

**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**

**INSTITUTO DE ESTUDIOS
POLÍTICOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
IEPRI**



EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR DEL IEPRI

Ricardo Peñaranda Supelano

Universidad Nacional de Colombia, IEPRI

EDITOR

Mauricio García Villegas

Universidad Nacional de Colombia, IEPRI

COORDINADORA EDITORIAL

Mariana Delgado Barón

Universidad Nacional de Colombia, IEPRI

ASISTENTE EDITORIAL

Juan Manuel Caycedo

COMITÉ EDITORIAL

Francisco Gutiérrez Sanín

Universidad Nacional de Colombia, IEPRI

María Adelaida Ceballos

McGill University, Faculty of Law

Gonzalo Sánchez Gómez

Universidad Nacional, profesor emérito

Juan Carlos Rodríguez Raga

Universidad de los Andes, Departamento de Ciencia Política

Sandra Botero

Universidad del Rosario, Facultad de Estudios Internacionales,
Políticos y Urbanos

Hugo Fazio Vengoa

Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales

Javier Eduardo Revelo Rebolledo

Universidad del Rosario, Facultad de Estudios Internacionales,
Políticos y Urbanos

Nicolás Torres-Echeverry

Universidad de Chicago, Departamento de Sociología

Gabriel Ignacio Gómez

Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Nathalia Sandoval

University of Texas at Austin, Department of Government

Laura Gamboa

University of Utah, Department of Political Science

COMITÉ CIENTÍFICO

Daniel Pécaut, *Francia*

Juan Gabriel Tokatlian, *Argentina*

Camille Goirand, *Francia*

Catherine LeGrand, *Canadá*

Elisabeth Jean Wood, *Estados Unidos*

Diagramación: Gloria Diazgranados M.

Corrección de estilo: Juan Manuel Caycedo

ISSN: en trámite

DOSSIER: EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

EDITORIAL

3

**MOVILIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES EN COLOMBIA ENTRE 1949 Y 2018**

6

Juliana Jaramillo Echeverri

**TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN: EL LLAMADO A LA
ACCIÓN DE LA EVIDENCIA**

35

Andrea Escobar Vilá, Diego Sánchez, Belky Rios, Juan Camilo Escandón

**LOS BENEFICIARIOS DE SER PILO PAGA EN EL MERCADO LABORAL:
EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD SOCIAL, INCERTIDUMBRE Y
RECURSIVIDAD**

53

Paula Camila Pinzón Flechas, María José Álvarez Rivadulla

**HACIA UN NUEVO LUGAR DE ENUNCIACIÓN: APORTES
INTERSUBJETIVOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
EN NORTE DE SANTANDER. UNA PERSPECTIVA DESDE LA
TEORÍA FUNDAMENTADA**

89

Juan Diego Hernández Albarracín, María Daniela Ramírez Lindarte,
Antonio José Bravo Valero

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
CIUDADANAS EN COLOMBIA: ¿DISCURSO EMANCIPADOR
O FICCIÓN HEGEMÓNICA?**

109

Sisney Franco Quinchía, Juan Camilo Gallo Gómez

**REFLEXIONES SOBRE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA:
UNA APROXIMACIÓN A LAS PRUEBAS SABER 11 DEL 2022 DESDE
LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE PIERRE BOURDIEU**

128

Jesús David Pardo Mercado, Darling Jeaneth Orjuela Albarracín

TEMA LIBRE

**ALAIN TOURAINE O LA SOCIOLOGÍA DEL ACTOR SOCIAL.
IN MEMORIAM**

174

Alberto Valencia Gutiérrez

CONFLICTO

**LA VIEJA GUERRA DE LOS JÓVENES ¿ES EL BONO DEMOGRÁFICO
UNA CAUSA DEL CONFLICTO EN COLOMBIA?**

196

Simón Uprimny Añez

**ÉLITES AGRARIAS Y PARAMILITARES EN EL MAGDALENA:
EL CASO DEL SECTOR CAFETERO**

224

Luis Castillo

RESEÑA

**KINGS AS JUDGES. POWER, JUSTICE, AND THE ORIGINS
OF PARLIAMENTS**

248

Luis Alfredo Rodríguez Valero

Imagen de carátula

Imagen de wirestock en Freepik

A partir de este número 107 la revista deja de imprimirse.

EDITORIAL

Al momento de cerrar la edición de este número de la revista *Análisis Político*, dedicado al tema de la educación, se publicaron los resultados de las pruebas Pisa¹. Colombia, como la mayoría de los países que participaron en este ejercicio, obtuvo resultados inferiores a los de la última medición, hecha en 2018². El país perdió diecisiete puntos en matemáticas, once puntos en lectura y cuatro en ciencia. La pandemia tuvo, sin duda, una incidencia importante en estos resultados desfavorables y sus efectos negativos aquejarán a toda una generación de estudiantes.

Según los resultados de esta prueba, el 71 % de los estudiantes colombianos no alcanza el nivel básico de competencias en matemáticas; es decir, no es capaz de interpretar ni de resolver una operación simple sin instrucciones adicionales. En el caso de la OCDE, solo el 31 % de los estudiantes están en esta situación. En la prueba de lectura, la mitad de los estudiantes no puede entender un texto de un nivel mínimo de complejidad (26 % para la OCDE) y lo mismo pasa en ciencias: la mitad de la población estudiantil no entiende lo que ocurre en fenómenos físicos relativamente simples (24 % para la OCDE). Resulta aún más sorprendente que ningún estudiante obtuvo un resultado superior en matemáticas (nivel 6). En el caso de lectura o ciencias, solo el 1 % alcanzó ese nivel, mientras que en la OCDE entre el 7 % y el 9 % de los estudiantes de cada área logró ese resultado.

En el país hay unos diez millones de estudiantes en educación básica y media, y el 80 % estudia en colegios públicos. En las últimas décadas se ha avanzado significativamente en cobertura, pero todavía persiste un rezago evidente en términos de calidad. La baja calidad de la educación pública tiene, para empezar, una respuesta en la educación privada. Ante la mala prestación del servicio público la clase alta se las arregla para obtener, de manera privada y pagando un alto precio, una educación de buena calidad para sus hijos. Las clases menos pudientes, en cambio, no pueden hacer nada al respecto. El hecho de que los ricos no dependan del Estado para la educación de sus hijos determina en ellos una actitud de indiferencia, cuando no de rechazo, a la educación pública, lo cual incide en la falta de conciencia nacional sobre la gravedad del problema, empeorando aún más las cosas³.

Pero lo más preocupante de la deficiente calidad de la educación pública, y de esta salida del sistema que las familias de clases alta encuentran, está en que viola el principio constitucional de la igualdad de oportunidades y, más concretamente, configura un sistema en el que los

-
- 1 Esta prueba mide, cada tres años, conocimientos y habilidades de estudiantes de quince años. Participaron 690.000 jóvenes (7.804 en Colombia), los cuales son una muestra que representa a 29.000.000 en alrededor de ochenta países.
 - 2 La disminución, sin embargo, es menos fuerte en Colombia que en el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
 - 3 Este fenómeno es lo que se conoce como la “trampa de los bienes públicos deteriorados”. Al respecto, ver Fergusson, L. (2019). “Who Wants Violence? The Political Economy of Conflict and State Building in Colombia”, *Cuadernos de Economía* 38(78) 671-700; y *La quinta puerta*, de Juan Camilo Cárdenas, Leopoldo Fergusson y Mauricio García Villegas (2021).

estudiantes de las familias ricas estudian por aparte y reciben una educación de buena calidad y los estudiantes de familias pobres estudian por su lado y reciben una educación deficiente. Claro, este esquema tiene excepciones y una de ellas es la de los colegios públicos de muy buena calidad, sobre todo en algunas ciudades intermedias del país. A esta separación la hemos denominado “apartheid educativo”⁴. Se calcula que un estudiante que se gradúa de un colegio público tiene en promedio entre dos y tres años de retraso en comparación con un estudiante que se gradúa de un colegio privado de buena calidad. El sistema de segregación se acentúa si tenemos en cuenta factores adicionales a la clase social, como el género, la geografía (la educación rural está en peores condiciones), la etnia (los indígenas y los negros reciben una educación más precaria), etcétera. De todo esto resulta una división entre cuatro grupos: 1) los privilegiados, con capacidad económica para pagar por una educación privada de alta calidad; 2) los de bajos recursos, principalmente en las ciudades, que logran acceder a la educación pública primaria y secundaria desmejorada, razón por la cual difícilmente avanzan hacia la educación superior; 3) los de clase media y media baja que, haciendo un gran esfuerzo económico, logran ingresar a instituciones privadas de baja calidad pero que, una vez egresa, no supera los niveles intermedios del mercado laboral y 4) los excluidos, por no haber podido ingresar o por desertar. Entre el grupo uno y los restantes está la gran brecha entre privilegiados y segregados.

[4]

Incluso en las grandes ciudades del país, con más recursos, mejor infraestructura y conectividad, el problema de la segregación es de grandes magnitudes. En las capitales de departamentos, o incluso en Bogotá, los resultados globales son mejores que en ciudades pequeñas, poblados y zonas rurales, pero eso se debe en buena medida al hecho de que en las capitales están los mejores colegios privados del país, lo cual eleva el promedio del desempeño global.

¿Qué hacer ante semejante panorama? Dado que el principal problema de la educación en Colombia es la segregación, el desafío fundamental debe ser el de construir un sistema de educación pública incluyente y de calidad en el que confluyan los hijos de todas las clases sociales. Esto desembocaría, como ocurre en todos los países desarrollados (e incluso en muchos que aún no lo son), en una educación pluriclasista en la que los hijos de las familias pobres conviven y se educan con los hijos de las familias ricas o de clase media. Este es un objetivo de mediano y largo plazo de gran importancia, no solo para el desarrollo económico, sino también para el logro de una sociedad más justa y democrática que debe comenzar desde los primeros años en una convivencia de niños de diferentes clases sociales.

No hay, desde luego, una receta única para lograr este gran objetivo de calidad. Resolver un problema tan complejo y enquistado durante tanto tiempo en la sociedad colombiana no es algo que se logre de la noche a la mañana, ni en un solo gobierno; es un asunto generacional que requiere de una política de Estado.

4 Cárdenas, J.C.; Fergusson, L. y García Villegas, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades sociales en lugar de remediarlas*. Ariel.

Hay, sin embargo, algunos componentes de esa política en los que todos (o casi todos) los expertos están de acuerdo; aquí destacamos solamente dos. El primero de ellos se refiere a la necesidad de mejorar la calidad de los profesores. En el país hay unos 500.000 profesores (66 % de ellos mujeres) en el sector público. El 49 % cuenta con un diploma de licenciatura obtenido en una facultad de educación y el 31 % tiene un diploma de posgrado. Según un artículo reciente del profesor Julián de Zubiría Samper, uno de los expertos nacionales en educación

los docentes tienen los menores niveles de razonamiento numérico, lectura crítica y competencias ciudadanas. Desde 2012, solo el 3 % de los egresados de las facultades de educación leen de manera crítica! Esto explica en buena medida por qué solo el 1 % de los estudiantes de grado noveno lee de manera crítica. En matemáticas el problema es más grave porque el 79 % de los docentes se ubica en los dos niveles más bajos en razonamiento numérico. Sabiendo esto, no sorprende que el 71 % de los jóvenes no logren pensar matemáticamente.

Se ha intentado resolver este problema otorgando becas a los profesores para que estudien programas de maestría. Sin embargo, los resultados obtenidos son desalentadores, en parte porque esas mismas maestrías son deficientes. Todo indica que lo que hay que hacer es, por un lado, transformar las facultades de educación en verdaderas escuelas profesionales para la formación de maestros y, por el otro, crear verdaderas evaluaciones periódicas del desempeño de los docentes.

En segundo lugar, es necesario fortalecer significativamente los programas de primera infancia. Este es uno de los consensos más fuertes que existen en la literatura global sobre educación (Heckman, 2006; Katz et al., 2014)⁵, consenso que lleva décadas confrontando experiencias y, según el cual, las inversiones en primera infancia tienen un retorno superior a cualquier otra inversión en ese campo.

En este número de *Análisis Político* publicamos seis artículos sobre educación. El primero de ellos se titula “Movilidad social en la educación” y se refiere a un estudio hecho en la Universidad de los Andes, una de las más prestigiosas del país, sobre movilidad social. En este trabajo se calculan coeficientes de movilidad intergeneracional para apellidos étnicos y de élite, a partir de estimaciones basadas en apellidos poco frecuentes y su representación relativa en las personas graduadas de la Universidad de los Andes desde 1949 hasta 2018.

El segundo artículo se titula “Toma de decisiones en la educación” y fue escrito por los directivos de la Fundación Empresarios por la educación (FExE), liderada por Andrea Escobar Villa. En este estudio se parte de los avances logrados en el sistema educativo nacional, en materias tales como acceso y cobertura, para luego identificar los principales retos de la educación

5 Al respecto, ver Heckman, J.J. (2006). “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children”, *Life Cycles*, 312, 3; Katz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B. y Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD.

y sus posibles alternativas de solución. En este análisis se utilizan algunas de las herramientas disponibles en la actualidad para fundamentar la construcción de políticas públicas de manera informada, considerando los hechos estilizados del sector.

El artículo siguiente se titula “Los beneficiarios de Ser Pilo Paga en el mercado laboral”. En este trabajo, Paula Pinzón y María José Álvarez comienzan por plantear la pregunta ¿logra la educación superior de alta calidad nivelar las desigualdades de base que existen entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos? Para responder al interrogante, las autoras comparan la inserción al mercado laboral de los beneficiarios del programa Ser Pilo Paga y sus compañeros de clase alta que se graduaron de Derecho e Ingeniería de Sistemas en una universidad de élite. Una de las conclusiones del estudio es que la mayoría de los pilos experimentan movilidad social, pero tienen en promedio salarios más bajos que sus colegas de clase alta. Adicionalmente, los estudiantes de Ser Pilo Paga experimentan incertidumbre e inseguridad, mientras que los egresados de ingresos altos sienten confianza y tranquilidad.

Después, tenemos el artículo “Hacia un nuevo lugar de enunciación”, escrito por Juan Diego Hernández, María D. Ramírez y Antonio José Bravo, en el que se da cuenta de un proyecto de investigación sobre la calidad de la educación en el Departamento de Norte de Santander, hecho a partir de talleres participativos con diversos actores del sistema educativo. De dichos talleres se extraen conceptos como “integración compleja de dimensiones”, “proceso dialógico”, “educación como derecho”, “gestión socioemocional”, “inclusión de la diversidad” y “lenguaje inclusivo”. El artículo muestra la importancia del diálogo en la construcción de estos conceptos considerados esenciales en la calidad de la educación.

“Análisis crítico de competencias ciudadanas” es el título del siguiente artículo. En él se analiza el programa de formación en competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) bajo el criterio de si contribuyen o no a la emancipación de los jóvenes estudiantes. Los autores se basan en la crítica hecha por Wendy Brown al neoliberalismo y la categoría de currículo emancipador de Shirley Grundy, lo cual les permite sostener que dicho programa de formación concibe la ciudadanía y la democracia como asuntos abstractos que competen a los individuos y no cuestiona las estructuras hegemónicas de poder que limitan su ejercicio activo. Por esas razones, dicen los autores, carece del potencial para alcanzar la transformación social que dice buscar.

Finalmente, está el artículo “Reflexiones sobre equidad en la educación colombiana”, en el que Jesús David Pardo Mercado y Darling Jeaneth Orjuela Albarracín analizan la relación entre los resultados de las pruebas Saber 11 y algunas variables sociodemográficas. Los autores parten de conceptos elaborados por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, tales como capital cultural, *habitus*, capital económico y campo, para estudiar los resultados de este tipo de pruebas estandarizadas. La investigación busca dar luces sobre la manera en la que ciertos factores ajenos a lo estrictamente escolar podrían estar asociados al rendimiento en tales pruebas y a la forma como estas podrían contribuir en la reproducción y perpetuación de las desigualdades sociales.

[6]

MOVILIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES EN COLOMBIA ENTRE 1949 Y 2018

Juliana Jaramillo Echeverri, PhD en Historia Económica de la London School of Economics. Investigadora junior del Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la República - Colombia (BRC).
Correo electrónico: jjaramec@banrep.gov.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2949-7642>.

RESUMEN

La literatura académica ha destacado el papel de la educación en la promoción de la movilidad social. Pero ¿cuánta movilidad han permitido históricamente las universidades de alta calidad? Esta investigación se centra en un estudio de caso de movilidad social histórica en una institución educativa de alta calidad en Colombia en el que se calculan coeficientes de movilidad intergeneracional para apellidos étnicos y de élite utilizando estimaciones basadas en apellidos poco frecuentes y su representación relativa en las personas graduadas de la Universidad de los Andes desde 1949 hasta 2018. Estas estimaciones proporcionan nueva evidencia de patrones de movilidad y revelan baja movilidad y persistencia en la élite histórica, así como la ausencia de los grupos étnicos. Se concluye además que este enfoque metodológico puede ser una herramienta útil para estudiar los casos de países con limitaciones de datos históricos para medir la movilidad social.

Palabras clave: educación, segregación, movilidad social, Colombia

SOCIAL MOBILITY IN EDUCATION: UNIVERSITY OF THE ANDES IN COLOMBIA FROM 1949 TO 2018

ABSTRACT

The role of education in promoting social mobility has been highlighted in the literature. But how much mobility have high-quality universities yielded historically? This research focuses on a case study of historical social mobility in access to high-quality education in Colombia. By using estimations based on unique surnames and their relative representation among graduates from Universidad de los Andes from 1949 to 2018, intergenerational mobility coefficients are estimated for ethnic and elite surnames. These estimations provide new evidence of long-term social mobility patterns in Colombia and reveal low mobility and persistence in the historical elite, as well as underrepresentation of ethnic groups. It is further concluded that this methodological approach can be a useful tool for studying countries with limitations in historical data for measuring social mobility.

Keywords: education, segregation, social mobility, Colombia

Clasificación JEL: I24, J62, N36, O15

Fecha de recepción: 02/06/23

Fecha de aprobación: 14/11/23

INTRODUCCIÓN

En la literatura académica se ha destacado el papel de la educación en el fomento de la movilidad social. Pero ¿cuánta movilidad han permitido históricamente las universidades de alta calidad? En este estudio de caso me enfoco en estimar la movilidad social a lo largo de la historia de la Universidad de los Andes entre 1948 y 2018, lo que permite estudiar las cohortes de los estudiantes nacidos entre 1914 y 1993.

La movilidad social intergeneracional, definida como la relación entre el estatus social de dos generaciones, ha sido ampliamente estudiada utilizando las encuestas de hogares que empezaron a ser recolectadas a partir de la década de los sesenta¹. Sin embargo, la movilidad social histórica ha sido más difícil de estudiar, ya que la medición de esta relación multigeneracional requiere datos longitudinales o retrospectivos. En los últimos años el estudio de la movilidad social ha avanzado con la digitalización de censos históricos completos y las nuevas metodologías de vinculación automatizada de registros. Por ejemplo, las estimaciones de movilidad social a largo plazo para Estados Unidos (Olivetti y Paserman, 2015; Feigenbaum, 2018; Ward, 2021), Inglaterra (Long y Ferrie, 2018; Pérez, 2019), Suecia (Berger et al., 2021) o Argentina (Pérez, 2017) van hasta mediados del siglo XIX. Con el objetivo de superar los estrictos requerimientos de información, Guell et al. (2013) propusieron un método para la medición de la movilidad social que requiere una base única de información que contenga apellidos y alguna variable de estatus socioeconómico. Esta metodología ha sido utilizada por Barone y Mocetti (2021) y Gabbuti (2022) para estimar la movilidad social en el pasado en Italia².

El estudio de la movilidad social en Colombia se ha centrado en la segunda mitad del siglo XX y ha utilizado datos de encuestas con preguntas retrospectivas (Angulo et al., 2012; Ramírez-Zuluaga, 2016; Moyano y Galvis, 2014; Galvis y Meisel, 2014; Dahan y Gaviria, 1999). En general, los estudios arrojan que la movilidad social se aceleró especialmente durante las últimas tres décadas del siglo XX y se desaceleró e incluso disminuyó durante los últimos diez años³. En comparación con otros países, Colombia sigue siendo considerado uno de los países con menos movilidad social, en el que “pasar de la pobreza a la riqueza en

1 Para una revisión de la literatura reciente, véase Black y Devereux (2011) y Solon (2018).

2 Santavirta y Stuhler (2020) incluyen otros casos relevantes de medidas de movilidad social históricas con el uso de apellidos.

3 Una excepción es el trabajo de Woessmann et al. (2005) que concluye que en Colombia el contexto familiar importa poco en los resultados educativos de los alumnos.

una generación es prácticamente imposible” (Behrman et al., 2001, p.11)⁴. Ramírez-Zuluaga (2016), por ejemplo, estima que los hijos de una familia de bajos ingresos requerirían más de diez generaciones para alcanzar el ingreso medio (véase también OECD, 2018, p.27).

Ahora bien, en la literatura faltan mediciones de movilidad social para el siglo XIX o principios del siglo XX, que son necesarias para entender de manera comprensiva la evolución de los procesos de movilidad social. Esta investigación tiene como objetivo contribuir a estas mediciones ofreciendo un nuevo enfoque metodológico y unas nuevas estimaciones que permitan contar con una perspectiva de largo plazo a pesar de las limitaciones de información.

Suponiendo que las personas con un apellido raro (que lo tienen pocas personas en la población) forman parte de la misma familia extensa, rastreo familias desde la época colonial y sigo su estatus social a lo largo de generaciones, como proponen Guell et al. (2007), Clark (2014) y otros⁵. Para ello, me baso en los datos compilados por Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023) y utilizo datos administrativos del registro de matrícula en educación primaria SIMAT (Sistema de Información de Matrícula), con el propósito de obtener la muestra más completa de apellidos colombianos en el sistema educativo; luego, sigo apellidos raros de grupos étnicos y de élites sociales y económicas del siglo XVIII, de finales del siglo XIX y de principios del siglo XX.

Díaz Vidal (2014) presenta un ejemplo cercano a esta metodología para una sociedad similar a la colombiana. El autor calcula la correlación intergeneracional de los ingresos ocupacionales en Chile. Para ello, estudia dos generaciones de finales del siglo XX siguiendo los apellidos de catorce grupos históricos y se centra en una comparación entre mapuches chilenos y grupos de élite (terratenientes del siglo XIX y migrantes europeos). A diferencia del trabajo de Díaz Vidal (2014), este estudio abarca más grupos sociales: dos étnicos (afrodescendientes e indígenas) y un conjunto más amplio de grupos de élite, incluidos aquellos que se remontan al período colonial.

Para medir el estatus social a través de las generaciones, estimo la representación relativa de apellidos de quienes se graduaron de la Universidad de los Andes desde 1949 hasta 2018. La Universidad de los Andes es una institución privada fundada en Bogotá en 1949 y es considerada una de las mejores y más exclusivas del país. Con esta información divido la muestra de personas graduadas en dos cohortes de 35 años: las personas graduadas entre 1949-1983 y las graduadas entre 1984 y 2018⁶. Comparando la representación relativa en

4 Véase también Narayan et al. (2018) y OECD (2018).

5 Véase Clark et al. (2015) para una revisión general de la metodología y Santavirta y Stuhler (2020) para una revisión bibliográfica sobre métodos.

6 Aunque no cuento con la edad a la que se gradúan los individuos, es razonable suponer que se gradúan cuando tienen entre 25 y 35 años. En este caso, mis estimaciones comparan una generación de estudiantes nacidos entre 1914 y 1949 y una generación nacida entre 1950 y 1993.

ambas cohortes, estimo un límite inferior de la correlación intergeneracional del estatus, a nivel de apellidos y de grupo.

A nivel de apellidos, estimo un coeficiente de movilidad intergeneracional de 0.52, que coincide con otras estimaciones para el caso colombiano y sugiere una lenta regresión a la media. A nivel de grupo, los resultados evidencian que los grupos históricos que representaban a la élite en los siglos XVIII, XIX y XX aparecen sobrerrepresentados en ambas cohortes de graduados de la Universidad de los Andes, mientras que los grupos históricamente marginados aparecen siempre subrepresentados.

[10] De los resultados de esta investigación se desprenden varias contribuciones. En primer lugar, el estudio de la movilidad social en la Universidad de los Andes nos ofrece una primera aproximación empírica al estudio de la movilidad social en la educación en Colombia. En segundo lugar, nos proporciona una visión de largo plazo de los patrones de movilidad social al contar con cohortes nacidas entre 1914 y 1993. Por último, los resultados revelan que diversos grupos históricos han seguido patrones de persistencia diferentes. Las estimaciones de esta investigación confirman los patrones de baja movilidad encontrados en otros estudios para Colombia y sugieren que las familias que estuvieron sobrerrepresentadas en la universidad en el pasado lo estarán en el futuro. En particular, la lenta regresión a la media es especialmente notable para las familias que aparecen tanto en los grupos coloniales como en los grupos de finales del siglo XIX y principios del XX. Para estas familias, estimo un coeficiente de movilidad intergeneracional de 0.55. Los grupos de élite del período colonial no han mostrado una completa regresión a la media y los coeficientes intergeneracionales estimados se ubican entre 0.44 y 0.61. Por su parte, los grupos étnicos tienen un coeficiente de correlación pequeño y no significativo, que se explica principalmente por su persistente ausencia de la universidad durante todo el período. Estos resultados evidencian que el papel de la educación como motor de movilidad social está limitado por una baja movilidad social y alta segregación dentro de las mismas instituciones educativas.

Finalmente, esta investigación muestra que la aplicación de este tipo de métodos puede ser especialmente útil para estudiar países como Colombia, donde ha sido difícil contar con información consistente y de largo plazo para calcular la movilidad social. El uso de los apellidos parece particularmente relevante en este contexto, en el que el trabajo de personas genealogistas, profesionales y aficionadas, sigue sin ser explotado por los historiadores económicos (Clark et al., 2015; Mejía, 2012).

DATOS

El estudio de la movilidad social intergeneracional en el largo plazo ha suscitado interés en distintos campos de las ciencias sociales. Las contribuciones empíricas más importantes provienen del estudio de bases de datos que contienen registros administrativos y datos individuales (véase, por ejemplo, Chetty et al., 2014; Abramitzky et al., 2020; Ward, 2021). Sin embargo, el estudio de la movilidad social histórica se ve obstaculizado no solo por la disponibilidad de datos longitudinales que vinculen a la misma familia a lo largo del tiempo,

sino también por la escogencia de una medida de estatus social que sea históricamente comparable⁷. El estatus social se ha medido usando alfabetización (Beltrán Tapia y de Miguel Salanova, 2021), ocupación (Berger et al., 2021; Long y Ferrie, 2018; Pérez, 2019) o ingresos (Feigenbaum, 2018). La medida ideal debería mostrar cómo se transmite el estatus social entre generaciones, pero la educación, la ocupación o los ingresos permanentes no siempre se observan al mismo tiempo en las generaciones estudiadas. Además, el uso de una única observación del estatus social da lugar a errores de medición y sesgos de atenuación en la medición de la movilidad social (Ward, 2021; Santavirta y Stuhler, 2020; Clark y Cummins, 2013; Clark et al., 2015). Finalmente, otra limitación importante a la hora de comparar diferentes medidas de movilidad social es la manera en la que se estima. Algunos estudios se han centrado en estimar un coeficiente intergeneracional de estatus (Clark et al., 2015; Ward, 2021) mientras que otros han utilizado medidas como la estadística Altham (Long y Ferrie, 2013; Modalsli, 2015; Pérez, 2017; Cilliers y Fourie, 2018). En este estudio, para estimar movilidad social en educación de alta calidad, me enfoco en las personas graduadas de la Universidad de los Andes para medir el estatus social de las familias en varias generaciones y así identificar cómo el acceso a educación terciaria de alta calidad ha cambiado en el tiempo para grupos étnicos y de élite.

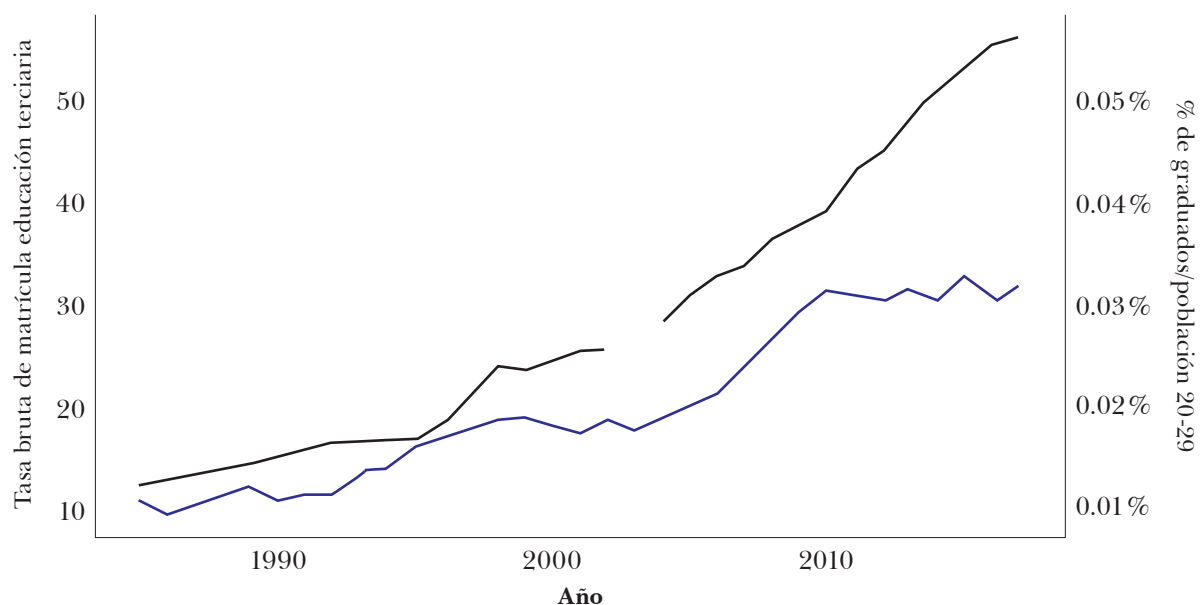
La Universidad de los Andes fue fundada el 16 de noviembre de 1948 por un grupo de intelectuales y empresarios liderados por Mario Laserna Pinzón con el objetivo principal de crear una universidad independiente, sin afiliación política o religiosa, que formara personas profesionales competitivas siguiendo los más altos estándares internacionales. La fundación de la universidad respondió también a los nuevos gobiernos liberales de los años treinta y cuarenta, que iniciaron el proceso de masificación de la educación en el país con la idea de modernizarlo a través de la educación. La universidad abrió sus puertas con siete carreras a 79 estudiantes y empezó con 16 profesores, pero este número creció rápidamente. Las primeras personas graduadas de la universidad, en 1949, fueron economistas que, en su mayoría, eran bachilleres del Gimnasio Moderno. Poco después, en 1954, se graduó una cohorte de ingeniería y otra de arquitectura.

Entre 1950 y 2016, los gobiernos colombianos estuvieron conformados en su mayoría por personas egresadas de la Universidad de los Andes. Asimismo, la política fiscal y monetaria del país fue dirigida por egresados y egresadas de esta universidad: más del 60 % de los directores del Banco de la República y del Departamento de Planeación Nacional tenían un título de Los Andes (Pearce y Montoya, 2022). Según un informe reciente de la universidad, el 95 % de las personas egresadas están empleadas y ganan un salario promedio mensual de \$3.000.000 de pesos (Universidad de los Andes, 2022). En comparación, la tasa nacional de desempleo juvenil (personas entre 15 y 28 años) es del 18 % y el salario medio mensual es de \$1.200.000 de pesos.

7 Para una discusión sobre las diferentes medidas de estatus social véase Chetty et al. (2014), Clark y Cummins (2014), Vosters (2018) y Ward (2021).

La literatura ha señalado que la educación tiene en sí misma la capacidad de promover la movilidad social y que al ampliar la oferta educativa se puede desencadenar un proceso democratizador de las oportunidades ocupacionales (Breen y Karlson, 2014; Torche, 2014). Sin embargo, como sostienen Chetty et al. (2017) y Cárdenas et al. (2021), la segregación en el acceso a una educación de alta calidad puede limitar la movilidad social. Esto podría ser especialmente importante en un país como Colombia, que registró, según el Banco Mundial, un aumento de la educación terciaria del 4 % en 1970 al 60 % en 2017. Sin embargo, desde la década de 1980 menos del 0.03 % de las personas entre 20 y 29 años se han graduado de la Universidad de los Andes (como se muestra en la Figura 1), y de los 363.039 estudiantes que se matricularon en una universidad en 2016 solo 2.949 se matricularon en Los Andes, lo que equivale al 0.8 % de los estudiantes activos.

Figura 1. Matrícula en educación terciaria y graduados de la Universidad de los Andes



Notas: La línea negra muestra la tasa bruta de matriculación en educación terciaria. La línea azul muestra las personas graduadas de Los Andes como proporción de la población total en edades comprendidas entre los 20 y 29 años. Fuente: los datos de matrícula en educación terciaria vienen del Banco Mundial, el número de personas entre 20 y 29 años provienen del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el número de personas graduadas proviene de la Universidad de los Andes (2020).

Para seguir generaciones en el tiempo utilizo apellidos raros, los cuales son definidos usando datos administrativos del registro de matrícula de educación primaria SIMAT, el cual contiene la muestra más completa de apellidos colombianos en el sistema educativo. Para que un apellido sea definido como raro debe cumplir con dos condiciones: en primer lugar, debe haber menos de un 2 % de personas que lleven ese apellido en comparación con el número total de personas que llevan el apellido más común en la muestra (que para el caso de Colombia es Rodríguez); en segundo lugar, los apellidos raros deben tener al menos tres titulares para evitar posibles errores de ortografía. Modifico la definición de rareza utilizando diferentes umbrales, pero en general no encuentro diferencias significativas,

como se muestra en los apéndices. Para definir los grupos de élite y étnicos utilizo los datos históricos compilados por Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023) para asignar a los apellidos raros un estatus social histórico. Estos datos proporcionan listas de apellidos que pertenecen a un grupo social específico que puede relacionarse con un período concreto de la historia de Colombia (Cuadro 1).

