

LAS DISPOSICIONES EDUCATIVAS Y LABORALES DE LAS COHORTES 2018 Y
2019 DE LA I. E. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN DE
PENSILVANIA, CALDAS. UN ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO

TESIS DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN CIENCIAS
SOCIALES

DIANA MILENA MONTOYA ARIAS

UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
MANIZALES, 2022

LAS DISPOSICIONES EDUCATIVAS Y LABORALES DE LAS COHORTES 2018 Y 2019 DE LA I. E.
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA PRESENTACIÓN DE PENNSILVANIA, CALDAS. UN
ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO

TESIS DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGISTER EN CIENCIAS SOCIALES

DIANA MILENA MONTOYA ARIAS

DIRECTOR: DR. JUAN MANUEL CASTELLANOS OBREGÓN

UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
MANIZALES, 2022

Gracias a Dios, mi familia y amigos,
quienes han hecho posible este logro.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito fundamental comprender las prácticas socializadoras que configuraron las disposiciones educativas/laborales de los estudiantes de las cohortes 2018 y 2019 de la I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación de Pensilvania, Caldas. Para ello se analizó cómo interactuaron entre sí las prácticas socializadoras familiares y escolares en los procesos de construcción subjetiva que forman disposiciones educativas y laborales. Investigaciones reseñadas plantean la influencia de la agencia familiar en las trayectorias sociales de individuos jóvenes a través de sus estructuras y dinámicas creando trayectorias de clase. Por su parte, la agencia escolar también actúa como dispositivo generador de prácticas con su propia especificidad que, ante el ascenso de la desigualdad social, absorbe la heterogeneidad y la fragmentación de la sociedad sin poder hacer un cambio a su interior.

Para el presente proyecto se entiende como disposición “una manera de ser, un estado habitual, una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación” (Bourdieu, 2000, p. 393) de los agentes respecto a su futuro educativo y laboral. Esta disposición se objetiva en actitudes como predisposiciones o inclinación, y aptitudes como el talento, la habilidad y destreza de los individuos, teniendo en cuenta la forma como las dinámicas sociales modifican a los sujetos por encima de los programas culturales interiorizados. Para el trabajo de campo se escogieron individuos de las cohortes graduadas de una institución secundaria oficial en los años 2018 y 2019, se propone un estudio de caso comparativo seleccionando relatos biográficos de los egresados que mejor representen la diversidad de las instancias socializadoras y disposiciones educativas/laborales, estos

casos son organizados conforme al procedimiento de análisis de casos comparativo, y analizados con base en el método de la teoría fundada, en cuanto este permite codificar y elevar el nivel de abstracción del material recolectado, encontrar regularidades y reconstruir conceptos desde lo empírico.

Palabras clave: jóvenes, educación, trabajo, familia, disposiciones

CONTENIDO

Resumen.....	4
Contenido.....	6
Índice de Gráficas	9
Índice de Tablas	9
Índice de Esquemas.....	10
Presentación	11
Capítulo 1. Descripción de la problemática y los antecedentes que dan lugar a la investigación	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.2 El problema de la fragmentación del currículo.....	16
1.3 El problema de la orientación laboral y educativa	17
1.4 Mercado laboral en Pensilvania.....	18
1.5 Acceso a la educación superior	19
1.6 Contextualización de las expectativas y aspiraciones hacia el futuro educativo y laboral	22
1.7 Influencia de la familia en las expectativas y aspiraciones	24
1.8 Influencia de la escuela en las expectativas y aspiraciones.....	25
Capítulo 2. Aspectos teóricos sobre las prácticas socializadoras y las disposiciones educativas/laborales	27
2.1 Socialización familiar y su relación con la disposición laboral y educativa	30
2.2 Socialización escolar y su relación con la disposición laboral y educativa.....	31
2.3 La teoría de la reproducción y la interacción entre socializaciones	35
Capítulo 3. Aspectos metodológicos	37
3.1 Pregunta y objetivos de investigación	37
Objetivo General	37

Objetivos Específicos	37
3.2 Materiales y métodos	37
3.3 Técnicas de investigación.....	38
3.4 Enfoque: Estudio de Caso Comparativo.....	39
3.5 Selección de casos o muestreo.....	40
3.6 Técnicas de análisis.....	40
Capítulo 4. La contribución familiar	42
Capítulo 5. La contribución escolar desde los egresados.....	53
Conclusión	65
Capítulo 6. La contribución escolar desde la visión institucional.....	71
Conclusiones.....	78
Capítulo 7. La contribución escolar: apropiación de la acción pedagógica	81
Capítulo 8. Historia de la orientación.....	88
8.1 Autoconocimiento al salir del colegio	88
8.2 Experiencias significativas	91
8.3 Experiencias significativas por fuera de la institución.....	92
8.4 Imaginario realista o irrealista de aquella carrera que quieren estudiar	94
8.5 Conocimiento del mundo del trabajo.....	95
8.6 Categorización de la historia de orientación (Autoconocimiento)	97
Capítulo 9. Estudio comparativo socialización familiar y escolar	103
9. 1 Interacción entre las agencias de familia y escuela.....	103
Grupo 1. Configuración Familiar Desvinculada	105
Grupo 2. Configuración de Reproducción mínima.....	108
Grupo 3. Configuración de Adquisición cultural.....	110
Grupo 4. Configuración de Reproducción pragmática	111

Grupo 5. Configuración Comprometida	114
Grupo 6. Configuración Herencia escolar pragmática	117
9.2 Conclusiones	118
Capítulo 10. Las Condiciones Causales y el Enrutamiento	119
Capítulo 11. Resultados Globales de la Investigación.....	133
Primer momento.....	133
Segundo momento.....	136
Tercer momento	136
Anexo estadístico	144
Anexo 1. Gráficas y Tablas Capítulo 4.....	146
Anexo 2. Continuación Gráficas Capítulo 4.....	147
Anexo 2. Gráficas y Tablas correspondientes al capítulo 7	148
Anexo 3. Continuación Gráficas capítulo 7.....	149
Anexo 4. Gráficas y Tablas correspondientes al capítulo 8	150
Anexo 5. Continuación gráficas del capítulo 8.....	151
Anexo 6. Gráficas y Tablas correspondientes al capítulo 9	152
Referencias.....	153
Encuestas y entrevistas.....	160

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Actividad después de graduarse, departamento de Caldas.	20
Gráfica 2. Egresados que acceden a formación profesional.	20
Gráfica 3. Dendograma vínculo de capital escolar	49
Gráfica 4. Dispersión agrupada-presencia de padres por inversión cultural	52
Gráfica 5. Dendograma Compromiso escolar.....	84
Gráfica 6. Dispersión Agrupada de Experiencia significativa por rendimiento escolar..	85
Gráfica 7. Dendograma Historia de orientación (Autoconocimiento).....	99
Gráfica 8. Dispersión agrupada por autoconocimiento realista.....	100
Gráfica 9. Árbol de decisión (Chi cuadrado) Enrutamiento e historia de decisión	122
Gráfica 10. Vínculo con Proyecto escolar, Compromiso escolar, Autoconocimiento, Enrutamiento.....	124
Gráfica 11. Grafica Análisis de correspondencia grafico conjunto y Alfa de Cronbach resumen del modelo	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Socialización familiar-vínculo de capital cultural heredado	48
Tabla 2. Comparación de medidas.....	50
Tabla 3. Escuela-compromiso escolar	82
Tabla 4. Comparación de medidas.....	84
Tabla 5. Categorización de los datos de la historia de orientación (Autoconocimiento)	97
Tabla 6. Comparación de medias.....	100

Tabla 7. Configuración Familiar Desvinculada.....	105
Tabla 8. Configuración de Reproducción mínima.....	108
Tabla 9. Configuración de Adquisición cultural.....	110
Tabla 10. Configuración de Reproducción pragmática	111
Tabla 11. Configuración Comprometida	114
Tabla 12. Configuración Herencia escolar pragmática.....	117
Tabla 13. Enrutamiento y condiciones causales	120
Tabla 14. Alfa de Cronbach resumen del modelo	130

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Vínculo con Proyecto escolar, Compromiso escolar, Autoconocimiento, Enrutamiento.	124
Esquema 2. Grafica Análisis de correspondencia gráfico conjunto y Alfa de Cronbach resumen del modelo.....	126
Esquema 3. Tabla y gráfica de medidas discriminantes.....	126
Esquema 4. Nivel Educativo padres, Materias favoritas, Experiencia significativa, Enrutamiento	128
Esquema 5. Gráfica y Tabla de Medidas discriminantes. Gráfico conjunto de puntos Análisis de correspondencia múltiple.....	129

PRESENTACIÓN

El presente trabajo se articula a la iniciativa “Volverse grande en un pueblo pequeño” como una línea de investigación presente en la Maestría de Ciencias Sociales, en la que se quieren poner en escena las condiciones sociales que acentúan la desigualdad para los jóvenes de provincia en muchos de nuestros departamentos, como es el caso de Caldas, cuando son jóvenes y buscan oportunidades que les potencien su proyecto de vida. La idea de este estudio surgió en la interacción con estudiantes y docentes de educación media de una institución educativa oficial en la que la autora es docente, a partir de la pregunta de investigación ¿cómo las prácticas socializadoras configuran las disposiciones educativas/laborales de los estudiantes egresados de 2018 y 2019 de la I.E. Escuela Normal de la Presentación de Pensilvania, Caldas? Para su resolución se propone identificar la influencia de la socialización familiar y escolar en los jóvenes egresados 2018-2019, y se analizaron estas prácticas socializadoras como procesos de construcción subjetiva de interacción entre las agencias para formar disposiciones educativas y laborales.

Pensilvania es un municipio del oriente caldense de 17.342 habitantes según el censo 2018, de los cuales el 21,95% es población joven, entendida en el rango de edad entre los 15 y 29 años (DANE, 2018). Su mayor actividad económica es el cultivo de café, seguido de la ganadería, árboles con fines maderables y algunas áreas de caña para la elaboración de panela, plátano, maíz y papa; con una participación en valor agregado

departamental de 1,5%, de manera que sus vías de acceso, baja inversión y lejanía con las capitales le demarcan un puesto no tan significativo en la economía caldense.

A pesar de presentar un nivel satisfactorio de cobertura educativa (70,29% de cobertura bruta en todos los niveles, y 73,36% de cobertura bruta en educación media; y la presencia de un Instituto de Formación Superior con programas pertinentes para el entorno económico de la región), la ausencia de inversión significativa en otras áreas económicas diferentes a la agricultura, aunado al panorama de flexibilización laboral recurrente en los últimos decenios, implica un bajo nivel de ocupación municipal al que tampoco escapan otros municipios del departamento.

La oferta educativa de educación media rural de las instituciones oficiales cuenta con modalidad académica y técnica agropecuaria, de manera que los estudiantes en ellas pueden obtener su título de bachiller en la zona rural; por su parte, las instituciones oficiales urbanas ofrecen modalidad académica, o modalidades técnicas en Inglés y Diseño Gráfico, en articulación con los programas técnicos del IES CINOC¹ o el Programa de Formación Complementaria de la I. E. Escuela Normal Superior de La Presentación (en adelante, I.E. ENSP) después de graduarse de bachilleres.

Muchos jóvenes rurales se trasladan al casco urbano en busca de programas y formación que no tengan que ver con el campo, y muchos jóvenes urbanos egresados de estas instituciones se enfrentan a un bajo nivel de oportunidades, tanto para acceder a la educación superior como para desplegar su formación académica y laboral. Frente a este

¹ Instituto de Educación Superior Colegio Integrado Nacional Oriente de Caldas (IES-CINOC), que ofrece programas de pregrado en Técnicas Forestales, Técnica en Industrialización de la Madera, Técnica en Administración de Empresas, Técnica en Contabilidad Sistematizada y Técnica en Informática y Sistemas y eventuales programas del SENA.

contexto surge la pregunta por el papel de la formación ofrecida para hacer frente a un entorno de bajas oportunidades y la utilidad del aprendizaje escolar para la vida real en los jóvenes que se gradúan de bachilleres. Aunado a esto, se busca reconocer el impacto de todos los elementos que enriquecen la socialización por parte de otras agencias, las cuales permiten acercarse a la realidad de los jóvenes actuales en su búsqueda de oportunidades.

Los tres primeros capítulos del presente escrito corresponden al estado del arte de las investigaciones asociadas al tema, los aspectos teóricos sobre la socialización y las disposiciones laborales y educativas y el problema de investigación con su metodología. Los capítulos del 4 al 9 corresponden a la ejecución y resultados de la tesis. El capítulo 4 habla de la socialización familiar, los capítulos 5, 6 y 7 de la socialización escolar, el capítulo 8 de la historia de la orientación de los chicos de la muestra y el capítulo 9 corresponde al procedimiento comparativo propuesto desde la metodología. Esperamos que un escrito como este movilice una reflexión y transformación que lleve al reconocimiento de nuestras posibilidades para mejorar el aprendizaje.

CAPÍTULO 1. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA Y LOS ANTECEDENTES QUE DAN LUGAR

A LA INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema

Las disposiciones frente al futuro educativo y laboral de los estudiantes de una institución oficial involucran diversidad de aspectos o variables intervinientes; por un lado, las que tienen que ver con la familia y la escuela, y por otro, las que tienen que ver con el contexto social de un municipio como el de Pensilvania dentro del escenario globalizado del mundo actual.

Cuando se habla de la preparación para el mundo productivo en la educación formal nos remitimos a los fines de la educación media, como lo plantea la Ley General de Educación de 1994, la cual designa un alto compromiso por parte de las instituciones educativas en “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (Ley General de Educación, 1994). La educación media es el ambiente idóneo para cualificar o fortalecer la formación orientada al mundo productivo, debido a que, como espacio gratuito obligatorio, a ella accede la mayoría de la población que incluso no va a asistir a la universidad.

Por otro lado, la edad promedio de los estudiantes que cursan grado décimo y once corresponde a un momento particular en el desarrollo de los mismos, autores como Jensen (2004) plantean que esta edad se caracteriza por cambios masivos en la reorganización sináptica que incluyen una mayor capacidad de aprendizaje, aumento de la neuroplasticidad y la eficiencia del cerebro (Marina, 2014), los cuales facilitan un

momento para formarse, identificar y definir su proyecto de vida individual y desplegarlo para alcanzar todo su potencial.

Lo ideal sería que la institución escolar ofreciera alternativas para disminuir la brecha entre estudiantes de niveles socioculturales y económicos diferentes, evitando reproducir las condiciones sociales de las familias. Sin embargo, una gran parte las decisiones sobre su futuro escolar y laboral de esta población se afinca en imaginarios del mundo, la vida y el trabajo que nacen de los limitados modelos de roles que encuentran en su contexto, entre los que se encuentran: un menor apoyo económico del hogar, un bajo capital escolar y las condiciones propias de la vida rural de un porcentaje de estos estudiantes, como la conformación de hogares en edades más tempranas por parte de mujeres jóvenes, baja provisión de servicios públicos y sociales, menores aspiraciones de alcanzar niveles educativos de educación superior, limitadas oportunidades laborales, cifras de pobreza rural juvenil considerablemente más altas que las de los jóvenes urbanos, un promedio nacional de analfabetismo más alto para la zona rural, y en general una situación de desventaja para continuar su ciclo de formación e insertarse adecuadamente en el mercado laboral, todo lo cual marca una mayor dificultad de la población juvenil rural para surgir y desarrollarse e integrarse a la sociedad (Pardo, 2017).

A este respecto, resalta el hecho de que, en algunas instituciones rurales, las comunidades se oponen a la implementación de programas de técnicas agropecuarias, pues no ven futuro en el desarrollo del campo (Entrevista a Director de núcleo municipal, mayo de 2019).

Como plantean Gómez, Díaz y Celis, el aumento de la cobertura escolar a poblaciones rurales es

(...) Un fenómeno relativamente reciente de finales del siglo veinte; a los estudiantes de colegios oficiales, producto de esta masificación que viene de condiciones desiguales de equipamiento para el aprendizaje y de capital cultural, (...) viéndose sometidas a una mayor presión y esfuerzo por mantener un nivel estándar, no se les puede dar una misma experiencia educativa y cultural, requieren de métodos y una pedagogía diferentes para llegar a dominar las materias y evitar la memorización. (2009, p. 37)

De allí que sea fundamental el papel de la formación ofrecida para hacer frente a un entorno de bajas oportunidades, y la pretendida utilidad del aprendizaje escolar para la vida real en los jóvenes que se gradúan de bachilleres.

1.2 El problema de la fragmentación del currículo

La educación media en Colombia provee una generalidad de materias con el objetivo de enriquecer la formación del estudiante, sin embargo, en muchas ocasiones el currículo de estas áreas es teórico y no se accede a la práctica de la implementación de cada materia, proporcionando una visión poco integrada de la utilidad del conocimiento para solucionar problemas de la vida cotidiana, privilegiando las partes sobre el todo del conocimiento en funcionamiento.

Frente a lo anterior, es importante preguntarse ¿cómo la escuela inculca competencias en las diferentes áreas curriculares?, ¿cómo está obteniendo que el estudiante apruebe las competencias definidas?, ¿de qué manera presenta el conocimiento que efectivamente va a ser aplicado en el mundo laboral? y ¿cómo contribuye a la idea que se hace el estudiante del conocimiento, si esta idea es de un conocimiento útil y

aplicable o por el contrario es sólo formal y poco relacionado con el resto de ámbitos de la vida? (Díaz y Celis, 2010).

Los profesores, agentes empoderados con un dominio disciplinar para realizar la práctica pedagógica, tienen un lugar de singular importancia, proveyendo a los estudiantes una formación que les permita entender la dinámica entre educación y trabajo, y actualizándose en las diferentes transformaciones y avances de su disciplina de origen en el mundo del trabajo como una vía para asistir a sus estudiantes mostrando la utilidad y proyección de lo que enseñan (Díaz y Celis, 2010).

Pueden también identificar relaciones entre diferentes áreas del conocimiento y sectores económicos y ocupaciones que permitan la ubicación, por parte de los estudiantes, de intereses, expectativas y desempeños relacionados con áreas del conocimiento y el mundo del trabajo (González, Ortegón y Díaz, 2013).

1.3 El problema de la orientación laboral y educativa

Los colegios oficiales presentan un vacío de orientación vocacional en profundidad, que cuestione y permita identificar a los jóvenes sus posibilidades y perfiles respecto a sus gustos, talentos y posibilidades informadas.² Esto aplica tanto para los estudiantes que por el resultado de sus pruebas Saber no puedan acceder a la universidad pública, como para los estudiantes que sí aprueban, y que a falta de un discernimiento socio-ocupacional conforman a largo plazo la estadística de los que desertan luego de iniciar en estos programas.

² A finales del año 2018, una encuesta realizada a estudiantes de grado once de la institución revelaba que estos jóvenes aún no sabían a qué se iban a dedicar los siguientes años y que el tiempo que seguiría lo usarían para este propósito (Encuesta, grado 11 I.E. ENSP 2018).

Para los estudiantes de grado once es prioridad aprobar el Examen Saber Once que les dote de un cupo para la universidad pública, sin embargo, no se les provee de elementos formativos y vocacionales suficientes y clarificadores respecto a las diferentes posibilidades de formación o desempeño laboral, de allí que queden perdidos de quiénes son y qué quieren, sobre todo si se tiene en cuenta, como plantean González, Ortegón y Díaz, que la orientación:

No es un aspecto de vocación individual sino social, la construcción de una trayectoria ocupacional no es un proceso meramente individual basado en deseos o habilidades innatas de las personas, sino que se construye socialmente y obedece en gran parte a la experiencia y al contexto en el que transcurren sus vidas, así como a las oportunidades que se perciben en dicho proceso. (2013)

A esto se añade que la realidad socioeconómica en la que se insertan instituciones oficiales como la del presente estudio, cuyos estudiantes en su mayoría no se dedicarán exclusivamente a estudiar o a trabajar, sino que desarrollarán trayectorias no lineales, demanda un tipo de orientación socio-ocupacional que les capacite para afrontar un escenario de trabajo y estudio incierto.

1.4 Mercado laboral en Pensilvania

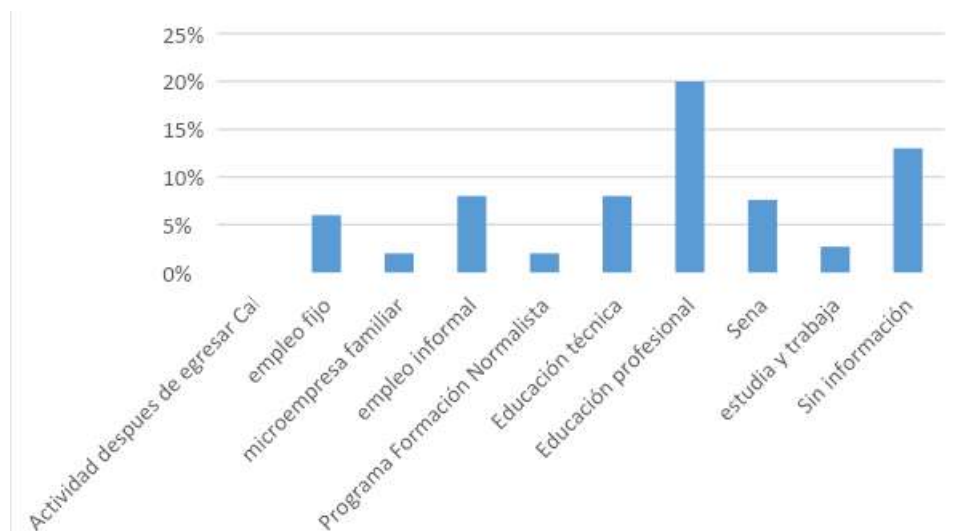
En consonancia con el contexto económico local que refleja las oportunidades educativas y laborales para los jóvenes, se sabe que Pensilvania no es un caso alejado de la realidad nacional y mundial, en la que la flexibilización laboral impone a los jóvenes adultos en potencia condiciones laborales informales. En el municipio de Pensilvania no existen estadísticas que den cuenta del desempleo, ni desempleo juvenil; se encuentran

estadísticas de personas contribuyentes vinculadas a trabajo formal, que para 2016 componen un porcentaje de 4,92% de la población, de la cual un porcentaje muy inferior es población joven; tampoco se encuentran estadísticas de empresas generadoras de empleo formal por cada 10.000 habitantes (Dirección Nacional de Planeación, 2022), lo cual está marcando un bajo nivel de empleo y oportunidades laborales, como suele ocurrir en municipios alejados de capitales, con flujo de consumo de bienes y servicios limitado y baja complejidad productiva, siendo así que el 90% de las empresas locales tienen que ver con el sector de servicios en el casco urbano y la comercialización de productos agrícolas, como la madera. Gran parte de la población la comprenden jóvenes, y adultos mayores dependientes económicamente, pensionados y trabajadores públicos.

1.5 Acceso a la educación superior

Los datos departamentales de acceso a la educación superior descritos en la gráfica 1, (SED Caldas, Encuesta a Egresados en el Departamento de Caldas, 2016-2017) plantean que solo el 20% de 3.951 egresados en ese año acceden a educación profesional, aunque allí no se discrimina si la universidad es privada o pública. De este grupo solo estaría trabajando formal e informalmente un 16%, y accediendo al SENA o a formación técnica un 15,6%, eso sin contar los estudiantes que eventualmente, por su capital social, consiguen trabajos en el sector servicios de los municipios.

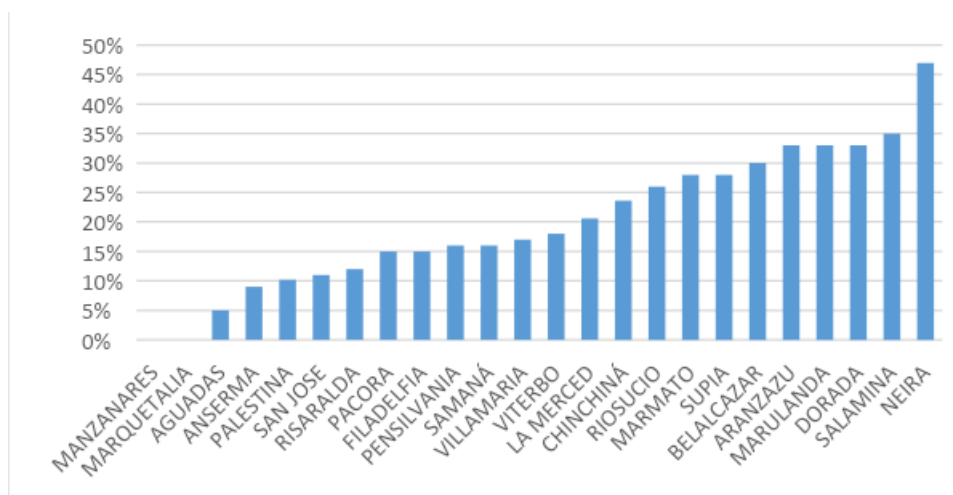
Gráfica 1. Actividad después de graduarse, departamento de Caldas.



Fuente: Elaboración propia con base en SED (2016).

Ya a nivel municipal, como se observa en la gráfica 2, para 2016 los egresados que acceden a educación profesional son el 19% (de 129 egresados en el año 2016) ocupando Pensilvania el puesto 15 entre los 22 municipios de Caldas registrados.

Gráfica 2. Egresados que acceden a formación profesional.



Fuente: Elaboración propia con base en SED (2016).

Con base en la misma fuente, el 12% de los 129 egresados de 2015 se encontraban matriculados en educación técnica en 2016, la cual se refiere a la oferta educativa de educación superior local formada por los programas técnicos y tecnológicos del IES CINOC, el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de La Presentación, y algunos programas ofrecidos por el Sena asociados al Turismo, instituciones estas que representan una oferta significativa para la población en estudio. De otro lado, los resultados de las Pruebas Saber 11 de 2018 en Pensilvania muestran una ubicación estándar en las pruebas de matemáticas (42,11 puntos) y lectura crítica (52,9 puntos); sin embargo, estos resultados no evidencian cuántos son los estudiantes que efectivamente acceden a la universidad pública, ni tampoco el nivel de la mayoría, dado que puede que ocurra que solo un estudiante situado en la mejor o peor ubicación de los puntos defina el promedio. Lo que sí es conocido, a partir de la experiencia de trabajo en la institución por parte de la investigadora, es la generalidad de dificultades con la comprensión lectora, las cuales marcan una desventaja al momento de acceder al conocimiento y la diversidad de opciones para la escogencia de un destino educativo y laboral.

Como se observa en las gráficas, el acceso a la educación profesional y técnica, las cuales idealmente abrirían el espectro de oportunidades laborales a largo plazo, es limitado; habría que estudiar cuán prometedoras laboralmente son las otras opciones disponibles para los jóvenes de estas cohortes, teniendo en cuenta que desde el año 2020 se dio apertura al nuevo Call-Center Davivienda-Emergia como una alianza público-privada que proporciona empleo a jóvenes bachilleres del municipio. En general, estos

jóvenes se enfrentan a ausencia de oportunidades y referentes de desarrollo educativo y laboral, por lo cual, para garantizar un crecimiento cualitativo en otras áreas de conocimiento, muchas veces se hace necesario migrar a las capitales más cercanas.

Estas estadísticas permiten hablar de un problema de desigualdad para estos estudiantes bachilleres, que si bien es algo que está presente a nivel nacional, se acentúa en municipios pequeños como el del presente estudio. En este sentido, es importante preguntarse por la naturaleza de las disposiciones hacia el futuro educativo y laboral de los jóvenes, como producto de una socialización múltiple poniendo en escena las oportunidades de desarrollo y empoderamiento de los jóvenes en este momento vital. Preguntarse por las disposiciones hacia el futuro educativo y ocupacional de los jóvenes estudiantes de la educación media permite visibilizar y comprender un entramado de causas que propenda por estrategias o soluciones para afrontar la condición de desigualdad de esta población.

1.6 Contextualización de las expectativas y aspiraciones hacia el futuro educativo y laboral

Para el presente apartado se tuvo en cuenta la búsqueda bibliográfica asociada al problema de investigación, en primer lugar, cuando se habla del paso de la secundaria a la educación terciaria o al mundo del trabajo en la bibliografía especializada, se hace referencia a dos procesos más amplios de lo considerado en esta investigación, como lo son: la *transición*, entendida como “el proceso en que el joven se hace adulto mediante su posicionamiento como sujeto joven en las formas de inserción socio-laboral, la conformación de nuevas familias y la independencia residencial” y la *trayectoria* como

el “proceso de enclasmiento de las nuevas generaciones para lograr ocupar una posición en la estructura social y el análisis de las diferentes estrategias y posibilidades de los agentes según el posicionamiento original” (Rojas, 2010). Los investigadores del tema describen modificaciones en las transiciones juveniles a cuenta de la postergación de los jóvenes de la entrada al mercado laboral por una mayor permanencia en el sistema educativo (Filmus, Miranda y Otero, 2009 citado en Corica, 2013) y una mutación tanto estructural como subjetiva en el mundo del trabajo, en la que desaparece la linealidad en la transición entre escuela y trabajo, desvinculándose la correspondencia entre oferta educativa y demanda del mercado del trabajo, (De Ibarrola, 2004 y Tedesco, 1984, Machado Pais, 2004 citados en Corica, 2013). La tendencia es una transición por vías distintas, heterogéneas e individualizadas, en las que los jóvenes se vuelven “administradores de sus propias biografías”, al estar en un entorno cambiante y fragmentado, escogiendo aquellos recursos y oportunidades a mano a través de decisiones individuales, siendo los grupos en situación de desventaja de recursos los que asumen un mayor riesgo de desocupación, con una mayor dependencia frente al hogar de origen y una menor emancipación residencial (Wyn, 2008 y Biggart, 2008, citados en Dávila et al., 2008).

Respecto al modo en que los estudiantes de secundaria se proyectan hacia el futuro en los planos escolares y personales, manifiestan diferentes racionalidades “que dan cuenta de un ajuste entre las aspiraciones de futuro y los itinerarios posibles de alcanzarlas”; dado que los jóvenes “reconocen las dificultades de logro académico, origen

social y capital sociocultural disponible” condicionadas por el nivel socioeconómico y el establecimiento educativo (Dávila et al., 2008, p. 59), los estudiantes con escasos recursos tendrían más claro su proyecto de vida, debido a sus menores expectativas, conscientes de la falta de posibilidades, ven la educación técnico-profesional como una opción tangible de adquirir mediante un certificado para entrar preferentemente al mundo del trabajo. Por otro lado, los chicos de nivel socioeconómico más alto, al poder acceder tal vez a distintas opciones, tienen menos claridad sobre su proyecto de vida, debido a una percepción de que la educación es el único camino a la integración social luego de terminar una carrera universitaria, aunque no sepan la posibilidad real de lograrlo (Sepúlveda, 2014).

