

# DISTRIBUCIÓN SOCIAL DEL CAPITAL ESCOLAR EN COLOMBIA<sup>1</sup>

## SOCIAL DISTRIBUTION OF THE SCHOOL BUDGET IN COLOMBIA

Faustino Peña Rodríguez<sup>2</sup>

Recepción: Febrero 13 de 2013

Aceptación: Mayo 23 de 2013

Cómo citar este artículo:

Peña R. Faustino. (2013). Distribución social del capital escolar en Colombia. *Sophia*, Vol. (9),

### Resumen

Colombia emprendió en la segunda mitad del siglo XX un proceso de transformación educativa y social direccionado por la masificación escolar, el cual se afianzó a finales de la década de los setenta. Desde entonces, han proliferado las políticas, acciones, normatividades, planes, misiones, retos y desafíos tendientes a alcanzar desarrollo y progreso económico y social, de acuerdo con la interpretación dada a este proceso. Lograr que todos los sectores sociales tuvieran acceso a la educación en su conjunto se planteó como un propósito de largo alcance. Con el paso de los años, en general, se ha logrado universalización en los niveles de básica primaria y secundaria y se está lejos de alcanzar promedios aceptables en los niveles de media y superior. El problema se agrava cuando se verifica que la distribución del capital escolar no ha variado radicalmente y por ende los beneficios que este produce.

### Palabras clave

Capital cultural, capital escolar, educación, estratificación, masificación socioeconómica.

### Abstract

Colombia, addressed by the school massification, undertook a process of educative and social transformation in the second half of the 20<sup>th</sup> century which intensified at the end of the 70s. Ever since, in accordance to the interpretation given to the process, new policies, actions, regulations, plans, and challenges have emerged and proliferate, in order to reach economic and social development. To ensure that all social sectors had access to education as a whole, it was stated as a long term goal. Over the years, in general, universalization has been achieved in elementary and high school stages but it's still far from Media and superior education. The problem gets worse when it's evident that the distribution of the school budget hasn't significantly varied and therefore the benefits out of it.

### Key words

Cultural capital, school budget, education, socioeconomic massification and stratification.

1. Artículo resultado de la investigación "Distribución social del capital escolar en Colombia" Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2012.

2. Doctor en Educación; Magister en Sociología de la Educación; Licenciado en Psicología y Pedagogía. Docente de planta Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación: Sujeto y nuevas narrativas. fprodriguez@pedagogica.edu.co Universidad Pedagógica Nacional Calle 72 No.11-86 Of. C-224 Bogotá, Cundinamarca (Colombia).

## Introducción

El capital escolar toma su valor en las credenciales –títulos- que expide y certifica la institución escolar a nombre del Estado (Nobleza de Estado). En la medida que ha aumentado el número de los que acceden al título profesional, los beneficios simbólicos de este han variado y, por lo tanto, las luchas a través de las cuales se obtiene. En el pasado, en la medida que eran pocos los graduados en los diferentes niveles educativos, la garantía jurídica era respaldada por el Estado en forma mecánica, para todos aquellos que la adquirían. En la actualidad, si bien sigue existiendo la garantía jurídica, los titulados se ven en la necesidad de entrar a competir en los mercados, competencia en la que el valor del título está ligado a factores sociales.

Como todo capital, el escolar se estudia en su acumulación y en el trabajo que se dedica para producirlo. En este sentido, es necesario analizarlo desde los primeros niveles en cuanto las condiciones sociales y culturales iniciales desempeñan un papel fundamental en su posterior conformación. No obstante, al mismo tiempo es importante fijar un nivel escolar alto -el superior- en cuanto los sectores sociales, en la medida que se escolarizan se van diferenciando y por ese camino producen selecciones, exclusiones, rezagos y deserciones variando la distribución de este capital.

El análisis social de la educación en Colombia permite ver cambios que hacen referencia a aperturas sociales y culturales, así como aspectos que se mantienen o se han acrecentado. Dentro de los primeros se destacan los siguientes: la población que asiste a la escuela ha aumentado considerablemente; todos los sectores sociales pueden acceder a la escolarización; las mujeres tienen acceso a los títulos de mayor jerarquía y, por ende, al mundo profesional; la oferta educativa es amplia y variada; finalmente, poblaciones marginadas durante décadas hoy tienen acceso a la educación. En relación con los aspectos que se han mantenido se pueden mencionar los siguientes: las oportunidades

varían por sector social, los títulos escolares se cotizan de acuerdo con la institución que los expide y el capital social pesa al momento de proveer puestos de trabajo. El primer aspecto ubica en el plano de la movilidad social que la educación puede proveer y el segundo en el plano de la reproducción de los privilegios culturales, los cuales sitúan las luchas que entre sectores sociales y culturales se están librando, las interacciones de titulados de diferente origen e instituciones en el espacio social y la complejización del campo profesional, permitiendo visualizar la redefinición de los poderes en la cual lo simbólico posibilita nuevos márgenes de maniobra a los agentes.

## Materiales y métodos

### Una lectura relacional de la distribución del capital escolar en Colombia

“Las cosas del mismo valor poseídas por diferentes dueños se aprecian según sus poseedores” Shakespeare

Para Bourdieu, el espacio social escolar premia el origen social imponiendo el de la clase dominante; consagra así una diferencia social preexistente que ocasiona que las posibilidades de acceso, permanencia y éxito en la escuela crezcan según la posición de clase que se ocupa (García, 1990), así como el capital cultural heredado con el que las familias han provisto a sus hijos. Dirigir la mirada analítica hacia el espacio social escolar posibilita que florezcan las visiones y divisiones de los que lo constituyen y construyen para ser estudiado con rigor.

La lectura relacional, aunque tiene su sustrato básico en las estructuras, no se reduce a un análisis estructural. La estructura es una conexión y relación recíproca entre las partes y elementos de un todo, de un sistema (Rosental y Ludin, 2004); el concepto de estructura está asociado a su carácter invariable aunque cambie alguna de sus partes. En lo relacional, la

implicación entre las partes no es recíproca, hay elementos que pesan más que otros, lo cual, en lugar de quitarle fuerza, lo complejiza y obliga a afinar los modelos de análisis. Hay detrás del estudio de las estructuras y de quienes se dicen o son llamados estructuralistas una tendencia a la totalidad, de la cual está distante Bourdieu (1990). Mientras la perspectiva estructural realiza los análisis partiendo de lo invariable, la perspectiva relacional encuentra lo invariante en la estructura “[...] descubrir sus entresijos y claves internas” (Marqués, 2008:46).

Mediante la perspectiva relacional, lo que metodológicamente se analiza es la relación de las estructuras objetivas y las subjetivas: las posiciones sociales, los *habitus* – disposiciones – y las elecciones. De esta manera se puede ver, por ejemplo, a qué tipo de educación acceden los individuos y grupos sociales según la posición social, las retribuciones y el capital escolar que obtienen por ello, así como, los *habitus* que hacen posible las elecciones particulares.

Lo relacional es objetivo en la forma contemporánea de objetividad. Se trata de relaciones que no se realizan desde las rutinas, lo visible, el pensamiento común o semicientífico; lo relacional es conquistado, elaborado y validado a través de la labor científica (Bourdieu, 2007). Los individuos y los grupos permanecen inmersos en relaciones de doble sentido compuestas por las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*).