En total analizo seis grupos de élite y dos grupos étnicos: los encomenderos de finales del siglo XVI y los esclavistas en 1851, que representan, junto con los estudiantes de las primeras escuelas fundadas en Bogotá, la élite colonial; los fundadores de los bancos durante el sistema de banca libre en la década de los setenta del siglo XIX y los fundadores de Jockey Club (1874), el primer club social de Colombia, que representan los orígenes de la élite moderna; y los apellidos indígenas y afrocolombianos, que representan grupos sociales que han sido históricamente marginalizados y, como confirmará esta investigación, han permanecido ausentes de la Universidad de los Andes.

Cuadro 1. Grupos históricos

Condición social	Grupos históricos	Período	Fuente
Grupos étnicos	Indígenas	Trabajo forzoso desde el siglo XV	ICCH (1992)
	Afrocolombianos	Trabajo forzoso desde el siglo XVI	Zapata Olivella y Mina Aragón (2014) y Mosquera (2014)
Élite preindustrial	Encomenderos	Siglos XVI y XVII	Carrizosa (1990)
	Esclavistas	Reciben indemnización del Estado en 1851	Tovar (2007) y Tovar y Tovar (2009)
	Colegio San Bartolomé	1605 – 1820	Mejía (1996)
	Colegio del Rosario	1773 – 1842	Guillén de Iriarte (2006) y Guillén de Iriarte (2008)
Élite moderna	Fundadores de Bancos	1870 – 1885	Actas de fundación
	Fundadores del Jockey Club	1874 – 1902	Actas de fundación

Fuente: para información detallada acerca de los grupos históricos, su posición económica y social a lo largo de la historia y las fuentes de donde se recolectaron los datos ver Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023).

GRUPOS HISTÓRICOS EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

La presencia de cada grupo histórico en la universidad desde 1949 hasta 2018 se resume en el Cuadro 2 y la Figura 2. El Cuadro 2 muestra el número de apellidos raros que coincidieron con el SIMAT usando la definición preferida de rareza y el número total de personas graduadas de Los Andes entre 1949 y 2018. El número de personas graduadas de la universidad con un apellido de élite es hasta diez veces el número de la muestra seleccionada del SIMAT. Es decir, en promedio se gradúan diez personas con uno de los apellidos de élite de la muestra.

Por el contrario, hay muchas menos personas graduadas en Los Andes con apellidos étnicos que apellidos étnicos en la muestra, lo que comprueba lo difícil que es encontrar un apellido étnico entre quienes se gradúan de esta universidad.

Cuadro 2. Apellidos y grupos históricos en el SIMAT y Los Andes

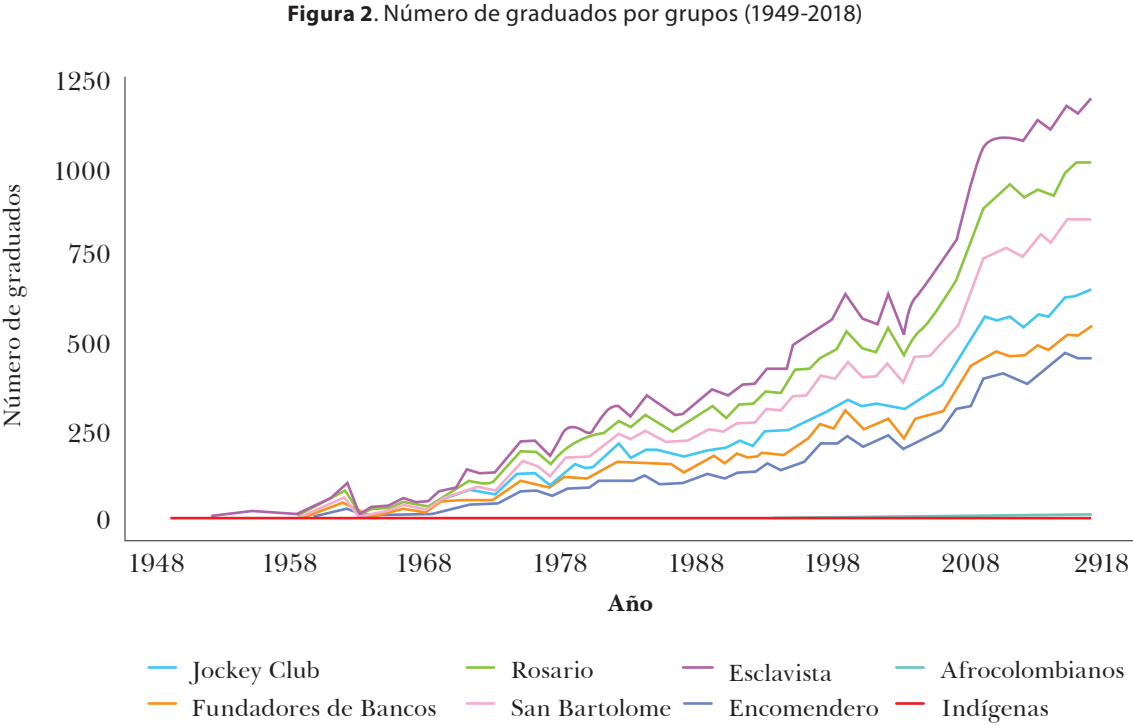
Grupo histórico	Núm. de apellidos	Núm. de apellidos raros en el SIMAT	Núm. graduados de Los Andes, 1949-2018
Indígenas	131	113	47
Afrocolombianos	271	66	39
Encomenderos	363	65	607
Esclavistas	1,607	615	3,799
Colegio del Rosario	711	255	2,895
Colegio San Bartolomé	1,202	222	2,189
Fundadores de Bancos	241	73	1,126
Fundadores del Jockey Club	309	107	1,661

Notas: La columna 2 muestra el número de apellidos en cada grupo histórico. La columna 3 muestra el número de apellidos raros en el SIMAT con la definición descrita arriba. La columna 4 muestra el número total de personas graduadas con un apellido raro en cada grupo histórico para todo el período. Fuentes: los grupos históricos se construyeron a partir de Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023), el SIMAT, y el número de personas graduadas proviene de la Universidad de los Andes (2020).

[14]

Como se muestra en la Figura 2, la mayoría de los grupos tuvieron un crecimiento considerable en el número de personas graduadas desde la apertura de la universidad en 1948. Los esclavistas y estudiantes de los colegios coloniales muestran el mayor aumento, lo cual se explica principalmente por el mayor número de apellidos raros en estos grupos. Sin embargo, el número de personas graduadas con un apellido perteneciente a los grupos del Jockey Club, los encomenderos y los banqueros también aumentó a lo largo de los años. Por el contrario, las personas afrocolombianas e indígenas mantienen una tendencia estable a lo largo del período. Como se reporta en el Cuadro 2, en los 73 años estudiados en esta investigación, solo 47 personas egresadas tienen apellido indígena y 39 apellido afrocolombiano.

Los patrones desiguales entre los grupos históricos también se reflejan en el año que aparece por primera vez un apellido de cada grupo histórico en las personas graduadas de Los Andes. Como se reporta en el Cuadro 3, todos los grupos de élite han tenido al menos una persona graduada en cada año desde que la universidad abrió sus puertas en 1949. Los grupos étnicos, por su parte, para aparecer en esta lista tuvieron que esperar trece años en el caso de las personas afrocolombianas y veintisiete en el de las indígenas. Por otra parte, mientras los grupos de élite acceden a una amplia gama de carreras —con personas egresadas en cerca de 50 de las 97 carreras que ofrece la universidad—, las personas egresadas de los grupos étnicos en cuestión se concentran en menos de 20 carreras. Notablemente, en todos los grupos históricos la carrera más popular es Ingeniería.



Fuente: para los grupos históricos véase Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023). Los datos de las personas graduadas vienen de la Universidad de los Andes (2020).

Cuadro 3. Los programas educativos preferidos de los grupos históricos

Grupo histórico	Primer año de aparición	Número de carreras	Programa más popular
Indígenas	1976	15	Ingeniería Química
Afrocolombianos	1962	19	Ingeniería Industrial
Encomenderos	1949	45	Ingeniería Mecánica
Esclavistas	1949	65	Ingeniería Industrial
Colegio del Rosario	1949	62	Ingeniería Industrial
Colegio San Bartolomé	1949	56	Ingeniería Industrial
Fundadores de Bancos	1949	48	Ingeniería Industrial
Fundadores del Jockey Club	1949	50	Ingeniería Industrial

Nota: La columna 2 muestra el primer año en que un apellido perteneciente a un grupo histórico apareció entre las personas graduadas de Los Andes. La columna 3 muestra el número de carreras estudiadas por grupo histórico. La columna 4 muestra el título más popular. Fuentes: para los grupos históricos véase Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023). Los datos de las personas graduadas provienen de la Universidad de los Andes (2020).

Estos datos confirman un patrón de segregación en el acceso a la Universidad de los Andes en el que sobresale la presencia de las élites y la ausencia de grupos étnicos. En lo que resta de este documento, me enfocaré en medir la movilidad social en dos generaciones de graduados estimando coeficientes intergeneracionales de movilidad social.

ESTIMACIONES DE MOVILIDAD SOCIAL

En general, todo estudio de movilidad social busca estimar la correlación entre una medida del estatus social actual (ingresos, educación, riqueza o salud) y sus valores en las generaciones pasadas: es decir, la correlación entre generaciones adyacentes. Esto supone que la influencia de la familia en el estatus social de una persona puede medirse por la correlación entre su estatus y el de su madre y padre o el de sus abuelos y abuelas (Becker, 1993).

Según el trabajo seminal de Becker (1993), “el bienestar de varias generaciones consecutivas de una misma familia estaría estrechamente vinculado siempre que la posibilidad de heredar y de invertir sean sustanciales” (p. 212). Esto implica que en las sociedades en las que las herencias desempeñan un papel importante la movilidad social será menor. Del mismo modo, en las sociedades en las que la propensión a invertir en las generaciones futuras difiere mucho entre las familias la influencia de los antecedentes familiares en la posición económica relativa de las y los hijos es mayor. En general, a nivel global las sociedades diferirán en sus niveles de movilidad social en gran medida debido a sus normas sociales y políticas sobre la herencia, mientras que a nivel nacional las familias diferirán en su movilidad social en función de la propensión a invertir en las generaciones futuras.

Ahora bien, para medir el proceso de movilidad social la mayor parte de la literatura empírica asume que la movilidad social sigue un proceso autorregresivo y se mide estimando el coeficiente β en un modelo de dos generaciones, como se muestra en la Ecuación (1)⁸.

[16]

$$Y_t = \alpha + \beta Y_{t-1} + \varepsilon_t \quad (1)$$

Aquí Y_t es una medida del estatus social, β es la tasa de persistencia del estatus y $1-\beta$ es la tasa de movilidad social. Por definición, β debe ser mayor que 0 y menor que 1, donde 0 representa un mundo de movilidad social perfecta en el que el resultado de la descendencia no está relacionado al papel del padre o de la madre, mientras que 1 representa la inmovilidad completa porque el estatus de las y los hijos puede predecirse perfectamente por el estatus del padre o de la madre⁹. Sin embargo, en los estudios empíricos las estimaciones del coeficiente β oscilan entre 0.3 y 0.9 dependiendo del país y el contexto histórico¹⁰.

Ahora bien, el tamaño del coeficiente β puede interpretarse como la influencia de la familia a largo plazo. Becker (1993) afirma que un coeficiente intergeneracional menor a 0.4 implica que en no más de tres generaciones desaparecerán todas las ventajas y desventajas

8 Recientemente, la literatura ha discutido la influencia independiente de los abuelos sobre sus nietos no heredada a través de los padres; véase, por ejemplo, Dribe y Helgertz (2016) para el caso de Suiza o Long y Ferrie (2018) para Inglaterra. Para una discusión crítica sobre la influencia de los abuelos en los nietos véase también Solon (2018).

9 La investigación empírica sobre movilidad social se ha enfocado en su mayoría en estudiar la relación entre padres e hijos, mientras que las madres y las hijas no han recibido mucha atención. Véase Olivetti y Paserman (2015) para un estudio que incluye hijas.

10 Véase Black y Devereux (2011) para una discusión sobre las diferentes metodologías para estimar β .

de las y los antepasados, lo que sugiere una rápida regresión a la media. La evidencia para diferentes países apunta, sin embargo, a tasas de movilidad social más lentas (Clark y Cummins, 2014; Ward, 2021).

Para Colombia, la investigación sobre movilidad social se ha centrado en la correlación de ingresos o educación entre dos generaciones utilizando datos de encuestas contemporáneas (Behrman et al., 2001; Angulo et al., 2012; Ramírez-Zuluaga, 2016). Hertz et al. (2007) constatan un aumento en la movilidad social a lo largo de cincuenta años y estos resultados son similares a los de Behrman et al. (2001) y Angulo et al. (2012), quienes encuentran un cambio en los patrones de movilidad del país en los últimos treinta años. Además, estas investigaciones corroboran que la movilidad social sigue una trayectoria diferente cuando el estatus social se mide con educación o con un índice de riqueza¹¹. En general, los resultados muestran que cuando el estatus social se aproxima con el nivel educativo, hay mayor movilidad social que cuando se hace lo mismo con los ingresos. También se evidencia que en Colombia es difícil pasar de una clase social a otra, especialmente en los dos extremos de la escala social. Como muestra el Cuadro 4, el coeficiente intergeneracional estimado para Colombia oscila entre 0.51 y 0.8, según el método de estimación y las variables utilizadas.

Cuadro 4. Estimaciones de la movilidad social para Colombia

Artículo	Medida de estatus social	Coeficiente intergeneracional	Método	Cohortes
Angulo et. al (2012)	Educación	0.74	Coeficiente intergeneracional	1945 - 1985
	Índice de riqueza	0.6	Coeficiente intergeneracional	1945 - 1985
Ramírez-Zuluaga (2016)	Ingreso	0.74	Coeficiente intergeneracional	1945 - 1985
Dahan y Gaviria (1999)	Educación	0.59	Correlación entre hermanos	1977 - 1981
Hertz et. al (2007)	Educación	0.8	Coeficiente intergeneracional	1928 - 1977
Behrman et. al (2001)	Educación	0.51	Correlación entre hermanos	1928 - 1977

Notas: La tabla reporta los resultados de la literatura sobre movilidad social en Colombia. Se incluyen los resultados que aparecen en las tablas principales de cada artículo para el cual se presenta un coeficiente intergeneracional. Un coeficiente más alto indica menor movilidad social.

Estatus social: apellidos y representación relativa

Como ya se ha mencionado, el análisis de la movilidad social requiere la definición de una variable de estatus social históricamente comparable entre dos o más generaciones. La medida ideal debería mostrar cómo se transmite el estatus social entre generaciones, pero la ocupación, el ingreso o la riqueza rara vez se observan en el mismo momento de la vida para las dos generaciones estudiadas. Por lo tanto, varios estudios utilizan observaciones únicas de la ocupación, lo que da lugar a errores de medición y a la atenuación del

11 Esto evidencia las limitaciones de comparabilidad entre los estudios.

coeficiente intergeneracional¹². A diferencia de países como Estados Unidos, en el caso de Colombia contamos con datos limitados que vinculen padres y madres con hijos e hijas y que permitan la observación de las múltiples ocupaciones del padre para aproximar mejor su estatus social (Abramitzky et al., 2020; Abramitzky et al. 2021).

Para medir el estatus promedio de las familias y grupos históricos sigo la metodología explicada en Clark y Cummins (2013) y asumo que la pertenencia a una universidad de élite revela una parte importante del estatus social. Asimismo, esta pertenencia está fuertemente relacionada con el estatus social implícito de la familia. Sin embargo, el estatus social de la familia también depende de un componente aleatorio, y cuanto mayor sea la varianza de este componente, mayor será el sesgo de atenuación. Para minimizar este sesgo, agrupo familias en grupos étnicos o históricos, dado que el promedio del componente aleatorio de estos grupos debería tender a cero si el número de familias en cada grupo es elevado. No obstante, es probable que mi medida del estatus educativo cree un sesgo de atenuación adicional, ya que mi muestra solo incluye información sobre la Universidad de los Andes. De Los Andes tomamos una muestra de personas de élite graduadas en una institución de alta calidad, pero en Bogotá y el resto del país hay más universidades de élite. Lamentablemente, ha sido difícil obtener datos de otras universidades, incluida la Universidad Nacional de Colombia (la universidad pública más importante del país). Dado que no observo el conjunto completo de universidades de élite, las estimaciones de esta investigación deben considerarse como un límite inferior de la movilidad social en la educación de alta calidad en Colombia.

[18]

Para medir el estatus social, calculo la representación relativa de cada *apellido raro j* (y de los veinte apellidos comunes) en los egresados de Los Andes desde 1949 hasta 2018, *t*, siguiendo la Ecuación (2). Esta relación debería ser 1 para los apellidos comunes, mayor que 1 para los apellidos de estatus alto y menor que 1 para los apellidos de estatus bajo¹³. La representación relativa a nivel de grupo se calcula como la promedio en una cohorte de cinco años por cada grupo para reducir el error de medición, ya que las observaciones de un solo año pueden sesgar severamente las estimaciones si hay shocks transitorios o errores en los datos (Ward, 2021).

$$RR(j, t) = \frac{\text{Graduados con apellido } j \text{ en } t / \text{Total de graduados en } t}{\text{Personas en el SIMAT con apellido } j / \text{Total SIMAT}} \quad (2)$$

La Figura 3 muestra la representación relativa de cada grupo desde 1974 hasta 2018¹⁴. Como se esperaba, la RR de los apellidos comunes fluctúa alrededor de 1, lo que demuestra que estos apellidos no han estado sobrerrepresentados ni subrepresentados históricamente

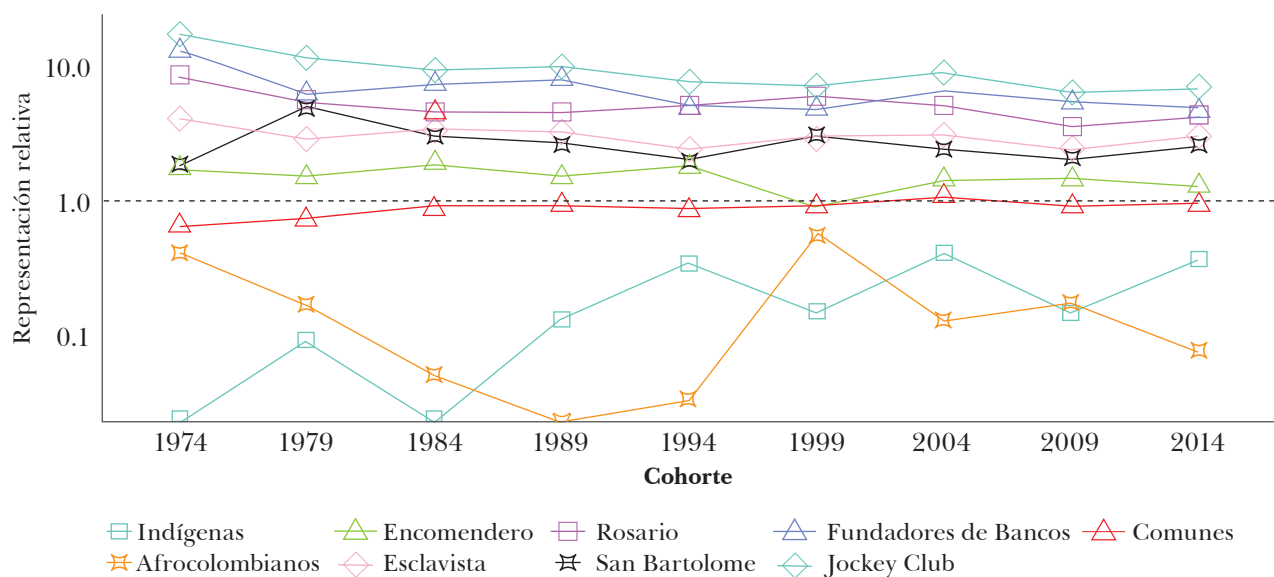
12 Una explicación más detallada de esto sesgo se encuentra en Ward (2021).

13 Debido a la falta de datos generacionales por apellidos, asumo que el denominador es constante en el tiempo. En cualquier caso, el nivel de inmigración en Colombia ha sido particularmente bajo desde mediados del siglo XX e incluso durante el siglo XIX el país no fue testigo de las grandes oleadas migratorias como en Argentina, Uruguay, Chile o Brasil.

14 La Figura 6 muestra los resultados para el período completo. La RR muestra una variación considerable en los inicios de la universidad, cuando grupos como los fundadores de los bancos y del Jockey Club aparecen más de 30 veces sobrerrepresentados entre las personas graduadas.

en Los Andes. Por su parte, durante el período de setenta años que abarca este estudio los apellidos indígenas nunca obtienen una RR mayor a 1. Además, hay cinco cohortes en las que ninguna persona graduada de Los Andes tiene un apellido indígena. El grupo afrocolombiano muestra un patrón similar al indígena: hay tres cohortes sin ninguna persona graduada de este grupo. Sin embargo, en 1962 aparece una persona graduada de Los Andes con apellido afrocolombiano, y este apellido aparece en cinco personas en el SIMAT, por lo que la representación relativa estimada es superior a 15 (Figura 6). Salvo esa excepción, para el resto del período, los apellidos afrocolombianos mantienen una RR inferior a uno. Por el contrario, la mayoría de los grupos de élite, con excepción de los encomenderos, siempre estuvieron sobrerrepresentados en Los Andes por más de dos veces su participación en el SIMAT. Llama la atención que los apellidos asociados a los fundadores de los bancos y del Jockey Club aparecen más de cinco veces el promedio de apellidos, incluso durante la cohorte 2014-2018, lo cual indica que estos grupos han mantenido su estatus de élite por más de cien años. Aunque los encomenderos aparecen con la menor RR de todos los grupos de élite, siguen estando ligeramente sobrerrepresentados entre quienes se gradúan de la universidad, lo que sugiere que el grupo también ha mantenido su estatus social a lo largo del tiempo.

Figura 3. Representación relativa promedio en cohortes de cinco años, por grupo



Notas: La línea punteada indica la representación relativa de 1. El eje y está en escala logarítmica para facilitar la interpretación. Fuentes: para los grupos históricos véase Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023). La representación relativa se calcula usando datos del SIMAT. Los datos de las personas graduadas provienen de la Universidad de los Andes (2020).

Estos resultados son consistentes con la literatura previa que señala que las clases bajas tienen una movilidad social más lenta y mayores barreras para ascender (Angulo et al., 2012). Tal como se observa en la gráfica, los grupos étnicos no logran converger hacia la media durante los setenta años estudiados, mientras que los grupos de élite sí muestran cierta convergencia hacia la media. Cabe destacar asimismo que todos los grupos de élite

siguen estando sistemáticamente sobrerrepresentados, lo que sugiere una movilidad social baja para la élite, especialmente para los grupos del período colonial, como los estudiantes de los colegios de San Bartolomé y del Rosario.

Vale la pena señalar que el uso de apellidos y su representación relativa para la medición de la movilidad social ha sido criticado porque las estimaciones se hacen promediando a nivel de apellido o grupo social en lugar de proporcionar una comparación entre individuos (Chetty et al., 2014; Torche y Corvalán, 2018; Solon, 2018). Torche y Corvalán (2018) muestran que la movilidad social a nivel de apellidos difiere de la movilidad social a nivel individual porque los promedios a nivel de grupo incluyen características tanto individuales como grupales que no se pueden separar. Asimismo, Chetty et al. (2014) discuten que las estimaciones a nivel de grupo pueden identificar el comportamiento del grupo en lugar del comportamiento individual. Esta distinción entre persistencia individual y grupal es especialmente importante para la interpretación de los resultados y la adecuada comparabilidad con otros estudios¹⁵.

[20]

En particular, los resultados individuales pueden diferir de los resultados grupales si existen diferentes patrones de persistencia entre los grupos estudiados, como es el caso de los grupos étnicos. Por ejemplo, Chetty et al. (2014) muestran que los grupos raciales marginalizados de Estados Unidos presentan patrones de movilidad social diferentes a los de la persona estadounidense promedio. Dado que la movilidad social está determinada por una amplia gama de características individuales y socioeconómicas, también puede verse afectada en gran medida por las características del grupo. Por ejemplo, Ward (2021) mostró recientemente que, para el caso de Estados Unidos, la asociación entre padre e hijo entre 1840 y 1910 aumentó de 0.3 a 0.7 tras incluir a familias negras.

Más allá de la posibilidad de diferenciar la movilidad social *entre grupos* de la movilidad social *dentro de un grupo*, este estudio está enmarcado dentro de la representación relativa como medida de estatus socioeconómico para superar las limitaciones de información que son importantes en el país. Con esta medida estimo el coeficiente de movilidad social intergeneracional siguiendo la Ecuación (3), que estima la correlación entre dos cohortes de personas graduadas dividiendo la muestra completa en dos cohortes de 35 años. Esta división me permite entonces comparar dos cohortes adyacentes. Vale la pena señalar que el análisis está limitado a estas dos cohortes de 35 años para mantener la consistencia en las comparaciones entre padres e hijos. Si se dividiera el período entre más cohortes, por ejemplo, en cohortes de 20 años, la comparación incluiría también a hermanos, lo que dificultaría la comparación con otros estudios.

Dado que la distribución de la representación relativa se agrupa alrededor del cero y tiene una larga cola derecha, para producir una distribución más cercana a la normal utilizo

15 La literatura también ha señalado otras limitaciones importantes de comparabilidad. Por ejemplo, sigue estando abierta la pregunta de hasta qué punto las medidas basadas en la ocupación pueden compararse con las medidas basadas en ingresos o en educación (Pérez, 2019).

una transformación logarítmica para la variable de representación relativa. Transformo la variable tomando el logaritmo de $1+RR_i$ para evitar $\log(0)=indeterminado$. Adicionalmente, para minimizar los problemas que pueden desprenderse de los valores atípicos de la distribución, calculo todas las estimaciones con la muestra completa y truncada¹⁶.

$$RR_t = \alpha + \beta RR_{t-1} + \varepsilon_t \quad (3)$$

$RR_{j,t}$ es la transformación logarítmica de la representación relativa del apellido j , en la cohorte t (1984-2018), y $RR_{j,t-1}$ es la representación relativa del apellido j , en la cohorte $t-1$ (1949-1983). El coeficiente β puede interpretarse como la elasticidad intergeneracional entre dos generaciones. Es importante señalar que, dado que utilizo los apellidos para seguir a las familias en el largo plazo, este coeficiente presenta el coeficiente de correlación *entre grupos*. Además, estimo esta ecuación por cada grupo histórico. Como ya se ha discutido, el número reducido de apellidos en determinados grupos puede limitar la interpretación de los resultados. Del mismo modo, como me centro únicamente en la Universidad de los Andes, es probable que las estimaciones del coeficiente de movilidad intergeneracional estén sesgadas a la baja.

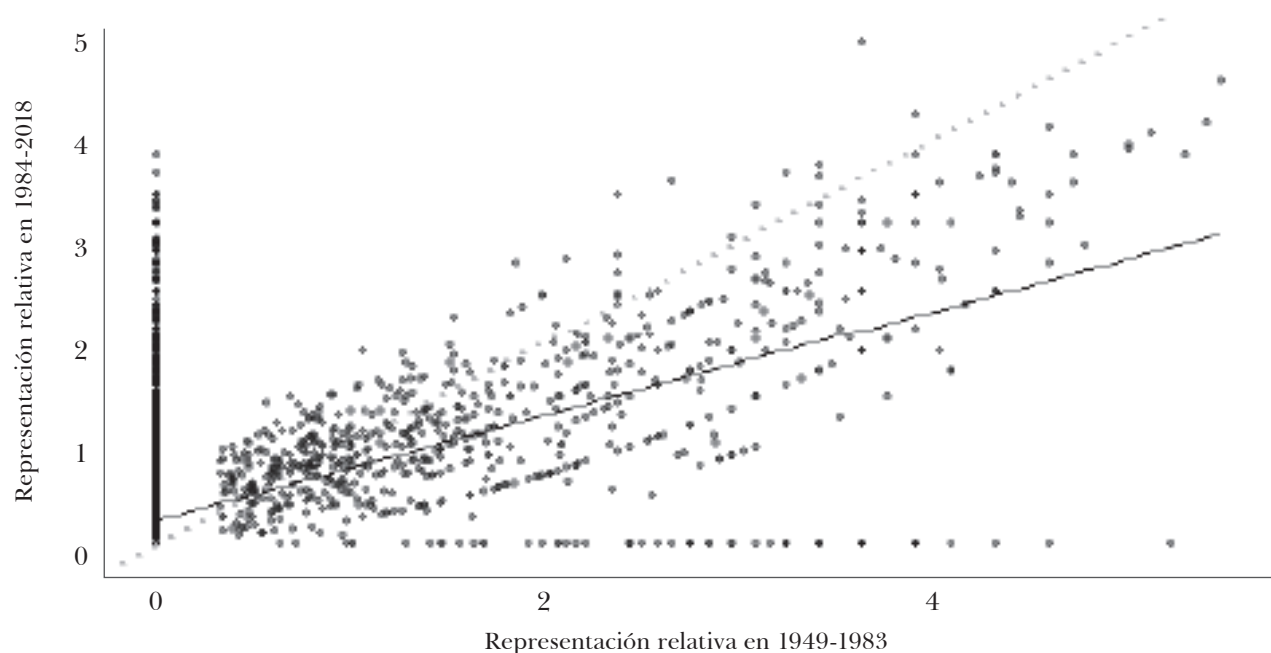
RESULTADOS

La Figura 4 muestra, para todos los apellidos raros, la relación entre la representación relativa en la generación de personas graduadas entre 1949 y 1983, y entre la representación relativa en la generación de 1984 y 2018. La gráfica muestra la representación relativa promedio a nivel de apellido, la relación lineal que se predice es la línea negra y la línea gris punteada representa la relación hipotética en completa ausencia de movilidad. En una sociedad completamente inmóvil la línea correspondiente tendría una pendiente de 1. Por el contrario, en una sociedad móvil, la pendiente se aproximaría a cero. Intuitivamente, la línea de 45 grados implica que la RR de 1949-1983 predice perfectamente la RR de 1984-2018.

A nivel agregado, el gráfico sugiere una correlación fuerte y positiva entre la representación relativa en t y en $t-1$. En otras palabras, las familias que estaban sobrerrepresentadas en $t-1$, están sobrerrepresentadas en t , lo que sugiere una baja movilidad social en Los Andes. No obstante, cuando comparamos la línea negra con la línea gris punteada la figura revela cierto grado de movilidad entre las dos generaciones. También llama la atención el número de ceros que aparecen en ambas generaciones, lo que concuerda con la exclusividad de la universidad. Los ceros son especialmente importantes en la primera generación, en la que varias familias no aparecen a pesar de tener una alta representación relativa en el segundo período. Como hay menos casos de familias que aparecen en la primera cohorte y desaparecen en la segunda, la presencia de ceros podría, por tanto, sesgar a la baja las estimaciones del coeficiente de movilidad intergeneracional.

16 Defino un valor atípico como aquella observación que está a dos desviaciones estándar por encima de la representación promedio de cada grupo social. Los resultados se muestran en el Cuadro 7 y revelan que los resultados no están condicionados por valores atípicos.

Figura 4. Asociación entre dos generaciones



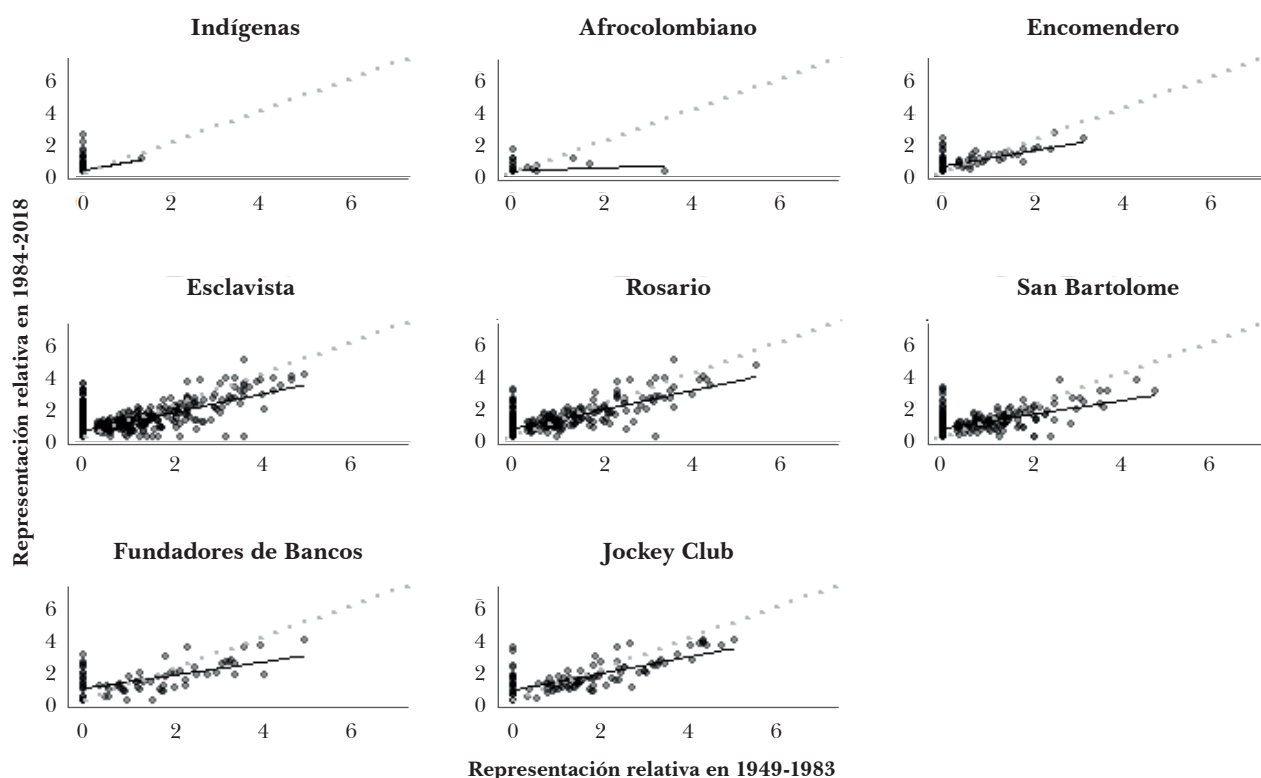
Nota: Cada punto representa la representación relativa promedio de un apellido raro en cada generación siguiendo la Ecuación (2) y la representación relativa corresponde al $\log(1+RR)$. La línea punteada gris representa una situación de inmovilidad perfecta, mientras que la línea negra es la correlación lineal que predicen los datos. Fuente: Universidad de los Andes (2020).