Son visibles las preferencias en la elección educativa por parte de los estudiantes secundarios, por ejemplo, las mujeres se orientan a hacer la elección basadas en sus gustos personales, los hombres son más realistas y, aunque tengan gustos específicos, hacen una opción para conseguir trabajos prácticos. Con respecto a la especialidad escogida, los proyectos de vida que siguen formación humanista se demoran más en casa y contraen nupcias tardíamente, mientras los estudiantes que siguen formación técnica terminan su estudio, salen de casa y contraen nupcias más rápido (Dávila et al., 2008).

1.7 Influencia de la familia en las expectativas y aspiraciones

Pac-Salas (2015), al estudiar las trayectorias de jóvenes de Zaragoza, usa la categoría de configuración familiar y busca responder de qué manera la organización de las diferentes estructuras y mecanismos familiares incide en las trayectorias sociales de individuos jóvenes. Así, analiza la forma de la familia, la posición ocupada entre los hermanos, el referente de aciertos y errores cometidos por los mayores, las redes familiares amplias, el

reparto social de las tareas según sexo y género, el capital educativo familiar, visto como los títulos de los padres, la disponibilidad de tiempo, recursos de los padres y madres para la labor de socialización y la economía de las relaciones afectivas en el seno familiar, entre otros. El autor concluye diciendo que, en medio de la diversidad y una complejidad creciente, la configuración familiar se enlaza al modo de transición a la vida adulta creando *trayectorias de clase*. También que el capital cultural recibido de los padres tiene un diferente aprovechamiento en la familia dependiendo de la configuración familiar. Otros autores plantean que en la práctica no es la familia la que socializa, sino unos individuos determinados en el seno de ese grupo; se evidencia que los hermanos mayores influyen en sus homónimos menores al ser “otros significativos”, iniciándolos a diferentes consumos culturales como la música y la radio, y sancionándolos simbólicamente de forma positiva o negativa al percatarse de sus prácticas y gustos, pues los criterios de buen y mal gusto que los hermanos dan a entender a sus menores están a la vez situados socialmente (Court et Henri-Panabière, 2012).

1.8 Influencia de la escuela en las expectativas y aspiraciones

Con la masificación escolar, variaron las finalidades de la institución, se incrementó la presión por la equidad gracias a la pauta de la igualdad de oportunidades y asimismo se acrecentó la dinámica de la competencia dentro de la escuela, formándose un mercado escolar e incentivando el utilitarismo por parte de las familias y los alumnos (Dubet, 2007) En la medida en que la escuela se desinstitucionaliza, absorbe la heterogeneidad y la fragmentación de la sociedad sin poder hacer un cambio a su interior. Dentro de las instituciones “convive un conjunto de fragmentos que no conforman un sistema

integrado” ante el ascenso de la desigualdad social (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). De esta manera, la vivencia escolar pasa a ser diferencial de acuerdo con la clase social: de intensa y con una fuerte marca subjetiva en los sectores socioeconómicos altos a poco intensa y sin una experiencia subjetiva diferencial para los sectores bajos (Dustchatsky y Corea, 2002).

Por otro lado, el paso por el sistema educativo no es igual según la clase social. Investigadoras como Jacinto plantean que, debido al ausentismo reiterado y la precariedad de pertenecer a barrios y condiciones de existencia marginales, se van configurando circuitos educativos de baja calidad caracterizados por el bajo logro académico; los jóvenes que de allí salen de la educación media entran tempranamente a ocupaciones precarias y poco calificadas, consolidando un itinerario laboral de pocos grados de libertad (Jacinto, 1996, 2013).

CAPÍTULO 2. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LAS PRÁCTICAS SOCIALIZADORAS Y LAS DISPOSICIONES EDUCATIVAS/LABORALES

Para el análisis de la problemática social, se trabajará el estructural constructivismo de Pierre Bourdieu, en el presente proyecto se referencian las instancias a través de las cuales los jóvenes egresados de la I.E. ENSP incorporan prácticas, normas, roles, valores, creencias, como disposiciones hacia su futuro educativo y laboral; para analizar lo anterior resultan de importancia los conceptos de *campo*, *capital* y *habitus*.

Para Bourdieu, las relaciones sociales están inmersas en sistemas de relaciones de poder que constituyen campos, estos se describen como:

(...) Sistemas de relaciones de poder. También son el sitio y el medio de interacción entre las instituciones colectivas y los agentes individuales.

(...) Red de relaciones “objetivas” caracterizada por bienes y valores deseables, formas aceptadas de hacer las cosas, relaciones reconocidas entre fines y medios, y luchas por el acceso a todos estos.

(...) Un tipo de campo de batalla donde las posiciones en él luchan para mejorar sus posiciones mediante el aprovechamiento de su stock de varios tipos de capital (social, económico, simbólico, cultural). (Ritzer, 2006, p. 69)

En este sentido, la mejor o peor ubicación de los agentes sociales en los campos de ‘batalla’ se debe a la posesión de un determinado capital valorado de forma especial en el campo, por ello hay tantos capitales como tipos de campo en los que estos son particularmente activos.

Dentro de este proyecto resaltan el capital cultural y escolar recibidos por los egresados en la socialización familiar, que a la vez fungirán como estrategias de reproducción para garantizar su lugar en la sociedad permitiéndoles destacar en su ubicación dentro del campo.

El complemento teórico del planteamiento de campo es el concepto de *habitus*, el cual se refiere a “disposiciones generativas y principios de clasificación implícitos incorporados que, en un proceso continuamente improvisado pero no reflexivo, se ajustan a las condiciones objetivas en cualquier campo de interacción dado” (Ritzer, 2006 p. 69).

El aprendizaje del *habitus* se realiza a través de la experiencia vital por medio de los entes socializadores como la familia, la escuela, el grupo de pares, los medios de comunicación, entre otros; Bourdieu plantea que esta socialización es necesaria a través de un proceso de “violencia simbólica que permite que la dominación se logre de manera indirecta, cultural y no a través de la coerción cruda” (Ritzer, 2006, p. 69).

Adentrándonos en el concepto de *habitus*, encontramos la palabra “disposición”:
(...) Expresa primero el resultado de una acción organizadora presentando entonces un sentido muy próximo al de palabras tales como estructura; designa además una manera de ser, un estado habitual (en particular del cuerpo) y, en particular, una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación. (Bourdieu, 2000, p. 393)

El mismo autor plantea que las disposiciones son estructuras estructurantes, sin ser reglas sino un modo de ser y producir ellas mismas regularidades en el mundo social:

(...) Una disposición no es una regla sino un modo de ser, un atributo, una cualidad del sujeto que lo inclina a actuar de un determinado modo. (...) Las disposiciones

serían estructuras, por cuanto ellas no son atributos que varían aleatoriamente, ni los actos que producen son tampoco ellos, aleatorios (...) El que sean estructurantes, se refiere a que dichas disposiciones, que son ellas mismas regulares, producen regularidades en el mundo social; a la vez que tales regularidades del mundo social actuarían como causa de la formación de esas disposiciones regulares. (Aguilar, 2017, p. 282)

En conclusión, para el presente proyecto se entenderá como disposición “una manera de ser, un estado habitual, una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación” (Bourdieu, 2000, p. 393) de los agentes respecto a su futuro educativo y laboral, teniendo en cuenta también el momento vital en el que se encuentran. Esta disposición se objetiva en *Actitudes* del individuo, como tendencia, propensión o inclinación y *Aptitudes* vistas como el talento, la habilidad y destreza de los mismos. Al enfatizar en el poder de las disposiciones como estructuras estructurantes es que se puede comprender la acción de las estrategias familiares:

Las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados son estrategias de inversión a muy largo plazo (...) No necesariamente percibidas como tales y no se reducen, como cree la economía del capital humano, solo a su dimensión económica o incluso monetaria, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. (Bourdieu, 2011, p. 34)

Cada familia hace un uso especial de la escuela de acuerdo a la presencia del capital cultural, pero además, las disposiciones comunicadas de padres a hijos de una manera espontánea y persistente, ejecutadas y practicadas a través del tiempo generan un sentido práctico, esto es:

Una especie de sentido del juego social que permite ajustarse anticipadamente a las exigencias de un campo social, orienta unas elecciones que son sistemáticas sin ser deliberadas y que poseen una finalidad retrospectiva sin estar organizadas y ordenadas en relación con el sentido del juego. (Fernández, 2003, p. 18)

Y en el caso de los egresados de la I.E. ENSP están marcando su pertenencia o no pertenencia con el campo escolar.

2.1 Socialización familiar y su relación con la disposición laboral y educativa

Hay que tener en cuenta que estas disposiciones se generan con la influencia de una práctica socializadora a través de diferentes agencias, teniendo cada una su propia especificidad. La socialización familiar, por su parte, genera unas disposiciones e inclinaciones a actuar en específico al inculcar un *capital cultural*, entendido como “bienes culturales que no son parte integral de nuestro pasado” (Harrington, 2006, p. 116) que se suelen incorporar en la familia. Bourdieu plantea cómo las familias suelen cambiar su capital económico en “capital cultural” cuando exponen a los niños a las prácticas de una cultura de prestigio desde su más tierna infancia, sirviendo como formas de ver y esquemas de evaluación y que se evidencian también en el uso del lenguaje, como hablar con confianza, corrección y gracia (Ritzer, 2006, p. 76), lo cual la institución escolar a su vez premia y valida a través de las notas y el rendimiento escolar.

Ese capital cultural funciona en el conjunto de relaciones familiares que ayudan a conformar los *habitus* de los agentes definidos y se configura a través de oportunidades de socialización de los padres hacia los hijos, los cuales dependen de la forma y

organización interna de la familia, la estructura de relaciones sociales y la posición socio profesional de los padres, entre otros.

Diferentes autores han planteado que no es la familia como sujeto único, sino unos individuos determinados en el seno del grupo, diferenciados por su influencia específica, los que socializan este capital cultural disponible, el cual puede hacerse eficaz para configurar una disposición educativa o laboral determinada; allí tienen importancia las prácticas y discursos entre hermanos y hermanas u otros miembros familiares, a través de los cuales se realiza la socialización en el curso de la infancia. Lo anterior da lugar a un tipo diferencial de socialización familiar para cada individuo.

2.2 Socialización escolar y su relación con la disposición laboral y educativa

Podríamos definir el campo escolar como una red de relaciones “objetivas”, asociada a los valores y dinámicas, formas aceptadas de hacer las cosas por parte de las instituciones escolares y su capacidad de dar credenciales. El capital escolar estaría constituido por los títulos escolares dados por las instituciones públicas o privadas.

La institución objeto del estudio se ubica en un municipio de 17.000 habitantes, el cual carece de oferta educativa privada, la oferta disponible son dos instituciones oficiales urbanas, entre las cuales la Normal Superior ofrece un título escolar de bachillerato pedagógico, y su acción pedagógica funciona de acuerdo a los lineamientos y criterios para las Normales Superiores propuestos por Ministerio de Educación Nacional.

El campo escolar tiene posiciones dominadas y dominantes de los agentes que poseen en mayor o menor medida las titulaciones escolares, los dominados estarían

compuestos por los agentes que no tienen el capital escolar y cultural para ser exitosos en él.

En obras como *La Reproducción y Los Herederos*, Pierre Bourdieu plantea que la acción pedagógica que realiza la institución escolar depende de la autoridad pedagógica legítima que se encarna en los maestros: “Para que el trabajo pedagógico tenga éxito, debe invocar una *autoridad pedagógica* legítima. Su resultado es la inculcación de un hábito apropiado, apropiado para el campo y la posición del agente dentro de él” (Ritzer, 2006, p. 168).

Bourdieu (2001) plantea que, dentro de la comunicación del saber pedagógico, toda *acción pedagógica* es violencia simbólica, porque implica la imposición de un sistema simbólico social y cultural como legítimo de un grupo hacia otro.

De esta manera los profesores impondrían a los estudiantes unos contenidos asociados a una cultura arbitraria diferente de su cultura original, imponer tales contenidos como legítimos constituiría la violencia simbólica.

Ahora bien, debido a que “la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad” en una relación de comunicación pedagógica, la *acción pedagógica* implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica*, y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (Bourdieu, 2001, p. 26).

A continuación, se describirá cómo la acción pedagógica, que se expresa a través de *habitus* legítimo, tiene su desarrollo en la práctica pedagógica, a partir tanto del currículo explícito como del oculto.

Es procedente entonces estudiar la práctica pedagógica, que según Gimeno Sacristán consiste en la interacción e intercambios entre profesores y alumnos expresados en prácticas de enseñanza-aprendizaje bajo enfoques metodológicos muy diversos, a través de tareas académicas determinadas, configurando de una forma concreta el puesto de trabajo del profesor y el de aprendiz por parte de los alumnos (2007, p. 29).

Esta práctica podemos materializarla en la organización del trabajo escolar, el dominio de técnicas, la gestión del tiempo, las rutinas, recursos, metas, premios, estímulos y centros de interés, así como las estrategias que dan sentido al aprendizaje.

Sin embargo, la práctica que existe previamente a cualquier proyecto curricular es la que delimita y limita los significados del currículo. Estas prácticas estarían mediadas por la subjetividad, la experiencia, el conocimiento disciplinar y los intereses políticos y culturales (Giroux en Ortega, 2009) aspectos que también pueden constituir lo que otros autores plantean como el currículo oculto, es decir “aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etc., esenciales para el funcionamiento de la escuela” (Jackson, 1968, Palladino, 1998 citado en Ortega, 2009), muchos de los cuales pueden estar implícitos, ignorados o ser ambiguos, (Perrenoud, 1993) o mostrar las incoherencias o desintegraciones en esa acción pedagógica, de allí que sea importante preguntarse para quién está oculto.

Otros autores plantean esta misma realidad de todo lo que envuelve la práctica pedagógica como *dispositivo* pedagógico, retomando la propuesta de Michel Foucault: “Un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados

científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos [...], entre dichos elementos —discursivos y no discursivos—” (Foucault, 1983, p. 184), dispositivo que sirve a la dominación y moviliza las voluntades; en el contexto pedagógico, como lo plantean Armella y Grinberg (2012),

La noción de dispositivo pedagógico se refiere a una complejidad de elementos que, en un determinado momento, componen cierta realidad educativa. Es posible pensar como piezas de este dispositivo los más disímiles y heterogéneos elementos: leyes, normativas institucionales, textos escolares, actividades de enseñanza en el aula, formas de organizar y utilizar el espacio escolar (y la distribución, en él, de los cuerpos), organización de los tiempos, discursos habilitados y aquellos que no lo están, etc. (p. 114)

Por otro lado, hay que considerar la respuesta a esa práctica pedagógica por parte de los estudiantes, en el sentido de la legitimidad hacia las enseñanzas, el interés, compromiso, capacidad, y la propia expresión, entre otros aspectos que evidencian las disposiciones laborales y educativas que la escuela produce. En este punto cobra valor el concepto de “oficio del estudiante”, pues ser alumno se trata de ejercer un oficio, tener un trabajo, es una manera de ser reconocido por la sociedad, una manera de existir dentro de una organización sin ser conducido constantemente a la búsqueda de finalidades bien claras, o menos aún a la búsqueda de una eficacia óptima (Perronoud, 1993, p. 49).

Como conclusión, la institución escolar posee unas condiciones de producción del *habitus* que se expresan a través de la práctica pedagógica, formando esquemas generativos de percepción, apreciación y acción, y en estos, disposiciones hacia el futuro educativo y ocupacional en el caso de los jóvenes de la investigación.

2.3 La teoría de la reproducción y la interacción entre socializaciones

Para Bourdieu, la educación tiene un papel fundamental para “reproducir la cultura, la estructura social y la económica a través de tácticas de clase” (Bourdieu, 2001) puesto que, con apariencia de igualdad, lo que hace es premiar el capital cultural familiar que capacita a los niños para el mundo académico: “La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones” (Vila Frances, 2005, p. 162).

Pese a lo anterior, hay otras perspectivas en la misma línea bourdieusiana que relativizan el peso de las grandes instituciones –educativa, familiar–, autores como Martín en *‘La Escuela sin Funciones’* (2010) plantea que Bourdieu le da demasiado poder a las instituciones socializadoras como la institución escolar y la familia al inculcar una cultura integrada a través de un “entorno socializador homogéneo y coherente”(p. 125) como si se tratara de una sociedad primitiva, sin embargo la sociedad moderna es diferente, en esta “para que los distintos agentes socializadores de un niño compartan los mismos esquemas del *habitus*, sería preciso que la sociedad se estructurara ecológicamente a la manera de pueblos primitivos *ideales* totalmente segregados, o que las familias controlaran todas las circunstancias de la socialización de los niños” (Martín, p. 126).

Martín retoma los presupuestos de varios autores en esta línea, entre ellos Bernard Lahire (1995), quien plantea que “el niño se socializa en un entramado de relaciones con agentes muy diversos –familiares, grupos de pares, escuela...– que promoverían esquemas

parcialmente distintos; la socialización sería el producto interactivo de la inserción relacional del niño en distintas configuraciones de relaciones” (en Martín, 2010, p. 126).

En conclusión, la socialización es un proceso que dista de ser total y omniabarcante por parte de una sola institución, por lo que, considerando las interacciones entre estas prácticas y estructuras, el resultado de la interacción no está predeterminado, pues depende del tiempo, consistencia y radicalidad de las prácticas socializadoras específicas; las disposiciones incorporadas por los agentes no son las mismas, varían entre agente y agente dependen del grado de coherencia u homogeneidad de las agencias socializadoras (entre una y otra agencia si hay parecidos) (Martin, 2010).

Puesto que los agentes socializadores son muy variados y proceden de posiciones distintas, el sujeto en vías de socialización va acomodando sus esquemas perceptivos en una interacción constante con agentes con informaciones diversas; se generan entonces actores con repertorios diferenciados de esquemas de percepción y acción (Martin, 2010, p. 129).

De otro lado, según este autor, la fortaleza y coherencia de la influencia socializadora generan sujetos más o menos flexibles, tanto A) Sujetos previsibles con una correspondencia entre las estructuras sociales objetivas e incorporadas, como B) Actores más plurales, producto de entornos socializadores divergentes que le otorgan más peso al presente en la explicación de sus prácticas (porque las estructuras de producción de disposiciones son diferentes de las de funcionamiento) (Martin, 2010).

A lo anterior se añade que, el efectivo funcionamiento de ese *habitus* o disposición depende de la adecuación de esas disposiciones en las condiciones presentes, que ya no es el mismo si ocurre algún cambio social o cambio biográfico (Martin, 2010).

CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Pregunta y objetivos de investigación

¿Cómo las prácticas socializadoras configuran disposiciones educativas/laborales en los estudiantes de las cohortes 2018 y 2019 de la I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación de Pensilvania, Caldas?

Objetivo General

Comprender las prácticas socializadoras que configuran disposiciones educativas/laborales de los estudiantes de las cohortes 2018 y 2019 de la I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación.

Objetivos Específicos

- Identificar la influencia de la socialización familiar en las disposiciones laborales y educativas de los jóvenes egresados 2018-2019.
- Describir la manera en que la socialización escolar de los jóvenes egresados 2018-2019 genera en ellos argumentos (actitudes/aptitudes) hacia determinadas opciones educativas y laborales.
- Analizar las prácticas socializadoras familiares y escolares como procesos de construcción subjetiva de interacción entre las agencias para formar disposiciones educativas y laborales en los jóvenes.

3.2 Materiales y métodos

Para la presente tesis se trabajó la metodología de investigación social cualitativa, porque nos remite al mundo de significaciones y sentido que le dan los agentes a su acción y busca

captar la cotidianidad de los mismos. Es de importancia anotar que la investigadora como perteneciente al contexto escolar en estudio realizó un ejercicio reflexivo sobre la forma en que produce conocimiento a partir de sus propias características personales como sujeto docente de la institución educativa a analizar.

La unidad de análisis de la investigación da cuenta de las prácticas socializadoras y las disposiciones laborales y educativas de los agentes de la investigación, y las unidades de observación son los egresados de grado once de la I. E. Escuela Normal Superior de La Presentación durante los años 2018 y 2019, sus padres, madres y los docentes de la institución.

3.3 Técnicas de investigación

Se realizaron

- Entrevistas a profundidad con el objetivo de lograr relatos de historias de vida de los estudiantes de estas cohortes que constituyeron la muestra, de modo que permitan un acercamiento al conjunto de instancias socializadoras y a los elementos que influyeron en sus disposiciones educativas y laborales.
- Entrevistas a profesores y padres y madres de familia como sujetos relevantes del contexto familiar y escolar.
- Grupos focales de profesores.
- Revisión documental del PEI y los textos significativos de la institución.

3.4 Enfoque: Estudio de Caso Comparativo

La apuesta metodológica del Estudio de Caso Comparativo: “tiende[n] a focalizar (...) un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218).

En consecuencia con lo anterior,

El caso o los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de una determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218)

Es importante señalar que “En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación” (Blasco (1994) citado en Neiman y Quaranta, 2006, p. 218).

La elección del caso busca maximizar las posibilidades (...) del caso para desarrollar conocimiento a partir de su estudio. La muestra es intencionada en función de los intereses temáticos y conceptuales, y los casos se pueden seleccionar según diversos criterios, por ejemplo, a partir de determinadas condiciones que lo transforman en un fenómeno único o lo constituyen en una expresión paradigmática de un problema social. (Neiman y Quaranta, 2006 p. 218)

En este sentido, la elección del municipio de Pensilvania, y en ella la I.E. ENSP, constituyen el caso en estudio a nivel macro; de la misma manera, los egresados de esta institución para los años 2018 y 2019 son los casos de estudio específicos que se tomaron

en cuenta. Analizando aquellos casos diversos que se tienden a asumir como uniformes o generales pero no lo son (Ragin, 2007), la comparación de casos entra a “revelar las diferentes condiciones causales conectadas con los diferentes resultados, es decir, los patrones causales que separan los casos en diferentes subgrupos” (Ragin, 2007, p. 180) y generan diferentes resultados. En este caso se pretendió analizar la relación entre la socialización familiar y escolar como condiciones causales con las diferentes disposiciones laborales y educativas como los resultados. Se trató de entender los factores que distinguían entre sí los casos y encontrarle el sentido a cada uno.

3.5 Selección de casos o muestreo

Se escogieron 24 egresados de las cohortes graduadas en los años 2018 y 2019, con las cuales la investigadora tenía mayor cercanía, como un conjunto relevante de casos para de allí limitar un número de casos comparable sobre el que se profundizó, buscando casos teóricos que mejor reflejaran la diversidad de los diferentes tipos de socialización familiar. Esto se realizó y permitió encontrar los casos heterogéneos por la misma referencia de los estudiantes. Los nombres de los egresados mencionados en el texto son ficticios, con el fin de proteger su identidad.

3.6 Técnicas de análisis

Las variables de las socializaciones familiares y escolares se registraron como relatos biográficos codificados y analizados con base en el método de la teoría fundada, el cual permitió codificar y organizar el material recolectado, encontrando regularidades que reconstruyen conceptos desde lo empírico.

Para el ejercicio comparativo “el examen de patrones de diversidad implica esencialmente una búsqueda de las combinaciones de condiciones que distinguen las categorías de casos” (Ragin, 2007, p. 181) posibles (las configuraciones de casos ideales) y de estas, las combinaciones que se pudieron encontrar en la realidad disponibles en la muestra.

Se analizaron diferentes condiciones causales que provocaran los resultados divergentes, de acuerdo con el marco analítico propuesto en la teoría, analizando las combinaciones de causas que generan determinado resultado, o que aparentemente representen patrones contradictorios de causas, o causas irrelevantes para un determinado resultado (Ragin, 2007).

El estudio comparativo comprendió tres momentos, en el primero, a través de la información recogida se analizó la socialización familiar (Capítulo 4), escolar (Capítulo 7) y la historia de orientación de los egresados desde que se graduaron (Capítulo 8), para este objetivo se utiliza el análisis de clústeres con el programa SPSS.

En el segundo momento se procedió a observar la interacción de las agencias escolares y familiares entre sí en cada caso relacionando la forma en que cada individuo se orienta respecto a una carrera u ocupación (Capítulo 9).

En el tercer momento se analizó de qué manera las diferentes condiciones causales (socialización familiar, escolar e historia de orientación provocan o no un resultado, en este caso el enrutamiento, entendido como la satisfacción del egresado por el proceso que lleva en sus decisiones educativas/ocupacionales, o en su defecto la ausencia de un plan educativo/ ocupacional definido en el corto plazo. Para este momento se usan las técnicas de árbol de decisiones (Chi cuadrado) y el análisis de correspondencias (Capítulo 10).

CAPÍTULO 4. LA CONTRIBUCIÓN FAMILIAR

En este capítulo se responderá a la pregunta ¿Cuál es la participación de la familia en la formación o constitución de las disposiciones laborales y educativas de los jóvenes egresados de las cohortes 2018 y 2019 de la I.E. ENSP?, a partir del análisis de entrevistas realizadas a 24 estudiantes y padres de familia de las cohortes 2018 y 2019, las cuales se realizaron en diciembre de 2020 y diciembre de 2021.

Con base en el planteamiento de Pac-Salas (2015) revisado en los antecedentes, la hipótesis presente en este trabajo es que cada familia tiene un capital cultural que orienta las disposiciones laborales y educativas de los estudiantes, sin embargo, su eficacia depende de las condiciones concretas de las relaciones familiares, la estructura y dinámica familiar, que permiten esa inversión del capital, lo que se conoce como configuración familiar.

Es por ello que en el presente trabajo se recogieron los datos del nivel educativo de los padres de los egresados de la muestra, su presencia y acompañamiento durante el crecimiento de sus hijos, el ejercicio de un trabajo u ocupación y su interés en el capital cultural-escolar, aspectos que demarcan un sentido de valor y de inversión a la apuesta escolar por parte de los mismos. La confluencia de los anteriores indicadores se asumió como una configuración familiar favorable o desfavorable a la institución escolar. Con estos datos pudimos interpretar la prioridad y expectativa que muestra cada familia hacia las apuestas escolares.

De acuerdo con Bourdieu (2001), se plantea que cada familia tiene una estrategia de reproducción social basada en unas creencias y un sentido del juego. La familia hace

cierto uso de la escuela desde las estrategias de reproducción social como maneras de mantenerse o mejorar su posición en la sociedad, generando actitudes y aptitudes hacia el estudio y el trabajo, mostrando interés y compromiso para estar en la escuela y luchar por sus premios a corto y largo plazo, logrando o no un mejor dominio de la cultura y una posición más favorable ante las diferentes opciones educativas y laborales. De acuerdo a la configuración familiar, se va dibujando una estrategia que tiene alcances hacia cómo se comporta el niño en la escuela y aprovecha los recursos provistos para orientarse educativa y laboralmente al salir del colegio.

La presencia y cuidado de los padres en la edad infantil y escolar es crucial en esa socialización de los niños para el resultado de actitudes de independencia, seguridad y confianza en sí mismos, se tuvo en cuenta la diferenciación con padres solteros y ambos padres, porque en comparación a un hogar monoparental, la presencia de ambos padres puede disminuir la vulnerabilidad ante las cargas tanto económicas como humanas, es un factor que se asocia a una mayor resistencia ante los retos y dificultades propias de las familias.

En los diferentes casos de los egresados se evidencia que el nivel educativo de los padres tiene el poder de influir y generar validez a opciones educativas: cuanto mayor el nivel educativo de los padres, mayor inclinación a que el chico alcance un grado superior. Por ejemplo, la familia de Violeta, compuesta de madre soltera (educación primaria) migra del campo al casco urbano del municipio, producto de situaciones de violencia intrafamiliar; Violeta, quien es la hija mayor, constituye el único apoyo de la madre. Después de sacar su diploma de bachiller, la madre se lava las manos de toda responsabilidad para ayudarle a estudiar.

La madre de Silvio, bachiller, es madre soltera, ha trabajado toda su vida de vendedora, y genera un ejemplo de constancia y fortaleza; en su proyecto educativo hay unas prioridades, como formar un buen hombre, respetuoso, pero con un interés limitado por el capital escolar, esto hace que cuando el mundo académico muestre sus reveses, a Silvio le cueste persistir, y ver nulas las posibilidades, lo que le mueva a no emprender otro proyecto educativo.

Algo similar le ocurre a Javier, quien, a pesar de haber pasado a la universidad pública, le costó mantenerse en esta y decide volver al municipio a buscar un programa similar en la institución de educación superior local.

En el caso de Carolina, proveniente de núcleo familiar conformado por muchos hijos, en el que es adoptada y la menor, con unos padres mayores-ausentes, presenta un desinterés manifiesto por cualquier opción escolar después de graduarse del bachillerato. Su configuración familiar no fue tan apta para generar disposiciones escolares, no hubo dedicación para acompañarla a encontrar un proyecto específico, o unos acudientes que le imprimieran el amor al estudio.

El hecho de tener un nivel educativo limitado genera menos competencias con las cuales interpretar y potenciar a los hijos. Se presenta el caso de aquellas familias (José Manuel, Angélica) con madres de edad y un nivel educativo limitado, en las que son los hermanos mayores los que dan credibilidad y viabilidad a las opciones educativas de los jóvenes, allí los padres no tenían una opinión formada, pero los hermanos ya habían llegado a un punto en que tenían criterios para observar las opciones de sus hermanos menores y los asesoraban.

La actividad económica de los padres, su profesión y ocupación son también maneras en que se comunican los valores y una perspectiva y expectativas de desarrollo a futuro, lo que remite al alcance de un desarrollo humano amplio o limitado.

La madre o padre que son trabajadores generan una imagen empoderada hacia sus hijos e hijas, inculcando en ellos buen ejemplo, motivación y esfuerzo para persistir y obtener sus propias metas. Es el caso de Luciana, cuya familia la conforman un padre ausente y una madre con un nivel escolar secundario que, si bien no promovía deliberadamente su capital cultural, le comunica un mensaje claro de disciplina y persistencia, generando una chica estudiosa, con buenas competencias lectoras y escritoras, acreedora a una beca “Ser pilo paga”. De otro lado, hay madres que no ejercen un oficio u ocupación por fuera de casa, pero desde allí le dan relevancia al estudio, expresan interés, acompañamiento, presión, intensidad, y si bien no apoyan concretamente los procesos académicos, siempre forman sus valores, el respeto, la persistencia, ser un buen joven, entre otros.