Esta mirada evidencia que en la estructura de las diferencias objetivas se ve la estructura de la distribución<sup>3</sup>. La educación en Colombia está ligada estructuralmente, al estrato socioeconómico de los individuos y los grupos sociales. Cuando de estratificación socioeconómica se habla, esta toma la forma de una botella en donde en la parte angosta se ubican los estratos más altos y en la más ancha, los estratos medios y bajos. En el

sistema educativo, los sectores más educados son igualmente los de la parte angosta y los menos educados, los de la parte ancha. Así, los sectores sociales altos tienen mayor economía y educación, y los bajos, menores ingresos y educación.

La lectura relacional posibilita ahondar aspectos como:

- La rutina de la educación en general compendia y presenta datos de matrícula, graduación, deserción de estudiantes, señala características de edad, sexo y variables socioeconómicas; sin embargo, estos datos no señalan la población específica que no se matricula, gradúa, deserta, ni la forma cómo las inequidades y desigualdades son producto de esfuerzos que desde decisiones institucionales favorecen o perjudican a determinados sectores sociales.
- Las redes de relaciones le posibilitan a unos sectores continuar posicionamientos sociales históricos mientras que otros sectores, al tiempo que adquieren capital escolar, inician los posicionamientos sociales.

El objeto de estudio abordado utilizó la estadística en cuanto era necesario trabajar períodos específicos y realizar los análisis a partir de los respectivos promedios. Con este propósito se tomó como referencia las bases de datos del Ministerio de Educación Nacional, SPADIES -Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior<sup>4</sup> - y SNIES -Sistema de Información de Instituciones de Educación Superior-; los datos fueron organizados, promediados, cruzados y/o ampliados según los propósitos de la investigación.

3. Premisa de Bourdieu (1997).

4. El MEN a través del –SPADIES- ha llevado desde 1998 las estadísticas de la educación superior de forma más o menos sistemática de tal forma que sus variables en conjunto tienen directa relación con el capital cultural de los colombianos.

La estadística posibilitó seguir la pista sobre la forma en que está estructurada la educación, y en especial la superior, según variables nodales como la matrícula, graduación, deserción, ingreso económico de la familia del estudiante, modalidades, sexo, nivel educativo de la madre, sector y puntaje en el examen de estado por regiones, departamentos, áreas -urbanas y rurales-, municipios e instituciones.

Asimismo, se utilizó la estadística para analizar qué probabilidades tiene la gente de alcanzar la educación universitaria en Colombia – modalidad de educación superior a la que más le apuntan los diferentes sectores sociales- a partir de variables específicas (nivel educativo del padre, nivel económico subjetivo -percepción de riqueza-pobreza-, movilidad social subjetiva, edad y sexo) que se dirigen a evidenciar las potencialidades, contradicciones y tendencias que el mundo social brinda.

Las estadísticas se relacionaron con una encuesta dirigida a estudiantes de educación superior y otra a profesionales titulados; así, se confrontaron las teorías y prácticas que sobre la distribución del capital escolar existen y se construyeron análisis acordes con las realidades sociales presentadas en los últimos tiempos.

## Resultados

### La lógica de la distribución del capital escolar

En Colombia, el capital escolar estuvo ligado hasta hace pocas décadas a unos pocos grupos sociales incluso en sus niveles más bajos (educación básica primaria, secundaria y media). Con la implementación de la masificación escolar, gran parte de la población tuvo la posibilidad de acceso a la educación y con ello a las credenciales y beneficios que el

proceso deriva. Empezó a producirse tradición de capital escolar ligada al conjunto de los sectores sociales y por ello aumentó el número de individuos diferenciados y diferenciadores, en tanto son los individuos y grupos sociales *diferenciados* –objetivamente- los que producen *diferenciaciones* –subjetivamente-, evidenciadas en lo que los diferentes sectores sociales esperan de la educación: los sectores populares esperan que el título escolar provea mejores condiciones económicas, sociales y culturales que retribuyan el esfuerzo realizado; los sectores altos esperan continuar el camino y las trayectorias iniciadas por sus familiares y asirse a las mejores posiciones sociales y culturales. Sin embargo, la entrada de nuevos sectores no ha logrado armonizar el mercado imposibilitando la movilidad social por cuenta de los méritos y con ello la igualdad, equidad y justicia sociales. Estos sectores se han aferrado al *sentido práctico* buscando alternativas que les permitan competir con altas probabilidades de éxito.

La lógica de la distribución del capital escolar está ligada a relaciones que resultan de difícil comprensión desde la cotidianidad, por ello se hace indispensable ahondar los análisis desde la articulación de lo objetivo-subjetivo, lo macro-micro y las estructuras-prácticas y producir desde estas las comprensiones respectivas.

### Concentración educativa y concentración de mejores condiciones sociales

#### Concentración educativa

Un primer aspecto de esta lógica tiene que ver con la concentración de la matrícula y la graduación en educación superior<sup>5</sup> en unos pocos departamentos, y la mejoría de sus condiciones sociales.

5. Se toma la educación superior como nivel de análisis por cuanto al alcanzarla los individuos han logrado un acumulado de escolaridad que les posibilita ciertos grados de negociación en el mercado de los capitales simbólicos. Así mismo, porque en la medida que van atravesando el camino escolar se materializan las inclusiones, exclusiones y las dinámicas socioculturales que la educación posibilita sin dejar de lado sus relaciones con los otros niveles. En plena segunda década del siglo XXI, la cobertura de la educación superior en Colombia es del 34.5% (MEN-SNIES), se gradúa un poco más de la mitad de los que ingresan (Peña, 2012a) y deserta casi la mitad (Universidad de los Andes-MEN, 2008).

En la década de los ochenta del Siglo XX, la educación superior se concentraba en los departamentos más ricos (OEI, 1996). Cerca del 60% de los beneficiarios del ICETEX en el período 1983-1985 nacieron en Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Santander y Atlántico y el 75% de los alumnos o aspirantes realizan sus estudios en estos departamentos a excepción de Santander (Ocampo, 1989). En este período, más del 75% de los créditos ICETEX fueron para estudiantes que escogieron el sector privado. Se presenta así una diferencia en tanto se instituyen ventajas ligadas al origen social y a la ubicación geográfica que conlleva que el acceso a la educación se produzca diferencialmente.

En el período 1998-2010, tres cuartas partes del promedio de matrícula en educación superior lo tienen cinco departamentos; a saber, Bogotá<sup>6</sup>, Antioquia, Valle del Cauca, Santander y Atlántico (Cuadro 02, columna 4). Estos departamentos tienen los mayores promedios de matrícula por sector (62.5% oficial y 85.6% no oficial)<sup>7</sup>, por sexo (74.4% femenina y 74.0% masculina)<sup>8</sup>, de allí son los estudiantes de educación superior que tienen madres con mayor nivel educativo<sup>9</sup>(12.1% universitario) y en los demás niveles (10.8% media; 16.4% secundaria; 18.6% primaria o menos)<sup>10</sup>, la mayor graduación (en el período 2001-2008 el promedio fue de 75.8%) y son los departamentos que más se beneficiaron de los créditos ICETEX (58.3% en el año 2007).