[22]

La Figura 5 muestra la relación entre la representación relativa en la cohorte de personas graduadas entre 1949 y 1983 y la representación relativa entre 1984 y 2018 por grupos históricos. Los resultados confirman que los distintos grupos históricos tienen patrones de movilidad social diferentes. Las personas indígenas muestran baja movilidad, principalmente porque la única familia que aparece en las dos generaciones aparece con una RR mayor a 1 en ambos períodos. El resto de los apellidos indígenas que aparecen en Los Andes pertenecen a personas graduadas en el período entre 1984 y 2018. No obstante, el total de apellidos indígenas en todo el período de estudio es muy bajo. Las personas afrocolombianas muestran un patrón distinto, en el que la correlación estimada sugiere una movilidad casi perfecta, pero nuevamente este resultado es explicado por el bajo número de apellidos afrocolombianos presentes en la universidad. Adicionalmente, los resultados también se explican por una familia que aparece con una representación relativa muy alta en el período 1949-1983, pero que desaparece en la segunda generación.

La mayoría de los grupos de élite muestran una baja movilidad social, en particular los esclavistas, los graduados del Rosario y los miembros del Jockey Club. Estas élites tienen una correlación lineal estimada que se aproxima a una situación de inmovilidad perfecta. Los encomenderos y los fundadores de los bancos son los grupos con mayor movilidad. Los últimos tienen una mayor representación relativa en la primera generación en comparación con la segunda, lo que explica la forma casi horizontal de la línea de predicción. Esto también se muestra en la Figura 6 (en el apéndice), donde los accionistas de los bancos tienen una RR de 45 en la cohorte de 1949.

Figura 5. Elasticidad intergeneracional en la Universidad de los Andes



Nota: Cada punto representa la representación relativa promedio de un apellido raro en cada generación siguiendo la Ecuación (2) y la representación relativa corresponde al $\log(1 + RR_i)$. La línea punteada gris representa una situación de inmovilidad perfecta, mientras que la línea negra es la correlación lineal que predicen los datos. Fuente: Universidad de los Andes (2020).

El Cuadro 5 muestra el resultado de la estimación de la ecuación con la muestra completa y para cada uno de los grupos históricos. La primera columna sugiere que, en general, existe una elasticidad intergeneracional fuerte, positiva y significativa entre las dos cohortes (0.52). Esta elasticidad intergeneracional es menor en comparación con otras estimaciones para Colombia (Cuadro 4), pero implica que una familia tardaría más de cuatro generaciones en volver a la situación media. Las columnas 2 a 9 presentan los resultados para cada grupo. Las diferencias en los coeficientes (y en los R-cuadrados) apoyan la idea de diferentes patrones de movilidad social a nivel de grupo y permiten dar otra mirada a la movilidad social comparativa entre estos grupos históricos.

Los resultados muestran una elasticidad intergeneracional del estatus social significativa, alta y positiva para casi todos los grupos, con excepción de las personas afrocolombianas, que tienen una elasticidad intergeneracional pequeña y no significativa, explicada por el reducido número de observaciones. Los apellidos de los fundadores del Jockey Club, los esclavistas y los estudiantes del Rosario se comportan de manera muy similar y tienen un coeficiente superior a 0.5, lo que sugiere que estos grupos son los de menor movilidad social. En el caso de los alumnos del San Bartolomé, los fundadores de bancos y los encomenderos se observa un coeficiente menor (alrededor de 0.45), lo que indica una mayor movilidad en comparación con el total de la muestra y los otros grupos de élite. Cabe enfatizar que

mientras la representación relativa ha disminuido con el tiempo para los grupos modernos, como se muestra en la Figura 3, la representación relativa se ha mantenido estable (aunque menor) en los grupos premodernos. Los resultados son robustos y no están condicionados por las diferentes definiciones de rareza ni por los valores atípicos, como se muestra en el Cuadro 7 (en el apéndice), donde repito las estimaciones con la muestra truncada.

Cuadro 5. Elasticidad intergeneracional en los graduados de Los Andes

log (1+RR) 1984-2018									
	Todos	Indígenas	Afrocolombianos	Encomenderos	Esclavistas	Rosario	San Bartolomé	Fundadores Bancos	Jockey Club
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Panel A Rareza: 3-150 titulares									
log (1+RR) 1949-1983	0.512***	0.504	0.093	0.521***	0.594***	0.606***	0.436***	0.391***	0.504***
	(0.011)	(0.311)	(0.071)	(0.113)	(0.028)	(0.042)	(0.054)	(0.086)	(0.056)
Constante	0.229***	0.152***	0.089**	0.427***	0.358***	0.527***	0.563***	0.938***	0.825***
	(0.008)	(0.040)	(0.038)	(0.117)	(0.037)	(0.071)	(0.074)	(0.179)	(0.124)
Observaciones	6,722	105	57	36	471	178	153	50	83
R2 ajustado	0.249	0.015	0.012	0.368	0.489	0.537	0.295	0.288	0.494
Panel B Rareza: 3-372 titulares									
log (1+RR) 1949-1983	0.517***	0.510*	0.102	0.485***	0.588***	0.606***	0.441***	0.419***	0.535***
	(0.010)	(0.010)	(0.301)	(0.079)	(0.024)	(0.035)	(0.044)	(0.071)	(0.050)
Constante	0.232***	0.144***	0.096***	0.411***	0.347***	0.483***	0.526***	0.778***	0.683***
	(0.007)	(0.007)	(0.037)	(0.075)	(0.029)	(0.053)	(0.054)	(0.130)	(0.103)
Observaciones	7,125	113	66	65	615	255	222	73	107
R2 ajustado	0.256	0.016	0.02	0.363	0.489	0.536	0.314	0.319	0.513
Panel C Rareza: 3-500 titulares									
log (1+RR) 1949-1983	0.519***	0.510*	0.190***	0.500***	0.590***	0.611***	0.447***	0.440***	0.545***
	(0.010)	(0.301)	(0.067)	(0.070)	(0.023)	(0.033)	(0.041)	(0.063)	(0.047)
Constante	0.234***	0.144***	0.102***	0.406***	0.342***	0.461***	0.520***	0.708***	0.643***
	(0.007)	(0.037)	(0.036)	(0.063)	(0.027)	(0.047)	(0.049)	(0.106)	(0.091)
Observaciones	7,244	113	70	80	688	291	251	91	121
R2 ajustado	0.259	0.016	0.093	0.385	0.493	0.544	0.323	0.349	0.53

Notas: Las estimaciones se basan en un modelo OLS. La columna 1 muestra los resultados agregados utilizando todos los apellidos raros en Los Andes. Las columnas 2 a 9 reportan los resultados para cada grupo. El panel A muestra las estimaciones basadas en apellidos raros definidos como aquellos que tienen de 3 a 150 titulares en el SIMAT. El panel B muestra los resultados de la definición de rareza discutida en la sección anterior. El panel C muestra los resultados basados en apellidos raros definidos como aquellos que poseen entre 3 y 500 titulares en el SIMAT. Los errores estándar aparecen entre paréntesis y *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 indica en nivel de significancia.

Por último, para separar las diferencias de movilidad social entre los grupos de élite estimo el coeficiente de elasticidad intergeneracional para las familias de élite que aparecen tanto en los grupos de élite premodernos como en los modernos, así como el de las que solo aparecen en un período histórico.

Cuadro 6. La élite duradera: elasticidad intergeneracional

log (1+RR) 1984-2018			
	Élite multiperíodo	Solo élite preindustrial	Solo élite moderna
	(1)	(2)	(3)
Panel A			
Rareza: 3-150 titulares			
log (1+RR) 1949-1983	0.518***	0.545***	0.300**
	(0.057)	(0.029)	(0.131)
Constante	0.696***	0.388***	1.248***
	(0.130)	(0.032)	(0.215)
Observaciones	82	586	28
R2 ajustado	0.499	0.382	0.135
Rareza: 3-372 titulares			
log (1+RR) 1949-1983	0.543***	0.539***	0.325**
	(0.057)	(0.029)	(0.131)
Constante	0.583***	0.380***	1.091***
	(0.095)	(0.026)	(0.192)
Observaciones	115	758	34
R2 ajustado	0.533	0.38	0.146
Rareza: 3-500 titulares			
log (1+RR) 1949-1983	0.552***	0.540***	0.337***
	(0.043)	(0.024)	(0.123)
Constante	0.551***	0.373***	1.019***
	(0.080)	(0.024)	(0.183)
Observaciones	136	824	37
R2 ajustado	0.553	0.383	0.152

Notas: Las estimaciones se basan en un modelo OLS. La columna 1 muestra los resultados para los apellidos de élite que aparecen en más de un período histórico. La columna 2 reporta los resultados para apellidos que aparecen solo en la élite preindustrial y la columna 3 muestra los resultados de las familias que aparecen solo en el período moderno. El panel A muestra las estimaciones basadas en apellidos raros definidos como aquellos que poseen entre 3 y 150 individuos en el SIMAT. El panel B muestra los resultados de la definición de rareza discutida en la sección anterior. El panel C muestra los resultados basados en apellidos raros definidos como aquellos que poseen entre 3 y 500 titulares en el SIMAT. Los errores estándar aparecen entre paréntesis y *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 indica en nivel de significancia.

Estos resultados muestran que las élites que sobreviven desde la colonia tienen una movilidad social más baja y tasas de persistencia más altas en comparación con las familias que no logran insertarse en grupos de élites modernas o las familias de élite que solo

aparecen en el período moderno. Las familias de la élite duradera tienen un coeficiente intergeneracional cercano a 0.55, mientras que las familias que solo pertenecen al período moderno tienen un coeficiente de 0.33. Sin embargo, es importante notar que hay menos de cuarenta familias que aparecen solo en el período moderno.

En general, los resultados son coherentes con lo que otras investigaciones sobre movilidad social encuentran para Colombia, con un coeficiente intergeneracional global de 0.52 (Angulo et al., 2012; Behrman et al., 2001; Ramírez-Zuluaga, 2016; Hertz et al., 2007). Es importante señalar que, debido a la naturaleza de los datos utilizados en este estudio, centrados exclusivamente en la Universidad de los Andes, las estimaciones del coeficiente de movilidad intergeneracional pueden estar sesgadas. Esta subestimación podría deberse a que no se cuenta con datos de todas las instituciones de educación de alta calidad. A pesar de estas limitaciones, los resultados respaldan la idea de que existen diferentes patrones de movilidad social por grupos y de que la movilidad es muy baja en las partes altas y bajas de la distribución del estatus social. Todos los grupos de élite parecen experimentar una movilidad social lenta, mientras que los resultados de los grupos étnicos no son significativos dada su ausencia de la Universidad de los Andes. Sin embargo, la baja participación de los grupos étnicos puede considerarse como evidencia de que existe una fuerte influencia de los antecedentes familiares en la posición económica de las futuras generaciones.

CONCLUSIONES

[26]

Esta investigación tenía como objetivo estimar patrones de movilidad social en el largo plazo en la educación de alta calidad utilizando apellidos y su representación relativa, lo que permite ligar el pasado con el presente y superar limitaciones de información. Siguiendo apellidos raros de grupos indígenas y afrocolombianos, encomenderos, familias privilegiadas del siglo XVIII y XIX con acceso a la educación superior, esclavistas del siglo XIX y de élites sociales y bancarias de finales del siglo XIX, observo cambios generacionales en la representación relativa de estos grupos históricos entre los graduados de la Universidad de los Andes entre 1949 y 2018.

Estimo el coeficiente de correlación intergeneracional entre la representación relativa de dos cohortes entre 1949 y 2018 a partir del apellido y el grupo. Encuentro que las familias que estaban sobrerrepresentadas en la universidad en el pasado siguen estando sobrerrepresentadas hoy, lo que evidencia una baja movilidad social. En general, encuentro un coeficiente de movilidad intergeneracional de 0.52 para toda la muestra. En las estimaciones a nivel de grupo los coeficientes intergeneracionales oscilan entre 0.45 y 0.6 para los distintos grupos de élite. Cuando observo las familias de larga supervivencia encuentro una menor movilidad social en comparación con las familias que aparecen solo en el período moderno o solo en el período premoderno. Por su parte, los apellidos étnicos asociados con los grupos indígenas y afrocolombianos muestran unos patrones diferentes. Estos grupos tienen un coeficiente intergeneracional no significativo, explicado principalmente por su persistente ausencia durante todo el período estudiado.

Aunque la comparación con otros países está limitada por la medida de estatus social y el tamaño de los grupos, los resultados sugieren que la movilidad intergeneracional en la Universidad de los Andes es menor que en Estados Unidos en la década de los años treinta (Feigenbaum, 2018; Olivetti y Paserman, 2015). Mis estimaciones son inferiores a las del sistema educativo en Suecia e Inglaterra elaboradas por Clark y Cummins (2013) y Clark y Cummins (2014), pero esto podría deberse al sesgo de atenuación que resulta de utilizar solamente información de una universidad¹⁷.

En comparación con otros estudios de movilidad social en Colombia, mis estimaciones son en general más bajas, pero mis resultados concuerdan con la conclusión de que en Colombia la movilidad social es muy lenta en la parte superior de la distribución del estatus social. Incluso, si los grupos de élite convergen lentamente hacia la media, los resultados de las élites más antiguas, como los encomenderos, indican que, en contravía de la hipótesis de Becker, todos los grupos estudiados tardarán más de tres generaciones en converger hacia la media. Estos resultados también sugieren que desde la colonia los grupos de élite han conservado su elevado estatus manteniendo un acceso exclusivo a una educación de alta calidad, como en el caso de los alumnos del Colegio Mayor del Rosario y el San Bartolomé. Estos grupos siempre han estado sobrerrepresentados en las instituciones educativas de élite, mientras que los afrocolombianos y los indígenas rara vez han accedido a estas instituciones. Queda abierta la pregunta, para futuras investigaciones, de cuánto más o menos móvil ha sido la Universidad de los Andes en comparación con otras universidades de élite. En particular, los resultados pueden ser diferentes al examinar otras universidades de alta calidad pero públicas, como la Universidad Nacional o la Universidad de Antioquia. El costo relativamente bajo de estas universidades y su buena reputación pueden promover una mayor integración entre diferentes grupos sociales y tener mayores efectos en la movilidad social.

[27]

Finalmente, este estudio sugiere que la segregación social en la educación podría limitar la movilidad social en el país. La sobrerrepresentación de estudiantes de grupos de élite, junto a la casi completa ausencia de las minorías étnicas, señala la importancia de promover programas que aumenten la diversidad y la inclusión en las instituciones educativas para asegurar un acceso equitativo a oportunidades para todos los estudiantes. Investigaciones recientes de movilidad social en el sistema educativo muestran que el programa Ser Pilo Paga aumentó la inclusión e integración de estudiantes de diversas clases sociales en las universidades de élite, a pesar de que los costos de integración los asumen los estudiantes de nivel socioeconómico bajo (Álvarez-Rivadulla et al., 2022; Álvarez-Rivadulla et al., 2023). Otros artículos también han señalado la rápida movilidad social de los beneficiarios de este programa y los efectos generalmente positivos en diferentes universidades de élite del país (Londoño-Vélez, J. et al., 2020; Meisel y Granger, 2023). Al igual que dichas investigaciones, las conclusiones de este artículo subrayan la necesidad de investigar más los patrones de

17 Clark y Cummins (2013) y Clark y Cummins (2014) estiman un coeficiente de movilidad intergeneracional de 0.8 para Inglaterra entre 1950 y 2012, y de 0.66 para Suecia durante el mismo período.

movilidad de diversos grupos que pueden estar limitados por la exclusividad del acceso a la educación de alta calidad en Colombia.

REFERENCIAS

- Abramitzky, R., Boustan, L., Eriksson, K., Feigenbaum, J. y Pérez, S. (2021). Automated linking of historical data. *Journal of Economic Literature*, 59 (3), 865–918.
- Abramitzky, R., Mill, R. y Pérez, S. (2020). Linking individuals across historical sources: A fully automated approach. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, 53 (2), 94–111.
- Álvarez-Rivadulla, M. J., Jaramillo, A. M., Fajardo, F., Cely, L., Molano, A. y Montes, F. (2022). College integration and social class. *Higher Education*, 84(3), 647-669.
- Álvarez-Rivadulla, M. J., Camelo, P., Vargas-Serani, M., Viáfara, D. (2023). The relational costs of crossing class lines. *The British Journal of Sociology*, 74(2), 113-130.
- Angulo, R., Azevedo, J. P., Gaviria, A., y Páez, G. N. (2012). *Movilidad social en Colombia* (Working Paper n.30). Documento CEDE: Universidad de los Andes.
- Barone, G., y Mocetti, S. (2021). Intergenerational mobility in the very long run: Florence 1427–2011. *The Review of Economic Studies*, 88 (4), 1863–1891.
- Becker, G. (1993). *A treatise on the family* (First Harvard University Press paperback edition ed.). Harvard University Press.
- [28]
- Behrman, J., Gaviria, A. y Szekely, M. (2001). Intergenerational Mobility in Latin America. *Economia*, 2 (1), 1–31.
- Beltrán Tapia, F., de Miguel Salanova, S. (2021). Class, literacy and social mobility: Madrid, 1880–1905. *The History of the Family*, 26 (1), 149–172.
- Berger, T., Engzell, P., Eriksson, B. y Molinder, J. (2021). *Social mobility in Sweden before the welfare state* (Working Paper n.DP16595). CEPR: Centre for Economic Policy Research.
- Black, S. y Devereux, P. (2011). Recent Developments in Intergenerational Mobility. En O. Ashenfelter y D. Card (Eds.), *Handbook of labor economics* (1.ª ed., Vol. 4, p. 1487-1541). Elsevier.
- Breen, R. y Karlson, K. B. (2014). Education and social mobility: New analytical approaches. *European Sociological Review*, 30 (1), 107–118.
- Cárdenas, J. C., Fergusson, L., García Villegas, M. (2021). *La quinta puerta: de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.
- Carrizosa, E. (1990). *Índices de los árboles de las genealogías del Nuevo Reino de Granada de Juan Flórez de Ocariz*. Instituto Caro y Cuervo.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Sáez, E., Turner, N. y Yagan, D. (2017). *Mobility report cards: The role of colleges in intergenerational mobility* (Working Paper n.23618). NBER: National Bureau of Economic Research.
- Chetty, R., Hendren, N., Kline, P. y Sáez, E. (2014). Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States. *The Quarterly Journal of Economics*, 129 (4), 1553–1623.

- Cilliers, J. y Fourie, J. (2018). Occupational Mobility during South Africa's Industrial Take-Off. *South African Journal of Economics*, 86 (1), 3–22.
- Clark, G. (2014). *The son also rises: surnames and the history of social mobility*. Princeton University Press.
- Clark, G., y Cummins, N. (2013). *Surnames and social mobility: England 1230-2012* (Working Paper n.181). Department of Economic History: The London School of Economics.
- Clark, G., y Cummins, N. (2014). Intergenerational mobility in England, 1858-2012. Wealth, surnames, and social mobility. *The Economic Journal*, 125 (582), 61– 85.
- Clark, G., Cummins, N., Hao, Y., y Diaz-Vidal, D. (2015). Surnames: A new source for the history of social mobility. *Explorations in Economic History*, 55 (1), 3–24.
- Dahan, M., y Gaviria, A. (1999). *Sibling Correlations and Social Mobility in Latin America* (Working Paper n.395). IDB: Inter-American Development Bank.
- Diaz Vidal, D. (2014). *A surname analysis of social mobility and assortative mating in Chile and Costa Rica*. (Tesis Doctoral). University of California Davis.
- Dribe, M. y Helgertz, J. (2016). The lasting impact of grandfathers: class, occupational status, and earnings over three generations in Sweden 1815–2011. *The Journal of Economic History*, 76 (4), 969–1000.
- Feigenbaum, J. J. (2018). Multiple measures of historical intergenerational mobility: Iowa 1915 to 1940. *The Economic Journal*, 128 (612), F446–F481.
- Gabbuti, G. (2022). *When The Leopard Meets Gatsby. Inheritance, Inequality, and Social Mobility in Liberal and Fascist Italy* (Tesis Doctoral). University of Oxford.
- Galvis, L. A. y Meisel, A. (2014). *Aspectos regionales de la movilidad social y la igualdad de oportunidades en Colombia* (Working Paper n.196). Documentos de trabajo sobre economía regional: Banco de la República.
- Guell, M., Mora, J. V. y Telmer, C. I. (2013). The informational content of surnames, the evolution of intergenerational mobility, and assortative mating. *Review of Economic Studies*, 82 (2), 693–735.
- Guell, M., Rodríguez Mora, J. V. y Telmer, C. I. (2007). *Intergenerational Mobility and the Informative Content of Surnames* (Working Paper n.DP6316). CEPR: Centre for Economic Policy Research.
- Guillén de Iriarte, M. C. (2006). *Los estudiantes del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 1773-1826*. Universidad del Rosario.
- Guillén de Iriarte, M. C. (2008). *Los estudiantes del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, 1826-1842*. Universidad del Rosario.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N., Verashchagina, A. (2007). The inheritance of educational inequality: international comparisons and fifty-Year trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 7 (2), 48.
- Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. (1992). *Geografía humana de Colombia. región del Pacífico - Tomo IX*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Jaramillo-Echeverri, J. y Álvarez, A. (2023). *The persistence of segregation in education: Evidence from historical elites and ethnic surnames in Colombia* (Working Paper n.58). Cuadernos de Historia Económica: Banco de la República de Colombia.
- Londoño-Vélez, J., Rodríguez, C. y Sánchez, F. (2020). “Upstream and downstream impacts of college merit-based financial aid for low-income students: Ser Pilo Paga in Colombia”. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(2), 193-227.
- Long, J. y Ferrie, J. (2013). Intergenerational occupational mobility in Great Britain and the United States since 1850. *American Economic Review*, 103 (4), 1109–37.
- Long, J. y Ferrie, J. (2018). Grandfathers matter(ed): Occupational mobility across three generations in the US and Britain, 1850–1911. *Economic Journal*, 128 (612), F422–F445.
- Meisel, A. & Granger, A. (2022). El éxito de los pilos: un estudio de caso. *Revista de economía del Rosario*, 25(1), 2.
- Mejía, J. (2012). *Diccionario biográfico y genealógico de la élite antioqueña y viejocaldense. Segunda mitad del siglo XIX y primera del XX*. Editorial Red Alma Mater.
- Mejía, W. J. (1996). *Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé: nobleza e hidalguía; colegiales de 1605 a 1820*. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Modalsli, J. (2015). Estimating occupational mobility with covariates. *Economics Letters*, 133 (804), 77–80.
- Mosquera, S. A. (2014). *Afrochochoanos: orígenes y troncos familiares*. Muntú - Bantú: Fundación Social Afrocolombiana.
- [30] Moyano, L. M. y Galvis, L. A. (2014). *¿Oportunidades para el futuro?: la movilidad social de los adolescentes en Colombia* (Working Paper n.211). Documentos de trabajo sobre economía regional: Banco de la República .
- Narayan, A. Van der Weide, R., Cojocar, A., Lakner, C., Redaelli, S., Gerszon Mahler , D., Thewissen, S. (2018). *Fair Progress? Economic Mobility across Generations around the World*. The World Bank.
- OECD. (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OECD Publishing.
- Olivetti, C. y Paserman, M. D. (2015). In the name of the son (and the daughter): Intergenerational mobility in the United States, 1850-1940. *American Economic Review*, 105 (8), 2695–2724.
- Pearce, J. y Montoya, J. D. V. (2022). *Elites, poder y principios de dominación en Colombia (1991-2022)* (Working Paper). LACC: London School of Economics.
- Pérez, S. (2017). The (South) American dream: mobility and economic outcomes of first-and second-generation immigrants in nineteenth-century Argentina. *The Journal of Economic History*, 77 (4), 971–1006.
- Pérez, S. (2019). Intergenerational occupational mobility across three continents. *The Journal of Economic History*, 79 (2), 383–416.
- Ramírez-Zuluaga, J. S. (2016). *Movilidad social intergeneracional por ingresos en Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Colombia.
- Santavirta, T. y Stuhler, J. (2020). *Name-Based estimators of intergenerational mobility: Evidence from Finnish veterans*. (Mimeo)
- Solon, G. (2018). What do we know so far about multigenerational mobility? *The Economic Journal*, 128 (612), 1–13.

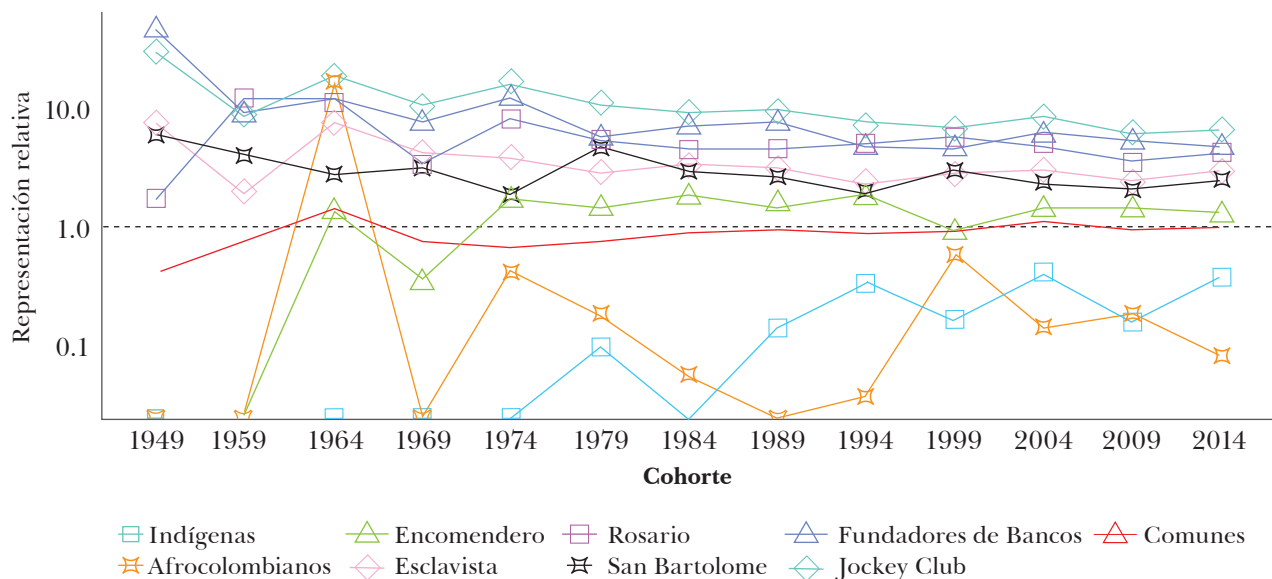
- Torche, F. (2014). Intergenerational mobility and inequality: The Latin American case. *Annual Review of Sociology*, 40, 619–642.
- Torche, F. y Corvalán, A. (2018). Estimating intergenerational mobility with grouped data: A critique of Clark's the Son Also Rises. *Sociological Methods and Research*, 47 (4), 787–811.
- Tovar, J. (2007). *La manumisión en Colombia: 1821-1851. Un análisis cuantitativo* (Working Paper n.28). Documento CEDE: Universidad de los Andes.
- Tovar, J. A., y Tovar, H. (2009). *El oscuro camino de la libertad. Los esclavos en Colombia, (1821-1851)*. Ediciones Uniandes.
- Universidad de los Andes. (2020). *Egresados de la Universidad de los Andes*. (Datos sin publicar). Universidad de los Andes.
- Universidad de los Andes. (2022). *Resultados Generales de Encuesta Laboral*. (Sin publicar).
- Vosters, K. (2018). Is the simple law of mobility really a law? Testing Clark's hypothesis. *The Economic Journal*, 128 (612), F404–F421.
- Ward, Z. (2021). *Intergenerational mobility in American history: Accounting for race and measurement error* (Working Paper n.29256). NBER: National Bureau of Economic Research.
- Woessmann, L. Ursprung, H. W., y Schuetz, G. (2005). *Education policy and equality of opportunity* (Working Paper n. 5694). Center for Economic Studies and Ifo Institute (CESifo).
- Zapata Olivella, M. y Mina Aragón, W. (2014). *El árbol brujo de la libertad: África en Colombia, orígenes-transculturación-persistencia, ensayo histórico mítico*. Ediciones Desde abajo.

APÉNDICE

Período completo: 1949-2018

La Figura 6 muestra los resultados para el período comprendido entre 1949 y 2018. La *RR* muestra una variación considerable en los primeros años de la universidad, cuando los grupos de los accionistas de los bancos y del Jockey Club aparecen más de treinta veces sobrerrepresentados en las personas graduadas de la universidad.

Figura 6. Representación relativa promedio por grupo



Nota: La línea de puntos indica la representación relativa de 1. El eje y está en escala logarítmica para facilitar la interpretación. Fuente: para los grupos históricos véase Jaramillo-Echeverri y Álvarez (2023). La representación relativa se calcula usando datos del SIMAT y la Universidad de los Andes (2020).

Pruebas de robustez: muestra truncada

Dadas las largas colas derechas de la representación relativa, presento estimaciones truncadas en dos desviaciones estándares de la media. Los resultados en los Cuadro 7 y Cuadro 8 revelan que los patrones encontrados se mantienen y son robustos.

Cuadro 7. Elasticidad intergeneracional en los graduados de Los Andes - Muestra truncada

log (1+RR) 1984-2018									
	Todos	Indígenas	Afrocolombianos	Encomenderos	Esclavistas	Rosario	San Bartolomé	Fundadores Bancos	Jockey Club
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Panel A Rareza: 3-150 titulares									
log (1+RR) 1949-1983	0.497***	0.504	0.112	0.522***	0.540***	0.517***	0.409***	0.321***	0.396***
	(0.012)	(0.311)	(0.077)	(0.114)	(0.028)	(0.042)	(0.054)	(0.086)	(0.054)
Constante	0.224***	0.152***	0.088**	0.427***	0.359***	0.553***	0.560***	0.961***	0.890***
	(0.007)	(0.040)	(0.038)	(0.117)	(0.033)	(0.063)	(0.068)	(0.160)	(0.103)
Observaciones	6,722	105	57	36	471	178	153	50	83
R2 ajustado	0.217	0.015	0.02	0.364	0.444	0.464	0.267	0.209	0.393
Panel B Rareza: 3-372 titulares									
log (1+RR) 1949-1983	0.683***	0.474	0.164*	0.566***	0.719***	0.731***	0.527***	0.460***	0.632***
	(0.015)	(0.320)	(0.083)	(0.107)	(0.035)	(0.054)	(0.062)	(0.119)	(0.089)
Constante	0.840***	0.785***	0.746***	0.934***	0.898***	0.985***	1.011***	1.241***	1.148***
	(0.005)	(0.025)	(0.021)	(0.057)	(0.020)	(0.039)	(0.040)	(0.101)	(0.082)
Observaciones	7,125	113	66	65	615	255	222	73	107
R2 ajustado	0.221	0.01	0.042	0.299	0.41	0.416	0.244	0.163	0.319
Panel C Rareza: 3-500 titulares									
log (1+RR) 1949-1983	0.506***	0.510*	0.223***	0.500***	0.539***	0.526***	0.424***	0.376***	0.444***
	(0.011)	(0.301)	(0.071)	(0.071)	(0.023)	(0.032)	(0.041)	(0.063)	(0.046)
Constante	0.228***	0.144***	0.098***	0.406***	0.350***	0.497***	0.523***	0.744***	0.715***
	(0.007)	(0.037)	(0.036)	(0.063)	(0.024)	(0.042)	(0.046)	(0.097)	(0.078)
Observaciones	7,244	113	70	80	688	291	251	91	121
R2 ajustado	0.23	0.016	0.113	0.381	0.452	0.474	0.302	0.275	0.434

Notas: Las estimaciones se basan en un modelo OLS con valores truncados de la representación relativa. La RR se trunca a dos desviaciones estándar de la media. La columna 1 muestra los resultados agregados utilizando todos los apellidos raros en Los Andes. Las columnas 2 a 9 reportan los resultados para cada grupo. El panel A muestra las estimaciones basadas en apellidos raros definidos como aquellos que tienen de 3 a 150 titulares en el SIMAT. El panel B muestra los resultados de la definición preferida de rareza discutida en el apartado 4. El panel C muestra los resultados basados en apellidos raros definidos como aquellos que poseen entre 3 y 500 titulares en el SIMAT. Los errores estándar aparecen entre paréntesis y *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 indica en nivel de significancia.

Cuadro 8. La élite duradera: elasticidad intergeneracional

log (1+RR) 1984-2018			
	Élite multiperíodo	Solo élite pre-industrial	Solo élite moderna
	(1)	(2)	(3)
Panel A	Rareza: 3-150 titulares		
log (1+RR) 1949-1983	0.418***	0.492***	0.254*
	(0.057)	(0.029)	(0.126)
Constante	0.771***	0.390***	1.208***
	(0.111)	(0.030)	(0.187)
Observaciones	82	586	28
R2 ajustado	0.396	0.33	0.102
	Rareza: 3-372 titulares		
log (1+RR) 1949-1983	0.670***	0.628***	0.331*
	(0.085)	(0.035)	(0.191)
Constante	1.060***	0.925***	1.440***
	(0.078)	(0.018)	(0.137)
Observaciones	115	758	34
R2 ajustado	0.533	0.38	0.146
	Rareza: 3-500 titulares		
log (1+RR) 1949-1983	0.552***	0.540***	0.337***
	(0.043)	(0.024)	(0.123)
Constante	0.551***	0.373***	1.019***
	(0.080)	(0.024)	(0.183)
Observaciones	136	824	37
R2 ajustado	0.553	0.383	0.152

Notas: Las estimaciones se basan en un modelo OLS con valores truncados de la representación relativa. La RR se trunca a dos desviaciones estándar de la media. La columna 1 muestra los resultados para los apellidos de élite que aparecen en más de un período histórico. La columna 2 reporta los resultados para apellidos que aparecen solo en la élite preindustrial y la columna 3 muestra los resultados de las familias que aparecen solo en el período moderno. El panel A muestra las estimaciones basadas en apellidos raros definidos como aquellos que poseen entre 3 y 150 individuos en el SIMAT. El panel B muestra los resultados de la definición preferida de rareza discutida en el apartado 4. El panel C muestra los resultados basados en apellidos raros definidos como aquellos que poseen entre 3 y 500 titulares en el SIMAT. Los errores estándar aparecen entre paréntesis y *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 indica en nivel de significancia.