Se observa que si el padre soltero (en todos los casos la madre) tiene un perfil dependiente económicamente de otras personas, como el caso de Estela, y no hay otros adultos significativos en la familia, se evidencia una ausencia y carencia para estos jóvenes, quienes deben luchar un poco más fuerte por una superación de esta identificación dependiente.

De otro lado, está el caso de los padres y madres que matricularon a sus hijos en programas técnicos del IES CINOC desde décimo/oncena, aprovechando la disponibilidad dentro del municipio, lo cual resulta en una estrategia de elección rentable sin mayores riesgos.

Los padres, por lo general tienen menos educación que las madres, suelen ser más prácticos; al contrario, las madres animan a sus hijos a escoger un estudio que les apasione. Un ejemplo de esto es el caso del padre de Gisela, quien la presiona para empezar una carrera del IES, en comparación con la madre, más complaciente. El padre de Fabiana, por su parte presenta demasiado interés en la contribución laboral de su hija, comprometiéndola a estudiar primero algo rentable³ por encima de su vocación, lo cual le impide cambiarse de carrera hasta que termine su ciclo técnico. Se observan padres con una interacción conflictiva, como los de Juanita, ya que el padre espera que ella trabaje y la madre que sea buena académicamente, además de unas altas expectativas académicas por parte de la familia materna.

Las familias de Judith y Angélica, encabezadas por madres con educación secundaria y estudios tecnológicos y una intención educativa/artística complementaria a la escuela durante su tiempo de niñez y adolescencia, les llevan a poseer un cultivo más o menos rico de actividades culturales que les brinda elementos para posteriores elecciones. Por su parte, a la madre de Angélica no le convence que su hija estudie artes plásticas, pues no sabe qué hará con lo aprendido en esta carrera y si su ejercicio le servirá para mantenerse económicamente.

De la misma manera las familias de Juan Carlos, Liliana, Blanca, Dora, Viviana, Gabriel, Gisela manifiestan un ejemplo de laboriosidad, en el que las madres dan la pauta para que los hijos estudien aquello que les apasiona, con una alta motivación hacia el estudio y otros consumos culturales.

³ De acuerdo con los principales contactos y red social de los padres o el municipio.

Para identificar la participación de la familia en la formación o constitución de las disposiciones laborales y educativas de los 24 jóvenes egresados de las cohortes 2018 y 2019 se presentan las siguientes configuraciones, las cuales pueden describir la consistencia de la socialización familiar; se analizan los años de estudio de cada familia, la presencia y ocupación de los padres y la inversión en formación cultural, y con ello se llega a la conclusión de un determinado vínculo del capital cultural heredado con el proyecto escolar.

Haciendo los años de estudio familiares el criterio organizador, y ordenando los datos de los demás aspectos, se concluye la existencia de cuatro configuraciones que dan cuenta de estas estrategias, hemos decidido darles los siguientes nombres (ver tabla 1):

1. Desvinculado: correspondiente de 0 a 5 años de estudio familiares (sumando los del padre y la madre), hogares en los que solo hay una madre soltera, ama de casa que en la mayoría de las veces no trabaja, y nula inversión en actividades de formación diferentes a la escuela.
2. Atraído: correspondiente de 6 a 16 años de estudio familiares con la presencia de una madre soltera o ambos padres, los cuales en su mayoría suelen trabajar, con poca inversión en actividades de formación diferentes a la escuela.
3. Inclinado: correspondiente de 17 a 22 años de estudio familiares con la presencia en este caso de madre soltera o ambos padres, todos trabajando y en su mayoría con inversión en actividades de formación diferentes a la escuela.
4. Comprometido: correspondiente de 23 años de estudio familiar en adelante, con la presencia de ambos padres, los cuales trabajan y que en su mayoría realizan inversión en actividades de formación diferentes a la escuela.

Tabla 1. Socialización familiar-vínculo de capital cultural heredado

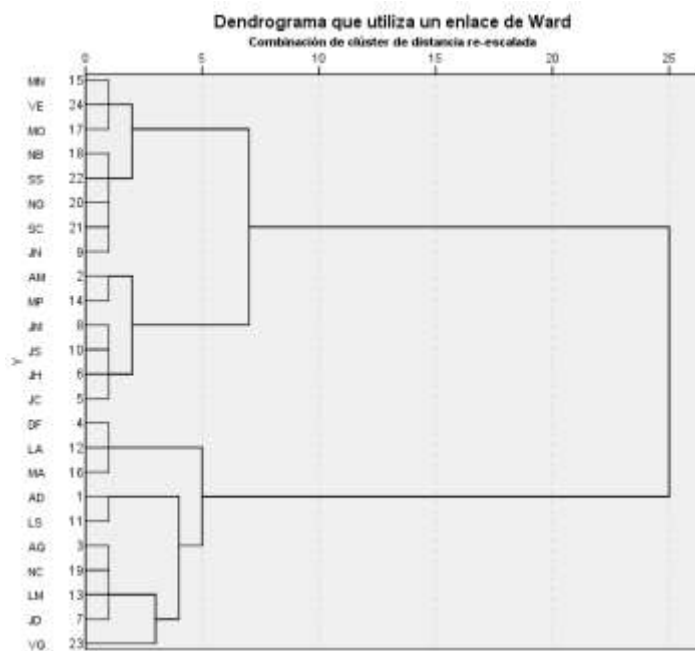
NC	SX	Nivel escolar padres	Presencia de padres	Ocupación de los padres	Inversión en actividades de formación	Vínculo del capital cultural heredado con el proyecto escolar
JoM	M	CE Bajo	Madre	madre no trabaja	No	Desvinculado
Vio	F	CE Bajo	Madre	madre trabaja	No	Desvinculado
Est	F	CE Bajo	Madre	madre no trabaja	No	Desvinculado
Ari	M	CE Bajo	madre/abuela	madre no trabaja	No	Desvinculado
Silv	M	CE Básico	Madre	madre trabaja	No	Atraído
Car	F	CE Básico	ambos padres	madre trabaja	No	Atraído
Jul	M	CE Básico		ambos trabajan	No	Atraído
AF	M	CE Básico	ambos padres	ambos trabajan	No	Atraído
Ang	F	CE Básico	Madre	madre trabaja	estético/artístico	Atraído
Lil	F	CE Básico	ambos padres	ambos trabajan	Escolar	Atraído
Luc	F	CE Básico	Madre	madre trabaja	No	Atraído
Aar	M	CE Medio	Madre	madre trabaja	Deportivo	Inclinado
Mar	F	CE Medio	ambos padres	ambos trabajan	No	Inclinado
Jud	F	CE Medio	Madre	madre trabaja	estético/artístico	Inclinado
Gis	F	CE Medio	ambos padres	ambos trabajan	estético/artístico	Inclinado
Jua	F	CE Medio	ambos padres		estético/artístico	Inclinado
Dor	F	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	Escolar	Comprometido
Gab	M	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	Escolar	Comprometido
JC	M	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	estético/artístico	Comprometido

Viv	F	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	estético/artístico	Comprometido
Fab	F	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	No	Comprometido
Jav	M	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	estético/artístico	Comprometido
Bla	F	CEmm Alto	ambos padres	ambos trabajan	estético/artístico	Comprometido
Fer	F	CEmm Alto	madre/abuela	madre trabaja	No	Comprometido

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, no hemos querido quedarnos solo con esta clasificación, por ello los datos se han introducido en un análisis de clúster del programa SPSS con el objetivo de detectar los agrupamientos o similitud en que se juntan los casos sin ningún criterio organizador predeterminado, los resultados expresan las siguientes configuraciones (ver anexo estadístico).

Gráfica 3. Dendrograma vínculo de capital escolar



Fuente: Elaboración propia.

El dendograma (gráfica 3) es un esquema que representa la formación de conglomerados, con la cual se evalúan los niveles de similitud o distancia entre los mismos, en este se pudo determinar la formación de 6 clústeres en los que se dividiera la población, y se procede a comparar las medias al interior de estos clústeres para determinar los valores predominantes y así darle un nombre distintivo a cada configuración.

Tabla 2. Comparación de medidas.

Ward Method	R_KEscolar	R_Presencia	R_Ocupacion	R_Inversion
1	2,50	2,00	2,00	4,00
2	2,83	3,00	2,83	1,17
3	2,00	2,00	2,00	1,25
4	1,00	1,67	1,00	1,00
5	3,50	3,00	3,00	3,63
6	4,00	1,00	2,00	1,00
Total	2,71	2,50	2,42	2,21

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 está marcando 6 configuraciones o agrupamientos que enriquecen la primera categorización, los hemos denominado así:

1. Adquisición cultural
2. Reproducción pragmática
3. Reproducción mínima
4. Desvinculada y fragmentada
5. Comprometida hacia el capital escolar
6. Herencia escolar pragmática

Estas configuraciones son representadas en un gráfico de dispersión donde se percibe la pertenencia y dispersión de cada individuo en determinado conglomerado.

De esta manera, como lo muestra la gráfica 4, para el primer grupo, (azul) compuesto por dos familias, de madres solteras, con educación técnica y tecnológica que trabajan e invierten en actividades de formación cultural para sus hijas, su estrategia sería esta inversión cultural.

El segundo grupo (rojo), conformado por seis familias, con ambos padres presentes, con un nivel educativo medio (educación técnica, secundaria) pero que no realizan ninguna inversión en formación cultural por fuera de la escuela, se categorizarían con una estrategia de reproducción pragmática, dado que solo hacen lo necesario y no se inclinan a aumentar su estudio o nivel cultural.

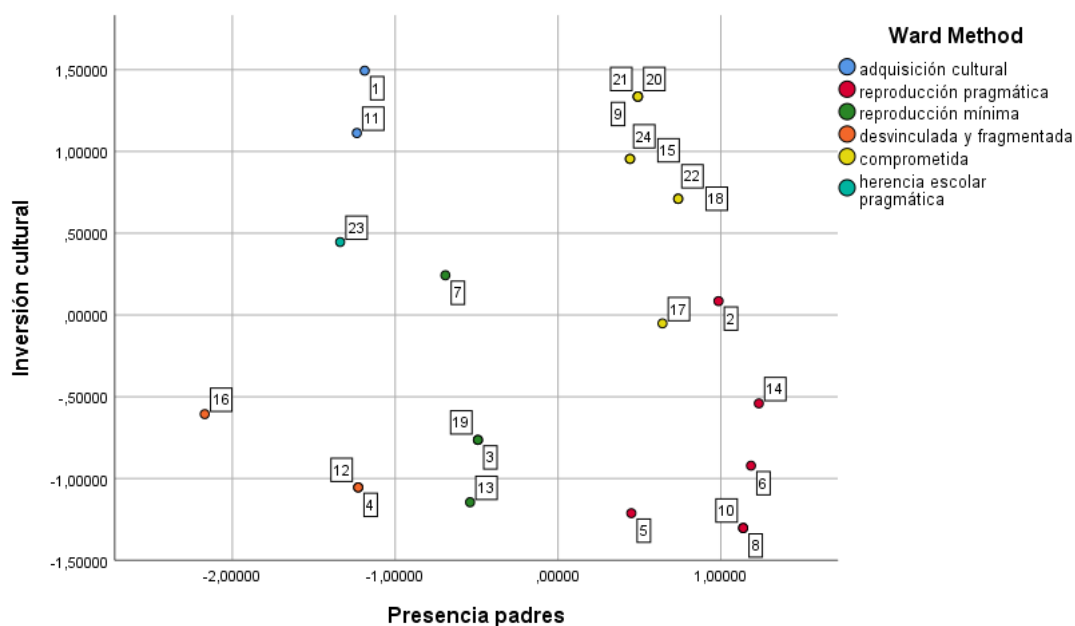
El tercer grupo (verde), conformado por tres familias encabezadas por madres solteras, trabajadoras, con un nivel escolar medio-bajo (secundaria-primaria), que no invierten en formación cultural, su estrategia sería de reproducción mínima, ya que enfocan a sus hijos a rendir en la escuela y a motivarse con los mínimos criterios accesibles para ellas en un contexto de cierta limitación.

El cuarto grupo (naranja) lo conforman tres familias, encabezadas por madres solteras, las cuales no trabajan, con un nivel escolar mínimo (primaria en promedio), y que no invierten en formación cultural por fuera de la escuela; debido a este contexto, este grupo realiza una estrategia de reproducción desvinculada y fragmentada con respecto al proyecto escolar.

El quinto grupo (amarillo) está conformado por ocho familias con ambos padres presentes, en su mayoría trabajando, con un capital escolar medio-alto (secundaria, educación técnica, profesional), los cuales realizan inversión en formación cultural, esta agrupación la denominamos comprometida con las apuestas y proyectos escolares.

El sexto grupo (aguamarina) está conformado por una familia encabezada por madre soltera trabajadora y abuela pensionada cuyo nivel educativo es alto (especialización), la cual enfatiza en la formación escolar, no invierte en formación cultural, por eso se denomina pragmática, basada en la herencia escolar.

Gráfica 4. Dispersión agrupada-presencia de padres por inversión cultural



Fuente: Elaboración propia.

La visibilización de estas seis configuraciones familiares diferentes, cada una con una estrategia de reproducción orientada al aprovechamiento del capital escolar, permite identificar la participación de las familias en la formación o constitución de las disposiciones laborales y educativas de los jóvenes egresados. El uso de la herramienta estadística permite reconocer la especificidad de cada grupo, haciendo un acercamiento más certero a los datos.

CAPÍTULO 5. LA CONTRIBUCIÓN ESCOLAR DESDE LOS EGRESADOS

El presente capítulo busca presentar el dispositivo escolar entendiéndolo como esa organización dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que logra que el estudiante pueda asimilar nuevos conocimientos y habilidades:

La noción de dispositivo pedagógico se refiere a una complejidad de elementos que, en un determinado momento, componen cierta realidad educativa. Es posible pensar como piezas de este dispositivo los más disímiles y heterogéneos elementos: leyes, normativas institucionales, textos escolares, actividades de enseñanza en el aula, formas de organizar y utilizar el espacio escolar (y la distribución, en él, de los cuerpos), organización de los tiempos, discursos habilitados y aquellos que no lo están, etc. (Armella y Grinberg, 2012, p. 113).

Para ello, en los próximos tres capítulos se describirán todos los aspectos de la rutina, organización y cultura de la institución que puedan contribuir al proceso de acercar los estudiantes a intereses educativos y laborales. En este capítulo se describe el dispositivo escolar en las percepciones de los estudiantes sobre las diferentes áreas de conocimiento vistas en la institución durante la educación media. En el capítulo seis se describe el dispositivo escolar desde lo que los docentes dicen de los estudiantes y de los procesos institucionales relacionados con el aprendizaje y la motivación hacia una orientación socio-ocupacional. En el capítulo siete finalmente se define cómo fue la apropiación que hizo cada egresado de la escuela a través del rendimiento escolar, las materias favoritas y las experiencias significativas.

El contenido de esta primera parte nace de las entrevistas a estudiantes de la muestra pertenecientes a las cohortes 2018-2019 de la I.E. ENSP con respecto a cómo vivieron el dispositivo escolar y cada una de sus materias; en específico, el interés que generaron las áreas académicas hacia opciones académicas y laborales y su compromiso como estudiantes con respecto a las mismas.

Hay que hacer la salvedad de que una valoración a posteriori de si estas materias sirvieron a largo plazo para la identificación de intereses de estudio y trabajo está altamente mediada por el resultado logrado por el estudiante entrevistado tiempo después de haber pasado por estos grados, como sucede con los sujetos de esta investigación, lo cual introduce cierta parcialidad en la interpretación del contenido académico. Hace falta un acercamiento a los currículos institucionales desde su propio presente, con una mirada más integral.

Antes de describir cada área, es necesario hacer una breve introducción a cómo se realiza la acción pedagógica en la I.E. ENSP. En este sentido, cada institución posee un Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual “expresa la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación, definidos por la Ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (Calvo, 1996).

En el caso de la IE ENSP en su calidad de Escuela Normal o formadora de maestros, la acción pedagógica pretende

Formar integralmente PERSONAS que puedan además desempeñarse como profesionales en la educación a nivel preescolar y de básica primaria en el sector rural y urbano (...) al mismo tiempo se vislumbra como institución formadora y

cualificadora (...) con una cultura del emprendimiento y atención a la diversidad.
(PEI I.E. ENSP, 2018, p. 12)

El Plan de estudios de la institución, tiene en cuenta las áreas obligatorias y fundamentales y las áreas optativas para la Educación Secundaria Básica y Media, a saber:

La Educación Secundaria Básica: tiene como objetivos educativos, especialmente, propiciar una formación general mediante el acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico para su vinculación con la sociedad y el trabajo; desarrollar las habilidades comunicativas para expresarse correctamente en castellano y en una lengua extranjera... sus áreas fundamentales las comprenden

- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política, democracia, cívica y urbanidad.
- Educación artística
- Educación ética y en valores humanos
- Educación física, recreación y deportes
- Educación religiosa
- Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero
- Matemáticas
- Tecnología e informática

Educación Media: su objetivo es permitir al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior. Está compuesta por las siguientes:

- Las mismas áreas de la educación básica a un nivel más avanzado
- Además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía

Dentro de esta intención también se encuentran los proyectos de ley e institucionales, en los que se trabajan objetivos específicos.⁴

Hacen parte de la profundización pedagógica para la Media las materias de Pedagogía, Observación, Psicología, Didáctica de la matemáticas y Didáctica de la Lengua Castellana. (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 28)

A continuación, se describirá cada área con base en las respuestas de los estudiantes a los interrogantes mencionados.

A nivel institucional, desde el PEI se proponen como fundamentales dentro del paquete educativo las competencias básicas, estas “le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo”. Entre ellas se encuentran las *competencias matemáticas*, las cuales “contribuyen al desarrollo de diferentes tipos de desarrollo lógico y matemático, procesos mentales útiles para el análisis de situaciones problema y para el desempeño activo y crítico en la vida social y política” (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 35).

Los estudiantes plantean al respecto que esta área de competencias matemáticas es importante desde las operaciones básicas y en la aplicación en la vida cotidiana, porque

⁴ Construcción de Ciudadanía, Estilos de vida saludable y otros proyectos direccionados desde el MEN y SED Caldas, como el Servicio Social Estudiantil Obligatorio, Proyecto de Fortalecimiento al componente de inglés en las Escuelas Normales Superiores en el país, Proyecto “Apoyo a la atención educativa para la primera infancia en el departamento de Caldas”, Proyecto de biblioteca escolar y Banda estudiantil de música, Proyecto de Jornada única, con el objetivo de aumentar la calidad de la educación (...) en el desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas, científicas, ciudadanas, laborales, de emprendimiento y bilingües. Por otro lado, se cuenta con proyectos institucionales inscritos igualmente en el currículo y las necesidades del contexto, entre los que están Encuentro con la Literatura, Festival de la Canción, Jornada de la juventud, Día de logros de artística, La magia de mis quince, English Day, retiros espirituales para maestros en formación.

todo en la vida tiene matemáticas. Y aún más carreras especializadas. Para ellos esta área es importantes y necesaria, pero cada uno tiene una visión subjetiva de acuerdo al propio desempeño: una predisposición al fracaso cuando sienten que no la entienden o cuando tienen un bajo rendimiento, aburrimiento en procesos en los que no se mantiene el interés o relacionados con el método del profesor, o un gran gusto debido al éxito de sus procesos académicos. Una estudiante manifiesta: “era buena, pero se hacía monótona, no lo suficientemente motivante” y agregaba “se pueden hacer otras cosas, no solo aprenderse fórmulas (procedimientos), sino cosas que le lleven a uno a pensar” (Gisela).

Las *competencias científicas* enmarcan las ciencias naturales y sociales. Como lo plantea el texto “contribuyen a la formación de personas capaces de observar, analizar, indagar y explicar lo que sucede a su alrededor para lograr nuevas comprensiones, compartir y debatir sus inquietudes y buscar soluciones a problemas” (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 35).

En el caso de la *física y química* los estudiantes plantean que estas son materias con las que uno puede ir más allá de lo cotidiano, dejar el mundo empírico de un conocimiento superficial para relacionar ideas con conceptos y al mismo tiempo generar preguntas sobre cómo funcionan el mundo físico y químico en la vida diaria. Sobre la química y la física hay que anotar que, para algunos, ambas materias tienen la misma dificultad; para otros química es más comprensible, porque tal vez hace referencia a situaciones más concretas de la vida cotidiana; para otros es más complicada, pues vieron que tenía mayor cantidad de fórmulas. Según ellos, los profesores se esfuerzan para que estas materias no sean teóricas del todo. Por otro lado, los egresados que cursan carreras relacionadas dicen que los conocimientos son muy básicos, que poco contribuyen a ubicar

a los estudiantes con respecto a los temas que se van a ver en la universidad, en la que se hacen necesarias las explicaciones, procedimientos y aplicación, lo cual difiere del caso de algunos estudiantes de otros colegios urbanos públicos de la ciudad de Manizales.

En el caso de las ciencias sociales, la materia de *economía política* marca para algunos un interés hacia el contexto social del municipio, para relacionarse con el mundo, y estar ubicados en el conocimiento de lo que somos y en donde estamos; sin embargo, para otros no hay mayor interés... “ni me acuerdo qué era eso, no me fue bien pero tampoco me disgustaba” (Violeta), “la verdad no me acuerdo muy bien lo que dábamos ahí, recuerdo que era como sociales, entonces no sabría decir si era importante, yo creo que sí, no me gustan mucho los temas pero sí son importantes” (Estela). Los jóvenes señalan que esta materia no era tan difícil, pero a la vez no lograba impactar lo suficientemente, generar dudas o motivación por ese campo de conocimiento. Plantean que hubo una variación de profesores que obstaculizó el sentido del proceso que llevaban con esta materia desde sociales en noveno. Para la cohorte 2018 hubo unas capacitaciones de emprendimiento en el espacio de esta materia, con lo cual “casi lo que vimos con (el docente) fue nada, porque estábamos en unos talleres de emprendimiento que venían a dictar” (Gisela).

En el caso del *área de informática* comentaron que durante algún periodo se aprendió con cuaderno y lapicero, por ausencia de aparatos tecnológicos informáticos. Algunos jóvenes plantearon que en décimo y once recibieron un conocimiento de nivel básico, con baja pertinencia, dado que en la actualidad la informática tiene alcances diferentes a la ofimática, que no se exploran en la institución. Otra estudiante dijo que por algún tiempo esta materia la asociaba con “una actividad de tiempo libre” o con jugar en

el computador. Otra estudiante plantea que en la universidad experimentó un choque en aspectos de programación, dado que nunca había visto esta temática.

Varios estudiantes comentaron positivamente la experiencia tenida con una aplicación para hacer maquetas de construcciones en tercera dimensión. Otros estudiantes plantearon que recibieron clase de profesores no expertos que nunca habían dado esta materia y estaban en un proceso de aprenderla, enseñando lo básico. Además, que el área de informática es una materia en la que la brecha generacional incide, pues, como lo plantea una de ellas, “somos *millenials* y nos enseña alguien que escasamente sabe manejar el computador” (Fernanda).

Desde el PEI se plantea el *área de Lenguaje* con su potencialidad para “enriquecer la dimensión de comunicación transmisión de información, representación de la realidad, potencialidades estéticas, (...) brindando los estudiantes herramientas cognitivas para conocer y tomar posesión de su realidad natural y socio cultural y para asumir conciencia sobre sí mismo” (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 35).

Los recuerdos de los estudiantes en la materia de *español* remiten al mundo de la literatura, leer, interpretar, escribir, comprender lo que se lee, generar criterio, motivarse a leer; como dijo un estudiante: “español útil lo va a ser siempre, compromiso, sí, gracias a eso tengo buena ortografía, utilidad y compromiso 100%” (Juan Carlos).

Blanca, Juanita, Ariel, Dora y Judith manifestaron que gracias a esta materia obtuvieron un gusto especial por actividades libres como leer, expresarse bien en los diferentes géneros literarios, entre ellos anotaron que retomaron el gusto por la lectura, que pudieron despertar el interés literario, la capacidad de ver más allá, acceder a la riqueza literaria, pues fueron motivados a leer novelas juveniles. Varios comentaron que

les gustaba escribir historias y que les llamaba la atención acrecentar el vocabulario, que leyeron versos muy interesantes y que con ello sienten que aprendieron mucho. Otra egresada planteó que “en español las tareas eran fáciles y nunca nos pusieron a escribir textos académicos como ensayos” (Angélica), lo cual le estaba costando demasiado en su trayecto universitario.

Algunos estudiantes de la muestra plantean que les parece muy interesante analizar la historia humana, crear argumentos para debatir, son estudiantes que identifican ámbitos de su agrado con los temas de *español* y *filosofía*. Sin embargo, hay otras visiones, como la de Fernanda, quien dijo que a pesar de ser filosofía su materia favorita extrañó el ejercicio de preguntar, cuestionar y responderse a sí mismos, crear un pensamiento filosófico personal, crear más debates en clase. Otra estudiante planteó: “Filosofía es dura, es complicado entender algunos temas, es muy compleja, tiene muchas cosas que lo ponen a pensar, a dudar” (Violeta). Se evidencia dificultad para entender el sentido de la materia: o porque tiene muchos elementos, cuestiona las propias creencias, o porque tiene menos intensidad horaria. Por otro lado, cuando se le pregunta a una estudiante sobre sus recuerdos de la clase de filosofía anota: “filosofía... en este momento no le veo utilidad” (Estela), aunque realmente no se acuerda de las características de esta materia.

Desde las Competencias comunicativas también se describe el *inglés* como herramienta que permite la comunicación con personas de otros países, dentro del mundo globalizado en que vivimos (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 35).

Varios estudiantes plantean que en la clase de inglés la dificultad exigida era mínima, no había reto para los avanzados, y en este sentido se detenía su proceso; para ellos aprender inglés era sobre todo aprender vocabulario, lo cual generó choque en la

universidad. Estos egresados plantean que el inglés debería darse “más didáctico y hablado, no solo conocer la estructura de la lengua (...). En sexto me encantaba, en once ver lo mismo desmotiva” (Gisela). Una joven que estudia lenguas modernas plantea “yo vine a entender el verbo *to be* en décimo”, esta misma joven narra cómo la experiencia escolar “lo prepara a uno en cuanto a la experiencia, no respecto al contenido” (Blanca).

Por su parte el área de *educación física* fue valorada positivamente por muchos, cuando los profesores participaban en el juego con los estudiantes, dejándose interpelar por los mismos principios (energía, esfuerzo, práctica) que enseñaron, logrando así mayor motivación en los estudiantes. Manifestaron también la urgencia de practicar deportes no tradicionales, y lograr variedad en las clases.

En áreas como la *religión* los egresados plantearon el interés de enseñanzas allí impartidas sobre cómo tratar a las personas, a uno mismo y a los demás, en temas polémicos y conflictivos, y en temas útiles a la religión católica. Sin embargo, varios egresados plantearon la necesidad de un nuevo enfoque en el problema religioso frente a estudiantes de otras culturas, religiones o ateos, para que estos también se pudieran beneficiar, abarcando la totalidad del hecho religioso en la historia, sin “obligar a que la gente crea en algo que no quiere creer”(Ariel). Otra estudiante comenta:

Siempre he tenido mi discusión de que solo dan religión católica, pero ¿qué pasa si soy budista? y además la profesora es católica ortodoxa, entonces si le dices que el catolicismo ha matado gente y ha hecho cosas terribles se pone molesta contigo, entonces tampoco me las disfruté tanto, porque no había esa libertad de expresarse o pensar diferente, sino que era un adoctrinamiento igual que siempre, creo que para dar religión deberían dar todas las religiones” (Fernanda).

De igual manera, algunos egresados valoraron el área de *ética* desde la reflexión de cómo ser mejores humanos, más allá de la repetitiva o el discurso religioso, desde una reflexión guiada por la filosofía. “No me parece interesante, pero sí importante, quizás porque es mucho repetir y se vuelve aburrido” (Ariel). Los egresados plantean dejar de hablar de los “valores ideales” desde un discurso del deber ser, señalan que hay mayor necesidad de discutir y no escribir tanto. A este respecto, Luciana comenta que las guías y los talleres sobre el proyecto de vida generan monotonía por escribir tanto. Algunos egresados expresaron la importancia de que en estos espacios se dieran capacitaciones relevantes de formación respecto a qué elección escoger después de graduarse.

La I.E. ENSP, como Normal Superior formadora de docentes propone un ideal formativo en el que el desempeño laboral sea a través del ejercicio de la docencia: “a través de esta formación, el estudiante adquiere calificación social y una formación profesional (Docente) generando así sus posibilidades laborales”. En este sentido valora “(...) la capacidad de intervenir la realidad y promover cambios en ella, a partir de tareas más intelectuales que físicas, (...) y en la puesta en práctica de sus conocimientos teóricos a través de la comunicación y el trabajo con los demás (...)” (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 34).

En el marco de la educación para el trabajo, la institución propone unas competencias laborales, de las cuales las específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en el Programa de Formación Complementaria. Estos tres tipos de competencia se incluyen en el currículo a través de los Planes de estudio, Planes de aula, Proyectos transversales e institucionales” (PEI I.E. ENSP, 2018, p. 35).

La profundización ofrecida en la Escuela Normal desde décimo y once se resume en las áreas de pedagogía y observación, didácticas de la matemática y de la lengua y ayudas educativas.

Respecto a la materia de *pedagogía*, Gisela plantea: “yo creo que sí es importante, porque uno la pedagogía la puede traer a la vida cotidiana (...) a veces siento que era salida de contexto, como que no va al objetivo que tiene la asignatura, que es incursionarlo a uno a ese mundo de la enseñanza; es importante, pero también hay que cuestionar la metodología de enseñanza”. Algunos manifestaron que varias horas de la clase de pedagogía se usaron para trabajar, apropiarse aspectos institucionales de la visión, misión y PEI de la institución, esto durante el año (2018) en el que se recibiría la visita de acreditación institucional, lo cual se volvía repetitivo.

En relación al área de *didácticas* que veían en once, decían que eran aprovechables para trabajar con niños, aprendían “de una manera diferente cómo enseñarles lectura, escritura, literatura”, eran “herramientas para enseñar matemáticas (tangram, ábaco)”, “hacer juegos, ser más creativos, generar clases distintas, dar algo de esparcimiento”, “chévere porque eran como juegos”, “preparar clases de nivel preescolar”.