Según ingresos familiares, Bogotá presenta mayor matrícula que los demás departamentos en todos los rangos establecidos (0,1 salarios mínimos hasta 15 salarios mínimos). Con algunas variaciones por rangos le siguen Antioquia, Norte de Santander, Atlántico y Santander, únicos departamentos que

presentan alguna cercanía en las estadísticas con Bogotá. La característica del ingreso es que van disminuyendo los porcentajes de matrícula en la medida en que el ingreso sube –salvo en el primero y último rango- (MEN-SPADIES). Estos cinco departamentos suman el 49.85% de la población colombiana (DANE, 2005).

En el período 1998-2010, once departamentos (Huila, Magdalena, Meta, La Guajira, Sucre, Caquetá, Chocó, Arauca, Putumayo, San Andrés y Providencia y Amazonas) tienen el 4% del promedio de matrícula en educación superior (cuadro 2, columna 4). Por su parte, Chocó, Arauca, San Andrés y Providencia, Amazonas y Putumayo suman el 1% del promedio de la matrícula oficial mientras que Norte de Santander, Cauca, Meta, Quindío y Magdalena suman el 0.48% del promedio de matrícula no oficial. Los departamentos con menor educación de las madres en el nivel universitario son Caquetá, Sucre, La Guajira y Chocó; en media vocacional: Quindío, Huila, Sucre, Meta, Caquetá, La Guajira; en secundaria: Meta, Sucre, La Guajira, Caquetá y Chocó y en primaria o menos: Caquetá, Magdalena, Chocó, Arauca y Putumayo. Los departamentos que presentan menor promedio de graduación en el período 2001-2008 son: Putumayo, Casanare, Arauca, San Andrés y Providencia, Amazonas y Guaviare los cuales suman 1.4% del promedio de la graduación del país (cuadro 2, columna 5). Los menores porcentajes de créditos ICETEX en el año 2007, correspondieron a los departamentos de Caquetá, Guajira, Chocó, Arauca, Amazonas, San Andrés y Providencia, Guaviare, Vichada, Vaupés y Guainía los cuales sumaron el 3.45% del total nacional (ICETEX, 2008), estos departamentos suman el 4.80% de la población colombiana (DANE, 2005).

6. En las estadísticas, Bogotá es tomada como departamento.

7. Solo entrado el siglo XXI, la matrícula oficial de educación superior supera a la no oficial (en el año 2008 fue 50.35% oficial y 49.66% no oficial).

8. En el total nacional, la matrícula femenina de los cinco departamentos representa el 38.10% y la masculina 35.79%.

9. En el sector oficial, a mayor nivel educativo de la madre menor porcentaje frente a los otros niveles, situación que no ocurre en el sector no oficial en el cual los porcentajes tienden al equilibrio.

10. Las madres de los estudiantes del sector oficial tienen promedios más altos de educación solo en el nivel de primaria.

		<b>Modalidad Técnica Profesional</b>	<b>Modalidad Tecnológica</b>	<b>Modalidad Universitaria</b>
<b>Departamentos con mayor promedio de matrícula general según modalidad</b>				
		Bogotá	Antioquia	Bogotá
		Valle del Cauca	Santander	Antioquia
		Atlántico	Valle del	Valle del
		Antioquia	Cauca Bogotá	Cauca
		Quindío	Atlántico	Atlántico
		Guajira	Bolívar	Santander
		Magdalena	Cauca	
		Caldas	Nariño,	
		Bolívar	Putumayo	
<b>Promedio de matrícula en el total nacional</b>		3.0%	5.1%	91.9%
<b>Promedio de matrícula por sector</b>	No oficial	87.4%	36.4%	53.3%
	Oficial	12.6%	64.6%	46.7%
<b>Promedio de matrícula por sexo</b>	Femenina	51.0%	47.2%	42.1%
	Masculina	49.0%	52.7%	38.2%
<b>Promedio de resultados en las Pruebas de Estado</b>	Bajo	39.2%	39.6%	21.5%
	Medio	31.2%	31.8%	33.7%
	Alto	5.6%	6.8%	25.1%

**Cuadro 1:** Matrícula en educación superior según modalidades y departamentos período 1998-2010. Elaboración del autor con base en MEN-SPADIES.

En el período 1998-2010 en la modalidad técnica profesional, el mayor promedio de matrícula general lo tienen los departamentos de Bogotá, Valle del Cauca, Atlántico, Antioquia, Quindío, Guajira, Magdalena, Caldas y Bolívar; en el total nacional, registra un promedio de matrícula de 3.01% -87.4% no oficial y 12.6% oficial; las diferencias por sexo son exiguas: 51% femenina, 49% masculina; el mayor porcentaje de resultados en la prueba de estado fue bajo (39.2%), seguido de medio (31.2%) y de alto (5.6%) -cuadro 1- (MEN-SPADIES).

En la modalidad tecnológica, el mayor promedio de matrícula general no es liderado por Bogotá, esta modalidad se afirma en Antioquia, Santander, Valle del Cauca, Atlántico y en departamentos de baja matrícula en las otras modalidades -Bolívar, Cauca, Nariño, Putumayo-; en el total nacional registra un promedio de matrícula de 5.1% -63.6% oficial y 36.4% no oficial; tiene un promedio de 47.2% de matrícula femenina y 52.7% de masculina; el mayor porcentaje de resultados en la prueba

de estado es bajo (39.6%), seguido de medio (31.8%) y de alto (6.8%) -cuadro 1- (MEN-SPADIES). En la modalidad universitaria, el mayor promedio de matrícula se registra en Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander; en el total nacional registra un promedio de matrícula de 91.9% -46.7% oficial y 53.3% no oficial; tiene un promedio de 42.1% de matrícula femenina y 38.2% de masculina<sup>11</sup>; el mayor porcentaje de resultados en la prueba de estado es medio (33.7%) seguido de alto (25.1%) y de bajo (21.5%) -cuadro 1- (MEN-SPADIES).

### **Concentración de mejores condiciones sociales**

Las mejores condiciones sociales (menor porcentaje de necesidades básicas insatisfechas, menor pobreza, mayor índice de desarrollo humano) las tienen los departamentos que tienen las mejores estadísticas educativas.