[34]

TOMA DE DECISIONES EN LA EDUCACIÓN: EL LLAMADO A LA ACCIÓN DE LA EVIDENCIA

Andrea Escobar Vilá, Directora ejecutiva Fundación Empresarios por la Educación (FExE),
andrea.escobar@fundacionexe.org.co.

Diego Sánchez, Coordinador general Fundación Empresarios por la Educación (FExE),
diego.sanchez@fundacionexe.org.co.

Juan Camilo Escandón, Líder de Análisis de datos Fundación Empresarios por la Educación (FExE),
juan.escandon@fundacionexe.org.co.

Belky Rios, Líder de investigación y evaluación Fundación Empresarios por la Educación (FExE),
Belky.rios@fundacionexe.org.co.

RESUMEN

El sector educativo en Colombia cuenta con grandes retos diferenciales hacia el futuro relacionados con la garantía del acceso a la educación de calidad, así como en la preservación de trayectorias armónicas y completas. Las administraciones locales y regionales del período 2024-2027 no solo deben considerar el legado de las gestiones salientes sino también la evidencia sobre el estado del sistema en los territorios para comprender sus necesidades y en la movilización de los indicadores educativos. El país cuenta con diferentes herramientas que contribuyen a la toma de decisiones en educación, así como a fortalecer el diseño y la efectividad de las políticas públicas a través de rutas concretas para la transformación del sistema, las cuales se basan en experiencias de éxito y fracaso, así como en los análisis rigurosos derivados del monitoreo continuo que de este han hecho los observatorios y centros de pensamiento.

Palabras clave: educación, calidad, política pública

DECISION-MAKING IN EDUCATION: CALL TO ACTION OF EVIDENCE

ABSTRACT

The educational sector in Colombia faces significant differential challenges in the future related to ensuring access to quality education, as well as preserving harmonious and complete educational trajectories. The local and regional administrations for the period 2024-2027 must not only consider the legacy of outgoing administrations but also the evidence regarding the state of the system in the territories to understand their needs and in mobilizing educational indicators. The country has various tools that contribute to decision-making in education, as well as strengthening the design and effectiveness of public policies through specific routes for system transformation. These routes are based on both successful and unsuccessful experiences, as well as rigorous analyses derived from the continuous monitoring carried out by observatories and think tanks.

Keywords: education, quality, public policy

Fecha de recepción: 30/09/2023

Fecha de aprobación: 10/11/2023

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia se concibe como un derecho y un servicio público del que son responsables el Estado, la familia y la sociedad (Constitución Política de Colombia, 1991). Esta debe contribuir al desarrollo integral de las personas (Ley 115 de 1994), a la potenciación de sus capacidades para la construcción de una sociedad del conocimiento, en un escenario de paz (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2023), y a la conformación de ciudadanos activos y comprometidos en un escenario global, sujeto a constantes cambios y transformaciones (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

En la actualidad, los sistemas educativos deben enfrentar diferentes retos hacia el futuro, entre ellos la pérdida de aprendizajes derivado de las medidas de contención de la pandemia de COVID-19 durante 2020 y 2021, y sus posibles efectos sobre la eficiencia educativa¹ en el mediano y largo plazo. A su vez, salta a la vista la necesidad de aumentar y mejorar la oferta educativa a nivel nacional, especialmente en los extremos de la trayectoria escolar (preescolar y media), en el marco de la búsqueda de su obligatoriedad.

Lo anterior exige la toma de decisiones en diferentes niveles, desde las aulas hasta el gobierno nacional, pasando por el liderazgo de los establecimientos educativos y los territorios a nivel local y regional. La política educativa es un instrumento fundamental para materializar estas acciones, pues permite la construcción de programas orientados a alcanzar los objetivos propuestos como país.

Para la construcción de la política educativa, no solo se requiere de datos estadísticos en bruto, sino también de hojas de ruta que brinden insumos para la acción, es decir, que identifiquen los antecedentes y desafíos del sistema en sus diferentes dimensiones, así como los aspectos clave que se deben considerar para su solución futura. Por ello, se deben considerar las producciones editoriales de observatorios y centros de pensamiento y herramientas teórico-prácticas como *Repensar la educación, rutas para transformar la calidad educativa* de la Fundación Empresarios por la Educación, *La Quinta Puerta* de Leopoldo Fergusson, Juan Camilo Cárdenas y Mauricio García y *La Educación en Colombia* de Moisés Wasserman, herramientas que identifican por medio de diagnósticos los principales retos en educación, plantean sus posibles causas y plasman sus soluciones.

¹ La eficiencia educativa se define como la relación entre los objetivos educativos esperados en los diferentes niveles y los aprendizajes y logros efectivamente alcanzados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008). Esta se monitorea a través de los fenómenos de reprobación, repitencia y deserción escolar.

Es así como los planes de desarrollo territorial del período 2024-2027, que los próximos mandatarios formularán, deben considerar qué indicadores movilizarán en su territorio de manera clara, cuál fue el enfoque de los gobiernos salientes, el estado en el que dejan los territorios en materia educativa y hacia dónde se espera llevar la educación de los niños, niñas y jóvenes del país. A su vez, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 debe ser un referente para su construcción, en especial cuando la articulación de esfuerzos en diferentes niveles de la gestión educativa territorial puede permitir el alcance de logros y metas comunes como país.

La presente investigación se llevó a cabo mediante una metodología cuantitativa, con un enfoque descriptivo, que permitió analizar los avances del sistema educativo nacional en los últimos años, considerando algunas de las principales dimensiones, como los temas de acceso y cobertura, las características de las trayectorias escolares (eficiencia), el estado de la educación de calidad y la orientación de la inversión social en educación, entre otros aspectos.

Lo anterior permitió identificar los principales retos de la educación en la actualidad, así como sus posibles alternativas de solución, a partir del uso de las herramientas mencionadas. De esta forma, se emplearon algunos de los principales instrumentos disponibles en la actualidad que pueden fundamentar la construcción de políticas públicas de manera informada, considerando los hechos estilizados del sector.

La estructura del documento es la siguiente: en primer lugar, se presentan los principales retos nacionales en materia educativa, en especial para las próximas administraciones locales y regionales; en segundo lugar, se presenta la importancia de la toma de decisiones basadas en evidencia y el llamado a la acción derivado de diferentes herramientas dispuestas por investigadores, actores, observatorios y centros de pensamiento en educación; y, por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA

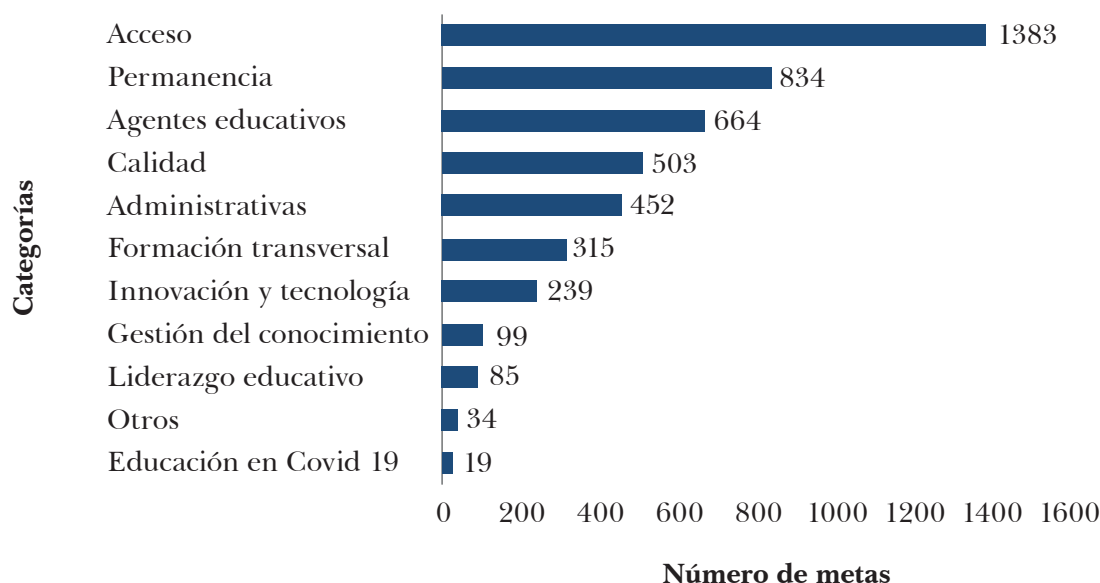
Entre 2020 y 2023, los gobiernos locales y regionales del país definieron 4.627 metas e indicadores trazadores en educación. El indicador de metas es un *proxy* de la importancia relativa que se le da a los diferentes aspectos que componen el sistema. En particular, aquellas metas se centraron en temas de acceso (30 %), permanencia (18 %), agentes educativos (14 %) y calidad (11 %), entre otros (27 %), como se presenta en la Figura 1 (FExE, 2023a).

Para el caso de las nuevas administraciones locales y territoriales que gestionarán los territorios entre 2024-2027, resulta de gran importancia la alineación de las metas a definir con respecto a los indicadores clave que se buscan impactar. Esto no solo debe considerar la apuesta nacional que se refleja en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, sino que también es necesario analizar los avances particulares de las Entidades Territoriales Certificadas

[37]

(ETC) entre 2020 y 2023² en sus diferentes dimensiones, especialmente en términos de acceso, permanencia y calidad como punto de partida para la toma de decisiones informadas.

Figura 1. Metas e indicadores trazadores de 96 Entidades Territoriales Certificadas para el período 2020-2023



Fuente: (FExE, 2023a).

[38]

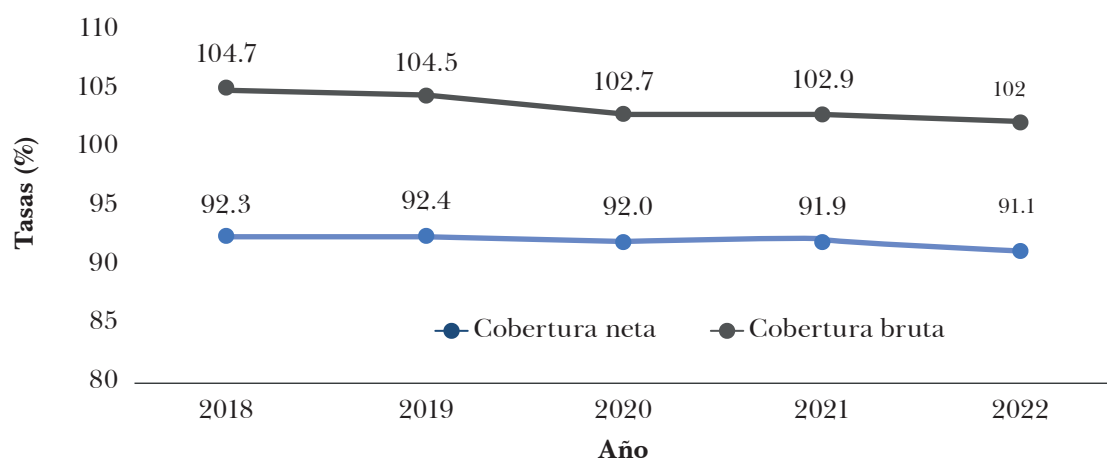
Acceso y cobertura

Con relación al estado del acceso, es posible señalar que el 91 % de los niños, niñas y jóvenes del país entre los cinco y los dieciséis años se encuentran cursando su trayectoria escolar a 2022 (Figura 2), mientras que el 11 % de las personas matriculadas en básica y media se encuentran en un rango de edad diferente al mencionado.

Entre 2019 y 2022, el 41 % de las 96 ETC³ del país lograron aumentar su tasa de cobertura neta a lo largo de la trayectoria escolar. Es así como cerca de seis de cada diez ETC presentaron reducciones en este indicador a lo largo del período, entre 0,34 y 9,1 p.p., como fueron los casos de Fusagasugá y Tuluá, respectivamente. Por su parte, al considerar estos avances por nivel educativo se encontró que en los niveles de preescolar y media fue donde mayor proporción de ETC lograron variaciones positivas de su cobertura, como es el caso de la educación media (92 % de las ETC) y transición (79 % de las ETC). Mientras que, en primaria y secundaria, cerca de cinco de cada diez ETC presentaron disminuciones en su cobertura neta en el período analizado (FExE, 2023a).

2 Se presenta la información disponible de cómo recibieron los territorios las administraciones salientes (datos oficiales de 2019) y cómo los reciben las entrantes (datos oficiales a 2022).

3 En la actualidad, Colombia cuenta con 97 ETC. Sin embargo, no se cuenta con información estadística oficial de la secretaría de educación de La Estrella, puesto que fue certificada en 2022.

Figura 2. Tasa de cobertura neta (%) en Colombia entre 2011 y 2022

Fuente: FExE (2023a).

Nota: Estimación propia a partir de indicadores territoriales de cobertura 2022.

Eficiencia educativa

Respecto a la eficiencia educativa, no solo debe buscarse la garantía de las trayectorias escolares completas, sino también el tránsito armonioso entre los niveles educativos. De igual forma, lo anterior puede ser abordado a través de la permanencia escolar, que es la segunda categoría más importante de los planes de desarrollo territorial 2020-2023, la cual tiene tanto un componente académico como uno de bienestar. El primero busca que los estudiantes alcancen los logros académicos propuestos en los grados que cursan, por lo que resulta de gran importancia el seguimiento de los fenómenos reprobación, repitencia y deserción.

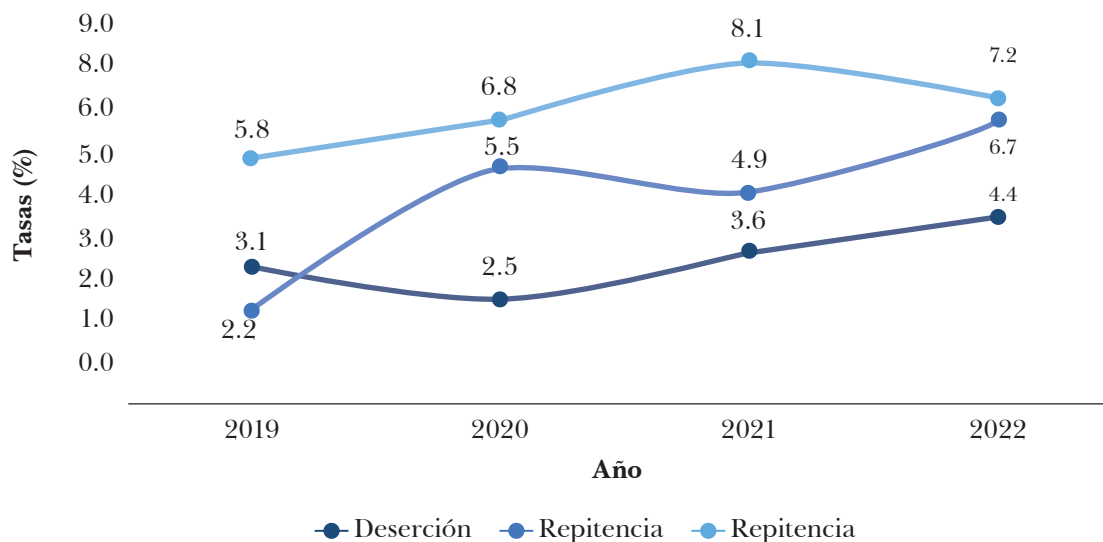
Entre 2019 y 2022, las tasas de reprobación y repitencia a lo largo de la trayectoria escolar se dispararon en Colombia (FExE, 2023a). A su vez, se estima que en el último año la deserción alcanzó su punto más alto de los últimos cuatro años (4,4 %), donde 44 de cada 1000 estudiantes abandonaron sus estudios durante el período escolar en 2022 (Figura 3).

Lo anterior se ve reflejado en las gestiones de las ETC, pues solo entre 2019 y 2022 el 60 % presentó incrementos en su tasa de reprobación a lo largo de la trayectoria escolar; La Guajira, Córdoba y Bogotá D.C. fueron las ETC donde más se profundizó el fenómeno en 2022, al alcanzar tasas de 9,7 %, 7,8 % y 5,9 %, respectivamente, tras registrar tasas inferiores al 1 % en 2019 (FExE, 2023a).

Frente al fenómeno de repitencia, el 99 % de las ETC presentó incrementos en esta tasa al considerar la trayectoria escolar completa; solo Cartago alcanzó un mejoramiento de su indicador, al pasar de 6,8 % a 5,7 % entre 2019 y 2022, mientras que, para 2022, Ciénaga (11,5 %), Rionegro (12,2 %) y Tunja (12,5 %) fueron los territorios en los que fue más frecuente

encontrar estudiantes cursando el mismo grado académico del año lectivo anterior. Por su parte, el 87,5 % de las ETC registró incrementos en su tasa de deserción escolar durante el período de análisis, donde Guainía (7,1 %), Arauca (7 %) y Cesar (6,9 %) registraron las tasas más altas en 2022 (FExE, 2023a).

Figura 3. Tasas de reprobación, repitencia y deserción en Colombia entre 2019 y 2022



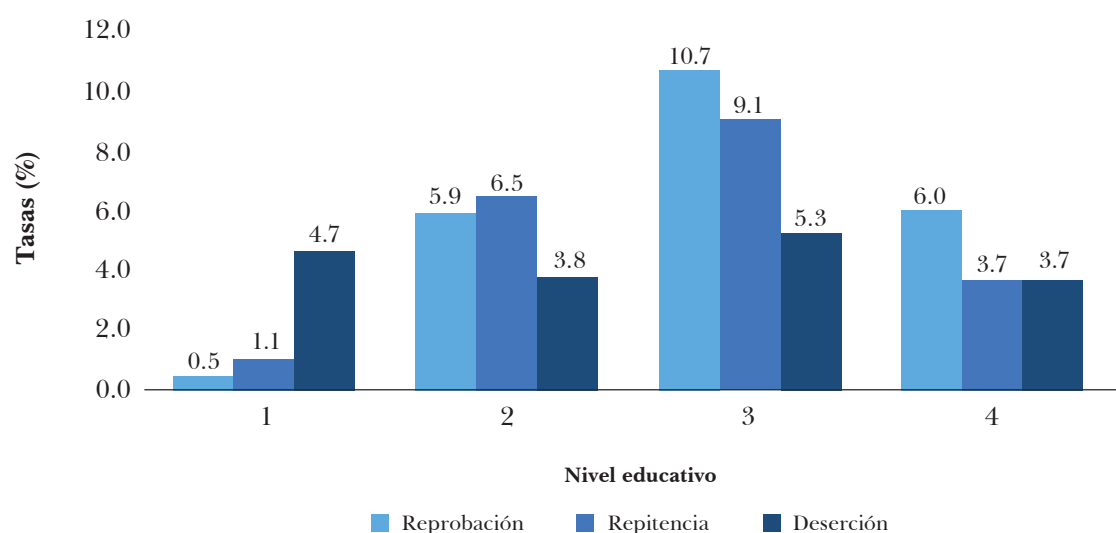
Fuente: FExE (2023a).

Nota: Estimación propia a partir de indicadores de cobertura territoriales 2022.

Estos fenómenos presentan comportamientos diferentes al ser considerados por niveles educativos, como se observa en la Figura 4. En primer lugar, es necesario señalar que las tasas más altas de reprobación, repitencia y deserción se presentaron en el nivel de secundaria; esto no sólo tiene consecuencias sobre el comportamiento de la matrícula en secundaria, sino también en las brechas de la cobertura bruta y neta de la educación media (FExE, 2023a). De acuerdo con Restrepo (2022), el abandono escolar en los últimos grados de la educación secundaria puede corresponder en cierta medida a factores socioeconómicos, lo cual es coherente con el comportamiento del mercado laboral de Colombia en 2021, en el que el 35 % de las personas ocupadas cuentan con este nivel de formación.

Resultados en el aprendizaje

Hacia el futuro, Colombia cuenta con retos para la retención de los estudiantes en el sistema educativo, así como para garantizar trayectorias armónicas y completas, en especial cuando la deserción es un proceso paulatino en el cual el abandono constituye la consecuencia final de un período de disminución del compromiso escolar (Samuel y Burger, 2020) que envía señales desde la reprobación y la repitencia.

Figura 4. Tasas de reprobación, repitencia y deserción en Colombia en 2022*, según nivel educativo

Fuente: FExE (2023a).

Nota: Estimación propia a partir de indicadores de cobertura territoriales 2022.

Lo anterior no es independiente del estado de la educación de calidad, ni tampoco es ajeno a los posibles efectos de corto, mediano y largo plazo de la pandemia de COVID-19 sobre los procesos de aprendizaje. Según las estimaciones del Banco Mundial, un cierre de trece meses de los colegios se pudo traducir en la pérdida de 1,7 años de escolaridad (Banco Mundial, 2021a). Estos impactos ampliarían las brechas de los logros educativos en la población de la región, la cual mostraba la mayor desigualdad en el mundo en lo que respecta al acceso de los estudiantes a una educación de calidad (Banco Mundial, 2021a).

De esta forma, se considera que la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización pudo no solo afectar el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sino también el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, especialmente en los estudiantes que ya presentaban algún tipo de dificultad (UNESCO-IESALC, 2020). En consecuencia, la educación de calidad en la actualidad enfrenta un doble reto: el rezago y la pérdida de aprendizajes debido al aislamiento social, y la orientación hacia la competencia global.

Esto último puede medirse a través de los resultados de los exámenes de Estado, como Saber 11^o, pues uno de sus objetivos principales es la evaluación de la educación de calidad a través de la identificación de las competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Entre 2021 y 2022, el promedio del puntaje global de los evaluados⁵ se incrementó en 3,8 puntos. Sin embargo, persiste una brecha entre establecimientos públicos y privados, que pasó de 25,5 a 31 puntos entre 2019 y 2021 (Figura 5); de igual

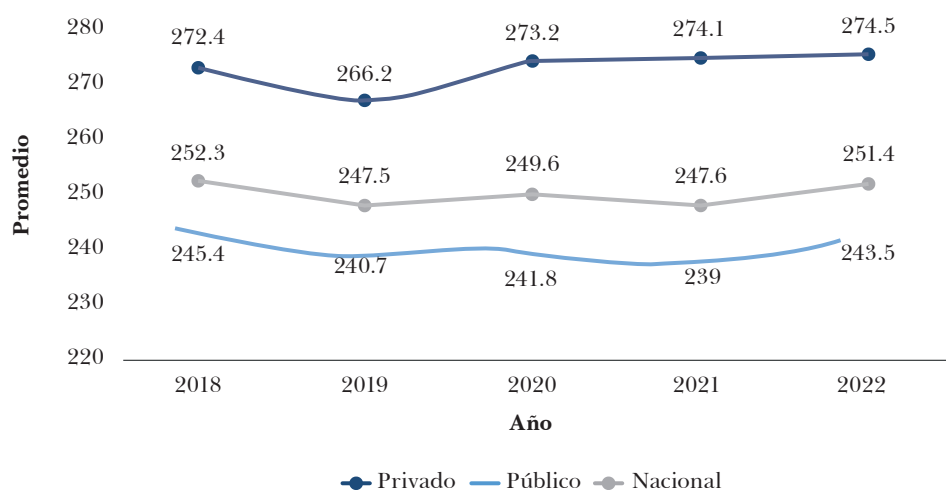
4 El actual examen Saber 11^o cuenta con una ventana de comparabilidad de doce años a partir del 2014.

5 Incluye estudiantes y evaluados individuales en calendario A y B, pertenecientes a grado 11 y grado 26.

forma, tampoco existe una tendencia hacia la convergencia de los resultados entre establecimientos de zona urbana y rural (Figura 6), ni entre estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas (Figura 7) (FExE, 2023a).

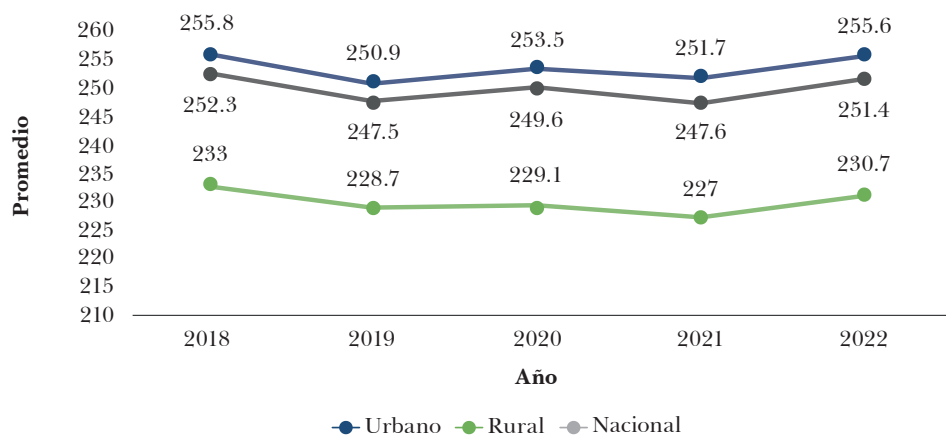
La búsqueda del cierre de brechas en los procesos de formación debe estar alienado con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), denominado Educación de Calidad, y que busca asegurar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus características socioeconómicas y sociodemográficas. Además, el objetivo busca fomentar la educación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, más aún cuando, según la OCDE (2019), el desarrollo y transformación de las competencias resulta necesario para el crecimiento de las personas en un mundo complejo, interconectado y cambiante.

Figura 5. Promedio del puntaje global entre 2018 y 2022 según sector

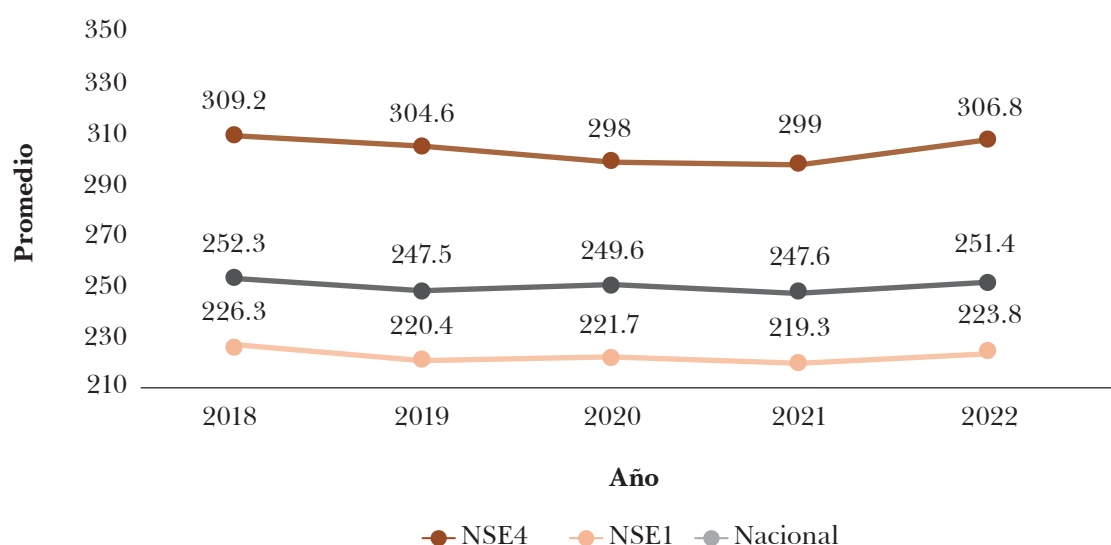


Fuente: FExE (2023a).

Figura 6. Promedio del puntaje global entre 2018 y 2022 según zona



Fuente: FExE (2023a).

Figura 7. Promedio del puntaje global entre 2018 y 2022 según nivel socioeconómico (NSE⁶)

Fuente: FExE (2023a).

De esta forma, la educación en el país no logra equiparar las competencias de los estudiantes que pertenecen a establecimientos de diferentes características. Esto puede contribuir a limitar la movilidad social y consolidar una persistencia intergeneracional de desigualdad de ingresos en el futuro (PNUD, 2019).

Por lo anterior, la comprensión del estado de las diferentes dimensiones del sistema educativo permite entrever sus necesidades. Es por esta razón que la información estadística disponible y el análisis de los fenómenos evidenciados no solo permiten monitorear y hacer seguimiento a su comportamiento, sino que también brindan luces para la acción, es decir, son herramientas que permiten tomar decisiones para el mejoramiento continuo del sistema; de ahí la necesidad de orientar con evidencia la creación de la política educativa, el fortalecimiento de los planes de educación institucional y los planes de área de los docentes.

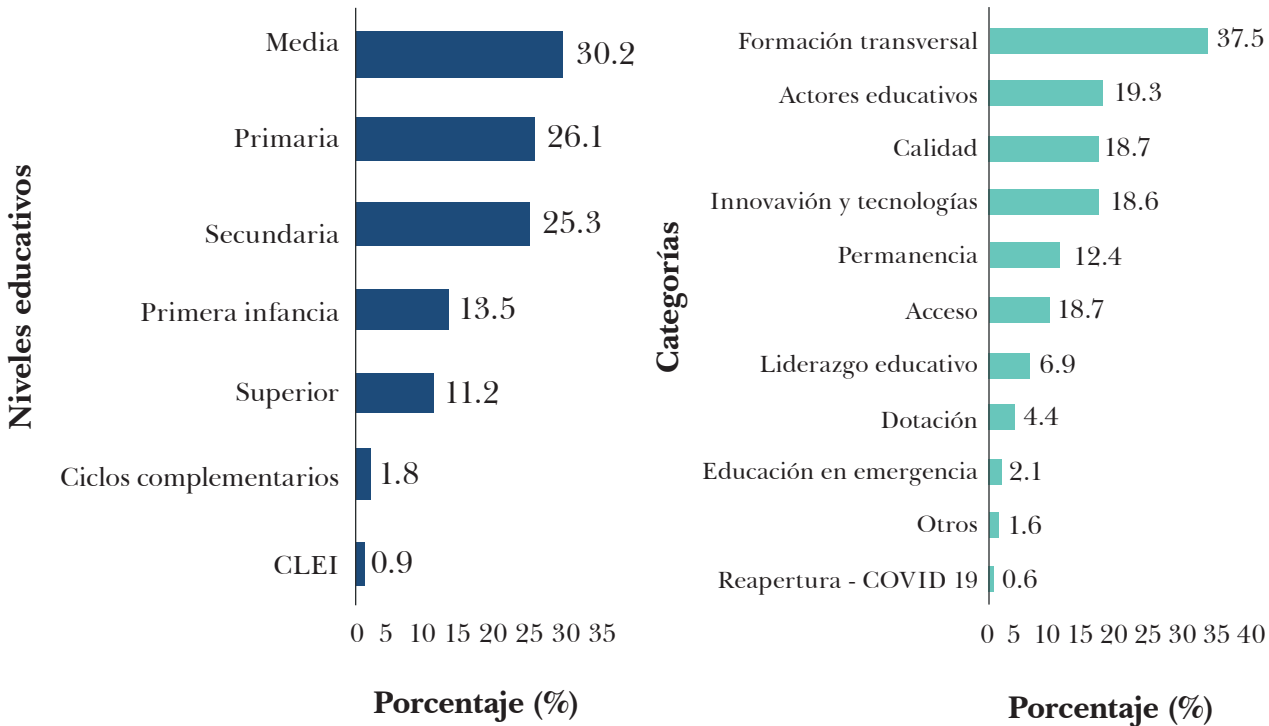
Los programas y proyectos públicos deben buscar una articulación con las iniciativas privadas considerando la importancia de la inversión social privada en educación para hacer más eficiente el uso de los recursos de ambos sectores, buscando el mayor impacto esperado y evitando la sobreintervención en temas, zonas y establecimientos educativos específicos (FExE, 2023b).

De acuerdo con el sistema de información de iniciativas y programas en educación (SII-PE), que cuenta con datos de más de 600 organizaciones y más de 1.900 iniciativas presentes

6 El ICFES aplica un cuestionario socioeconómico que indaga sobre las condiciones de los hogares de los estudiantes evaluados. A partir de este se crea un Índice de Nivel Socioeconómico (NSE) que se definió en una escala de 0 a 100, en el cual un valor bajo (alto) señala bajas (mejores) condiciones de vida. Con estos datos se definen cuatro categorías que van del NSE1 al NSE4 (ICFES, 2022).

en más de 1.100 municipios, la inversión social en educación se concentra principalmente en los niveles de educación media, primaria y secundaria. De igual forma, las categorías de inversión más destacadas son la formación transversal, el impacto sobre actores educativos, el fortalecimiento de competencias básicas (calidad) y los temas relacionados con innovación y tecnologías de la información (Figura 8) (FExE, 2023b).

Figura 8. Distribución de intervenciones del sector público y privado según nivel educativo y categoría



Fuente: FExE (2023b)⁷.

**DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA: PERSPECTIVAS
DESDE EL USO DE LA EVIDENCIA Y LA INFORMACIÓN**

El sistema educativo colombiano enfrenta desafíos relacionados con la equidad en la educación, la calidad de la enseñanza, la infraestructura escolar y la falta de acceso a la educación en algunas zonas rurales y marginadas, entre otros retos estructurales del sistema. Estos retos son ampliamente conocidos gracias a la gestión de la comunidad educativa, la academia, el sector privado y el sector público en la generación de evidencia sobre las condiciones actuales del sistema.

Dentro de estos actores identificamos los observatorios en educación como fuentes importantes para el entendimiento del sistema educativo, la promulgación de investigaciones

7 Cálculos propios. Fecha de corte: octubre de 2023.

que traducen los datos en conocimiento, el repositorio de datos de libre acceso y el seguimiento a las políticas públicas en educación. Estos observatorios tienen distintos focos de investigación y divulgación de información: algunos de ellos concentran sus esfuerzos en regiones específicas, como el Observatorio de Realidades Educativas de la Universidad ICESI en Valle del Cauca, el Laboratorio de Economía de la Educación o el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte en la región Caribe. Otros, como el Observatorio a la Gestión Educativa de la Fundación Empresarios por la Educación, analizan y consolidan información de todo el país.