Respecto a la materia de *ayudas educativas*, los egresados plantearon que al que era bueno con las habilidades manuales y de dibujo le gustaba y la consideraba útil, pero si les iba mal decían “no soy buena, me aburría” (Viviana), “uno termina haciéndolo todo por cumplir (...) porque nunca he sabido dibujar” (Gabriel). Gisela planteó que hacían falta instrucciones más específicas de manera que no fuera solo dibujar, sino atacar los bloqueos mentales para que los estudiantes tengan una visión más profunda de la creatividad. Judith manifiesta que esta materia es necesaria, ya que es lo más cercano a

artes que propone la institución, y esa parte artística es una necesidad para todos. Juan Carlos considera a esta materia una rama de la pedagogía, por esta razón, no tendría que ser una materia aparte, o al menos que no deberían estar dando un contenido tan básico en la educación media.

Respecto al área de *psicología* (parte de la profundización en pedagogía en 10 y 11, correspondiente a 1 hora semanal) Judith plantea que si bien genera interés en los estudiantes, las clases se limitan a unos temas, luego ocurre que los que dan esta materia no son expertos en el área y se demoran un tiempo en adquirir esta experticia: “tenemos muchas preguntas (sobre la materia) y perdemos el impulso porque no nos orientan bien). Aarón manifiesta que esta materia la mezclaban con religión, o daban algunos temas indirectamente relacionados, ya que en algún momento tuvo un enfoque en educación sexual. Gisela se pregunta: “sigo con la incógnita de si este tema sería significativo enseñarlo y relacionarlo con la enseñanza”. Angélica plantea que este ejercicio fue de gran beneficio dada la importancia de hablar del cuerpo, ya que hay un vacío en el tema de educación sexual. Otros estudiantes no recordaban qué habían aprendido en esta materia; Juan Carlos se preguntaba por el objetivo de esta materia dentro de la profundización en pedagogía: “es valiosa solo para aquellos que quieran estudiarla en el futuro”. Pero la mayoría anotaba que esta materia era de gran utilidad y se puede aprovechar para desarrollar temas de gran necesidad para los jóvenes actuales como: Aprender a conocerse uno mismo, el amor propio, cómo tratar los problemas mentales actuales, cómo combatir la ansiedad y cómo tratar con alguien que tenga ansiedad, depresión, bipolaridad, enseñarle a los jóvenes a identificar sus sentimientos y saberlos manejar, cómo evitar relaciones tóxicas o cómo evitar ser mamás a los 15 años.

Conclusión

Los elementos descritos dan cuenta de cómo los jóvenes reciben las diferentes dinámicas de la acción pedagógica y se hacen una idea del sentido del conocimiento y lo que ellos asumen como útil y aplicable en las diferentes áreas. En lo planteado por los estudiantes se manifestaron de manera limitada las relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento y sectores económicos/ocupaciones que permitieran la ubicación de intereses, expectativas y desempeños para optar por determinada carrera u ocupación, varias temáticas expresadas por ellos remitían a unos procedimientos válidos desde la formalidad de la materia, pero poco relacionados con el mundo del trabajo y la aplicación en la vida cotidiana.

Durante las entrevistas fue muy repetitiva la expresión “trabajar en algunas materias por cumplir” o no tener materias favoritas: “me parecían igual de relevantes”, “ninguna me generó un interés específico”, tanto porque no las veían atractivas como por que no estaban muy comprometidos con el éxito escolar.

Algunos egresados manifiestan no recordar la experiencia de esos años: “no me acuerdo mucho, era con muchas guías” (Violeta) “todo es importante, sino que se queda reprimido cuando uno ya deja de hacer” (Estela).

También se observó el cambio en la percepción de alguna materia: “en ese entonces no estaba tan comprometida con la materia, debí ponerle más atención” (Fabiana), puesto que asimilaba el sentido de una materia con procedimientos específicos que solo eran una parte: no le gustaba ciencias sociales porque le tocaba “memorizar fechas” o química por las fórmulas.

Es importante mencionar que el currículo responde a una construcción social de lo que la sociedad considera más valioso, relevante y pertinente para comunicárselo a las nuevas generaciones a partir de la acción pedagógica. En ese sentido también responde a una tensión o lucha entre cuáles son esos contenidos más importantes.

Expertos manifiestan que la educación media está expuesta a crisis y pérdida de legitimidad cuando comunica a través del currículo una enseñanza con baja pertinencia y algunas veces superficial, privilegiando una mirada acartonada del conocimiento donde este no tenga movimiento ni esplendor, como una recopilación de áreas claramente delimitadas y alejadas entre una y otra, con estructuras abstractas, en las que se favorecen problemas u objetos de estudio ya recibidos como tales, sin pensar que hay otros modos de aprender y puede haber otra definición de los problemas (Poggi, 2003).

En general los egresados manifiestan la relevancia de saber en qué consiste el fundamento de las materias y su utilidad, diferenciándolas de la rutina de seguir una instrucción. En esa línea, debido a no encontrar este fundamento e interesarse por él, algunas materias de la institución no manifestaban una invitación a cursar carreras de un área relacionada.

Para algunos entrevistados hay una oposición entre la academia del bachillerato y la academia universitaria, porque la segunda exige y demanda una competencia superior, el ejercicio académico es más exigente en la universidad, lo que hace que se evidencien las verdaderas habilidades o la incapacidad. Los entrevistados, estudiantes de diferentes carreras, planteaban que la universidad les exigió competencias adquiridas en lógica de la programación, inglés, mayor nivel de profundización en química y física, análisis de los

cálculos y temas, mayor ubicación geográfica y entrenamiento en escritura de textos académicos.

Por otra parte, es necesario señalar que si bien desde la Ley General de Educación existen unas materias fundamentales, cada institución las ejecuta de una manera distinta:

Es necesario destacar la diferencia entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar que se formaliza en una propuesta curricular, la cual supone una construcción específica para un ámbito, nivel o modalidad del sistema educativo, sus instituciones educativas y las aulas con ciertas reglas propias de producción y reproducción. (Poggi, 2003, p. 177)

Debido a que la escuela muchas veces es ese espacio de conocimiento de las opciones laborales y ocupacionales en un contexto local de poco flujo de capital económico, surge la preocupación de que no haya espacios curriculares que muestren la diversidad del mundo productivo de una manera más práctica o aplicada. Es difícil ver en el contexto local profesionales que ejerzan carreras profesionales y manifiesten un sentido vívido de su contenido, de manera que si el estudiante no tiene el interés de persistir en esos temas, el contexto y su capital cultural por lo general no le va a ayudar.

A muchos chicos les interesan áreas que no tienen relación con las áreas académicas o cuya relación está oculta, por ejemplo, la educación física con la dirección de equipos deportivos, o la artística con las artes escénicas. ¿Cómo generar fuerzas académicas que le den vuelo a estos proyectos vitales?, ¿de qué manera la escuela puede dar un espacio para visibilizar las diferentes opciones y aplicaciones del mundo laboral desde estas materias fundamentales? y ¿cómo lograr que tengan la capacidad de hacerles

ver mucho más allá que un contenido rutinario, teniendo en cuenta que desde allí vislumbran o se acercan a las áreas en las que les gustaría proyectarse?

De la misma manera, hay disposiciones que la escuela no valora, pero que son importantes para experticias educativas y ocupacionales. Dentro de las instituciones educativas no surgen estas preguntas debido a que podría denominarse la escuela una etapa más general de formación, pero hay que pensar que justo ellas adolecen de una falta de legitimidad y este es un llamado a un cambio. Lo ideal es que el currículo estuviera intencionado desde un principio como invitaciones para el ejercicio de diferentes ocupaciones y trayectorias formativas; sin embargo, es una cuestión en la que las mejores oportunidades las tienen aquellos a quienes su horizonte cultural les permita ubicarse estratégicamente.

David Perkins asemeja la acción pedagógica a un juego que muchas veces se juega de manera superficial, ocultando procedimientos generadores de diferencia entre estudiantes, de esta forma los alumnos pasan la mayor parte del tiempo jugando y practicando los juegos superficiales focalizando la atención en que sean correctos datos y rutinas, resolviendo problemas y tareas simples, logrando resultados razonables sin complicar la vida a los agentes pedagógicos. De esta manera los recursos están ocultos para la mayoría de los alumnos, y el juego estratégico queda oculto por descuido (Perkins, 2010).

Para él a los estudiantes les falta autogestión, y es necesario que la misma acción pedagógica traiga el juego a la superficie e involucre a los alumnos mediante versiones apropiadas, y a hacer cosas con el conocimiento.

Es difícil tener una estrategia si no hay espacios para pensar en ella, tiempo para aclararse y saber lo que uno quiere, y un currículo fragmentado que suele “favorecer una representación dividida de las disciplinas en las que unas están asociadas al trabajo intelectual y otras al trabajo manual o actividad física, como si en estas no se pusieran en juego esquemas cognitivos” (Poggi, 2003, p. 117), cuando se sabe que, en el contexto económico actual de flexibilización, la mayoría de los egresados van a tener una trayectoria mixta, en otras palabras, van a tener que estudiar y trabajar para llevar a cabo sus metas.

Esta organización fragmentada de la escuela, que presenta los contenidos desde modos de aprender y programas definidos que no necesariamente son los más pertinentes, generan tipos de conocimiento problemáticos como los siguientes:

(...) Conocimiento ajeno: el conocimiento que los alumnos no han tenido oportunidad de ver desde adentro con un espíritu abierto.

(...) Conocimiento tácito: sin metas de comprensión compartidas y explícitas y sin una frecuente evaluación diagnóstica.

(...) Conocimiento especializado: que requiere de los alumnos un dominio de habilidades constitutivas e integradas desde una etapa temprana, con una práctica asidua y deliberada para adquirir el hábito, como ocurre en las matemáticas.

(...) Conocimiento conceptualmente difícil: conocimientos con un agregado de factores que complejizan los conceptos y sistemas conceptuales. (Perkins, 2009, pp. 128-135)

Conocimiento olvidado: que se esfuma. (...) Conocimiento Inerte: de final cerrado, indica las respuestas a los alumnos, permite a los estudiantes aprobar los exámenes,

pero no aplicárselo en otras situaciones. (...) Conocimiento ingenuo: suele tomar la forma de teorías ingenuas o estereotipos, incluso luego de haber recibido el alumno una instrucción considerable, destinada especialmente a proporcionar mejores teorías y combatir los estereotipos

(...) Conocimiento Ritual: solo sirve para cumplir con las tareas escolares, sin desempeños de comprensión ni actividades en forma de proyectos o debates centrados en el significado o validez de algo. (Perkins, 1997, p. 37).

Queda la pregunta abierta de cómo la escuela puede ofrecer más oportunidades a sus egresados para encontrar motivaciones que los ubiquen en una orientación socio-ocupacional dentro de un mundo del trabajo tan competitivo y exigente.

CAPÍTULO 6. LA CONTRIBUCIÓN ESCOLAR DESDE LA VISIÓN INSTITUCIONAL

Este capítulo es producto de un grupo focal realizado a los profesores de educación media de la I.E. ENSP en el mes de noviembre (2021). La mayoría de los profesores dieron clase a las cohortes 2018 y 2019, y no se había presentado un cambio sustancial en la organización de las materias. En ese sentido se busca encontrar cómo ven los profesores el dispositivo escolar, y sus condiciones institucionales, su contexto de necesidades/problemas, retos/oportunidades cuando se refiere a la orientación socio-ocupacional de los estudiantes que salen de grado once de la institución.

Los profesores plantearon que la visualización de un proyecto de vida es un proceso individual que se opone a la constante presión social que atraviesa un estudiante que sale de grado once, y que es normal ese estado de confusión cuando se termina esta etapa, al igual que el aprendizaje basado en el ensayo y error en sus propias trayectorias. Se propuso que los jóvenes actuales tienen unos ideales diferentes a generaciones anteriores, y por ello no todos están posicionados en el paradigma de conseguir esa estabilidad que demanda el mundo adulto.

Los profesores observaron apatía, bajas expectativas, desesperanza frente a la inestabilidad del mundo laboral y las bajas oportunidades económicas y familiares, lo cual depende a su vez de la estabilidad financiera y familiar. Como los chicos no se conocen a sí mismos, tienen poca claridad de gustos y preferencias, ya que esto depende de la madurez emocional, la cual limita la visión que puedan tener, sin embargo, también plantearon respecto a determinados estudiantes que sí tenían esta claridad y reconocían sus intereses.

Para ellos, los jóvenes adolecían de ausencia de objetivos personales, mal uso del tiempo, hábitos de estudio limitados, baja o limitada disciplina, distractores como las redes sociales, los ritmos musicales y en general una sensación de desmotivación/desesperanza.

Los profesores que interactuaban constantemente con los estudiantes también plantearon particularidades de esta población, como que, con las diferentes posibilidades que se abren en el municipio para el estudio, como las carreras técnicas y tecnológicas del IES CINOC y el convenio con CONFA para estudiar inglés, estos despreciaban oportunidades y se mostraban exigentes, demandando que todas las opciones deberían ser gratuitas (dificultad para pagar por algo a lo que no se le da tanto valor); varios profesores manifestaron algunas expresiones de los estudiantes, quienes planteaban que para qué tanto quemarse las pestañas en unas carreras mientras hay otras maneras más sencillas de hacer dinero que no son tan extenuantes.

Por otro lado, los profesores identificaron el reto de generar esta motivación intrínseca en los estudiantes y su apropiación de las oportunidades del contexto, pertinentes con el territorio, al igual que la necesidad de identificar los gustos e intereses de los estudiantes.

Se planteó que los jóvenes que egresan de grado once sufren un desconocimiento de las carreras y ofertas educativas, de las cuales no tienen idea, y esto tiene incidencia en la tasa de deserción de estudiantes en la educación superior, debido a un imaginario equivocado de la carrera o programa.

Siendo críticos con su propio dispositivo escolar, los docentes plantearon que a los chicos les hace falta claridad sobre lo que estudian y su aplicación en la vida cotidiana, y expresaron que hace falta un trabajo por desarrollar en esta área; una docente planteó cómo

algunas veces la institución aporta conocimiento de poco interés y utilidad para el futuro, y ausencia de habilidades blandas para que los estudiantes se desenvuelvan exitosamente en el medio social y/o laboral.

Los profesores señalaron que es necesaria mayor coherencia entre las necesidades/intereses de la población y los contenidos académicos, además de una mayor atención a los ritmos y estilos de aprendizaje; de otro lado, también expresaron la necesidad de la creación de espacios de orientación vocacional, algo así como una cátedra o curso en el que se trabaje el autoconocimiento de las habilidades que tienen los estudiantes y se relacionen con la carrera profesional a elegir, en las que haya corresponsabilidad entre las diferentes áreas académicas. Se añadió a lo anterior la idea de generar un diseño de proyecto de vida viable, en donde los estudiantes puedan visualizar lo que les gusta, sus habilidades y las ofertas educativas.

Por su parte, los directivos plantearon ese afán por la orientación socio-ocupacional: “nos preocupamos porque ellos acaben su nivel básico que es el medio”, desde el “proyecto de vida” en las materias de ética y religión” (Directiva 1).

Un profesor en cuyo colegio anterior ofrecían un programa de “autoformación”, consistente en reunir a los jóvenes en las áreas de conocimiento de acuerdo a sus intereses y ayudarles a encontrar su vocación, planteaba que esto no era nada ambicioso, y si bien requería algunas experticias (profesionales) con las que no contaba la institución, también, y en su mayoría requería conocimientos acordes a los perfiles profesionales presentes.

Otros profesores propusieron espacios concretos para ofertar orientación socio-ocupacional en el espacio de determinadas áreas-materias, sin embargo, algunos de ellos plantearon que se debería partir de los intereses de los estudiantes por encima de las áreas

fundamentales propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, que lo ideal sería cambiar el currículo y que el estudiante tenga la oportunidad de escoger lo que le gusta antes de salir de la institución escolar y no después. A lo cual se podría contestar que el enfoque de la Orientación socio-ocupacional propuesto por el MEN recoge la esencia de las materias fundamentales, pero abriéndoles la perspectiva y potenciándolas para que los estudiantes visibilicen las oportunidades concretas del mundo educativo y laboral.

De otro lado, había una preocupación latente de los profesores por enseñar sus materias teniendo en cuenta las necesidades del contexto, y en primer lugar entendiendo quiénes son los jóvenes actuales, la naturaleza cambiante de los conocimientos y sus pedagogías.

Se presentó entonces por parte de los profesores la dificultad de argumentar la relevancia de sus propias materias: la profesora de pedagogía argumentaba la utilidad de esta materia para el ejercicio de cualquier profesión; la profesora de español describió que en cualquier oficio, profesión o relación es indispensable el uso de las cuatro habilidades comunicativas y las siete competencias del lenguaje; el profesor de educación física argumentaba la relevancia del cuerpo frente a la salud, el trabajo y el cansancio; por su parte, la profesora de inglés planteaba la importancia de esta área debido a la certificación exigida en las diferentes instituciones de educación superior.

Los profesores manifestaron también la necesidad de una visualización de todas aquellas oportunidades y situaciones significativas e interesantes para el futuro, proponiendo que los estudiantes se expusieran a una simulación de la cotidianidad de las diferentes ocupaciones y profesiones y que la institución mostrara los verdaderos enfoques laborales disponibles en la región a través de la alianza con instituciones locales, de la

interacción con empresas locales a través del servicio social pero también del emprendimiento, creando y apoyando pequeñas iniciativas desde la institución. También, a través del fortalecimiento de las prácticas educativas (en el caso de la institución son las prácticas pedagógicas que los chicos de 10 y 11 realizan en las materias didácticas).

Ellos plantearon que para los de un capital cultural más bajo el problema no es que rechacen algunas carreras como poco lucrativas en una escala de mayor a menor, sino que aún no están comprometidos en un proyecto que los identifique, un proyecto interesante para ellos; por otro lado, dentro del grupo de aquellos chicos que tienen en mente desde mucho antes pasar a la universidad el tema es escoger una carrera demandada y reconocida económicamente. Dentro de la dificultad de visualización de opciones de estudio y trayectorias por parte de los estudiantes se abre la necesidad de un discurso sobre otras ocupaciones y profesiones posibles.

Ahora, los profesores de la educación media dieron cuenta de las visiones y antagonismos respecto a las carreras en el momento de hacer elecciones al cierre de esta etapa y la discusión sobre qué tiene salida en el mercado de las profesiones; ver que cada carrera tiene sus posibilidades laborales, pues como plantearon los profesores, no todo el mundo tiene que hacer la misma carrera y en ese sentido es necesario fortalecer las trayectorias diferentes.

Los docentes comentaron que en las interacciones con estudiantes hablando sobre su futuro y sus decisiones próximas al grado es necesario validar todas las opciones/elecciones que estos manifiestan. En esas palabras de motivación se encuentra la referencia al futuro y realización personal, y a la consecución de metas económicas, así como la plenitud o felicidad de realizar un trabajo acorde con los ideales y valores de la

persona. Los profesores manifestaron este rol de apertura, optimista, que pretender reflejar un horizonte abierto y no debe desmotivar.

Algunos estudiantes recurren a los profesores que llevan más tiempo con ellos para validar sus planes e ideas respecto al futuro. Varios profesores manifestaron los casos de estudiantes que quieren estudiar una carrera demandante pero costosa, o más exigente a nivel académico sin tener los recursos o un nivel académico suficiente, allí entraba en la discusión la idea de plantear una opción más realista para ellos, la capacidad económica de la familia, el puntaje obtenido en las pruebas Saber y la capacidad lingüística, sin embargo varios docentes manifestaron cosas como:

Yo creo que no somos de esa calaña o ese talante, yo creo que siempre les vamos a decir “claro, usted puede”, “lo que Ud. se proponga lo puede lograr”, nosotros no somos docentes que vamos a desmotivar al estudiante (Profesor 1).

En mi caso yo sí, a mí me dicen “yo quiero estudiar derecho” o hasta los más vagos dicen “yo quiero estudiar esto”, yo les digo, “perfecto, usted se puede ir, se puede ir a hacerlo allí, lo puede lograr” (Profesor 5).

De otro lado, está la aceptación de la elección que manifiesta el estudiante y el respeto a la libertad: “recuerde que lo que decida tiene que hacerlo con mucho amor”... frente a lo que decía un grupo de estudiantes que expresaba querer ser conductor, policía, tatuadora.

También rescataron que en algunas ocupaciones manuales u operativas se piden determinados requisitos que dan cuenta de áreas vistas durante el bachillerato como el curso de primeros auxilios que debe realizar el aspirante a conductor.

Dentro del conjunto de los profesores se manifestaron algunas estrategias intuitivas para la orientación de los estudiantes, como dar un mensaje de superación y optimismo para todos, trabajar la psicología de los estudiantes, para que se motiven individualmente por su propio futuro, a pesar de las dificultades económicas y familiares que se les presentan.

De otro lado los profesores plantearon que las instituciones públicas se encuentran limitadas en recursos económicos, tecnología y equipos, baja cobertura de Internet, entre otros, además de que algunos profesores no ejercen docencia en su área fundamental (español, ciencias naturales, informática, profundización en psicología y artística), lo cual dificulta la apropiación de un área y el trabajo sobre sus contenidos para llegar mucho más directamente a las expectativas de los jóvenes.

Se consideró el enfoque del área de “artística” como un acierto (se ve de sexto a noveno, pero puede contribuir con la orientación ocupacional). En este campo, los docentes y el mercado cultural del municipio hacen una oferta de actividades, los estudiantes escogen aquella artística que más les llama la atención, lo cual puede contribuir a largo plazo en la definición de trayectorias educativas y laborales particulares.

Por último, un tema recurrente por parte de las directivas fue el sesgo ciudad-provincia en el departamento, lo que impide la afluencia de instituciones educativas que vengán al municipio a dar cuenta de la variedad de sus programas y las facilidades de las mismas, o de convenios educativos con instituciones muchas veces situadas en Manizales que aporten elementos de valor en el fortalecimiento de sus áreas, todo debido a la lejanía.

Conclusiones

En la narración es visible la forma en que los profesores argumentaron la relevancia de sus materias, no desde los problemas de la vida real y sin salir de los límites de su disciplina, sino desde el currículo fragmentado comentado arriba.

De allí la importancia de poder pensar en un contenido a cuyo acceso todos tienen derecho, como una serie de saberes y valores de validez universal, que todas las modalidades capaciten tanto para la inserción laboral como para la continuidad de estudios superiores (trayectorias mixtas) con elementos para ser tanto trabajo intelectual-teorías como trabajo empírico y ocupaciones.

En general en Latinoamérica los expertos dan cuenta de cómo la educación media, que es el último piso de la educación obligatoria y gratuita, sufre una tremenda falta de sentido desde su universalización, cuando se abrió la matrícula para la totalidad de estudiantes; y esto debido a que el mercado de trabajo con el que estaba conectada se transformó cuando, en un primer momento, “la incorporación de tecnologías modernas impidió la ubicación de la mano de obra masiva en el sector secundario y más tarde cuando el incipiente sector terciario moderno no pudo alojar el excedente de mano de obra urbanizada” (Tenti, 2003, p. 19), generándose así una situación en la que los graduados de educación media no van a recibir los estímulos y oportunidades que otrora recibían.

El título de bachiller se constituye como un peldaño en la escalera sin el cual no se obtiene ningún trabajo legal. Sin embargo, para los grupos sociales cuyo capital cultural heredado nunca ha presentado altas tasas de escolaridad y que tienen una relación de poca familiaridad con la escuela esta educación media plantea una crisis de sentido; a la escuela

le falta atractivo en relación con los intereses de los adolescentes. Esta población se pregunta ¿para qué ir al colegio a aprender lo que allí se enseña? Y desvaloriza el trabajo intelectual (Tenti, 2003).

Expertos asimismo plantean que la escuela debiera “estar en capacidad de modificar sus contenidos y modelos institucionales para compensar las desigualdades de las diferencias de los distintos procesos de socialización, se espera que la escuela media integre y contenga, que eduque tanto para lo práctico como para lo intelectual” (Tenti, 2003, p. 23). Para los profesores esto es como tratar de enseñar a quienes no quieren aprender con todas las exigencias del caso. Esto es un reto enorme, de gran complejidad, puesto que “para que se realice un cambio es necesario incorporar todos los elementos del proceso... prácticas docentes, practicas institucionales, problemas del aula y aprendizaje, condiciones materiales institucionales; creencias, valores y representaciones de sus actores” (Poggi, 2003, p. 117).

Pero además, según Poggi, hay otros factores afuera de la mirada institucional que determinan la construcción de un currículo, y que están definiendo esta relación con el conocimiento particular; depende de la relación de cada institución con el resto del sistema educativo, en la que las que mandan son dependencias de gestión política y administrativa con reglas propias externas al conocimiento mismo, basadas en necesidades económicas. Esta dinámica llega a alcanzar el modo en el que en la institución se organizan las condiciones laborales, que se sustenta en una división social y técnica del trabajo como trabajo intelectual y manual desde arriba, generando a su vez cadenas jerárquicas de mando con responsabilidades diferenciadas y cada vez menos responsabilidad por parte de los últimos agentes (Poggi, 2003, p. 129).

En la perspectiva actual, el cambio solo puede venir de los agentes locales situados y transformadores de la realidad que viven día a día, para ello es necesaria esta visión crítica y comprensiva de la realidad escolar.

CAPÍTULO 7. LA CONTRIBUCIÓN ESCOLAR: APROPIACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

De acuerdo con lo planteado en los anteriores capítulos, tenemos que la escuela hace una inculcación, que se expresa a través de la práctica pedagógica, formando esquemas generativos de percepción, apreciación y acción, actitudes y aptitudes hacia el futuro educativo y laboral, caracterizando un compromiso y sentido hacia la socialización escolar. La institución produce unas disposiciones y crea algunos faltantes que impiden la orientación socio-ocupacional de los estudiantes que egresan. Muchas veces la escuela no es tan relevante como se quisiera para que los jóvenes se orienten educativa y laboralmente presentando el alcance de las diferentes áreas en el mundo del trabajo, materias favoritas como arte y deporte no se transmiten a otros espacios de aplicación; los jóvenes que egresan no pudieron aprovechar la institución escolar a totalidad, debido tanto al propio contenido de esta agencia como a sus propias limitaciones desde condiciones familiares.

En este capítulo se procederá a una categorización de la apropiación que realizaron los egresados de la acción pedagógica escolar en su paso por la institución, ver si fue posible encontrar o empatizar con determinadas materias o áreas de conocimiento que hubieran querido estudiar en el futuro, es decir, no solo que tuvieran materias favoritas sino materias favoritas con opción de identificación a largo plazo; por otro lado, si tuvieron experiencias significativas en la institución que influyeran en su paso por la escuela, y si presentaron buen rendimiento académico (predictor del avance y motivación de los estudiantes). Los datos de estas tres condiciones causales se ordenaron dando lugar a ciertas configuraciones, el principal criterio organizador fue el rendimiento escolar.

Tabla 3. Escuela-compromiso escolar

NC	SX	E_materias	E_Experiencias	E_Rendimiento	E_Compromiso_2
Aar	M	No	No	Bajo	Desinteresados
JoM	M	Sí	Sí	Bajo	Desinteresados
Vio	F	No	No	Bajo	Desinteresados
Est	F	No	No	Bajo	Desinteresados
Car	F	No	No	Bajo	Desinteresados
Mar	F	No	No	Bajo	Desinteresados
Jul	M	No	No	Medio	Desorientados
JC	M	No	No	Medio	Desorientados
Viv	F	No	No	Medio	Desorientados
AF	M	No	No	Medio	Desorientados
Sil	M	Sí	No	Medio	Corrientes
Dor	F	Sí	Sí	Medio	Corrientes
Gab	M	Sí	Sí	Medio	Corrientes
Ari	M	No	No	Alto	Desperdiciados
Fab	F	No	No	Alto	Desperdiciados
Jav	M	No	No	Alto	Desperdiciados
Jud	F	Sí	Si	Alto	Interesados
Gis	F	Sí	No	Alto	Interesados
Ang	F	Sí	No	Alto	Interesados
Lil	F	Sí	No	Alto	Interesados
Fer	F	Sí	No	Alto	Interesados
Luc	F	Sí	Sí	Alto	Interesados
Jua	F	Sí	Sí	Alto	Interesados
Bla	F	Sí	Sí	Alto	Interesados

Fuente: Elaboración propia.

La ordenación de los participantes con respecto a estos tres aspectos (ver tabla 3) da como resultado cinco configuraciones, las cuales son una forma de nombrar la orientación y cualidades comunes, pero no cualidades que se apliquen a las personas:

Desinteresada: bajo rendimiento académico, ausencia de materias favoritas y experiencias significativas.

Desorientada: rendimiento académico medio, sin materias de interés, sin experiencia significativa valiosa en el tiempo escolar.

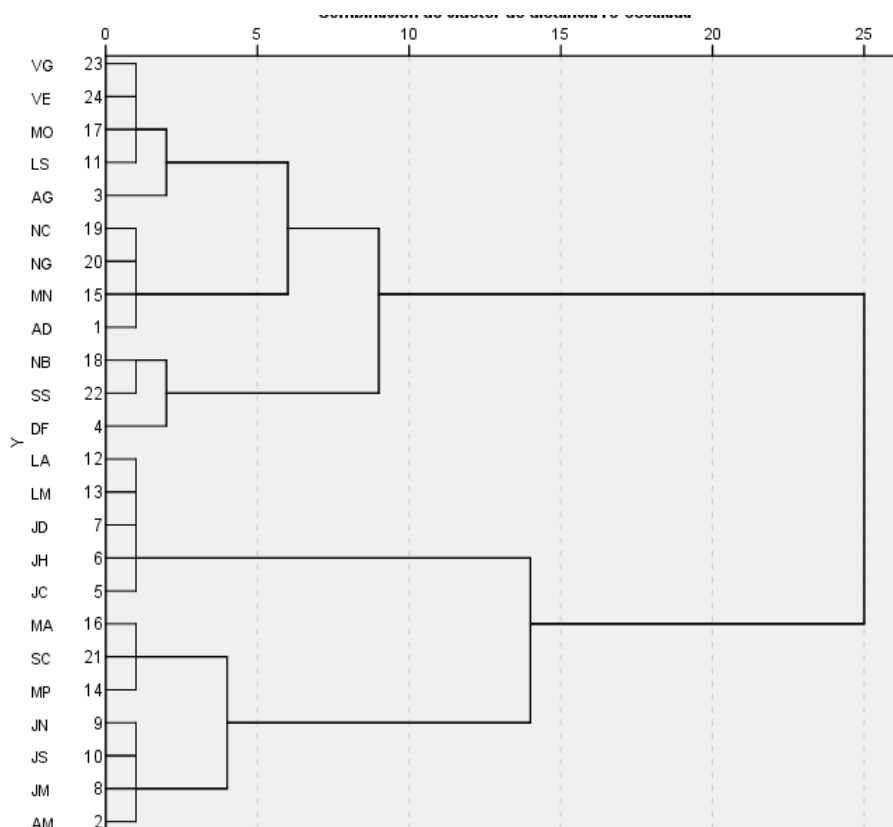
Corriente o normal: rendimiento escolar medio, materias favoritas, experiencia significativa.

