrado.

Yo siempre interactué con todos, yo era conocido, una que otra persona con la que no pegábamos muy bien, pero uno no es monedita de oro para caerle bien a todos, pero algo significativo que recuerde del colegio, no. La experiencia del colegio para mí fue muy buena.

Un amigo siempre me impulso a estudiar, cada vez que yo sentía que no iba más, mi amigo me decía, venga hagámoslo juntos, usted si puede, me influencio a no salir a no tirar la toalla, a veces uno siente que necesita una mano amiga que lo jale.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

Hice algunos técnicos en ese tiempo, con respecto al colegio era algo más específico, en el colegio era más general, hice cursos de enfermería de computación, pero me salí, ya no me quedaba tiempo.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Eso fue en el 2017 tomé la decisión de ingresar a la universidad porque yo quería superarme, tener más estudios y quiero tener muchos más estudios después de que termine el pregrado, entonces si eso fue mi motivación, seguir estudiando.

Las principales barreras para acceder a la Universidad principalmente la economía, es un tema determinante porque si estoy en Utopía es por una beca y si iba a estudiar en otra parte, era por becas, entonces hubiera sido un poquito más difícil poder tener un estudio profesional, creo que es la mayor dificultad. Mi elección principal era Derecho o Medicina.

En Utopía hacen líderes transformadores de realidades, transformar la realidad de un municipio o de una nación no es fácil y acá le apuestan a eso, así sea en menor escala, pero se apunta a eso, a transformar.

Tener una educación profesional ayuda positivamente a adquirir estabilidad económica, emocional y familiar entonces yo pienso que si es significativo. Todas las vivencias educativas han influido positivamente, porque aprendo a ver las cosas de otra manera, otra perspectiva a pensar críticamente, eso es lo fundamental.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Dentro de 5 años me imagino haciendo otra carrera o terminando el posgrado y obviamente lo que yo más quiero transformando la realidad de mi comunidad.

Le doy un 10 a mi trayectoria, ha formado mi carácter, mi forma de pensar, mi vida en todos los aspectos que pueda imaginar, y tengo muchas expectativas que van a seguir potencializando todas mis capacidades, hasta ahora, aunque haya sido una montaña rusa en sentimientos y emociones yo le doy un 10 porque eso es lo que me ha formado como soy.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi papá trabaja en agricultura (técnico agropecuario), mi mamá trabaja en casa de familia (técnico en sistemas), tengo una hermana que es tecnóloga en enfermería, el otro es docente de Biología y química, otro es futbolista, los otros se dedicaron a su familia, son 6 hermanos.

Mis papas provienen de una vereda de Quibdó (Chocó).

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Yo tengo amigos de toda clase, desde profesionales hasta personas que no son tan profesionales.

ENTREVISTA #3 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 10:15 am

Estudiante: Jonathan Castañeda

Origen: Damasco, Antioquia

Bloque 1: Narración

Yo recuerdo preescolar, cuando la primera vez que entre que mi mamá me dejó en la puerta y me dio muy duro, pues si porque yo ya estaba muy acostumbrado a la casa, nunca hacia nada en la casa, veía muñequitos y todo y cuando mi mamá me dejó en la puerta del preescolar, me dio muy duro, eso si lo recuerdo, nunca se me va a olvidar, yo nací en el 2001, y yo entré a preescolar como de cinco años, el primer día no me causó nada de satisfacción, antes fue como muy triste, ya después en primaria ya recuerdo, éramos muy pobres, entonces la camiseta era de cuellito, cierto, entonces yo tenía una camiseta pues normal, el uniforme era una camiseta de cuello, cierto, pero entonces nosotros no teníamos plata para el uniforme, cierto, entonces mi mamá le tocó conseguir una de mujer que era así toda de botones hasta abajo y me la regaló, eso también me marcó, pero, en ese mismo año una profesora me dio una camiseta de esas, eso fue ya en primero, más o menos en el 2007, eso también me marco, nunca se me va a olvidar pues que esa señora ese día me haya regalado esa camiseta, hace mucho no revivía ese momento, esa señora me regaló 2 camisetas, era profesora, se llamaba Beatriz, una de las mejores profesoras que he tenido en mi vida.

Bueno, cuando me gradué de quinto bastante contento porque ya estaba con mis papas, ese día recibí una mención de honor por el desempeño académico, entonces claro, ese día, la primera vez que me ponía el birrete, la bata. Vivíamos en una finca una parcelación (varias fincas) que se

llama Cimarrones es una vereda de La Pintada Antioquia, mi papá es Mayordomo, mi mamá les hace de comer a los dueños de la finca cuando ellos van, desde eso estamos en esa finca, llevamos como 12-13 años más o menos allá en la finca, entonces cuando eso, ya la graduación pues de quinto, ya pasar a sexto a otro colegio, ya la primaria en otro colegio fue más distinto, cierto, al siguiente año, pues toda mi vida desde preescolar hasta once siempre fue, no fue tan satisfactorio pues la verdad cuando eso habían pues, usted sabe que allá en sexto usted es el pequeñito del colegio, el grado más pequeño, entonces cuando eso había gente muy grande, pues los de décimo los de once, molestaban bastante pues, no de bullying sino que a veces molestaban bastante mientras me acostumbré, una etapa de costumbre pues que siempre me dio duro, además las materias sí, yo digo que los años en el colegio lo que fue sexto y décimo me dieron muy duro, entonces tal vez por eso no fue tan satisfactorio.

En primaria uno ve cosas como muy básicas, y en sexto pues como era la base para la secundaria entonces si me dio muy duro además había un profesor que era muy cansón, había un profesor de filosofía se llama Rubén pues él nos daba ética, filosofía en décimo y once, entonces él era muy grosero, no solamente conmigo, con todo el mundo, era muy grosero, eso fue algo como que, muchas veces lo llamaban hasta rectoría, y hasta que me gradué seguía ahí. Grosero de actitud no de malas palabras, por ejemplo, cuando uno le preguntaba algo no le respondía de la mejor manera, me gradué de bachillerato en el año 2018, grado de satisfacción 10, recibí mención de honor por mejor bachiller, me sentí muy bien en todos los sentidos, mis papas ahí, mis abuelos los que me ayudaron en toda la etapa del estudio pues porque yo iba a la finca a Damasco caminando, entonces siempre llegaba a la casa de mi abuela, me cambiaba o ahí almorzaba, comía, quedaba como a 40 minutos caminando.

Yo me gradué en el 2018, como le comenté ahorita por allá está la finca, la parcelación, allá contrataban obreros, yo trabajé en esa parcelación por días, pero no vinculado a una empresa, yo trabajaba 2 o 3 veces a la semana, empecé en el 2019, fue un grado de satisfacción 8, porque para

mí es satisfactorio yo tener mi plata y comprarme mis cosas, pero obviamente el trabajo de campo es muy duro, allá se cortan ramas de los árboles que ya están muy caídos sobre la carretera, con machete, todo 2019 lo trabajé pero no todas las semanas ni todos los días, ya ese mismo año intenté ingresar a la Universidad, me presenté a la Nacional, me faltaron poquitos puntos y también a una de Honduras, a la Zamorano, para irme a estudiar, aplicando a una beca, a agronomía.

Al principio quería estudiar algo relacionado con el medio ambiente, pero entonces ya después hubo un tiempo en el que un señor que se llama Miguel, compró la finca donde yo vivo, entonces el señor trabaja en agroecología y es muy reconocido y entonces él me dijo que si yo quería seguir los pasos de estudiar Agronomía que siguiera que él me colaboraba y entonces yo decidí, yo vi como una oportunidad, y yo digo que las oportunidades no se deben desaprovechar, él me motivo, cuando eso yo ya había presentado un examen pero no había comprado la finca, ya cuando la compró pues él me dijo que él me colaboraba entonces yo seguí aplicando, me dijo que aplicara a la de Costa Rica, no se dio, me faltaban poquitos puntos para pasar.

En ese mismo año 2019 en octubre entré al Sena, ahí hasta principios de 2021, yo estudié Gestión de Empresas Agropecuarias, una tecnología, pero no me gradué, yo la etapa lectiva la hice, faltó la práctica porque cuando eso ya me vine para acá, pero aquí estoy mirando para ver si me pueden ayudar.

En el 2015 yo jugando fútbol me caí en una mano, la mano izquierda, y eso, cuando eso, yo era aficionado locamente por el fútbol, pues cuando eso yo jugaba bastante, me quedé 6 meses sin jugar y eso pues, una tristeza cuando yo veía la mano enyesada y ver a los otros jugando y yo no poder, también en el 2016 a mi mamá le diagnosticaron cáncer y gracias a Dios mi mamá se salvó, se recuperó de eso, nivel de satisfacción -1, era del ovario o algo así, me dio muy duro, hasta me enfermé, ese mismo año ella se recuperó de eso.

También otra cosa que podría poner ahí, en el 2018 empecé a hablar con una niña que yo digo que es la única niña de la que yo me he enamorado en toda mi vida, ese año, haberla conocido, haber hablado con ella, fue muy bonito, nunca fui novio de ella, pero si hable mucho tiempo, mucho tiempo con ella y me hizo sentir cosas que nadie más me había hecho sentir entonces si fue algo que también me marcó, para mitad del 2019 me dejé de hablar con ella, me dio bastante duro, ya cuando entré aquí a la Universidad en el 2021, nivel de satisfacción 10, ya cuando vi que realmente si, y apartarme de mis papas, esto queda lejitos de Antioquia entonces mi nivel de satisfacción se bajó a 6, después de haber entrado comencé a extrañarlos mucho, el ritmo de la universidad me dio muy duro, ya me he podido acostumbrar más, nivel 8 de satisfacción por la permanencia en Utopía.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

Preescolar: Nivel 1 (2005-2007)

Primaria: (2008-2012)

Grado Secundaria: Nivel 10 (2012-2018)

Sena: 2019-2020

Utopía: Nivel 10 (2021)

Distanciamiento Familia: Nivel 6

Permanencia en Utopía: Nivel 10

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

En el colegio siempre fui muy juicioso, el día a día, me levantaba a las 5 de la mañana y salía a las 5.30 de la casa, pues para donde mi abuela, ya ahí llegaba al colegio más o menos a las 6, me gustaba llegar temprano siempre, sentarme en un murito a pensar a estudiar a veces, me gustaba mucho jugar fútbol allá en el colegio, me gusta bastante bastante, todos los días los zapatos los

dañaba a cada ratito, no lo vi a nivel profesional porque me gustaba, pero allá en el corregimiento donde yo vivo era muy complicado porque tocaba pagar escuelas de futbol o transportarse a otro municipio, a veces iba un entrenador pero iba a veces dos semanas y no volvía, pero bueno ya después cuando me paso lo de la mano ya deje más o menos.

En el colegio fui muy juicioso nunca perdí una materia y como le dije ahorita, recibí la mención de honor, mi mamá siempre le ha gustado que yo estudié, cierto, por ejemplo, mi mamá buscó la página del Sena y me dijo, métase a esto, y en sí que le empezó a gustar el tema de la agronomía, entonces ahí por esa parte creo que fui influenciado, cierto, y ya después por el dueño de la finca, él tiene como 3 años con la finca, él me sigue apoyando, él me dice que cuando salga de aquí de la Universidad él me puede ayudar a conseguir un trabajo si quiero seguir estudiando, yo quiero seguir estudiando, una maestría.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

Yo en el Sena, pro tengo muchas cosas buenas para decir del Sena porque a mí me parece que el instituto allá en Caldas fue muy bueno porque allá usted veía cosas muy aplicadas a lo que usted estaba estudiando, por ejemplo, en agropecuaria nos ponían a vacunar nos ponían a detectar enfermedades tanto en plantas como en animales y los profesores allá pues me parecían que eran muy buenos, tenían un nivel, si y allá aprendí bastante y fue algo que me ayudó bastante para el conocimiento en el tema pues más que todo agrícola, y pues, en contra, ya las personas que uno siempre se va a encontrar que no son tan agradables pues, que siempre como que uno choca con algunas personas, tal vez por pensar diferente o por muchas cosas que puedan pasar que puedan llevar a conflictos cierto, pero eso sería lo único del Sena por lo que me podría quejar, nada más.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Desde que yo estaba en el colegio quería entrar a la Universidad, pues por lo menos yo tenía pensado hacer esto, una técnica, una tecnología y de ahí pasar a la Universidad, desde siempre hacer algo, empaparme del tema y luego la universidad.

Una barrera para el ingreso a la Universidad yo digo que los exámenes de admisión, porque el colegio a veces, los colegios rurales no prestan una educación tan buena como para presentar un examen de admisión, o por ejemplo en el Icfes, yo digo que es una barrera que nos limita bastante, que es una prueba de admisión, ya de pronto si uno quiere sobresalir en algo ya le toca a uno por su cuenta. El tema económico, a nosotros como jóvenes rurales si nos afecta bastante, porque si nosotros que estamos aquí y no tenemos que pagar nada, bueno, lo del pasaje, pero si aquí a veces nos vemos cogidos de plata, eso también es una barrera. En el caso de Utopía si se adapta a la realidad de los jóvenes, al comienzo creía que no porque de tacada llegaban a meternos muchos temas y hablarnos de cosas raras, pero ya con el tiempo ellos fueron viendo las falencias que uno tenía, y fueron mejorando en eso, mejorándonos a nosotros, la universidad en ciertos momentos se pone en los zapatos de uno y nos ayuda en esos temas.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Uno siendo profesional ya se puede relacionar con más gente, puede ya por ejemplo también en el aspecto social y económico es muy importante, cierto, eso es lo que uno busca, muchos conocimientos, ya conocer más lugares, algo que sé que voy a hacer que me va a pasar. Uno aquí ya ve varios temas, por ejemplo, temas sociales, por ejemplo, en humanidades, por ejemplo una de las problemáticas que tiene Colombia con respecto al sector rural, los problemas que tienen los campesinos, la tenencia de tierras, de política, yo primero pues no sabía mucho de política, en esos temas pues uno se va enriqueciendo, cierto, y ya los temas relacionados con la agronomía y uno también ya va entendiendo muchas cosas de las plantas de todo el mundo de la naturaleza y del mundo agrícola.

En cuanto a la afectación personal, nosotros tenemos que compartir baños, el baño es algo muy personal, usted en una casa tiene un baño y son 2 o 3 personas y todos los días le están haciendo aseo, pues eso es algo que me ha afectado, no es tan bueno uno convivir así, ya algo personal, tal vez las diferencia que uno tenga con los compañeros, por lo que uno es de distintas regiones, ya cuando uno se va a acostumbrando a conocer a las otras personas ya no es tanto.

Dentro de cinco años yo creo que ya tendré mi proyecto, quiero hacer un proyecto de Maracuyá, allá en Antioquia y si se da la oportunidad seguir estudiando, hacer una especialización, una maestría, ojalá pueda hacer, ya estoy proyectado en eso.

En toda la vida van a haber momentos donde uno se va a sentir muy feliz o muy triste por cosas que le pasen a uno, por cosas que le hagan otras personas, obviamente esas cosas van a ser así, como la gráfica, como una montaña rusa, mirando aquí desde preescolar hasta la universidad, todo el conocimiento que he adquirido, todos los logros que he tenido, a las personas también que he conocido, porque me han ayudado bastante para decidir esto no lo hago más o si lo sigo haciendo,

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi mamá estudió hasta 11 mi papá hasta 5, no tengo hermanos, soy hijo único. Todos los días hablo con mi mamá. Mi papá es Mayordomo, mi mamá les hace de comer a los dueños de la finca cuando ellos van.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Mi grupo de amigos en el aspecto académico, siempre son los mismos amigos, con los que me entiendo para hacer trabajos y estudiar, el círculo social de amigos es grande. De afuera es amplio también, obviamente pues como que yo me refiero como a saludarlos, pero contar cosas muy íntimas no.

ENTREVISTA #4 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 11:15 am

Estudiante: Cesar García

Origen: Bilbao, Planadas Tolima

Bloque 1: Narración

Pues en el tema educativo yo creo que a uno siempre lo marca el primer día de colegio, prácticamente mi educación hasta la secundaria fue, quedaba en un pueblo pero era de orientación rural, en el departamento del Tolima municipio Planadas, corregimiento Bilbao y la vereda en la que yo vivo se llama Fundadores, yo recuerdo que fui por primera vez a hacer preescolar, yo no tuve guardería, más o menos tendría unos 5 años, las emociones fueron muy encontradas porque iba para un mundo que no conocía, pero yo iba contento porque yo iba con mi hermana, mi hermana tiene 26 años, mi hermana mayor, fue una experiencia que me generó satisfacción (10). Después de que yo ingresé, yo creo que estaría haciendo primero o segundo, no estoy muy seguro, falleció mi hermano, yo tenía un hermanito pequeño él tenía como 24 meses, él estaba bebé yo estaba en primero o en segundo, no recuerdo exactamente la fecha, yo no tenía pleno conocimiento de lo que sucedía pues estaba muy niño, pero no comprendía en sí lo que estaba pasando, lo pondría en un nivel 6, yo veía a mi mamá, sabía que estaba sufriendo, pero no tenía la capacidad de entenderlo.

Yo tengo dos hermanas y tenía mi otro hermano. Yo siempre he sido como que tengo problemas con matemáticas, me ha costado demasiado y al inicio me costaba el tema de la lectura y eso, por esa razón yo perdí tercero de primaria, yo lo perdí porque en realidad la docente que teníamos a un grupo nos aisló, no hizo lo que hizo la docente con la que seguí después que ya dijo

ustedes tienen que trabajar de otra forma porque están un poquito quedados y nos niveló después, por esto perdí tercero de primaria, la verdad me causó mucho dolor, me daba miedo que mis papas me castigaran y algo por el estilo y eso fue algo que me causó mucha tristeza (nivel 3).

En la escuela de ahí para adelante, conté con una buena docente era muy estricta, demasiado estricta, pero era muy buena profesora, y pues me pude nivelar, de ahí la escuela fue bien hasta que la terminé fue satisfactoria hasta que terminé la primaria que ya cambié para mí fue buena (nivel 8), yo me gradué en el 2017 de secundaria, para mí fue totalmente emocionante, en séptimo tuve problemas con los compañeros por un tema de bullying, a mí no me afectó tanto porque la verdad yo siempre he sido una persona muy fuerte (6), yo trato de no ponerle tanta cosa a la vida, pues fue algo que me afectó un poco pero tampoco fue tanto, a mí siempre me gustaba estar pendiente de mis trabajos, de mis cosas y la mayoría de los compañeros no eran juiciosos, entonces eso pasa mucho, entonces por eso y por muchas cosas, es muy incómodo pero tampoco tanto.

De octavo en adelante las cosas mejoraron mucho, ya como que comprendí, no me la voy a dejar montar, toco ponerme las pilas, y de ahí en adelante no me la deje montar más, las cosas cambiaron, tuve la oportunidad de ser representante estudiantil, era representante de todo el colegio en las 21 sedes, a mí ese tema de representación me ha gustado mucho y la verdad me sentí muy bien, yo no trabajaba como tal, pero si tenía que ayudarlo a mi papá y los días que no estudiaba le ayudaba todo el día. Yo hice un técnico antes de salir del colegio en el 2017 pero no fue con el colegio, técnico en gestión ambiental, en este año estuve en un proyecto que se llama **Escuela y café**, nos llevaban a giras para realizar temas técnicos relacionados con temas agronómicos y a mí siempre me gustó mucho este cuento, entonces a mí me gustó mucho, y por el hecho de ir a las giras pues como no podía salir tanto porque uno en el campo no viaja tanto como las personas de la ciudad, a mí eso me causaba gran alegría, estuvimos en el Líbano, en Chinchiná Caldas, me gané un premio, nosotros éramos 500 y entre ese número elegían a 60 y tuve la oportunidad de ganarme ese premio, y eso me acercó mucho al tema de la agronomía.

En el formulario que llenamos esta mañana había una pregunta de si nosotros queríamos realmente estar acá, para mí, desde un inicio mi sueño era ser ingeniero agrónomo, los profesores me decían que el mundo no era fácil, y me di cuenta cuando salí del colegio, no hay la plata para estudiar, hacia las cuentas para estudiar ingeniería agronómica en la del Tolima pero no me daba, el tema de costos de arriendo, matricula, no me daba, la verdad no me daba por ningún lado lamentablemente, pues eso no me afectó como tal pero si fue algo que me preocupaba, yo me sentaba y yo como que, ahora qué voy a hacer, aunque mis papas me quisieran ayudar era muy difícil yo decirle a mi papá pásame \$800.000, ellos siempre tuvieron la intención de que yo estudiara y saliera adelante pero no había la forma.

Me fui a prestar el servicio militar que eso fue en el siguiente año 2018, nivel de satisfacción 10, fue difícil porque presté servicio en la fuerza aérea, fue difícil, pero a la vez era algo que yo quería hacer también, porque mi pasión aparte de la agronomía era el tema de la aviación, me encanta, intenté porque yo quería hacer la carrera ahí por ese tema pero no se pudo por ser de zona roja, del sur Tolima, las FARC nacieron en mi municipio, entonces de ahí tenemos un estigma total, las FARC nacieron en una vereda que se llama Marquetalia, inclusive mi novia vive cerca de esa Vereda que se llama Marquetalia, queda ahí, que fue donde nacieron, ellos ahorita crearon los de las disidencias, los que no quisieron estar en el proceso de paz crearon un nuevo grupo y le llamaron la nueva Marquetalia, entonces por esa razón no pude continuar entonces de ahí me retiré, después de eso dure cerca de dos años trabajando, me sentía muy bien, me gustó mucho porque empecé a ganar mi plata y yo me presenté a Utopía en el 2019, en el mes de agosto.

En el año 2020 tuve un accidente, perdí un ojo (nivel 1) ese fue el último trabajo antes de Utopía, eso fue hace más o menos hace 1 año, estaba trabajando, estaba manipulando una válvula y salió disparada, conté con la mala suerte que me voló a la cara y justo en el ojo, me estalló el ojo y ahorita tengo prótesis, no se nota tanto porque el proceso fue muy bueno, eso fue en la Empresa de Servicios Públicos, en mi pueblo en Bilbao, en el pueblo donde yo vivo, entonces la ventaja era que

como estaba trabajando con una empresa tenía todo, y en ese tiempo también participé en una campaña política, el Alcalde me colaboró con un puesto en la Clínica Fundación Santa Fe, gracias a Dios di con un buen doctor y él me recuperó la estructura del ojo, donde hubiera sido una clínica normal me hubieran sacado el ojo, pero me tuvieron que poner una prótesis para rellenar lo que quedó, eso fue 3 meses antes de entrar acá, incapacidad de 1 mes, pero como tal yo llegué incapacitado acá, yo iba a renunciar a Utopía, para mí fue muy duro, un golpe terrible.

Para mi llegar acá fue una terapia, para mi llegar acá en ese momento de mi vida, pues vamos a hacerle a ver qué sucede, estar acá me mantuvo ocupado, distraído, aquí usted mantiene ocupado. Tengo una relación desde antes del accidente y eso también me ayudó mucho. Si yo pudiera cambiar una situación, lo único sería lo del accidente, sería lo único, en realidad todo los demás me ayudó a formar el carácter, donde yo no hubiera tenido a mi mamá yo no hubiera podido, el apoyo de mi novia, de mis amigos, sino hubiera sido por ellos, ahí es donde comprendo porque las personas que están solas y que nadie las apoya y que llegan a tomar decisiones tan drásticas como el suicidio ahí fue donde yo comprendí eso, si uno con el apoyo de la familia, porque a mí me apoyaron muchas personas, pero una persona que este sola, que le llegue a pasar algo, de verdad, terrible, no juzgo las personas cuando toman una decisión de esas, no digo que las justifico pero no los juzgo, porque uno no sabe que vivió esa persona, que sentimientos tenía reprimidos y nadie lo ayudo.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Yo me paraba a las 5.30 am, a veces cuando me cogía la tarde a las 6 y entraba a las 7, me levantaba, mi desayuno normal, tenía clases en la mañana, tenía clase hasta las 2 de la tarde, tenía un descanso a las 9, tenía otro descanso a las 11, terminaba la clase a las 2, después de que salía si no tenía trabajos, me iba a ayudarle a mi papá en la finca a coger café, guadañar, platear, lo que tocara hacer, en cuanto el tema académico a mí en el colegio me empezó a ir muy bien siempre

quedaba dentro de los primeros cinco puestos, la verdad siempre me fue bien académicamente hasta que terminé, fui representante estudiantil, fui contralor también.