Junto a esta gama de diagnósticos del sistema y las investigaciones e insumos provistos por los observatorios en educación, existen, además, sistemas de información cuya consolidación es un logro para la medición y seguimiento de las políticas públicas. Identificamos los siguientes:

- **Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT):** Es un sistema de información utilizado en las instituciones educativas de primaria, secundaria y media para llevar el registro de la matrícula de estudiantes.
- **Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y el Sistema de Información de Educación para el Trabajo (SIET):** Son sistemas de información que permiten hacer seguimiento al número de estudiantes matriculados y graduados de la educación superior y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH).
- **Sistema de Información para la Primera Infancia en Colombia (SISDIPI):** Es una plataforma que recopila y gestiona información sobre la atención y el desarrollo de los niños y niñas menores de seis años.
- **Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):** Es una entidad encargada de diseñar, aplicar y evaluar pruebas estandarizadas en Colombia.

Estos sistemas de información cuentan con retos en su articulación entre niveles educativos para el monitoreo de cada niño o niña y su estado en el sistema educativo, así como en la incorporación de herramientas de predicción de probabilística que permitan identificar los estudiantes con mayores probabilidades de desertar, ya sea por su desempeño académico o por las condiciones que lo hacen vulnerable a este fenómeno, para tomar las medidas necesarias que permitan su reincorporación al sistema.

Por otro lado, al analizar los programas y las iniciativas que emprenden tanto el sector público como el privado para transformar la educación en Colombia, se identifica que al 2023 se han desarrollado más de 1.990 intervenciones de 653 entidades con un alcance total de más de 32.000 sedes educativas atendidas (FExE, 2023b). Estas cifras permiten reconocer los esfuerzos que se han hecho para el mejoramiento del sistema en temas como calidad, cobertura, infraestructura, formación de docentes y directivos docentes, entre otros. No obstante, el porcentaje de las iniciativas que han pasado por un proceso riguroso

[45]

de evaluación de sus efectos no supera el 19 %, lo que evidencia la necesidad de promover estrategias de seguimiento y monitoreo que permitan identificar impactos, prácticas destacadas y oportunidades de mejora.

A pesar de contar con diversas fuentes de información e insumos disponibles, no se logra transformar, lamentablemente, esta riqueza de datos en una verdadera apropiación y utilización de la información para respaldar la toma de decisiones y orientar el diseño de políticas públicas basadas en evidencia sólida.

HERRAMIENTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES

Como se mencionó anteriormente, en Colombia existe una gran cantidad de información, investigaciones e insumos para el diagnóstico de las problemáticas, sus causas y consecuencias, y del estado actual del sistema educativo. Sin embargo, es esencial destacar que la recopilación de datos y diagnósticos, aunque es una etapa fundamental, no es suficiente por sí sola para abordar los desafíos educativos que enfrenta el país. Para lograr transformaciones significativas en el sistema educativo y mejorar la calidad de la educación⁸, se requiere un enfoque proactivo y la implementación de políticas públicas basadas en evidencia sólida.

En respuesta a esta necesidad, se ha creado una biblioteca teórica-práctica que va más allá del diagnóstico y propone rutas directas para transformar el sistema educativo. Esta biblioteca está diseñada para impulsar cambios concretos a través de la inclusión o modificación de políticas públicas en el ámbito de la educación. Cada una de estas herramientas representa un enfoque específico para abordar los retos educativos en Colombia y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y el acceso a una educación de calidad. A continuación, se describen estas tres herramientas clave:

La educación en Colombia

Esta es una investigación académica elaborada por el profesor e investigador Moisés Wasserman que tiene como objetivo analizar estrategias nacionales y regionales orientadas al mejoramiento del sistema educativo nacional que fracasaron y que fueron exitosas, desde la primera infancia hasta la educación superior, considerando sus antecedentes entre finales del siglo XX y la segunda década del siglo XXI. Es así como el autor ilumina los elementos que pueden ser fundamentales para alcanzar resultados positivos, a partir de las experiencias derivadas de dichas estrategias. Esta herramienta es un insumo que promueve la toma de decisiones basadas en evidencia teniendo en cuenta las experiencias que fueron exitosas y las que no, y es una guía respecto a cómo se pueden incorporar en el diseño de las políticas públicas.

8 Previsto entre otros en los Lineamientos de la Política para el Fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano en Colombia (conpes 3674 de 2010).

Esta investigación tiene tres propósitos fundamentales: presentar el funcionamiento del sistema educativo en Colombia en la actualidad y su evolución en el tiempo; visibilizar experiencias de éxito de las iniciativas públicas y privadas y los desafíos que enfrenta el sistema, tanto aquellos que han persistido en el tiempo como los que deben ser afrontados debido al desarrollo de las tecnologías de la información y del mercado laboral; y ofrecer recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la labor docente y dirigidas a la gestión educativa desde las aulas hasta el nivel nacional, involucrando actores de diferentes sectores (Wasserman, 2021).

De esta forma, la investigación de Wasserman plantea los diferentes problemas que existen en términos de acceso, inequidad y calidad en los diferentes niveles educativos a lo largo del territorio nacional, los cuales no han sido desconocidos por los diferentes gobiernos, en especial desde la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991, como se refleja en los planes decenales de educación 1996-2005, 2006-2015 y 2016-2026, ni por los planes de desarrollo nacional de los diferentes gobiernos del presente siglo.

Por ello, esta herramienta no solo valora los avances en materia educativa del país, sino que reconoce las carencias que siguen estando presentes en el sistema, a partir de dos tipos de problemas fundamentales:

- El primero se refiere a aquellos que no requieren de nuevas metodologías ni teorías nuevas, que se sujetan a un cambio de política, cambios administrativos o financieros (Wasserman, 2021). Estos no son problemas nuevos, sino que persisten en el tiempo, como la equidad en el acceso a educación de calidad y rezagos escolares, las brechas a nivel de zona; el acceso a educación de primera infancia y no solo de cuidado, la articulación entre niveles educativos, la necesidad de un sistema de formación docente y la definición de la evaluación de este servicio público como un mecanismo de dignificación de su labor, entre otros.
- El segundo se refiere a aquel tipo de problemas que requieren de soluciones innovadoras para afrontar el futuro (Wasserman, 2021), lo cual involucra la comprensión de las necesidades sociales en un mundo interconectado y en constante transformación, así como la pertinencia educativa, el avance de los países desarrollados y las carencias que presentan los niños, niñas y jóvenes que se están formando en la actualidad para labores que probablemente no existan todavía.

La quinta puerta de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas

La quinta puerta es un libro escrito por Juan Camilo Cárdenas, Leopoldo Fergusson y Mauricio García Villegas, el cual analiza las raíces políticas y sociales que han llevado a que la educación en Colombia reproduzca las clases sociales y la desconfianza en ellas. Su metodología está basada en un análisis mixto que parte de bases cuantitativas para explicar

[47]

fenómenos sociales como la segregación en la educación, la cual se ha acentuado en las últimas décadas.

Este trabajo refleja la importancia de establecer un sistema educativo público amplio, de alta calidad y pluriclasista, basado en la premisa de generar los recursos necesarios para que las condiciones estructurales de los niños, niñas y jóvenes no sean un factor que limite la movilidad social, que, aunque ha mejorado, aún es poca⁹. De esta manera, sería posible consolidar una educación pública de calidad que aporte al cierre de las brechas educativas, que los jóvenes completen sus proyectos de vida y que desarrollen su potencial humano.

Además, el trabajo presenta los resultados de rigurosos análisis sobre la trayectoria educativa de los estudiantes, desde la educación inicial hasta la educación superior, basados en distintas premisas como su nivel socioeconómico, el tipo de establecimiento en el que estudiaron y otras condiciones vinculantes para los resultados en el desempeño académico, como la probabilidad de permanecer en el sistema, sus ingresos futuros y su inserción al mercado laboral.

Algunas de las principales recomendaciones de *La quinta puerta*, de cara a fortalecer el diseño y efectividad de las políticas públicas, son:

- Valorizar culturalmente la educación pluriclasista y la integración entre clases sociales para disminuir el problema de la segregación en la educación. La educación pluriclasista puede ayudar a fortalecer el sistema educativo.
- Construir un consenso alrededor del valor de las instituciones de educación públicas, poniéndolas no solo en el centro del presupuesto público sino de la deliberación democrática.
- Fortalecer significativamente los programas de primera infancia, la calidad de la educación pública primaria y secundaria, y crear estrategias de acceso a la educación superior que promuevan una mayor diversidad. Esto último contribuiría a una mejor asimilación por parte de los estudiantes beneficiarios y facilitando su acumulación de capital social.
- Considerar la formación inicial de los docentes como un motor para mejorar la calidad, partiendo del hecho de que “los estudiantes que eligen carreras en educación en Colombia tienen un desempeño académico inferior al de quienes eligen otras carreras” (Cárdenas et al., 2021).

9 La movilidad social en el país ha mejorado: entre más jóvenes las personas, y entre más reciente la medición, es más probable que se superen los límites de la generación previa; sin embargo, esta probabilidad aún se sitúa por debajo del 50 % (García et al., 2015).

Repensar la educación: rutas para transformar la calidad educativa

El libro *Repensar la educación: rutas para transformar la calidad educativa* fue escrito por la Fundación Empresarios por la Educación con el apoyo de distintos autores como Felipe Barrera, Emiliana Vegas, Margarita Peña y entre muchos más que trabajan por el mejoramiento de la educación en Colombia. La investigación emplea una metodología mixta, realiza análisis cuantitativos, tanto descriptivos como causales, captura percepciones de distintos actores del sistema y provee una revisión de literatura extensa.

Plantea más de 150 soluciones innovadoras que aseguren el camino en la educación para las generaciones futuras y aporten al cierre de las brechas educativas que se agrandaron debido a la pandemia de COVID-19. El libro aborda siete ejes de transformación, las alternativas prácticas y las formas de implementación para mejorar la calidad de la educación en Colombia: mitigación de brechas para el aprendizaje y el bienestar, innovación y tecnologías, gestión escolar, calidad docente, financiación de la educación, formación para el trabajo y el desarrollo humano, y hoy lo importante es urgente: primera infancia (FExE, 2022).

Cada uno de estos capítulos presenta un breve diagnóstico de la situación actual de la problemática, analiza casos de estudio y revisiones de literatura que apoyan la formulación de las políticas basadas en la evidencia y promueve la aplicación de estrategias prácticas para la transformación de la calidad educativa por medio de las políticas públicas. Dentro de las recomendaciones prioritarias están aquellas relacionadas con la medición y remediación del aprendizaje como respuesta al rezago ocasionado por la pandemia, implementar programas de tutorías focalizados en los estudiantes más vulnerables y rezagados, priorizar el apoyo socioemocional para estudiantes, profesores y cuidadores, aumentar la cobertura y reducir la deserción con modelos flexibles de educación que aseguren la completitud de las trayectorias educativas. Además, en el trabajo se recopilan recomendaciones que son estructurales para generar un cambio del sistema educativo mediante su aplicación en las políticas públicas. Entre estas están, según FExE:

- Permitir que las escuelas públicas tomen decisiones autónomas sobre la contratación de docentes y personal administrativo, así como sobre la definición de su funcionamiento, estructura y normativa.
- Construir un sistema de desarrollo profesional docente que englobe la formación inicial, durante el servicio y la evaluación.
- Ajustar la fórmula de crecimiento de los recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) y aumentar la inversión de recursos propios de los gobiernos locales en la calidad de la educación.
- Aumentar el acceso a servicios y la inversión en primera infancia para que aporten al cierre de brechas.
- Alinear la oferta de formación con las necesidades del mercado laboral.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El sistema educativo colombiano enfrenta múltiples desafíos que abarcan diferentes dimensiones como el acceso, la eficiencia y la educación de calidad. De esta forma, la implementación del PND 2022-2026, así como la construcción y ejecución de los PDT 2024-2027, deben considerar las oportunidades de mejora de tales dimensiones en los diferentes niveles educativos, de acuerdo con sus necesidades particulares; esto implica el mejoramiento de la infraestructura escolar, la creación de un sistema de formación docente, la evaluación de agentes educativos y el fomento de la innovación educativa.

Los observatorios en educación desempeñan un papel crucial al proporcionar información, investigaciones y datos que contribuyen al entendimiento del sistema educativo. Además, actúan como promotores de investigaciones que convierten los datos en conocimiento, mantienen repositorios de datos de acceso público y siguen de cerca la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo. Estos observatorios se enfocan en diversas áreas, desde regiones específicas hasta análisis a nivel nacional.

Colombia cuenta con sistemas de información, como el SIMAT, SNIES, SIET, SISDIPE y el ICFES, que son valiosos para el seguimiento y la medición de políticas educativas. Sin embargo, estos sistemas enfrentan desafíos en la articulación entre niveles educativos y la incorporación de herramientas de predicción para identificar a los estudiantes en riesgo de deserción.

A pesar de la gran cantidad de intervenciones y programas implementados por los sectores público y privado para mejorar la educación en Colombia, un porcentaje significativamente bajo de estas iniciativas ha sido sometido a evaluación rigurosa de sus efectos. Esto destaca la necesidad de estrategias de seguimiento y monitoreo que permitan identificar impactos, buenas prácticas y áreas de mejora en el sistema educativo.

Para abordar los desafíos educativos en Colombia, se han desarrollado tres herramientas innovadoras que van más allá del diagnóstico y proponen rutas concretas para la transformación del sistema educativo. Estas herramientas están diseñadas para impulsar cambios significativos a través de la inclusión o modificación de políticas públicas en el ámbito de la educación.

Estas herramientas subrayan la importancia de utilizar la evidencia y la información disponible para orientar políticas públicas sólidas que aborden los desafíos del sistema educativo en Colombia y mejoren la calidad de la educación. Además, destacan la necesidad de evaluar rigurosamente las intervenciones y los programas educativos para garantizar su efectividad y promover la igualdad en el acceso a la educación de calidad.

Dentro de los objetivos prioritarios que se proponen para alcanzar una educación de calidad y mejorar el sistema educativo encontramos los siguientes: considerar la formación de los docentes como un factor determinante del aprendizaje de los niños y niñas, proveer

[50]

mayor autonomía a las instituciones educativas, promover el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas, promover la completitud de las trayectorias educativas (para lo cual es necesario aumentar el acceso a servicios y la inversión en primera infancia que aporten al cierre de brechas) y alinear la oferta de formación con las necesidades del mercado laboral.

De esta forma, tanto las iniciativas públicas como privadas no solo deben buscar la mitigación de los efectos de la pandemia de COVID-19, sino una transformación del sistema educativo en la que se deben considerar las necesidades actuales y futuras de la oferta y la demanda. Esto resulta de gran importancia para garantizar la libertad positiva que las personas necesitan para desenvolverse como ciudadanos independientes mediante el uso y el aprovechamiento de los bienes públicos y privados disponibles en la sociedad, así como para garantizar la contribución de este servicio al crecimiento económico de las naciones.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2021a). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>.
- Cardenas, J.C., Fergusson, L. y García Villegas, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Congreso de la República de Colombia (febrero 8, 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Do. 41214. Ley 115 de 1994 - Gestor Normativo - Función Pública (funcionpublica.gov.co).
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. En: Colombia, potencial mundial de la vida: bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022 - 2026: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrolloweb.pdf>.
- Fundación Empresarios por la Educación (FExE). (2022). *Repensar la educación: Rutas para transformar la calidad educativa*. Ariel.
- Fundación Empresarios por la Educación (FExE). (2023a). Observatorio a la Gestión Educativa. <https://obsgestioneducativa.com/>.
- Fundación Empresarios por la Educación (FExE). (2023 b). Sistema de Información de Iniciativas y Programas en Educación (SIIPE). <https://siipe.fundacionexe.org.co/>.
- García Jaramillo, S., Rodríguez Orgales, C., Sánchez Torres, F.J. y Bedoya Ospina, J.G. (2015). *La lotería de la cuna: la movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*. Universidad de los Andes, Facultad de economía, CEDE.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2021*.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO - IESALC). (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y*

[51]

evaluación; Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE): documento de programa, julio de 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Plan Nacional decenal de educación 2016–2026. El camino hacia la calidad y la equidad.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO, LLECE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: competencias para construir un futuro mejor*.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*.

Restrepo, M. (2022). “Prediction of school dropout in rural Antioquia, Colombia, using Machine Learning: improving targeting and identifying important predictors”. Recuperado de: <https://bitly.ws/XpPD>.

Samuel, R. y Burger, K. (2020). “Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout”. *Journal of educational psychology*, 112(5), 973.

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.

LOS BENEFICIARIOS DE SER PILO PAGA EN EL MERCADO LABORAL: EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD SOCIAL, INCERTIDUMBRE Y RECURSIVIDAD*

Paula Camila Pinzón Flechas, magíster en Sociología y en Ciencia Política por la Universidad de los Andes. Investigadora independiente. Correo electrónico: paula.pinzon.9503@gmail.com.

María José Álvarez Rivadulla, doctora en Sociología por la Universidad de Pittsburgh. Profesora titular de Sociología de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: mj.alvarez@uniandes.edu.co.

RESUMEN

¿Logra la educación superior de alta calidad nivelar las desigualdades de base que existen entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos? En este artículo comparamos la inserción al mercado laboral de los beneficiarios del programa Ser Pilo Paga y sus compañeros de clase alta que se graduaron en Derecho e Ingeniería de Sistemas de una universidad de élite. Los resultados muestran que los ‘pilos’ han experimentado un grado importante de movilidad social y están teniendo un impacto positivo en sus comunidades, pero reciben salarios más bajos que sus pares y experimentan emociones difíciles al enfrentarse al mercado laboral. Así mismo, revelan que las experiencias de los ‘pilos’ varían considerablemente de una carrera a otra, lo cual parece explicarse por la calidad del mercado laboral y la importancia que tienen el capital social y cultural en las profesiones escogidas.

Palabras clave: Ser Pilo Paga, desigualdad, movilidad social, educación superior de alta calidad, discriminación, mercado laboral, elitismo, habitus clivé, clase social

THE BENEFICIARIES OF SER PILO PAGA IN THE LABOR MARKET: EXPERIENCES OF SOCIAL MOBILITY, UNCERTAINTY AND RECURSIVITY

ABSTRACT

Does high-quality higher education level the underlying inequalities that exist between students from different socioeconomic backgrounds? In this article we compare the insertion into the labor market of the beneficiaries of the Ser Pilo Paga program and their upper class classmates who graduated in Law and Systems Engineering from an elite university. The results show that the ‘pilos’ have experienced a significant degree of social mobility and are having a positive impact on their communities, but they get

* Este artículo es producto de la tesis presentada por Paula Camila Pinzón Flechas para culminar la maestría en Sociología de la Universidad de los Andes. La tesis fue realizada en la modalidad de investigación en el marco del proyecto de la profesora María José Álvarez Rivadulla sobre la interacción entre jóvenes de distintas clases sociales en la educación superior promovida por el programa Ser Pilo Paga. Los datos fueron recolectados por la autora principal y la propuesta metodológica, conceptual y analítica fue realizada de manera conjunta por las dos autoras. La tesis fue escrita desde el inicio para ser un artículo en coautoría, con liderazgo de la estudiante y aportes considerables de la tutora en estructura, argumento, presentación de datos y menores en redacción directa. Las autoras agradecen a los revisores anónimos y a los editores de Análisis Político por los aportes realizados para mejorar este artículo.

lower salaries than their peers and experience difficult emotions when facing the labor market. Likewise, they reveal that the experiences of the ‘pilos’ vary considerably from one career to another, which seems to be explained by the quality of the labor market and the importance of social and cultural capital in the chosen professions.

Keywords: Ser Pilo Paga, inequality, social mobility, high-quality higher education, discrimination, labor market, elitism, habitus clivé, social class

Fecha de recepción: 22/08/2023

Fecha de aprobación: 14/11/2023

Introducción

En 2015, el gobierno colombiano puso en marcha Ser Pilo Paga (SPP), un programa de créditos condonables dirigido a los mejores estudiantes de clase baja del país. Durante los cuatro años que estuvo vigente, este programa permitió que 40.000 jóvenes estudiaran las carreras universitarias de su elección en instituciones educativas de alta calidad. La primera cohorte se graduó en 2019 y se espera que la última se gradúe en 2023.

Los estudios realizados hasta ahora se han concentrado en los efectos de corto plazo del programa, la interacción entre los becarios y sus compañeros y el desempeño académico de los beneficiarios. Gracias a estos estudios sabemos que, además de aumentar el acceso a la educación superior de alta calidad para los jóvenes de clase baja (Álvarez et al., 2017), el programa permitió la interacción entre miembros de distintas clases socioeconómicas y la formación de vínculos afectivos entre ellos (Álvarez, 2019), un fenómeno atípico en un país tan estratificado y desigual como Colombia. Así mismo, sabemos que, en promedio, la tasa de deserción de los beneficiarios es menor que la de los demás estudiantes y que su rendimiento académico fue idéntico al de sus pares en el primer semestre y ligeramente inferior en el segundo semestre (Álvarez et al., 2017).

Para complementar estos hallazgos e indagar por los efectos de mediano plazo del programa, es necesario estudiar la inserción al mercado laboral de los pilos¹ y su trayectoria profesional. Con el fin de dar el primer paso en esa dirección, en este artículo exponemos las diferencias que existen en la inserción al mercado laboral entre los becarios de SPP y los estudiantes de clase alta que se graduaron de Derecho e Ingeniería de Sistemas de una universidad de élite en el año 2020. Esta comparación empírica permite participar en un debate teórico fundamental para la sociología y la economía: el potencial que tiene la educación superior de alta calidad para eliminar las diferencias de base que existen entre los estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos.

Al analizar las veinte entrevistas a profundidad realizadas a los egresados, los datos administrativos y la Encuesta de Egresados de la Universidad seleccionada encontramos que

1 A lo largo del texto usamos los términos “beneficiarios”, “becarios” y “pilos” de forma intercambiable para referirnos a las personas a quienes fueron adjudicadas las becas de SPP.

las tasas de empleo de los dos grupos son muy similares y que tan solo dos años después de haberse graduado los pilos han experimentado un grado importante de movilidad social. Sin embargo, reportan salarios más bajos que sus colegas de clase alta, a pesar de que su desempeño académico es muy similar.

También encontramos que los dos grupos experimentan emociones distintas cuando se enfrentan al mercado laboral debido a las condiciones materiales de sus familias: mientras que los becarios sienten afán, incertidumbre e inseguridad, los egresados de clase alta sienten confianza y tranquilidad. Si bien estas emociones son difíciles de sobrellevar, impulsan a los pilos a ser recursivos y a buscar ingresos adicionales, un fenómeno atípico entre los egresados de clase alta.

Por otra parte, observamos que las experiencias de los pilos de las carreras seleccionadas son sumamente diferentes, pues los egresados de Derecho perciben barreras de acceso al mercado laboral y experimentan episodios de discriminación con mucha más frecuencia e intensidad que sus pares de Ingeniería de Sistemas. Las entrevistas sugieren que esta divergencia es producto de la calidad del mercado laboral y la importancia que tienen el capital social y el capital cultural en una y otra profesión.

Finalmente, encontramos que los becarios, especialmente los egresados de Derecho, pagan los costos emocionales de la movilidad social. Sin embargo, a diferencia de lo establecido por otros estudios, el ascenso socioeconómico no ha afectado las relaciones familiares de los becarios, e incluso ha contribuido a fortalecerlas en algunos casos. Esto último podría explicarse porque los padres de los pilos tienen aspiraciones de movilidad social que sus hijos satisfacen.

Este estudio da cuenta de los efectos de mediano plazo de uno de los programas educativos más ambiciosos e importantes de las últimas décadas, pone en evidencia las dificultades que enfrentan los pilos en el mercado laboral e invita a los estudiosos de estos temas a reconocer las ganancias emocionales producto de la movilidad social y a concederles tanta importancia como a sus costos.

REVISIÓN DE LITERATURA

La educación superior de alta calidad es considerada uno de los vehículos más efectivos para impulsar la movilidad social; sin embargo, existe una controversia sobre su capacidad para eliminar las desigualdades de base que existen entre los estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos.

Algunos estudios sugieren que la influencia de los recursos de los padres en la posición económica de los hijos es prácticamente nula cuando estos últimos logran acceder a la universidad (Hout, 1988). Por ejemplo, Torche (2011) examina cinco bases de datos longitudinales y concluye que los profesionales obtienen ocupaciones e ingresos semejantes independientemente de su origen socioeconómico. De igual manera, Chetty et al. (2017) analizan

[55]

los datos administrativos de más de treinta millones de estadounidenses y encuentran que los estudiantes provenientes de familias de ingresos altos e ingresos bajos que fueron a las mismas universidades reciben salarios similares después de graduarse.

En contraste, otros estudios indican que el paso por la universidad no es suficiente para nivelar las trayectorias profesionales de los egresados de distintas clases sociales. Basándose en datos gubernamentales, Witteveen y Attewell (2017) señalan que, entre cuatro y diez años después de haberse graduado, los egresados provenientes de familias acomodadas reportan ingresos considerablemente más altos que los profesionales provenientes de familias de escasos recursos. Por su parte, Friedman et al. (2015) analizan los datos de la Gran Encuesta Británica de Clase y encuentran que los profesionales de clase baja están subrepresentados en las ocupaciones de élite y que incluso cuando logran acceder a ellas tienden a obtener menores ingresos que sus pares de clase alta. Así mismo, Toft (2019) concluye que los profesionales de clase alta alcanzan dichas posiciones con mayor rapidez, las ocupan por más tiempo y reciben mejores honorarios que sus colegas de clase baja. Es importante subrayar que los resultados son mixtos pese a que todos estos estudios controlan distintas variables como las profesiones, la calidad de las universidades y el desempeño académico de los graduandos, así como el tiempo que llevan en el mercado laboral.

Para explicar las convergencias o divergencias en las trayectorias profesionales de los dos grupos, los investigadores se han centrado en tres grandes temas: la educación, la clase social y, más recientemente, el mercado laboral.

[56]

El primer grupo está compuesto por estudios que muestran que incluso cuando las personas de clase baja alcanzan el mismo nivel educativo que las de clase alta existen diferencias importantes en la educación que reciben y en las habilidades que adquieren porque la educación superior está altamente estratificada. Dado que el acceso está condicionado por la posición socioeconómica de los padres (Chetty et. al, 2017), los estudiantes de clase baja suelen estar sobrerrepresentados en las instituciones menos selectivas y subrepresentados en las más competitivas (Astin y Oseguera, 2004), que son justamente las que ofrecen mayores oportunidades de movilidad social (Chetty et. al, 2017).

Así mismo, hay evidencia de que existe una asociación positiva entre el desempeño académico y los ingresos (Gerber y Cheung, 2008), lo cual implica que los estudiantes de clase baja tienen un desempeño inferior que el de sus pares de clase alta debido a las expectativas de sus padres, la crianza y la formación académica que reciben durante la infancia y la adolescencia (Bowen, 2005; Walpole, 2003). En palabras sencillas, este grupo de estudios sugiere que los profesionales de clase alta tienen trayectorias laborales más exitosas que los de clase baja porque, en general, reciben educación de mejor calidad y tienen un mejor desempeño académico.

El segundo grupo está conformado por estudios que sostienen que las disparidades educativas son insuficientes para explicar las diferencias en el desempeño laboral de ambos grupos porque existe evidencia de que incluso cuando las personas de clase baja ingresan

a universidades prestigiosas estudian carreras bien remuneradas y obtienen notas sobresalientes, reportan ingresos más bajos (Witteveen y Attewell, 2017) y ocupan cargos de élite con menos frecuencia que sus colegas de clase alta (Friedman y Laurison, 2019). Estos estudios ponen en evidencia que la riqueza, las conexiones sociales y la lógica de crianza de los padres acomodados juegan un papel fundamental en el éxito profesional de sus hijos.

Por ejemplo, muestran que el respaldo financiero que tienen los jóvenes de clase alta facilita que acepten oportunidades laborales poco rentables pero prometedoras como pasantías no remuneradas en instituciones prestigiosas que les permiten acumular experiencia, obtener conocimiento y establecer conexiones valiosas que facilitan que obtengan mejores cargos en el mediano y largo plazo (Friedman y Laurison, 2019). También reciben regalos y herencias que les permiten ahorrar, invertir y obtener ganancias adicionales a sus salarios, lo cual explica que obtengan más ingresos que sus pares de clase baja, incluso cuando tienen trabajos idénticos (Hansen, 2001; Friedman y Toft, 2021). De igual manera, suelen conseguir empleo más rápido, a veces sin necesidad de enviar hojas de vida ni presentar entrevistas gracias a los contactos y la influencia de sus padres (Friedman y Laurison, 2019). Además, hay evidencia de que reciben un tipo de crianza particular que facilita que se desenvuelvan con naturalidad en instituciones educativas y laborales. En contraste, los niños de clase trabajadora y de clase baja reciben un tipo de crianza que dificulta que se sientan cómodos en contextos institucionales (Lareau, 2013).

Por último, el tercer grupo está formado por estudios que se centran en el mercado laboral. Algunos de ellos muestran que los estudiantes de distintas clases obtienen los mismos ingresos medios cuando acceden a mercados laborales con características similares, es decir, cuando trabajan el mismo número de horas, obtienen empleos situados en zonas geográficas equivalentes o en sectores económicos que ofrecen condiciones y salarios idénticos (Manzoni y Streib, 2019). Cuando esto ocurre, el mercado laboral actúa como “el gran igualador”, aunque sea producto de la suerte o el azar (Streib, 2023).

En contraste, otros estudios concluyen que los empleadores de élite usan criterios de selección que encubren sesgos socioeconómicos —como valorar positivamente que los candidatos practiquen actividades extracurriculares exclusivas— y tienen tendencias homofílicas, es decir, que prefieren candidatos con trayectorias vitales, gustos culturales y experiencias similares a las suyas. Esta tendencia favorece a los candidatos de clase alta porque ellos comparten más similitudes con los empleadores de élite que sus colegas de clase baja (Rivera, 2010; Rivera, 2012).

La primera explicación supone que la educación es “el gran nivelador” y, por ende, si los profesionales de clase baja recibieran la misma educación que sus compañeros de clase alta, dejarían de existir las desigualdades laborales entre los dos grupos. En cambio, la segunda explicación insiste en que existen desventajas de clase que la educación superior no logra eliminar. Finalmente, la tercera explicación sugiere que la clave está en el mercado laboral porque, independientemente de la capacidad niveladora de la educación superior, dicho mercado puede eliminar o profundizar las desigualdades laborales entre ellos.

[57]

Como es evidente, la mayor parte de la literatura se ha concentrado en examinar indicadores objetivos de la movilidad social como los salarios y la calidad de los empleos. El interés en estos indicadores ha sido muy fructífero, pero ha opacado la importancia de explorar la dimensión subjetiva de este fenómeno, es decir, las experiencias, percepciones y expectativas de los individuos que la viven en carne propia. Esta dimensión es relevante porque permite esclarecer las formas en que los sujetos interpretan y experimentan la movilidad social, lo cual es indispensable para determinar los efectos que este fenómeno tiene en su bienestar.

Los estudios que han explorado esta arista han encontrado que, aunque la movilidad social trae consigo ganancias económicas y sociales, también suele acarrear costos emocionales, éticos y relacionales para quienes la experimentan. Así, algunos estudiantes de clase baja sienten emociones contradictorias como orgullo, culpa y vergüenza al estudiar en una universidad de élite (Álvarez, 2019) y temen ser discriminados, experimentan microagresiones de clase y enfrentan barreras culturales y económicas al hacer amigos de orígenes sociales más privilegiados (Álvarez et al., 2022). Otros sufren conflictos o incluso rupturas definitivas con sus familiares y amigos porque adoptan gustos, actitudes, comportamientos y normas sociales que chocan con las de ellos (Morton, 2019), y en ocasiones sus familias se oponen a la idea de que estudien o trabajen en instituciones prestigiosas y sienten resentimiento cuando deciden hacerlo porque creen que han perdido a un miembro del hogar (Friedman, 2016).

[58]

Del mismo modo, algunos profesionales de clase baja sienten que tener éxito laboral implica abandonar sus orígenes y traicionarse a sí mismos y a sus familias porque se ven obligados a cambiar su forma de hablar, de vestir y de comportarse para encajar en ambientes de clase alta (Bourdieu, 2002). Pese a sus esfuerzos, algunos no logran sentirse del todo cómodos con sus jefes y compañeros y otros se rehúsan a adoptar los códigos de comportamiento aceptados, lo cual dificulta que se adapten al entorno laboral (Friedman y Laurison, 2019). En los casos más extremos, quienes sufren rupturas familiares o no logran acoplarse a entornos laborales de élite, pueden experimentar un *habitus clivé* o dividido, es decir, una fragmentación o dislocación de la identidad personal. Este fenómeno ocurre con mayor frecuencia cuando la movilidad social no ocurre progresivamente, sino de forma rápida y sostenida. Un buen ejemplo de esta situación son los individuos de clase baja que entran a un colegio o universidad de élite u obtienen un trabajo prestigioso en las primeras etapas de sus trayectorias profesionales (Friedman 2014, 2016).

El programa SPP ofrece una oportunidad única para participar en el debate que existe en torno a la capacidad (o incapacidad) de la educación superior de alta calidad para eliminar las desigualdades de base que existen entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos porque permitió que estudiantes de clase baja accedieran a universidades acreditadas y prestigiosas como la que seleccionamos para este estudio² y compartieran aulas y experiencias con jóvenes privilegiados, un fenómeno atípico e improbable en un

2 Afirmamos que la universidad escogida es de élite porque se trata de una de las más costosas, exclusivas y prestigiosas de Colombia.

país tan estratificado y desigual como Colombia. Además de contribuir al entendimiento de las diferencias educativas, de clase y del mercado laboral, la comparación propuesta en este estudio arroja luces sobre la dimensión subjetiva de la desigualdad, una arista poco estudiada hasta ahora por la literatura sobre educación y movilidad social.

METODOLOGÍA

Este estudio se basa en veinte entrevistas a profundidad realizadas a beneficiarios del programa Ser Pilo Paga y a egresados de clase alta que se graduaron de Derecho e Ingeniería de Sistemas en el año 2020, así como en los datos administrativos y en la Encuesta de Egresados de la universidad escogida.