Desperdiciada: alto rendimiento académico, sin materia favorita o experiencia significativa que movilizara hacia el futuro académico.

Interesada: alto rendimiento escolar, inclinación por una o varias materias favoritas, experiencias significativas que marcan respecto al aprendizaje en algunos casos.

Sin embargo, con el fin de evidenciar las configuraciones que se formaran aleatoriamente a partir del rendimiento escolar, materias favoritas y experiencias significativas de los egresados, se corrió el análisis de agrupaciones o clústeres en el programa estadístico SPSS, dando lugar al siguiente dendograma. En consonancia con este último, se propusieron seis clústeres y se identificaron sus valores predominantes a través de la comparación de medias.

Gráfica 5. Dendograma Compromiso escolar



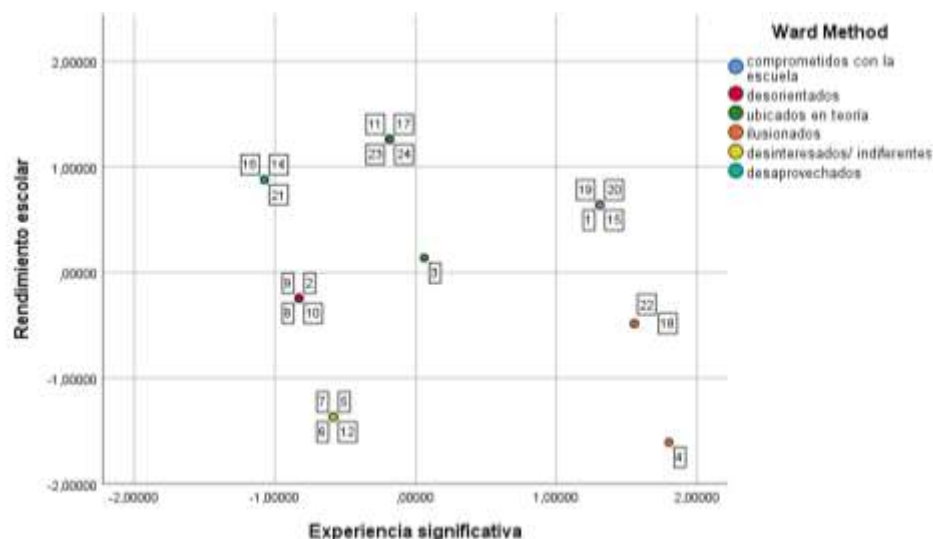
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Comparación de medidas

Ward Method	R_Materias	R_Experiencias	R_Rendimiento
1	2,00	2,00	3,00
2	1,00	1,00	2,00
3	2,00	1,00	2,80
4	2,00	2,00	1,67
5	1,00	1,00	1,00
6	1,00	1,00	3,00
Total	1,50	1,29	2,21

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6. Dispersión Agrupada de Experiencia significativa por rendimiento escolar



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 6 están representadas las diferentes agrupaciones, cada una con un color determinado, como se describe a continuación:

La primera agrupación (azul) formada por 4 egresados, con materias favoritas, experiencias significativas escolares y un rendimiento académico alto, su disposición escolar es de un aprovechamiento integral y compromiso con la acción pedagógica. Estos estudiantes *comprometidos* se reconocen en el ambiente institucional, porque pueden encontrar experiencias significativas desde la cultura y organización escolar, debido a la banda sinfónica, la organización del gobierno escolar y los concursos de ciencias.

La segunda agrupación (rojo), conformada por 4 estudiantes, sin materias que susciten interés ni experiencias significativas y con un rendimiento medio, su disposición escolar es *desorientada*, no le ven sentido al juego escolar, más que por aprobar, no sienten motivación de hacer inmersión en las apuestas escolares.

La tercera agrupación (verde) se caracteriza por 5 estudiantes con materias favoritas y un rendimiento medio alto, pero sin experiencias significativas al nivel de experiencias memorables, que sirvan para su ubicación en el mundo de la vida, estudio y trabajo, (salen de la escuela con una idea teórica de estar ubicados (*ubicados en teoría*)).

La cuarta agrupación (naranja) está conformada por 3 estudiantes caracterizados por haber tenido materias y experiencias significativas, pero un bajo rendimiento escolar; encuentran situaciones que les marcaron y motivaron, pero no respondían consecuentemente a las tareas escolares, lo cual constituye una limitación para relacionarse con el conocimiento. Este grupo lo podríamos denominar *ilusionados*, puesto que el sistema escolar no termina de aprobarles sus iniciativas.

La quinta agrupación (amarilla) corresponde a 4 estudiantes con un rendimiento bajo que ni tuvieron experiencias significativas ni materias favoritas; estudiantes *desinteresados* o indiferentes hacia el contenido escolar, tienen una relación limitada con el conocimiento que les detiene para proseguir metas educativas.

La sexta agrupación (aguamarina) corresponde a 3 estudiantes sin materias favoritas ni experiencias significativas, pero con un alto rendimiento, los cuales evidencian muy buenas competencias lectoescritoras, pero en su trayectoria escolar no tuvieron oportunidad de ser cautivados por una opción educativa laboral que les mueva en una dirección y deben buscar más para encontrar aquello que podría ser su elección; estudiantes *desaprovechados*. En la institución esto no fue proporcionado.

Como ya se dijo en el capítulo teórico, la institución escolar representa un espacio social semejante a un campo de fuerzas donde los agentes se orientan a buscar capital escolar, este último se ve concretado en el título escolar de bachiller. La acción pedagógica

escolar tiene ciertas maneras de llevar a cabo su labor a través de un *habitus* que se considera “legítimo”, aprobado por el MEN, el cual se consolida en un dispositivo pedagógico consistente en un currículo, prácticas de enseñanza-aprendizaje, organización del tiempo y trabajo escolar, rutinas, recursos, estrategias de aprendizaje. En los capítulos 5 y 6 se han descrito las consecuencias de ese dispositivo escolar hacia la orientación socio-ocupacional de los egresados. Es en este capítulo 7 se exponen la influencia de este dispositivo escolar en los egresados. Las agrupaciones de la última gráfica muestran las disposiciones de inmersión o no inmersión al conocimiento escolar.

CAPÍTULO 8. HISTORIA DE LA ORIENTACIÓN

Este capítulo enfatizará en los relatos contados por los egresados 2018-2019 respecto al proceso de escogencia de la opción educativa o laboral luego de salir de la institución. La historia de la orientación de los egresados se desarrollará en cuatro ítems: su autoconocimiento al salir del colegio, las experiencias significativas tenidas durante su juventud, el imaginario realista o irrealista de sus carreras deseadas y el conocimiento que tenían del mundo del trabajo. A continuación, se desarrollará una categorización de los egresados teniendo en cuenta estos puntos, generando unas configuraciones que permitan ordenar la perspectiva de cada uno.

8.1 Autoconocimiento al salir del colegio

¿Cuánto se demoran los jóvenes hasta saber lo que les gusta?, ¿tienen claras sus metas?, ¿visualizan sus capacidades en el futuro?, ¿saben en qué son buenos?

Muchos jóvenes plantean que no, como planteó Judith “no me conocía lo suficiente, necesitaba ese tiempo”. Esto le pasa tanto a quien tiene pocas herramientas como a quien cuenta con muchas habilidades y tipos de inteligencias; es normal, y este proceso ocurre a la salida de la escuela.

Apenas salieron del colegio, muchos chicos veían muy lejana una elección para moverse del municipio, especialmente cuando en la familia no hay posibilidades económicas de respaldar la elección de una carrera o no se pasa a la universidad pública, debido a un puntaje limitado en las pruebas Saber. Pensar que la elección de la carrera es para toda la vida genera miedo a optar por algo con tan altas expectativas, máxime cuando no se tienen suficientes experiencias de acercamiento a las diferentes áreas/opciones de

carreras, pues cuanto menos opciones objetivas, menos opciones de descubrir en qué se es bueno.

Esto hace que haya un trecho significativo entre tener una intuición sobre qué estudiar y tener una decisión realista y ejecutarla. De allí se puede concluir que los estudiantes no están sensibilizados desde la institución con la expectativa de tener que hacer una elección en corto tiempo. Una estudiante plantea que se debería hacer un proceso con los jóvenes desde grado noveno para orientarlos sobre qué van a estudiar... Otra estudiante planteó “uno en el colegio no termina de conocer mucho, (...) uno en el colegio está en sus etapas, (...) después que uno va a terminar (...) se va a expandir más, explorar, conocer más” (Estela).

La escuela funge como ese espacio de experiencia académica que valida la capacidad del estudiante y permite el autoconocimiento, es decir, una conciencia de sus activos y pasivos al momento de graduarse en relación con sus características personales y que responde a la pregunta ¿en qué se consideran buenos los estudiantes?

Muchos jóvenes que se encontraban ciertos de qué opción elegir, apenas salieron del colegio lo hicieron apoyados en las materias en las cuales les había ido muy bien, y tomaron decisiones con respecto a ellas. Algunos de estos ahora se encuentran identificados en carreras disponibles en la institución de educación superior del municipio y en la universidad pública. Otros egresados plantearon que, aunque eran buenos en determinada materia no era lo suficiente para optar por una elección en educación superior.

Silvio recibió y aplicó el consejo de su profesor de matemáticas de que había una relación entre ser bueno en matemáticas y los sistemas, este estudiante no tenía otra opción

que el IES, porque su familia no podría sufragarle un estudio privado y su puntuación en las pruebas saber 11 fue bajo para la universidad pública, de todas maneras no conocía carreras de su interés en otro lugar ni tenía expectativas de estudiar fuera.

A Maribel por su parte no le gustaron áreas tan académicas, sino sobre todo educación física y artística, no tenía materias favoritas que relacionar con carreras diferentes o con las cuales establecer lazos, tampoco experiencias de aprendizaje positivas significativas, dejándola sin muchos elementos para discernir por lo académico y llevándola a optar por la policía.

Otros chicos por su parte manifestaron no querer hacer ninguna elección relacionada con la escuela, como en el caso de Carolina; esta joven tenía claro su proyecto de vida: se veía como vendedora o trabajando con niños en el programa “De cero a siempre”, o algo relacionado con el deporte y el cuidado del cuerpo, planteaba que no tenían ninguna materia favorita y que no le gustaba estudiar.

Julio y Aarón manifestaron no estar tan interesados en un programa académico, expresaron interés en ser independientes, o empezar su trayectoria laboral en trabajos de esfuerzo físico, construcción, en aserraderos del municipio, planteando que las rutinas y habilidades de estudiar y la dedicación y responsabilidad para estar en un programa virtual, por ejemplo, les costaba demasiado esfuerzo, preferían trabajar de comerciantes, con el ideal de tener su propio negocio.

José Manuel manifestó tener un proyecto de vida hacia la dirección de equipos de fútbol, pero por su rendimiento escolar en lectura crítica y pensamiento abstracto matemático, no obtiene un buen puntaje en las pruebas Saber que le permita pasar a

licenciatura en educación física, haciendo difícil el acceso a la carrera universitaria que se relaciona para legitimar esa ocupación.

8.2 Experiencias significativas

Los egresados también cuentan con experiencias de aprendizaje durante sus años escolares, las cuales dan lugar a las expectativas/deseos, y los imaginarios sobre las diferentes carreras en relación con sus características personales.

La cuestión aquí es poder evidenciar de qué manera esas experiencias que se viven en el colegio, o asociadas al colegio, sirven para definir un deseo de aprender, de convertirse en un experto de algo, motivar, perfilar un camino, generar un indicio que le sirva más adelante para tomar una decisión, entre otros. Es lamentable que en su paso por la institución o por el periodo de la juventud los estudiantes no sientan ningún llamado específico para dedicar a algo su vida.

Dentro de las experiencias vividas en la institución que los estudiantes comentan se encuentra la experiencia musical de la banda sinfónica, el proceso llevado en este grupo facilita a los chicos que han optado por la carrera de música pasar el examen de admisión. Tres egresadas manifestaron la diferencia que hizo en sus vidas pertenecer a la Banda Sinfónica de la institución: “ (...) pero la música me arrasó, porque estuve rodeada de música en la banda y mi imaginario era estar rodeada de bandas, orquesta de Caldas, o algo así”, “En la música, de niña empecé con Batuta con cuerdas, con iniciación musical... uno empezaba en Batuta con flauta dulce, el xilófono, cantar (...), estuve en la orquesta, el intercambio con todos y el ambiente súper chévere. Después pasé a la banda sinfónica, con instrumentos de viento (...) En la banda sinfónica estuve en los encuentros de bandas,

cada banda pasa y hace su interpretación musical, ese tipo de experiencias [son] demasiado enriquecedoras, y el ambiente como tal: uno conoce mucha gente muy diversa, de muchas partes (lugares). (...) Ese tipo de experiencias, con la música la viví muchas veces, igual Jazz Camp en Manizales, conocí otra gente otro tipo de música, como tocar el jazz... me encanta” (Judith).

Juan Carlos hace mención de lo que significó en su proceso escolar haber sido contralor y personero, haciéndole proyectarse en un cargo político, generando alrededor de estos temas un interés que se extiende hacia la comprensión de cómo se mueve la política.

Otras experiencias que tienen que ver con el recorrido dentro de la escuela, como ganar premios, concursos, haber sido seleccionado, haber construido con sus manos un proyecto y haberse sentido creador: “una vez gané una olimpiada de matemáticas, (...) algo que me encantaba en la Normal era como en 5º: nos pusieron a hacer la maqueta de una célula o algo así y no sé, (...), siempre me causó mucha curiosidad todo lo relacionado con el cuerpo humano, cómo funciona y todo eso” (Luciana).

8.3 Experiencias significativas por fuera de la institución

Fernanda tuvo una experiencia con una manera de ver la vida cuando en grado décimo conoció un grupo de personas llamadas “la gente del conocimiento”: una especie de comunidad que practica agricultura sostenible; esta experiencia le ayudó en su autoconocimiento y el cultivo de otros valores diferentes al consumismo, como la autoproducción, la valoración del tiempo, influyendo también en su elección por estudiar agronomía.

Fabiana estudiaba contabilidad en el IES-CINOC, y en un congreso de investigación en Mocoa, al que fue representando a esta institución, tuvo una experiencia que la sensibilizó hacia las ciencias sociales: “me hizo entender que estamos rodeados de cultura y no hay nada mejor que conocerla, al principio me emocioné por la antropología, pero ya siendo un poco más objetiva me animé por el Trabajo Social”.

Para Dora tener familiares cercanos que estudian la carrera deseada, genera un interés especial: esta egresada planteó que conoce de Trabajo Social debido a la influencia de su prima que estudiaba IV semestre, por su amor a las causas humanitarias, a la historia y al estudio de los conflictos sociales.

José Manuel, quien tuvo experiencias de entrenar y liderar una escuela de fútbol, habló de la experiencia obtenida en los mismos espacios de educación física, cuando el profesor le daba la oportunidad de dirigir la clase; al salir de once fue tenido en cuenta por la alcaldía para hacer parte del equipo que motivaba y lideraba el desarrollo deportivo en la zona urbana y rural durante esa administración.

Judith planteó la experiencia con las artes, el ambiente confiable proporcionado por la experiencia de la pintura como un espacio de crecimiento, creación, fortalecimiento personal:

Siempre hemos sido ligadas con todo eso (...). Y en la pintura, desde muy chiquita pintar, dibujar, me gustaba mucho, echar color, pintar. Luego en la casa artesanal empecé a pintar con óleos, que empezar a mezclar los colores, que a difuminar, me trae mucha tranquilidad, y de hecho cuando yo siento que el caos está andando por ahí, uno trata de buscar esos ambientes confiables, que sabe que son de uno, y así, pero experiencias fuertes con la pintura, no; yo con mis pinturitas y mis óleos.

Juan Carlos antes de salir del colegio empezó Administración de Empresas en el IES CINOC, impulsado por la experiencia en el negocio familiar (zapatería) como lugar de desarrollo y crecimiento laboral, luego de esto sus padres le permitieron gerenciar el negocio familiar.

8.4 Imaginario realista o irrealista de aquella carrera que quieren estudiar

En este punto se observan las expectativas/deseos, los imaginarios de los estudiantes sobre las diferentes carreras en relación con sus características personales o aquellos intereses latentes y cuán cercanos a la realidad están.

Viviana asistió en su niñez al psicólogo, esta experiencia le dio la dirección clara de elegir la carrera de psicología. En la práctica acepta que tenía muy bajo conocimiento de esta carrera y elementos para analizar pros y contras: “igual no tenía otra opción, sino hubiera elegido eso no sé qué hubiera hecho”.

Aarón entró a contaduría sistematizada en el IES CINOC con la motivación de que sería una carrera lucrativa, pero con el transcurso del tiempo se dio cuenta de que sus preferencias y habilidades no iban relacionadas al contenido de esta carrera, se aburrió y se salió.

Por su parte Fabiana pensó que su fuerte eran las materias en las que veía que entendía y presentaba un buen rendimiento (matemáticas), pero luego, en su experiencia universitaria se dio cuenta de que era lo contrario, le gustaban las materias de humanidades y sociales.

Varios estudiantes de esta muestra se matricularon a estudiar al IES CINOC sin tener claridad de qué era lo que querían, y entraron a esta institución por descarte o para

descubrir algo desconocido, en el transcurso de estudiarlo aclararon que definitivamente no lo iban a hacer.

Violeta planteó estudiar artes escénicas, pues recoge todos los sueños de niña de ser actriz y participar en las novelas; cuando el ejercicio de la carrera le mostró que tiene otros elementos que divergen de esta visión, la chica misma optó por un programa en el IES como segunda opción (Contaduría).

Luciana manifiesta: “yo elegí esta carrera casi a lo que cayera, porque a pesar de ser buena en estas ciencias no sabía a qué me enfrentaba o [como era] el campo laboral”, situación que se aplica para muchas carreras en el contexto económico actual.

Dora no pasó a la universidad pública a la carrera deseada y elegida entonces escogió el programa de Contabilidad sistematizada en el IES, aunque esto no le identifica ni le realiza. Ella y otros chicos que estudian carreras que no cautivan su motivación del todo, anhelan terminarlas para entonces sí dedicarse y estudiar lo que les gusta.

8.5 Conocimiento del mundo del trabajo

Al ser Pensilvania un municipio con una baja complejidad de actividades productivas, los jóvenes tienen interacción limitada con personas profesionales de las diferentes carreras de su interés. Muchos chicos, al preguntársele en qué trabajo se visibilizaban en sus años de secundaria, plantearon que nunca se imaginaron trabajando, o que en el pueblo no visibilizaban a alguien en ejercicio de la profesión que querían; solo unos plantearon que el trabajo del profesor de banda era muy cercano a lo que visualizaban como el trabajo deseado. Plantearon que en el municipio se ven profesores que dan determinadas artes o

áreas, pero poco alguien que ejerza una profesión de manera completa y que funcione como una referencia.

Otro joven, planteando la opción de ser director de equipo deportivo, hacía la reflexión de que, en el contexto del municipio, la presencia de trabajos diversos es limitada, es necesario ir a otras plazas, otros nodos de desarrollo en esa área, ligas, concursos, competencias, que motiven el desarrollo de estas experticias.

Cuando se les preguntó sobre su imaginario de profesiones y ocupaciones en el municipio mencionaron la experiencia de trabajo en lugares de comercio, atención, cocina. José Manuel planteaba que su experiencia tenida desde niño fue lavar platos, cuidar caballos, echar una plancha de cemento, oficios varios, construcción, trabajo a nivel de un bachiller.

Algunos se decantaron por todo lo que tiene que ver con atención al cliente o a las comunidades vulnerables (trabajo social), servicio, ayuda al ciudadano (policía), pero también la principal referencia que se veía como trabajar con comunidades vulnerables era el ser docente, animación cultural y artística en pintura con jóvenes para apoyarles y potenciar sus talentos.

Otras chicas que siempre han tenido una visión más abarcadora del quehacer, no se plantean ejerciendo en el mundo municipal sino global, o urbano colombiano, por ende, sus perspectivas del mundo del trabajo retoman escenarios que no son del pueblo, y no se sienten limitadas por estos.

8.6 Categorización de la historia de orientación (Autoconocimiento)

Por último, en este punto se procederá a ordenar los casos de los egresados con respecto a su historia de orientación (Autoconocimiento), la cual fue descrita arriba diferenciada en tres momentos: si los egresados sabían qué querían estudiar apenas salieron de la escuela, si tuvieron experiencias de aprendizaje significativas que les llevaron a un convencimiento de aquello que deseaban, y si tenían ciertos imaginarios realistas de las carreras u opciones que querían (conciencia de en lo que consistía la carrera). La conjunción de estas categorías nos da lugar a cuatro configuraciones como se expresa en la tabla que pasaremos a describir a continuación:

Tabla 5. Categorización de los datos de la historia de orientación (Autoconocimiento)

NC	SX	A_Autoconocimiento	A_Exper_significa	A_Imaginario	AUTOCONOCIMIENTO
Est	F	No	No	Sin imaginario	postergado
Car	F	No	No	Sin imaginario	postergado
Jud	F	No	Sí	Sin imaginario	postergado
Aar	M	No	No	Irrealista	inconcluso/pendiente
Jul	M	No	No	Irrealista	inconcluso/pendiente
JC	M	No	Sí	Irrealista	inconcluso/pendiente
Ari	M	No	No	Irrealista	inconcluso/pendiente
Fab	F	No	No	Irrealista	inconcluso/pendiente
Sil	M	Sí	No	Irrealista	intuitivos
JoM	M	Sí	Sí	Irrealista	intuitivos
Vio	F	Sí	No	Irrealista	intuitivos
Viv	F	Sí	Sí	Irrealista	intuitivos
Dor	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Gab	M	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)

Mar	F	Sí	No	realista	ubicados (orientados)
AF	M	Sí	No	realista	ubicados (orientados)
Jav	M	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Gis	F	Sí	No	realista	ubicados (orientados)
Ang	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Lil	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Luc	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Jua	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Bla	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)
Fer	F	Sí	Sí	realista	ubicados (orientados)

Fuente: Elaboración propia.

La primera configuración comprende aquellos egresados que no tenían idea de qué estudiar después de salir de colegio ni tiempo después al momento de la entrevista, porque no tenían un imaginario clave, a pesar de tener alguna experiencia significativa, la denominamos *orientación postergada*.

La segunda configuración corresponde a aquellos que cuando salieron de secundaria apenas empezaron un proceso de identificar cierta idea de aquello que les gusta, y al momento de la entrevista (tres años después) aun no era un imaginario claro y completo, *orientación inconclusa*.

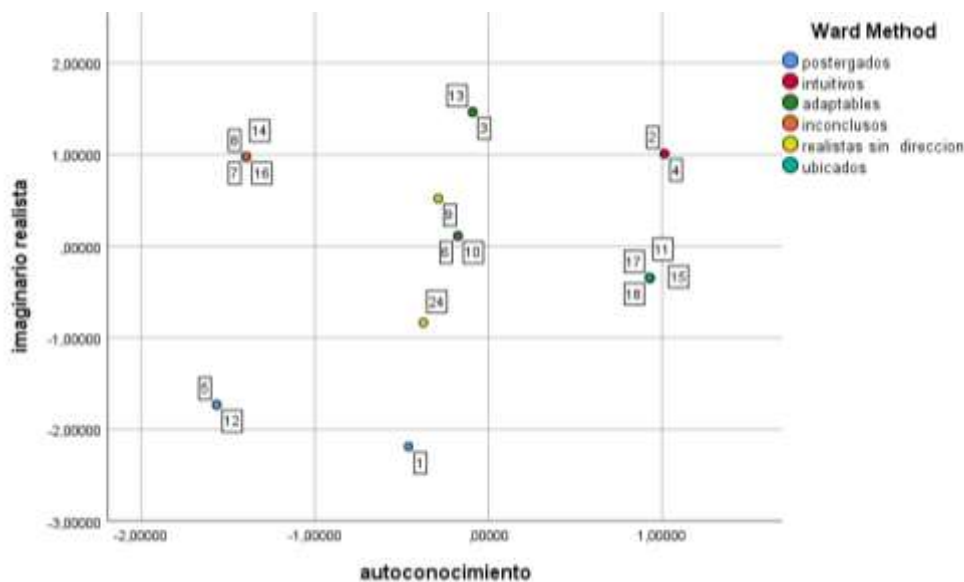
La tercera configuración corresponde a aquellos que tenían una clave de qué estudiar al momento de graduarse (de nombre), pero no habían estudiado claramente en qué consistía (les hacía falta análisis, estudio); en algunos casos tenían una experiencia significativa, la denominamos *orientación intuitiva*.

Tabla 6. Comparación de medias

Ward Method	R_Autoconocimiento	R_Exper_sig nifica	R_Imaginario
1	1,00	1,33	1,00
2	2,00	2,00	3,00
3	2,00	1,00	2,50
4	1,00	1,00	3,00
5	1,00	2,00	2,50
6	2,00	2,00	2,00
Total	1,62	1,58	2,25

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8. Dispersión agrupada por autoconocimiento realista



Fuente: Elaboración propia.

Estas configuraciones se representan en la gráfica 8, allí el primer grupo (azul) está conformado por tres egresados, los cuales ni sabían qué iban a estudiar cuando salieron, no contaron con alguna experiencia durante su juventud, y por lo mismo no tienen un

imaginario de qué estudiar, los denominamos *postergados*, ya que, si bien no tienen nada claro, también postergan una búsqueda y una elección.

El segundo grupo (rojo) está conformado por dos estudiantes que manifiestan claridad respecto a lo que quieren estudiar y la vivencia de una experiencia significativa, pero cuyos imaginarios respecto a esas carreras son menos realistas, los denominamos *intuitivos*.

El tercer grupo (verde) lo constituyen cuatro egresados que manifiestan tener claro lo que quieren estudiar al salir del colegio, y su imaginario de en qué consisten esas carreras es en general realista; no documentan experiencias significativas en su tiempo de juventud. También, se adaptan a la oferta local de la institución de educación superior IES CINOC, por ello los denominamos *adaptables*.

El cuarto grupo (naranja) lo conforman cuatro egresados que cuando salieron de la institución no tenían idea de qué estudiar, ni una experiencia o vivencia significativa relacionada con alguna opción de estudio, y por consiguiente no mostraban un imaginario realista de aquellas carreras que fueran sus opciones, estos estudiantes los denominamos *inconclusos*, porque después de salir apenas empiezan un proceso de discernimiento.

El quinto grupo (amarillo) está compuesto por dos estudiantes que denominamos *realistas sin dirección*, dado que cuando se graduaron de bachilleres no sabían qué estudiar, pero habían tenido ciertas experiencias significativas y expresaban un entendimiento realista de sus opciones de estudio; todavía les haría falta aclarar con esos elementos que querían estudiar.

El sexto y último grupo (aguamarina) está compuesto por 4 estudiantes, los cuales manifiestan tener tanto claridad de qué estudiar al momento de graduarse, la vivencia de

experiencias significativas que les dirigen a una elección, y un imaginario realista de en qué consiste aquella carrera deseada, por eso se denominan *ubicados*.

Como se ha enunciado arriba, esta Historia de orientación/Autoconocimiento está relacionada con el sentido práctico de los egresados cuando se gradúan de bachilleres y se enfrentan a la inminencia de una elección, de una época de realización personal.

Este sentido práctico, como se dijo arriba, es una especie de sentido del juego social que permite ajustarse anticipadamente a las exigencias de un campo social, de manera no deliberada, responde espontáneamente a las condiciones de inculcación y constituye una racionalidad, esto es, una manera de actuar guiada por la costumbre y no por una acción estratégica consciente y racional.

Como se puede ver, solo unos pocos entrarían dentro de la configuración de *ubicados*, dando cuenta de una dificultad para orientarse. Este no estar inmersos en las apuestas y lógicas escolares se manifiesta en las elecciones de los muchachos cuando salen. Por ejemplo, una cosa es lo que sueñan y otra lo que pueden materializar, tienen poca confianza en lo que creen, piensan qué estudiar cuando ya han pasado las pruebas Saber, sienten perplejidad ante tener que tomar decisiones, pero no ponen por medio un proceso concreto de identificar en qué son buenos e investigar las áreas que les motivan o alguna vez les ha llamado la atención, no aterrizan cómo es que se podría ejecutar aquellas opciones que anhelan. Esta ausencia da lugar a aquellos egresados con cierta claridad de lo que les gusta, pero que no son realistas en la manera de llevar a cabo los planes, estudiantes que apenas empiezan un proceso de búsqueda y estudiantes postergados, que no se deciden por nada ni se orientan a un proyecto educativo concreto.

CAPÍTULO 9. ESTUDIO COMPARATIVO SOCIALIZACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR

9.1 Interacción entre las agencias de familia y escuela

La finalidad de un estudio comparativo es visibilizar la variedad de los sujetos cuando el sentido común o los estereotipos solo ven generalidades:

Explorar la diversidad es importante porque las personas, entre las cuales están obviamente los investigadores sociales, a veces tienen dificultad para que el bosque les deje ver los árboles. Tienden a asumir la uniformidad o la generalidad cuando, de hecho, existe una gran cantidad de diversidad. (Ragin, p. 183)

Con este estudio comparativo se pretenden relacionar los diferentes casos de los egresados en los cuales la socialización de la familia y la escuela han formado propensiones y capacidades, esto es, disposiciones hacia el estudio y el trabajo, y así evidenciar la interacción de las agencias entre sí. Sin embargo, como se verá, si bien los egresados proyectan diferentes trayectorias, la diferencia no es tan grande entre uno y otro, pues solo se están comparando individuos en una misma institución, lo que hace que la diferenciación interna no sea muy marcada. Como sea, la diversidad que puede alcanzar a evidenciar la muestra permite identificar algunas interacciones de interés.