11. Este ítem muestra inconsistencias en las cifras del SPADIES, pero no por ello se pierde la tendencia.

COLUMNAS	1	2	3	4	5	
Departamentos menores y mayores porcentajes de NBI	con	Departamentos con menor y mayor pobreza objetiva	Departamentos con mayor y menor IDH	Departamento con mayor y menor matrícula en Educación Superior	Departamentos con mayor y menor graduación en Educación Superior	
<b>1985</b>	<b>2005</b>	<b>2009</b>	<b>1990</b>	<b>2010</b>	<b>1998-2010</b>	<b>2001-2008</b>
Bogotá 23.5%	Bogotá 9.2%	Bogotá 22.0%	Bogotá 0.77	Bogotá 0.90	Bogotá 39.59	Bogotá 44.19%
Quindío 30.7%	Valle del Cauca 15.6%	Santander 33.3%	Atlántico 0.75	Santander 0.87	Valle del Cauca 14.46%	Antioquia 13.35%
Valle del Cauca 32.9%	Quindío 16.2%	Cundinamarca 33.5%	Guajira 0.74	Casanare 0.86	Santander 6.10%	Valle del Cauca 6.88%
Risaralda 33.9%	Risaralda 17.3%	Valle del Cauca 38.7%	Santander 0.72	Valle del Cauca 0.86	Atlántico 5.83%	Atlántico 5.72%
Caldas 36.1%	Caldas 17.7%	Meta 41.7%	Cundinamarca 0.72	Cauca 0.86	Huila 0.86	Santander 5.69%
Antioquia 40.4%	Cundinamarca 21.3%	Risaralda 45.3%	Chocó 0.61	Antioquia 0.84	Meta 0.86	Putumayo Casanare
Vaupés 93.1%	Santander 21.9%	Norte de Santander 46.7%	Cauca 0.62	Boyacá 0.84	La Guajira 0.84	Arauca, San Andrés y Providencia
Guainía 93.1%	Antioquia 23.0%	Antioquia 6.7%	Nariño 0.64	Guajira 0,69	San Andrés y Providencia 0.73	Amazonas Guaviare
Chocó 82.4%	Chocó 79.2%	Atlántico 46.9%	Caquetá 0.65	Chocó 0.73	Amazonas 0.75	
Córdoba 74.4%	Vichada 66.8%	Chocó 70.5%	Sucre 0.66	Putuma 0.75		
Sucre 73.6%	La Guajira 65.1%	Cauca 70.1%		Caquetá 0.75		
Guaviare 71.3%	Guainía 60.2%	Sucre 68.1%				
Casanare 70.4%	Córdoba 59.1%	Córdoba 67.8%				
	Sucre 54.9%	La Guajira 66.9%				
	Vaupés 54.8%					

**Cuadro 2:** Condiciones sociales y educativas por departamentos. Elaboración del autor con base en MEN-SPADIES; MEN-SNIES; DANE, 2005; Ministerio de Agricultura y otros, SF; DANE, 2011; PNUD 2003; PNUD 201.

En el caso de las necesidades básicas insatisfechas –NBI- las estadísticas de los años 1985 y 2005 evidencian la forma en que unos departamentos mejoran las condiciones sociales al unísono con las educativas y otros no: los departamentos que en 1985 tuvieron

los menores porcentajes de NBI fueron Bogotá, Quindío, Valle del Cauca, Risaralda, Caldas, Antioquia -la mayoría de la región central- mientras que los que tuvieron mayor porcentaje de NBI fueron Vaupés, Guainía, Chocó, Córdoba, Sucre, Guaviare y Casanare (Ministerio de

Agricultura y otros, SF). En el año 2005, los de menor NBI fueron Bogotá, Valle del Cauca, Quindío, Risaralda, Caldas, Cundinamarca, Santander, Antioquia y los de mayor NBI: Chocó, Vichada, La Guajira, Guainía, Córdoba, Sucre y Vaupés; el promedio nacional fue de 27.4% -cabeceras 19.6%, resto 53.4%- (DANE, 2005). En el caso de las NBI, Bogotá disminuyó de 23.5% en 1985 a 9.2% en 2005 mientras que Chocó de 82.4% a 79.2%.

En el año 2009, se presentó más baja pobreza en Bogotá, Santander, Cundinamarca, Valle del Cauca, Meta, Risaralda, Norte de Santander, Antioquia, Atlántico y mayor pobreza en Chocó, Cauca, Sucre, Córdoba y La Guajira (DANE, 2011). Así, a mayores indicadores educativos mejores indicadores sociales.

Los departamentos que presentaron mayores índices de desarrollo humano –IDH- (alfabetismo, servicio de salud, nutrición, baja pobreza) en 1990 fueron Bogotá, Atlántico, Guajira, Santander y Cundinamarca y los más bajos IDH fueron en Chocó, Cauca, Nariño, Caquetá y Sucre (PNUD, 2003). En el año 2010, el IDH fue mayor en Bogotá, Santander, Casanare, Valle del Cauca, Antioquia y Boyacá y menor en Guajira, Chocó, Putumayo y Caquetá (PNUD, 2011) alejados los primeros de los segundos (Cuadro 2, columna 3).

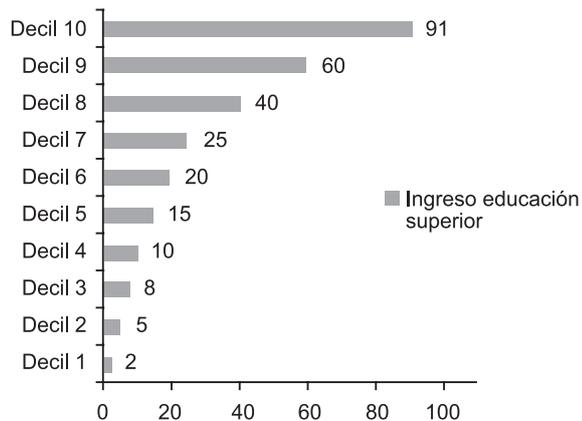
Las regiones que han mejorado su educación y condiciones sociales no están exentas de presentar altas cifras de pobreza, marginalidad, miseria y desigualdades sociales, lo cual evidencia problemas estructurales y del modelo de desarrollo, de allí que:

Los discursos y prácticas en torno al desarrollo y sus bondades, sus relaciones con crecimiento económico y al papel que desempeña la educación para que ello sea posible, se han vuelto una constante en la política colombiana –al igual que en la latinoamericana– desde la segunda mitad del siglo XX. Esto conduce a la pregunta sobre la forma en que la tríada desarrollo, crecimiento económico y educación ha coadyuvado a la disminución de las desigualdades sociales, pues está basada en un discurso que no logra ubicar

concretamente al individuo, sujeto o estrato social específico a la que va dirigida (Peña, 2012:192).

El seguimiento a las estadísticas muestra que la disminución de las desigualdades sociales no es una constante en nuestro país, derribando los discursos consignados en leyes y planes de desarrollo (Peña, 2012). En el período 1991-1995 el ingreso del 20% más pobre de la población correspondió en promedio al 3.0% de los ingresos totales mientras que al 20% más rico le correspondió el 62.0%, entre 1996-2000 la relación fue 2.2%-63.6% y en el período 2001-2005, 2.8%-62.0% (DNP-MERPD, 2000; Encuesta continua de hogares, 2005) así, el 20% más rico de la población tuvo 21 veces más ingresos que el 20% más pobre, el cual se incrementó a 29 veces en el período 1996-2000 y a 22 en 2001-2005, así, los ingresos del 20% más pobre han disminuido y los del 20% más rico aumentaron. En el año 2005, dos de cada 100 jóvenes del 10% más pobre de la población ingresó a la educación superior y 91 del 10% más rico –gráfico 1- (López y Núñez, 2007).

A medida que sube el decil, el número de estudiantes que ingresan a la educación superior aumenta. En la educación general sucede lo mismo, entre 1985-1997, los dos extremos de la escala social aumentan sus promedios de escolaridad, dos años el extremo 10% más rico, un año el extremo 10% más pobre. La diferencia



**Gráfico 1:** Ingreso educación superior por deciles de ingreso económico año 2005. Fuente: Elaboración del autor con base en López y Núñez (2007).

entre uno y otro es de siete años (Sarmiento, Tovar y Alam, 2001); en el año 2003, el aumento de la cobertura bruta para el quintil más rico de la población llegó al 73% mientras que para el más pobre fue del 7% (Universidad Nacional, 2007).