Mira que tuve profesores que tenían un grado humano muy alto, eran docentes que daban la confianza para hablar, solo uno que era viejito antiguo que no se le podía hablar. Yo no me dejo influenciar, yo sé qué tengo que hacer y también sé que no tengo que hacer y no lo hago, porque yo siempre he sido muy responsable en ese sentido, mis papas me han apoyado mucho, yo les comenté que quería estudiar, cuando salió utopía yo tuve la oportunidad de ingresar 2 años antes de la convocatoria y yo no me presenté porque yo no conocía el proyecto, llegó cuando yo era el contralor que estaba haciendo 11 y a mí me buscaron porque yo era la persona que llevaba la información, entonces llegó alguien que me habló de la convocatoria para que lo comentara con mis compañeros a ver quién quería ir, llegaron unos compañeros que habían terminado una tecnología y otros con los que estaba haciendo el técnico y nos presentamos, yo no creí que esto fuera verdad, no me presenté y los compañeros a los que les di la información si se presentaron, de ellos 3 ya se gradúan en agosto, me dolió mucho haber dejado ir esa oportunidad.

Cuando un día salió la oportunidad, una de las personas a los que yo había ayudado, él publicó en Facebook, yo hablé con mis papas y ellos me ayudaron, tuve que ir desde Planadas hasta Armero Guayabal, de sur a norte, ellos creyeron en mí y me apoyaron. Siempre quise la ingeniería agronómica o ser piloto, siempre lo decía, pero para ingresar a la universidad hay cualquier cantidad de barreras, el tema económico es la principal, una limitante total, porque yo hacía las cuentas para ingresar a la universidad del Tolima, pública, pagando un semestre de \$600.000 y no daba. Yo me presenté a ESAP, pero como yo vivo a 3 horas de la cabecera, tendría que ir cada 8 días a pagar hotel, comida y de todo, yo me gané la beca, pero me tocó dejarla botada, inclusive esos muchachos ahorita están en octavo semestre, pero entre la administración pública y la ingeniería agronómica mil veces, esto, no me arrepiento, pero en ese momento si me tocó dejar la carrera botada, inicié semestre, pero no, me iba muy bien, me encantan esos temas de política, me gustan mucho, pero no

pude por el tema económico, lo otro es el tema de la disponibilidad, uno se va a presentar pero no hay los cupos suficientes, a veces uno no tiene un familiar en una ciudad donde lo puedan apoyar, es muy complejo la verdad.

En Utopía hay compañeros que vienen de zonas indígenas, compañeros afro, hay compañeros de Nariño, acá usted encuentra la mejor muestra representativa total de Colombia porque aquí hay de todo Costeños, Cachacos, Boyacenses, Rolos, Tolimenses, la Universidad respeta mucho eso y respeta mucho la cultura, respeta el tema del sexo, el tema del credo, yo pensaba que como la universidad es católica y yo soy cristiano quien sabe cómo es el tema allá, pero si usted quiere ser ateo quiere ser lo que sea, aquí no lo van a influenciar para nada, y otra cosa, es que ellos analizan la trayectoria que uno trae, uno llega a Utopía y lo coge a uno desde cero, casi la mitad del primer cuatrimestre estuvimos viendo materias del colegio y nos nivelaron, pero cuando llegamos las diferencias eran abismales, por eso creo que Utopía es una gran representación de eso.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Esto le abre el mundo, yo no soy la misma persona que era hace un año, sé muchas cosas que no conocía, por ejemplo el tema agronómico, uno piensa que es sólo cultivar y no, hay muchas cosas, en una hoja de esas (señala un árbol), ocurren cualquier cantidad de procesos químicos que yo ignoraba por completo, uno dice, ah la fotosíntesis, pero detrás de eso, hay muchas cosas, entonces, y el tema social, usted ya no va a llegar a su comunidad a hablar de la misma forma, ya llega a hablar de otra manera y va a llegar a impactar, y ese el objetivo de Utopía, entonces socialmente yo creo que cambia, uno ya no ve la misma forma ni el mismo tema social, que las comunidades son diferentes.

Dentro de cinco años me imagino como líder social, ingeniero agrónomo, creando empresa, ha sido difícil, el tema del salto del colegio a la universidad es difícil, el tema de las matemáticas es

muy duro, y eso que la matemática que uno ve acá no es compleja, en algunas cosas he superado mis expectativas, pero en otras he sentido que me he quedado corto, hay días que uno se siente aburrido, sin vida social, uno no tiene derecho a salir a divertirse, el tema económico limita en ese sentido.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Dios ha sido muy bueno conmigo, he tenido que pasar momentos difíciles pero que he sentido de que estoy logrando mi proyecto, mi futuro, me siento bien en ese sentido porque fue lo que siempre soñé, en el colegio siempre quise hacer una carrera profesional y utopía es una realización, después desde que salí de prestar servicio militar yo me sentí estancado y yo decía, Dios mío me estoy quedando, el tema del accidente también lo pude superar, entonces me siento bien gracias a Dios, mi familia está bien, tengo a mis papas, el día que me falten mis papas para mí eso va a ser algo que me va a marcar mucho, pero hasta ahora bien, tengo a mis papas mis hermanas.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi papá ha sido agricultor toda la vida, cultivo de café, plátano, mi mamá ha sido ama de casa, agricultora, como 3 años fue comerciante con un negocio de calzado, ya el negocio se terminó, ella trabajaba solo con calzado, y en el pueblo no hay un negocio así, sino que ella se retiró por temas económicos, pero principalmente fue por temas de salud, ella se estresaba mucho, ella tenía que viajar hasta Bucaramanga por el calzado, un día que fui a acompañarla, eso es muy duro. Mi papá estudió hasta quinto de primaria y mi mamá terminó el bachillerato y alcanzó a hacer 2 semestres de pedagogía infantil, pero no pudo terminar, mi papá es de un pueblo que se llama Viterbo (Caldas) y mi mamá de un pueblo que se llama Mistrato (Risaralda), ellos son divorciados

hace 3 o 4 años, pero comparto con los dos. Mis hermanas, la mayor no está estudiando, se casó, pero se divorció, ha querido estudiar, pero no ha podido, tengo que ayudarla, porque yo sentía que no podía avanzar, la idea es colaborarle, ella hizo un técnico también y mi otra hermana está estudiando Criminalística, en San Vicente del Caguán, tiene su esposo y tiene una niña.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

El perfil educativo de mis amigos del pueblo es muy bajo y el nivel social, del pueblo, ya cuando trabajé en el municipio hice amistades con un nivel educativo más alto,

ENTREVISTA #5 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 1:20 pm

Estudiante: Davinson Germán Nastacuas

Origen: Vereda Amagüi, Ricaurte, Nariño

Bloque 1: Narración

En el colegio lo primero que me acuerdo del colegio es que en séptimo se me murió un familiar y tuve una tristeza inmensa y no estudié, bueno séptimo no lo terminé, la primaria entré como de 6 años, miento, como de 5, nací en el año 1998, yo recuerdo que nuestro profesor nos hacía rayas en las hojas y así, en el colegio con la muerte de mi tía, me salí del colegio y luego regresé de nuevo a repetir séptimo, ella me apoyaba me daba consejos y bueno, en ese momento estuve decaído, la verdad como que no me concentraba, solo pensaba en ella y luego ya volvía de nuevo a la normalidad (nivel satisfacción 1).

También el conflicto armado, pues también hubo enfrentamientos y tuvimos que salir, yo miraba asesinar gente, cuando entraba el ejército por allá a la finca como allá habitaba el otro grupo pues desde entonces empezaban los enfrentamientos diarios y luego tuvimos que salir al casco urbano, eso eran todos los días, aviones que bombardeaban, de mi familia gracias a Dios nadie, pero de vecinos sí cayeron muchos en minas y fallecimientos en mi región, eso por el año 2011. Salimos a un corregimiento del casco urbano de Ricaurte, allá no se miraban enfrentamientos (nivel 5), tuvimos que salir, desde ese entonces el ejército nos dijo que saliéramos, en ese tiempo no estudié.

Después de que se murió mi tía fue cuando empezó el conflicto, pasé de primaria a secundaria normal, solo que en séptimo que quedé. Luego estábamos como 6 o 7 meses me quedé

en el casco urbano, tenía más o menos unos 12 años, desde ese entonces también tenemos una tía que vive en el casco urbano y nos quedamos ahí trabajando como 2 años (nivel 8), luego ya se calmó y nuevamente regresamos a nuestro sitio de origen, daba tristeza y angustia (nivel 4), en ese momento ya se había normalizado, la casa estaba abandonada.

Mi papá se organizó, yo me quedé estudiando en el pueblo, ya no regresé, me quedé estudiando, hice como un curso acelerado del bachillerato entre el 2017 y 2019, yo me gradué en el 2020 (nivel 10), luego entré a Utopía en el año 2021, el rector de la institución nos dio a conocer que había una posibilidad de poder ingresar a esta universidad, y pues sí, sea personas víctimas del conflicto armado y de bajos recursos, en ese momento yo dije, pues era mi sueño ingresar a una universidad, y yo le dije que me iba a presentar a la convocatoria, gracias a Dios fui seleccionado y por eso estoy aquí.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2003-2008 Primaria Continua

2008-2010 Secundaria hasta Séptimo año

Pérdida familiar: 2010

Conflicto Armado: 2010- 2014

Desplazamiento: 2013-2017

Trabajo: 2014-2016

Retorno a la secundaria: 2017-2020

Utopía: 2021

La verdad esto ha sido lo más importante de lo que me ha sucedido.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

En la primaria pues la verdad en el momento que empecé a estudiar, pues yo recuerdo que en ese momento era peladito, chiquito y pues lo que más me gusto, o sea era desde peladito yo soñaba siempre, quería estudiar y seguir adelante, desde el momento que me gradué de la secundaria pues sentí una, como una emoción y donde me gradué con mi cartón eso de la secundaria y pues luego pasé al colegio, era lo que más alegría me daba, pues mi familia siempre me aconsejaba que no dejara mi estudio por las novias o por ciertos motivos si, y pues sí, yo la verdad también eso pensaba, o sea yo tenía mi pensamiento en eso, tenía mi novia, lo normal, pero igual seguí mi estudio, entonces en ese momento cuando por el conflicto pues siempre marco mi vida y hubo unos impactos negativos que me afectaron con respecto al estudio.

El colegio de nuestro resguardo se cerró y no podía ingresar nadie, además los profesores de pasto Nariño pues en ese momento no había, prácticamente en ese momento no dictaban clase y no había la posibilidad de estudiar, en ese momento yo me sentía orgulloso con todo el ánimo, yo quería seguir estudiando, incluso le dije a mi papá que yo quería salir al casco urbano pues en ese momento era un pelado y no había con quién por ciertos motivos que se presentan y pues luego ya después que continué estudiando, y seguí así pues el bachillerato eso fue lo que más emoción me dio, demostrarles a mis padres que si puedo y que sigo adelante y que no dejo arruinar por nada por los obstáculos que se presenten, y pues gracias a Dios terminé mi bachiller.

Después me enteré por el señor rector que había las convocatorias para acá, ese colegio era agrícola, entonces pues yo siempre soy del campo y amo el campo y pues me llamó la atención y le dije que me convocara para yo poder ir a la convocatoria y presentarme, en ese momento me presenté en el año 2019, me presenté y en ese momento había como alrededor de 70 jóvenes rurales, de ahí pasaban 5, de Nariño solo quedé yo, los muchachos fueron seleccionados, pero se desanimaron.

En el colegio había una profesora que siempre era estricta y como que me deprimía un poco, pero igual no, yo seguía y cumplía con los trabajos, estudiaba y en la hora de los exámenes

pues también pues sí, le sacaba buenas notas, me dedicaba a estudiar, yo siempre quería estudiar por mi propia voluntad, mis padres me han apoyado, pero igual yo tengo mi propio concepto. Debo reconocer que casi no aproveché al máximo el colegio, acá ya le hacen ver a uno eso, que uno no aprovecha al máximo lo que no entiende.

Yo vengo de familia humilde y en ese momento no contábamos con recursos, en lo urbano piden lo que es uniforme y todo, pues sí, yo quería estudiar, y no había la posibilidad pues primero no teníamos a donde trabajar y eso, pues no más, o sea, ahí nos daban toda la comida y todo, nosotros llamamos una concentración, como le digo, quería estudiar y pues no contábamos con los recursos para uniformes, zapatos y todo eso, luego yo me dediqué a trabajar y le ayudaba a mi papá.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Pues yo primero la verdad no, pues si tenía mis planes, pero yo creía que no iba a cumplir eso, yo le decía a mi papá que quería ingresar a una universidad pero mi papá me decía que no contábamos con los recursos suficientes, pues yo le decía pues, a veces hay oportunidades que se presentan y voy a ver qué hago y luego pues una noticia buena y como le digo por parte del señor rector de la institución y pues yo en ese momento, si o sea, primero quería ingresar, pues le dije a mi papá, cómo hago para ingresar, yo me iba a dedicar primero a trabajar así para poder adquirir recursos y entonces pues, no, gracias a Dios se me presentó esta oportunidad y aquí estoy.

La lejanía también influye para acceder a la universidad, por allá no hay oportunidades que se presenten cerca, por la dificultad también, uno del sector rural no tiene la posibilidad de salir a estudiar. Yo estudié en un colegio agrónomo, salía al campo y miraba, a mí me gusta mucho sembrar, los cultivos, eso me motivo a estudiar, quiero ayudarle a mi papá, porque nosotros lo hacemos así manual y no técnico.

La verdad no tenía conocimiento de esta universidad, pero ahora que lo estoy viviendo, uno acá aprende muchas cosas y ya va con un conocimiento amplio, con una visión diferente y ya para regresar uno al sitio de origen ya tiene otros aspectos, ya va con un conocimiento.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Yo veía a los estudiantes los miraba estudiando, y yo decía, yo también quiero estudiar, pero como le digo no se presentaron por ciertos motivos.

Los cuerpos docentes son de alta categoría, es una universidad de alta calidad.

Cuando estaba en el 10 ya me hizo mirar que quería ser ingeniero agrónomo, yo le preguntaba al profe cuánto costaba esa carrera, él me decía sí, es un poco costosa.

En 5 años yo me imagino que es muy diferente a lo que uno ahorita, pues tiene un conocimiento básico, ya un cambio total que no sé cómo explicar. Yo quiero adquirir mis conocimientos para mi lugar de origen, quiero generar proyectos, hay muchos jóvenes que quieren estudiar y no tienen la posibilidad yo he pensado darles como un consejo que, si se puede, pues allá a veces se presentan muchas oportunidades, para las víctimas, hoy en día hay muchas posibilidades que no bajemos la guardia y que sigamos adelante, y que así se presenten obstáculos seguir adelante.

Quiero seguir y formarme como todo un ingeniero agrónomo para poder ayudar a los demás y no quedarme solamente, y luego seguir otra carrera y tener una maestría y pues seguir estudiando, primero salir de esto.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi papá es agricultor, mi mamá también, mis hermanos estudian, somos 4 hermanos, mis hermanos ya están estudiando en el colegio, ahora que fui en vacaciones toda mi familia super

contenta y admirados por lo que uno sale de lejos y todos me decían, uy, pues la verdad es duro, pero mi familia me motiva, y bueno, así. Aquí uno en Utopía aprende uno a convivir y somos una familia, una experiencia muy bonita, compartir con los amigos de diferentes lugares, mi papá super contento y mi mamá también, mi papá me apoya en todo lo que se pueda.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Tengo 2 amigos que están en la Nacional, los amigos me aconsejan, me dan la orientación.

ENTREVISTA #6 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 3:10 pm

Estudiante: Santiago Cadavid

Origen: El Concilio, Salgar, Antioquia

Bloque 1: Narración

Toda mi trayectoria educativa arranca desde el preescolar a los 5 años entré directamente a las escuela, eso fue aproximadamente en el 2002 que ingreso a la escuela (nivel 7) fue un poco de miedo, pero ya luego siempre quería ir a estudiar, por ir a jugar, conocer otros niños, de ahí tuve una profe que fue como otra mamá, recuerdo que cuando pasé a primero yo no quería pasar porque quería quedarme con la misma profe de preescolar, ya de ahí en adelante en la primaria, en el 2006 ya en grado tercero y como a mitad de año cambiaron la profe que teníamos y eso pues también me dio un poco duro, me bajó un poco el ánimo (nivel 6), ya a nivel de quinto graduarme de la escolita, ya eso era el grado mayor de la escolita, eso fue una satisfacción muy grande, aproximadamente en el 2008 (nivel 10), me dieron un reconocimiento por ser muy buen estudiando ahí en la escolita y justamente al siguiente año abrían el bachillerato de 6 a 9 grado que tampoco pues estaba, y se luchó por la cantidad de estudiantes que habían y empieza a haber el proceso.

En la primaria tenía que caminar a la escolita todos los días como unos 40 minutos, todos los niños íbamos saliendo y nos íbamos yendo así por sectores, siempre que llovía era el dilema con plásticos, sombrilla, botas, pero llegábamos como sea, pero la coordinadora que había era exigente y teníamos que usar zapatillas, pantalón y todo eso, teníamos que llegar con las botas y cámbiese y entre con sus zapatos limpios y pantalón y todo, pero tenía que entrar bien. Alguna vez que estaba

lloviendo nos demoramos en llegar, todos mojados, sucios, y nos devolvieron para la casa, porque nos quedamos jugando por el camino (nivel 10) fue algo divertido para nosotros.

Estando en bachillerato mi abuela muere el día de mis cumpleaños, fue un paro cardiaco, me dio muy duro, entonces los otros años 2012 y 2013.

En el 2012 fue mi grado de noveno, y este mismo año me acuerdo que también fui personero de la escuelita que también fue algo motivador, en la veredita no había forma de seguir estudiando, pero en el pueblo sí, pero no había transporte, y disponer de un transporte todos los días más o menos 45 minutos que quedaba el pueblo o la otra alternativa era vivir en algo que se llama HOGARES JUVENILES CAMPESINOS DE COLOMBIA, uno vive ahí y sale a estudiar al colegio, queda al frente del colegio, a uno le cobran mensualmente \$150.000 y el resto lo cubre la Fundación, es como un tipo de Beca, todavía existe, en Colombia hay como unas 90, es para jóvenes rurales que quieran continuar con su bachillerato que salgan de quinto de primaria que no tengan dónde vivir, aquí también recibí un reconocimiento por buen estudiante, entonces mi papá dijo, usted tiene que seguir estudiando, hicimos las averiguaciones y me postulé a esa fundación y entré y fui aprobado y ya quedaba la cuota cómoda y los papás tenían la obligación de enviar el plátano, la yuca, todo lo de finca, y la beca cubría la coordinadora, psicóloga, la señora de la cocina y todas esas cosas, entonces yo décimo, si puedo decir que me marcó muy duro (nivel 5), fue el grado más difícil que he tenido, porque pasar de una escuela rural a un liceo, pues en el pueblo, irme de mi casa, de lunes a viernes, usted salía por la mañana a las 6.30, salía a las 2, y si uno quería salir me daban permiso siempre y cuando estuviera a las 7 pm otra vez, había 1 hora laboral también, como no se podía dejar la vocación por el campo, teníamos gallinas, huerta, todo eso, cada hogar campesino debe tener todo eso, ahí viví décimo y once, conocí mucha gente y ya el en 2014 fue el grado como bachiller agropecuario, técnico en cultivos agrícolas, en este mismo año también sentí una satisfacción grande porque en el técnico que teníamos hicimos una investigación sobre

producción de urea a partir de la orina humana, también nos dieron un reconocimiento a nivel municipal, y aquí fue donde básicamente se definió mi inclinación por el campo.

Cuando estaba pequeño a mí me preguntaban que quería estudiar y yo respondía medicina, ya con el técnico del Sena del convenio del colegio, aquí en este mismo año tuve un reconocimiento por Icfes y rendimiento académico, fue el mejor año, al 2015 todavía no sabía qué hacer, este año me presenté en la universidad de Antioquia, seccional Andes, pero es muy difícil pasar, me presenté a Ingeniería Agropecuaria pero habían solo 45 cupos y nos presentamos como 1.100, entonces en 2015 trabajé (nivel 2), con mi papá en la finca, ya para el 2016, un profesor me informó que había una oportunidad para terminar la tecnología en producción agrícola, me presenté y empecé a estudiar y terminé para el año 2017, pero fue una desilusión el tema práctico, me tocó ir a vivir con otros 2 compañeros, levantarme a las 3 am a hacer la comida y a las 4.30 pasaba el bus de la empresa que nos llevaba a los cultivos, teníamos que caminar como 4 horas, todo el día tenía que caminar monitoreando árbol por árbol, y así en ese ritmo 6 meses, a los dos meses yo pensaba renunciar pero aguanté y me gradué a finales del 2017(nivel 10), yo seguí pero si lo pensé, fue algo muy difícil.

De tecnología ahí si trabajé, conseguí trabajo como técnico, pero ya era solo diligenciar registros y cositas así, me ganaba el mínimo, pero la idea mía era ahorrar para presentarme a la universidad y eso, cuando en el 2018, una compañera con la que trabajaba me dijo, mire me llevo una notificación de que en Jericó van a hacer una convocatoria para la universidad de La Salle, usted que quiere seguir estudiando, además que era ingeniería agronómica y allá la única que la da es la Universidad Nacional y el ingreso allá es muy difícil, tiene que hacer un preuniversitario 6 meses antes para poder ingresar, o ir de un muy buen colegio para poder pasar, entonces ya fui, me presenté a la convocatoria, logré conseguir la documentación y el día de la convocatoria en la mañana un aguacero, y de donde yo vivo a Jericó hay como unas 2 o 3 horas en moto, Salí de mi casa a las 4 am y llegue allá y yo en botas, y así estuve en la convocatoria, quedamos

preseleccionados solamente 6 y de esos solo 3 quedamos, pero nos confirmaron hasta mayo de 2019, nos dejaron en lista de espera, porque todos ya teníamos técnico o tecnólogo. Hicieron otras 2 convocatorias, pero no fue casi gente, nos avisaron 15 días antes de entrar acá.

Aquí fue duro el primer año, fue muy difícil, el ingreso fue una maravilla, pero lo difícil es adaptarse, yo donde estaba no tenía señal, primero llamaron a mi papá, le contaron toda la historia, luego ahí si me llamaron a mí, y yo dije si de una. En esta adaptación tuve dos bajones, la adaptación a la universidad y el más duro el distanciamiento de la familia, hasta consulté la psicóloga acá, el segundo cuatrimestre si se empieza más a extrañar la familia, trabajo en equipo con compañeros y comienza uno a pelear, ahí es muy difícil, acoplarse a estar encerrado todo el tiempo y ya. Ya en el 2021, la pandemia nos cogió encerrados, los profes no podían ingresar, solo estábamos con los 3 hermanos, no podíamos salir, nadie podía entrar, ya después de que salimos, si empezaron los contagios, eso fue terrible, a los enfermos los metían allá en las visitas, encerrados 15 días sin contacto con nadie, les mandaban acetaminofén, nosotros les pasábamos a escondidas plantas y jarabes, eso era difícil.

En ese mismo año en octubre nos dejaron ir para la casa, con clases virtuales, los parciales finales los hicimos antes e irnos, y lo otro eran trabajos virtuales. Regresamos en enero a Utopía, estuvimos casi 2 meses en la casa, porque vamos cada 4 meses, y en todo el 2021 no habíamos ido, por eso nos dejaron ir desde octubre.

En el Sena también viví en la Granja para el tecnólogo, es inmensa también con unidades productivas, allá también estudiaba 15 días y luego 15 días para la casa.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

De la secundaria para mí fue muy bueno por decirlo así, me consideré un buen estudiante, cada periodo académico felicitaban a mi mamá, teníamos una buena relación con los compañeros éramos como 8 o 12 por salón de clase, yo creo que siempre habían de esos profes que veían que a

uno le gustaba estudiar y tenían como esa motivación, le daban a uno motivación para que siguiera estudiando, le daban a uno libros para que llevara para mi casa, para que siguiera aprendiendo más, y siempre me decía, vaya a la universidad, estudie, fue algo muy motivacional por parte de muchos profes, recuerdo que en mi bachillerato fui monitor de clase, por ejemplo también manejaba la tiendita de la escuelita, tenía muchas responsabilidades, a mí siempre me gustaba hacer todo eso, esa fue la parte de la secundaria.