Nuestra hipótesis orientadora afirmaba que estos jóvenes egresados, cada uno con sus relatos de vida, estaban dando cuenta de una *construcción subjetiva de interacción entre agencias*, producto de los elementos disponibles desde sus socializaciones anteriores, así, cada chico enunciaba un camino personal para encontrar su lugar en el mundo: “todo ocurre como si cada niño tuviera un problema muy complejo que resolver. En efecto, tiene que encontrar su lugar simbólico” (Lahire, 2010, p. 54).

Decíamos que el resultado de la interacción (estar ubicados y enrutados) dependía del tiempo, consistencia y radicalidad de las prácticas socializadoras de la familia y escuela, y también de la coherencia u homogeneidad entre las mismas. Así mismo, que también debían tenerse en cuenta las posiciones distintas de las cuales venían, pues los sujetos no son los mismos e interactúan con agentes diversos, dando lugar a repertorios diferenciados de disposiciones (Martin, 2010).

A continuación, se presentarán los 24 casos de la muestra partiendo de las configuraciones familiares que marcan determinado vínculo hacia el capital escolar, y se describirá su relación con la agencia escolar (el compromiso e inmersión escolar) y el sentido práctico al tomar una decisión cuando salen de grado once. Ya en el propio apartado del estudio comparativo se tratará la relación entre las condiciones causales de los diferentes casos con el enrutamiento.

Grupo 1. Configuración Familiar Desvinculada

Tabla 7. Configuración Familiar Desvinculada

Nombre del egresado	Configuración familiar/vínculo hacia el capital escolar	Compromiso e inmersión escolar	Sentido práctico al salir de bachillerato	ENRUTA MIENTO
Estela	a. desvinculada y fragmentada	a. desinteresados/indiferentes	a. postergado	No
Ariel	a. desvinculada y fragmentada	d. desaprovechados	b. inconcluso	No
José Manuel	a. desvinculada y fragmentada	c. ilusionados	c. intuitivos	No

Fuente: Elaboración propia.

El primer grupo está compuesto por tres jóvenes cuyas familias remiten a tres madres solteras, que no trabajan, con un nivel escolar mínimo (primaria en promedio) y que no invierten en formación cultural por fuera de la escuela.

En los años escolares Estela hizo sus estudios hasta noveno en otra ciudad, y a pesar de que al ingresar a la Normal en décimo reconoció un ambiente de menos exigencia académica y más humanidad, con un rendimiento medio, no comenta experiencias significativas ni materias favoritas. Por su parte, Ariel tuvo un alto rendimiento basado en buenas competencias lectoescritoras y matemáticas pero sin materias favoritas ni experiencias significativas. José Manuel por su parte tuvo un bajo rendimiento escolar, pero la evidencia de materias y experiencias significativas le marcan un interés de estudio post-secundaria.

Estela, a pesar de ser una chica diligente en sus trabajos escolares, no le veía sentido a muchas materias, no pudo hacer una inmersión exitosa y relacionarse con el

conocimiento de una manera libre. Esto hizo que, aun ante un escenario ideal de poder elegir sin restricciones, no tuviera claridad de qué estudiar y por consiguiente no se ubicara en alguna opción de las ofrecidas en el municipio. Dado que no tenía recursos para cambiar esta situación, la postergó, su prioridad fue encontrar un trabajo y hacer un plan para poderse costear una carrera a largo plazo. Trabaja en servicio al cliente en una empresa del municipio.

Ariel sí comenta que experimentó gusto por los procedimientos propuestos de determinadas clases, que no se considera tan bueno en ellos como para elegir esas áreas como opción profesional; ese acercamiento escolar permite que sepa qué es lo que no quiere estudiar, se muestre empoderado para comparar las diferentes opciones profesionales y su contenido académico y llegue a una determinación, la cual, no obstante, debe esperar, dado que aún no pasa a la universidad. A Ariel la ausencia de una experiencia o vivencia significativa relacionada con alguna opción de estudio, a pesar de ser buen estudiante, le impulsó a buscar más para encontrar aquello que podría ser su elección; en la última entrevista estaba estudiando en el IES poco convencido de su carrera, se encuentra esperando pasar a la universidad pública a una carrera deseada.

José Manuel no manifestó ninguna experiencia académica especialmente positiva, pero sí documenta la experiencia de dirigir las clases de educación física y su talento apoyando en la dirección del equipo del fútbol del salón, su acercamiento al conocimiento le limita, pues la opción de estudiar licenciatura en educación física le hace chocarse frente al obstáculo de no pasar a su carrera, quedarse limitado a reinventarse y buscar otras opciones para llevar a cabo ese deseo de ser director técnico de fútbol. José Manuel manifiesta claridad de lo que quiere estudiar, pero al ser bajo su puntaje en las pruebas

Saber y no tener acceso a la universidad, debe buscar otras opciones que no se alejen tanto de su sueño hasta poder entrar allí. En el momento de la última entrevista trabajaba en un establecimiento comercial.

Síntesis

Si bien este grupo tiene una estrategia de reproducción desvinculada y fragmentada con respecto al proyecto escolar, se observan tres acercamientos diferentes a la institución escolar y por consiguiente tres formas de proceder al graduarse. Ninguno de los tres se encuentra enrutado. En los tres casos la inculcación escolar genera una motivación diferente, y abre posibilidades de crecimiento e interés cognitivo, social, en el que se ve el poder del entorno escolar para cambiar un acercamiento hacia el conocimiento. Los años escolares remiten a un tiempo de maduración emocional, mental y no solo cognitiva, sin embargo, la apropiación de ese conocimiento respecto a una elección que los identifique se refleja al momento de tomar una decisión y es afectada por las oportunidades reales de poder acceder a distintos programas de estudio.

Grupo 2. Configuración de Reproducción mínima

Tabla 8. Configuración de Reproducción mínima

Nombre del egresado	Configuración familiar/vínculo hacia el capital escolar	Compromiso e inmersión escolar	Sentido práctico al salir de bachillerato	ENRUTA MIENTO
Violeta	b. reproducción mínima	a. desinteresados/indiferentes	e. adaptable	no
Silvio	b. reproducción mínima	e. ubicados en teoría	e. adaptable	no
Luciana	b. reproducción mínima	f. Comprometidos con la escuela	f. ubicado	U privada

Fuente: Elaboración propia.

Este grupo está compuesto por jóvenes cuyas familias son madres solteras, trabajadoras, con un nivel escolar medio-bajo (secundaria-primaria), que no invierten en formación cultural.

Violeta estudió hasta noveno en una institución rural del municipio. En la I.E. ENSP tuvo un rendimiento medio-bajo y no comentó experiencias significativas ni materias favoritas. Por su parte, Silvio sí manifestó interés por algunas materias preferidas y un rendimiento medio, pero sin experiencias significativas que sirvan para su ubicación en el mundo de la vida, estudio y trabajo. Luciana sí manifestó materias favoritas, experiencias significativas escolares y un rendimiento académico alto.

Al salir del colegio, Violeta y Silvio manifiestan tener claro lo que quieren estudiar, y aunque no documentan experiencias significativas en su tiempo de juventud, se adaptan a la oferta local de educación superior. Luciana, por su parte, manifiesta tener claridad de qué estudiar al momento de graduarse, comenta experiencias significativas en

la escuela que le dirigen a una elección, y plantea un imaginario realista de en qué consiste su carrera elegida, dado que además fue acreedora de una beca Ser Pilo Paga por tener un buen puntaje en las pruebas Saber.

Síntesis

A pesar de tener los tres una estrategia de reproducción mínima y contar con los criterios básicos en un contexto de cierta limitación, son individuos que pudieron desplegar sus diferentes capacidades y habilidades en la escuela, desde Violeta, quien no se identifica tanto con la dieta escolar y solo le encontraba sentido a algunas materias más artísticas, pasando por Silvio, quien se ubicó en su gusto por las matemáticas para darle sentido a muchos de sus procedimientos, hasta Luciana, quien fue una excelente estudiante en todas las áreas, especialmente en ciencias naturales, para quien son memorables los premios y experiencias escolares.

Al momento de hacer una elección, siguiendo su sentido práctico y debido a la ausencia de oportunidades para estudiar las carreras deseadas cuando no se tiene un buen puntaje en las pruebas Saber, Violeta y Silvio se adaptaron a las carreras disponibles en el IES. Luciana por su parte estudia muy bien su decisión ya que puede optar por una carrera que realmente le interesa.

Grupo 3. Configuración de Adquisición cultural

Tabla 9. Configuración de Adquisición cultural

Nombre del egresado	Configuración familiar/vínculo hacia el capital escolar	Compromiso e inmersión escolar	Sentido práctico al salir de bachillerato	ENRUTAMIENTO
Judith	c. adquisición cultural	f. Comprometidos con la escuela	a. postergado	No
Angélica	c. adquisición cultural	e. ubicados en teoría	f. ubicado	U pública

Fuente: Elaboración propia.

Este grupo lo componen dos chicas cuyos acudientes son madres solteras, con educación técnica y tecnológica que trabajan e invierten en actividades de formación cultural. Judith evidencia materias favoritas, experiencias significativas escolares y un rendimiento académico alto. Angélica manifiesta materias favoritas y un rendimiento medio alto, pero sin experiencias significativas que sirvan para su ubicación en el mundo de la vida, estudio y trabajo.

A pesar de ser tan funcional en el contexto escolar, al salir Judith experimenta gran confusión respecto a qué estudiar, quedándose por varios años postergando su elección educativa dedicada al trabajo de servicio al cliente en el municipio. Angélica, por su parte, manifiesta tener claridad de qué estudiar al momento de graduarse, documenta su entrenamiento con la pintura como una experiencia significativa por fuera del ámbito escolar que le dirige a una elección, y el proceso de búsqueda en el que llega a un imaginario realista sobre estudiar artes, pasa a la universidad pública a su carrera elegida.

Síntesis

La estrategia de reproducción familiar basada en la apropiación cultural y artística permite a estas personas acceder a experiencias significativas afuera del contexto escolar que a largo plazo sirven para orientar una elección educativa y una relación responsable hacia el conocimiento. Hay que aclarar que Judith está orientada al estudio y no planea quedarse trabajando a largo plazo, ella manifiesta haber estado en un proceso de discernimiento que le ha permitido acercarse a unas opciones muy específicas, y se encuentra ahorrando para poder dar el paso a esta opción educativa.

Grupo 4. Configuración de Reproducción pragmática

Tabla 10. Configuración de Reproducción pragmática

Nombre del egresado	Configuración familiar/vínculo hacia el capital escolar	Compromiso e inmersión escolar	Sentido práctico al salir de bachillerato	ENRUTAMIENTO
Carolina	d. reproducción pragmática	a. desinteresados/indiferentes	a. postergado	No
Julio	d. reproducción pragmática	b. desorientados	b. inconcluso	No
Fabiana	d. reproducción pragmática	d. desaprovechados	b. inconcluso	No
Viviana	d. reproducción pragmática	b. desorientados	c. intuitivos	U privada
Maribel	d. reproducción pragmática	a. desinteresados/indiferentes	e. adaptable	policía
Andrés Felipe	d. reproducción pragmática	b. desorientados	e. adaptable	IES Convicción
Aarón	d. reproducción pragmática	a. desinteresados/indiferentes	b. inconcluso	No

Fuente: Elaboración propia.

Este grupo lo conforman siete estudiantes cuyas familias se caracterizan por ambos padres presentes, en promedio nivel educativo medio (educación técnica, secundaria), los cuales no realizan ninguna inversión en educación por fuera de la escuela.

Durante su tiempo escolar, Carolina, Maribel y Aarón presentaron un rendimiento bajo y no obtuvieron experiencias significativas o materias favoritas que se pudieran ver como una opción para estudiar luego de graduarse. A diferencia de ellos, Julio, Viviana y Andrés Felipe tenían un rendimiento académico medio, pero tampoco tenían materias favoritas o experiencias significativas, su ideal era estudiar para aprobar. Por su parte, Fabiana presentaba un alto rendimiento escolar, pero no había vivido un gusto especial por alguna materia ni experiencias significativas de motivación en el contexto escolar.

A Maribel solo le interesó la educación física y la artística, pero ninguna de estas materias pudo ser concretada en alguna opción de estudio viable. Carolina expresó enfáticamente no estar interesada en ninguna clase de estudio luego de salir del colegio, debido a que la mayoría de los procedimientos escolares los hacía por cumplir, no le veía sentido al mundo escolar. Aarón y Julio, por su parte, si bien comentaron algunos procedimientos que les llamaron la atención relacionados con el pensamiento crítico, el primero no tenía suficiente motivación para persistir en sus estudios en ese momento y el segundo manifestó no estar preparado para entrar a una institución de educación superior.

Al momento de salir, Carolina con su desinterés por el estudio postergó una decisión educativa y buscó empleo en establecimientos comerciales. Aarón y Julio, después de salir del colegio empezaron un proceso de discernimiento, orientándose por el ideal de la independencia y el comercio, concluyendo que lo suyo en ese momento no era

el estudio. Fabiana creyó orientarse por las matemáticas, pero no pasó a la universidad, estudió contaduría en el IES sin gustarle y se dio cuenta de que su identificación estaba por el lado de las ciencias sociales. En la última entrevista se encontraba terminando su ciclo tecnológico y esperando pasar a la universidad pública. Viviana, a pesar de que tenía una idea poco realista de aquella opción deseada, es apoyada económicamente por sus padres para estudiar en la U privada, resultando satisfecha de su elección y realmente motivada en esta carrera.

Cuando salieron del colegio, Maribel y Andrés Felipe se adaptaron a opciones posibles; la primera en la Policía, el segundo en el IES CINOC en una carrera de su gusto, cionándose a la oferta local.

Síntesis

Estos estudiantes se categorizaron con una estrategia de reproducción pragmática, dado que solo hacen lo necesario por cumplir en el sistema escolar y no se inclinan a aumentar su estudio o nivel cultural, no tienen más elementos que la escuela para ubicarse en lo que quieren hacer en la vida, y consiguientemente en la escuela no presentan tanto compromiso o no alcanzan a desarrollar un interés alto por las materias escolares. Cuando salen de la institución y tienen menos elementos para tomar una decisión, pueden postergarla.

También ocurre que el contexto les exige cambiar ese acercamiento al conocimiento solo por cumplir, y a pesar de no tener tantos elementos, encontrar gustos que les guíen qué estudiar con base en experiencias por fuera de la escuela, como la ocupación de los padres (el comercio) o la promesa de prestigio de una ocupación

(Policía). Ellos también pueden suplir los vacíos en el acercamiento al conocimiento, a través del tiempo y la experiencia en carreras equivocadas, encontrando su camino en la formación de la oferta educativa local, o tal vez a través de una opción por trabajar en su propia empresa, estando por último los que tienen la oportunidad de estudiar en la universidad privada, donde las pruebas Saber no son requisito de entrada enrolándose en una carrera. Ya es el proceso posterior en donde se darán cuenta sobre cuán buena fue la elección. Hay que notar que, aunque Carolina fue caracterizada en este grupo, sus padres, que vivían juntos y en su casa, fueron muy ausentes a su proceso, por ser adoptada y ellos padres mayores, ella es la más limitada, pues posterga una decisión y le cierra el paso a una meta educativa.

Grupo 5. Configuración Comprometida

Tabla 11. Configuración Comprometida

Nombre del egresado	Configuración familiar/vínculo hacia el capital escolar	Compromiso e inmersión escolar	Sentido práctico al salir de bachillerato	ENRUTAMIENTO
Juan Carlos	e. comprometida	b. desorientados	d. realista sin dirección	U privada
Gisela	e. comprometida	e. ubicados en teoría	d. realista sin dirección	U privada
Dora	e. comprometida	c. ilusionados	f. ubicado	No
Gabriel	e. comprometida	c. ilusionados	f. ubicado	U pública
Javier	e. comprometida	d. desaprovechados	f. ubicado	IES Convicción
Liliana	e. comprometida	e. ubicados en teoría	f. ubicado	U privada
Blanca	e. comprometida	f. Comprometidos con la escuela	f. ubicado	U pública
Juanita	e. comprometida	f. Comprometidos con la escuela	f. ubicado	U pública

Fuente: Elaboración propia.

El último grupo está conformado por ocho chicos cuyas familias se caracterizan por tener ambos padres presentes, en su mayoría trabajando, con un capital escolar medio-alto (secundaria, educación técnica, profesional), los cuales realizan inversión en formación cultural. Esta agrupación la denominamos comprometida con las apuestas y proyectos escolares. En la escuela, Blanca y Juanita tuvieron un rendimiento académico alto, encontraron materias favoritas, experiencias significativas escolares, y pudieron aprovechar a su favor los estímulos de la cultura y organización escolar, debido a la banda sinfónica. Dora y Gabriel tuvieron un rendimiento académico medio-bajo, identificándose con materias y experiencias significativas; por su parte, Gisela y Liliana tuvieron un rendimiento medio-alto y materias significativas, pero ausencia de experiencias significativas que sirvieran para su ubicación en el mundo de la vida. Juan Carlos tuvo un rendimiento medio, pero sin materias ni experiencias significativas que le suscitara interés, pues estaba desmotivado por cambiar de colegio y no encontrar ámbitos de desarrollo que sí había tenido en la institución anterior. Javier tuvo un alto rendimiento académico y competencias lectoescritoras, pero sin materias favoritas ni experiencias significativas.

Al momento de salir del colegio, todos menos Juan Carlos y Gisela manifestaron tener ya una decisión sobre qué carrera estudiar, una vivencia de experiencias significativas que les dirigían a esa elección, y un imaginario realista de en qué consistía aquella carrera deseada. Los estudiantes mencionados manifestaron la necesidad de aclarar lo que querían estudiar a pesar de haber tenido ciertas experiencias significativas y un entendimiento realista de sus opciones de estudio.

Blanca, Mariana y Gabriel estudian en universidad pública, Liliana, Juan Carlos y Gisela estudian en universidad privada, Javier estudia en el IES, y Dora, que a pesar de haber estudiado otra carrera técnica no ha podido pasar a su carrera ideal Trabajo Social, trabaja en el municipio.

Síntesis

Tenemos un grupo con una estrategia de reproducción más completa debido al nivel escolar y experiencia de trabajo de sus padres y su inversión cultural, estando en este grupo tanto quienes se identifican cómodamente con las apuestas escolares, como otros con una disposición escolar menos comprometida, pero en general con una orientación hacia la apropiación de un alto sentido escolar.

Lo anterior les facilita un sentido práctico para estar ubicados y con un enfoque de realismo en sus opciones, pero hay que mencionar que la posibilidad de ser ayudados por sus padres para estudiar en la universidad privada hace la diferencia para el caso de los egresados quienes a pesar de no estar tan seguros se deciden por una opción privada, ya que la pueden costear.

En el caso de Dora, esta egresada, a pesar de estar tan clara de su elección, no ha podido pasar a la universidad, siendo la única en este grupo que no se encuentra enrutada en el área de su elección.

Grupo 6. Configuración Herencia escolar pragmática

Tabla 12. Configuración Herencia escolar pragmática

Nombre del egresado	Configuración familiar/vínculo hacia el capital escolar	Compromiso e inmersión escolar	Sentido práctico al salir de bachillerato	ENRUTAMIENTO
Fernanda	f. herencia escolar pragmática	e. ubicados en teoría	f. ubicado	IES Convicción

Fuente: Elaboración propia.

Esta última configuración de una sola estudiante resultó separada, pues remite a una familia encabezada por madre soltera trabajadora y abuela pensionada, nivel educativo alto (especialización), las cuales no invierten en formación cultural y correspondientemente su estrategia se basa en la herencia escolar, por eso se denomina pragmática.

Esta egresada tuvo un rendimiento alto, con materias favoritas, pero sin experiencias significativas escolares, pero a pesar de eso contó con otras vivencias por fuera de la escuela que le orientaron para tomar una elección, de manera que cuando salió del colegio sabía lo que quería, y aunque tiene muy buen puntaje en las pruebas Saber, y pasa a la universidad pública, decide estudiar una carrera relacionada en la institución universitaria del municipio.

En conclusión esta egresada tuvo una estrategia familiar con un gran vínculo al capital escolar, que le llevó a tener una disposición escolar de compromiso, lo cual le hizo evaluar sus opciones, compararlas con otras vivencias por fuera de la institución y estar satisfecha con una decisión que pudo llevar a cabo estudiando en el IES CINOC.

9.2 Conclusiones

Podríamos decir, con Bourdieu, que las disposiciones que genera la familia con su acumulado de títulos escolares, inversión en formación, apoyo emocional y material, son estructuras estructurantes, porque sin ser reglas producen regularidades en el mundo social, y esto lo hacen inconscientemente, sin que medie una intención deliberada en cada momento; es una estrategia de reproducción que “tales regularidades del mundo social actuarían como causa de la formación de esas disposiciones regulares” (Aguilar, 2017, p. 282). Sin embargo, también hay variaciones que no son así en todos los casos, y hay espacio para otros factores y hay diferencia entre agente y agente.

Por ejemplo, los estudiantes cuyo capital escolar heredado les movería a tener un alto rendimiento y estar orientados a las apuestas escolares, no lo evidencian así en todos los casos, porque en la escuela no encuentran todos los ámbitos que buscan; pueden ser buenos académicamente, pero rinden solo por cumplir, y el resultado es que cuando salen del colegio están perdidos sobre lo que van a decidir.

De la misma manera, aquellos que tienen una configuración de menor vínculo con el capital escolar manifiestan un rendimiento académico alto y pueden usar la escuela para orientarse y motivarse con el juego escolar.

Sin embargo, se observa que aquellos con menor capital escolar heredado (desvinculados) no logran encontrar el sentido de la escuela, bien porque su rendimiento es bajo y no encuentran materias que les movilicen o porque pese a que en algunos casos son funcionales en la escuela y tener un buen rendimiento, no encuentran el apoyo para cristalizar una elección que les interese a largo plazo, ya que cuando apenas están

preguntándose qué estudiar es el momento de salir de la institución que les podría haber dado más elementos.

CAPÍTULO 10. LAS CONDICIONES CAUSALES Y EL ENRUTAMIENTO

Luego de analizar las configuraciones que se formaban en cada socialización, ahora se pretende analizar la relación entre socialización familiar (vinculo de capital cultural heredado con el proyecto escolar), escolar (compromiso escolar) y autoconocimiento (sentido práctico al salir de bachillerato) como condiciones causales del *Enrutamiento* de los estudiantes.

Se entiende *Enrutamiento* como la satisfacción por el proceso que lleva en la elección de una opción educativa o laboral, y el *No Enrutamiento* como la ausencia de un plan definido a largo plazo a partir de alguna decisión educativa/ocupacional.

A través de esta comparación entre individuos se busca responder ¿Cuáles son las condiciones que acompañan a aquellos sujetos que se encuentran enrutados?, ¿cuál es la relación entre tener un determinado vínculo de capital heredado, compromiso escolar y autoconocimiento con el enrutamiento?

La finalidad de un estudio comparativo es

(...) Examinar patrones complejos de parecidos y diferencias entre una variedad de casos (...) el fin del análisis comparativo es determinar las combinaciones de condiciones causales que diferencien entre sí los casos de un conjunto (...) el número de condiciones causales determina el número de combinaciones de condiciones causales que son posibles (...) si hubieran muchas combinaciones causales iguales para casos que no coincidieran en el resultado, entonces el

investigador debiera considerar este hecho como una señal de que la especificación de las condiciones causales es incorrecta o incompleta. (Ragin, 2007, p. 198)

También es posible que haya otras variables que explican el resultado. Como lo plantea Ragin, “La selección del resultado que debe estudiarse y la especificación de las condiciones causales relevantes para la producción de ese resultado son partes importantes y cruciales de una investigación comparativa” (2007, p. 197).

En la siguiente tabla se pueden observar las condiciones causales ya descritas en los capítulos precedentes que se pretenden comparar con el enrutamiento.

Tabla 13. Enrutamiento y condiciones causales

NC	Vínculo del capital cultural heredado con el proyecto escolar	Compromiso Escolar_2	Sentido práctico al salir del bachillerato -Autoconocimiento-	R_ENRUTADO
Sil	Atraído	Corrientes	Intuitivos	NO
Dor	Comprometido	Corrientes	Ubicados (orientados)	NO
Gab	Comprometido	Corrientes	Ubicados (orientados)	U Pública
Aar	Inclinado	Desinteresados	Inconcluso/pendiente	NO
JoM	Desvinculado	Desinteresados	Intuitivos	NO
Vio	Desvinculado	Desinteresados	Intuitivos	NO
Est	Desvinculado	Desinteresados	Postergados	NO
Car	Atraído	Desinteresados	Postergados	NO
Mar	Inclinado	Desinteresados	Ubicados (orientados)	Policía
Jul	Atraído	Desorientados	Inconcluso/pendiente	NO
JC	Comprometido	Desorientados	Inconcluso/pendiente	U privada
Viv	Comprometido	Desorientados	Intuitivos	U privada
AF	Atraído	Desorientados	Ubicados (orientados)	IES Convicción
Ari	Desvinculado	Desperdiciados	Inconcluso/pendiente	NO
Fab	Comprometido	Desperdiciados	Inconcluso/pendiente	NO
Jav	Comprometido	Desperdiciados	Ubicados (orientados)	IES Convicción
Jud	Inclinado	Interesados	Postergados	NO
Gis	Inclinado	Interesados	Ubicados (orientados)	U privada

Ang	Atraído	Interesados	Ubicados (orientados)	U pública
Lil	Atraído	Interesados	Ubicados (orientados)	U privada
Luc	Atraído	Interesados	Ubicados (orientados)	U privada
Jua	Inclinado	Interesados	Ubicados (orientados)	U pública
Bla	Comprometido	Interesados	Ubicados (orientados)	U pública
Fer	Comprometido	Interesados	Ubicados (orientados)	IES Convicción

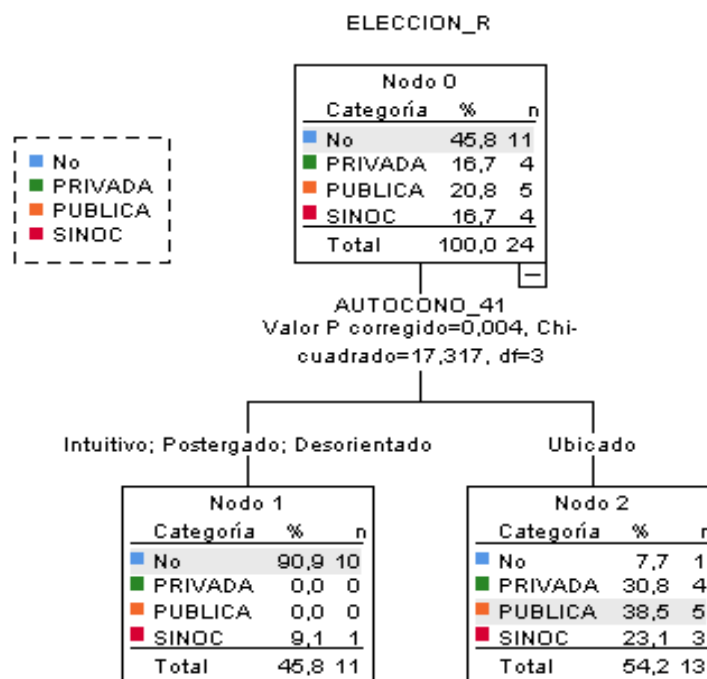
Fuente: Elaboración propia.

Para poder detectar los patrones implícitos de este cuadro, hemos hecho uso de diferentes herramientas estadísticas, entre ellas el *árbol de decisiones (Chi cuadrado)* y el *análisis de correspondencias*.

Con la técnica del árbol de decisiones (Chi cuadrado) se buscó identificar si había alguna relación entre enrutamiento y las condiciones causales de vínculo de capital heredado, compromiso escolar y autoconocimiento. El modelo estadístico detectó una relación con la variable de Autoconocimiento señalando que el 91,7% de los no enrutados tienen un autoconocimiento intuitivo, postergado e inconcluso.

Por otro lado, el 92,4% de los enrutados (30,8 en universidad privada, 38,5 en universidad pública y 23,1% en el IES CINOC) corresponden a un autoconocimiento ubicado (ver gráfica 9).

Gráfica 9. Árbol de decisión (Chi cuadrado) Enrutamiento e historia de decisión



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, de esas tres categorías solo la de autoconocimiento tiene una correlación fuerte con el enrutamiento, de manera que casi todos los ubicados fueron los que se enrutaron con una opción a largo plazo (ver Anexo estadístico para los detalles de la técnica Árbol de decisiones).

Si bien, con el Chi cuadrado se detalla la dependencia entre categorías, no se puede analizar en profundidad la asociación de las categorías; para esto funciona la técnica del análisis de correspondencias, la cual busca comparar categorías, mostrando sus relaciones, para el caso, se compararon las categorías de familia, escuela y autoconocimiento con el enrutamiento de los egresados.

Un análisis de correspondencias utiliza una tabla de contingencia, una tabla de frecuencias, que muestra cómo las variables distribuyen las categorías. Los datos de la tabla sufren una serie de transformaciones en relación con los datos que los rodean para producir datos relacionales. Los datos resultantes luego se grafican para mostrar esas relaciones visualmente. La forma en que la información se presenta visualmente significa la fuerza de las relaciones entre categorías. Las dimensiones horizontal y vertical explican el porcentaje de variación en los datos.⁵ A continuación, se observa la representación de las diferentes condiciones causales en el espacio del plano en orden, partiendo de la condición de vínculo del capital heredado con el proyecto educativo, compromiso con la escuela, autoconocimiento y enrutamiento (ver Esquema 1).

Sin embargo, se observa en la tabla de medidas discriminantes (ver Esquema 3) que las variables con mayor peso a la hora de definir la dimensión 1 (eje x) son compromiso y vínculo de capital cultural heredado, y para la dimensión 2 (eje y) compromiso y autoconocimiento, como se expresa igualmente en la gráfica de medidas discriminantes (ver Esquema 3).

En el gráfico conjunto de puntos de categoría (ver Esquema 2) ya se pueden ver superpuestos las condiciones causales y el enrutamiento, evidenciándose una correspondencia en el espacio entre los que están enrutados y los que no: se observa en el eje x o dimensión 1 que en términos del vínculo de capital escolar familiar los desvinculados

⁵ El *análisis de correspondencia*, también llamado promedio recíproco, es una técnica de visualización de la ciencia de datos útil para descubrir y mostrar la relación entre categorías. Utiliza un gráfico que traza datos, mostrando visualmente el resultado de dos o más puntos de datos. Véase: <https://www.tibco.com/es/reference-center>

están a la derecha en tensión contra los comprometidos, atraídos e inclinados a un capital escolar heredado a la izquierda; y en términos del compromiso escolar los desinteresados están a la derecha en tensión contra del resto de compañeros, ubicándose a la izquierda los agentes más comprometidos.