El Estado ha brindado más apoyo a la modalidad de educación superior universitaria, cobertura que comparte con el sector privado. La relación de instituciones por modalidad en el año 2010 era 41 de la modalidad técnica profesional, 51 de la tecnológica y 191 de la universitaria (MEN-SNIES, 2011).

Modalidad /Sector	No. de instituciones		Porcentaje		Total
	Oficial	No Oficial	Oficial	No Oficial	
Técnica profesional	9	32	21.9%	78.1%	41
Tecnológica	12	39	23.5%	76.5%	51
Universitaria	59	132	30.8%	69.1%	191
Total	80	203	28.2%	71.7%	283

**Cuadro 3:** Instituciones de Educación Superior por modalidad y sector. Fuente: Elaboración del autor con base en MEN-SNIES (2011).

Como se aprecia en el cuadro 3 es ostensiblemente mayor el porcentaje de instituciones no oficiales en cada una de las modalidades de educación superior, estableciéndose otra forma de concentración esta vez, a partir del sector en el cual menos de una tercera parte de las instituciones son del sector oficial.

La concentración de la matrícula en educación superior en unas pocas regiones produce igualmente que aquellas con más bajas cifras educativas y sociales se vean afectadas además por el éxodo de sus posibles talentos, los cuales se profesionalizan en las grandes ciudades cancelando con ello la posibilidad que varíen las condiciones económicas, sociales y culturales de sus pueblos.

### Los niveles educativos son mejorados intergeneracionalmente

Los estudiantes y profesionales que alcanzan niveles educativos altos tienen en gran proporción padres con alta escolaridad; asimismo, superan

porcentualmente la escolaridad de sus padres<sup>12</sup>. El promedio de escolaridad de los estudiantes de educación superior es de 13.97 años; por modalidad: 13.6 los de técnica profesional, 13.5 los de la tecnológica y 14.1 años los de la universitaria. Los estudiantes universitarios del sector público tienen en promedio mayor escolaridad (14.4 años) que los del sector privado -13.4 años-. Un estudiante de educación superior tiene 1.5 veces más escolaridad que el promedio de los colombianos (Encuesta a estudiantes de educación superior – en adelante, Ee, 2010-). Casi la mitad de los graduados tiene títulos de postgrado (58.5% especialistas, 34.2% magister, 4.5% doctorado y 0.9% postdoctorado), un poco más hombres que mujeres. Un 13.8% tiene un segundo título de postgrado (50% especialización, 29.4% maestría, 14.7% doctorado y 2.9% postdoctorado) realizados en el sector público a excepción de las especializaciones (Encuesta a profesionales – en adelante, Ep, 2010).

Los graduados y estudiantes del sector público obtienen más títulos que los del sector privado; los profesionales realizan más postgrados y

12. Este aspecto se argumenta con base en dos encuestas: la realizada a estudiantes de educación superior y la realizada a profesionales producidas para la investigación doctoral base del presente artículo.

los estudiantes más pregrados. Las familias en las cuales los dos padres son profesionales impulsan en mayor porcentaje que sus hijos estudien en el sector privado. El sector público resulta así infravalorado, producto no solo de los dispositivos impulsados por el Estado sino también por la imagen que le crean los propios grupos sociales e individuos.

Los padres de los estudiantes tienen nivel educativo superior en un 44.08%<sup>13</sup> seguido de bachillerato (27.35%) y primaria (25.31%). Las madres por su parte, tienen nivel educativo superior en un (43.27%) bachillerato (36.33%) y primaria (17.14%). Los padres tienen un leve mayor porcentaje de nivel educativo superior, menor de bachillerato y mayor de primaria frente a las madres. Los estudiantes de la modalidad universitaria tienen padres y madres con mayor porcentaje de educación en todos los niveles en relación con los técnicos profesionales y tecnólogos. Las diferencias educativas entre padres y madres en el nivel de educación superior son mínimas, así como en el nivel de postgrado 15.92% y 13.88% respectivamente (Ee, 2010).

Un 35.5% de los padres de los profesionales tiene estudios de educación superior, 30.6% primaria, 29.8% bachillerato frente a un 24.1% de las madres que tienen estudios de educación superior, 33,8% primaria y 38.4% bachillerato. Hay más madres con primaria, bachillerato, normalistas y tecnólogas y más padres universitarios, especialistas, técnicos y doctores. De maestría tienen el mismo porcentaje (Ep, 2010). Los profesionales universitarios tienen padres de todos los niveles educativos, mientras que los tecnólogos y técnicos no tienen padres con maestría ni doctorado. Los técnicos no tienen madres con especialización, ni maestría mientras que los tecnólogos no tienen madres con maestría (Ep, 2010).

Estas cifras evidencian que los niveles educativos son mejorados entre generaciones. Al alcanzar una generación determinado nivel educativo

la siguiente tiende a mantenerlo y mejorarlo. Las madres de estudiantes y profesionales han aumentado sus promedios de escolaridad, las mujeres que entraron hace pocas décadas en el campo de la profesionalización registran actualmente cifras superiores a las de los hombres en la mayoría de variables analizadas. Igualmente, la tendencia a que la mejora se dé de acuerdo con la modalidad alcanzada por los padres en la cual los hijos de universitarios la logran así como los postgrados, pero no así los de las otras modalidades. Se resalta también que los graduados y estudiantes del sector público compensan su falta de capital cultural titulándose más que los del sector privado y en general realizando más años de escolaridad.

#### **Percepción de estrato socioeconómico de estudiantes y graduados de educación superior**

La percepción de estudiantes de educación superior sobre su estratificación social en general mantiene unos altos porcentajes que se ubican en los lugares bajos y medios de esta mientras que los graduados tienden a tener mejor percepción de su condición económica. La primera situación connota las dificultades que tiene la educación para generar movilidad social y que la lograda por los individuos se produce como *una suerte de azar* al no estar garantizada para todos los sectores sociales; esto es, producida, selectivamente. La segunda, que a medida que avanza la masificación educativa las posibilidades de bienestar han ido reduciéndose. Situación no acorde con las promesas de la educación y de la movilidad social.

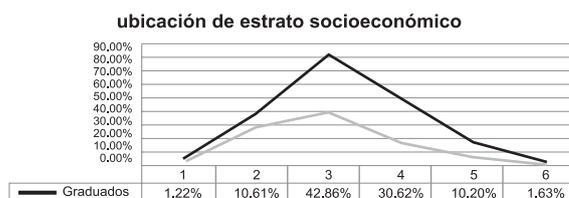
Un 71.32% de los estudiantes encuestados se ubican en los tres primeros estratos y 23.67% en los tres últimos (cuadro 4); 75.41% de las mujeres y 67.48% de los hombres se perciben en los estratos 1 al 3, así, menos mujeres se ubican en los estratos 4 al 6 y menos hombres en los estratos 1 al 3 (Ee, 2010). Un mayor porcentaje de estudiantes de la modalidad

13. En sus diferentes niveles y modalidades: técnico profesional, tecnólogo, universitario, especialización, maestría, doctorado, postdoctorado.

técnica profesional (MTP) y de la modalidad tecnológica (MT) se ubican en el estrato dos y de la modalidad universitaria (MU) en el tres. Un 91.43% de los estudiantes de la MTP señalan pertenecer a los estratos uno al tres –no señalan pertenecer a los estratos cinco y seis-; y un 94.44 de la MT -no señalan pertenecer a los estratos cuatro al seis; un 84.62% de los de la

MU señalan pertenecer a los estratos dos, tres y cuatro. Solo la modalidad universitaria tiene estudiantes que se ubican en todos los estratos socioeconómicos (Ee, 2010).