Siempre uno sigue como primero el consejo de la familia, pues son la familia el principal apoyo y motor que uno tiene para estudiar, nunca fui de dar lio, qué día me acordaba que me decía mi papá, hijo estudie para que no tenga que echar palin, y yo estaba recordando eso, terminé en la carrera del campo, pero es chévere porque igual uno no va a estar haciendo eso.

Mi motivación principal al siguiente año después de graduarme siempre fue salir adelante y apoyar a mis papas, pues ellos trabajen y trabajen, entonces por darles una mejor condición de vida a ellos, pues teniendo la finca y estudiando algo del campo, por eso tenía esa vocación por la parte del campo y ya la segunda vez que fue esta y no creía que ingresara, eso fue de un día para el otro, buscando papelería, pero bueno se dio a la final el ingreso a la Universidad.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Las principales barreras para entrar a la Universidad yo diría que la parte de la educación desde el colegio a la escuela, pues cuando uno ve el examen de admisión, química, física y todo eso, la falta de preparación, y la otra barrera es la poca cantidad de cupos disponibles para el área que usted quiera estudiar y que no hay muchas universidades cerca, por ejemplo a la universidad que yo me presenté queda a 12 horas de donde yo vivo y es la única universidad que hay en toda esa subregión, es la única pública, así hubiera pasado, hubiera tenido que solucionar donde iba a vivir y todo eso.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Yo siempre me incliné por el área agrícola, agropecuaria o ambiental siempre que estuviera relacionado, con este proyecto si se adapta a la realidad de los estudiantes, de pronto lo que haría falta es abrir otras carreras que también son necesarias en el campo como zootecnia, veterinaria, o ingeniería ambiental, pero esa parte como administración de empresas agropecuarias también.

Yo creo que desde que uno llega aquí y empieza a estudiar todo empieza a mejorar, el mercado laboral es difícil, sí, pero yo creo que aquí con la universidad a uno le brindan herramientas competitivas laboralmente de aprender haciendo, diría uno que puede ser uno más competitivo con otros profesionales de otra universidad, Utopía es un programa reconocido y se sabe qué tipo de ingenieros salen de aquí y más por ser de la Universidad de La Salle eso pesa para ser más competitivo afuera.

El desarrollo del proyecto productivo, el relacionamiento con otras personas para la tesis, yo diría que uno no vuelve a ser el mismo. Yo creo que todavía no he cumplido mis expectativas, el título de pregrado hasta ahora es un eslabón, como mínimo necesita tener maestría, iría por la mitad de mis expectativas, dentro de 5 años ya un ingeniero agrónomo independiente, me veo haciendo una especialización o una maestría.

El mundo es muy dinámico y cambiante y eso también aplica en uno como persona y eso aplica en nosotros como jóvenes rurales que no tenemos las mismas oportunidades de salir adelante y de tocar puertas, pues yo diría que toda la educación que yo he tenido es tocando puertas, entonces todo eso es lo que ha hecho, porque conozco muchos compañeros que no lo han podido lograr.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi papá es agricultor dedicado al cultivo de café y mi mamá es ama de casa, pero también apoya labores agrícolas de cosecha, mi mamá terminó tercer grado de primaria y mi papá quinto grado. Ellos son del municipio de Salgar de Antioquia, en el mismo corregimiento el Concilio, solo tengo una hermana, hizo un técnico en administración y contabilidad, en este momento está en la casa porque no ha podido conseguir empleo.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Afuera y aquí tengo 3 amigos que son los del colegio, uno está en el esmad, uno es ingeniero civil y el otro ingeniero eléctrico, con ellos bien, están pendientes, me llaman, hablamos, otro es ingeniero agrónomo, todos tenemos caminos muy diferentes, a pesar que fuimos compañeros del hogar juvenil campesino, todos escogimos diferentes áreas.

ENTREVISTA #7 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora:

Estudiante: William Giraldo

Origen:

Bloque 1: Narración

Yo ingresé a estudiar a los siete años, primero que todo vengo de un núcleo familiar que siempre ha sido muy humilde, de bajos recursos y ha sido, toda esa cuestión de estudiar ha sido un caos, yo entré a preescolar y al otro día me pasaron a primero, en el transcurso de todo eso me fui desarrollando bien, pasé todos los grados, nunca perdí nada, hice sexto en el mismo colegio, hice hasta la mitad porque de ahí nos fuimos para otra región, entonces hice mitad y mitad, pasé a un colegio agropecuario, allá solo hice medio sexto, de ahí volví al antiguo colegio y ahí hice hasta 11, me gradué en el 2019, ahí también hice un técnico en contabilización de operaciones comerciales del 2017 al 2019, ahí ya finalizando el 2019 fue donde me presenté a las convocatorias para venir acá, pues a mí me aprobaron y yo entraba en mayo del 2020 pero por la cuestión de la pandemia, nos aplazaron, hasta llegar al 2021 que fue el año que ingresé.

Yo desde los 14 años hasta el 2019 he trabajado, como desde el 2014, yo me he pagado mis estudios, pues allá no nos cobraban nada, pero me refiero a que yo me costaba los útiles, trabajaba en campo recogiendo café, cortando caña, también cargaba madera, mi papá era aserrador, los fines de semana nos íbamos a cargar madera. En el 2015 tengo un accidente en el colegio, nos pusimos como a recochar y molestar y un compañero me cayó encima y me partió el pie, deslizamiento de

tibia, duré 6 meses incapacitado, me pusieron dos platinos. Nunca pensé en entrar al ejército, pero allá lo ven como una opción pues es una facilidad y según los compañeros le prestan a uno formas de poder avanzar, yo no tenía acceso a educación.

Yo me acuerdo desde el 6-7 que entré a estudiar, fue muy difícil porque a mí me postergaron el ingreso al colegio y pues las ganas que tenía de entrar, lo que pasa es que había como unas matriculas que tocaba pagar entonces nosotros dependíamos de familias en acción y eso llegaba en enero y la matricula tocaba pagarla en diciembre y el rector no me recibía, entonces dos años seguidos me decía “no, no entra”, dos años sin estudio por eso.

En el grado, cuando ingreso a sexto, por eso se hace el cambio de colegio porque mis papas se separan, ya mi mamá establece otra relación con una persona y hay choques, ahí ya tenía 12 o 13 años, de ahí nos enteramos que mi mamá queda embarazada, y al inicio fue un choque, luego nace mi hermano, ese mismo año muere mi abuela por parte de mamá, luego ocurre lo de mi accidente.

En el 2013, hay una situación económica dura en la casa por esa transición, ni para comida había, entonces lo que mi papá hace es buscarme un trabajo, ya separados y eso. Hacia 2018 empiezo el técnico y junto con el técnico mejoro el trabajo, pues yo ya empiezo como auxiliar contable, entonces mejoró la parte económica, y mi hermano pequeño entra a estudiar y yo ya le estaba ayudando a él, no quería que él pasara por lo que yo pasé.

Para nosotros era muy difícil tener ese acceso al estudio, y saber que iba a pasar lo de Utopía, nos presentamos 34, clasificaron 17 y de esos solo pasamos 7. Daba miedo porque eso está bastante lejos, y pues aquí, ya después de eso a mi mamá le dan la herencia por la muerte de mi abuela, entonces yo le estoy colaborando a mi mamá en la finca, no es del todo satisfactorio que yo viniera porque yo apoyaba mucho pero igual ellos me apoyaron, el 2020 fue muy duro, una de mis hermanas se intentó suicidar, ya estuvo en terapias.

Llega el 2021 hay una escala así que sube y baja por la situación de mi hermana que vuelve y se presenta, ella es menor que yo, tiene 18 años, en pandemia nosotros estuvimos todos unidos, en la casa, 2021 fue pesado porque nosotros teníamos la casa en el pueblo y la finca al otro lado, era complejo porque a ella le tocaba quedarse en el pueblo con los niños ayudándolos a cuidar y pues yo creo que eso fue un factor determinante para que se presentara esa situación.

En el momento yo digo que estoy estable. Yo no modificaría nada de mi trayectoria, porque digamos que eso es lo que me ha formado como soy, siempre tienen que haber puntos altos y puntos bajos en la vida para uno irse formando.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2001 Nacimiento

2008-2013 Inicio de Preescolar-Primaria

2011-2012 Cambio de Colegio (temor)

2015 Incapacitado 6 meses por accidente

2018 Técnico Sena Contabilización Operaciones Comerciales

2019 Grado Secundaria

2020 Pandemia

2021 Utopía

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Pues siempre fui muy aplicado y no aplicado, siempre la profesora me decía que yo era inteligente pero que no me gustaba el estudio, aún me dice eso, pero yo no he podido determinar porqué, empezamos en sexto, fue complejo por la transición y porque partimos el año, no había perdido nunca una materia y cuando pase al segundo colegio me tiré una materia por culpa de un

experimento que nos falló, se sintió raro, no había perdido, siempre era con mis promedios estables, es más, cuando salí de quinto salí con algunos diplomas. Volví de nuevo al colegio y volví a coger ese ritmo, estaba dentro de los 3 primeros, siempre participando mucho y eso. Me querían mucho porque uno tiene como algo, una esencia o algo, me dicen William usted es muy humilde y pues ellos sabían la historia de donde venía y como nos habíamos guerreado todo para estar ahí, y pues me querían mucho por eso y porque también dedicaba tiempito a estudiar, entonces con ellos siempre la relación fue buena, eso fue séptimo, octavo y noveno todo fue muy normalito, pero comenzando noveno ya empecé a desordenarme más, entonces empiezo a conocer amigos más locos, a salir seguido, en clases ya hacia cosas diferentes.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

N/A

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Yo siempre he sido muy precavido, antes de ingresar acá iba a continuar con la tecnología pues yo tenía digamos como un plan B, obvio entre una tecnología y ser ingeniero, entonces pues el plan era que sino pasaba para acá me iba a Ibagué a estudiar en el SENA y seguir con Administración de Empresas, porque era lo que se me prestaba, aunque yo no quería estudiar Administración yo lo que quería estudiar era Gastronomía, pero entonces se me presentó ahí, y pues toca buscar como la forma de poder suplir esas necesidades y ahí se me estaba presentando. Otra opción era estudiar allá en el pueblo en la Uniminuto, Administración de empresas o Negocios Internacionales, pero ya se dio esta oportunidad y ya no pensé en otras.

A los 18 años decidí entrar a la Universidad para continuar el proceso de seguir estudiando y no perder esos 11 años y quedarme por ahí jornaleando, lo segundo yo soy el hermano mayor, van 3 chiscos detrás mío, la idea era darles el ejemplo y es una presión alta, porque si uno falla, complicado, siempre me vi como un profesional, una persona con todos sus estudios ya listos.

Siempre había trabajado en el campo, y también tengo un amigo que es un agrónomo, pero empírico, él después de escuchar la oferta me dijo que le hiciera, y lo otro es que todo es gratis.

Aquí nos tratan como niños chiquitos, si tienes huecos te los complementan, si tu no rindes, no te dicen chao, sino que ven te damos la mano y pues intentan ponerlo al nivel de los otros, es duro porque aquí hay chicos avanzados tecnólogos y gente que ha abandonado carreras por el tema de la plata, y están más avanzados en comparación de uno que apenas salió del colegio y es una temática muy diferente.

La Universidad tiene una visión y el proyecto tiene una visión, a veces se presentan situaciones en donde a usted se le dificulta entender algo, una vez me pasó, y no entendía y pues el man me tiró duro, me dijo prácticamente que yo era un bruto porque todos estaban entendiendo y yo no le cogía el hilo, entonces pues ahí en esa parte, uno les hace mala cara porque igual hay un temor, porque es que, hay un espacio muy grande entre el profe y uno, en el sentido en que uno aquí está ligado a un promedio y echarse un profesor es prácticamente echarse la soga al cuello, obvio uno no es perfecto y tiene errores, y se le pueden ir por ahí. Hay unos docentes conscientes, pero le prestan a usted los medios para avanzar y otros que definitivamente no, así como todo, hay falencias, pero ahora no te las podría decir.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

La posición si, desde un punto de vista si, ahora salgo, a mí me ven como, ahí va el ingeniero, no de subir el ego, sino que ya la gente lo va a ver a uno con otros ojos, desde todos los puntos de vista, digamos yo entre acá y mis hermanos no estaban como de acuerdo, a ellos les daba miedo y ver que yo me vine hasta acá, y volví, a ellos les ha tocado más fácil, a mí me ha tocado trabajar y ellos se han quedado en la casa y verme a mí.

Uno no puede estar siempre en un punto estable, siempre tienen que haber bajones y cosas que suban. Antes de haberme accidentado yo ya tenía un trabajo, un contrato super largo y todo se postergo, mi vida dio un cambio, fue un bajonazo que en realidad me ayudó a subir.

Me ha costado mucho socializar, no queda espacio, me ha costado hacer amistades, allá era fines de semana, porque no es solo salir a tomar, divertirse es ir a jugar fútbol, ir a piscina, ir a río, hacer esos planes, a mí me invitaban y yo tenía que decir no.

Dicen que la carrera apenas empieza, el ser humano no se satisface fácil, estaba en el colegio y pensaba, tengo que ser profesional, me estoy formando como profesional y ya estoy pensando en mi maestría.

Ha cambiado la visión de cómo es la universidad, pensé que iba a ser más fácil, cuando me vine dije, es solo a estudiar, pero el estar acá, el encierro, ya uno deja de pensar, ya ve las diversiones de otra forma, ya sabe uno que tiene más responsabilidades.

Todavía me faltan muchas aspiraciones, primero estoy proyectado hacer un empalme, seguir estudiando, y montar una empresa, cultivar y hacer una cadena. Todo va muy ligado a lo que está pasando en el mundo, pero yo digo que si uno se lo propone lo alcanza, vamos con toda.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi madre y mi padre pues no tuvieron educación pues primaria, mi padre siempre se dedicó a recolectar café, a trabajos de campo y pues hasta que empezó a trabajar lo que fue a aserrar madera, ya hace poco dejó de hacer eso, luego él me ha apoyado siempre pues las decisiones que yo he tomado, yo soy una persona de decisiones de riesgo y él fue el que me ayudó a buscar el trabajo, y pues seguí y lo saqué. Por parte de mi papá hay apoyo, por parte de mi mamá ella es más conservadora, ella me decía, no se vaya por allá, yo intentaba evadirlos, yo les decía que no me quería quedar allá. Yo si he sido muy desapegado de ellos, es por lo mismo, porque es que aquí hay tantas cosas y ellos siempre me hablan allá de problemas.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

La verdad siempre desde sexto, porque en quinto casi no tenía amigos, de sexto en adelante hice muchos amigos, desde noveno en adelante fue que empezó toda esa recocha y además socializar, andábamos para todo lado, nos íbamos a jugar lejos, llegué a faltar unas ocasiones a clase, donde yo hubiera sido sumiso y miedoso no estaría acá porque me hubiera dado miedo, ellos me llevaron por algunos caminos buenos y otros malos.

Ya con la ayuda de ellos me desarrollé tanto que hasta fui personero, en 11 fue cuando tuve mi primera situación sentimental, pero ese mismo año se terminó la relación, me matutearon porque yo fui a hablar con los papas de la nena y van estos y me dice que ella y yo no podemos estar juntos porque yo no era nadie, que venía desde muy abajo y que no le podía ofrecer nada, esa relación fue de colegio, de sentarnos a hablar en el descanso, no he tenido más relaciones.

ENTREVISTA #8 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 11:00

Estudiante: Ximena Guarín

Origen: Valle del Cauca, El Cairo

Bloque 1: Narración

Yo estudié en la escuela, en la sede en Antonio Ricaurte, en la vereda donde nosotros estábamos estudiando, cuando estábamos en cuarto año no había profesor, de ahí nos tocó ir a estudiar hasta el Valle no tuvimos profesor durante medio año, nos tocaba ir a pie, como hora y media desde mi casa, ya luego , enviaron profesor a la escuela, un profesor para todos los grados, ya pasé al bachiller al colegio, la sede de Gilberto Alzate, nosotros lo conocemos como Colsatélite, ya hice toda la secundaria, era un poco complejo al inicio del año por el tema del transporte, nos tocaba irnos a pie, otras veces las chivas si querían nos llevaban, pues nosotros no teníamos con qué pagar pasaje, o si no nos tocaba caminar, por un desecho una hora, hora y media, depende del clima también.

Terminé la secundaria como técnica agropecuaria, de ahí yo quise hacer un técnico en Asistente Socio ambiental y Ecoturístico ahí en Cartago, Valle, entonces yo viajaba cada 8 días, era como un Instituto privado se llama CEIN, de ahí me tocaba hacer un montonón de cosas para pagar semestre y pasaje, yo hacía como un voluntariado en Serraniagua, yo les ayudaba digitando documentos de las salidas de campo y ellos me ayudaban con los pasajes, nada más 2 cuatrimestres.

Yo ahorrraba por medio cuatrimestre para viajar, le ayudaba a mi mamá en la finca y también yo era acompañante como de guía turístico, siempre me ha gustado eso, me la pasaba en

Galápagos en temas de Aves, por eso decidí estudiar, pues porque me gustaba, y ahí pues ya lo que era la matricula había una fundación de Alemania que nos patrocinaba desde pequeña como con \$30.000 para el mercado, pues en ese tiempo eso era bastante, entonces cuando yo salí ellos me dieron para un semestre, y eso pues como que me motivo mucho para estudiar, ya para el tercer semestre todo se complicó, eran 3 semestres, y al tercero ya todo se volvió muy complejo porque yo pertenecía a muchas organizaciones ambientales a mí me encantaba todo ese tema de la comunidad del medio ambiente, de ir a observar aves, conservación de los bosques.

Nosotros vivimos en el chocó, ahí está la serranía de los paraguas y pues todo se complicó mucho al siguiente año pues hubieron unas amenazas dentro de esas personas caí yo, amenazas de grupos armados, yo todo al principio lo tomaba como un juego ya luego la cosa fue más seria y me tocó salir del territorio entonces todo cambió, ya yo no sabía cómo terminar mi tercer semestre que era ya para graduarme, yo sin dinero, sin tener donde llegar, porque mi familia si se podía quedar pero yo no, entonces para mí fue muy duro porque uno llegar a una ciudad por ejemplo era Cartago, podía estudiar cada 8 días allá pero nunca me ha gustado la ciudad, yo no podía salir a la calle como cualquier persona normal, tranquila, pues mi familia no me apoyaba, entonces para mí fue muy complejo, afortunadamente un amigo y un conocido, otro amigo, me ayudaron, me apoyaron y pues no, ahí poco a poco continué y empecé a trabajar como asistente y con eso comencé a pagar el semestre, derechos de grado, para pagar un montón de cosas que me pedían, de ahí después de eso era complejo, no podía regresar al territorio por las amenazas, no podía salir de Cartago como si nada, porque queda cerca de mi territorio, de ahí me quede trabajando por las tardes en un hotel como medio año, ese mismo año fue que dijeron de la convocatoria acá para la Universidad, me presenté pero nunca se me pasaba por la mente estudiar ingeniería agronómica la verdad.

A mí me gusta mucho el campo, yo vivo muy orgullosa de ser campesina, de ser montañera, pero yo digo que no estaba dentro de mis planes, yo quería ser bióloga o veterinaria y

como no se podía porque mi familia no me puede apoyar económicamente y pues entonces yo dije, no, yo me presenté ahí, porque yo en esos días, aún todavía me pasa, tenía una crisis de esas fuertes por lo que había pasado porque yo no entendía por qué lo habían hecho, entonces yo vivía con unas crisis fuertes, yo no quería saber nada de la vida, hablar con nadie, el personero fue el que me dijo que me inscribiera que a mí me gustaba el campo, aunque a mí ya me habían mostrado alguna vez y yo pensaba, de eso tan bueno no dan tanto, bueno, yo dije, me voy a presentar, fue en Cartago, vamos a ver qué pasa, y ya cuando pasé primer filtro, segundo filtro y cuando pasé el tercer filtro fue mucha la felicidad, porque mi familia no tiene como darme estudio, pues mi mamá porque yo no tengo papá, él nunca respondió por mi hermana ni por mí, ella es mayor, no tuvo la posibilidad por lo mismo, mi mamá siempre nos dijo lo único que les puedo dar es hasta el bachillerato de ahí en adelante yo no puedo seguir las ayudando, y pues era verdad, a nosotros nos tocaba muy durísimo en el colegio, no teníamos para los uniformes o para los cuadernos, no, eso era un desorden total, entonces era muy duro y por eso ella siempre nos dijo eso.

Cuando entre aquí a mi mamá le dio emoción, pero a la vez no, todos mis tíos, a mí me criaron más que todo mis tíos, ellos siempre me daban como lo de la alimentación, mi tío fue como el que siempre estuvo ahí, diciéndome que como me iba a ir tan lejos, yo le decía que yo iba a intentarlo y pues ahora que estoy acá, él siempre que yo voy me dice que me salga, que como voy a estar por acá, que ese calor, que no tengo descanso, que no como bien, yo me quedo callada, no les digo nada porque pues igual ellos piensan en el bienestar mío, no les digo nada y ya, aquí estoy.

La estadía aquí ha sido chévere, pero a la vez no, la carga académica es muy pesada, por ejemplo, hay unos que les rinde hacer sus trabajos, a mí no, yo aquí me bloquee completamente, yo a veces digo, yo no era tan bruta, yo no era así, entonces ha sido muy pesado en ese sentido, a mí casi no me rinde hacer trabajos entonces me toca trasnochar más, no tengo casi tiempo libre como pueden tener otros que hacen las cosas rápido, entonces yo soy como muy perfeccionista y por eso también me demoro más, ha sido chévere la experiencia, lo maluco ha sido el clima, el Cairo es frío,

y más donde yo vivo, yo estoy en un bosque de niebla, yo estoy como a 1.800 m, pero hay mucha influencia del Chocó, entonces llueve bastante.

Yo siempre he sido muy sola y más con lo que me pasó aprendí a ser más desconfiada, mi carácter es fuerte a raíz de muchas cosas, a veces no tolero muchas cosas, entonces prefiero estar sola para no tener problemas con nadie la verdad, pero en si bien, uno siempre tiene sus compañeros, uno los aprende a querer como si fueran parte de su familia, y pues obviamente uno agradece bastante porque no todas las personas tienen oportunidad de estudiar, donde yo vivo ninguno ha sido profesional, lo máximo que llegan es a un técnico y si acaso un tecnólogo, eso es todo.

Yo siempre me planteo un objetivo, pero siempre le decían a uno, los jóvenes no se pueden ir a la ciudad, el campo se está quedando solo, yo estaba muy pequeña, siempre he sido muy callada pero escucho mucho, observo mucho, yo me acuerdo que una vez me pare y dije, nosotros si nos podemos ir a la ciudad nos podemos ir a formar ir a aprender, una cosa es que no hayan oportunidades en el campo para nosotros, pero yo digo que uno tiene que explorar cosas nuevas y regresar, yo quiero estudiar pero quiero regresar al campo, nunca me vi como ingeniera o como agrónoma pero siempre dentro de mis objetivos y de mis planes y por lo que sé que ha pasado, siempre como muy claro lo que quiero, en la vereda habíamos como 30 niños, y ya hoy en día no hay ni uno, eso duele, el único que había era un compañero y él ya se fue por lo mismo, no hay oportunidades, lo que siembra muchas veces no le da, muchas cosas.

Ahora que fui hay una muchacha que salió el año pasado, y ella sigue buscando, y no ha encontrado, cree que todo es muy fácil, yo trato de ayudarle a buscar, aunque ella tiene quien la apoye, fue a mi casa a buscarme para que le ayudara a conseguir donde estudiar, es el momento que ella no ha encontrado, eso pasa con muchos jóvenes.

El programa nunca fue lo que yo quise, pero a mí me gusta mucho el campo, lo amo y mi visión es siempre que llego a mi territorio y a uno le empieza a gustar la carrera a veces uno se frustra porque todo es a la ligera, tan presionado, como que el tiempo es muy corto para tomarse el tiempo de aprender, todo es así, como que realmente pienso, voy a ser buena ingeniera.