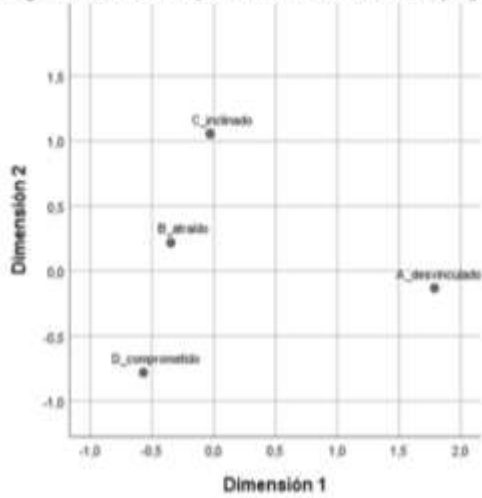
En términos del autoconocimiento (sentido práctico al salir de bachillerato) autoconocimiento es más caracterizante para la dimensión 1, ubicándose a la izquierda los agentes más ubicados en comparación a los inconclusos, intuitivos y perdidos a la derecha.

Para el enrutamiento, de la misma forma es más caracterizante la dimensión 1, ubicándose a la izquierda todos los que están enrutados en el IES CINOC, universidad privada y pública y a la izquierda todos los que no se encuentran enrutados.

Todo lo anterior indica que la dimensión o eje 2 no refleja una condición causal explicativa para el enrutamiento. Queda la pregunta por ¿Cuál es la variable que afecta entrar al CINOC, a la universidad privada y a la universidad pública?, ¿cuál es el mecanismo que hace escoger una de estas opciones?

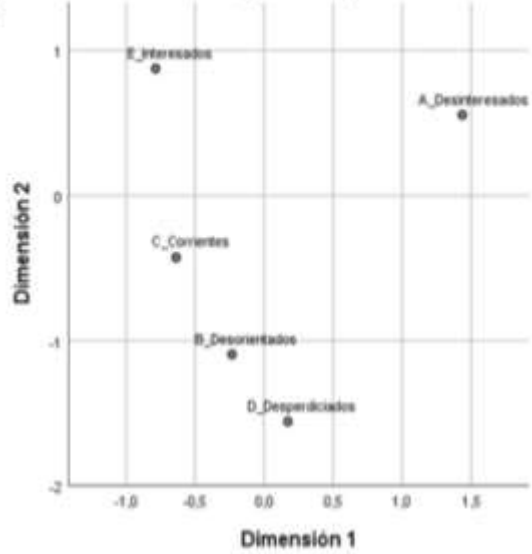
Esquema 1. Vínculo con Proyecto escolar, Compromiso escolar, Autoconocimiento, Enrutamiento.

categoria: Vinculo del capital cultural heredado con el proyecto escolar



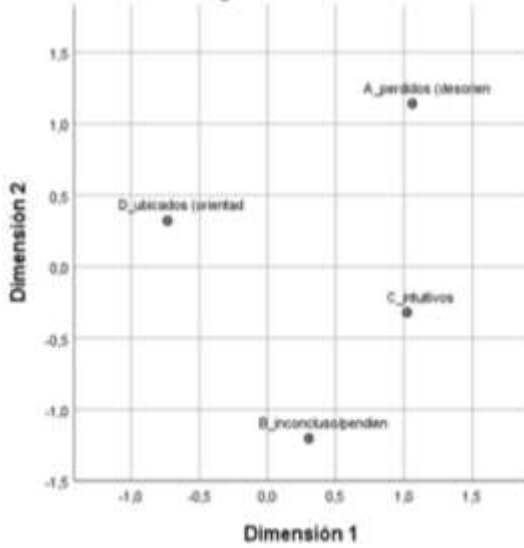
Normalización de principal de variable.

Puntos de categoria: Compromiso



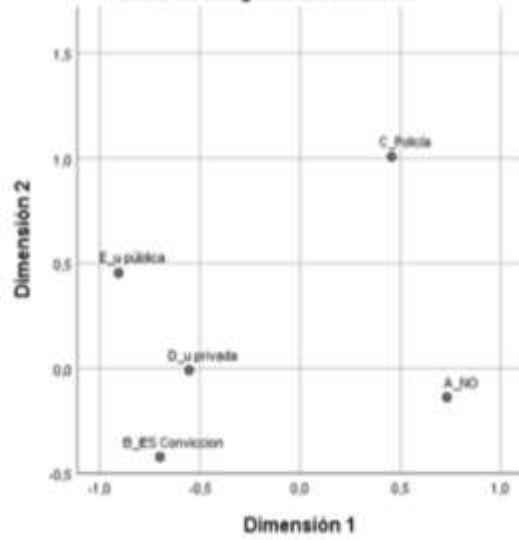
Normalización de principal de variable.

Puntos de categoria: Autoconocimiento



Normalización de principal de variable.

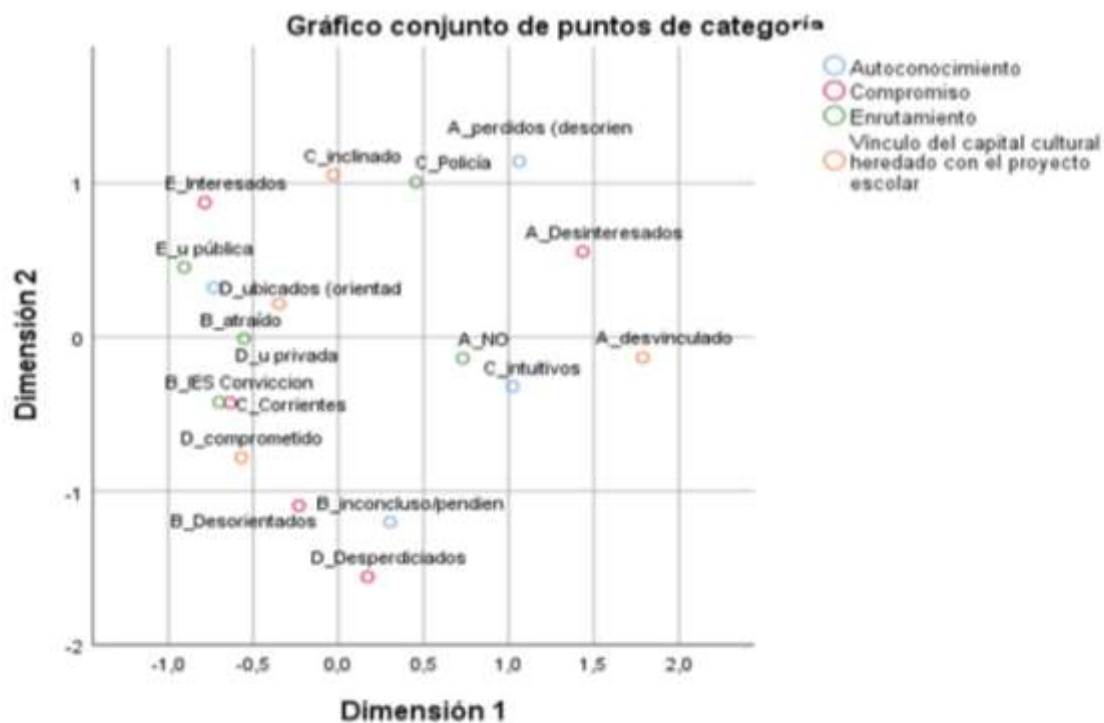
Puntos de categoria: Enrutamiento



Normalización de principal de variable.

Fuente: Elaboración propia.

Esquema 2. Grafica Análisis de correspondencia gráfico conjunto y Alfa de Cronbach resumen del modelo



Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,963	9,039	,695	69,534
2	,952	8,230	,633	63,311
Total		17,270	1,328	
Media	,958 ^a	8,635	,664	66,423

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

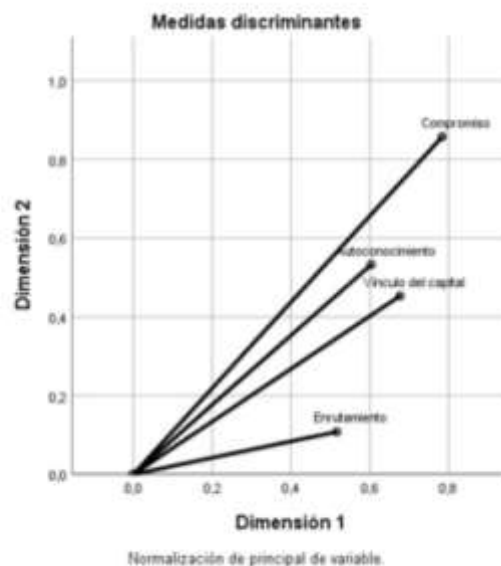
Fuente: Elaboración propia.

Esquema 3. Tabla y gráfica de medidas discriminantes

Medidas discriminantes

	Ponderación de variable	Dimensión		Media
		1	2	
Vínculo del capital cultural heredado con el proyecto escolar	4	,676	,453	,565
Compromiso	5	,784	,858	,821
Autocrecimiento	4	,603	,533	,568
Enrutamiento ^a		,516	,108	,312
Total activo ^b	13	9,039	8,230	8,635
% de varianza		69,534	63,311	66,423

a. Variable complementaria.
b. Las ponderaciones de variable se han incorporado en las estadísticas del total activo.



Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de seleccionar otras condiciones causales que expliquen el enrutamiento se decidió correr un segundo análisis comparando el enrutamiento con el Nivel de escolaridad de los padres, materias significativas y experiencia escolar significativa (ver Esquema 4).

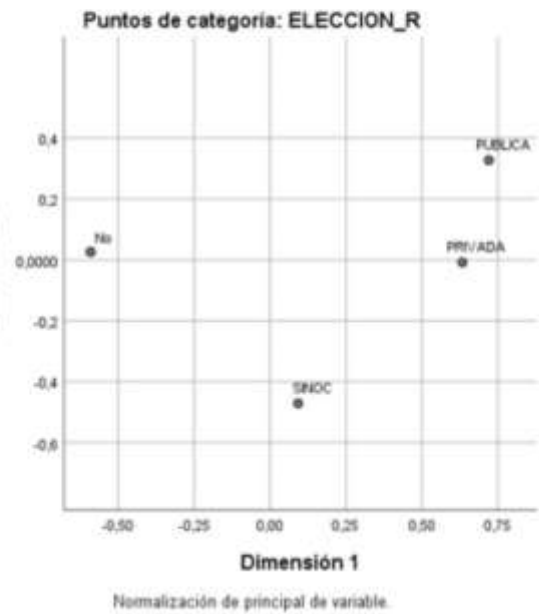
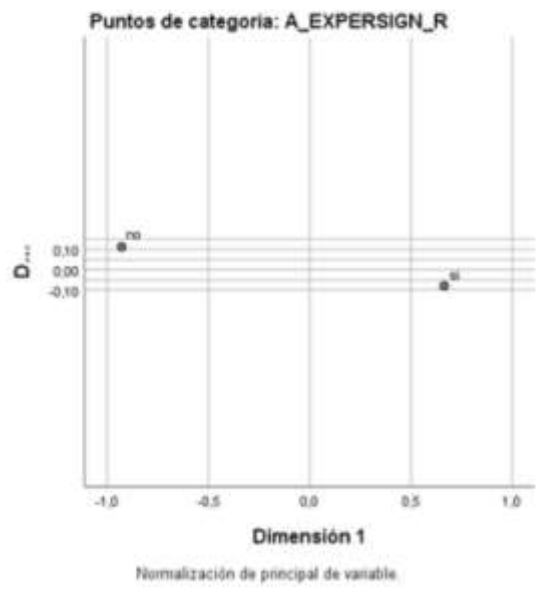
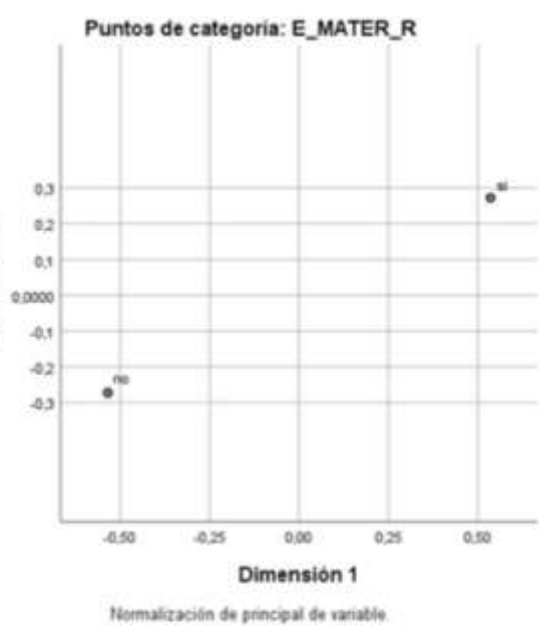
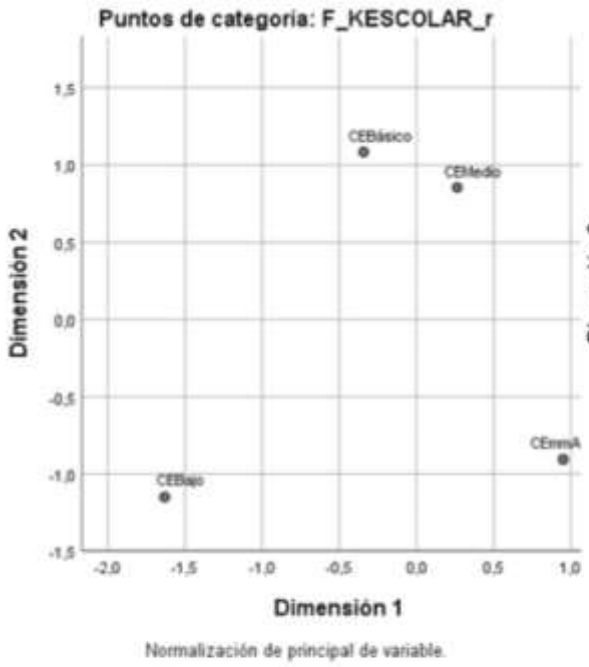
Se observa en la tabla de medidas discriminantes (Esquema 5) que las variables con mayor peso a la hora de definir la dimensión 1 (eje x) son el nivel de escolaridad de los padres y la experiencia significativa, y para definir la dimensión 2 (eje y) el compromiso escolar, como se expresa igualmente en la gráfica de medidas discriminantes (ver Esquema 5).

En el gráfico conjunto de puntos de categoría (Esquema 5) ya se pueden ver superpuestos las condiciones causales y el enrutamiento, evidenciándose en la dimensión 1 una correspondencia en el espacio entre los que están enrutados y los que no:

Los que no están enrutados se ubican en el mismo espacio de los que no tienen ni materias favoritas, ni experiencia significativa; por otro lado, se corresponde el espacio donde se encuentran los enrutados en universidad pública y privada y en el IES CINOC con aquellos que tienen materias favoritas y experiencias significativas.

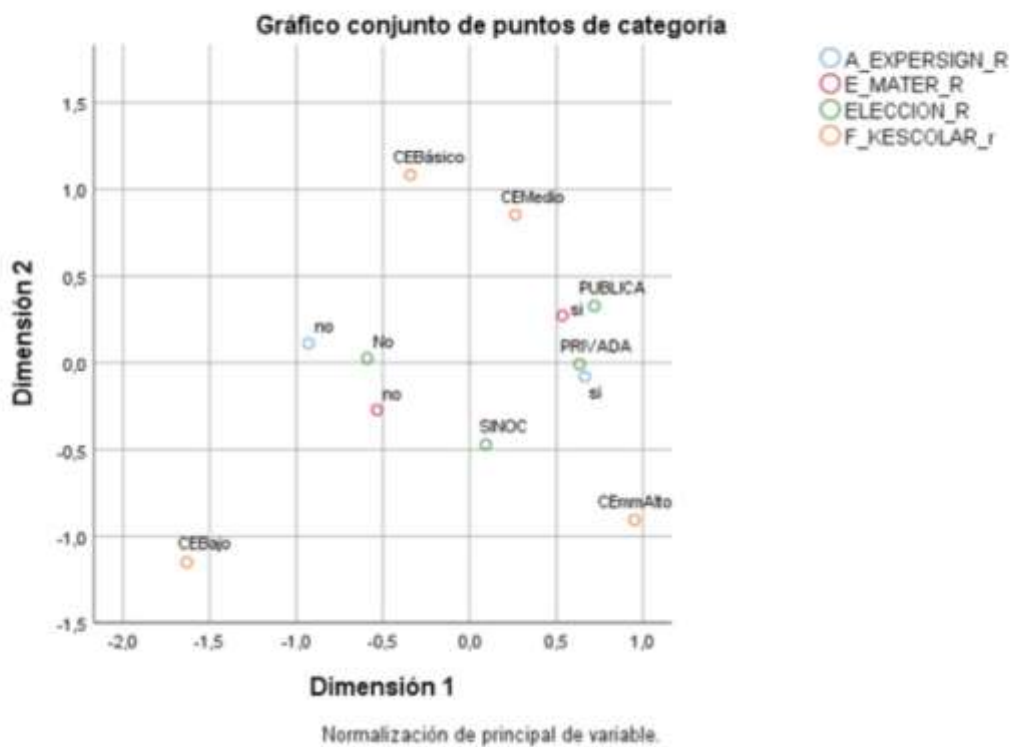
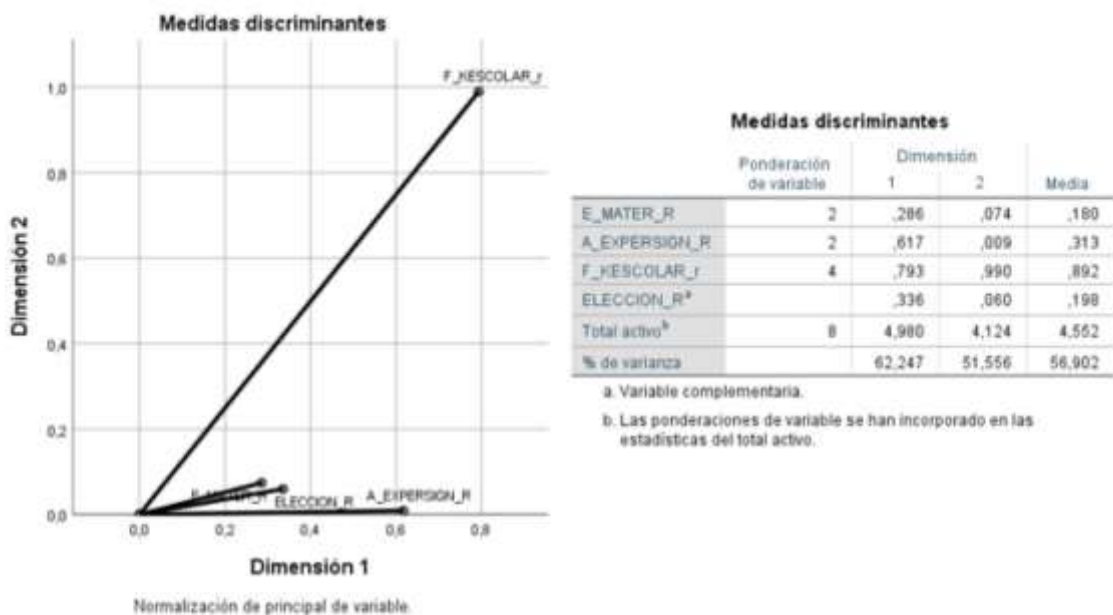
Por su parte la dimensión o eje 2 no refleja una condición causal explicativa para el enrutamiento. El enrutamiento tiene cierta independencia con el capital escolar. Queda de nuevo la pregunta por ¿Cuál es la variable que afecta entrar al CINOC, a la universidad privada y a la universidad pública?, ¿cuál es el mecanismo que hace escoger una de estas opciones? tal parece que no hay una relación de causalidad fuerte. Enrutamiento no me dice cómo es que la gente se decide o encuentra aquella carrera que realmente quiere sino a qué oportunidades puede entrar.

Esquema 4. Nivel Educativo padres, Materias favoritas, Experiencia significativa, Enrutamiento



Fuente: Elaboración propia.

Esquema 5. Gráfica y Tabla de Medidas discriminantes. Gráfico conjunto de puntos Análisis de correspondencia múltiple



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 14. Alfa de Cronbach resumen del modelo

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,942	7,314	,609	60,948
2	,878	5,123	,427	42,695
Total		12,437	1,036	
Media	,915 ^a	6,219	,518	51,821

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido se forman dos agrupaciones: por un lado, los que sí están enrutados en universidad pública y privada, con materias y experiencias significativas, *aquellos que se podría decir que construyeron una relación con la academia como una oportunidad abierta de opciones*; y por otro lado, los que ni lograron construir el interés ni tenían las condiciones para hacerlo (no tuvieron materias favoritas o experiencias significativas), no están enrutados, no accedieron a lo que hubiera disponible, y en conclusión no se orientaron.

El resultado del enrutamiento remite a aquellos egresados que *independientemente de cuán seguros estaban de lo que querían estudiar* o trabajar en la vida, tuvieron oportunidades para estudiar. De la misma forma, saber con claridad qué es lo que se quiere estudiar o trabajar no se corresponde con o implica estar enrutado, pues hay egresados que a pesar de saberlo aún no han pasado a la universidad, o no pueden entrar a la carrera deseada solo disponible en una universidad privada.

De todas formas, de acuerdo con el análisis de correspondencias, el enrutamiento sí está marcando una diferenciación entre aquellos que están estudiando y los que definitivamente no saben qué estudiar ni tienen una relación familiar con el estudio.

En conclusión, con el resultado del enrutamiento no es posible construir un modelo explicativo. Hay una gran cantidad de azar respecto de las orientaciones escolares de estos chicos, puesto que aún no es posible abordar las causas que hacen escoger una u otra opción educativa, ya que tienen la oportunidad de estudiar lo que creen que les funciona (aunque se encuentran inseguros de la opción educativa y laboral) o no están enrutados particularmente hacia el estudio porque tienen una relación limitada con la academia.

CAPÍTULO 11. RESULTADOS GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN

Primer momento

Como se dijo arriba, a través de la información recogida se analizó la socialización familiar, escolar y la historia de orientación de los egresados desde que se graduaron, para este objetivo se utilizó el análisis de clústeres con el programa SPSS. Esta técnica consiste en identificar subgrupos o clústeres que tengan características similares en una muestra de población las cuales se evidencian y representan gráficamente.

En el caso de la socialización familiar (Capítulo 4) se analizaron los años de estudio de cada familia, la presencia y ocupación de los padres y la inversión en formación cultural, y con ello se llegó a la conclusión de un determinado vínculo del capital cultural heredado con el proyecto escolar. Con estos datos pudimos interpretar la prioridad y expectativa que muestra cada familia hacia las apuestas escolares, dando lugar a las siguientes seis configuraciones familiares diferentes, cada una con una estrategia de reproducción orientada al aprovechamiento del capital escolar.

Adquisición cultural: su estrategia sería esta inversión cultural.

Reproducción pragmática: no realizan ninguna inversión en formación cultural por fuera de la escuela.

Reproducción mínima: enfocan a sus hijos a rendir en la escuela y a motivarse con los mínimos criterios accesibles para ellas en un contexto de cierta limitación.

Desvinculada y fragmentada: nivel escolar mínimo sin inversión en formación cultural por fuera de la escuela.

Comprometida: comprometida con las apuestas y proyectos escolares.

Herencia escolar pragmática: enfatiza en la formación escolar, no invierte en formación cultural,

En el caso de la socialización escolar (Capítulo 7) se preguntó a los egresados si en su paso por la institución pudieron encontrar materias o áreas de conocimiento como opciones para estudiar en el futuro, es decir, no solo que tuvieran materias favoritas sino materias favoritas con opción de identificación a largo plazo; por otro lado, si tuvieron experiencias significativas en la institución que influyeran en su paso por la escuela, y si presentaron buen rendimiento académico (predictor del avance y motivación de los estudiantes). Los datos de estas tres condiciones causales se denominaron inmersión o apropiación hacia el conocimiento escolar en su paso por la institución, dando lugar a las siguientes agrupaciones o configuraciones:

Comprometidos: con materias favoritas, experiencias significativas escolares y un rendimiento académico alto.

Desorientados: sin materias que susciten interés ni experiencias significativas y con un rendimiento medio.

Ubicados en teoría: estudiantes con materias favoritas y un rendimiento medio alto, pero sin experiencias significativas al nivel de experiencias memorables.

Ilusionados: con materias y experiencias significativas, pero un bajo rendimiento escolar.

Desinteresados o indiferentes: estudiantes con rendimiento bajo que ni tuvieron experiencias significativas ni materias favoritas.

Desaprovechados: estudiantes sin materias favoritas ni experiencias significativas, pero con un alto rendimiento.

Por último, para reconocer los casos de los egresados con respecto a su historia de orientación -Autoconocimiento (Capítulo 8)), se les preguntó si sabían qué querían estudiar apenas salieron de la escuela, si tuvieron experiencias de aprendizaje significativas que les llevaron a un convencimiento de aquello que deseaban, y si tenían ciertos imaginarios realistas de las carreras u opciones que querían (conciencia de en lo que consistía la carrera). La conjunción de estas categorías dio lugar a los siguientes cinco diferentes agrupamientos.

Postergados : no sabían qué iban a estudiar cuando salieron, no contaron con alguna experiencia durante su juventud, y por lo mismo no tienen un imaginario de qué estudiar.

Intuitivos: manifiestan claridad respecto a lo que quieren estudiar y la vivencia de una experiencia significativa, pero los imaginarios respecto a esas carreras no son realistas.

Adaptables: manifiestan tener claro lo que quieren estudiar al salir del colegio, y su imaginario de en qué consisten esas carreras es en general realista; no documentan experiencias significativas en su tiempo de juventud. Se adaptan a la oferta local.

Inconclusos: cuando salieron de la institución no tenían idea de qué estudiar, ni una experiencia o vivencia significativa relacionada con alguna opción de estudio, y por consiguiente no mostraban un imaginario realista de aquellas carreras que fueran sus opciones.

Realistas sin dirección: cuando se graduaron de bachilleres no sabían qué estudiar, pero habían tenido ciertas experiencias significativas y expresaban un entendimiento realista de sus opciones de estudio.

Ubicados: manifiestan tener claridad de qué estudiar al momento de graduarse, la vivencia de experiencias significativas que les dirigen a una elección, y un imaginario realista de en qué consiste aquella carrera deseada.

Segundo momento

Como se planteó arriba en este momento se observó la interacción de las agencias entre sí (escuela, familia) en cada caso relacionando la manera en que los individuos se orientan respecto a una carrera u ocupación. (Capítulo 9). Se presentaron los 24 casos de la muestra partiendo de las configuraciones familiares que marcan determinado vínculo hacia el capital escolar, y se describió su relación con la agencia escolar y el sentido práctico al tomar una decisión cuando salen de grado once.

Tercer momento

Luego de analizar las configuraciones que se formaban en cada socialización, ahora se analizó la relación entre socialización familiar (vínculo de capital cultural heredado con el proyecto escolar), escolar (compromiso escolar) y autoconocimiento (sentido práctico al salir de bachillerato) como condiciones causales del *Enrutamiento* de los estudiantes.

Se entiende *Enrutamiento* como la satisfacción por el proceso que lleva en la elección de una opción educativa o laboral, y el *No Enrutamiento* como la ausencia de un plan definido a largo plazo a partir de alguna decisión educativa/ocupacional.

A través de esta comparación entre individuos se respondió ¿Cuáles son las condiciones que acompañan a aquellos sujetos que se encuentran enrutados?, ¿cuál es la relación entre tener un determinado vínculo de capital heredado, compromiso escolar y autoconocimiento con el enrutamiento?

Con la técnica del árbol de decisiones (Chi cuadrado) se buscó identificar si había alguna relación entre enrutamiento y las condiciones causales de vínculo de capital heredado, compromiso escolar y autoconocimiento. El modelo estadístico detectó una relación con la variable de Autoconocimiento señalando que el 91,7% de los no enrutados tienen un autoconocimiento intuitivo, postergado e inconcluso. Por otro lado, el 92,4% de los enrutados (30,8 en universidad privada, 38,5 en universidad pública y 23,1% en el IES CINOC) corresponden a un autoconocimiento ubicado.

En conclusión, de esas tres categorías solo la de autoconocimiento tiene una correlación fuerte con el enrutamiento, de manera que casi todos los ubicados fueron los que se enrutaron con una opción a largo plazo.

Si bien, con el Chi cuadrado se detalla la dependencia entre categorías, no se puede analizar en profundidad la asociación de las categorías; para esto se usó la técnica del análisis de correspondencias, la cual busca comparar categorías, mostrando sus relaciones, para el caso, se compararon las categorías de familia, escuela y autoconocimiento con el enrutamiento de los egresados. “Los datos resultantes luego se grafican para mostrar esas relaciones visualmente. La forma en que la información se presenta visualmente significa la fuerza de las relaciones entre categorías”⁶

⁶ El *análisis de correspondencia*, también llamado promedio recíproco, es una técnica de visualización de la ciencia de datos útil para descubrir y mostrar la relación entre categorías. Utiliza un gráfico que traza datos,

Se corrieron dos análisis de correspondencias, el primero, comparando socialización familiar, escolar, autoconocimiento y enrutamiento y el segundo comparando el Nivel de escolaridad de los padres, materias significativas y experiencia escolar significativa con enrutamiento.

En ambos ACM para la dimensión 1 (eje x) se pudieron ver superpuestos el enrutamiento y determinadas condiciones causales, evidenciándose dos agrupamientos uno de los egresados enrutados y otro de los no enrutados, ambos grupos compartían ciertas características entre sí.

Estas dos agrupaciones visibles tanto en el primero como el segundo ACM representan por un lado, los que sí están enrutados en universidad pública y privada, con materias y experiencias significativas y una mejor socialización familiar, escolar y autoconocimiento al salir de once, *aquellos que se podría decir que construyeron una relación con la academia como una oportunidad abierta de opciones*; y por otro lado, aquellos que no lograron construir el interés por una opción escolar ni tenían las condiciones para hacerlo (no tuvieron materias favoritas o experiencias significativas, fueron familias desvinculadas con el capital escolar y estudiantes poco comprometidos con la escuela), no están enrutados, no accedieron a lo que hubiera disponible, y en conclusión no se orientaron.