La elección de las clases sociales, las carreras, la cohorte y el género

Decidimos comparar los pilos con sus colegas de clase alta porque la literatura indica que las diferencias más radicales se dan entre los hijos de padres de ingresos bajos y los hijos de padres adinerados (Friedman y Laurison, 2019; Rivera, 2012). Con el fin de maximizar la variación, seleccionamos únicamente egresados que, según los datos de registro de la universidad, vivían en sectores de estrato seis cuando entraron a la universidad.

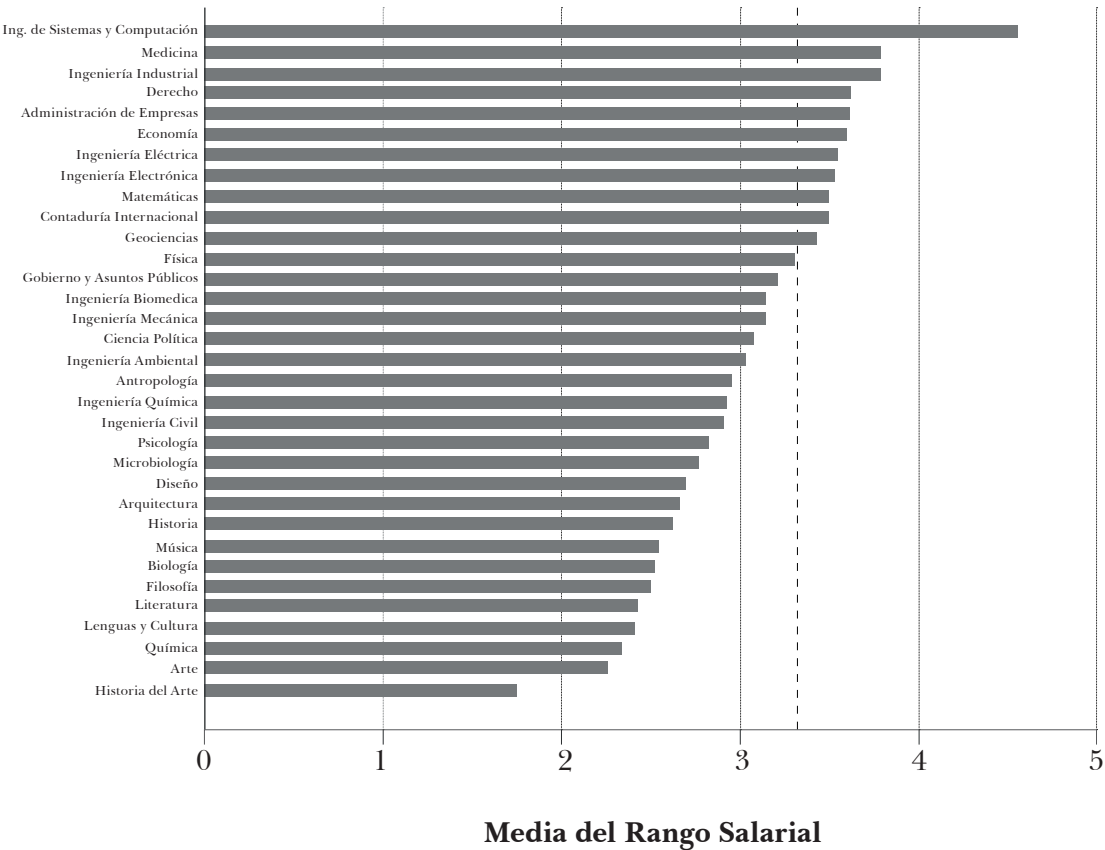
Así mismo, la elección de las profesiones tiene un fundamento teórico. Inicialmente, pensamos en escoger solo una carrera, pero varios estudios han encontrado que algunas profesiones son más cerradas que otras para los profesionales de clase baja, lo cual implica que no todas ofrecen las mismas oportunidades de movilidad social (Friedman et al., 2015). Por ejemplo, Friedman y Laurison (2019) señalan que es posible distinguir dos tipos de profesiones: las “profesiones tradicionales”, como Medicina y Derecho, y las “profesiones técnicas”, como las Ingenierías y las Tecnologías de la Información. Mientras que las primeras presentan la menor proporción de profesionales de clase baja y la brecha de ingresos más pronunciada entre estos y los de clase alta, las segundas presentan los mayores índices de movilidad social y la brecha de ingresos más pequeña.

Los autores no esclarecen el origen de estas diferencias, pero señalan que el capital cultural parece tener más peso en estas profesiones. Sobre esto, Bourdieu (1988) afirma que en las ciencias y en las ingenierías priman las habilidades técnicas, que pueden ser evaluadas de forma objetiva; en cambio, en las profesiones en las que priman criterios más subjetivos es común que el capital cultural sea usado para evaluar las habilidades profesionales de los individuos. Efectivamente, existe evidencia de que la brecha salarial entre profesionales de distintos orígenes socioeconómicos es más pronunciada en las artes, humanidades y ciencias sociales que en las ingenierías y en las ciencias duras (Streib y Manzoni, 2019).

Basándonos en estos hallazgos, decidimos escoger una profesión tradicional y otra técnica para observar la variación entre ellas. Con el fin de hacer una comparación más limpia,

decidimos que las dos profesiones debían tener un mercado laboral similar. Para establecer la calidad del mercado laboral de las carreras ofrecidas en la universidad escogida, usamos el promedio de los rangos salariales de la Encuesta de Egresados (ver gráfica 1). Inicialmente, escogimos Medicina (la profesión tradicional mejor remunerada) e Ingeniería de Sistemas (la profesión técnica con mejores salarios), pero descubrimos que de la primera se habían graduado muy pocos pilos porque el programa es más extenso que los demás. Fue entonces cuando resolvimos elegir Derecho, la segunda profesión tradicional mejor rankeada en términos salariales.

Gráfica 1. Promedio de los rangos salariales de las profesiones ofrecidas por la universidad seleccionada



Fuente: Encuesta de Egresados de la Universidad.

N = 1729 N Derecho = 132 N Ingeniería de Sistemas = 76

Posteriormente, escogimos la cohorte que culminó sus estudios en 2020 con el objetivo de examinar la inserción al mercado laboral («*getting in*») y también el proceso de adaptación al mismo («*getting on*»), pues en algunas ocasiones los profesionales de clase baja logran obtener ocupaciones de élite, pero no se sienten tan cómodos ni ascienden tan rápido como sus colegas de clase alta (Friedman y Laurison, 2019).

Es importante mencionar que, al revisar los datos administrativos, nos percatamos de que esta cohorte incluía algunos egresados —tanto de clase alta como beneficiarios de SPP— que comenzaron sus estudios en el primer semestre de 2015 (o, en el caso de los profesionales de clase alta, incluso antes), pero se atrasaron uno o varios semestres, por lo cual se graduaron en el primer o segundo semestre de 2020. En vez de excluir estos casos, decidimos mantenerlos en la muestra de la Encuesta y en la de las entrevistas con el fin de aumentar la variación y analizar sus experiencias junto a las de los egresados que culminaron sus estudios en el tiempo estipulado por la universidad. En contraste, no incluimos ningún caso de deserción porque esto habría impedido realizar una comparación limpia entre los dos grupos dado que la obtención del título condiciona la inserción al mercado laboral³.

Finalmente, decidimos entrevistar únicamente hombres para evitar que el sesgo de género se confundiera con el de clase en una muestra tan pequeña; sin embargo, en la Encuesta de Egresados no excluimos los datos de las mujeres porque la muestra habría quedado muy reducida. Con estas decisiones, buscamos controlar distintas variables (calidad del mercado laboral, año de graduación, nivel educativo y género) y realizar una comparación que nos permitiera atribuir las diferencias encontradas a la principal diferencia entre los dos grupos: el origen socioeconómico de los egresados.

Operacionalización de conceptos

El principal concepto que guía este estudio es el de clase social. Según Bourdieu (1986), la clase de partida de los individuos se define por el capital económico, social y cultural de sus padres. El capital económico se refiere a la riqueza acumulada y los ingresos, el capital social a las amistades y conexiones sociales que permiten obtener información, bienes, servicios o posiciones valiosas, y el capital cultural a las credenciales educativas y a la familiaridad con actividades, gustos y formas de hablar y de vestir asociados a la clase alta.

Aunque los sociólogos suelen usar la ocupación de los padres para medir la clase social, reconocen que se trata de un proxy que no ofrece información detallada sobre los capitales de los padres, por lo cual procuran complementarla con otras medidas. Por ejemplo, Rivera (2010, 2012) la combina con los niveles educativos de los individuos que estudia, y Friedman y Laurison (2019) con preguntas sobre el capital económico, social y cultural de los entrevistados y sus padres.

En este estudio, usamos dos proxys para definir la clase social. Por un lado, damos por sentado que los beneficiarios de SPP pertenecen a la clase baja porque, según el Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales (Sisbén), sus familias están en condición de pobreza o de vulnerabilidad socioeconómica. Por otro lado, asumimos que los graduandos que viven en estrato 6 forman parte de la clase alta porque, de acuerdo

3 En palabras sencillas, quienes no culminan sus estudios están en desventaja frente a quienes sí lo hacen porque no pueden siquiera aplicar a los trabajos que exigen tener un título profesional. Por consiguiente, comparar sus trayectorias como si fueran equivalentes sería un error metodológico.

con el DANE, quienes habitan en predios y viviendas pertenecientes a este estrato tienen ingresos altos. Vale la pena mencionar que, aunque no son equivalentes a la clase, los estratos socioeconómicos están altamente correlacionados con la educación y los ingresos (Uribe Mallarino y Pardo Pérez, 2006). Con el objetivo de aumentar la precisión de estas medidas, en las entrevistas a profundidad incluimos preguntas sobre las condiciones socioeconómicas y el capital social y cultural de los padres de los egresados.

Recolección de datos

La Encuesta de Egresados es realizada por funcionarios de la Oficina de Egresados de la Universidad seis meses después de que los egresados se gradúan. Se trata de un sondeo telefónico que indaga por la cantidad de egresados empleados, las estrategias que utilizan para conseguir empleo, el tiempo que demoran en insertarse al mercado laboral y los tipos de contratos y salarios que obtienen.

Para este estudio, usamos los datos provenientes de las preguntas: “¿En la actualidad se encuentra trabajando?” y “¿En qué rango se ubica su salario actual?”. La primera nos permitió establecer las tasas de empleo y la segunda los rangos salariales de cada grupo. Sin embargo, es importante señalar que se trata de rangos imperfectos, pues no contienen montos equivalentes: mientras que uno va de \$1.000.0000 a \$2.000.0000, otro va de \$3.000.000 a \$5.000.0000 y el último simplemente dice “más de \$10.000.000”. Por otra parte, la universidad nos dio acceso a los datos administrativos de todos los egresados de la cohorte seleccionada, lo cual nos permitió establecer las tasas de respuesta de los cuatro grupos escogidos (ver tabla 1).

[62]

Tabla 1. Tasas de respuesta de los cuatro grupos seleccionados

Grupo	Número total de estudiantes en la cohorte seleccionada	Número de estudiantes que contestaron la Encuesta	Tasa de respuesta
Egresados de Derecho SPP	14	7	50 %
Egresados de Derecho E6	74	52	70,27 %
Egresados de Ingeniería de Sistemas SPP	19	14	73,68 %
Egresados de Ingeniería de Sistemas E6	13	10	76,92 %

Fuente: Datos de registro y Encuesta de Egresados de la universidad

Como se observa en la tabla 1, el número de casos (N) es pequeño, especialmente en los grupos de los pilos, lo cual se debe a que, para la fecha de corte seleccionada, se habían graduado pocos becarios. Si bien la escasez de datos representa una limitación importante, hay que resaltar que las tasas de respuesta de los cuatro grupos son altas y los datos que empleamos son representativos del universo escogido. No obstante, valdría la pena repetir las comparaciones realizadas en este estudio con datos de las cohortes más recientes para corroborar, problematizar o matizar los resultados obtenidos.

En cuanto a las entrevistas, usamos los datos administrativos de la cohorte escogida para realizar un sorteo con la totalidad de los nombres de los egresados y así obtener una muestra aleatoria de los graduandos de nuestro interés. Para contactarlos, usamos dos estrategias distintas: inicialmente, les enviamos un mensaje a su correo institucional —al que tuvimos acceso gracias a la Oficina de Egresados— y, cuando no obtuvimos ninguna respuesta, los buscamos en la red profesional LinkedIn y reenviamos el mensaje por ese medio. Aunque ninguno se negó explícitamente a participar en el estudio, cuatro no contestaron por ningún medio, por lo cual finalmente entrevistamos a veinte de los veinticuatro profesionales que seleccionamos al azar. Vale la pena destacar que, al contrastar las dos muestras, descubrimos que tan solo cinco de los veinte entrevistados contestaron la Encuesta de Egresados, lo cual implica que los datos de las dos fuentes no son redundantes, sino que se complementan entre sí. La siguiente tabla muestra la información demográfica de los entrevistados.

Tabla 2. Características demográficas de los entrevistados

Categoría	Número de entrevistados
Distribución por sexo	
Hombres	20
Mujeres	0
Distribución por clase	
Clase baja (SPP)	10
Clase alta (Estrato 6)	10
Programa	
Derecho	10
Ingeniería de Sistemas	10
Número total de entrevistas	20

Fuente: Entrevistas realizadas por las autoras.

En las entrevistas indagamos por las experiencias, emociones y percepciones de los egresados relacionadas con el proceso de inserción y adaptación laboral. Concretamente, les preguntamos sobre los empleos que han tenido, las estrategias de búsqueda que han usado para conseguirlos, el grado de satisfacción que sienten con sus empleos en la actualidad, las experiencias de discriminación que pudieron haber experimentado en el mercado laboral, el estado de las relaciones con sus familiares y amigos, sus percepciones de SPP y sus aspiraciones personales y profesionales. Adicionalmente, indagamos por sus experiencias

universitarias para tener una visión más completa de sus trayectorias. La mayoría de entrevistas duraron alrededor de una hora y media, pero algunas se extendieron hasta tres horas.

Análisis de datos

El análisis de los datos administrativos y de la Encuesta de Egresados consistió en obtener las estadísticas descriptivas correspondientes a cada grupo y compararlas. Inicialmente, planeamos establecer si existían diferencias significativas entre ellas, pero finalmente no llevamos a cabo ninguna prueba porque el N era más pequeño de lo esperado y no nos habría permitido obtener resultados confiables.

En cuanto a las entrevistas, comentamos cada una de ellas de forma detallada y establecimos los temas recurrentes relacionados con las experiencias de los egresados en el mercado laboral, así como los principales patrones y diferencias presentes en los distintos grupos de egresados. Para ello, recurrimos principalmente a estrategias deductivas, es decir, rastreamos postulados teóricos en nuestros datos, como las desventajas de clase, las experiencias de discriminación y los costos emocionales de la movilidad social asumidos por los profesionales de clase baja.

Por otra parte, permitimos la emergencia de hallazgos ausentes en la literatura, como la búsqueda de ingresos adicionales y las ganancias inesperadas del ascenso socioeconómico que experimentan los pilos. Cada semana nos reunimos para discutir estos hallazgos, lo cual nos llevó a desechar o modificar algunas hipótesis y formular otras, así como a identificar los resultados más y menos generalizados en la muestra. En este artículo presentamos los hallazgos más robustos usando seudónimos para proteger la identidad de todos los participantes.

RESULTADOS

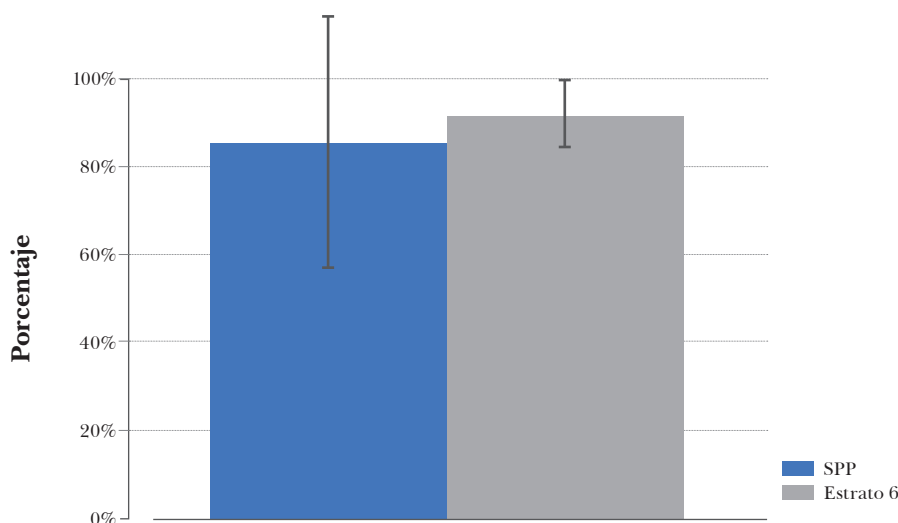
Entre la movilidad social y las desigualdades de clase

“En la universidad estaba vaciado, pero ahora tengo estabilidad económica: tengo mis cosas propias, muchos proyectos y uno que otro ahorrito. Mis ingresos alcanzan para todo, incluso para ayudar a mis papás y a mi hermana que está estudiando. Estoy haciendo una casa allá en mi pueblo porque la casa familiar era muy pequeñita y no estaba en muy buen estado, entonces la tumbé y estoy haciendo una nueva”.

Las palabras de Walter, uno de los pilos entrevistados, resumen bastante bien uno de los hallazgos más robustos de este estudio: tan solo dos años después de haberse graduado, los beneficiarios de SPP han experimentado un grado importante de movilidad social. Actualmente, los diez becarios entrevistados están trabajando en su campo y la Encuesta de Egresados muestra que, al menos en las carreras seleccionadas, las tasas de empleo de los pilos y las de sus pares de clase alta son muy similares (ver gráficas 2 y 3).

[64]

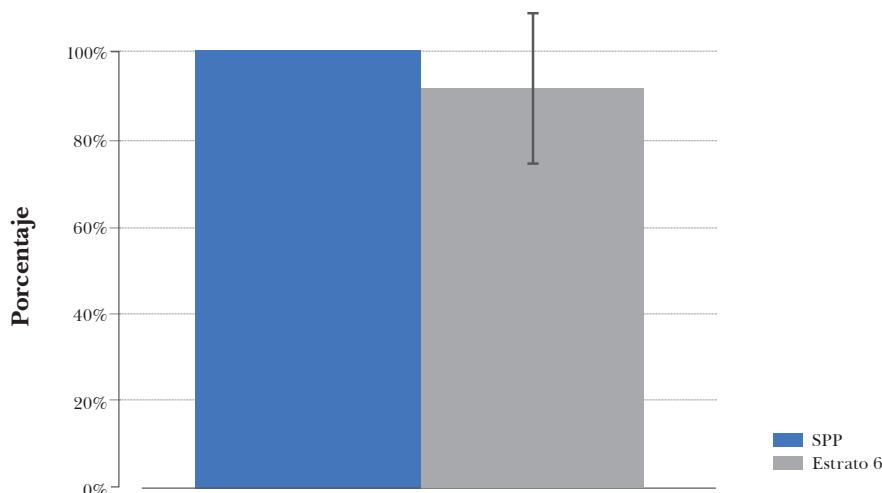
Gráfica 2. Tasa de empleo de los egresados de Derecho



Fuente: Encuesta de Egresados de la Universidad

N SPP = 7 N E6 = 5

Gráfica 3. Tasa de empleo de los egresados de Ingeniería de Sistemas



Fuente: Encuesta de Egresados de la Universidad.

N SPP = 14 N E6 = 10

Todos los pilos coinciden en que ser beneficiarios del programa cambió sus vidas y las de sus familias, pues desde que empezaron a trabajar su capacidad adquisitiva aumentó, lo cual les ha permitido contribuir o asumir los gastos del hogar, mudarse a lugares más cómodos, espaciosos o seguros, pagar deudas propias o familiares, ahorrar y darse gustos como salir a comer, comprar ropa y viajar con mucha más frecuencia que antes. Sin excepción, los

entrevistados señalan que esto habría sido imposible de no ser porque lograron acceder y culminar sus estudios en una de las mejores universidades del país.

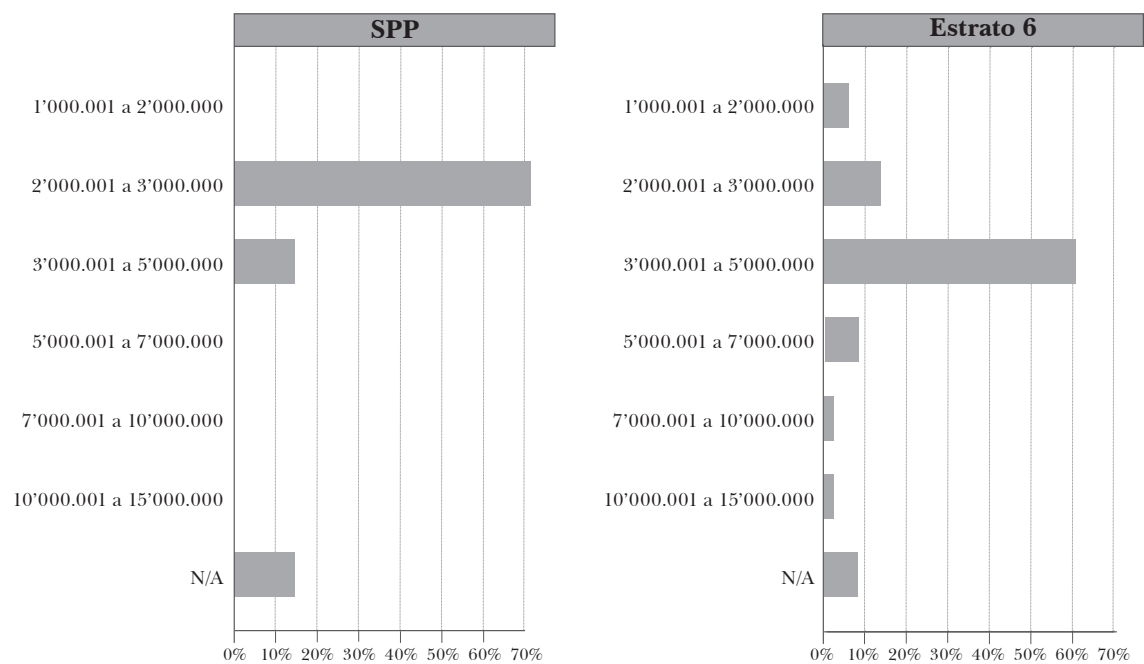
Por ejemplo, Jefferson, uno de los pilos que reporta uno de los salarios más altos de la muestra de entrevistados, cuenta que gracias a que obtuvo un buen empleo compró una camioneta y una casa en un sector que “pensó que era para niños ricos”. Además, se hace cargo de la totalidad de los gastos de su mamá y de su hermana y se da “lujos que su familia jamás se hubiera imaginado”, como ir a un buen restaurante al menos dos domingos al mes. Al igual que él, los becarios que reportan los salarios más bajos de la muestra se sienten agradecidos por haber sido beneficiarios del programa y manifiestan que sus condiciones de vida y las de sus allegados han mejorado considerablemente desde que empezaron a trabajar, por lo cual podemos afirmar que se trata de un hallazgo generalizado.

Si bien el ascenso socioeconómico de los pilos es innegable, tanto los datos de la Encuesta como los de las entrevistas indican que, en promedio, los pilos tienen salarios más bajos que sus pares de clase alta en las carreras seleccionadas. La Encuesta muestra que, en Derecho, más del 70 % de los pilos se ubican en el rango de \$2.000.000 a \$3.000.000, en cambio, más del 60 % de sus colegas de clase alta se ubican en el de \$3.000.000 a \$5.000.000. Así mismo, en Ingeniería de Sistemas la mayoría de pilos se ubican en el rango de \$3.000.000 a \$5.000.000, mientras que su contraparte en el de \$5.000.000 a \$7.000.000 (ver gráficas 4 y 5). De igual manera, las entrevistas muestran disparidades importantes entre los dos grupos: en Derecho, el promedio salarial de los pilos es de \$3.576.000 y el de sus compañeros de \$5.225.000, y en Ingeniería, estos montos ascienden a \$7.384.000 y a \$12.569.800, respectivamente (ver gráfica 6).

Estas diferencias no pueden ser atribuidas al desempeño académico de los egresados porque, si bien el promedio general acumulado (PGA) de los egresados de ingresos altos es ligeramente superior al de los beneficiarios de SPP, no existen grandes diferencias entre los dos grupos (ver gráficas 7 y 8), lo cual resulta sorprendente si tenemos en cuenta que los pilos recibieron educación básica y media de menor calidad que sus pares de clase alta. Sobre este punto, vale la pena mencionar que varios de los pilos que entrevistamos tuvieron un desempeño sobresaliente en el pregrado: Cristian obtuvo el grado honorífico *magna cum laude* en dos carreras, Jefferson ganó un importante premio otorgado por la Corporación Excelencia en la Justicia y Duván y Leonardo lograron graduarse en tiempo récord. Esto reafirma que los pilos son excepcionales, pues tienen un desempeño sobresaliente pese a que pertenecen a la clase baja y no recibieron educación básica y media de la mejor calidad⁴.

4 Tanto la literatura especializada (Bowen, 2005; Gerber y Cheung, 2008; Walpole, 2003) como los datos recopilados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) muestran que los estudiantes de clase alta tienen un mejor desempeño académico que los de clase baja. Para más información, recomendamos consultar el informe “Brechas en aprendizaje son más amplias en educación básica y media”, disponible en el siguiente enlace: <https://t.co/Mnhk7jICYd>

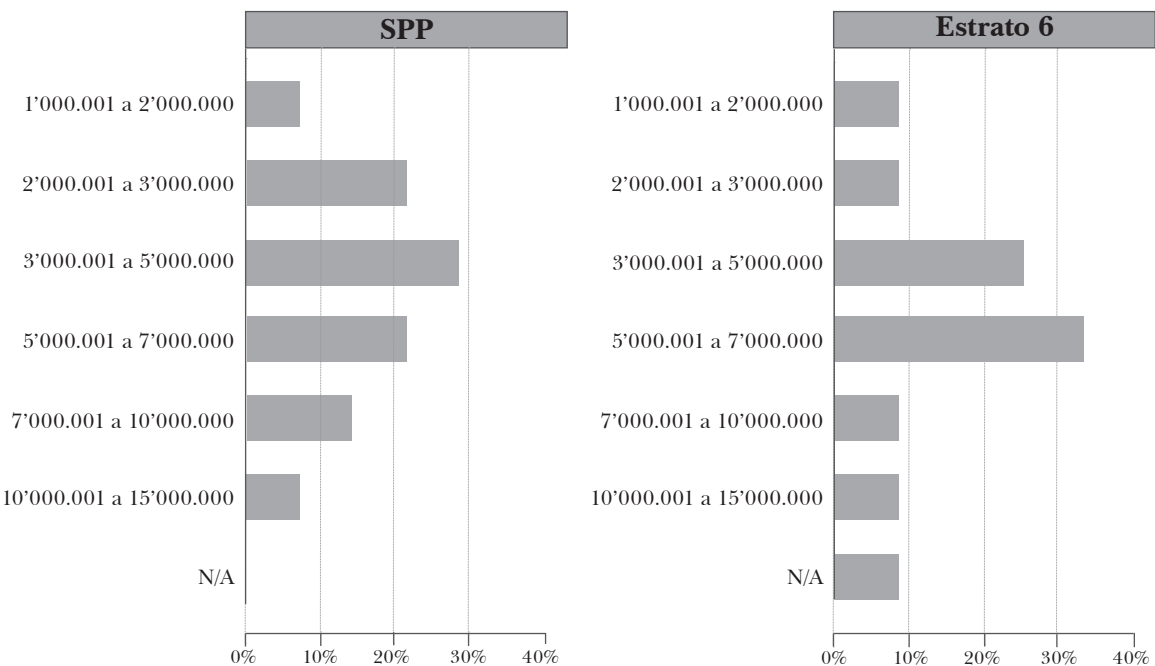
Gráfica 4. Salarios de los egresados de Derecho



Fuente: Encuesta de Egresados de la Universidad.

N SPP = 7 N E6= 52

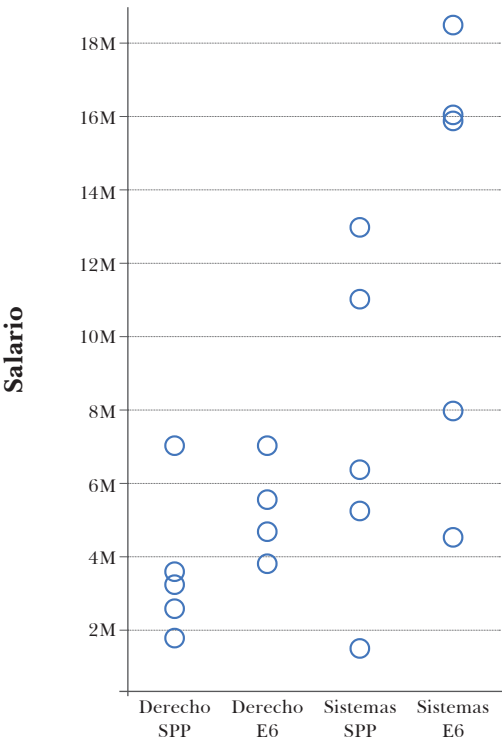
Gráfica 5. Salarios de los egresados de Ingeniería de Sistemas



Fuente: Encuesta de Egresados de la Universidad.

N SPP = 14 N E6 = 10

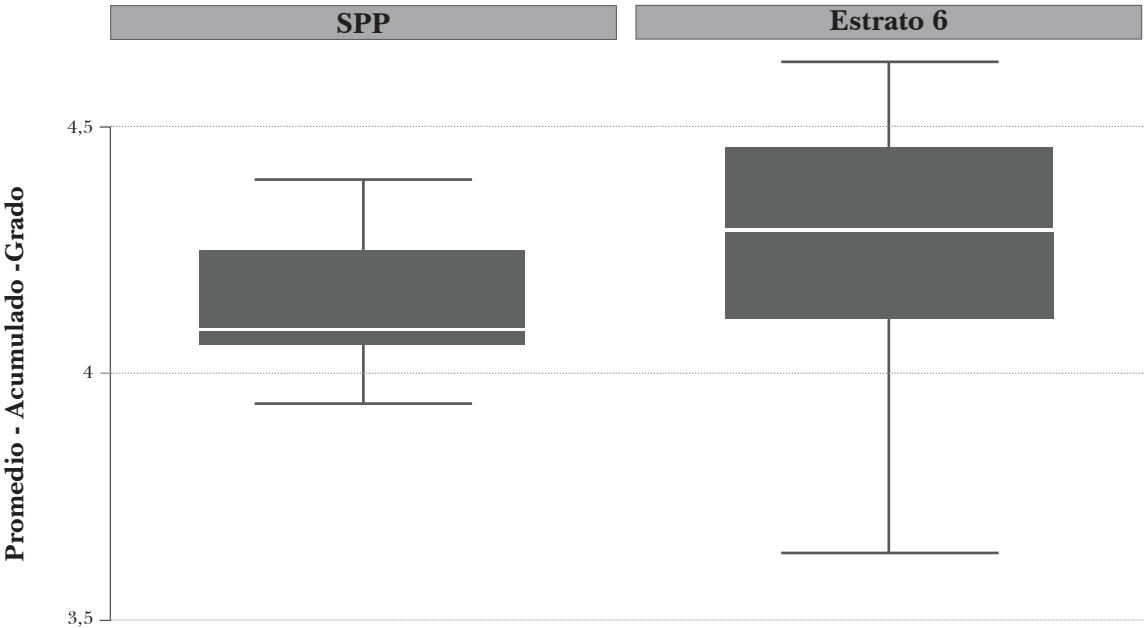
Gráfica 6. Salarios de los entrevistados de Derecho e Ingeniería de Sistemas



Fuente: Entrevistas realizadas a los egresados.

N SPP = 10 N E6 = 10

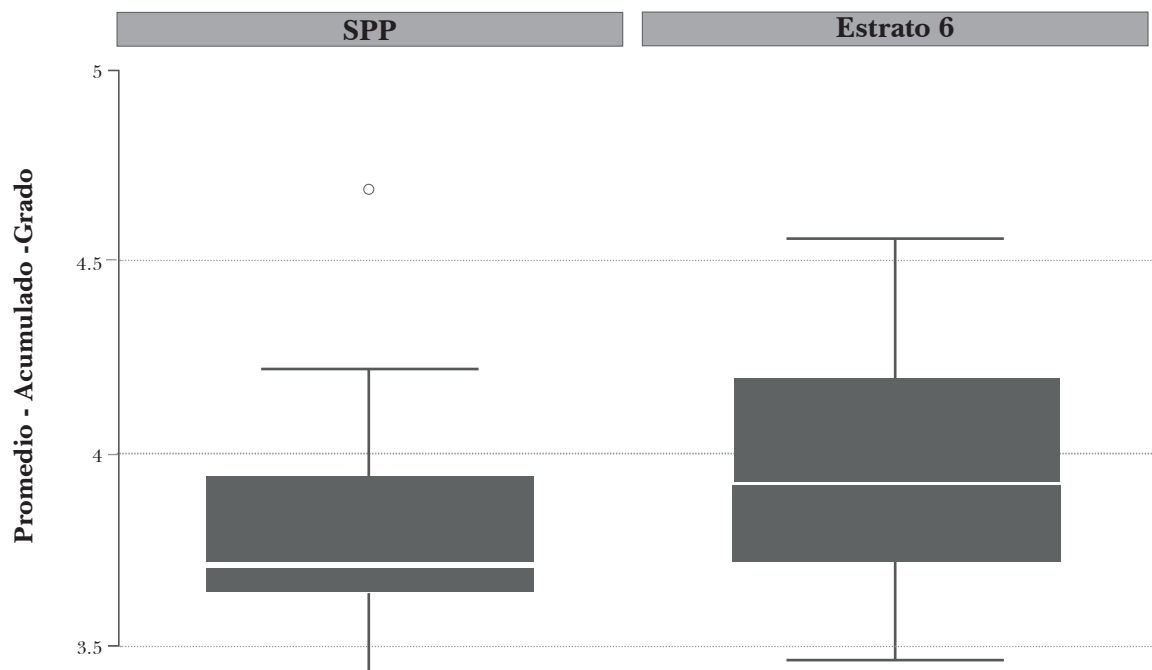
Gráfica 7. PGA de los egresados de Derecho



Fuente: Datos de Registro de la universidad.