En cinco años si Dios me lo permite y me graduó y las cosas no cambian me veo en mi territorio, trabajando allí, ayudar a la comunidad, el territorio, también quisiera hacer una especialización en gestión de proyectos o agricultura orgánica.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2004-2005 Nivel 9

2018 Amenaza Nivel 1

2019 Utopía Nivel 7

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Siempre tenía como más capacidad de retener, memorizar, me iba bien en matemáticas, biología, me gustaba, en general todos los profesores eran bien, no era la mejor educación, pero el trato era bueno, siempre en todo lugar van a existir los preferidos, pero, en general el trato fue respetuoso, pues uno veía cosas con otros compañeros, pero en general bien. La diferencia entre una escuela rural y una de calidad por ejemplo el lenguaje malo, yo mejoré un poquito la lectura porque me gustaba leer, eso me ayudó a mejorar un poco, en ese tema la educación en el colegio fue muy mala, muy mala, la comprensión lectora, muchas cosas en ese sentido.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

Pues, yo creo que uno tiene que pasar por todas estas cosas, para madurar, para aprender, para crecer como persona y yo no me arrepiento de nada de estas cosas porque todo fue bueno, aguantaba hambre todas, las tardes, pues aguantaba hambre.

Como que siempre he querido muy claro lo que quiere, y sobre todo mi territorio, y esto incluye mi familia, mi mamá me enseñó como que del sentido como que mi mamá siempre me dijo, usted aquí tiene su ombligo de aquí empieza mucho esa conexión (hay llanto).

Hay cosas que uno quiere cambiar, pero no puede, es que, por ejemplo, es como lo duro, porque siempre se siente esa conexión si usted va tiene que pasar por los límites de Chocó y Valle, siempre como que esos bosques lo han tenido todo, muchos momentos lindos, momentos que, no sé, me gusta mucho observar aves, para mí es como el mejor lugar de Colombia, y ya llega como que ese punto en el que quieres hacer tantas cosas pero llega alguien y daña todo lo que se había formado, ver que no solamente fui yo quien tuvo que salir amenazada sino una persona perdió la vida, otras que salieron de allá y no, tenaz, si a mí me tocó duro a ellos les tocó peor, si yo aguante hambre fui yo sola, ellos con sus hijos su familia sin tener a donde ir, es complejo, entonces todas esas cosas, como que uno siempre, el territorio está ahí y sigue ahí.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Yo siempre quise, pues por allá no se habla mucho del tema de la Universidad, en el colegio lo único que le hablan a uno de la Universidad es meterle miedo que la Universidad es muy hp, eso era lo único, pero entonces, siempre he sido muy afortunada que a mi vida han llegado muchas personas, pero siempre desde que estaba en las organizaciones me tocaba, cuando ya empecé en el mundo de las aves tenía muchos compañeros que ellos por ejemplo pues son biólogos, y yo decía como que bueno, yo también quiero ir a la Universidad, es que en serio por allá el mundo es muy cerrado, totalmente cerrado, empezando desde el tema de la Universidad, nadie te habla de eso, nadie te dice tienes que ir a la Universidad, uno creía que las personas, cuando yo era pequeña yo pensaba, de donde sacaron todo ese conocimiento, en serio, es brutal, esas son las cosas que uno quisiera cambiar, uno siempre como que ya más adelante que los fui distinguiendo a ellos, me gusta mucho el tema de los animales, yo quería ser veterinaria o bióloga, pero bióloga me gustaba más por el sentido de la investigación y porque yo quisiera viajar mucho, conocer muchos sitios

naturales de Colombia, eso fue como lo que me motivo querer ser profesional, ayudarle a mi familia, primero soy yo y luego si eso.

En ocasiones la Universidad no es consciente de las diferencias, que, porque a unos les va bien, entonces a todos nos puede ir bien, es como mal hecho, y las trayectorias son diferentes, yo, por ejemplo, a mí me gusta tomar fotos y si acaso últimamente estoy saliendo una horita en la tarde el fin de semana a tomar fotos, yo digo, me perdí, pues a veces uno si se entretiene mucho en las redes sociales, aunque trato de no hacerlo, pero a mí se me dificulta más que a otros compañeros porque como le digo yo soy perfeccionista, entonces claro a otros compañeros se les puede dificultar muchísimo más y eso acá no lo tiene en cuenta y uno siempre vive es pensando en una nota.

Se podría cambiar un poquito la metodología, en ocasiones es muy saturada, como que uno no tiene tiempo de casi nada, porque así te den 15 días para hacer un trabajo ya tienes otros 5 acumulados.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Cambios para bien y otros no tanto, en lo educativo bien, siempre va es a aprender, es más a raíz de convivencia en colegios y universidades, siempre causa cierto impacto más por la forma de ser y de pensar, por ejemplo, en el colegio, yo siempre he sido como muy callada y que tus compañeros te digan cosas, o que por ser callada, por ejemplo me paso un caso en el colegio, yo siempre he sido de compartir todo lo que tengo, en mi casa mi mamá tenía un cultivo de fresas, entonces yo llevaba al colegio, y si yo llevaba yo les compartía, una vez yo las tenía en mi bolso y yo no puedo aguantar mucho hambre porque me da la pálida, y yo fui a comérmelas y me las habían robado, y yo me acuerdo que ese día me dio tanta ira, me enoje muchísimo, me enfurecí, insulte todos esos peladitos y en lugar de llamarle la atención a ellos me llamaron la atención a mí,

ese día me hicieron firmar el observador por esas cosas, eso me marcó, en ocasiones uno no puede hablar porque el perjudicado va a ser uno.

Yo digo que no en muchos sentidos, tanto en lo social como en la visión hacia el territorio, acá por ejemplo le están diciendo a uno que tiene que ser líder social porque vamos a volver a nuestro territorio pero yo le voy a decir como yo lo entiendo, si yo por ejemplo no sé nada de mi territorio pero a usted le están diciendo que tiene que ser líder pero luego uno va allá y no entiendo porque no lo ha vivido, porque siento que lo he vivido y lo tengo muy claro, pero hay chicos que quizás puede que les hablen pero no le encuentran ese valor.

La educación en Colombia es muy compleja.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

ENTREVISTA #9 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 9:10

Estudiante: Esdras Daniel Torres

Origen: Guapi, Cauca

Bloque 1: Narración

Primero que todo nací en Guapi, Cauca, pero me crie en Barbacoas Nariño, comencé con mi primaria en la “Necsa” parte de la Educación de la Normal Superior Inmaculada, hasta octavo, luego mis padres y yo, mi familia nos trasladamos para una vereda más pequeña que Barbacoas, y ahí hay una institución llamada Policarpo que se basa en agropecuaria, su énfasis es agropecuario, mi mamá pudo conseguir trabajo ahí como profesora, por esa razón nos trasladamos todos para allá y ahí pude terminar mi bachiller como agropecuario.

Luego de ahí tratamos con mi familia de que yo fuera a estudiar a una universidad de Buenaventura y pues tratamos de la mejor manera tener ese medio para poder yo estudiar en una Universidad, me fue bien en los primeros días, hice mi primer semestre, pero nos estábamos viendo afectados por la situación económica y el transporte que es lo complicado de una ciudad, el transporte, allá vivía con un hermano, él está trabajando en Sudeco una empresa que tiene que ver con el puerto de Buenaventura y por esa obvia razón estábamos complicados económicamente, y sucedió que mi mamá escuchó de esa convocatoria, estudiaba la misma carrera Agronómica en la universidad del Pacífico que es pública, y pues mi mamá se enteró que había una convocatoria, y me dijo, mijo venga y haga esta convocatoria para que pueda pasar y pueda estudiar en una universidad que le puedan brindar lo necesario y no trabaje con esa parte de lo del transporte y lo

económico, y ahí es donde yo pude estar en esa convocatoria y que gracias a Dios pude pasar y llegar hasta acá.

Pero luego que hubo esa pandemia que nos varó a todos, dejé de estudiar ya no podía sustentarme en la ciudad, pagar transporte, a veces no comía en un día, no había para el almuerzo, para el desayuno, incluso cuando llegué al pueblo mi mamá me dijo que estaba muy flaco de aguantar y por esa misma razón, se me estaba complicando a lo último, ya no rendía en lo académico, no sacaba buenas notas, por muchas razones decidí dejar eso y empecé a trabajar con mi papá haciendo bloques macizo para construcción de casas, más o menos como una construcción, usted tiene que mezclar con la pala, mezclarlo con cemento, echarlo en un molde para hacer los bloques, alcancé a hacer 2 semestres.

Estaba preocupado por si pasar o no a la convocatoria, me pareció divertida, me hicieron varias pruebas, matemáticas, psicológico, expresión oral y esperar, éramos 38 integrantes, para luego de esos 38 pasar, nos eligieron como a 10, pero de esos 10, tenían que pasar 8 apenas, y esperar que nos llegara un correo de que éramos admitidos, llegamos 4, por el tiempo renunciaron a esperar, no sé qué estarán haciendo en este momento.

Al principio me acostaba tarde porque nunca había tenido un ritmo académico como este, casi no hay tiempo, las cosas son más rápido, al principio me toco acostumbrarme, ya ahora ya estamos como entrando en línea, no más suave sino más adaptado. Lo más difícil, primero nunca había estado digamos viviendo dentro de una universidad, la manera como es la parte académica, como la cuestión de los horarios, fue lo más difícil para mí. Con los compañeros muy bien, ha habido roce o indiferencia con algunos, la verdad no sé por qué, pero si se siente, como que hay diferencias, como que tratan de dejarlo a uno allá aislado, pero bueno, igual uno se va a acostumbrando a eso y trata de que uno haga las cosas, si es en grupo se responde por los trabajos.

No es difícil hacer amigos sino como que algunas personas tratan de dejarlo a uno aislado como para que uno sea la parte mala de lo demás, algo así más o menos, y cuando se trata de trabajos en grupo también, ya tiene uno mismo que demostrar que no son como uno piensa, cosas así, no sé qué piensan ellos, pero como un ejemplo, aquí con el director académico eligieron algunos estudiantes para que fueran al congreso de la república en Bogotá, a mí me eligieron , y cuando llegue acá algunos compañeros me dijeron que yo no merecía estar en ese congreso, cosas así.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2005-2012 Estudio Anexa a la normal y en la Escuela Normal Superior Inmaculada

Nivel 6- Yo antes era un muchacho muy tímido, callado y pues digámoslo muy quieto, y he sido víctima de bullying.

2012-2013 Cambio de municipio traslado mamá profesora

2014- 2017- Estudio colegio agropecuario Policarpa

Nivel 9-Ahí empecé con nuevos amigos, me comencé a soltar más, incluso a jugar porque antes no jugaba, microfútbol, fue una etapa en la que empecé a crecer como persona.

2017- 2019- 2 semestres en la Universidad del pacífico

Nivel 9- Los estudiantes son chéveres, los profesores, los amigos, compartíamos mucho, la amistad, así tuviera que aguantar hambre, buen ambiente.

2020- Trabajo en construcción

Nivel 10- Mantenía con mis padres y también tenía un ingreso.

2021-Utopía

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Los días eran normales, pero cuando teníamos un espacio libre que había eso se formaba un desastre, los compañeros empezaban a botar papeles por todo lado, recocha, gritos, pelea por aquí, los muchachos empezaban a molestar a las muchachas, lo peor es que el salón que a mí me tocaba era de los peores salones, yo considero que pudo haber alguna influencia en el aprendizaje ya que cuando me sentía oprimido no le prestaba atención a la clase, sino pensaba en lo que me ocurría en el día, y eso como que si ha tenido una influencia, pero nunca perdí un año. Los profesores me han parecido buenos profesores, enseñaban lo que tenían que enseñar, han dado buenos temas buenas clases, yo casi no era buen estudiante, era un estudiante normal, ni perdía ni sobresalía, en bocas de telembí ya cambió la cosa bastante, los profes, ahí había un déficit de algunos profesores, para algunas asignaturas faltaban profesores, en ese tiempo faltaba química, no había clase, ya después si llamaron unos profesores que eran de Chocó, para química, matemática e inglés. La verdad a pesar de todo no he pensado en retirarme yo creo que la única opción sería el estudio para poder digamos en otras palabras sobrevivir en esta vida, o la oportunidad que tiene uno para poder avanzar, siempre he tenido eso en la mente desde que estaba en el colegio y en el claro mi mamá también me inculcaba mucho que estudiara para poder ser un profesional.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

Cuando tuve que dejar la Universidad del Pacífico me sentí frustrado, que tal sino volviera a estudiar, en el momento de salir qué pasaría con mi vida, si ya no tendría más esa oportunidad de estudiar, si ya no tengo cómo, o en el momento que ya sea independiente qué hacer, me sentí frustrado. Si no hubiera sido por esta oportunidad en La Salle, creo que no hubiera tenido la oportunidad de estudiar, hubiera seguido trabajando, hay momentos en que hay ofertas de Universidades, hay momentos en que hay una universidad que quieren solicitar estudiantes de la Institución Policarpa y que han hecho convenio, pero a veces sí y a veces no, por ejemplo este diciembre del año pasado a los estudiantes que salieron de 11 una universidad los esperaba parece que habían hecho un convenio con esta institución y que el estudiante de Policarpa que se inscriba

puede estudiar BECADO, es una Universidad del Choco, esa universidad las carreras que daba era como Administrador de Empresas, Contaduría y Enfermería, no recuerdo que universidad era.

Creo que para mí el trabajo fue un aporte para mi vida, porque me pareció de mucha utilidad que uno pudiera aprender y conocer la vida laboral para tomar como experiencia en el mundo y uno poder como decir más o menos en qué uno se puede defender, en qué uno puede trabajar, como uno puede ser social con las personas, pues yo tampoco no era tan social, no conocía la realidad de esta vida, me ayudó.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

El motivo para acceder a la universidad fue para salir adelante, para superarme, cuando ya salí del bachiller buscamos todos los medios posibles, yo primero pensaba estudiar lo que era administrador de empresas el gerente de una empresa, , pero en ese momento mi papá conoció un señor agrónomo se hicieron amigos, pero él también le decía que la agronomía abarca todo, usted puede producir pero también administrar, mi papá me transmitió esa información y bueno tenía sentido, porque mi mentalidad era que yo pudiera de un producto primario transformarlo en un producto secundario, entonces la agronomía en si era prácticamente eso, de que uno pueda producir y así mismo lo que quiere esta universidad que uno no se base en producir sino en transformar y ser emprendedores.

La Universidad como que sabe principalmente porque lo han manifestado, que hay estudiantes que han tenido mejor formación académica y que también se ve influenciado en sus resultados, y otros no tanto, que también uno ha estudiado en colegios de menor calidad, si se ha visto si se ha reconocido, hay estudiantes que resaltan más. La Universidad ha dado lo que es ayudas, ese acompañamiento para los que están débiles en algo puedan fortalecerse a través del acompañamiento, creo que la metodología que da la universidad me ha parecido muy bien, pues los directores hasta se preocupan.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Conocer la diversidad, porque como ya lo he dicho esta universidad es plural gente de muchas regiones de muchas partes, conocer esa cultura de cada persona, de cada estudiante, lo otro es porque esta universidad nos enseña a ser líderes sociales, líderes que podamos dialogar, conocer a las personas y hablar con la gente que vive en el campo. Yo creo que el impacto que podría tener en el futuro estar acá es que, así como nos enseñan a que seamos unos ingenieros agrónomos de mucha calidad el rector quiere que nosotros no nos basemos solo en eso, sino a ser unos especialistas en crear un impacto social, económico y político dentro de la zona de origen que uno se encuentra.

Me veo como esa persona emprendedora donde hace negociaciones tanto nacional e internacional, donde yo pueda exportar productos tanto primarios y secundarios, donde yo pueda impactar a la gente, brindar empleo a los que necesitan, hacer un desarrollo social.

Al momento de ingresar en esta universidad ya he pensado un poquito más crítico sobre las cosas, antes como que no conocía la realidad de la vida, pero en esta universidad si como que hay un énfasis en que nosotros vamos a ser muy críticos, antes no le paraba tanta importancia a lo económico a lo que pasa en el país y afuera, en esta universidad ya he cambiado porque ya me puedo integrar en lo que está pasando con Colombia con lo que pasa en mi región, ser un poquito más analista.

Los que han entrado directamente a la Universidad no han tenido tanta experiencia sobre la sociedad, y que de una u otra manera creo que hay una gran diferencia en cuanto el conocimiento de la vida, la realidad.

No había pensado en cómo iba a estar en 5 años, pero el rector me ha dado tips para que no solamente sea un ingeniero que se ponga a producir, sino que sea especialista en proyectos importantes, no solo producir sino transformar cultivos, que pueda hacer asistencia en lo técnico en

lo investigativo, quisiera también hacer mi maestría, un doctorado también, para ser un poco más, no tengo claro en qué, pero quiero seguir estudiando.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi mamá es maestra, licenciada, mi papá es bachiller, trabaja haciendo estos bloques, pero no tuvo oportunidad de estudiar, los dos son de Guapi, tengo 2 hermanos, por parte de papá y mamá, por parte de mamá tengo los dos menores, mi hermano acabó de salir del Sena, ahorita está haciendo un trabajo laboral con el Sena, y mi hermana acabó de entrar a la Universidad del Valle, a estudiar una carrera similar a la mía, ingeniería en tecnología sobre el suelo, tiene que ver con el suelo, ellos viven con una tía mía, mi tía nos colabora con la alimentación, mi papá y mi mamá están aportándoles a ellos para que se puedan mantener ahí. Ahora que mi hermano salió del técnico ya está sustentando su trabajo. El yo estar acá nos ahorra mucho, mi mamá me anima cuando me siento desanimado, que ya me falta poco para que termine, que no me preocupe.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Aquí casi al principio un poquito le mermaron de hacer trabajos en grupo, lo que tiene que ver en la preparación de un tema de un trabajo en grupo así mismo se va a reflejar la nota que uno tiene. Mis amigos del colegio me dicen que se sienten muy feliz de que yo tenga esta oportunidad, me dicen que cuando va a haber una convocatoria en el Valle, ellos también quieren entrar aquí, no se han alejado, ellos me preguntan cómo estoy, cómo vamos, me dicen que me olvidé de ellos, pero es por la carga académica, no hay tiempo, yo les digo, tranquilos, estoy bien, estudiando y haciendo trabajos todo el tiempo.

Un agradecimiento a la Universidad, por ese apoyo que me ha brindado, me siento muy feliz de estar acá, yo creo que es una oportunidad única, he tenido una experiencia única solamente llegar acá, agradecer todo, a todos los directivos, a los profesores, al director a los hermanos que son como unos padres aquí.

ENTREVISTA #10 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: Sin Dato

Estudiante: Juliana Ospina Quintero

Origen: Caldas, Pensilvania

Bloque 1: Narración

Mi trayectoria la primaria y la secundaria la hice en un mismo colegio en mi pueblo, sin relevancia, nunca perdí pues un año, no era de las mejores pero si permanecí pues con buenas notas, cuando me gradué yo pues aspire a la Universidad de Caldas, que es en Manizales lo más cercano, yo paso a la Universidad a Medicina Veterinaria y Zootecnia, yo me gradué en el 2014 en el 2015 entré a la universidad, hice más o menos unos 3 semestres pues, pero solo de matrícula porque pues perdí varias materias y no pude, entonces nada, yo en ese momento me sentía como en pañales, como así lo decidimos allá, porque si sentí que llegué con muchos vacíos, pues la educación en el pueblo no es como en una ciudad que tienen más oportunidades de mejores docentes, bueno, entonces yo llego a la universidad y pierdo muchas materias, yo nunca había perdido una materia, entonces eso me empieza como a afectar, el hecho de estar lejos de la familia también es un tema que afecta sí o sí.

A partir del tercer semestre matriculado, yo pues yo decido retirarme, pues ya había pedido reingreso en dos ocasiones pues por el tema académico que había perdido materias y eso, entonces ya la segunda vez que pido reingreso siento que no soy capaz con eso, por así decirlo, y me devuelvo para mi pueblo, pues allá obviamente mi papá que es un poquito estricto me dijo, si se queda obvio se va a quedar haciendo algo, pues en la casa no va a estar de gratis, por así decirlo,

pues no fueron las palabras pero, nada, yo me doy cuenta que están ofertando en la Institución de Educación Superior que hay en mi pueblo, eso fue a inicios del 2017, porque empezaba en el periodo A, entonces estaban ofertando la técnica en producción agropecuaria y yo venía estudiando medicina veterinaria entonces era como por el estilo y me matriculé pero no alcanzaron los cupos, tenían que ser mínimo 18 personas inscritas para que se abriera, y no alcanzamos los 18, entonces uno de los profesores pioneros de la técnica, me dijo que si quería que ingresara a otra técnica y que al siguiente semestre hacía un cambio de carrera y homologar las materias afines, entonces yo decidí ingresar a técnica profesional en técnicas forestales con esa idea, de que yo iba a pasarme para la agropecuaria, pero no, me gustó mucho la carrera, decidí terminarla, fueron 2 años de técnica, posteriormente hice la tecnología que duró un año más, entonces me gradué como técnica en forestales y tecnóloga en manejo de sistemas de agro bosque.

En ese entonces estaba haciendo las pasantías para la tecnología, y mi hermana, ella es ingeniera agrónoma de la Universidad de Caldas, ella estaba trabajando con un proyecto de seguridad alimentaria en la Alcaldía y una Fundación, entonces ella estaba en la Alcaldía en ese momento y Astrid que fue la de la Universidad de La Salle, fue la que estuvo en mi pueblo dando la información de la Beca para estudiar acá, ella estaba en la alcaldía también y pues mi hermana se dio cuenta de eso porque justamente estaban en la misma oficina y ella me llamó y me dio la información, yo fui a la Alcaldía ella estaba haciendo una preinscripción y ya al siguiente día teníamos que estar en un municipio vecino que es Marquetalia que está a dos horas de mi pueblo (2019), para poder hacer el proceso de selección, entonces yo me fui con un primo, del pueblo íbamos 4 personas, madrugamos nos fuimos en moto para poder estar allá a las 7, llegamos allá y nada, yo pensé que íbamos a pasar, había una chica muy pila que iba con nosotros, yo pensé que ella iba a pasar, pero de mi pueblo solo pasé yo, junto con un pelado de Marquetalia que también está acá, yo sentía que el paso por la técnica y la tecnología ya me estaba dando bases para enfrentarme a una universidad, y así fue, realmente la experiencia de la primera universidad no fue

nada buena y aquí los resultados han sido un poquito mejores, estar aquí para mí es un reto y si o si tendría que terminarlo porque otra vez una deserción más no lo aguantaría, Los profes eran bien, yo sentía que uno se encuentra allá con personas muy inteligentes, entonces yo llegar y estar en una clase y no entender de qué están hablando era frustrante.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2001-2002 Transición

2003-2007 Primaria (**nivel 10**)

2008-2014 Secundaria (**nivel 8**, cambios del colegio)

2008-2013 Trabajo-papas/ Banda Sinfónica (**nivel 10**, adaptada al colegio)

2009-2010 Pérdida de empleo mamá (**nivel 3**)

2014-2016 Trabajo

2015-2016 Universidad 1 (**nivel 10**)

2016 Deserción de la universidad (**nivel 3**)

2016-2018 Trabajo/ orquestas (**nivel 9**)

2017-2018 Técnico/ Tecnólogo (**nivel 8-9**)

2019 Muerte abuelita (**nivel 1**)

2019-2020 La Salle (**nivel 10**)

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Mis resultados hasta 11 fueron buenos, sino que los profesores siempre decían que yo no obtenía mejores resultados porque era demasiado indisciplinada y sí, yo era muy dispersa, pero pues yo respondía por mis compromisos académicos. En algún momento si hubo un choqucito con una

docente, pues mi hermana también estudió en el mismo colegio y mi hermana siempre fue mejor estudiante que yo, pues en resultados, era más disciplinada, de hecho ella logró sacar la universidad en los 5 años que hizo la ingeniería de una, entonces eso demuestra que ella ha sido más disciplinada que yo en algunos aspectos pero pues a mí no me gustaba que me hicieran como esa comparación porque no todos somos iguales, entonces la profesora decía que yo debía ser igual de buena estudiante que mi hermana, que llevara el ejemplo, algo así quiso decir, entonces yo le dije a mi papá que yo nunca había perdido una materia ni un año, entonces que por qué me tenían que comparar con mi hermana si yo igual tengo buenos resultados aunque no sean los mejores, pero siempre era la molestia que me compararan, era como si ella fuera la mejor.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

Yo sí creo que es más académico, de la formación del colegio, porque si definitivamente hay cosas que eran básicas saber en la universidad y uno no lo sabía, entonces si más es como por el programa educativo, de pronto si faltó un poquito ahondar en algunos aspectos importantes de algunas materias.