Aquella agrupación de los enrutados remite a los egresados que *independientemente de cuán seguros estaban de lo que querían estudiar o trabajar en la vida*, tuvieron oportunidades para estudiar.

mostrando visualmente el resultado de dos o más puntos de datos. Véase:
<https://www.tibco.com/es/reference-center>

En conclusión, aunque con el resultado del enrutamiento no es posible construir un modelo explicativo que aborde las causas que hacen escoger una u otra opción educativa y hay una gran cantidad de azar respecto de las orientaciones escolares de estos chicos, el enrutamiento sí marca una diferenciación entre aquellos que están estudiando y los que definitivamente no saben qué estudiar ni tienen una relación familiar con el estudio.

CONCLUSIONES

La finalidad de un estudio comparativo es visibilizar la variedad de los sujetos cuando el sentido común o los estereotipos solo ven generalidades:

Explorar la diversidad es importante porque las personas, entre las cuales están obviamente los investigadores sociales, a veces tienen dificultad para que el bosque les deje ver los árboles. Tienden a asumir la uniformidad o la generalidad cuando, de hecho, existe una gran cantidad de diversidad. (Ragin, p. 183)

Con este estudio comparativo se pretenden relacionar los diferentes casos de los egresados en los cuales la socialización de la familia y la escuela han formado propensiones y capacidades, esto es, disposiciones hacia el estudio y el trabajo, y así evidenciar la interacción de las agencias entre sí. Sin embargo, como se observa, si bien los egresados proyectan diferentes trayectorias, la diferencia no es tan grande entre uno y otro, pues solo se están comparando individuos en una misma institución, lo que hace que la diferenciación interna no sea muy marcada. Como sea, la diversidad que puede alcanzar a evidenciar la muestra permite identificar algunas interacciones de interés.

Nuestra hipótesis orientadora afirmaba que estos jóvenes egresados, cada uno con sus relatos de vida, estaban dando cuenta de una *construcción subjetiva de interacción*

entre agencias, producto de los elementos disponibles desde sus socializaciones anteriores, así, cada chico enunciaba un camino personal para encontrar su lugar en el mundo: “todo ocurre como si cada niño tuviera un problema muy complejo que resolver. En efecto, tiene que encontrar su lugar simbólico” (Lahire, 2010, p. 54).

Decíamos que el resultado de la interacción (estar ubicados y enrutados) dependía del tiempo, consistencia y radicalidad de las prácticas socializadoras de la familia y escuela, y también de la coherencia u homogeneidad entre las mismas. Así mismo, que también debían tenerse en cuenta las posiciones distintas de las cuales venían, pues los sujetos no son los mismos e interactúan con agentes diversos, dando lugar a repertorios diferenciados de disposiciones (Martin, 2010).

Podríamos decir, con Bourdieu, que las disposiciones sin ser reglas producen regularidades en el mundo social, y esto lo hacen inconscientemente, sin que medie una intención deliberada en cada momento... Sin embargo, también hay variaciones que no son así en todos los casos, y hay espacio para otros factores y hay diferencia entre agente y agente. Por ejemplo, los estudiantes cuyo capital escolar heredado les movería a tener un alto rendimiento y estar orientados a las apuestas escolares, no lo evidencian así en todos los casos, porque en la escuela no encuentran todos los ámbitos que buscan; pueden ser buenos académicamente, pero rinden solo por cumplir, y el resultado es que cuando salen del colegio están perdidos sobre su elección post-secundaria.

De la misma manera, también ocurrió que aquellos que tienen una configuración de menor vínculo con el capital escolar manifestaron un rendimiento académico alto y encontraron en la escuela las temáticas para orientarse y motivarse con el juego escolar.

Sin embargo, se observa que aquellos con menor capital escolar heredado (desvinculados) no logran encontrar el sentido de la escuela, bien porque su rendimiento es bajo y no encuentran materias que les movilicen o porque pese a que en algunos casos sean funcionales en la escuela y tengan un buen rendimiento, no encuentran el apoyo para cristalizar una elección que les interese a largo plazo, ya que cuando apenas están preguntándose qué estudiar es el momento de salir de la institución que les podría haber dado más elementos.

Los elementos descritos dan cuenta de cómo los jóvenes reciben las diferentes dinámicas de la acción pedagógica y se hacen una idea del sentido del conocimiento y lo que ellos asumen como útil y aplicable en las diferentes áreas. En lo planteado por los estudiantes se manifestaron de manera limitada las relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento y sectores económicos/ocupaciones que permitieran la ubicación de intereses, expectativas y desempeños para optar por determinada carrera u ocupación, varias temáticas expresadas por ellos remitían a unos procedimientos válidos desde la formalidad de la materia, pero poco relacionados con el mundo del trabajo y la aplicación en la vida cotidiana.

Debido a que la escuela muchas veces es ese espacio de conocimiento de las opciones laborales y ocupacionales en un contexto local de poco flujo de capital económico, surge la preocupación de que no haya espacios curriculares que muestren la diversidad del mundo productivo de una manera más práctica o aplicada. A muchos chicos les interesan áreas que no tienen relación con las áreas académicas o cuya relación

está oculta, por ejemplo, la educación física con la dirección de equipos deportivos, o la artística con las artes escénicas.

David Perkins asemeja la acción pedagógica a un juego que muchas veces se juega de manera superficial, ocultando procedimientos generadores de diferencia entre estudiantes, de esta forma los alumnos pasan la mayor parte del tiempo jugando y practicando los juegos superficiales focalizando la atención en que sean correctos datos y rutinas, resolviendo problemas y tareas simples, logrando resultados razonables sin complicar la vida a los agentes pedagógicos. De esta manera los recursos están ocultos para la mayoría de los alumnos, y el juego estratégico queda oculto por descuido (Perkins, 2010).

Esto tiene su expresión en el sentido práctico de los egresados cuando se gradúan de bachilleres y se enfrentan a la inminencia de una elección, de una época de realización personal.

Este sentido práctico, como se dijo arriba, es una especie de sentido del juego social que permite ajustarse anticipadamente a las exigencias de un campo social, de manera no deliberada, responde espontáneamente a las condiciones de inculcación y constituye una racionalidad, esto es, una manera de actuar guiada por la costumbre y no por una acción estratégica consciente y racional.

Como se puede ver, solo unos pocos entrarían dentro de la configuración de *ubicados*, dando cuenta de una dificultad para orientarse. Este no estar inmersos en las apuestas y lógicas escolares se manifiesta en las elecciones de los muchachos cuando salen. Para los jóvenes que se gradúan de once algunos síntomas serían dificultad para visibilizar aquello que sueñan, poca confianza en lo que creen, buscar qué estudiar cuando

ya han pasado las pruebas Saber, sentir perplejidad ante tener que tomar decisiones, pero no poner por medio un proceso concreto de identificar en qué son buenos e investigar las áreas que les motivan o alguna vez les ha llamado la atención, no vislumbrar cómo es que se podrían ejecutar aquellas opciones que anhelan. Esta ausencia da lugar a aquellos egresados confundidos o con cierta claridad de lo que les gusta, pero que no son realistas en la manera de llevar a cabo los planes, estudiantes que apenas empiezan un proceso de búsqueda y estudiantes postergados, que no se deciden por nada ni se orientan a un proyecto educativo concreto. Y es que a pesar de que es válido no saber qué elección llevar a cabo para la vida luego del grado de once las poblaciones como la de esta investigación al estar en condiciones de desigualdad de oportunidades deberían tener mas conciencia y velar por un mayor acceso.

Se puede concluir que si bien el resultado del ejercicio comparativo definido como enrutamiento tiene una correspondencia con el resto de condiciones causales (socialización familiar, escolar e historia de orientación) no se explica a partir de ellas debido a que tiene unas lógicas propias que no fueron relacionadas en el estudio.

ANEXO ESTADÍSTICO

El primer procedimiento realizado en el capítulo 4 se denomina Análisis por conglomerados o clústeres, se usa para identificar si en una muestra de una población se pueden identificar subgrupos que tengan características similares, ello se realiza en el programa SPSS escogiendo la opción de Clúster jerárquico, y seleccionando las variables correspondientes a cada agencia socializadora como son: Familia (capítulo 4), Escuela (capítulo 7), y Autoconocimiento (capítulo 8), las cuales en primer lugar dan como resultado un dendograma, una gráfica en la que se ve la formación de conglomerados y se evalúan los niveles de similitud o distancia entre los mismos.

Para realizar este análisis de conglomerados se utiliza el método de Ward⁷ en dos momentos, primero permitiendo que se expresen los clústeres espontáneamente, y segundo, de acuerdo a los primeros resultados, solicitándole al programa una solución única con el número determinado clúster que mejor representen los grupos.

Con este análisis de conglomerados se le solicita al programa identificar las características comunes de cada clúster, esto es, comparar las medias para identificar la posición de los miembros con respecto a las variables. Con esta información se procede a nombrar cada uno de los clústeres encontrando los valores que representan.

También, es necesario que para representar esos valores en el plano se realice un análisis factorial que reduzca factores y genere dos variables, los ejes (x y y), con la prueba de KMO y Bartlett, viendo si son válidos y significativos y con la matriz de componente

⁷ Se trata de un procedimiento general donde el criterio para la elección del par de clústeres a mezclar en cada paso se basa en el valor óptimo de una función objetivo.

rotado esta genera la solución, allí se escogen las variables más representativas que representen cada uno de los dos ejes. Luego se produce el gráfico de dispersión identificando los casos con colores, representando a los individuos en conglomerados donde se percibe su pertenencia y su dispersión.

ANEXO 1. GRÁFICAS Y TABLAS CAPÍTULO 4⁸

CAPITULO 4. A continuación, se presenta el proceso para las gráficas de dispersión presentadas en el capítulo 4.

Grafica 1 Dendograma familia

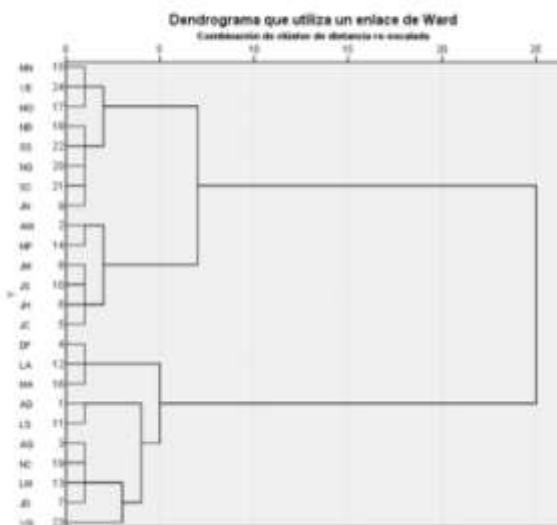


Tabla 1. Comparación de medias

Informe				
Media	R_KEscolar	R_Presencia	R_Ocupacion	R_Inversion
1	2,50	2,00	2,00	4,00
2	2,83	3,00	2,83	1,17
3	2,00	2,00	2,00	1,25
4	1,00	1,67	1,00	1,00
5	3,50	3,00	3,00	3,63
6	4,00	1,00	2,00	1,00
Total	2,71	2,50	2,42	2,21

Tabla 2. Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,605
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	47,245
	gl	6
	Sig.	,000

Tabla 3. Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
R_Presencia	,930	,148
R_Ocupacion	,896	,365
R_Inversion	,139	,922
R_KEscolar	,504	,675

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

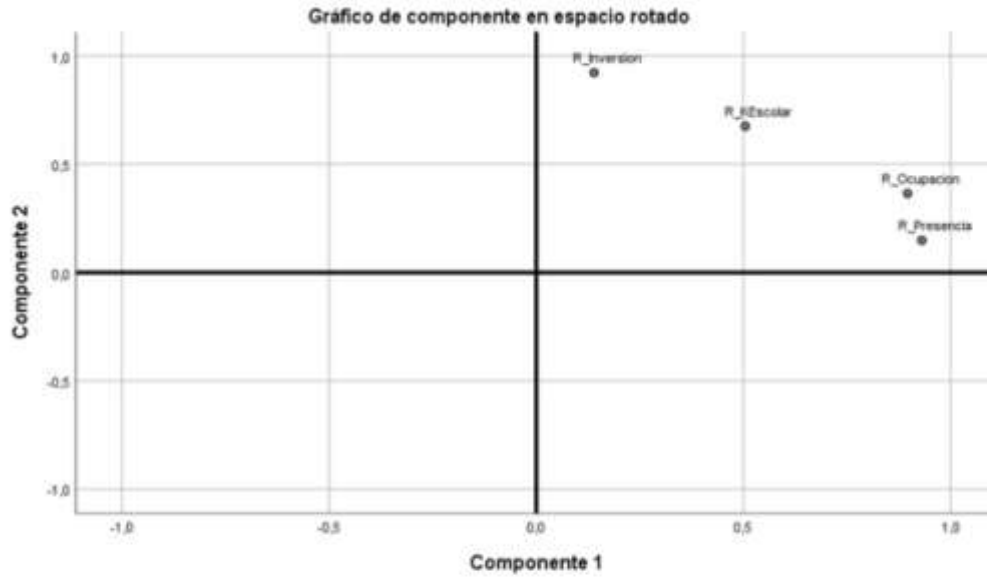
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Fuente Grafica 1, Tablas 1, 2 y 3. Elaboración propia

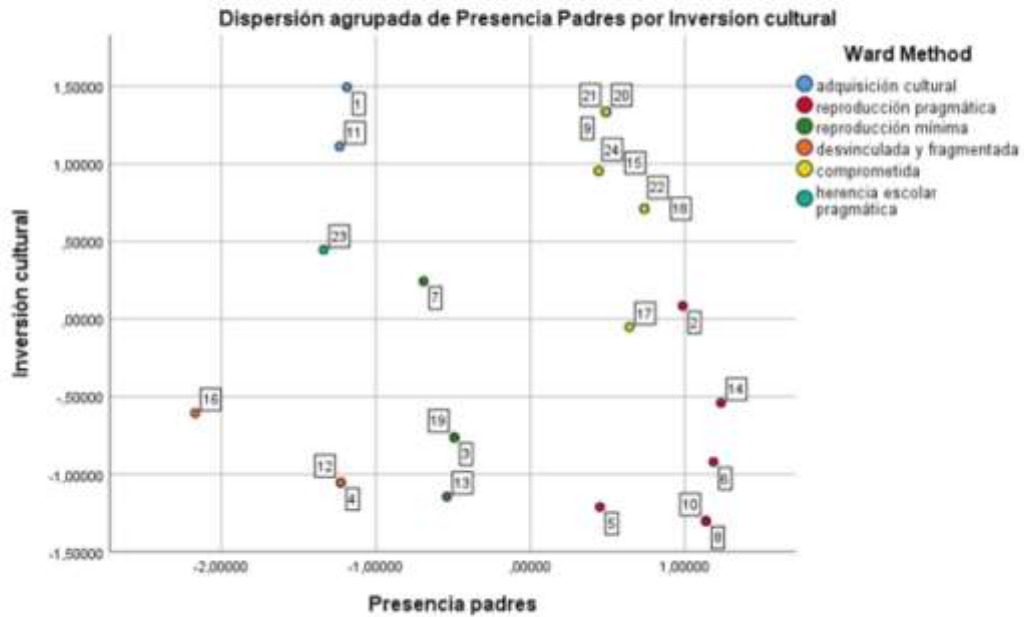
⁸ Los siguientes anexos del 1 al 7 reproducen las gráficas y tablas de los capítulos 4, 7 y 8 y las complementan con otros datos estadísticos correspondientes.

ANEXO 2. CONTINUACIÓN GRÁFICAS CAPÍTULO 4

Grafica 2. Componente en espacio rotado



Grafica 3. Dispersión agrupada presencia padres por inversión en capital



Fuente Grafica 2 y 3. Elaboración propia

ANEXO 2. GRÁFICAS Y TABLAS CORRESPONDIENTES AL CAPÍTULO 7

CAPITULO 7. A continuación, se presenta el proceso realizado para obtener las gráficas de dispersión presentadas en el capítulo 7.

Grafica 4. Dendograma Escuela

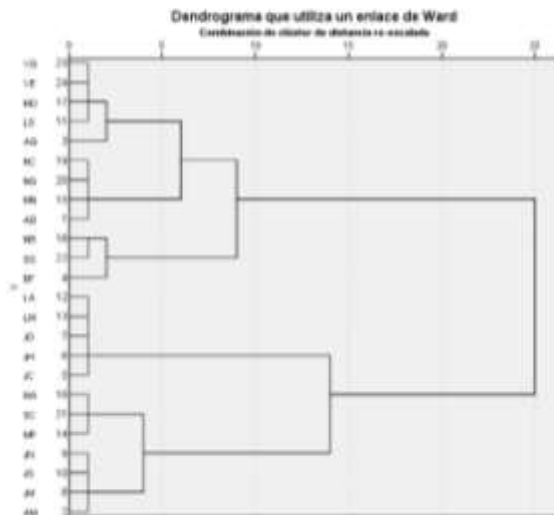


Tabla 4. Comparación de medias escuela

Informe			
Media			
Ward Method	R_Materias	R_Experiencias	R_Rendimiento
1	2,00	2,00	3,00
2	1,00	1,00	2,00
3	2,00	1,00	2,80
4	2,00	2,00	1,67
5	1,00	1,00	1,00
6	1,00	1,00	3,00
Total	1,50	1,29	2,21

Tabla 5. Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,498
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	16,949
	gl	3
	Sig.	,001

Tabla 6. Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
R_Experiencias	,950	-,001
R_Materias	,806	,441
R_Rendimiento	,125	,976

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Fuente Grafica 4, Tablas 4, 5 y 6. Elaboración propia

ANEXO 4. GRÁFICAS Y TABLAS CORRESPONDIENTES AL CAPÍTULO 8

CAPITULO 8. A continuación, se presenta el proceso realizado para obtener las gráficas de dispersión presentadas en el capítulo 8.

Grafica. 7 Dendograma Autoconocimiento

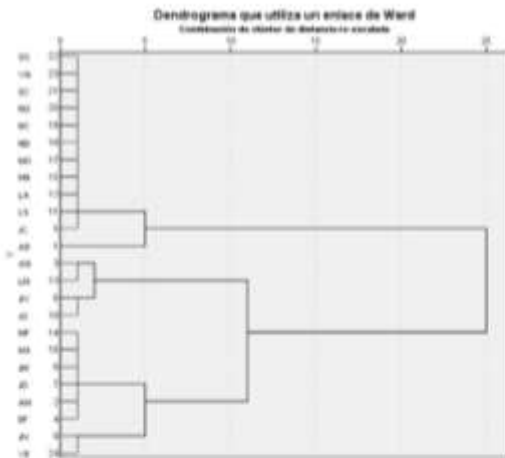


Tabla 6. Comparación de medias autoconocimiento

Informe			
Media			
Ward Method	R_Autoconoci miento	R_Exper_sig nifica	R_Imaginario
1	1,00	1,33	1,00
2	2,00	2,00	3,00
3	2,00	1,00	2,50
4	1,00	1,00	3,00
5	1,00	2,00	2,50
6	2,00	2,00	2,00
Total	1,62	1,58	2,25

Tabla 7. Matriz de componente rotado

Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
R_Autoconocimiento	,865	,181
R_Exper_significa	,798	-,310
R_Imaginario	-,028	,967

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Tabla 8. Prueba de KMO y Bartlett

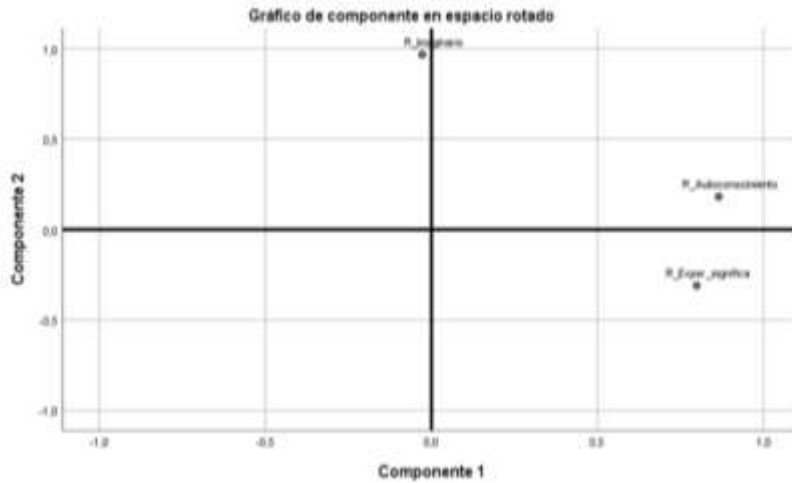
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,456
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4,643
	gl	3
	Sig.	,200

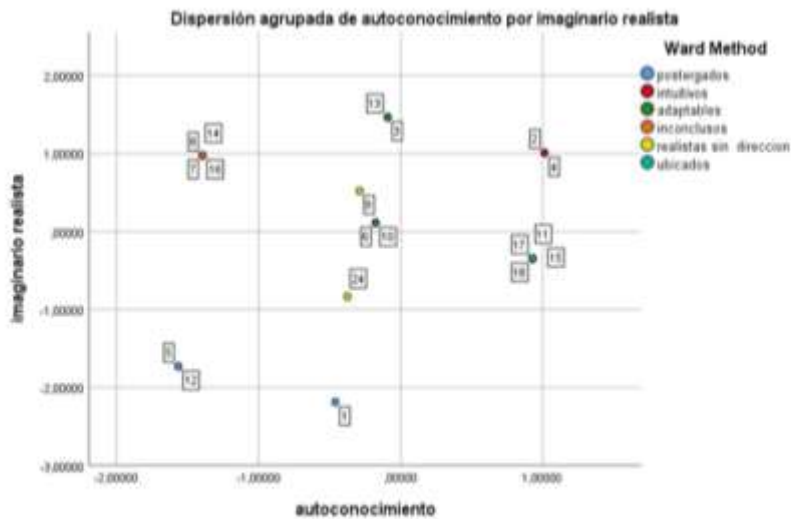
Fuente grafica 7, tablas 6, 7 y 8. Elaboración propia.

ANEXO 5. CONTINUACIÓN GRÁFICAS DEL CAPÍTULO 8

Gráfica 8. Grafico de componente en espacio rotado



Gráfica 9. Dispersión de autoconocimiento por imaginario



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6. GRÁFICAS Y TABLAS CORRESPONDIENTES AL CAPÍTULO 9

CAPITULO 9. A continuación, se muestra el procedimiento para realizar la prueba del CHI CUADRADO.

Grafica 10. Árbol de decisión enrutamiento por autoconocimiento

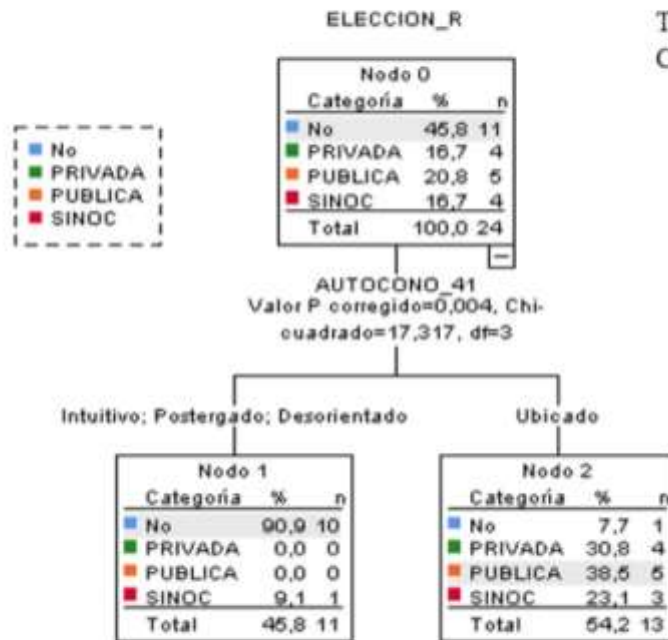


Tabla 9. Riesgo Árbol de decisiones CHI CUADRADO

Riesgo	
Estimación	Desv. Error
,375	,099
Método de crecimiento: CHAID	
Variable dependiente: Eleccion_R	

Tabla 10. Resumen del modelo árbol de decisión

Resumen del modelo		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID
	Variable dependiente	Eleccion_R
	Variables independientes	AUTOCONO_41, ESCUELA, C_CULTURAL
	Validación	Ninguna
	Máxima profundidad del árbol	3
	Casos mínimos en nodo padre	1
	Casos mínimos en nodo hijo	1
Resultados	Variables independientes incluidas	AUTOCONO_41
	Número de nodos	3
	Número de nodos terminales	2
	Profundidad	1

Fuente Grafica 10, Tablas 9 y 10. Elaboración propia

REFERENCIAS

- Abrantes, P. (2013). ¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de la socialización a través del método biográfico. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(3), 439-464.
- Acuña Vargas, E. M., Bernal López, I. P. y Villamil Buitrago, A. (2012). *La orientación socio ocupacional en la Educación Media. Estudio de caso*. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.
- Aguilar, O. (2017). El *habitus* y la producción de disposiciones. *Revista Miríada* 13, 271-289.
- Amegeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social, en Vasilachis, Irene *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 107-145). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Aristizábal, M. Á. (1989). *Pensilvania, un pueblo de históricas costumbres*. Bogotá: Arfo Ltda.
- Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento* 31(61), julio-diciembre, 108-124.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquise d'une théorie de la pratique*, Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Calvo (1996). *Los Proyectos Educativos Institucionales y la formación de docentes* 1 2 No. 33 II Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica.
- Corica, A. M. (2012). *Lo posible y lo deseable: expectativas laborales de los jóvenes en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Aulas y Andamios.
- Corica, A. M. (2013). Los elementos que configuran las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. *Última década* 20(36), 71-95.
- Court, M. y Henri-Panabière, G. (2012). La socialisation culturelle au sein de la famille: le rôle des frères et sœurs. *Revue française de pédagogie*, 179, avril-mai-juin, 5-16.
- Dávila, O., Ghiardo, L. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: Ediciones CIDPA.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE) (2018). Censo Nacional de Población y vivienda 2018. Explorador de datos. Pensilvania, Caldas. Disponible en https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/alf_sex
- Díaz-Ríos, C. M. y Celis-Giraldo, J. E. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educ.* 13(2) mayo-agosto, 199-216.

- Dirección Nacional de Planeación (2022). Ficha de Caracterización de Entidad Territorial Pensilvania, Caldas Disponible en Terridata <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/17541>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social* 16(41), 39-66.
- Duschastzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Feixa, C. (2014). *De la generación @ a la generación #. Juventud en la era digital*. Madrid, España: Ned Ediciones.
- Fernández, J. M. (2003). *Habitus y sentido práctico. La recuperación del agente en la obra de Pierre Bourdieu*. *Cuadernos de trabajo social* 16, 7-28.
- Flick, U. (Ed.) (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Gómez Campo, V., Celis Giraldo, J., Díaz Ríos, C., Bautista Macia, M. (2014). Aportes a la sociología de la educación. Trayectoria del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, 2003-2013. *Revista colombiana de sociología* 37(1) ene-jun, 69-98.

- Gómez Campo, V., Díaz Ríos, C. y Celis Giraldo, J. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- González Díaz, L., Ortegón, A. M., Díaz, C. (2013). *Rutas de vida. Manual de Acompañamiento en Orientación Socio Ocupacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles342444_Manual_rutas_de_vida.pdf
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denmam y J. A. Haro (comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-145). Sonora: Colegio de Sonora. Disponible en http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Harrington, A. (2006). *Encyclopedia of Social Theory*. London: Routledge.
- I. E. Escuela Normal Superior de La Presentación (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Pensilvania, Caldas.
- Jacinto, C. (1996). Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática actual a la construcción de trayectorias. *Revista Dialógica* 1(1), 43-63.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.

- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo* 6, 123-141.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2(40), 48-63. Disponible en http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/04/2013_CJ_La-FP-en-la-escuela-secundaria_Propuesta-Educativa.pdf
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Nancea.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1991). *Fiabilidad y validez en la investigación cualitativa*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil, Hautes Études.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- Martin Criado, E. (2010). *La Escuela sin funciones. Crítica de la Sociología de la Educación Crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

- Neiman y Quaranta (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, Irene, *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 213-234). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
- Pac-Salas, D. & Ventura De Pedro, T. (2015). Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13(2), 981-994.
- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia*. Serie Documento N°227. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Santiago, Chile: Rimisp.
- Perkins, D (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1993). *La construcción del trabajo escolar*. Barcelona: Morata.
- Pineau, G. (1992). Dialectique des histoires de vie. En D. Desmarais & P. Grell (Eds.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (pp. 131-150). Saint Martin: Montréal Editions.

- Poggi, M. (2003). La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares. En Tenti Fanfani, E (comp.) *Educación media para todos* (pp. 105-137). Buenos Aires: Altamira.
- Ragin, C. (2007) *La Construcción de la Investigación social, Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Sage, Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- República de Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115 de 8 de febrero de 1994, Ley General de la Educación.
- Ritzer, G. (2006). *Encyclopedia of Social Theory* 1. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Rodríguez M., Peña, J., Inda, M. (2016). “Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”: un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación* 27(3), 1351-1368.
- Rojas, C. (2010). Una revisión de la producción de conocimiento sobre las transiciones y trayectorias laborales-juveniles. *Revista Virajes* 13, 309-334.
- Secretaría de Educación de Caldas (2016-2017). *Informe Egresados De Las Instituciones Educativas No Certificadas del Departamento de Caldas Años 2016–2017*. Secretaría de Educación de Caldas. Unidad de Calidad.
- Sepúlveda V., L. (2016) Trayectorias Educativo-laborales de jóvenes estudiantes de Educación Técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? *Revista Páginas de Educación* 9(2), 49-84.

- Sepúlveda, L. (2014) ¿las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos* 40(1), 243-261.
- Tenti Fanfani (2003). La educación media en Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E (comp.). *Educación media para todos* (pp. 11-30). Buenos Aires: Altamira.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. G. Tiramonti (comp.). *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15-46). Buenos Aires: Manantial.
- Vila Frances, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.

ENCUESTAS Y ENTREVISTAS

- Encuesta realizada a estudiantes de décimo grado, I. E. Escuela Normal Superior de La Presentación, 2019.
- Encuesta realizada a estudiantes de grado once I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación, 2018.
- Entrevista a director de núcleo, I.E. Escuela Normal Superior de La Presentación, mayo de 2019.