Un 54.69% de los graduados se ubica en los primeros tres estratos y 40.82% en los estratos cuatro-cinco. Más mujeres se perciben en los tres primeros estratos (Ep, 2010). Los graduados del sector público, de las modalidades técnica y tecnológica y las mujeres se perciben en estratos socioeconómicos más bajos que los del sector privado, la modalidad universitaria y los hombres. La mayoría de los técnicos y tecnólogos se perciben en los tres primeros estratos. La mayoría de los graduados universitarios se perciben en los estratos tres y cuatro; muy pocos se ubican en el estrato uno.



**Gráfico 2:** Ubicación de estrato socioeconómico de estudiantes y graduados de educación superior.

Fuente: elaboración del autor con base en encuesta a estudiantes y graduados de educación superior (2010).

Percepciones	%	Estrato					
		1	2	3	4	5	6
Mejorado notablemente	<b>18.8</b>	2.17	34.8	32.6	17.4	6.52	4.35
Mejorado un poco	<b>41.2</b>	4.95	26.7	44.6	17.8	5.94	-
Estado igual	<b>30.2</b>	4.05	29.7	41.9	18.9	4.05	-
Ha desmejorado	<b>5.3</b>	0.00	38.5	30.8	7.69	23.1	-
NS/NR	<b>4.5</b>						-
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>3.67</b>	<b>28.57</b>	<b>38.78</b>	<b>16.73</b>	<b>6.12</b>	<b>0.82</b>

**Cuadro 4:** Percepciones de los estudiantes de educación superior sobre su condición económica según estrato socioeconómico. Fuente: elaboración del autor con base en encuesta a estudiantes de educación superior (2010).

Un 41.2% de los estudiantes considera que su situación económica ha mejorado un poco como producto de su mayor nivel educativo (más del estrato tres y menos del uno); un 30.2% que sigue igual (más del estrato tres y menos del uno y cinco); un 18.8% que ha mejorado notablemente (más del estrato dos y menos del uno); un 5.31% que ha desmejorado (más del estrato dos y menos del cuatro). Quienes consideran que ha mejorado un poco son en su mayoría de los estratos tres al cinco mientras que un bajo porcentaje es del

estrato uno – cuadro 5- (Ee, 2010). Un mayor porcentaje de estudiantes del sector privado consideran que su situación económica ha mejorado notablemente (22.84%) y mejorado un poco (42.13%); mientras que un mayor porcentaje de estudiantes del sector público consideran que sigue estando igual (46.15%) y desmejorado (12.82%). Más estudiantes de la MTP consideran que ha mejorado notablemente (22.86%) y sigue estando igual (31.43%); más de la MT que ha mejorado un poco (47.22%); y más estudiantes de la MU consideran que ha

desmejorado (6.51%). En general, un mayor porcentaje de estudiantes considera que ha mejorado un poco, seguido de la percepción, sigue estando igual.

Un 75.5% de los graduados considera que su situación económica ha mejorado un poco y considerablemente como producto de su mayor nivel educativo (casi igual hombres que mujeres; 62.8% de la MTP, 62.8% de la MT, 83.4% de la MU) y un 12.6% que ha desmejorado o sigue igual (más mujeres que hombres; 22.2% de la MTP, 16.2% de la MT, 10.0% de la MU) – (Ep, 2010-).

La mayoría de estudiantes consideran que la competencia profesional en Colombia es desigual (47.76%) seguido de injusta (32.65%), equitativa (9.39%), justa (4.49%); más mujeres la consideran desigual. El carácter desigual e injusto de la competencia profesional es percibido por más estudiantes del sector público y mujeres, los del sector privado la consideran en mayor proporción equitativa y justa. Los estudiantes de la MU la consideran en mayor proporción desigual, los de la MTP equitativa y justa y los de la MT injusta (Ee, 2010).

El 42.8% de los profesionales siente o ha sentido desesperanza frente a su futuro profesional; más mujeres que hombres. Las razones que expresan son los bajos salarios, poca oferta y mucha demanda de su carrera profesional y su edad avanzada influyen negativamente (Ep, 2010).

En el caso de los estudiantes, las cifras evidencian que tener percepciones sobre mejorar las condiciones económicas está ligado al sector y a la modalidad. En este contexto, los del sector privado y la modalidad técnica profesional tienen mayor percepción de mejoría. En tanto las familias que inscriben sus hijos en instituciones privadas hacen mayor inversión, estos tienden a considerarse de mayores recursos, los de la MTP al partir de más abajo en la escala socioeconómica perciben mejoría con mayor facilidad, construyendo *habitus* en uno y otro sentido. En el caso de los graduados,

son los de la modalidad universitaria los que en mayor porcentaje tienden a considerar que su situación económica ha mejorado, casi igual hombres que mujeres, lo cual se explica en el hecho de que las oportunidades de movilidad social estuvieron ligadas a la baja y media escolarización, y que el aumento de la demanda no ha estado acompañada de oportunidades estructurales.

Se presenta así una variación en la estructura en tanto esta ha incorporado beneficiarios de los diferentes sectores sociales y una invariante. Son los graduados de las modalidades técnica y tecnológica, las mujeres y los del sector público los que más perciben no haber mejorado las condiciones sociales anheladas.

### Lucha por el capital escolar

La dinámica social y cultural se ha orientado hacia la endogenización de las luchas por el capital escolar; a través del *sentido práctico* (ver nota de pie de página No.5) los sectores sociales bajos y medios se orientan hacia aquellas instituciones, carreras y modalidades en las cuales efectivamente se pueden titular, posicionar y construir una trayectoria; elecciones producto de *habitus* que explican por un lado, que las estrategias no son solo de los que detentan el poder, y por el otro, el posicionamiento de un mercado educativo con aperturas diferenciadas según sectores sociales.

Las posiciones sociales, *habitus* y elecciones determinan en gran parte los metalenguajes que posibilitan a los individuos escoger carreras profesionales de control e innovación, o las operativas. Cuando la escuela hace referencia a formar metalenguajes puede caer en un sinsentido en cuanto los aspectos relacionales (posiciones sociales, *habitus* y elecciones) condicionan y posibilitan la cultura individual y social.

La mayoría de estudiantes expresan estudiar la modalidad educativa y la carrera que anhelaron, sin mayores diferencias por sexo, sector y modalidad. Un 79.59% de los profesionales

considera que la modalidad educativa en la que se graduaron era la anhelada; más mujeres que hombres. Respecto a la carrera profesional el porcentaje baja a 64.9%, más hombres que mujeres (Ep, 2010). Es bajo el porcentaje de los que eligieron la carrera profesional por razones económicas, relación con amigos o tradición familiar, presentándose un cambio sustancial en la forma en que se realiza esta elección. La otrora tradición familiar ha sido relegada dando lugar a las decisiones personales y la orientación profesional, con lo cual se explica por qué los recién llegados –la mayoría- no contaban con tradiciones (ni familia, ni amigos) que les señalara el camino al respecto. Contrario al hecho verificado en esta investigación que los estudiantes que tienen padres universitarios tienden a elegir carreras de la modalidad universitaria (Ee, 2010).