El trabajo y el colegio siempre fue paralelo.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Me gradué en el 2014 y en el 2015 ya estaba en la Universidad, cerca solamente la universidad de Caldas (pública) oferta la carrera de Medicina Veterinaria, de pronto si me hubiera podido volver a presentar a la misma universidad a ver si de pronto pasaba nuevamente, pero yo creo que fue más el hecho de pensar que no había podido con esa carrera, entonces de pronto no era por ahí el camino.

Creo que es algo muy parcial para todos los estudiantes, si tú tienes buenas bases pues te va a ir bien en la Universidad, sino tienes buenas bases o te va mal o tienes que lucharla más para poder lograr que te vaya bien.

Acá si he visto que hay compañeros que no les va muy bien porque de pronto no tienen buenas bases, pero les brindan el acompañamiento extra para lograr esas bases.

Yo creo que el hecho no solo de tener el título sino lograr el acceso de un mejor trabajo por ende va a tener mejores ingresos y va a ir mejorando esa calidad de vida un poco, a mis papas les podría ayudar más, bueno, que funcione lo del proyecto. Por el tema de mis papas ya sería más personal pues sentiría que están más orgullosos de verme lograr algo, siento que se los debo.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Siento que soy un poco más responsable y obviamente uno con el paso del tiempo se supone que madura en muchos aspectos, el hecho de valorar más las oportunidades que se dan también es un aspecto positivo, valorar los momentos en casa porque estando tan lejos uno tiene que valorar más y con esas vacaciones tan cortas.

Yo siempre dije que cuando ingreso a la técnica y después a la tecnología que si tenía la oportunidad de seguir estudiando tenía que ser algo que me guste pero que concordara con esos estudios, a mí siempre me ha gustado el campo y gracias a mi papá le cogí cariño a estar en la finca, nosotros vivimos en el pueblo casi la mayor parte del tiempo, pero después de que mi mamá logra pensionarse, a ella le llego un ingreso y tuvimos oportunidad gracias a eso de comprar una finca, de ahí ya como a los, más o menos en el 2015 mi papá se fue para la finca allá de lleno y un año más adelante se fue mi mamá con él, cuando yo regreso después de la deserción después de la tecnología ellos ya estaban en la finca, entonces yo no estaba casi con ellos pero yo cada 8 días iba a hacerles la visita, pero antes de eso en las vacaciones siempre nos decían que fuéramos a la finca y pues a mí no me gustaba mucho porque allá yo sentía que estaba encerrada pero después ya me quedaba 1 semana, 2 semanas, 3 semanas y ya no sentía nada, me gustaba estar en la finca, de hecho ya ahorita yo me voy y mis amigos me dicen, porque no sube al pueblo y yo digo, es que hay mucho por hacer en la finca y me gusta estar en la finca, siento que el tiempo se pasa así, cuando ya debo devolverme

a la universidad y no subí a hacerles la visita, entonces gracias a que mi papá siempre ha tenido ese amor por la agricultura y eso yo empecé como a involucrarme más y por eso fue como que seguí dándole esa continuidad y pues se presentó la oportunidad de ingeniería agronómica y yo sin pensarlo la tomé.

Yo siempre desde pequeña yo decía que quería ser veterinaria, siempre, a mi papá le preguntaban y su hija qué, yo siempre respondía que quería ser veterinaria porque me encantan los animales, de pronto con ese sueño de niña falle un poquito porque me desvié un poco del camino, pero a las expectativas de este tramo yo siento que están bien. Siempre hemos hablado con mi familia, es más como un proyecto familiar, con mi hermana pues siendo también ingeniera agrónoma pues trabajaríamos paralelamente para el mismo proyecto que es pues la finca, mis papas siempre nos han dicho, nosotros estamos acá pero el día de mañana no sabemos, esto es de ustedes y entonces siempre hemos desde hace un tiempo para acá estamos trabajando en pro del proyecto de la finca.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi papá él solamente alcanzó a estudiar hasta séptimo de bachillerato, de ahí ya salió a trabajar en el campo, mi hermana es agrónoma, ella vive con el esposo no tienen hijos, tenemos buena relación. Mis papas se pusieron muy contentos por esta oportunidad, la que más lo sintió fue mi mamá, pues después de haber estado con ellos 3 años otra vez, ya estaba como más acostumbrada a mi presencia en la casa, pero pues siempre me apoyaron, de hecho, cuando yo recibí el correo de selección yo me llene de mucho miedo, tenía muchas incógnitas, en ese momento me lo guardé, tenía 5 días hábiles para responder y me demore 3 en decirles a ellos.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Mis amigos siento que siempre se han sentido muy felices porque yo logré cosas, pero a la vez también siento que no por ellos sino por mí, es el aspecto que lo jala a uno a no irse del todo del sitio, han influido positivamente.

ENTREVISTA #11 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: Sin Dato

Estudiante: Angie González

Origen: Tolima, Ibagué

Bloque 1: Narración

Yo empecé a estudiar desde los 5, vivíamos en una finca, pero digamos en ese año, me retiraron porque vivía muy lejos y no había quien me llevara a la Escuela, entonces pues ya después dejaron la finca (2003), en ese preescolar estudié nada más como dos meses porque estaba muy difícil para bajar a estudiar entonces pues ya mis papas se fueron a vivir a la finca de mi abuela, entonces ya era más cerquita ya eran 10 minutos, me llevaban mis hermanos en mula, en caballo, entonces ya ahí inicié toda la primaria la hice bien, normal y ya en la secundaria en noveno yo perdí un noveno, eso si ya fue como por problemas familiares como que le afectan a uno, ya después pues volví a repetir y ya me fue mejor.

Ya después el 11, me gradué, y pues mi mamá me puso a estudiar un técnico en Seguridad y Salud en el trabajo, pero pues eso no me gustaba, yo lo terminé como porque mi mamá había puesto mucho empeño en que lo hiciera, pero no me gustaba, pero mientras que estaba haciendo el técnico y eso yo estaba pasando papeles para la policía, yo tenía las dos opciones o la policía o la agronomía, pero pues como me habían dicho que en la Policía uno también podía estudiar agronomía y aplicarla, yo dije ahí está la solución. Yo hice todas las pruebas, pero no pasé, entonces me presenté al Sena a hacer el Tecnólogo en Producción Agrícola, en el colegio, para

estudiar esto en el colegio me orientaron, aunque el Colegio es Agropecuario le daban a uno la parte agrícola y la parte pecuaria, pues eso también le ayuda a orientarse un poquito.

Mi mamá decía, para qué va a estudiar algo de producción, su papá lo hace y no ha estudiado, que mejor estudiara otra cosa, entonces ahí ya terminé ese, yo me inscribí solita en el Tecnólogo me patrocinaron, y pues ahí le dan a uno un apoyo de sostenimiento, ya después que me fui a la etapa práctica me fui a trabajar en una Empresa de Flores en Tocancipá, ahí hice en ese tiempo se suponía que en Mayo veníamos para acá, entonces yo hablé con la empresa porque yo me quería graduar de Tecnólogo, ya había hecho 18 meses, me dijeron que si quería podía hacer un proyecto acá en la Universidad para terminar y graduarme pero pues por la pandemia entonces yo seguí en la empresa, y ya después nos dijeron que no entrábamos todavía, y como a mí me tocaba hacer lo de plagas y enfermedades, monitoreo y dirigir las aplicaciones pues me dieron la oportunidad de seguir trabajando, me pagaban por aprender. En diciembre ya me retiré pues para pasar unos días a la casa, pues mi mamá como es enferma de diabetes, ella necesita mucho eso de las citas y eso, yo soy la única que le hago eso, yo tengo 5 hermanos, yo soy la de la mitad, todos son hombres.

Cuando nos dijeron, Ibagué no estaba invitado, entonces un amigo del Sena que ya tenía 25 años, entonces él le dijo a mi pareja que si estaba interesada estaban dando unas becas, pero en ese año hubo mucho revuelo de la guerrilla y todo eso, la verdad yo tenía miedo de ir a la convocatoria porque digamos allá por lo menos en el pueblo donde vivíamos allá todavía la guerrilla se ve así, y en esos días estaban reclutando, entonces yo tenía miedo de ir, pero mi pareja le dijo a mi mamá que me convenciera de ir, y me tocó ir, pero fui con miedo y aun viniendo para acá venía con miedo.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2003- Primaria (nivel 10)

2008-Secundaria (nivel 10)

2010-2012 Trabajo tomatera (nivel 3)

2011-2012 Conocí una amiga (nivel 6)

2011-2013 Desplazamiento/Conflicto Armado (nivel 2)

2013-2014 Enfermedad mamá (nivel 1)

2014-2015 Separación padres (nivel 1)

2016- Grado de secundaria (nivel 10)

2015-2016 Conocí a mi pareja (nivel 10)

2013-2018 Trabajo de Casa-Finca

2016-2017 Técnico en Seguridad y Salud en el Trabajo (nivel 1)

2017-2018 Muerte tía (nivel 1)

2018-2019 Tecnólogo en Producción Agrícola

2019-2020 Trabajo Flores

2021 Utopía (nivel 10)

Qué me gustaría cambiar, en cuanto a lo familiar, por el hecho de yo ser la única mujer tenía muchas restricciones, mis hermanos salían a jugar, salían todos, pero a mí no me dejaban porque era mujer, ya digamos lo del trabajo también porque paso lo mismo, yo dejé muchas cosas por hacer, fue crecer muy rápido por las responsabilidades que tenía, y lo otro, me hubiera gustado que en la separación de mis papas hubiera tenido un apoyo, porque digamos, mi papá se fue, yo quedé con mi mamá y mis dos hermanos menores, pero mi mamá se encerró en eso, ni se

preocupaba por ella, me toco asumir por mis hermanos y por ella y también que me dejé influenciar en algo que no quería estudiar.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

En el colegio cuando llegué a sexto fue como un cambio muy brusco, pero pues no me iba mal, estaba en promedio bien, ya ahí muchas veces me tocaba hacer la comida para los trabajadores entonces me tocaba hacer trabajos o tareas, estudiar después de que hiciera la comida, y pues cuando estaba muy cansada yo no alcanzaba a hacer trabajos ni nada, eso también me influyó, ya cuando pasé a séptimo, como que ya lo pude manejar, mientras cocinaba iba leyendo, noveno fue más como por culpa mía por querer llamar la atención, yo ahorita pienso y me acuerdo, pienso, tan tonta yo, deje de preocuparme por mis cosas, por mí, en ese tiempo yo se suponía que iba a estudiar, como allá no hay transporte, todos tenían una moto, entonces pues nos íbamos a bañarnos, según eso nos íbamos a estudiar, pero nos íbamos a bañar y habían compañeros que llevaban cerveza y así, yo iba una vez a clase y era cuando daban educación física.

Me desmotivaban la mayoría de profesores, pero más la de química, digamos, bueno uno no se aprendía bien la tabla periódica, digamos que, si uno no se la aprendía, solo con hacer una cartelera solucionaba todo, y ni hacían un énfasis en aprender, muchas veces yo iba, pero para hablar con mis compañeros, porque lo que hacíamos allá yo lo podía hacer también con un libro, muchas veces pensaba como decirle a un profesor que me enseñara.

Digamos que cuando yo estuve en el colegio, en la escuela normal, mi mamá era muy estricta, ya en el colegio bajo un poquito, pero uno queda como con esa cosa, mi mamá le dice a uno mucho que quedar de segundas es ser el primer perdedor, eso le pega a uno, entonces me pasa que me estreso aún y se me olvida todo lo que estudié por ejemplo para un quiz, lo otro serian, los amigos muchas veces me decían vamos a capar y eso, pero ya iba en mi si quería o no quería, por lo

menos ese año que yo perdí fue porque yo quise, yo repetí noveno y volví a ocupar el primer puesto otra vez, del tercero no bajaba, en el colegio uno se deja influenciar mucho por los amigos.

En el trabajo de la tomatera pues por una parte yo trabajaba para comprar mis cosas, mis cuadernos, porque no me gustaba, pues me daba cosa con mis papas, pues siempre me ha gustado si puedo ayudarles y tener mis cosas, me daba esa cosa de querer comprar mis cuadernos, y ya cuando estuve trabajando en las flores, pues ahí si pensé, si no me salía esto, pues seguía trabajando y podía estudiar en la noche, pues no tengo obligaciones, igual en las flores era muy bueno el tiempo porque digamos yo trabajaba de 6.30 a 2.00 pm, entonces tenía el resto del día.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Me motivaba aprender más, con el técnico uno aprende muchas cosas, pero también va en base a lo técnico como el hacer, cómo hacen los trabajadores y toda esa cuestión, pero uno siempre sueña con ir más allá en cuanto a lo que le puedan pagar, lo que pueda aprender, como es la extensión que uno pueda dar, igual pues mi sueño siempre ha sido también ayudarle a la gente del pueblo, digamos allá el pueblo es panelero, es de caña, en ese tiempo era todo panelero, pero hubo un tiempo en que la panela se bajó y la gente decidió simplemente terminar con todo y ya irse a trabajar a Ibagué y cosas así, a ellos les hizo falta esa asistencia de cómo solucionar esos problemas o como incursionar en otras cosas, porque mi papá pensaba hacer lo mismo y vender la finca que porque en Ibagué hay más trabajo.

La primera barrera de acceso es esa desconfianza, ese miedo, no creer en uno mismo, y la otra sería antes de que apareciera lo de la universidad, yo decía, con qué plata voy a estudiar, uno sin trabajo estable.

Hay muchos compañeros que se les dificulta, por ejemplo, la lengua nativa de un compañero no era el español, ahí si como que toman que ya todos sabemos lo mismo, hay que

entender que no todos tuvimos una educación, digamos, hay compañeros que dicen, eso lo vieron en octavo, pero eso yo nunca lo vi.

Yo opino que digamos a uno muchas veces le dicen sino vieron esto, entonces consulten pero el tiempo tampoco da para eso, la semana de parciales a uno le dejan muchos trabajos y también toca estudiar, entonces muchas veces uno pasa de largo, entonces también sería como eso, en matemáticas si he visto ese apoyo pero en las otras no, es que yo ahí no entiendo porque están dando algo de español, que serían los de acompañamiento, pero yo al de español no le veo relevancias, porque hay muchos vacíos del colegio que no están enfocados al castellano.

Pues yo casi no hablaba mucho sino era más bien lo básico, pero acá si ya uno como que más confianza, digamos en el Sena me gustó mucho porque uno aprende mucho y conoce bastante gente, éramos 1.500 personas, acá me gustó que digamos hay más poquitas personas, pero uno puede hablar más con todas, aquí uno se habla con todos.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Todavía me falta mucho por aprender. Yo tenía otras expectativas, algunas se han cumplido, otras no tanto, pero pues ahí vamos, bueno pues una de las cosas es, digamos, que en la convocatoria a decían que a uno aquí le daban la oportunidad de expresar sus ideas, pero estando aquí eso no se puede porque lo que yo pienso para otra persona no está tan bien, entonces no sé, me parece.

Mi sueño es por lo menos tener una finca, quiero tener algo propio, así sea pequeñito, y yo comenzar a producir lo que a mí me gusta, frijol o caña y hacer asistencias técnicas en el mismo pueblo o alrededor.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi mamá con lo del desplazamiento a ella la indemnizaron y le dieron una fotocopidora para una papelería, ella pues ha sabido manejar su dinero y ya tiene una tienda, tiene la papelería, vende un poquito como de golosinas, se podría decir que es comerciante, y mi papá trabaja como agricultor en una finca, mi papá solamente estudio hasta segundo, mi mamá si estudió hasta 11 porque le tocó hacer un curso de administración con el Sena.

Cuando entré a estudiar el técnico pues ahí hubo como un conflicto entre mi papá y mi mamá, mi papá decía que porque no me dejaba estudiar lo que yo quería, y mi mamá decía que él me podía enseñar y que no había necesidad de estudiar entonces ahí paso eso, ya después yo le dije papi no quiero estudiar eso y ya se hizo a la idea, mi mamá me llevó al Sena al Espinal, que ya era en otro municipio entonces me inscribí pase la prueba y desde ahí ya me comenzó a apoyar también, y ya para entrar acá ya pasó lo contrario mi papá así como yo dure 4 o 5 años que no me hablaba con mi papá entonces cuando ya entre yo le dije a mi papá que si me iba a apoyar, entonces como que no creía que yo iba a entrar acá, mi mamá si me apoyó, mi papá no cree que yo estoy por acá estudiando, el piensa que estoy trabajando o algo.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Digamos esta primera persona que yo conocí, a mí me ayudó mucho pues muchos consejos que ella me dio me sirvieron, ella siempre se ha preocupado porque yo estudie, ella ahorita es mamá y dice que a ella se le atraso mucho.

Cuando mi mamá estaba normal y a ella le dieron una notica sobre mi hermano mayor, fue cuando se enfermó del azúcar, ella duro 3 meses que no reaccionaba de ninguna forma, se me olvido y eso es muy importante.

ENTREVISTA #12 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 10:00

Estudiante: Jhon Sebastián Benavides

Origen: Argelia, Antioquia

Bloque 1: Narración

De donde yo vengo la educación es un poco precaria, yo inicié cuando tenía 5 años mi mamá me ingresó a lo que llamaos guardería en zona rural en la misma Vereda que se llama La Julia, había una guardería, la manejaba una señora en su casa, eso era como una forma de que uno fuera como despegándose un poquito de la casa, que le fueran enseñando un poquito algo de los números, bueno la metodología de la guardería, y entonces luego, pero antes de eso quisiera comentarle como está conformada mi familia, por ejemplo mi papá mi mamá, 3 hermanas mayores que yo, dos de ellas son gemelas, y mi hermana un poco más mas mayor que entre escala nos llevamos aproximadamente 2 años.

El único que ha podido ingresar a la universidad fui yo, mis hermanas terminaron bachillerato, una siguió una técnica en lo relacionado con corte de cabello pero desafortunadamente no pudo terminar, entonces ahora ella se dedica a trabajar en una tienda, mi otra hermana, ella hizo una tecnología agropecuaria en el Instituto Coredi, pero lo terminó y tampoco lo ejerció, empezó a trabajar en confecciones compro sus máquinas, y mi otra hermana terminó también bachillerato, se vino a Medellín con la intención de estudiar, finalmente también se puso a hacer lo que hacia mi hermana que era coser, confeccionar pero finalmente se aburrió y se fue a trabajar de cajera a

Carulla, luego se aburrió de ese trabajo y tenía una relación desde muy joven con su novio y hace poquito se casaron, están viviendo en una finca y les ha ido muy bien, ya tienen una hija.

A mí me llevaban mis hermanas a la guardería que quedaba a borde de carretera, pero cuando eso la carretera era muy mala, pasaba la escalera a las 7.15-7.30 de la mañana, pasaba haciendo la ruta y recogía todos los estudiantes, en esa ruta iban todos los estudiantes de la guardería, los estudiantes de la escuela La Julia, que quedaba como a media hora después de la vía que baja, entonces mis hermanas de día me dejaban y ya cuando regresaban me recogían para traerme.

Luego ya ingresé a primero, segundo, tercero, durante estos años yo estaba con mis hermanas, ya lo que fue cuarto y quinto fue más difícil porque ya ellas salieron y yo estaba como a la deriva, estaba solo, luego cuando terminé quinto luego en esta misma escuela empezaron a dar pos-primaria que iba de sexto a noveno, pero entonces por allá estaba lo que se llama Coredi (Instituto Privado de formación a bachilleres con flexibilidad) en ese entonces daban dos días de tutoría a la semana pero se veían todas las materias, de cierta manera muy precaria, muy básico, pero yo prefería haber estar ahí que a donde yo estuve, porque donde yo estuve se suponía que debía estar toda la semana, pero por la cultura, por ejemplo mi papá decía que si no quería estudiar que me quedara ayudándole, pero mi mamá fue la pionera, por mi madre yo agradezco estar acá porque ella fue la que me animó y me dijo no mijo, primero el estudio, mi mamá de cierto modo entraba en mucho conflicto con mi papá por eso mismo, pero mi papá decía que yo me quedara para ayudarle, pero mi mamá siempre estuvo en el alto de la educación, papá sigue muy arraigado a la cultura, por ejemplo recibo poco apoyo de él, me dice que no me ayuda, por ejemplo cuando me fui a venir acá, fui y hablé con él, le pregunté que si contaba con el apoyo de él y lo que me respondió es que allá tenía media finca para que fuera y la trabajara, apoyo de él mucho no tengo, pero bueno, de mi mamá sí, pues económicamente no mucho porque de todos modos, gracias a dios nunca falta la comida pero tampoco hay muchos recursos.

Durante la secundaria, hice 6, 7, 8 y 9 en esa misma escuela La Julia, aunque solamente iba dos días, a veces tres días, en un acuerdo que se hizo con mamá, papá y el profesor, porque a la Institución le convenía tener una mínima cantidad de estudiantes porque si no cerraban la escuela, habían 12 niños y los de primaria éramos como 8, y si no había un cupo mínimo cerraban la plaza, entonces pues al profesor le convenía y a mis papas les convenía, pero realmente el perjudicado era yo, primero porque el profesor no era el mejor, yo siento que fue secundaria yo no aprendí mayor cosa, un solo profe para todas las materias y para todos los grados de sexto a noveno.

Por razones familiares nos vinimos a vivir a la Unión Antioquia, y ahí me matriculé en Coredi, lo que fue 10 y 11 lo cursé en Coredi, afortunadamente habían profesores mejores, dos profesores para menos estudiantes, pero pasó algo, cuando yo ingresé a décimo apenas pude estudiar como 3 meses porque empezamos como en abril y en julio nos devolvimos para Argelia, entonces yo ya había cursado dos periodos porque en ese entonces se veían 4 y otra vez me metieron en Coredi pero en La Julia, allá había guardería, escuela primaria y pos-primaria y Coredi, pero comparado con los profesores de La Unión, ineficiente.

Ya terminé ese año que por cierto fue muy duro acoplarme al sistema de Argelia, cuando eso entonces ya eran 3 días estudiando y 3 días trabajando, yo desde pequeño siempre he trabajado, yo nunca he estado en la casa, entonces yo terminé en ese estilo, terminé décimo, y ya el tío me dijo que, si quería ir a pasar vacaciones a la Unión, pues yo tenía que hablar con mamá y papá porque yo estaba en la casa en ese entonces 13 años, pues mamá dijo que por ella no había problema, pero papá si opuso resistencia porque lo que yo era el que le ayudaba en la finca, finalmente yo venía a quedarme 8 o 15 días, venía a trabajar pero más que todo era a pasear.

A mí me apasiona la ganadería y me gusta, pero cuando llegué ahí él ya me dijo que si me quería quedar que él me daba trabajo y que él me colaboraba con la alimentación y que ahí tenía donde quedarme, la verdad yo lo vi viable, pero a la hora de hablar con mamá me dijo que tenía que hablar con papá, yo tomé la decisión de quedarme, mi tío se hizo responsable en el instituto, esa

fue una forma de independizarme, yo trabajaba, yo estudiaba, manejaba mi tiempo, yo sabía que tenía que trabajar para pagar mi comida, para pagar mis cosas, ya empezó la responsabilidad por uno mismo, ya mamá y papá no tenían nada que ver con pagar mi alimentación, ya había tomado una decisión, ya cuando llegué a seguir cursando 11, la verdad yo me sentía bien en ese instituto más que en Argelia, y aparte de eso estudiaba 3 días y trabajaba los otros 3 en la finca, estaba haciendo lo que me gustaba, pero entonces esto trajo algo positivo para mí, que yo siento que si no hubiera salido de Argelia quizá no estuviera en este momento aquí con usted, que fue conocer personas, como por ejemplo el veterinario de la finca, por ejemplo el patrón también me decía que cuando terminara para que siguiera estudiando, hay personas que empiezan como a incentivarlo a uno que el estudio es más importante que el trabajo, y realmente es así.

Entonces yo cuando terminé como bachiller académico, mi papá y mamá vinieron de Argelia al grado, yo seguí trabajando diciembre, enero y febrero, el veterinario me dijo que si quería seguir trabajando que me metiera con algo como una técnica y una tecnología, la intención era estudiar los fines de semana, entonces me puse a averiguar en Sofía Plus y en el Sena de la Salada Caldas, apareció un programa que me interesó que fue tecnólogo en producción ganadera, entonces ese programa salió para mayo 2019, entonces pues yo tenía que renunciar al trabajo, renunciar a mis pesitos porque ya no podía trabajar y otra vez pedir ayuda a papá y a mamá, pero yo eso no lo quería, entonces ya hablando con mis hermana y en Medellín me dio hospedaje y comida, al principio había la posibilidad de quedarse internado, y uno con trabajo pagaba lo de alimentación, tenía que pagar unas horas por estar allá.