N SPP = 7 N E6= 52

Gráfica 8. PGA de los egresados de Ingeniería de Sistemas



Fuente: Datos de Registro de la universidad.

N SPP = 14 N E6 = 10

Los datos recopilados no son suficientes para explicar las disparidades salariales entre los dos grupos, pero permiten dilucidar dos posibles causas. Por una parte, los pilos suelen evitar postularse o ser descalificados de procesos de selección que prometen una buena remuneración, pero exigen un alto dominio del inglés, porque, a diferencia de sus pares de clase alta, no recibieron educación bilingüe y sienten que tienen un nivel bajo, a pesar de haber tomado cursos en la universidad.

Juan José, egresado de ingresos altos, asegura que “en Colombia, el inglés es la lengua franca del Derecho” y señala que antes era un plus, pero hoy en día es una necesidad para acceder a muchos cargos. Por su parte, Jefferson cuenta que “su karma ha sido no aprender inglés” y que llegó a contemplar la idea de abandonar el Derecho porque lo descartaron de varios procesos de selección a pesar de que cumplía con todos los requisitos, excepto el del idioma. Para él, “no saber inglés es equivalente a ser analfabeta en el siglo XXI”.

Por otra parte, los egresados de clase alta tienen más familiares y amigos influyentes que pueden ayudarlos a acceder a buenos cargos. De hecho, los entrevistados de ambas profesiones que reportan los salarios más altos de la muestra obtuvieron su trabajo actual gracias a contactos valiosos: Rodrigo trabaja en una de las firmas fundadas por su padre, un prestigioso penalista, y Manuel entró a la reconocida empresa de software en la que trabaja porque una de las directivas es la madre de uno de sus mejores amigos.

Aunque tuvo un desempeño sobresaliente en el pregrado, Duván dice que sabía que para sus compañeros de clase alta sería mucho más fácil obtener trabajos prestigiosos porque sus padres tienen cargos importantes e influyentes —algunos son magistrados, otros empresarios, otros diplomáticos— y cuentan con numerosas conexiones. Juan José corrobora la impresión de su colega al afirmar que “lo sabe uno y todo el mundo: es más fácil conseguir trabajo con palancas”. Como explicaremos más adelante, estas barreras son percibidas con más frecuencia e intensidad por los abogados que por los ingenieros.

Este hallazgo respalda los estudios que concluyen que la educación superior no debe ser considerada “el gran nivelador” porque no logra eliminar las desigualdades de clase que les conceden ventajas importantes a los profesionales de ingresos altos, como el dominio de otro idioma o el capital social heredado de los padres (Friedman y Laurison, 2019; Rivera, 2012). No obstante, es importante señalar que se trata de un resultado sugestivo que está lejos de ser definitivo, pues además de que las dos muestras son pequeñas, los salarios tienden a estabilizarse después de que los profesionales cumplen treinta años y llevan al menos diez años en el mercado laboral (Chetty et al., 2014), lo cual implica que la brecha salarial que existe entre los dos grupos podría ensancharse o reducirse con el paso del tiempo. De hecho, varios de los pilos estaban a punto entrar a cargos mejor remunerados cuando los entrevistamos, lo cual reafirma que se trata de un hallazgo provisional que podría cambiar en el futuro.

[70]

EMOCIONES DISPARES: MIENTRAS UNOS SE ANGUSTIAN, OTROS SE SIENTEN RESPALDADOS

Muchos pilos cuentan que temían perder la beca repentinamente o quedar endeudados con el ICETEX. Sentir angustia, preocupación e incertidumbre impulsó a algunos a extrecreditarse para graduarse antes del tiempo estipulado y motivó a otros a contemplar la idea de cambiarse de universidad. Leonardo cuenta que todos los semestres inscribió veinticinco créditos (entre ocho y diez materias) para graduarse más rápido porque creía que “el ICETEX o el gobierno podían salir con chistecitos y cambiar las condiciones de la beca de forma inesperada”. De igual manera, Jefferson sentía que “podían quitarle la beca en cualquier momento” pese a que siempre tuvo un desempeño sobresaliente.

Varios beneficiarios manifiestan que la posibilidad de endeudarse exacerbó la intranquilidad que sentían. Por ejemplo, Héctor, quien estuvo cerca de desertar por tener un bajo rendimiento académico durante los primeros semestres, pasó varias noches en vela pensando en la carga económica que estaba asumiendo. “Yo daba vueltas en mi cama y sentía mucha angustia y ansiedad porque pensaba: esto no es una beca, sino un crédito, y donde yo no me gradúe me va a tocar pagar todo y no sé de dónde voy a sacar tanta plata”. De igual manera, durante los primeros dos semestres, Omar sintió “que no iba a dar el nivel, que no iba a poder” y decidió que, si en tercero le seguía yendo mal, se presentaría a una universidad pública para que la deuda no fuera tan grande en caso de que no lograra culminar sus estudios.

Si bien el diseño del programa agudizó estas emociones, no parece haberlas originado, pues, al enfrentarse al mercado laboral por primera vez, los becarios volvieron a experimentarlas. Omar cuenta que fue un proceso angustiante porque envió muchas hojas de vida a través de páginas web, pero lo contactaron de pocos lugares y lo descalificaron de varios procesos de selección, Walter se sintió frustrado porque duró varios meses buscando trabajo sin éxito y Leonardo llegó a dudar de sus capacidades profesionales.

Todos coinciden en que querían empezar a trabajar cuanto antes por razones económicas. Omar dice que quería contribuir con los gastos del hogar porque su mamá estaba atravesando una difícil situación económica y Walter explica que sus papás no contaban con los recursos necesarios para apoyarlo, por lo cual necesitaba tener un salario fijo para sostenerse en Bogotá. Anderson, otro becario que describe la búsqueda laboral como un proceso desgastante y angustiante, resume la urgencia manifestada por los pilos en una frase: “si uno no trabaja, no come, así que no hay otra opción”.

En contraste, los egresados de clase alta señalan que, aunque buscar trabajo suele ser estresante, para ellos fue un proceso tranquilo en el que se sintieron confiados y respaldados. Por ejemplo, Federico afirma que “buscar trabajo es un trabajo en sí mismo” y cuenta que conoce a varias personas para quienes fue un proceso difícil, pero explica que para él no ha sido “catastrófico” porque nunca ha vivido situaciones de necesidad extrema y siempre ha contado con el apoyo económico y emocional de sus padres. De igual manera, Rodrigo explica que, cuando se graduó, la situación laboral era difícil por la pandemia, pero aún así buscar trabajo no fue un proceso “traumático” para él porque, a diferencia de otros jóvenes, no tenía ninguna presión en su casa. Nadie le decía: “busque trabajo porque se tiene que ir o busque trabajo porque tiene que pagar el mercado y los servicios”, lo cual le permitió mantener la calma. Después de tocar un par de puertas sin éxito, su papá le ofreció empleo en una de sus firmas y ha trabajado con él desde entonces. Por su parte, Daniel, quien entró a trabajar a una prestigiosa firma gracias a la intermediación del colegio de élite en el que estudió, cuenta lo siguiente:

D: Diría que no fue una búsqueda como tal. Todo se dio tan rápido que no tuve tiempo para angustiarme. La verdad no estaba preocupado porque sabía que encontraría un buen trabajo, fue un proceso muy tranquilo. Por mal que suene, nunca estuve preocupado. He ahí el privilegio.

E: ¿A qué te refieres exactamente con “el privilegio”?

D: La verdad no soy ingenuo, sé que las personas con recursos como yo tenemos oportunidades y comodidades que nos dan ventaja en todo, especialmente en un país tan desigual, injusto y elitista como Colombia.

En efecto, como ocurre con las brechas salariales, las diferencias en las emociones que experimentan los pilos y sus colegas de ingresos altos al buscar trabajo parecen explicarse por las ventajas de clase que benefician a los segundos: los becarios sienten urgencia y

[71]

preocupación porque necesitan empezar a trabajar cuanto antes para asumir sus gastos personales y en ocasiones los de sus familias; en cambio, los egresados de clase alta se sienten tranquilos y confiados porque cuentan con el respaldo económico de sus padres y no tienen grandes obligaciones.

Las desigualdades de clase también explican las diferencias en los gastos reportados por los dos grupos: mientras que los pilos se ven obligados a usar la mayor parte de su salario para pagar deudas familiares y cubrir gastos básicos como el arriendo y la comida, los egresados de clase alta pueden destinarlo a gastos opcionales como viajes, salidas y ropa, lo cual no sería posible si tuvieran preocupaciones y responsabilidades comparables a las de los becarios. De hecho, los pilos señalan que, pese a que sus condiciones de vida han mejorado considerablemente desde que comenzaron a trabajar, aún tienen obligaciones personales y familiares que les impiden hacer cosas que desearían, como adelantar estudios de posgrado o viajar fuera del país. En contraste, sus pares de clase alta afirman que sus salarios son suficientes para llevar el estilo de vida que desean.

[72] Este hallazgo sugiere que, además de permitir que los profesionales de clase alta tomen riesgos y oportunidades laborales poco lucrativas pero prometedoras (Friedman y Laurison, 2019), el capital económico de los padres aminora la incertidumbre que suele acompañar la búsqueda laboral, lo cual explica que se sientan mucho más tranquilos que los profesionales de clase baja durante este proceso. De igual manera, facilita que, una vez consiguen empleo, sus hijos destinen su salario a los gastos y gustos de su preferencia. En palabras sencillas, la riqueza familiar explica que los profesionales de clase alta experimenten más tranquilidad y libertad que sus pares de clase baja al insertarse en el mercado laboral.

Aunque los pilos manifiestan estar más tranquilos desde que consiguieron empleo, muchos siguen sintiendo que “su situación podría cambiar repentinamente” o incluso que “podrían perderlo todo de la noche a la mañana”, lo cual los motiva a ahorrar y a buscar activamente fuentes de ingresos adicionales. Al hablar sobre la importancia que le concede al ahorro, Leonardo afirma que “prever las cosas es responsabilidad de cualquier ciudadano, el que no lo hace es porque tiene mucha confianza en las circunstancias actuales de su vida, pero eso no significa que no puedan cambiar en el futuro. Yo ahorro por si algo sale mal, por si me quedo sin trabajo de la nada y no tengo con qué comer. Tener un colchón es necesario en un mundo totalmente imprevisible”.

Además de ahorrar una parte de su salario, Leonardo lleva casos adicionales de forma esporádica para ganar un poco más. Y no se trata de una situación atípica, pues al igual que él, muchos pilos tienen o están buscando fuentes de ingresos adicionales: Walter y Damián Fernando también llevan casos externos a su trabajo, Héctor tiene dos contratos de forma simultánea y Jefferson es socio de una barbería e invirtió en cultivos de gulupa. Así mismo, Duván quiere montar una tienda de ropa y Omar y Juan David planean invertir en criptomonedas. La sensación que los motiva a buscar ingresos adicionales parece ser la misma que los llevaba a extracreditarse en la Universidad. En palabras de Jefferson: “Antes

sentía que me podían quitar la beca y ahora siento que podrían quitarme el empleo, así que prefiero estar preparado para cualquier eventualidad”.

A diferencia de los pilos, los egresados de clase alta manifiestan poco interés en obtener recursos adicionales al salario: Daniel explica que no ha pensado en esa posibilidad porque está conforme con su salario, Mateo dice que no lo ha contemplado porque siente que “un trabajo es más que suficiente” y Federico cuenta que a veces mezcla en bares, pero no lo considera un trabajo adicional, sino un hobby que le sirve para salir de la rutina.

Los pilos señalan que existe un vínculo entre tener una vida sin comodidades y adoptar una actitud recursiva. Jefferson afirma: “a nosotros nos crían con el miedo a que nos van a quitar las cosas, pero también con la idea de que no hay que vararse nunca”. En la misma línea, Walter explica que “cuando uno viene de abajo, le toca rebuscarse mucho, no se puede quedar quieto. Si no tengo trabajo, me pongo a hacer otra vaina, cualquier cosa me invento para no quedarme sin ingresos”. Estos relatos sugieren que tener una vida modesta provoca que los pilos experimenten emociones incómodas ausentes entre sus pares de clase alta, pero, al mismo tiempo, les concede una ventaja en el mercado laboral en tanto los impulsa a ser más creativos y recursivos que sus colegas privilegiados.

Hasta ahora, la literatura se ha concentrado en las numerosas desventajas que tienen los profesionales de clase baja al insertarse en el mercado laboral (Friedman y Laurison, 2016, 2017, 2019; Friedman y Toft, 2021; Lareau, 2015; 2019; Rivera, 2012), pero este hallazgo inédito muestra que también poseen algunas ventajas que les permiten enfrentar las condiciones desfavorables de partida que los aquejan. Además de constituir un aporte importante para la literatura, este hallazgo es valioso porque invita a retratar a los pilos como individuos recursivos, ambiciosos y astutos que desarrollan habilidades poco comunes entre sus pares de clase alta. Estas características desafían las narrativas victimizantes sobre los pilos que predominan en los medios y se concentran exclusivamente en los episodios de discriminación reportados por algunos becarios y en las experiencias dramáticas de los desertores⁵.

NO TODAS LAS PROFESIONES SON IGUALES: LOS ABOGADOS ENFRENTAN MÁS OBSTÁCULOS QUE LOS INGENIEROS

Así como existen diferencias entre los pilos y sus pares de clase alta, hay variación en las experiencias de los pilos de las profesiones seleccionadas: los egresados de Derecho experimentan y perciben barreras de acceso al mercado laboral con mucha más frecuencia e intensidad que sus pares de Ingeniería de Sistemas. Mientras que los cinco pilos egresados de Derecho coinciden en que por ser beneficiarios de SPP se han visto obligados a lidiar con una serie de dificultades que no existen para sus colegas de clase alta al insertarse al

5 Una búsqueda rápida en Google sobre Ser Pilo Paga arroja titulares como “¿Por qué el programa Ser Pilo Paga se convirtió en una tragedia para cientos de estudiantes?”, “De ‘Ser Pilo Paga’ a bartender: el drama de una becada” o “El choque social de los pilos en las universidades privadas”.

mercado laboral, solo un pilo egresado de Ingeniería manifiesta sentirse en desventaja frente a sus compañeros privilegiados en el mundo laboral.

Las palabras de Duván y de Juan David ponen en evidencia el contraste que existe entre los dos grupos. Refiriéndose a los becados, el primero afirma: “nosotros teníamos en la cabeza que el título nos igualaba porque a todos nos iba a salir lo mismo, creíamos que no iba a haber ninguna diferencia con los demás cuando claramente las hay, y son muchas”. En contraste, el segundo manifiesta que:

En comparación con alguien que estudió la misma carrera, en la misma universidad, no creo que haya diferenciador, o al menos así lo he percibido. El amigo más cercano que tengo viene de una familia adinerada y los dos estudiamos lo mismo y escogimos la misma ruta de trabajo: ingeniería de datos. Hoy en día tenemos puestos y salarios similares.

Las entrevistas revelan que existen tres grandes barreras —o diferencias, como las llama Duván— que hacen que los pilos egresados de Derecho se sientan en desventaja frente a sus colegas privilegiados al competir en el mercado: el inglés, el capital social y el capital cultural.

[74] Omar, el único pilo de Ingeniería de Sistemas que reporta haber tenido dificultades para conseguir empleo, menciona el primer obstáculo, pero no los otros dos. En sus palabras: “de pronto no me habrían sacado de tantos procesos si hubiera sabido más inglés”. Los demás ingenieros manifiestan que les gustaría tener un mejor nivel, pero señalan que los cursos que tomaron en la universidad fueron suficientes para leer fluidamente (la habilidad que más utilizan en sus trabajos). Además, ninguno menciona la importancia de los contactos ni del capital cultural en el mercado laboral, probablemente porque al poco tiempo de haberse graduado (o incluso antes) todos consiguieron trabajo en su campo sin mayores contratiempos, aun cuando algunos tuvieron dificultades académicas en la universidad, se atrasaron varios semestres y estuvieron a punto de desertar.

En cambio, varios pilos egresados de Derecho decidieron tomar clases particulares de inglés después de que fueron descalificados de distintos procesos de selección y muchos se sintieron frustrados al ver la facilidad con la que sus compañeros de clase alta conseguían empleos prestigiosos antes de haberse graduado, a pesar de que ellos tenían un rendimiento similar o incluso superior al de ellos. Jefferson, por ejemplo, dice que conoció varios pilos “varados porque su inglés era tan malo como el de él” y cuenta que desde octavo semestre empezó a notar que muchos compañeros ya estaban trabajando en firmas, embajadas, ONG, juzgados e incluso en las altas cortes y en la JEP, lo cual le causaba rabia e impotencia porque “sabía que era buen estudiante, pero sentía que no tenía las palancas necesarias para entrar a entidades tan prestigiosas como esas”.

En cuanto a la importancia que los empleadores le conceden al capital cultural, Damián Fernando señala que, aunque consiguió trabajo rápidamente gracias a un amigo de la universidad, sabía que había ciertos empleos en los que no lo aceptarían porque en el

pregado se dio cuenta de que “no sabía hablar el mismo idioma que hablaban muchos de sus compañeros y que facilitaba que los contrataran en lugares exclusivos porque era el mismo que hablaban los dueños de esas oficinas”. Al pedirle que describiera dicho idioma con más detalle, explicó: “son ciertos códigos de vestimenta, ciertos gustos, cierta forma de hablar y de expresarse que tenían muchos de mis compañeros y yo no”.

La impresión de que su perfil no es deseable para algunos empleadores es compartida por Walter, quien incluye la beca de SPP en su hoja de vida porque considera que es un “buen filtro” para que lo descarten de los lugares en los que “si eres becado, no eres bienvenido”. En sus palabras: “Yo sé que suena prejuicioso, pero así funciona, estoy seguro de que no es mera intuición mía porque en nuestro gremio hay mucho clasismo y yo soy hijo de campesinos, así que no tengo apellido ni esas cosas”.

Por su parte, Duván prefiere no incluir la beca porque cree que podría perjudicar su poder de negociación al buscar empleo, especialmente en las firmas prestigiosas, a las que describe como “esferas extremadamente elitistas” donde “pesa mucho el apellido”. Pese a que las decisiones de Walter y Duván se oponen, son producto de la misma percepción: ambos creen que, si los empleadores se enteran de que fueron beneficiarios de SPP, podrían rechazarlos o penalizarlos.

Esto contrasta con la percepción que tienen los pilos de Ingeniería sobre el programa. Héctor, por ejemplo, cree que “ha influido para bien en su vida laboral” y siempre menciona que fue beneficiario de SPP en las entrevistas porque cree que los empleadores lo interpretan de forma positiva. De igual manera, Jeisson lo menciona en su hoja de vida porque cree que le concede una ventaja frente a otros candidatos porque “demuestra que ha sido juicioso desde el colegio y que ha hecho un esfuerzo adicional”.

La opinión de Duván sobre las firmas exclusivas es compartida por todos los pilos y por muchos de los egresados de clase alta. Los testimonios de unos y otros sugieren que se trata del campo laboral en el que las barreras de acceso son más pronunciadas para los profesionales de clase baja: muchas incluyen exámenes y entrevistas en inglés (porque suelen llevar casos de multinacionales cuyos representantes no siempre dominan el español), prefieren abogados de ciertas universidades que además hayan estudiado en colegios selectivos, tienen códigos de vestimenta estrictos y premian prácticas elitistas como ser socio de clubes exclusivos.

Aunque la mayoría de sus amigos trabajan en firmas, Federico prefirió el sector empresarial porque está en desacuerdo con muchas de las prácticas que llevan a cabo. Entre otras cosas, critica que algunas solo admitan rosaristas, javerianos y uniandinos, y que en las entrevistas incluyan preguntas “que no tienen nada que ver con tus capacidades profesionales, como el colegio en el que estudiaste, la ocupación de tus papás y las actividades que haces en tu tiempo libre”. Walter va más lejos y asegura que:

[75]

En las grandes firmas hay un clasismo muy marcado: solo reciben abogados de estratos altos y les interesa que uno vaya al club para que traiga nuevos clientes. No todos los abogados de firma son iguales, pero la mayoría se parecen a los de *Suites*: siempre pensando en verse súper elegantes, en hablar de forma súper refinada y en ir a clubes y restaurantes caros.

Los entrevistados también mencionan que las firmas ofrecen malas condiciones laborales a los abogados junior. Juan José, quien trabajó en una apenas se graduó, asegura que son “el entrenamiento militar del derecho” porque la carga de trabajo es excesiva y la remuneración de entrada es muy baja. Para él, trabajar allí es duro emocional y físicamente para alguien con privilegios, pero “debe ser peor para quienes no tienen comodidades porque les toca gastar el salario en ropa para la oficina y en taxis para salir de allá a medianoche o a la madrugada”.

Al realizar las entrevistas, solo uno de los cinco pilos egresados de Derecho trabajaba en ese sector y deseaba quedarse allí. Los demás manifestaron que no querían trabajar allí por alguna de las siguientes razones: (a) se presentaron en el pasado y no fueron admitidos; (b) desearon trabajar allí en el pasado, pero decidieron no postularse porque anticiparon los obstáculos que enfrentarían en el proceso de selección y al interior de las firmas; (c) están en desacuerdo con las condiciones laborales, el ambiente de trabajo y las labores ejercidas por estas entidades. Los pilos que se identifican con la última razón argumentan que su profesión debe servir para defender “el bien común” y no los intereses de grandes multinacionales. Al respecto, Walter dice lo siguiente:

“Aunque suene idealista y romántico yo creo que el Derecho tiene que cumplir una función social y contribuir a la justicia. Por eso no quiero firmas, sino sector público o investigación”. Los pilos que comparten esta postura han procurado encontrar trabajos en otros sectores que se alineen más con sus valores e ideales. En algunos casos, sus esfuerzos ya han dado frutos, pues están trabajando en el sector público o estaban a punto de vincularse a él cuando los entrevistamos.

Las entrevistas sugieren que los pilos están subrepresentados en las firmas exclusivas por la combinación de barreras de acceso, sesgos clasistas en los procesos de contratación y preferencias personales. Resulta interesante que, a diferencia de lo que ocurre con otros sectores exclusivos, no está claro que distanciarse de las firmas sea negativo para los becarios, pues muchos se han inclinado por el sector público, donde se sienten más cómodos y los salarios y las condiciones laborales de entrada son mejores. No obstante, en el mediano y largo plazo sus colegas de clase alta que trabajan en firmas y aspiran a ascender podrían disfrutar de condiciones más favorables. Sobre esto último, es importante mencionar que varios entrevistados de clase alta trabajaron en firmas cuando se graduaron, pero decidieron moverse al sector corporativo y quienes siguen trabajando en dichas entidades tienen buenas condiciones en la actualidad porque ya han ascendido. Es importante subrayar que para ellos resulta más llevadero soportar malas condiciones de entrada porque tienen pocas responsabilidades y cuentan con el respaldo económico de sus padres.

[76]

Los entrevistados también coinciden en que el ambiente clasista y elitista de las firmas es muy similar al que experimentaron mientras estudiaban Derecho. Leonardo condensa esta idea al afirmar que “las firmas parecen la segunda parte del pregrado, es como si la universidad se trasladara a esas oficinas: es la misma gente, las mismas exigencias y las mismas actitudes”. Por su parte, Walter menciona que, al igual que en las firmas, en la universidad “tienen la odiosa costumbre de preguntarle a todo el mundo de qué colegio salió para saber cómo tratarlo” y subraya que “los de calendario B solo se relacionaban entre ellos y les daba duro tener que trabajar con gente como él”. Así mismo, Duván explica que en la Facultad había un “*starter pack*” que revelaba quién pertenecía y quién no: “si tú tenías Mac, iPhone, maleta JanSport y saco Pull and Bear la gente se sentía más tranquila contigo y te trataba mejor”. Justamente porque sentía que “la universidad sería más fácil” si adquiría estos productos, en los primeros semestres decidió sacar un crédito para comprarse un iPhone y un Mac. Federico corrobora las impresiones de los pilos cuando afirma que “el ambiente de Derecho es pesadísimo” y que vio mucha discriminación basada en estrato socioeconómico, “especialmente contra becados que tenían un nombre exótico o ropa llamativa”.

Las experiencias universitarias de los pilos de Ingeniería de Sistemas contrastan radicalmente con las de los pilos de Derecho. Héctor cuenta que entró muy prevenido, “prácticamente con un escudo” porque pensaba que la universidad escogida “era de niños ricos que lo iban a mirar rayado”, pero que en realidad “la gente fue muy acomodada y ser becado no afectó en nada la convivencia con los demás”. Para él, “la comunidad universitaria siempre fue muy abierta y permitía relacionarse tanto con otros becados como con gente de plata”. Omar vivió algo similar, pues “muchos vecinos decían que el ambiente iba a ser un poco paila por el hecho de ser becado en una de las universidades más caras del país, pero su percepción estaba completamente errada”. En sus palabras: “el ambiente en el pregrado fue muy cómodo, muy bueno, muy chévere. Nunca tuve problemas con nadie y siempre sentí que el trato era de igual a igual sin importar de dónde venía cada quien”.

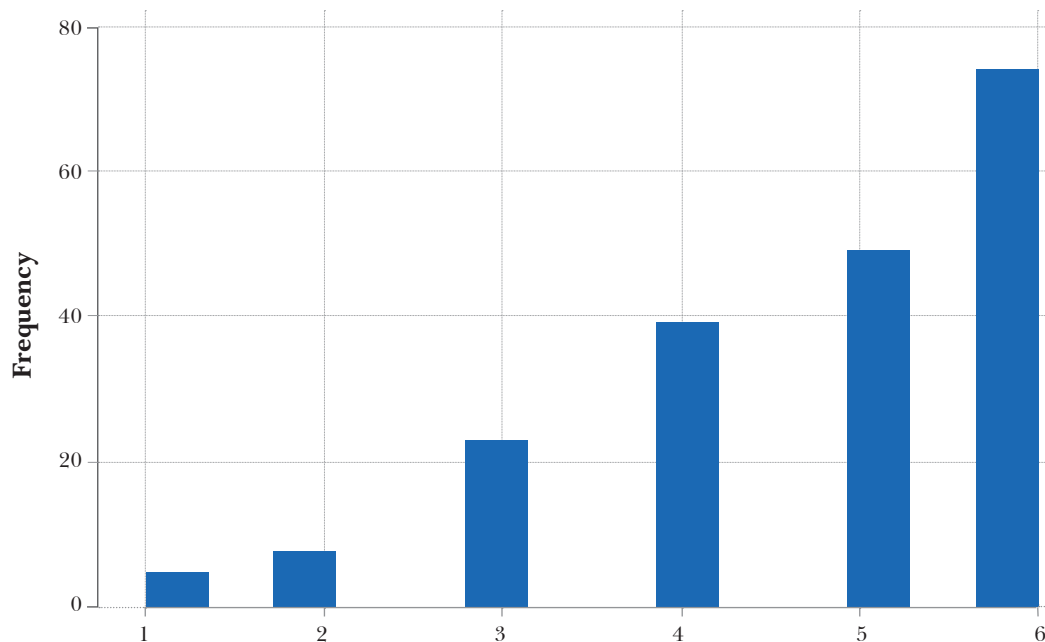
Los relatos de los entrevistados respaldan los estudios que han encontrado prácticas clasistas y discriminatorias en las firmas de abogados de otros países (Ashley, 2013; Rivera, 2012) y la idea de que las profesiones en las que priman las habilidades técnicas como las ciencias y las ingenierías suelen concederles menos importancia a los capitales (Bourdieu, 1988). Así mismo, reafirman la hipótesis según la cual “las profesiones tienen identidades diferentes” y aquellas en las que el capital social y cultural tiene más importancia presentan más obstáculos para los profesionales de clase baja porque los empleadores usan “códigos comportamentales” como criterios de selección pese a que no son buenas medidas de sus habilidades ni de su inteligencia y guardan poca relación con las labores concretas que deben desempeñar (Friedman y Laurison, 2019).

Por otra parte, los datos administrativos de la Universidad muestran que en Derecho hay muchos más estudiantes de clase alta que en Ingeniería de Sistemas (ver gráficas 9 y 10), lo cual podría explicar, al menos parcialmente, que para los pilos sea más difícil integrarse, sentirse cómodos y hacer amigos de clase alta en la primera carrera, pues existe evidencia de que para los estudiantes de clase baja que ingresan a instituciones de élite es más fácil

[77]

adaptarse y relacionarse con estudiantes de clase alta cuando hay estudiantes de clase media que cumplen el rol de mediadores y guías culturales (Álvarez, 2019). Estos datos también respaldan la hipótesis que propone que los profesionales de clase baja enfrentan más barreras para ocupar y adaptarse a posiciones prestigiosas en las profesiones dominadas por profesionales de clase alta (Friedman y Laurison, 2019).

Gráfica 9. Composición socioeconómica de Derecho en la cohorte escogida



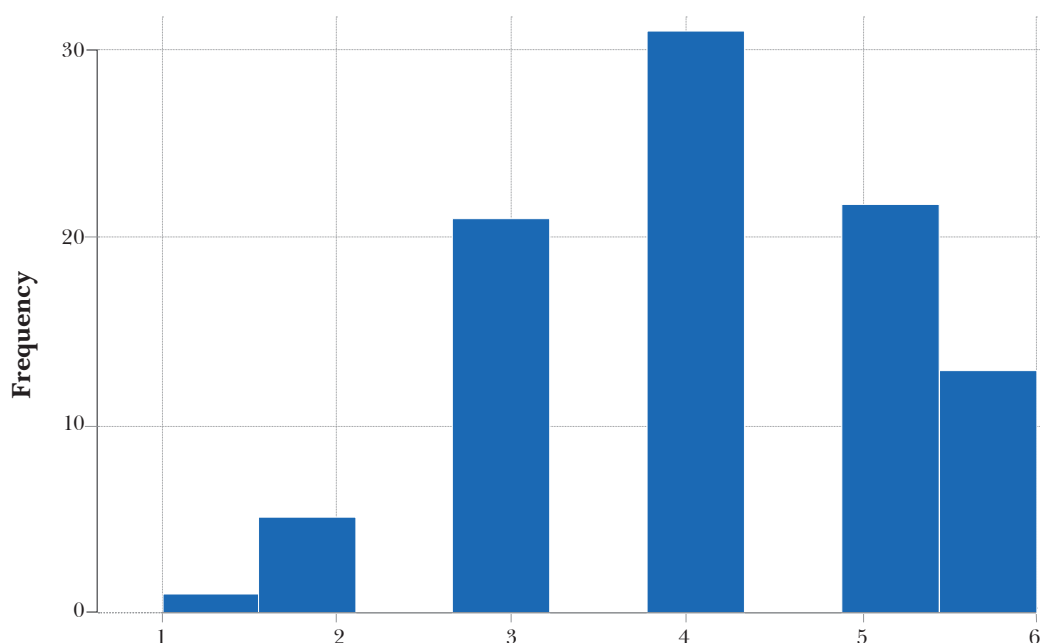
Fuente: Datos de Registro de la universidad.

N = 198 N SPP = 14 N E6 = 74

Además de la importancia del capital social y cultural y de la composición socioeconómica de las profesiones, las entrevistas revelan otro factor que permite explicar la variación entre carreras: la calidad del mercado laboral de cada una de ellas. Aunque las profesiones escogidas ofrecen buenas oportunidades de trabajo, es evidente que Ingeniería tiene un mejor mercado en la actualidad, pues además de que los datos de la Encuesta y las entrevistas muestran que tanto los pilos como los graduandos de clase alta de esta profesión reportan mejores salarios que los de Derecho, los datos más recientes del Ministerio de Educación revelan que se trata de una de las profesiones más demandadas y mejor pagadas en el país⁶.

⁶ Los datos más recientes que ha publicado el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) del Ministerio de Educación son del año 2015. El documento “Diez años analizando la graduación y vinculación laboral en Colombia” presenta un análisis de estos datos y puede ser consultado en el siguiente enlace: https://ole.mineducacion.gov.co/1769/articles-380307_recurso_1.pdf.

Gráfica 10. Composición socioeconómica de Ingeniería de Sistemas en la cohorte escogida



Fuente: Datos de Registro de la universidad.

N = 93 N SPP = 19 N E6 = 13

En efecto, con excepción de Omar, los pilos egresados de esta profesión manifiestan que no tuvieron mayores dificultades para conseguir empleo. Cristian asegura que “en este campo es relativamente sencillo porque la Ingeniería de Sistemas tiene mucha salida y actualmente no hay suficiente gente para tanto trabajo”. Tanto los datos de la Encuesta como las entrevistas sugieren que la enorme demanda que tiene esta profesión garantiza que, independientemente de su rendimiento académico, los egresados se inserten rápidamente en el mercado laboral. De hecho, incluso Omar logró conseguir trabajo en su campo solo dos meses después de haberse graduado y desde entonces ha tenido dos cargos más estables y mejor remunerados.

En definitiva, los datos recopilados sugieren que los pilos egresados de Derecho enfrentan y perciben más barreras al buscar empleo que los que estudiaron Ingeniería de Sistemas porque, además de que su profesión le concede más importancia al capital social y cultural, presenta un mercado laboral de menor calidad que el de sus pares. Este hallazgo corrobora que hay profesiones más cerradas que otras para los profesionales de clase baja (Friedman et al., 2015; Friedman y Laurison, 2019) y arroja luces sobre las razones que explican dicha variación.

Si esta explicación es correcta, cabría esperar que los profesionales de clase baja enfrenten numerosos obstáculos cuando se gradúan de profesiones que ofrecen un mercado laboral de baja calidad y les conceden una gran importancia al capital social y cultural; en cambio, esperaríamos que se inserten y adapten al mercado laboral con mucha más facilidad al

escoger profesiones con un buen mercado laboral en las que dichos capitales tienen poca relevancia. En palabras sencillas, las profesiones menos rentables y más elitistas presentan muchas más barreras de acceso para los profesionales de clase baja. Para cerrar este apartado, es importante aclarar que este hallazgo no implica que los pilos de Ingeniería de Sistemas no tengan algunas desventajas frente a sus colegas privilegiados, pues, como señalamos anteriormente, tanto los datos de la Encuesta como los de las entrevistas muestran diferencias salariales importantes entre los pilos y los egresados de clase alta de las dos carreras. Más bien, indica que, aunque en ambos casos existen barreras o techos para los pilos, los egresados de esta profesión las perciben con menor frecuencia e intensidad que los pilos de Derecho.