Hombres y mujeres realizan por medio de la educación la apuesta por un futuro, el cual incluye la equidad, justicia e igualdad sociales –por ello, las mujeres, los del sector público y en general los que han apostado más alto son más pesimistas- que en gran parte no se cumple como está soñado dando cuenta de ello las percepciones que se tienen sobre el particular.

### Discusión de resultados

La economía impregnó los discursos y las prácticas de los campos sociales y culturales; conceptos como capital, transacción, negociación, medición, valor, propiedad, bien, haber y tasa de cambio, entre otros, circulan en estos campos no siempre con los mismos significados. Con el auge de teorías y prácticas en torno al progreso y el desarrollo implementadas por organismos nacionales, internacionales y multilaterales, la educación tomó un nuevo aire y su continuidad –desde la cuna hasta la tumba- encontró el terreno abonado en los discursos que hablaban de sus bondades: nueva era, nuevo mundo, nuevo orden mundial, lo que daría lugar a la desaparición de las diferencias y las inequidades sociales.

Para contrarrestar este auge se hizo necesaria la repotenciación del análisis simbólico de

la sociedad. Ya no solo se trata del capital económico y, por lo tanto, se otorga dinamismo al nuevo “capital” en tanto no se trata de alcanzar bienes materiales, también bienes en orden a los sistemas y códigos simbólicos –lo cultural, lo estético, el consumo, lo social-. En este contexto, los códigos –o formas de habla- simbolizan la forma que toman las relaciones sociales, regulan la naturaleza de las interacciones y crean órdenes de pertinencia y de relación diferentes (Bernstein, 1985a). El conocimiento que la educación provee es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia (Bernstein, 1985b).

Analizar cómo está distribuido socialmente el capital escolar significa ahondar en el espacio social escolar como espacio simbólico; esto es, su composición por regiones, departamentos, áreas urbanas y rurales, modalidades, instituciones y posiciones sociales, así como los *habitus* que llevan a los individuos y grupos a elegir modalidades e instituciones específicas –lectura relacional-. En la perspectiva estatal, la distribución del capital escolar es mostrada con discursos o con estadísticas generales mediante las cuales se cuantifican variables como matrícula, graduación y deserción de forma general, sin ahondar en su complejidad, lo que ocasiona exclusiones y desigualdades.

Pierre Bourdieu construyó la categoría de capital cultural para referirse a aquellas propiedades que se adquieren como producto de la relación con lo simbólico. Este capital no había sido visibilizado por los estudiosos del campo de las ciencias sociales, pero tiene sus bases en los planteamientos de Karl Marx y Max Weber. Según Bourdieu, los capitales cultural y económico son los dos grandes principios mediante los cuales está organizado el espacio social, espacio de diferenciación(es) que tiene como principal referente las diferencias y las distancias económicas y culturales (Bourdieu, 1997).

El capital cultural está compuesto por la posesión de conocimientos, saberes, habilidades y creencias, los cuales se convierten en recursos

simbólicos que se mercadean en campos de producción cultural específicos. Por lo tanto, es objeto de luchas o consensos y se establecen a partir de él signos distintivos ligados a lo económico, cultural y social. Su acumulación implica una interiorización realizada por medio del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación (Bourdieu, 1988); interiorización que es convertida por los individuos y grupos sociales en propiedades (o haberes). El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado (interiorizado); en estado objetivado (bajo la forma de bienes culturales -pinturas, libros-) y, en estado institucionalizado (bajo la forma de títulos escolares) también denominado capital escolar.

En la teoría bourdiana este capital está ligado a la tradición cultural de padres y abuelos en forma heredada, lo que posibilita que contribuya a reproducir la distribución del capital cultural y a la reproducción de la estructura del espacio social y de los privilegios sociales (Bourdieu, 1997).

La institución escolar tiende a instituir fronteras sociales (Bourdieu, 1997) producto de violencias simbólicas y arbitrariedades culturales, mediante las cuales establece normas y procedimientos e instaura procesos de evaluación, con la finalidad de realizar un minucioso proceso de selección y admisión y que los individuos de las posiciones sociales más altas queden ubicados en instituciones, carreras y grupos específicos donde los más ricos en capital cultural tienden a buscarse y a ubicarse, proceso orientado por una fuerte clasificación desde el inicio de la escolaridad.

El título profesional es una especie de regla jurídica asociada a una percepción social que lleva al título a convertirse en un ser percibido, a ser garantizado como un derecho, ligado al capital social institucionalizado; ubicado en el plano legal –garantizado por lo institucional- y de lo legítimo –garantizado por lo simbólico- (Bourdieu, 1990), convertido así en un capital de toma y dame que conlleva al posicionamiento y a ser posicionado (Jiménez, 1997) el título

entra “...a garantizar el capital cultural de forma más o menos completa...” (Bourdieu, 1988:11). En la credencial se encuentra condensada la historia social, cultural, escolar, los *habitus* del individuo y su garantía jurídica, articulándose estos elementos desde lo institucional, “es el valor institucionalizado del título lo que sirve de instrumento capaz de defender y mantener el valor del trabajo” (Bourdieu, 1990:297).

Los diferentes capitales mantienen entre sí relaciones estructurales ya que se enriquecen y necesitan mutuamente. El capital social – capital por relaciones sociales- le posibilita al cultural circular, hacerse visible en los diferentes mercados. Sin capital social el individuo y los sectores sociales con capital cultural tienen las propiedades para ofrecer en el mercado, pero no los canales que posibiliten su venta. Este faltante hace que las aspiraciones bajen y se produzca un efecto de trayectoria interrumpida que consiste en no mantener entre generaciones la trayectoria del padre o del abuelo, siendo compensada con títulos de menor valor (Bourdieu, 1988), producto de disposiciones (*habitus*) mediante las cuales se interiorizan y se reubican los individuos y los grupos sociales frente a los cambios sociales, económicos y culturales; esto es, nuevas posiciones dan lugar a nuevas profesiones.

Las nuevas posiciones son el producto de luchas que se dan en los campos profesionales donde unos grupos sociales ganan, mantienen o pierden hegemonía; aspecto en el que el capital cultural desempeña un papel fundamental al proveer y legitimar de capital a sectores tradicionales, a aquellos que no tenían capital cultural heredado, capital económico ni social, y a sectores que solo tenían el económico. La decisión de asirse a capital cultural en un cierto nivel profesional, no solo tiene que ver con la herencia profesional como es el caso de los sectores sociales dominantes sino con el sentido práctico de los sectores populares ligado a la posibilidad que da la educación de acceder y mantenerse en puestos profesionales específicos.

En este escenario, Colombia tiene una escuela que presiona cambios, que es presionada para que los produzca, que educa masiva y diferencialmente a los diversos sectores sociales, que ha recompuesto su liderazgo como instancia socializadora. Una escuela que tiene límites y que los coloca - por lo que no es la escuela del pasado- y sociedades e individuos que luchan por sus derechos, la diversidad y la multiculturalidad. Las crisis institucionales son el producto de estas contiendas en las cuales los sectores dominantes no quieren perder hegemonía y los recién llegados luchan por alcanzar legitimidad y reconocimiento.