Al principio yo viajaba todos los días desde Medellín hasta Caldas de lunes a viernes, pero me estaba quedando pesado, yo la ciudad no la conocía, una vez me perdí, no era lo mío, entonces empecé a gestionar en el internado pues por ser desplazado, yo estaba muy pequeño cuando la violencia, mi familia fue golpeada fuertemente por la violencia el frente 47 comandado por Karina, años 2000- 2002, en el momento de ingresar los paramilitares toda la población de Argelia según

cifras son víctimas del conflicto armado, por eso salimos desplazados, papá perdió todo, su finca y los animalitos, tuvo que empezar vida desde cero, logró hacer un trato con un señor que estaba vendiendo una finca también huyendo de la violencia, papá tenía una pieza en el pueblo, papá la vendió para pisar el negocio, nos fuimos para allá, pero la finca no era tan productiva, la finca tenía solo potrero y una mera línea de café, de hecho por eso estoy aquí también.

Un mes después me dieron el internado en condición de víctima, ya no tenía que viajar desde Medellín, además era un campo con zona agrícola, un campo muy general, caballos, porcinos, había zona agrícola, piscicultura, había proyectos de investigación también, más tiempo para uno relacionarse con las personas, yo seguí estudiando ahí, cuando iba en el mes 3, la Universidad de La Salle lanzó la convocatoria, antes de ingresar al Sena yo me postule a una beca con Coredi pero nunca salió nada, cuando La Salle lanzó la convocatoria nosotros teníamos una práctica, no sabía qué hacer, empecé a consultar qué hacía, me decían que a esa convocatoria se presentaba mucha gente, fue una decisión bastante difícil de tomar.

Yo llamé a doña Astrid, le pregunté de qué se trataba y ella me dijo los requisitos, y yo cumplía los requisitos, entonces yo le dije a ella de que posibilidad había de otro día, ella me dijo que solo era ese día, nosotros viajábamos el jueves en la tarde, yo pedí permiso como si fuera a ir a la práctica y en el camino, esa tarde llegue a la casa de mi hermana, dejé la maleta, saque los papeles, ella me dijo que era decisión mía, fue una elección difícil, porque fue arriesgar todo el tiempo de estudio en el Sena, y me presenté ese día, había mucha gente, yo me interese por la oportunidad, cuando estuvimos en la convocatoria hicieron un primer filtro, nos contaron como era Utopía, algunos salieron otros se quedaron, un segundo filtro, habilidades, pruebas matemáticas, demostrar liderazgo, nos hicieron preguntas del campo, de cultivos, de enfermedades, en ese filtro yo pasé, tenía que volver en la tarde, nos preguntaron si no era agronomía que queríamos estudiar, yo dije que si no era agronomía, era veterinaria, nos presentamos casi 60 no recuerdo, en este momento de Antioquia quedamos 9.

Cuando ingresé aquí, me ha pasado de todo, gracias a Dios académicamente me va bien, yo tenía una relación, estaba muy apegado, luego en los momentos difíciles se dio la ruptura, yo casi me voy, fue una temporada muy difícil para mí, pero bueno, más que eso era que todavía no estaba bien enfocado si lo que quería estudiar era esto porque luego ya empezó el trabajo, la trasnochadera, un trabajo por aquí, otro por allí, el estrés, entonces yo no estaba acostumbrado a eso, yo no más había estudiado esa tecnología del Sena pero no era tan pesado, allá en la noche yo leía, investigaba por cuenta propia, cuando llegue aquí fue un cambio muy brusco, aparte aclimatarse a este clima, estos calores tan fuertes, fue un poco difícil, saber que yo estaba solo, mis hermanas, mis tíos, aquí tenía que estar si o si en la Universidad si o si tenía que convivir con mis compañeros de diferentes regiones que a veces eso no es tan fácil, poquito a poquito me fui aclimatando, el primer cuatrimestre me dio muy duro, ya en el segundo cuatrimestre más un poquito más descansado pero pesado es.

En el primer cuatrimestre que hablaron sobre acompañamiento, yo sé que tengo muchos vacíos académicos porque la educación mía fue mala, comparada con un colegio, entonces yo me metí de primera al acompañamiento, y realmente a mí me dio duro el primer cuatrimestre, lo que fue en Biología a mí me fue muy mal porque yo no me acordaba ni qué era una célula, prácticamente ese fue el primer tema, si lo vi, lo vi por encimita, realmente lo que yo hice de séptimo a noveno, décimo fue cumplir con pasar los grados.

Pues yo en el segundo cuatrimestre no me fue tan mal, entonces yo me pude salir del acompañamiento de forma voluntaria, a veces sirve pero a veces solo para quitarle a uno tiempo porque por ejemplo durante toda la semana uno está ocupado y durante el fin de semana es que uno distribuye para hacer los trabajos, pero el acompañamiento es de 9 a 12, pero a veces uno va y uno siente que ya domina el tema, pero si va un compañero que no sabe del tema y mientras lo nivelan uno pierde tiempo, por eso dudas, inquietudes que tengo las aclaro con San google, consultar, preguntar y ahí vamos, y también empecé a tomar hábitos de lectura.

El ambiente aquí es muy complejo porque aquí tenemos muchos trabajos, y es complicado porque si me piden ayuda, pero yo a duras penas tengo el tiempo para hacer trabajos, pues ya voy a perder tiempo sin embargo el que me pide ayuda nunca se la he negado. Yo soy mucho es de trabajar cómodamente, trabajar solo, de hecho, en el primer cuatrimestre nos exigieron trabajar en grupo y a mí me dio mucha dificultad, todo, lo llegan a tildar a uno de macabro, porque por ejemplo a mí me ponen a hacer un trabajo y yo de una lo clasifico si es fácil, más o menos o de mucha investigación que requiere más tiempo, si es fácil yo de una vez voy consultando y lo voy sacando, mientras que otra persona lo deja de último porque entre comillas es fácil, entonces ya se cruzan los trabajos, realmente a mí me va bien académicamente, yo me he caracterizado por ser responsable con los trabajos, no son los mejores, pero si trato de ser dedicado.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2002-2005 Desplazamiento Forzado

2006-2007 Guardería (nivel 6)

2006-2015 Trabajo en la Finca con Papá (nivel 6)

2007-2011 Primaria La Julia (nivel 6)

2011-2015 Pos-primaria La Julia (nivel 6)

2015-2017 Trabajo independiente Jornalero (nivel 8)

2016-2017 La unión COREDI (nivel 8)

2017-2019 Tecnólogo Agropecuario (nivel 8)

2018-2019 Prácticas ganaderas (nivel 8)

Cuando estudiaba en el Sena yo iba a hacer reemplazo en ordeño, yo trabajaba sábado y domingo, me levantaba a las 2 am y trabajaba hasta las 5 o 6 de la tarde, yo era el que arriaba

ganado y también me tocaba ordeñar. Por ejemplo, cuando yo trabajaba en la Unión que luego me fui a estudiar al Sena, yo estudiaba de lunes a viernes, ese viernes sacaba permiso en la tarde supuestamente para irme donde mi hermana, pero yo me iba era a la Unión, pero esa finca había cambiado de dueño pero yo quedé bien recomendado allá y me dieron trabajo para los fines de semana, me llevaban o yo tenía que entrar a pie, de la Unión hasta la principal eran 15 o 20 minutos en bus, pero de ahí a la finca tenía que caminar una hora o a veces me recogían, yo llegaba a esa finca entre 7 y 9 de la noche y al otro día al sábado madrugaba a arriar el ganado a las 2 de la mañana, la ganadería es un poco pesada y ya estábamos terminando por ahí a las 6 de la tarde, a las 5.30 o 6 de la mañana tenía que entrar el ganado, pero en ese mismo tiempo tenía que ver otro ganado, pasarles agua, los saladeros, antes de que dejara el ganado en el potrero, desayunaba o almorzaba pero tenía que ir a alambrar o regar el potrero, uno no dejaba nunca de trabajar, yo la única relación en serio que he tenido fue después de que terminé practicas después de pandemia, a mí no me daba el tiempo, en esa época tenía una novia allá, pero nunca le preste la suficiente atención.

Yo me devolvía el domingo en la tarde, me iba bien pues porque me pagaban y hacia lo que me gustaba y salía de la rutina

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Yo me proyecto no solo en mi finca sino en la región y si no es en la región saliendo del país, realmente creo que tengo muchas cosas por hacer, mejorar muchas cosas en la finca en la comunidad hacer algo por ejemplo el proyecto productivo que yo pienso hacer es implementar caña, pero no es como así explotación, sino algo más tradicional a pequeña escala. Con mi conocimiento

brindar apoyo al que lo requiera, asistencia técnica y mandar como hoja de vida en el municipio si me dan la oportunidad de trabajar allí o en la Unión que tengo conocidos, veterinarios, zootecnistas, agrónomos. Papá dice que a veces está aburrido que quiere vender la finca, yo le digo que espere por ahí 3 o 4 años que yo estoy en proceso de formación y yo voy con intención de trabajar la finca.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

ENTREVISTA #13 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 2:00 pm

Estudiante: Karol Juliana Suárez

Origen: Casanare, Agua Azul

Bloque 1: Narración

Yo estudiaba en un Colegio del ICBF, el colegio se llamaba Nuevos Amigos, ahí hice Párvulos y no recuerdo si Preescolar, ya después entré a una Sede que es del Colegio Camilo Torres y ahí hice primero, ya después me fui a la otra sede que es el Antonio Nariño y ahí hice de segundo a quinto, en el Camilo chiquitico solo hay para preescolar y primero y en el Antonio si había de segundo a quinto, mi trayectoria en el colegio fue muy bonita porque yo siempre me había destacado por cursar los primeros puestos, mi mamita siempre me ayudaba mucho aunque era muy difícil la movilidad, porque mi casa quedaba lejos de la cabecera municipal, entonces nos tocaba en cicla y era bastante difícil, como yo tengo una hermana mayor, iba dos años más adelante entonces ella estaba en quinto y en tercero mi mamá nos dio la posibilidad de irnos en cicla pero en una de esas Laura se cayó y no pudimos hacer más, pero nos tocaba en cicla, pero la gente era muy imprudente, con mis compañeros, como uno no tenía mucho dinero mi mamita me empacaba la comida, me molestaban resto porque me decían que la niña del guarapo, pero después yo entendí que era envidia de los demás porque no les hacían comida, y de malas porque ellos no comían, yo siempre por lo general había sido muy tímida, mi hermana peleó una vez con un muchacho porque me decía cosas feas.

Pasé a secundaria, ahí hice de sexto hasta once, entrar ahí fue bastante duro porque en ese colegio hay más de 1.000 muchachos, los de 11 les pegaban a los de 6, se aprovechaban mucho, y ya mi hermana estaba en séptimo, entonces ella entró a noveno y ahí a usted le piden hacer una técnica, ella perdió noveno y yo seguí estudiando pero ya en octavo yo me di cuenta que si no me defendía a mí siempre me iban a estar molestando y yo era muy inteligente entonces los demás se aprovechaban de eso, en un punto, no sé, yo como que exploté, y empecé a ser grosera con ellos, y me junte con unas muchachas y ellas si no se dejaban decir cosas además eran más grandes entonces cogí como ese impulso de querer superarme y superar esos miedos, porque yo era muy tímida, a mí se me trababa la lengua en público, la profesora Elena me agarró y me dijo, Juliana la mejor clave que usted puede hacer para dejar la timidez y segundo pueda hablar mucho mejor es leer, leer libros y le doy un tip colóquese un lápiz en la boca y empiece a hablar, trate de pronunciar bien las palabras y vera que se le va a pasar, cuando yo pasaba me ponía rojísima, temblaba y no podría hablar, era terrible, entonces ya así mejoré mucho hasta décimo que perdí ese año porque la verdad estaba en un grupo en donde habían 38 muchachos y solo eran 6 muchachos, entonces yo no me la llevaba muy bien con los muchachas, y mi grupo de amigos eran muchachos, eso fue un record porque nunca habían perdido tanta gente años, perdió la mitad del salón, primero porque había una profesora muy estricta y ella el que cogía en la mala no pasaba, entonces mi mamá tomó la decisión de retirarme a mitad de año, y me puso a trabajar, me dijo, como usted no aprovecha el estudio entonces la voy a poner a trabajar, entonces empecé a trabajar, primero en una joyería, después empecé a ayudarle a mi mamá a vender arepas, fue un castigo y yo vi que era duro sino estudiada y la verdad uno después aprecia el estudio, entonces uno en décimo usted ya escoge la técnica y yo elegí mantenimiento de equipos de cómputo en el Sena, entonces como yo perdí el año, perdí la técnica, yo incluso seguí avanzando pero el Sena no me aprobó que yo estuviera repitiendo y los demás en 11, porque ellos tenían que presentar un proyecto final y los horarios no encajaban con los míos, entonces tenía que hacer un retiro voluntario pero también tenía una sanción más de 1 año, entonces cuando volví a repetir décimo yo quería hacer otra modalidad pero

como tenía esa sanción no pude, entonces salí de bachiller académico, en 11 hubo un problema con una amiga que yo tenía entonces me cambié de curso y quedé con los muchachos que yo había estado entonces yo iba a clases con ellos, yo los ayudaba mucho, y eso fue un grado muy bonito.

Mi papá cuando éramos chiquitas, él estudio para ingeniera electrónica, pero tuvo que tomar una decisión, alimentarnos o estudiar, entonces él no hizo los últimos semestres y lastimosamente cuando él quiso homologar, no pudo, en ese tiempo en la UPTC era duro, como me gustaba lo de mi papá terminé bachiller académico y ahí llego la convocatoria de UTOPIA, me acuerdo que nos habían reunido a todos los de once, pero para estudiar era muchísima plata, entonces no podíamos, entonces cuando llego utopía nos dijeron a los estudiantes de 11 hay una propuesta de ingeniería agronómica en La Salle, alcen la mano, y como era ingeniería yo alce la mano, nos dijeron se tienen que presentar tal día, diligenciar un formulario y dar los datos, yo estaba con una amiga y ella me dijo presentémonos, cuando decía que tenía que tener 18 años, y yo los cumplía en marzo y yo si pude y mi amigo no, un amigo se presentó conmigo cuando yo llegué a las 7 en punto, yo entré y cerraron la puerta, preciso lleve vestido, me hice en el último puesto y empezó Wilson a contar la historia de la Universidad, la mayoría se miraban entre sí.

La primera prueba que nos tocó era física y yo llevaba vestido, ya después era la prueba de la pirámide y nosotras en vestido, ahí pasamos las pruebas y en las demás nos fue muy bien, un señor ya de edad, nos dijo lean con cuidado estos dos problemas, entonces a los que no los resolvieron pues paila, empezaron a llamar y no decían si ellos se quedaban o se iban, cuando nos dijeron que volviéramos en la tarde, qué felicidad, me fui a almorzar y me acuerdo que mi mamá me hizo pollo, ella me decía, mamita usted va a pasar, usted va a pasar. Cuando llegué otra vez allá empezaron las pruebas psicológicas, me dijeron cuéntenos una anécdota triste y una anécdota feliz, yo conté que yo viví siempre en una casita de lona y guadua y siempre me habían hecho como bullying pero yo me sentía orgullosa porque era mi casita, pero es que el subsidio no salía, y entonces cuando cumplí 15, yo sabía que no íbamos a hacer nada, en cambio mis amigas eran con el

salón comunal, que el vestido, que las zapatillas que los tacones, entonces yo no, mis amigos fueron y llevaron un cofrecito y empezaron a cantar, hicimos ahí en la calle el Valls y todo, y lo triste es que como yo vivía en una casita de Lonita una vez hubo una lluvia muy dura, entonces se nos levantó la casa, se levantaron las tejas, se nos partieron las camas, nos tocó vivir como una semana en el colegio, eso fue muy duro porque yo tenía un hermano chiquito, tenía 2 años, nosotros teníamos ladrillos puestos, no encementados, mi papá los logró tener, nos pusimos a llorar, y nos dijeron bueno en enero saben la respuesta.

Ese día dije ya la universidad no es entonces empecé a buscar en el Sena a ver si me habían quitado la sanción que me habían puesto, empecé a buscar los cursos, yo tenía el correo abierto, cuando llegó un correo y decía ADMISIONES UTOPIA, cuando leo, si desea participar en la universidad diga: SI, y yo empecé a gritar ahí en el café internet, yo empecé a buscar en Internet UTOPIA y yo no encontraba nada, pensé que era mentira, ya luego nos dijeron que debíamos llevar y hasta que uno no llega aquí no cree que esto es verdad. Cuando yo llegué aquí, ahora si nos hicieron la casa, pero alrededor hicieron casas de lujo y nos hacían el feo.

Llevamos 3 años aquí y ya casi, yo la verdad no había pensado ser agrónoma pero mi familia siempre ha sido de campo, la verdad me gusta muchísimo, incluso quise ayudar a mi abuelito en temas de cultivo, pero como ellos tienen tanta experiencia, al lado de uno parece que uno no sabe, fue muy duro ajustarse, eran clases complementarias, el primer año fue muy muy sufrido, el segundo año bajo la cosa, pasó pandemia, nos facilitó mucho unas cosas, algunos muchachos se fueron, no sé si eran frágiles de mente o de corazón, esto es para gente verraca, usted tiene que superarse continuamente, el que no se adapta se muere, la mayoría de compañeros tenían en mente que ellos no se iban a ir, y cuando de verdad empiezan a sacar gente, ya empezaron a darse cuenta de que eso era verdad, que a usted lo sacan si usted no rinde acá.

Antes yo tenía una perrita que se llamada Shakira y ella era de por aquí atrás, por pandemia ellos se fueron, y el año pasado Angélica se fue y mi perrita se murió, me sentí muy sola, primero lo

del año pasado el Covid, entonces casi no podíamos salir, como hubo un cambio de salón quede con personas que no había trabajado, me dio una depresión tenaz, yo no comía, me pegué una deprimida, yo lloraba, no comía y no dormía, hasta que un día dije, sigo así o cambio, entonces ya empezaron las enfermedades a florecer, entonces empecé a cambiar y ahí me recuperé, y eso se notó, y una profesora me dijo que yo iba a ser una buena agrónoma en mi territorio y me hizo llorar, es que yo había bajado mucho mi promedio y con eso sentí que lo que había hecho había dejado frutos.

Este año ya mejoré muchísimo, estamos ahorita en un semillero, yo digo que fue por eso, yo antes quería sembrar arroz, pero por el alza de insumos no pude, pero sino es arroz es otra cosa, necesito hacer algo diferente, algo que de verdad me sirva, a mí siempre me ha gustado el maracuyá, pero ese cultivo lo habían erradicado, pero yo aprendí muchísimo, entonces yo dije, voy a plantearle a la profesora, cuando el profe me dice, July y voy a plantar maracuyá aquí en la Universidad, entonces yo dije estamos hechos porque yo también quiero plantar maracuyá, usted y yo nos podemos ayudar y logré convencer a una amiga, de que es un producto que le deja ganancia, que no se debe invertir tanto en fertilizante, quizá en mano de obra, ella hablo con el tutor y el tutor le dijo que por ph que por el suelo que no, pero yo le dije que ya estaba ese proyecto, entonces la convencí y vamos a hacer un asocio más o menos una hectárea de maracuyá.

En 5 años la verdad la misma pregunta me la hizo el hermano Niki, yo digo que en 5 años Dios quiera hago una especialización porque mi semillero es de laboratorio, quiero especializarme en laboratorio porque yo sé que eso abre muchos campos, me gusta mucho investigar, el tema de diseño experimental y en esa investigación conocí un ingeniero, Jorge Ardila él me dijo que yo era muy buena estudiante y sentía que yo tenía muchas capacidades pero que necesitaba mejorar mucho en disciplina, incluso ha habido materias que han sido de bastante estudio, yo no resalto mucho académicamente pero si usted me pregunta algo yo lo sé y si no lo sé lo averiguo, siento que me va a ir muy bien en tema de campo.

Yo antes creía que la vida era como el presente, yo me di cuenta que todas las decisiones que uno toma, yo en pandemia me volé, se enteraron aquí y tuve matrícula condicional, en la universidad y en la vida no hay amigos, solo unos pocos y la familia, y por esa matrícula condicional no pude ser representante de los estudiantes, es por eso que fue una lección de la vida, la gente se va a ir, la gente se va a morir, y usted puede tomar dos decisiones, o sigue o se estanca, aprendí a controlar mis emociones, yo antes era muy peleona, yo aprendí a decirle las cosas a la gente pero de buena manera, empecé como decirle a las personas cuando yo le digo esto usted cómo se siente, porque entendí que uno no puede tampoco decir las cosas así, que la gente tiene sentimientos como uno.

Cuando yo le digo a mi mamá que yo estoy en Utopía al Aire, mi mamá se llena de mucho orgullo, ella pone esa radio a 30 y pone a todo el barrio a escuchar a Juliana, yo no quise estudiar esto pero yo digo que el campo y más con esa vivencia de la infancia, uno no se muere de hambre en el campo, lo que usted quiera lo tiene ahí, mi mamá tuvo cáncer antes de yo venir aquí, y viví en Bogotá 2 meses, yo me montaba en Transmilenio, eso es duro, un señor me dijo una vez, venga le ayudo y yo salí corriendo cogí un taxi, yo no tenía plata y el señor me llevó y me dejó en una esquina.

Mi hermana quedó embarazada y no pudo seguir estudiando, ella ahora está haciendo un técnico en contabilidad. Yo soy la más pollita de todo mi corte tengo 21 años, yo tengo un gran privilegio de estudiar, los muchachos me dicen que soy inteligente pero que soy muy callada, que me gusta hacer todo sola, el encuentro de semilleros va a ser virtual, pero si paso el encuentro paso a regional que es en Bogotá.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2005-2007 Párvulos-Transición (**nivel 7**) Bullying por la comida, por la casa de lona y porque no me daban para las onces

2007-2009 Primero-Segundo (**nivel 7**) Bullying por la comida, por la casa de lona y porque no me daban para las onces

2009-2012 Tercero-Quinto (**nivel 7**) Bullying por la comida, por la casa de lona y porque no me daban para las onces.

2013 Problemas con mi mamá (**nivel 5**)

2012-2018 Colegio Camilo Torres/Media técnico Laboral en Computación (**nivel 8**)

2016- Cursando grado 11 (nivel 10), fue una familia ese curso.

2016-2018 Trabajo vendiendo arepas, Joyas y ropa

2019 Utopía (**nivel 9**) conocí a Camilo y a Angélica, Camilo murió, Angélica una gran amiga.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

ENTREVISTA #14 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: Sin Dato

Estudiante: Rosita Lizcano Celis

Origen: Norte de Santander, Cúcuta

Bloque 1: Narración

Nací en 1991 en octubre, que recuerde ir al colegio, la escuela me quedaba super cerca a la casa así que antes de tener la edad yo ya estaba allá y la profesora me recibía, entonces no fue lio para mi mamá dejarme en la escuela y ya en la vereda Licaligua ahí hay hasta quinto año que es lo que se hace en la Escuela, de ahí tenía temor de irme al pueblo, por ser de vereda, me daba miedo por el bullying, entonces un hermano que tiene la misma edad que yo pero mamá distinta, él no me hablaba, pues mi papá me reconoció a los 7 años, entonces al enterarse de mi existencia, pues él pensaba que era el único hijo me agarró celos, pero yo era feliz de que algún día pudiéramos hablar, entonces él me habló y eso me emocionó y por eso me fui a estudiar sexto porque me tocaba con él, llegué allá y no me volvió a hablar, él con sus amigos, ese año fue fatal porque él quedaba en los primeros puestos y yo tampoco era la última pero no estaba en esa línea, entonces como sea pasé ese año pero no me sentía bien, además que en los temas de refri que yo aguantando hambre porque no había plata y verlo a él con sus gelatinitas con sus cosas, él vivía cerca al colegio, eso me mortificaba muchísimo, mi papá en qué pensará, no sabía si yo comía, pero el hijo de él sí.

Luego de ahí yo dijo 7, 8 y 9 me voy a hacerlo a otro colegio que es del mismo del pueblo, pero en otra vereda, ahí hay de transición a noveno, me cambié, mi mamá me apoyo. Décimo y once me tocó regresar al pueblo, ya estaba cursando el noveno, y sucedió un problema en la casa

con mi mamá y el papá de mi hermana menor entonces de cierta manera ella entró en una amenaza y lo único que encontramos fue irnos para Venezuela, entonces nos fuimos en ese año que yo estaba haciendo noveno y mi hermanita estaba haciendo sexto, nos fuimos para allá y allá trabajamos, llegamos donde un tío y el patrón de él después nos dio trabajo, empezamos en un cultivo de papa gigante yo nunca había visto algo así, y yo allá de 14 años con una varilla por allá fumigando papa con otro señor ahí, y luego de ahí al señor le dio como vaina tener una niña ahí y nos pasó para el área de rosas, entonces en el galpón grande escogiendo, midiendo, todo el proceso de la rosa, no podía estudiar allá porque pasamos sin papeles, ilegales.

Yo era feliz trabajando, hasta mi hermana menor tenía su propia plata salíamos al pueblo y cada quien gastaba de su plata, tenía sus cosas, nos iba muy bien por eso felices, y ya tuvimos que regresar porque allá otro problema, en la casa llamaron dijeron su casa está sola, ahí está para que esté con sus hijas, yo estaba cursando noveno y en ese año fue cuando nos fuimos para Venezuela, cuando regresé los profesores me dijeron que me iban a ayudar, pero me dejaban resto de trabajos yo dije no voy a poder entonces lo hago después. Al otro año realicé noveno y mientras terminaba ese año trabajé en un restaurante en el pueblo, cumplí 15 y ya entré a terminar mi noveno y volví al pueblo a hacer 10 y 11.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2004-2009 Primaria (**nivel 10**) fin de la primaria

2010-2013 Secundaria 6,7 y 8 (**nivel 2**) inicio secundaria

2014-2017 Secundaria 9, 10 y 11 (**nivel 7**) **cambio de colegio**

2013-2014 Venezuela (**nivel 9**)

2017- Grado secundaria (**nivel 8**)

2018-Unad (nivel 9) Estudié 2 cuatrimestres Psicología

2019-2020 La Salle (nivel 9)

De cierta manera ya quiero salir de acá porque mi mamá está enferma, pero a la vez digo que por algo sucede las cosas, quizás no hubiera tenido la oportunidad de estar acá, pero también yo llevo a pensar cosas, la experiencia en Venezuela fue muy hermosa.

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

En sexto si me sentía un poquito perdida, y lo otro porque la posibilidad de hacer tareas era mínima, porque tenía que salir del colegio y montarme en la moto de un primo que me transportaba y en la casa no tenía internet ni biblioteca, tenía la fortuna de tener una amiga que sabía que yo no tenía como y me dejaba copiar, ya en el otro colegio fue más suave, y me pasaban a izar la bandera, y volví otra vez al pueblo y allá había gente por encima mío, yo me metía en todos los grupos, de baile, de todo. No me consideró que fui buena estudiante pero tampoco mala.

3.2 Bloque II: Trayectoria educativa (II): Trayectorias no continuas

Los Pros de haberme ido a Venezuela, la experiencia y lo que aprendí, yo sabía que allá no tenía la posibilidad de estudiar, y volví al pueblo y todavía no terminaba el año, pero yo estaba pendiente siempre de eso para poder terminar, fue un año desperdiciado en la parte académica porque por el otro lado no fue nada desperdiciado.

Contras, si hubiera sido bueno haber avanzado porque ya hubiera terminado.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Cuando salí de bachiller me quedé pensando qué hacía, pero cuando fui a matricularme ya no había cupos, una prima fue la que me dijo que entrara de una vez a la Universidad que no hiciera un técnico, entonces entré a la Unad a Psicología, y estando allá me llega pensamiento lógico

matemático, me parece que no se me da me parece difícil la matemática, pero yo veía que la plata tampoco me iba a alcanzar, cuando llego la convocatoria.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Acá es todo por parejo, la educación que tuve yo no es la misma de otro compañero y aquí llegamos a la misma educación, unos se quedan otros se adelantan. Cuando llegamos si hubo quienes hicieron unas actividades y ahí sacaron unos para refuerzos, yo nunca entre en ese refuerzo, todas las pruebas las pase bien.

El primer año es donde se hace eso, digamos había un comité digamos de refuerzo académico donde participaban los alumnos de tercero y de segundo, y ellos colaboraban a los de primero, esos espacios ahorita no hay, aunque por ahí también, el tiempo acá es muy corto y nosotros tenemos practica toda la semana, luego en la tarde todas las horas ocupadas, no hay tiempo para nada, yo sé a qué hora me levanto pero no a qué hora me acuesto, yo soy muy lenta para hacer trabajos, a veces me rinde, pero si soy muy lenta para hacer trabajos, pero normalmente duermo 3 horas.

Yo creo que una persona que tiene su estudio, llega una persona que ha estudiado uno la ve como distinta. Yo siempre tenía en la cabeza seguir estudiando y que mi forma económica me iba a mejorar. Yo sé que, de ahí en adelante, para mantenerme como ingeniera agrónoma no me puedo quedar quieta, capacitarme en otras cosas para ampliar mis conocimientos.

El hecho de estar acá se cumplió, sin imaginarlo, sin quererlo, yo fui a acompañar a mi amigo y él me dijo que me inscribiera, yo no quería porque yo ya estaba estudiando, pero finalmente me convenció, el no pasó, yo sí.

Siempre he querido vivir en el campo, no me gusta la ciudad, tener mi finca, una casita, mi proyecto, ayudar a la comunidad.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Mi mamá ella siempre ha sido ama de casa y agricultora, ella alcanzó a hacer 4to de primaria, no pudo continuar, ella cuando recibió la noticia, pues ella le da vaina que lejos y yo que sufro de dolor de cabeza y yo sola, pero de resto nada, y también le daba vaina que económicamente no me podía ayudar mucho. Mi papá tiene hasta 5to de primaria, él también es agricultor, le gusta la política fue como 15 años concejal y luego se lanzó a la alcaldía, la primera la perdió pero en la segunda si pasó, cuando yo estaba en psicología tenía el apoyo de él, pero yo sabía que cuando saliera de alcalde no íbamos a alcanzar, él no estaba gustoso de que yo estudiara psicología, ya cunado le conté que había pasado a agronomía a ese señor le cambió el semblante, saber que yo iba a seguir ese campo, me apoyo tanto que vino y me trajo acá, él económicamente ahorita no está bien, está enfermo.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

En la vereda tenemos como un grupito que también nos une además de que fuimos compañeros, y pues además nos une la pasión por el micro, además de eso, nada. En la parte del colegio muy poco, por ahí 3 que le escriben a uno.

ENTREVISTA #15 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: Sin Dato

Estudiante: Jhon Jairo Castillo Epiayu

Origen: La Guajira

Bloque 1: Narración

Cuando más o menos 3 o 4 meses de embarazo de mi mamá, fui un hijo negado, nací gracias a ella, pero uno debe agradecer a Dios por darle la vida a uno que es lo más importante, nací en una familia muy humilde, con una cultura indígena muy apasionada a la cultura, nací el 10 de junio de 2000, nací en la casa con una tía que fue la partera, mi tía dijo pa ´que más hombres, mi mamá tiene 6 hijos hombres y 2 mujeres, mi mamá antes estaba en Venezuela, alcanzo estudio tercero de primaria.

En el año 2005, que mi mamá estaba en Venezuela, una prima me vistió es lo que recuerdo para mandarme al Colegio, gracias a Dios todos somos bachilleres, excepto 2, soy el primero también en estudiar en la Universidad, mis 3 cursos de preescolar hasta tercero fue en la comunidad de Monterrey, por problemas mi mamá decidió sacarme por una hermana, me sacaron para poderla acompañar a la básica primaria, un centro que estaba en el pueblo. La distancia del colegio a mi casa más o menos son 10 minutos caminando, en el colegio tuve una buena formación, ahí aprendí lo que es caligrafía, matemáticas, español, ahí fue donde comenzó mi pasión por el estudio, gracias a una profesora que siempre me ha apoyado tanto, de ahí aprendí a escribir bonito, mi mamá también me enseñaba. Tuve la oportunidad de llegar a esa cultura, uno no sabía algo, tiene que aprender sí o sí.

Siempre después de clases hacia los trabajos, no me dedicaba mucho a jugar, mi mamá me enseñó a estudiar, estudiar y estudiar, aunque la gente dice que para qué estudiar, claro porque en esa época la persona rica es la que tiene más ovejas, también yo me dedicaba a eso, mi rutina era en la mañana despertarme a las 5 o 4.30 ir al pozo que es una especie de estanque de agua para darle de beber a los chivos, como iba al colegio lo dejaba de paso al corral y salía al colegio, al llegar a segundo grado o tercer grado, mi mamá me dedicó más al colegio, me sacó mi mamá porque ella veía que podía mejorar más, entonces por la inscripción pagaba \$50.000, ese colegio hoy en día llega hasta décimo, fui allá mi mamá me matriculo con mi hermana porque a ella la maltrataba una profesora, entonces obviamente me tenía que ir porque era una responsabilidad con mi hermana. La distancia de mi casa hasta el colegio, recuerdo me tocaba caminar por ahí 1 hora.

Conocí personas, conocí la amistad, ahí terminé mi proceso de formación de primaria, hasta quinto me gradué ahí en el colegio, aproximadamente 2010, pero porque el colegio tenía hasta quinto de primaria, no había secundaria, pero mi mamá me matriculó en el colegio de Secundaria, es un internado que lleva como 110 años, mi mamá estudiaba ahí, continué sexto, para mí eso fue un reto muy grande porque era otro contexto y ahí estudiaban mis hermanos, también había una hora desde la casa. En sexto perdí una materia que se llamaba Biología, perdí sexto, yo nunca recuperé esa materia, yo pasaba, pero como no recuperé esa materia, llegué al año siguiente supuestamente a séptimo, pero yo no aparecía en ninguna lista, pasó una semana, hablé con el coordinador académico que es indígena, y como no aparecía me tocó quedarme en sexto, y ahí comencé y hasta el 2018 fui el mejor estudiante del internado, siempre ocupando segundo o primer puesto, conocía buenas personas, profesores, amigos, eso fue algo maravilloso, tuve 3 compañeros y nosotros los 3 nos ayudábamos mucho, una profesora en séptimo a los 3 nos puso una exposición y entonces sustentamos y nos pusieron a sustentar eso a grado 11 y nos fue bien, siempre ocupábamos con ellos tres, el primer, segundo y tercer puesto.

Siempre fui juicioso, matemática, español, sociales, biología, educación física, a mí me gusta mucho la economía, la filosofía, octavo, noveno, décimo, once, en noveno fue que comenzamos la prueba saber, en décimo comenzamos un proyecto con Sena, manejo de residuos sólidos, en todas las instituciones a nivel nacional cada estudiante debía tener un técnico en el colegio, pues así fue, que eso era un reto y una bendición, pero en mi cartón no aparece bachiller técnico sino académico, pero me entregaron cartón del Sena, y así fue hasta 11, tenía miedo con mi proyecto social que eran 80 horas, tuve 4 compañeros que hicimos ese proyecto social, hicimos un proyecto bien bonito porque en ese instante 2016, 2017 y 2018 la institución estaba afectada por el alto consumo de estupefacientes, siempre mi rutina en el bachillerato era estudiar, mi mamá recogía el boletín de mis hermanos y el mío lo recogía de últimas, y mi mamá me contó que recogía el mío de ultimas porque eso le daba ánimos, mi mamá nunca me regañaba, pero no por temas de estudio, en el 2019 entré a UTOPIA, no tengo experiencia laboral, solo me he dedicado a estudiar, estudiar y estudiar.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2005-2009 Primaria (**nivel 10**)

2010-2018 Secundaria (**nivel 10**)

2012 Pérdida del grado sexto (**nivel 3**)

2013 Desmotivación pérdida sexto (**nivel 1**)

2014 Conocí un amigo (**nivel 8**)

2015 Tuve mi primera novia (**nivel 9**)

2016 Traslado de mi novia (**nivel 6**)

2017 Nueva novia (**nivel 10**)

2016-2018 Técnico Sena (**nivel 10**)

2018 Grado Secundaria (**nivel 10**)

2019 Utopía (**nivel 10**)

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Mi expectativa como estaba en sexto muy chiquitico yo pensaba que no iba a poder, algo como la Universidad, que uno piensa, será que voy a poder seguir con mi estudio. En décimo pensé en acceder a la Universidad, yo soñaba con una beca, no sabía en qué, pero una Beca para la Universidad.

En décimo yo sabía que no tenía recursos para pasar a la Universidad entonces yo lo que pensaba hacer era presentarme al seminario en el internado, mi plan B era acceder a la Universidad por medio de una Beca.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Mis hermanos solamente tenían bachiller, para mí no era mayor motivación acceder a la Universidad. El que hace universidad es el estudiante, los profesores esperan mucho de los estudiantes, un profesor es un orientador que a uno le inculca cosas nuevas para sobresalir, los profesores influyen mucho, he aprendido muchas cosas nuevas aquí en la Universidad, la cultura indígena se ha perdido mucho por la religión católica, porque ese internado donde estudié pues uno tiene derecho a la libertad de culto, para mí lo que hizo el internado no fue así, porque en espacios que uno tiene la libertad de expresar las religiones, porque era obligación asistir a la misa o sino había castigo.

Como estoy estudiando acá, las costumbres de uno, como aquí hay varias culturas por diferentes departamentos, aquí se respeta eso, es hablar un solo lenguaje sin perder la costumbre de su cultura.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Creo que la Universidad debería buscar más estudiantes rurales que no tiene acceso, así como nosotros. Yo quiero seguir estudiando, quiero hacer una maestría o un doctorado. Siempre anhelo ser alguien en la vida, mi mayor sueño a corto plazo, es graduarme como ingeniero agrónomo.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Yo nunca conocí a mi papá, en cuanto a mi mamá ella si quería estudiar, ella hizo hasta segundo de primaria en el internado donde yo estudié. Mis hermanos se fueron para Venezuela, mi mamá no estaba y cuando ella llegó ya no estaban acá, a ella no le gustó mucho eso, nosotros ya estamos otra vez unidos, gracias a Dios, ellos ya se devolvieron de Venezuela, ya somos bachilleres todos, mi hermano sabe de mecánica y el otro de albañil, los que trabajan son ellos.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Yo solamente tuve un amigo, para mí los demás son compañeros de vez en cuando hablo con ellos, la que influyó mucho fue mi novia para estudiar, nosotros recogíamos los chivos y ya, uno va jugando. Mi amigo hace como 2 años, él está trabajando con una fundación, me ha ayudado mucho a seguir estudiando, me ayuda con los pasajes, yo creo que esa amistad me ha impactado mucho en la vida.

ENTREVISTA #16 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: Sin Dato

Estudiante: Jorge González

Origen: Santander, Enciso, Vereda Robles

Bloque 1: Narración

Pues inicialmente preescolar no, en ese entonces no tuve preescolar, pero entre a hacer primero en la escuela normal, estudié primero, segundo, tercero, cuarto, en la misma escuela de la vereda Robles, ahí cursé toda la básica primaria, era en un solo salón, y en cada esquina había un curso, cuando yo llegué a cuarto me tuvieron que retirar un año, porque había un compañero que iba en quinto y él molestaba mucho a los demás, y a mí me molestaba y yo no me dejaba, entonces chocábamos bastante y tuvimos encuentros duros, nos dimos duro, entonces a base de eso mi mamá decidió retirarme ese año hasta que él no saliera para yo ingresar, para evitar problemas y que mejor dicho hiciéramos estragos, porque como yo no me dejaba entonces él buscaba más conmigo, eso era un enfrentamiento diario, ya cuando salió él, volví ingresé y seguí normal.

Después al año siguiente, entré al colegio, el municipio cuenta con dos colegios, uno que es ahí en la cabecera en la parte urbana y tiene más énfasis en sistemas y toda esa cuestión y hay uno en la parte más baja que ya es más agropecuario, y pues yo si siempre desde pequeño mi énfasis ha sido agropecuario estar ahí en el campo porque la verdad a mí el pueblo me aburre, me canso, pues entonces así quedara un poquito más lejos pero yo iba, eso era cuestión de hora y media en carro, todos los días, tenía que madrugarme cuando ese entonces de la vereda al pueblo había un bus, el señor madrugaba bastante 4.30 o 5 nosotros ya estábamos montados en el carro, para llegar al pueblo a las 6, pero por lo general en todos los inicios de los años nos tocaba caminar aproximadamente 1 o 2 meses, mientras acomodaban esa cuestión de transporte, entonces nosotros eso nos tocaba caminar haciéndole, desde ahí yo empecé mi carrera deportiva, deportista de alto rendimiento, a lo último yo me iba trotando, me demoraba lo mismo que el carro por los desechos, el compañero con el que peleaba estudió en otro colegio y luego los papas se fueron para otro lado,

ya con el tiempo nos volvimos a encontrar y normal, nosotros como bobos peleando por cosas que ya pasan, hoy en día me hablo con él, buena amistad.

En el colegio hubo un año cuando estaba en octavo tuve un accidente con mi hermano en una cicla, debido a que ya íbamos a mitad de año, bajábamos los dos en la cicla, la vía es pura trocha, un día nos accidentamos mi hermano se atascó en la parte de atrás de la cicla, mi hermano se abrió la cabeza yo quedé todo raspado, la cara completamente, gracias a Dios me cuidaron bien pensé que iba a quedar todo manchado, yo me pegue duro en la cabeza pero yo seguí normal, seguí estudiando, me gradué, así raspado yo seguí asistiendo a las clases, yo nunca pare, me gradué en el 2017, ese grado fue pesado, sacar ese bachillerato porque cuando yo tenía 12 años que estaba empezando hasta ahora lo del colegio mi papá se murió, él se fue de la casa cuando yo tenía 6 años, y cuando yo tenía 12 él se murió, se habían separado, yo lo veía solo los diciembres, lo vi los dos primeros diciembres al otro no fue, al otro si fue y ya cuando volvió fue en un cajón, así de duro, y pues somos 8 hermanos, 6 mujeres y dos hombres, yo soy el hombre mayor y pues por lo general, mayores míos hay 4 mujeres pero cada una de ellas ya tiene su hogar, pero de los 4 que quedamos era el mayor y tenía que seguir las riendas de la casa, pues a mí me tocaba, incluso sacrificaba dos días de la semana de estudio para trabajar, yo mandaba excusas, justificaba y mi mamá me las firmaba y salía a trabajar, de primerazo es muy duro porque yo trabajaba pero suave, y el trabajo en el campo es muy duro y si no se desempeña bien va para fuera, no le dicen nada pero no lo vuelven a llamar, y yo de primeras así con un tío le decía que me enseñara y poco a poco, y yo ya con 13 años me dejaban dirigiendo filas de obreros, a veces me dejaban de patrón, el azadón era más grande que yo, el oficio más duro es el azadón, estar todo el día ahí agachado a un ritmo bravo.

Yo trabajaba esos 2 días que no iba, más el sábado, en la noche llegaba y adelantaba hasta las 12 de la noche, yo hablé con el rector en ese entonces, mí me gusta dibujar también y ese rector es buen pintor, en los momentos que nos hacíamos para dibujar yo le conté y con el consentimiento de él y de todos profesores, sabían mi situación pero que le mandara la excusa justificada de qué

estaba haciendo y el número con el que yo estaba trabajando, yo hacia la excusa mi mamá la firmaba y poníamos el número de la persona con la que yo trabajaba y ellos llamaban una o dos veces en el día y confirmaban que estuviera trabajando y así me permitieron, pero yo tenía que cumplir con mi rendimiento porque si a mí me veían disminuir no me permitirían hacer eso, o trabajaba o estudiaba.

Duré así todo el bachillerato, no perdí ningún año y me pude graduar así es bastante duro porque hay momentos en los que está uno muy afligido y de pronto busca uno como ese espacio de descanso como de relajar un poquito la mente, también muchas veces alguien con quien hablar, pero no he tenido así esa oportunidad, porque con mi mamá incluso nunca se sienta uno a hablar de esas cosas, que cómo está o cómo se siente, nada, porque digamos en toda la descendencia que he tenido ahí somos muy de carácter, también se caracteriza porque además el hombre es el fuerte que no le pasa nada que no siente, que lo que pase ya paso y listo, entonces por eso mismo no le prestan mucha atención a uno.

Para el deporte aprovechaba los mismos trabajos para hacer parte de mi rutina, yo practico de todo, futbol, aquí la posibilidad del gimnasio, allá participaba en running, tuve la oportunidad de participar en varias, para el colegio me iba trotando por la tarde, en la mañana no porque llegaba sudado, siempre utilizaba mi pantalonetico debajo y cuando estaba trabajando a veces usaba los elementos como herramientas de ejercicio, en ocasiones que trabajaba picando piedra, yo picaba las piedras y las alzaba, trataba de hacer formas como exigiéndome más, y así hacia mis rutinas, fui buen estudiante, pues no era de los primeros, pero me fue bien en el colegio.

Terminé el bachillerato trabajé 3 años así de corrido, por lo que no tenía ingresos para estudiar, allá de jornalero porque no hay nada más qué hacer allá, y para trabajar en el pueblo, primero debe tener palanca, entonces complicado y si uno no sabe mucho se la montan y es complicado, ya como le había cogido el tiro al trabajo ya todo el mundo me llamaba, trabaje esos 3 años y ya el último año dije, yo decía voy a ver si ahorro un poco y estudió en el Sena porque así

también como que no voy a llegar a nada, yo si quería desde pequeño estudiar, desde el colegio yo quería entrar a la Universidad, porque mi sueño es algún día poder tener ese pedacito de tierra en el que crecí, en el que nací, en el que me crie y todo poderlo vera bien bonito, organizado, ver a mi mamá ahí sentadita que no tenga que trabajar y yo poderle dar las cosas y que no se esté matando el lomo como decimos.

Entonces pues yo dije voy a estudiar aunque sea un técnico, trabajo este año parejo, ahorro y hago algún técnico y mi Dios proveerá, y ya un día yo estaba trabajando normal como cualquier día y llegamos a la hora del almuerzo y me dice mi mamá por ahí escuché en el radio que van a hacer una campaña para los que quieran estudiar ingeniería agronómica pero es por allá lejos, pero no escuche bien, dizque una universidad privada que está regalando becas y yo dije, no, de eso tan bueno no dan tanto, quien le va a dar a uno una beca de \$130 millones que aparte de lo académico le den la comida, la posada, eso es difícil de creer para uno que está en la ruralidad y a veces da miedo porque es zona que molesta mucho el orden público, porque también es muy difícil de creer, mis amigos me decían que tal se lo lleven y no lo volvamos a ver, pero yo le dije a mi mamá que si volvían a decir otra vez me dijera, que guardara la información y cuando volví por la tarde otra vez, ella ya me tenía el número, porque volvieron a pasar el aviso otra vez, llamamos y me contestó Astrid, ella me dijo donde presentarme con qué documentos, yo fui el viernes conseguí todos los papeles, yo tenía que trabajar pero eche ese día para atrás, ella me explicó todo, me mostró la evolución de utopía, y yo lo que vi, de lo que ella me dio a conocer, pues yo dije, si, le dejé todos los papeles.

Al otro día teníamos que hacer todos los exámenes para la convocatoria, al otro día fuimos y alrededor como de unos 50 que nos presentamos solo pasamos 4, y pues lo más irónico fue que a medio día sacaron una lista de los que salían y por la tarde mencionaron a unos, pero quedamos inconclusos, porque en la mañana los que nombraron fue los que sacaron, y en la tarde me

nombraron, pero dijeron esto va a ser lo contrario, los que mencionamos deben quedan pendientes del correo estos dos meses.

Cuando podía los fines de semana que iba al mercado que es los sábados en Málaga, un familiar tiene un bus en el que recogen la ruta del día del mercado, yo me iba con él, yo le ayudaba a maletear para que no me cobrara pasaje y yo iba exclusivamente a ver el correo, eran \$500 pesitos que valía la media hora, me quedaba esa hora ahí mirando el correo y nada, cuando me decían que completaba el tiempo pues cerraba y a los 8 días otra vez, ya en diciembre yo ya pensé que no iba a llegar nada, un sábado ya yo dije eso para que voy eso no han enviado nada, en ese diciembre cuando me llamo una hermana mía que vive en Manzanares Caldas y me dijo que si iba a trabajar, porque pues yo le dije que estaba regular el trabajo en ese entonces, y yo necesitaba trabajar para ayudarle a mi mamá y a mis hermanos y ella me dijo pues si quiere vengase, me fui y yo no había cogido café ni nada pero le agarré el tiro rápido al trabajo y como he trabajado de todo un poco en cualquier cosa me defiendo aunque no sepa muy bien, y allá trabajé y como al mes un día me escribió Wilson a whatsapp preguntándome si había revisado el correo en esos días, y entonces me dijo que me pedían que revisara lo más pronto posible, eso fue un jueves, yo dije que hasta el sábado puedo mirar, me dijo que le avisara, a mí se me hizo raro, el sábado lo primero que hice fue ver el correo, ya cuando vi que había sido aceptado, que felicidad tan bárbara, mi mamá no se cambiaba por nada, muchos de mi familia no sabían bien de eso, la mayoría de familiares y amigos se enteraron porque lo publicaron en la puerta de la alcaldía.