### Conclusiones

Colombia ha implementado una educación diferenciada y diferenciadora -versión real que está lejos de la oficial-. A lo largo de las últimas cuatro décadas hubo incremento en la población escolar, pero las desigualdades no cedieron presentándose diferencias territoriales –departamental, urbana, rural-, sectoriales –oficial-privada-, por niveles – primaria, secundaria, media, superior-, por sexo -masculino, femenino-, por ingreso económico de las familias, modalidades y carrera de educación superior; aspectos nodales del complejo problema de la distribución social del capital escolar en Colombia dejando a un lado las expectativas de promoción social de las clases trabajadoras (UN-ICFES, 2002).

La meritocracia aún no hace parte de nuestras prácticas socioculturales; el premio al origen social y al capital cultural heredado sigue siendo un factor fundamental de movilidad social. Nuevos actores y grupos tienen acceso a la educación en todos sus niveles, pero los puestos de trabajo de prestigio son para las clases con capital económico y social, las cuales son provistas en las instituciones educativas y familiares de los metalenguajes específicos. Los altos cargos del Estado y las empresas privadas que dominan la economía están en manos de profesionales graduados en unas pocas

instituciones de educación superior, áreas geográficas, de la modalidad universitaria y del sector privado.

Esta situación diverge de los estudios sobre movilidad social que expresan que la premiación del esfuerzo individual se convierte en el mejor antídoto contra las desigualdades socioculturales: al mismo tiempo que individualiza el éxito, el fracaso escolar y laboral, legitima la desigualdad, pues esta se convierte en el resultado de diferencias en mérito y en logros educativos (Gómez y otros, 2006), bajo la perspectiva de que la igualdad conduce a la diferencia. En este sentido, existen diferencias socioculturales porque hay personas que se esfuerzan y estudian más, con los logros que ello supone. Esta situación no se da en Colombia porque se privilegian sectores, la institucionalización de los títulos escolares produce títulos de mayor y menor valor, sin lograr que juegue a favor del conjunto de sectores sociales.

A finales de la década de 1990 se produjo un cambio en la política de préstamos implementada por el ICETEX, la cual históricamente se dirigió a los sectores más favorecidos. Desde entonces, el Estado realiza préstamos a los estratos sociales bajos y medios para estudios de educación superior: en el período 2003-2010, el promedio de los créditos ICETEX otorgados a los estratos uno, dos y tres fue del 92.5% y para los estratos cuatro, cinco y seis el 7.44% (la cuantía de los promedios de préstamos que realiza el ICETEX está en directa relación con el estrato de las personas que los solicitan siendo más baja para los estratos más bajos). El viraje evidenció que en una época, al Estado no le interesaba la educación superior de los estratos sociales bajos y en otra, le presta lo que está obligado a financiar.

Los recién graduados de educación superior o los que están en camino de hacerlo perciben un panorama socioeconómico más gris que los que llevan varios años de haberse profesionalizado, lo cual se explica porque la promesa de

movilidad es tan ambigua como la probabilidad que tienen los sectores menos favorecidos de ingresar a este nivel, esto es, baja.

El sentido práctico desarrollado por los sectores sociales excluidos de la educación para hacer frente a las tradiciones familiares de alto linaje, las clases dominantes y al capital cultural heredado posibilitaron nuevos lenguajes y prácticas, así como posicionamientos socioeconómicos que por los viejos caminos no se hubieran producido. Sin embargo, también produjo mayores distancias sociales en tanto el encuentro en las dinámicas socioeconómicas de los diferentes sectores se hace más improbable.

La investigación Distribución social del capital escolar en Colombia comprobó que a mejores condiciones educativas mejores condiciones sociales. Si en Colombia, el proyecto social de la masificación escolar y educativa se hubiera realizado con igualdad y justicia en la actualidad tendríamos un mejoramiento social acorde con el educativo y se podría hablar de cambio estructural. Si bien, en Colombia ha mejorado el acceso a la educación no ha pasado lo mismo con las oportunidades socioeconómicas que esta debe conllevar.

### Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1985a). Clases sociales, lenguaje y socialización. En: *Revista Colombiana de Educación* No.15. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_ (1985b). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. En: *Revista Colombiana de Educación* No.15. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.

Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

\_\_\_\_\_ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (1990). *Sociología y Cultura*. México, D.F: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara.

Departamento Nacional de Estadísticas, Censo Nacional de Población 2005. Bogotá, DANE.

\_\_\_\_\_ 50 años de estadísticas educativas, 2010. Bogotá, DANE.

\_\_\_\_\_ Encuesta continua de hogares 2005. Bogotá, DANE.

Departamento de Planeación Nacional; Misión para el diseño de una estrategia de reducción de la pobreza y la desigualdad (2000). Bogotá, DPN.

García, N. (1990). *Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. En: Bourdieu, Pierre. *Sociología y Cultura*. México, D.F: Editorial Grijalbo.

Gómez, V.; Forero, R.; González, L. (2006). Criterios y prácticas de reclutamiento de egresados de universidades de elite en entidades públicas. Caso Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2008). *Informe de Gestión 2007*. Bogotá, Oficina de Planeación y Comunicaciones.

Jiménez, I. (1997). *Presentación del libro: Capital cultural, escuela y espacio social*. En: Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.

López, H.; Núñez, J. (2007). *Pobreza y desigualdad en Colombia. Diagnóstico y estrategias*. Bogotá, Departamento de Planeación Nacional.

- Marqués, I. (2008). *Génesis de la teoría social de Pierre Bourdieu*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Ministerio de Agricultura, Departamento de Planeación Nacional, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Departamento Nacional de Estadísticas (SF). *La pobreza en Colombia Tomo I*, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia-; Sistema de Información de Instituciones de Educación Superior. Bogotá, MEN.
- \_\_\_\_\_ Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, Bogotá, MEN.
- \_\_\_\_\_ (2011). Estadísticas de Educación Superior. Subdirección de desarrollo sectorial, Bogotá, MEN.
- Ocampo, A. (1989). *El crédito educativo como medio de canalización de fuentes adicionales de recursos hacia la educación superior*. Ponencia presentada en: XI Congreso Panamericano de Crédito Educativo Bogotá-Colombia (1987). *Efectos Sociales y Económicos del Crédito Educativo*. Bogotá, Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo.
- Organización de Estados Iberoamericanos (1996). *Sistemas educativos nacionales (Colombia)*. Madrid, OEI.
- Peña, F. (2012). *La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia*. *Revista Folios* No.36. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2012a). *Distribución social del capital escolar en Colombia (Tesis Doctoral)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia, PNUD Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2011). Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia, PNUD Colombia.
- Rosental, M. y Iudin, P. (2004). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Sarmiento, A; Tovar, L. y Alam, C. (2001). *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Bogotá, Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona y Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Universidad Nacional de Colombia (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá.
- Universidad de los Andes; Ministerio de Educación Nacional (2008). *Deserción en educación superior*. Bogotá.
- Universidad Nacional de Colombia; Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2002). *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Documento sobre estado del arte. Bogotá, UN-ICFES.