Mi familia me apoya de ánimo porque los recursos son regulares, yo lo que hago es que hay un amigo que tiene facilidades tiene un trabajo más seguro, entonces yo a él si necesito alguna cosa él me hace el favor de prestarme y cuando vuelvo en vacaciones yo trabajo desde que llevo hasta que me vengo con eso yo le pago y solvento lo que necesito.

Utopía es la forma en la que uno puede realizar sus sueños, porque por ejemplo esa motivación desde la casa de que sea alguien más, que salga adelante, mi mamá siempre me ha

apoyado, me ha motivado, nosotros aquí al llegar y ver que, si se pueden hacer las cosas, que hay posibilidad, lo reconforta a uno mucho, pisa uno aquí Utopía y queda uno sin palabras, porque a veces uno piensa que no va a hacer uno nada, y ver que si se puede que hay posibilidades de salir adelante, no es tanto de buscarlas, porque a veces solo se presentan, es aprovechar las oportunidades que se le dan, en ocasiones el estudio que yo tuve, a comparación de otros colegios es más baja, hay temas que yo ni sabía que existía, académicamente es duro, sin embargo, se esmera uno por si no entendió si hay amigos que entienden les pregunta uno o a los profesores y ahí se va solventando poco a poco y la universidad refuerza con los sistemas de acompañamiento.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2006- Inicio Primaria Vereda Robles (**nivel 8**) **La falta de figura paterna afectaba**

2009- Me retiré del Colegio 1 año (**nivel 3**)

2010-2011 Termino Primaria (**nivel 8**)

2012-2018 Bachillerato agropecuario (**nivel 10**)

2013- Muerte papá (**nivel 1**)

2013-2018 Trabajo como jornalero 2 veces a la semana y sábados (**nivel 1**)

2018 Grado secundaria (nivel 9)

2019-2020 Utopía

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

En la escuela tuve una sola profesora, si era muy buena profesora, en momentos también me dio duro el cambio de escuela al colegio porque los temas no se profundizaban y ese cambio daba muy duro y hay cosas que uno veía y había compañeros que las agarraban volando y uno no

entendía. En el colegio había muy buenos profesores, incluso amistad con ellos, a una de las personas que más le agradezco es a la profesora de español.

Yo diría que una de las amistades que perdurarán siempre es el que manejaba la parte de agropecuaria, él vive en Málaga yo siempre voy a saludarlo, es grato tener personas como esas en la vida, la profesora de español, son las personas que me sirvieron de hombro, yo me sentía seguro de contarles las cosas, fuera de escucharme me enseñaron mucho y estoy agradecido por eso.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Desde el principio yo estaba enfocado en estudiar, ser profesional no quedarme estancado, porque incluso hay muchos que han tenido la oportunidad pero no lo hacen, hay un error y es que en la familia muchas veces le dicen a uno que el estudio es una perdedera de tiempo que mejor trabaje que eso si vale la pena, entonces no sabe uno qué hacer, obviamente la familia le va a tirar a uno más duro, yo seguí trabajando pero con mi meta clara, ya llegó un punto en que yo dije qué estoy haciendo, pero cómo hago sino tengo plata, tengo que ponerme a ahorrar, y ya cuando se presentó la oportunidad, aprovecharla y eso que casi no llego porque a causa del accidente que le comenté me dio una enfermedad que se llama meningitis, aparte tenía una bolsa en la cabeza que me inflama el cerebro y yo estaba el año pasado trabajando un día normal, eso fue después de semana santa el 17, era un sábado, me acuerdo que yo miré el celular el viernes y cuando me desperté estaba en el hospital, cuentan que grite, convulsioné, dure 10 días en coma inducido, en el transcurso de esos días pasaron muchas cosas, criticaban mucho lo que hacía, cuando yo ingresé aquí llevaba un mes de salir del hospital, yo estuve un mes hospitalizado, perdí un 50% de la masa muscular, salí flaquísimo de pesar 70, llegue a pesar 45, solo masa muscular, y ya como decimos, yo no me vestía, me colgaba la ropa, yo llegué aquí con 1 mes de incapacidad, no debía hacer esfuerzo, pero no podía quedarme sin hacer nada, ya cuando me sentía cansado me paraba un poquito, cuando me di cuenta ya habían pasado 3 meses, y ahí poco a poco me fui fortaleciendo.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

El paso por esta universidad va a ser el impacto más grande que pueda tener, porque cuando no podía hacer nada era mi sueño más anhelado, es como haber alcanzado la fortuna más grande, porque es para que se abran muchas puertas más, yo sé que haciendo las cosas bien va más allá de lo que uno se imagina, la posibilidad de crecer profesional y personalmente se amplía más, veo esa persona que sé que puedo lograr todo lo que he anhelado, ojalá mi Dios me permita darle la mano a las personas que quiero.

Yo no me veo como un trabajador, yo me veo como un empresario, jefe de mi misma empresa, porque a la final de tanto que he trabajado, uno de trabajador a veces tiene uno muchos líos, ya sea por los que lo están mandando o los compañeros de trabajo, y también sufre uno mucho, y a veces no se reconoce el trabajo que se está haciendo, entonces siendo mí mismo jefe también quisiera darle la oportunidad a las personas de que eso cambie un poco, y cambiar eso a algo ya más, primero que todo, valorar mas el trabajo y reconocerles que así sea el trabajo más simple es un trabajo y hay que reconocerlo como tal.

3.6 Bloque VI: Perfil socioeconómico familiar del entrevistado

Desde que estaba en la escuela en muchos momentos, no pude gozar de una niñez, no pude jugar porque tenía que trabajar, es algo que por un lado lo afecta a uno un poquito, pero es muy valioso esa experiencia porque aparte complicaciones lo veo como una experiencia más, cada problema o cada inconveniente es un plus, si pasa el problema en que radica, o son cosas que debo mejorar o debo poner cuidado para que no sucedan o simplemente es el aprendizaje de la vida, cada día es algo nuevo.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

ENTREVISTA #17 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: 4:00 pm

Estudiante: Jhair Parada

Origen: Norte de Santander, Cucutilla

Bloque 1: Narración

Yo nací en el 2002, los primeros 4 años fue ahí en el pueblo en Cucutilla, ya empezando los 5 mis papas se van a vivir a la finca de mi abuela por parte de papá, yo inicio a estudiar prácticamente a los 5 años en la escuela de la vereda, yo ingreso a estudiar más o menos con 25 estudiantes, tenía como 4 o 5 compañeros de preescolar, había 2 profesoras, una dictaba de tercero a quinto y la otra dictaba de preescolar a tercero.

En las mañanas estudio normalito, el almuerzo, en la tarde clase, y ya tipo 3.30 o 4 salíamos para la casa y así hasta quinto año, ya después nos graduamos de la primaria, salimos, algunos compañeros se fueron para la vereda cercana hasta noveno grado, y otros optamos por ir al pueblo a estudiar a la Institución del Pueblo, cuando eso había transporte escolar, no era tan fácil, pero si gracias al transporte es un poco más cómodo, la particularidad de allá es que digamos en los inicios es complejo mientras hacen contratos entonces uno entra a estudiar por allá tipo 20 de enero y el transporte empieza por allá para finales de febrero entonces en ese tiempo se las tiene que arreglar uno. Yo cuando empiezo a estudiar sexto con el grupito de confianza son dos primos, entonces ellos tenían una casa entonces nosotros fuimos a quedarnos ahí mientras empezaba el transporte mientras se organizaba poco a poco.

Nosotros entramos al colegio y se notaba la diferencia, nosotros éramos más quedaditos que los del pueblo, se notaba como un nivel mayor, nosotros nos veíamos diferentes, ahí se normaliza, en el transcurso de sexto y séptimo. Ya en octavo teníamos la experiencia, veníamos adaptándonos, ya de ahí hasta décimo, ya luego los compañeros unos se quedaron en la finca trabajando porque decían que el estudio no era para ellos y con otros se vuelve uno a reencontrar de los que se habían quedado en la vereda.

Nosotros nos graduamos en el 2017, cada quien tenía la expectativa de que iba a hacer, yo particularmente, me estaba llamando la atención la ingeniería ambiental, me empezaba a atraer, el campo me ha gustado desde siempre, yo veía que producir, sembrar, eso me atraía, entonces ya estando en once, yo lo había investigado como tal, y yo dije, esto es lo que quiero, entonces nosotros salimos de once, ya tenía el enfoque que yo quería la ingeniería ambiental, iba caminando por ahí y mi papá hablo con el secretario para que me ayudaran a hacer el papeleo para la Salle, él le pidió ayuda porque no sabía manejar la plataforma, él nos ayudó a llenar la solicitud pero llegamos hasta un punto y confiamos en que él nos dijo que la Universidad nos llamaba pero no habíamos pagado Pin ni examen de admisión, él como de la misma preocupación de que no pasó nada habló con una profesora y ella le dice que hay un convenio que tienen con el Sena, él se consiguió los datos y entonces habló y él me llamó y me dijo que había la oportunidad de hacer gestión de Empresas Agropecuarias, él me envió los datos, me hizo una recarga, yo hice la diligencia y era para ingresar ese lunes entonces tenía 8 días, no era lo que yo quería, pero era empezar por algo.

Yo había estudiado con Franklin prácticamente desde sexto y con otra compañera también, pero yo no había hablado con ellos, y la sorpresa fue que nos encontramos allá, iniciamos para el 2018, ellos prestaban servicio de hospedaje y alimentación tienen su religión, sus bases. Nosotros llegamos y nos reunimos un 28 de enero prácticamente iniciamos otra etapa, con personas de diferentes municipios, de Arauca, Tolima, ya se empieza a conocer diferentes cosas, ahí vivimos, conocimos bastante, las prácticas era la posibilidad de salir a aprender, práctica de castración, y

fuimos a conocer producciones, y también se hacen unas olimpiadas y fuimos a Pitalito, duro 1 año y 6 meses la parte práctica, ahí yo estaba mirando que era lo que yo quería hacer, allí conocí a un instructor que era de la parte de riego y estaba mirando la posibilidad de hacer la pasantía, de ahí me involucré en un triángulo amoroso, fueron cosas que me han servido, lo mismo de conocer, de la experiencia.

Una antigua compañera me dio el número que porque había una oportunidad para estudiar, era Astrid, ella me contó de la convocatoria de Utopía y ahí era algo complicado, motive a dos compañeros más y nos fuimos a la convocatoria y el compañero nos facilitó la quedada esa noche y después hicimos las pruebas, las entrevistas y todo eso y quedamos a la expectativa, nosotros no hicimos la prueba de psicología por el tema de tiempo y transporte, y ahí nos dijeron que esperaríamos a que llegara el correo, en diciembre llegó un correo que continuábamos.

Yo empecé a mirar opciones a ver que más podía hacer sino me salía la convocatoria, quería prestar servicio como por una experiencia más, por casualidad entró la llamada, era de la Universidad y me preguntaron que si estaba interesado en la beca y pues entonces confirmé de una y ya me dieron las indicaciones para hacer la inscripción y ya se hizo eso y prácticamente estábamos listos para entrar y se viene la pandemia.

Nosotros nos pusimos a implementar cultivo, nosotros producimos café, entonces pues yo me metí a un proyecto con una fundación para sembrar maíz, durante todo ese año yo empecé a trabajar en ese proyecto, digamos que una parte trabajaba ahí en lo de la casa. Al inicio asustó a todo el mundo, pero poco a poco se normalizó, aunque si se llevó a varias personas. Se suponía que entrábamos en mayo, luego nos movieron la fecha para agosto y ya pues llegamos aquí.

Uno no viene acostumbrado a cumplir horario, y el tema de los trabajos se me hace complicado, porque al inicio siempre pegaba, trasnochaba, mantenía con ojeras y todo eso, poco a poco, la parte de convivencia al inicio se pudo ver que las personas que habían aquí eran como de

un mismo tipo, se veía la hermandad, con carácter, era con respeto, y en la cohorte de nosotros se ve esa esencia, pero digamos como que se siente uno respaldado.

Pues a futuro lo que quiero es terminar y seguir aprendiendo cosas, aprender, mejorar, quiero hacer una especialización y una maestría, la especialización por la parte de la agricultura, me gustaría hacer empresa, yo sé que es duro y todo eso, pero vamos a ver.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2007-2008 Escuela Vereda, promoción automática de primero a segundo (**nivel 10**)

2009 Tercero

2011-2012 cuarto y quinto

2012-2017 Bachillerato ambiental Cucutilla (**nivel 10**)

2016-2017 Técnico laboral Sena Manejo Ambiental (**nivel 10**)

2018-2020 Tecnólogo Gestión Empresas Agropecuarias (**nivel 10**)

2020 Trabajo en la Finca (pandemia) (**nivel 10**)

2021 Utopía (nivel 10)

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

La profesora hasta tercero tenía metodología, lo elemental lo iban formando a uno lo mismo la profesora de quinto, ya un poco más estricta, ya de sexto y séptimo los profesores eran más relajados, más tranquilos, enseñaban las cosas y ya, había otros que eran duros, me acuerdo de una compañera que una vez le preguntaron algo y ella no escuchó y la profesora se le acercó y le pegó una palmada, habían profesores que eran de cuidado, ya de octava a once, era uno para cada materia, había ciertos profesores que se les notaba el manejo, había otros que no eran como tan

buenos, ya en la tecnología tuvimos un nivel muy completo, tuvimos un profesor que era internacional se le notaba en lo que hacía era muy apropiado, la didáctica, muy despiertos.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Yo creo que fue bueno haber hecho la tecnología antes de la universidad, tiene una ciertas ventajas, porque ve uno cosas diferentes, pero igual los ritmos son diferentes. En la universidad hay ayudas complementarias para quienes tienes dificultades, le da la opción de mejorar, aunque podría haber metodologías más contemporáneas, más activas.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Aquí se siente como que uno no cambia, pero cuando llega afuera los demás si lo notan.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

Hay unos que optaron por ir a prestar servicio, hay otros que están trabajando en el campo y otros que optaron también por estudiar a través de becas y eso, pero digamos que diferentes caminos.

ENTREVISTA #18 UTOPIA

Fecha: 5 de marzo de 2022 Hora: Sin Dato

Estudiante: Marisol Realpe Erazo

Origen: Huila, Isnos

Bloque 1: Narración

Soy del municipio de Isnos Huila, este municipio queda en la parte sur, es un sector panelero y yo estudié lo que fue mi primaria en un colegio rural en una vereda, se llama Salen, entonces ahí hice mi preescolar, mi primaria y secundaria, no habían hartos salones entonces me

tocaba compartir con otros grados, el tablero lo partían y cuando estaba en primero compartía con tercero , y la misma profesora nos dictaba la clase, entonces era un poco dificultoso porque los de tercero tenían que prepararse más para pasar a quinto entonces nos descuidaba mucho, así fue primero y parte de tercero, en tercero me toco compartirlo con sexto en un mismo salón, de la misma manera, entonces yo creo que la educación así no es muy apropiada porque no se aprende hartito.

Por otro lado, como era un colegio rural de una vereda habían, de primaria recuerdo hartito eso porque fueron años no muy provechosos, es que en los colegios rurales hay profesores que tienden a ser muy relajados, entonces no enseñan por vocación, entonces por ejemplo recuerdo que en quinto para pasar a sexto al profesor se le murió la mamá entonces le dio tanta depresión que comenzó a no darnos clase, cuando llegamos a sexto nos dio duro, las pruebas saber, terrible porque le dio depresión y pues no nos daba clase, y eso no estaba bien, no nos daba clase y nos ponía a ver puras películas, no aprendí nada en quinto, lo que aprendí es porque leo o alguna cosa.

Cuando paso a sexto como no había colegios nos tocó estudiar al aire libre y los padres de familia de vernos que no teníamos colegio nos hicieron un ranchito en guadua nos pusieron 4 guaduas y techaron con plástico, cuando llovía si estaba roto nos hacíamos en un ladito, en sexto ya habían profesores por materia, porque eso ese modelo así era terrible, cuando iban a dar clase y llovía, porque las precipitaciones más o menos esta en 1.500, es un clima templado que tiende a llover hartito, entonces cuando llovía a veces no podía dar clase porque literal nos inundábamos, si el plástico está bien, pues pasaba normal, pero si el plástico se rompía por el peso del agua eso se entraba, todo inundado, eso lo marca a uno, recuerdo mucho eso.

Después al tanto ya colocaron el techo, el zinc, pero resulta que no le colocaron unas cositas a la puntilla, entonces ese zinc se rompió, y pasaba lo mismo, pero a pesar de que no había infraestructura los profesores seguían ahí tenían mucha vocación, fue ahí donde yo aprendí muchas cosas que aquí me han servido, en botánica, de la célula, había un profesor negrito que era muy

buen profesor, él si iba a dar clase, me acuerdo de él. Sexto también como no había salones, había dos aulas así hechas en guadua una la de sexto y una la de séptimo, la de sexto estaba más arriba y la de séptimo estaba más abajo, entonces la de acá era más terrible por la inclinación, entonces nosotros rogábamos que nos tocara allá y no acá, en esos salones hice sexto y séptimo. En octavo ya recogieron recursos y tuvimos salones nuevos, entonces ya por fin ladrillo y baño, estudié ahí lo que fue octavo, noveno, décimo y once. Nosotros en sexto éramos más o menos 70, finalizamos 15, hubo mucha deserción, más que todo los hombres, porque los padres no cuentan con los recursos para apoyar a sus hijos y lo que hicieron esos muchachos fue desertar y dedicarse a labores de campo, pues como les pagaban \$30 mil para ellos era hartito porque en el colegio usted no tiene nada, entonces muchos de mis compañeros con los que empezamos en sexto, más o menos en octavo hubo una deserción altísima, fuimos quedando de 60, 30, entonces unos perdieron materias entonces se quedaron pero también por lo mismo porque no iban a clase por trabajar, entonces la deserción fue alta y de los 15 que terminamos graduándonos solo habíamos 3 estudiando.

Yo quería irme de una vez a la universidad, pero mi papá no tenía recursos, yo si estaba super dispuesta a irme, pero en ese proceso que ya iba a salir de once hable con mi papá, yo sabía que yo me podía dar una parte, pero en caso de algún imprevisto yo necesitaba que mi papá me apoyara, dada la situación económica pues mi papá y mi mamá me dicen que ellos económicamente no pueden, que ellos no hacían eso porque no me iban a mandar a que hiciera un semestre y después tener que devolverme.

En mi pueblo yo trabaja en un restaurante los fines de semana, la semana que trabajaba todo el mes, renuncia y quedó un puesto, entonces yo acepte trabajar todos los días, yo tenía muchas ganas de estudiar, entonces yo sabía que podía ahorrar para el arriendo y semestre. Trabajé 3 o 4 meses, después me voy para Bogotá a una casa de familia y trabajo más o menos 2 años, duré trabajando más o menos 18 meses, cuando renuncié ya se me habían pasado las convocatorias para inscribirme a la Universidad de la Amazonia y a la Sur Colombiana porque yo siempre había

querido estudiar Agronomía, y las convocatorias preciso se cerraron, entonces mi hermana que estudiaba en el Sena me dice que hay convocatoria para que haga un tecnólogo en Producción Agropecuaria ecológica, yo tenía un amigo, un compañero del restaurante que había hecho ese tecnólogo, él me dijo que estaba en la Universidad Sur Colombiana y que le habían homologado 2 años del tecnólogo, y yo pensé en que era una buena opción para seguir estudiando, llevaba estudiando más o menos un año del tecnólogo, y ahí escuché las convocatorias de la Universidad, me hicieron muchas preguntas difíciles, lo ponían a uno a dudar, era muy corchador, del Huila éramos 5, cuando nos presentamos eran más de 200 personas, y del Huila de toda esa selección quedamos 4 de esos 2 desertaron uno en primer año otro en segundo y quedamos dos.

Fue complicado porque éramos muchos, el puesto para esta beca estaba reñido, había gente que ya había terminado el técnico, en la entrevista me toco con una muchacha que ya había terminado el técnico, a los 6 meses me mandan el correo de que me aceptaron a esa muchacha que sabía hartito no la aceptaron, si me toca irme a la cochinchina yo lo hago por mi estudio, desde los 16 Salí de la casa. Yo intenté que me dejaran terminar el tecnólogo virtual o que me dieran el título del técnico, pero no fue posible, el estudio que hice me sirvió para la presentación de la entrevista, todo sucede por algo, ahí se me fueron los ahorros del trabajo, pero valió la pena.

Bloque 2: Life-Grid y gráfico de satisfacción vital (GSV)

2007-2011 Primaria

2009 accidente hermana menor (nivel 2)

2011 matrimonio padres (nivel 8)

2013 Inicio Secundaria (nivel 7)

2015-2016 Octavo (nivel 2) desertó una amiga

2017 Grado (nivel 9)

2018 discontinuidad escolar/ inicio laboral (nivel 8)

2019 Sena (nivel 10)

2020 Utopía (La Salle)

3.1 Bloque I: Trayectoria educativa (I): La educación secundaria

Yo tuve un problema del lenguaje, no podía pronunciar ninguna combinación, ni con L ni con R ni con nada, no las podía pronunciar y eso me retrasó hartó y a veces me daba ganas de no estudiar porque mis compañeros leían super full, fluido y yo no podía decir ni Plato, ni pluma, ni traba, es algo complejo porque siempre me ha gustado aprender, era muy buena para las demás cosas, pero en español y Lenguaje tuve mucha dificultad por eso. Llegue a un punto donde me iba muy mal y me iban a hacer repetir primero, yo era buena para todo menos para lenguaje, los profesores decían ella es muy pila, pero no la puedo dejar pasar sin leer, me comía las letras, no las pronunciaba.

A mí el colegio me parecía super chévere, bonito, pero ya entrando me di cuenta que la educación rural es muy mala, más cuando me ponen a compartir salón, la profesora no tenía tiempo para mí por preparar a los otros para las pruebas.

3.3 Bloque III: El acceso (y vivencia) de la educación superior

Haber trabajado y no haber entrado directamente a la universidad era la única opción que tenía, si yo hubiera tenido la posibilidad de entrar directamente después de salir del colegio yo lo hubiera hecho, pero no se podía. Uno de los principales obstáculos aparte de lo económico es la

negatividad, debemos ser perseverantes en lo que uno quiere. Uno llega acá y tiene que compartir cuarto con una persona de otra zona, indiferente de donde sea, a todos nos sirven la misma comida, todos dormimos en las mismas habitaciones, como hay alumnos que aprenden más rápido de pronto tienden a ser favoritos o los tienen más en cuenta.

3.5 Bloque V: valoración del éxito educativo y expectativas

Yo he mirado que académicamente he crecido mucho, yo no entendía absolutamente nada, he crecido harto, metida en cuanto curso había, yo no sabía ni dividir, ahí me superé, y personalmente me llevo muchas cosas bonitas, a ser tolerante, a comprender, a entender a los demás, la convivencia, si alguien le cae mal tiene que aprender a verlo todos los días.

Yo llegue siendo muy inocente, muy noble, entonces hay gente que lo quiere coger a uno de huevon, entonces uno llega a un tope, y no, yo soy buena gente, pero no significa que sea boba, hay cosas que yo quiero y no quiero hacer.

Quiero especializarme, de ahí magister, doctorado. Yo quería elevar académicamente mi nivel y lo he logrado, personalmente también crecí mucho porque he adquirido carácter y he aprendido muchas cosas. He pensado crear mi propia marca de panela pulverizada, me imagino con unas 5 hectáreas produciendo panela.

3.7 Bloque VII: El grupo de iguales

A medida que pasa el tiempo, siempre se conoce gente y no todos van a seguir con usted, hay compañeros que ya ni me acuerdo, hay otros que, si les tengo cariño y hasta ahora nos escribimos, usted recuerda esas personas que le aportan positivamente pero también recuerda a los que le aportaron negativamente.