LA MOVILIDAD SOCIAL ACARREA COSTOS, PERO TAMBIÉN GANANCIAS EMOCIONALES

Tal y como ocurre con las barreras de acceso al mercado laboral, los costos emocionales de la movilidad social son más pronunciados entre los pilos que estudiaron Derecho que entre quienes estudiaron Ingeniería de Sistemas. Los primeros manifiestan que, aunque les gusta mucho su trabajo, no se sienten del todo cómodos con sus jefes y compañeros, especialmente quienes tienen o han tenido cargos en firmas o en otras instituciones prestigiosas.

[80]

Jefferson, el entrevistado que expresa más malestar al hablar sobre este tema, siente que las diferencias socioeconómicas que existen con sus compañeros impiden que compartan temas de interés y establezcan relaciones genuinas. Entre otras cosas, manifiesta que cuando hay actividades de integración “no se siente como pez en el agua” porque hablan sobre temas a los que puede aportar muy poco, como viajes y especializaciones en el exterior. En sus palabras: “Me siento mucho más cómodo en los espacios en los que confluyo con la secretaria, el conductor del despacho y los judicantes, ahí me siento más libre, siento que no va a haber tantas máscaras”. Para él, “las personas que tuvieron una infancia con menos desafíos y más privilegios hablan un idioma distinto”. En cambio, con Germán, el conductor, siente que “comparte la misma jerga”.

Otros colegas de Jefferson señalan que han vivido situaciones incómodas en el trabajo por los comentarios y actitudes clasistas de sus jefes y compañeros. Por ejemplo, Duván, quien ha trabajado en varias firmas, relata los siguientes episodios:

Un día, uno de mis compañeros de la firma me dijo “No vaya a comprar corbatas en Arturo Calle” y me contó que él había comprado una roja y cuando llegó a la oficina se dio cuenta de que los celadores tenían la misma, así que le tocó botarla porque “él no iba a usar esa corbata sabiendo que los celadores la usaban”. A mí eso me pareció extremadamente clasista, claramente el tipo lo era y lo es, pero no lo había manifestado de forma tan abierta. Igual, los socios no dejaban que uno se pusiera traje negro porque para ellos el traje negro es el traje de los meseros y para que se vea bien tiene que ser de un paño italiano que cuesta como \$3.000.000 y nadie va a comprar eso en su sano juicio siendo empleado.

Los relatos de los pilos también permiten entrever que el capital económico representa una barrera para que establezcan relaciones cercanas con sus compañeros y se sientan completamente a gusto con ellos. Duván explica que “en las firmas el asunto funciona así: los viernes dicen ‘vamos a almorzar’ y proponen lugares como Osaki, donde un plato vale mínimo \$30.000”. Gracias a que no tiene deudas, él puede ir ocasionalmente a este tipo de restaurantes, pero no con la misma frecuencia que sus compañeros porque se sale de su presupuesto. En el mismo sentido, Walter cuenta que cuando trabajaba en una firma reconocida, sus compañeros decían “vamos a almorzar a un lugar barato” y terminaban en Crepes o en El Corral, restaurantes que para él “claramente no son baratos”. Pese a que siempre trató de pasar por alto esas situaciones, confiesa que en el fondo lo afectaban y lo llevaban a pensar: “Juepucha, definitivamente yo no encajo aquí o quizás yo podría encajar, pero mi bolsillo definitivamente no”.

En contraste, solo un pilo egresado de Ingeniería de Sistemas señala que se siente inseguro al lidiar con sus jefes por su nivel de inglés. Se trata de Omar, quien hace poco empezó a trabajar en un reconocido banco internacional y ocasionalmente tiene que asistir a reuniones con directivos que no hablan español. Pese a que se ha esforzado por mejorar su nivel, siente que el idioma le ha dificultado las cosas en la empresa porque muchas veces se queda sin vocabulario al hablar con sus superiores sobre “cosas técnicas como metodologías ágiles y buenas prácticas para el desarrollo que a duras penas domina en español”.

Este hallazgo corrobora que, al igual que en la universidad, algunos pilos experimentan microagresiones de clase y enfrentan barreras económicas y culturales que dificultan que se sientan completamente cómodos en sus lugares de trabajo y en las interacciones cotidianas con sus jefes y compañeros (Álvarez et al., 2022; Friedman y Laurison, 2019). Así mismo, sugiere que, como ocurre con las barreras de acceso al mercado laboral, los costos emocionales son más pronunciados en las profesiones y empleos en que los códigos de comportamiento y el capital cultural tienen más importancia.

Por otra parte, pese a que han experimentado movilidad social rápida y de largo alcance, ni los pilos egresados de Derecho ni los de Ingeniería de Sistemas han sufrido rupturas definitivas con sus familiares. Casi todos los entrevistados señalan que su paso por la universidad hizo que adquirieran nuevos gustos musicales y gastronómicos, aumentaran sus expectativas académicas y cambiaran de opinión sobre numerosos temas, pero aseguran que nada de esto provocó grandes transformaciones en sus relaciones más próximas. Jefferson, el único pilo que reporta cambios importantes en este ámbito, cree que sus familiares se sienten disminuidos cuando discuten sobre temas de actualidad porque no cuentan con las habilidades retóricas que él adquirió en la universidad. Desde su perspectiva, las “brechas académicas” —una expresión acuñada por él mismo— que existen entre ellos pueden provocar tensiones y situaciones incómodas. Sin embargo, ni siquiera en su caso ha habido conflictos irresolubles, pues aún vive con su mamá y su hermana y responde económicamente por ellas.

[81]

Sorprendentemente, muchos pilos manifiestan que sus vínculos familiares no solo no se han debilitado, sino que han mejorado desde que entraron a la universidad o desde que empezaron a trabajar. Por ejemplo, Damián Fernando dice que siempre ha sido muy unido a su familia, pero su relación se hizo aún más estrecha cuando se ganó la beca. En sus palabras: “Yo vengo de uno de los peores colegios distritales de Bogotá y pasar de ahí a una de las mejores universidades del país tuvo un impacto gigante en mi casa. Todos se llenaron de orgullo”.

De igual manera, Leonardo cuenta que las expectativas de su familia aumentaron cuando empezó a sacar buenas notas en una universidad “bien ranqueada y con una exigencia académica alta”. Para él, la beca trajo una “bola de nieve de cosas buenas a su vida” porque permitió que obtuviera un buen trabajo y se ganara el respeto, la admiración y la credibilidad de sus seres queridos. En la entrevista, hizo énfasis en que haber estudiado Derecho propició que la relación con sus familiares se fortaleciera porque “los problemas jurídicos nunca faltan y ahora sienten que cuentan con alguien formado que puede ayudarles y brindarles soluciones concretas”. Evidentemente, Leonardo se siente orgulloso de que confíen en sus habilidades y acudan a él cada vez que tienen una duda o inconveniente relacionados con su profesión.

Por su parte, Juan David cuenta que su mamá está muy agradecida porque gracias a él pudo dejar de trabajar como empleada doméstica y menciona que la relación de poder cambió para bien desde que ingresó al mercado laboral: “Antes tenía poca voz y voto en las decisiones familiares, pero desde que tengo poder adquisitivo puedo opinar más y tengo mucha más autoridad”.

Las historias de los entrevistados revelan que, lejos de sentir rabia o resentimiento, sus familias sienten orgullo, admiración y agradecimiento por ellos e interpretan de forma positiva el ascenso socioeconómico que han experimentado gracias a la beca. Esto parece haber facilitado que los pilos armonicen su pasado y su presente y podría explicar que ningún entrevistado reporte conflictos identitarios ni *habitus* dividido. Pero ¿cómo explicar que, a diferencia de lo establecido por otros estudios (Bourdieu, 2002; Friedman, 2016; Friedman y Laurison, 2019; Morton, 2019), la movilidad social no haya afectado de forma negativa las relaciones familiares de los becarios y en algunos casos haya contribuido a fortalecerlas? Los datos recopilados son insuficientes para despejar este interrogante, pero permiten proponer dos hipótesis.

Las entrevistas muestran que las familias se han beneficiado directamente del ascenso socioeconómico de los pilos porque la mayoría reciben aportes monetarios que cubren o alivian sus gastos. Es posible que estas contribuciones propicien que las familias celebren la movilidad social de los becarios en vez de rechazarla u oponerse a ella.

Por otro lado, la reacción de las familias también podría ser producto del sesgo de selección, pues los pilos son excepcionales en tanto tienen un desempeño académico sobresaliente

[82]

pese a ser de clase baja. La literatura sugiere que su excepcionalidad puede deberse, en gran medida, a la crianza que recibieron y a las expectativas educativas y de movilidad social de sus padres (Álvarez et al., 2022; Jodl et al., 2001; Walpole, 2003). Si esta hipótesis es correcta, los pilos satisfacen las expectativas de sus familias en vez de traicionarlas, lo cual explicaría que no haya conflictos ni rupturas. En este caso, cabría esperar que el efecto se desvaneciera en las familias que no compartan dichas expectativas.

Finalmente, los relatos de los pilos revelan que están teniendo un impacto positivo en sus comunidades y que muchos se han convertido en ejemplos a seguir o modelos de rol (Kaztman, 2001) para sus familiares, amigos e incluso conocidos. A modo de ilustración, Juan David cuenta que ha notado un “impacto motivacional” en varios conocidos de su mamá y compañeros de su hermana que, al conocer su historia, dicen “vea pues, estudió Ingeniería en tremenda universidad y ahora está muy bien; es una prueba de que sí se puede salir adelante”. Así mismo, Walter confiesa apenado que varios primos que están próximos a graduarse del colegio le han dicho que él es su héroe porque, además de ser el primer profesional de su familia, logró estudiar en una de las mejores universidades del país. En ambos casos, las experiencias de los pilos hacen que sus pares de clase baja empiecen a creer que ellos pueden lograr algo parecido.

Adicionalmente, los pilos han impulsado a distintos miembros de sus comunidades a estudiar de forma directa e indirecta: algunos pagan una parte o la totalidad de los estudios de sus hermanos o primos, otros han conversado con ellos sobre la importancia de acceder a la educación superior y muchos han contestado dudas de amigos y conocidos sobre los programas que escogieron, las condiciones de SPP y la experiencia de estudiar en una universidad de élite.

Por ejemplo, Leonardo explica que después de que él entró a la Universidad un amigo del colegio se animó a presentarse a Derecho en una universidad pública. Desde entonces, le ha dado varias tutorías. En sus palabras, dice: “Creo que para él es una motivación que yo le diga ‘vea, toca hacer esto’ o ‘mire, yo ya estoy trabajando’. Creo que le sirve para proyectarse, para que se inspire”. Por su parte, Héctor asegura que “dentro de su privilegio siempre trata de ayudar a sus amigos de toda la vida” y cuenta que actualmente le está enseñando a uno de ellos a desarrollar *dashboards* para que pueda trabajar con él mientras termina su carrera universitaria. También menciona que planea dar tutorías de programación en el colegio en el que estudió para que los jóvenes como él tengan más oportunidades de salir adelante.

En síntesis, los pilos pagan costos relacionales, pero también se ganan el orgullo y la admiración de sus seres queridos y logran tener un impacto positivo en distintos miembros de sus comunidades, lo cual sugiere que, si bien la movilidad social suele acarrear costos emocionales, también puede traer ganancias inesperadas para los individuos que la experimentan, sus familias, amigos e incluso conocidos. En ese orden de ideas, este caso invita a prestarle tanta atención a las ganancias emocionales como a los costos que han identificado otros estudios.

[83]

DISCUSIÓN

Antes de reflexionar sobre las implicaciones de este estudio, es importante mencionar que las particularidades de la universidad escogida y de los beneficiarios de SPP podrían dificultar la generalización de los hallazgos presentados anteriormente. Por una parte, la universidad en cuestión no solo es una institución de alta calidad, sino también de élite económica. Probablemente, el prestigio que ostenta esta entidad facilita la inserción al mercado laboral de los egresados —incluidos los pilos— en mayor medida que otras universidades públicas de alta calidad, pero al mismo tiempo su carácter exclusivo podría provocar que los beneficiarios perciban más diferencias con sus compañeros que quienes estudiaron en instituciones menos exclusivas. Por otra parte, como explicamos anteriormente, los pilos son excepcionales en tanto tuvieron un desempeño académico sobresaliente pese a experimentar condiciones socioeconómicas poco favorecedoras. En ese sentido, son distintos de la mayoría de profesionales de clase baja y podrían tener experiencias más llevaderas en el mercado laboral y pagar menos costos emocionales que sus pares. Sin embargo, como explicaremos a continuación, las particularidades de los casos escogidos en este estudio arrojan luces sobre las experiencias de los demás pilos e incluso de los profesionales de clase baja en el mercado laboral.

[84]

En términos generales, este estudio pone en evidencia que la respuesta a la pregunta original no es sencilla ni definitiva. El primer hallazgo muestra que, en materia de empleabilidad, la educación superior de alta calidad logra nivelar a los estudiantes de clase baja que tienen un rendimiento académico sobresaliente, lo cual resulta sorprendente porque, a diferencia de otros estudios que comparan estudiantes becados de clase baja con otros estudiantes de clase baja que no obtuvieron la beca, en este caso propusimos la comparación más extrema y exigente al escoger a los pilos y a los estudiantes más privilegiados (estrato seis para el caso colombiano). Este resultado sugiere que, incluso en un contexto tan desigual y fragmentado en términos socioeconómicos como Colombia, la educación superior de alta calidad tiene el potencial de reducir las brechas entre los grupos escogidos. No obstante, los datos recopilados también sugieren diferencias salariales entre los dos grupos, lo cual implica que la balanza no queda del todo equilibrada. Como vimos, es necesario obtener más datos para hacer un seguimiento longitudinal y establecer si la brecha se amplía o se reduce en el mediano y largo plazo (Chetty et al., 2014).

El segundo hallazgo revela inequidades más sutiles en el mercado laboral: los becados experimentan más ansiedades y preocupaciones que los egresados de clase alta al buscar empleo, a pesar de que tuvieron un desempeño académico similar o incluso superior al de ese grupo porque deben asumir sus gastos y en ocasiones los de sus familias. A su vez, la angustia y la sensación de precariedad los lleva a buscar ingresos adicionales, lo cual puede ser interpretado como un costo adicional de las desventajas de clase, pero también como una respuesta creativa a dichas inequidades que les permite enfrentarlas de forma efectiva e incluso, en algunos casos, subvertirlas. En ese sentido, este resultado corrobora que los profesionales de clase baja enfrentan barreras ausentes en las trayectorias de sus colegas de clase alta, pero también invita a reconocer que, aunque parten de condiciones desfavorables,

tienen agencia y poseen características que les permiten desarrollar habilidades poco comunes en sus colegas de clase alta.

El tercero muestra que hay variación en las carreras escogidas: las ansiedades y las barreras de acceso al buscar empleo son mucho más pronunciadas entre los abogados que entre los ingenieros, lo cual parece explicarse porque la calidad del mercado laboral es menor y la importancia del capital social y cultural es mayor en esta profesión que en la ingeniería. Este resultado corrobora que no todas las profesiones ofrecen el mismo grado de apertura para los profesionales de clase baja (Friedman y Laurison, 2019; Manzoni y Streib, 2019) y propone una explicación novedosa para comprender dichas diferencias que tiene un potencial predictivo: si es correcta, podemos esperar que los profesionales de clase baja enfrenten más obstáculos en carreras que tienen un mercado laboral limitado y en las que el capital social y cultural tienen relevancia. Evidentemente, es necesario poner a prueba esta explicación en estudios que incluyan otras profesiones para establecer qué tanta validez tiene.

Finalmente, el último resultado indica que los pilos pagan costos emocionales al ingresar a entidades exclusivas y prestigiosas, lo cual ocurre con mayor frecuencia entre los egresados de Derecho, a quienes les cuesta sentirse completamente cómodos con sus jefes y compañeros por las microagresiones de clase que enfrentan en las interacciones cotidianas y las diferencias de capital cultural y económico que existen entre ellos. Sin embargo, en contraste con lo establecido por otros estudios (Bourdieu, 2002; Friedman, 2016; Friedman y Laurison, 2019; Morton, 2019), encontramos que el ascenso socioeconómico no ha afectado las relaciones familiares de los becarios e incluso ha contribuido a fortalecerlas en algunos casos, lo cual podría ser producto de que sus padres tienen expectativas de movilidad social que los pilos satisfacen.

Además, descubrimos que los pilos tienen un impacto positivo en sus comunidades mediante las contribuciones económicas que realizan, pero también a través del ejemplo: muchos se convierten en héroes o modelos de rol (Kaztman, 2001) para sus hermanos, primos, amigos e incluso conocidos. Si bien esto es una gran responsabilidad y podría aumentar la presión que los pilos sienten, también les da un lugar en el mundo, permite que se sientan importantes y que reconcilien sus experiencias de movilidad social con sus lugares de origen. Este resultado sugiere que, así como la movilidad social suele acarrear costos importantes, puede traer ganancias emocionales no solo para quienes la experimentan, sino también para sus comunidades.

En definitiva, este estudio presenta una imagen matizada, compleja y ambivalente de los alcances de la educación superior de alta calidad y las experiencias de movilidad de los profesionales de clase baja. Por una parte, ratifica que los egresados de orígenes socioeconómicos bajos enfrentan numerosas barreras que sus colegas de clase alta ni siquiera perciben al insertarse en el mercado laboral y pone en evidencia que esto ocurre incluso en el caso de los pilos más “privilegiados” como los que escogimos en este estudio: hombres que estudiaron profesiones con un buen mercado laboral en una de las universidades más reconocidas y prestigiosas del país. El hecho de que ellos encaren dificultades que los profesionales de

clase alta no padecen indica que hay una alta probabilidad de que los menos privilegiados (mujeres y beneficiarios que escogieron profesiones con un mercado laboral más limitado o universidades menos prestigiosas) enfrenten aún más obstáculos para insertarse en el mercado laboral. En ese orden de ideas, el estudio sugiere que la educación superior de alta calidad no es suficiente para equilibrar la balanza entre los dos grupos. No obstante, también invita a reconocer, explorar, caracterizar y explicar los efectos positivos de la movilidad social en tanto demuestra que, así como exige asumir costos que no son menores, también trae numerosas ganancias y ventajas no solo para quienes la experimentan en carne propia sino para sus comunidades.

REFERENCIAS

- Álvarez Rivadulla, M. et al. (2017). “El Programa Ser Pilo Paga: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico”, en Documentos CEDE, núm. 59, pp. 1-72.
- Álvarez Rivadulla, M. (2019). “Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite”. *Desacatos*, núm. 59, pp. 50-67.
- Álvarez Rivadulla, M. et al. (2022). “The Relational Costs of Crossing Class Lines”. Manuscrito no publicado.
- Ashley, L. y Empson, L. (2013). “Differentiation and discrimination: Understanding social class and social exclusion in leading law firms”. *Human Relations*, 66(2), 219–244.
- [86] Astin, A. y Oseguera, L. (2004). “The declining ‘equity’ of American higher education”. *Review of Higher Education*, 27(3), 321–341.
- Boar, C. y Lashkar, D. (2021). “Occupational Choice and the Intergenerational Mobility of Welfare”. Working Paper Series, 29381.
- Bowen, W., Kurzweil, M. y Tobin, E. (2005). *Equity and excellence in American higher education*. University of Virginia Press.
- Camelo, P. (2020). *Mediación y resistencia en procesos contratación: El rol “bisagra” de los seleccionadores de personal*. [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional – Universidad de los Andes.
- Corneo, G. y Jeanne, O. (2010). “Symbolic values, occupational choice, and economic development”. *European Economic Review*: Volume 54, Issue2, pp. 237 – 251.
- Cherastidtham, I. y Norton, A. (2014). “Effects of university prestige and courses on graduates’ earnings. Grattan Institute. ISBN: 978-1-925015-64-5.
- Chetty, R., Frieman, J., Saez, E., Turner, N. y Yagan, D. (2017). Mobility report cards: The role of colleges in intergenerational mobility. Working paper: http://www.equality-of-opportunity.org/papers/coll_mrc_paper.pdf.
- Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., Saez, E. y Turner, N. (2014). Is the United States still a land of opportunity? Recent trends in intergenerational mobility. *American Economic Review*, 104(5), 141–147.
- Edmonds, D. Anfritrón). (5 de junio de 2019). “Sam Friedman on Class” [Episodio de Podcast] En: *Social Science Bites*. Spotify: <https://open.spotify.com/episode/2HbAsghoaSXO0H5DpM6j2n>.

- Friedman, S., Laurison, D. y Miles, A. (2015). "Breaking the 'class' ceiling? Social mobility into Britain's elite occupations". *The Sociological Review*, Vol. 63, 259 – 289.
- Friedman, S., Laurison, D., O'Brien, D. y Miles, A. (2016). "Are the creative industries meritocratic? An analysis of the 2014 British labour force survey". *Cultural Trends*, 25:2, 116-131.
- Friedman S. (2016). "Habitus Clivé and the Emotional Imprint of Social Mobility". *The Sociological Review*: 64(1):129-147.
- Friedman, S. y Laurison, D. (2016) "The class pay gap in Britain's higher professional and managerial occupations". *American Sociological Review*, 81 (4). pp. 668-695.
- Friedman, S. y Laurison, D. (2017). "Mind the gap: financial London and the regional class pay gap". *The British Journal of Sociology*, 68 (3): 474-511.
- Friedman, S. y Laurison, D. (2019). *The Class Ceiling: Why it Pays to be Privileged*. Policy Press.
- Friedman, S. y Toft, M. (2021). "Family Wealth and the Class Ceiling: The Propulsive Power of The Bank of Mum and Dad". *Sociology*: 55(1):90-109.
- Gerber, S., y Cheung, S. (2008). "Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications". *Annual Review of Sociology*, 34, 299–318.
- Hällsten, M. (2013). "The class-origin wage gap". *The British Journal of Sociology*, 64: 662-690.
- Hansen, M. (2001). Education and economics rewards variation by social origin and income measures. *European Sociological Review*, 17(3), 209–231.
- Hout, M. (1988). "More universalism, less structural mobility: The American occupational structure in the 1980s". *American Sociological Review*, 93(6), 1358–1400.
- Hunter, A. A., y Leiper, J. M. (1993). On Formal Education, Skills and Earnings: The Role of Educational Certificates in Earnings Determination. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 18(1), 21–42.
- Jodl, K.M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.S. y Sameroff, A. (2001). Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development*, 72: 1247-1266.
- Kaztman, R. (2001). "Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos". *Revista CEPAL* No. 75.
- Lareau, A. (2013). *Unequal childhoods. Class, Race and Family Life (with an Update a Decade Later)*. University California Press.
- Morton, J. (2019). *Moving Up without Losing Your Way: The Ethical Costs of Upward Mobility*. Princeton University Press.
- Mullen, A. (2010). *Degrees of inequality*. John Hopkins.
- Rivera, L. (2010). "Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials". *ScienceDirect. Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 20, Issue 1, 71 – 90.
- Rivera, L. (2012). "Hiring as Cultural Matching: The case of Elite Professional Service Firms". *American Sociological Review*: 77(6) 999–1022.

- Rivera, L. (2015). "Firms Are Wasting Millions Recruiting on Only a Few Campuses". Harvard Business School: 10/23.
- Small, M. y Pager, D. (2020). Social Perspectives on Racial Discrimination. *Journal of Economic Perspectives*, Volume 34, Number 2, pp. 49–67.
- Spencer N, Urquhart M-A y Whitely P. "Class Discrimination? Evidence from Jamaica: A Racially Homogeneous Labor Market". *Review of Radical Political Economics*: 2020;52(1):77-95.
- Toft, M. (2019). "Mobility closure in the upper class: assessing time and forms of capital". *The British Journal of Sociology*, 70: 109-137.
- Torche, F. (2011). "Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States". *American Journal of Sociology*, Vol. 117, No. 3 (November 2011), pp. 763-807.
- Vedantam, S. (Anfitrión). (9 de noviembre de 2020). "Between Two Worlds" [Episodio de Podcast] En: *Hidden Brain*. Spotify: <https://open.spotify.com/episode/5Uek2QvvtSaulVXkcreIoZ>.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic status and college: How SES affects college experiences and outcomes. *The Review of Higher Education*, 27, 45–73.
- Witteveen, D., y Attewell, P. (2017). "Family background and earnings inequality among college graduates". *Social Forces*, 95(4), 1539–1576.

HACIA UN NUEVO LUGAR DE ENUNCIACIÓN: APORTES INTERSUBJETIVOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN NORTE DE SANTANDER. UNA PERSPECTIVA DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

Juan Diego Hernández Albarracín, doctor en Educación por la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Profesor del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta. Correo electrónico: juan.hernandez@unisimon.edu.co.

María Daniela Ramírez Lindarte, magíster en Producción Audiovisual y Gestión Cultural de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Profesora del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta. Correo electrónico: maria.ramirez@unisimon.edu.co.

Antonio José Bravo Valero, doctor en Ingeniería Biomédica por la Universidad Simón Bolívar de Venezuela. Profesor de la Facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta. Correo electrónico: antonio.bravo@unisimon.edu.co.

RESUMEN

El presente estudio, hecho en el Departamento de Norte de Santander, en Colombia, tenía como objetivo establecer el concepto de calidad de la educación mediante el método de teoría fundamentada. Se implementaron talleres participativos con diversos actores del ecosistema educativo y se aplicaron técnicas de análisis de contenido. El resultado fue un concepto de calidad de la educación basado en seis ejes axiológicos: integración compleja de dimensiones, proceso dialógico, educación como derecho, gestión socioemocional, inclusión de la diversidad y lenguaje inclusivo. Estos ejes están estimulados por los valores del sistema educativo y las necesidades de la sociedad en torno a él. Este concepto no solo redefine la calidad de la educación desde una perspectiva territorial delineando la ruta para la configuración de indicadores de medición, sino que también demuestra la importancia del proceso dialógico en la construcción de elementos ontológicos para la calidad de la educación, que deben ser comprendidos y aplicados por todos los actores del sistema educativo.

Palabras clave: *apartheid* educativo, calidad de la educación, dialógico, sistema educativo, teoría fundamentada

TOWARD A NEW ENUNCIATION PLACE: INTERSUBJECTIVE CONTRIBUTIONS ON EDUCATIONAL QUALITY IN NORTE DE SANTANDER. A GROUNDED THEORY PERSPECTIVE

ABSTRACT

The study conducted in the department of Norte de Santander, Colombia, aimed at establishing the concept of quality of education using the grounded theory method. Participatory workshops were conducted

with various actors of the educational ecosystem, and content analysis techniques were applied. The result was a concept of educational quality based on six axiological axes: complex integration of dimensions, dialogic process, education as a right, socioemotional management, inclusion of diversity and inclusive language. These axes are driven by the needs of society around the education system and the values of the system itself. This concept not only redefines the quality of education from a territorial perspective by outlining the route for the configuration of assessment indicators, at the same time it demonstrates the importance of the dialogic process in the construction of ontological elements for the quality of education, which must be understood and applied by all actors in the education system.

Keywords: educational apartheid, quality of education, dialogic, education system, grounded theory

Fecha de recepción: 02/06/2023

Fecha de aprobación: 20/11/2023

INTRODUCCIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra ‘calidad’ se refiere a la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (Real Academia Española, 2023). Desde la perspectiva de las organizaciones, la calidad se refiere a aquellos productos, bienes o servicios que cuentan con características que cubren las expectativas del cliente, que de alguna forma son superiores a lo que ofrece la competencia; en otras palabras, que son excelentes (Chiavenato, 2009). Es decir, la calidad se refiere a la capacidad que posee un objeto para satisfacer necesidades implícitas o explícitas de acuerdo con un parámetro, al cumplimiento de ciertas cualidades (Rodríguez del Castillo, 2016).

Desde la perspectiva de los procesos, la educación es considerada como una transformación que implica cambios entre factores y productos. Es crucial contar con un sistema de control para evaluar cómo opera este proceso. Este sistema nos permite determinar si los productos finales cumplen con los estándares de calidad, así como medir la eficiencia de la operación del proceso, entre otros aspectos, con base en lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (2021), que establece la estructura del marco normativo del sistema de educación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Por tanto, es crucial definir claramente qué significa calidad en la educación. Esto implica una definición constitutiva, que establece los principios fundamentales, y una definición operacional, que se refiere al nivel de logro. La última se utiliza para establecer estándares que permitan evaluar de manera crítica la organización educativa en la región y el país, lo que es esencial para abordar desafíos como la desigualdad, que ha sido exacerbada por la centralización de la educación nacional y su falta de adaptación a contextos locales, ya que

El estatus socioeconómico predice el desempeño estudiantil en educación media. Adicionalmente, muestra que mientras la mayoría de los estudiantes en educación media son de estratos bajos (...), los estratos medios y altos aumentan su participación en las universidades. Esto sugiere que tanto el desempeño de los estudiantes de hogares menos favorecidos como las restricciones que enfrentan por su situación socioeconómica les impone una barrera para el acceso a la educación superior. (Cárdenas et al., 2021, p. 35)

[90]

Esto implica una profunda discusión sobre la superestructura educativa en Colombia y las perspectivas de la calidad que centralizan los esfuerzos e impiden que las condiciones territoriales tengan voz y participen en las decisiones sobre su educación. Es por ello que el punto de partida de este trabajo es hacer patente la crisis de la representación de la calidad y su poca influencia en los procesos de movilidad social en el Departamento de Norte de Santander, en Colombia, para deshacer el nudo gordiano de los privilegios de clase como determinadores del éxito.

La intención de este estudio es romper con el *apartheid* educativo (Cárdenas et al., 2021) para proponer una educación basada en un concepto que incluya las demandas, iniciativas, crisis y posiciones del ecosistema educativo del Departamento. De esta manera, sería posible lograr acciones de transformación que permitan fácticamente —y no únicamente de forma simbólica— la movilidad social y la equilibrada competencia en la búsqueda del progreso social y económico. Todo ello permitirá enfrentar los retos significativos tanto en educación inicial, en la cual la cobertura para niños de tres, cuatro y cinco años es de 53 %, 58 % y 62 %, respectivamente, como en educación media, en la cual hay un déficit estructural de oferta en las zonas rurales y la cobertura neta es de apenas 45 %, el valor más bajo en países latinoamericanos, 46 puntos por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Fedesarrollo, 2022, p. 2).

En este sentido, es determinante organizar acciones para crear condiciones de calidad con mirada territorial en el sistema educativo, lo cual implica propiciar la libre competencia y fortalecer las capacidades para la movilidad. Se requiere un trabajo comprometido entre la sociedad civil, el Estado, el sector productivo, los gobiernos regionales y la academia cuyo objetivo sea producir procesos sostenibles, creando indicadores complejos. Estos indicadores van más allá de la simple cobertura, la deserción y el rendimiento, que a menudo juegan un papel en ocultar las desigualdades. Esta práctica se realiza a través de una retórica del mérito y el esfuerzo que no repercute ni impacta de forma contundente sobre el tejido social¹. Precisamente, al respecto, el filósofo estadounidense Michael Sandel escribe:

La fe estadounidense en que, si trabaja y tiene talento, cualquiera puede ascender socialmente ya no encaja con los hechos observados sobre el terreno. Esto tal vez explica por qué la retórica de las oportunidades ha dejado de tener la fuerza inspiradora de antaño. La movilidad ya no puede compensar la desigualdad. Toda respuesta sería a la brecha entre ricos y pobres debe tener muy en cuenta las desigualdades de poder y riqueza, y no conformarse simplemente con el proyecto de ayudar a las personas a luchar por subir una escalera cuyos peldaños están cada vez más separados entre sí. (Sandel, 2020, p. 36)

1 Según Fedesarrollo (2022), las brechas existentes en calidad se presentan con una diferencia de un año de escolaridad equivalente entre las zonas urbanas y las rurales (40 puntos) y casi de dos años (70 puntos) entre colegios privados y oficiales, lo cual mengua ostensiblemente la movilidad social y desdibuja la educación como dispositivo para equilibrar el impacto histórico de las desigualdades.

Es respecto a lo anterior que este trabajo surge de los procesos de articulación del Observatorio de Interpretación de Realidades Educativas (OIRE)² y el Pacto por la Educación³. Se organizaron trabajos con el ecosistema educativo del Departamento con el objetivo de construir un nuevo lugar de enunciación sobre la calidad. Tal enunciación debe nutrir los procesos que se adelantan, entendiendo la necesidad de transformar el imaginario y las prácticas educativas en Norte de Santander. Desde este nuevo lugar de enunciación, la representación de la calidad de la educación debe superar la simple medición de los aprendizajes y la verticalidad de la analítica problémica. Se busca migrar hacia una hermenéutica que instituya que “los problemas auténticamente complejos no se los ve con los ojos; se los siente en alguna parte del cuerpo” (Maldonado, 2020a, p. 3), considerando así la interpretación de las trayectorias de vida que impactan económica, social, estética y políticamente tanto a estudiantes como al ecosistema en general (Empresarios por la Educación, 2022). Lejos de ser un asunto de la burocracia o de la abstracción procedimental, se trata de una condición de la sensibilidad que debe considerarse sistémicamente para pensar otras lógicas transformadoras.

En consecuencia, este trabajo se organiza de la siguiente manera: primero, describe el proceso de generación del concepto de calidad de la educación desde la descripción de la cadena de valor propuesta para ello; segundo, expone la racionalidad metodológica; y tercero, muestra los hallazgos con el propósito de definir un concepto de calidad que permita acciones idóneas y contextualizadas desde una perspectiva territorial del Departamento de Norte de Santander en Colombia.

METODOLOGÍA

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de campo y un nivel descriptivo. Se empleó el método de investigación-acción que —según Hernández, Ramírez y López (2022)— busca entender la relación entre ser, conocer y hacer, para así ofrecer una explicación comprensiva de la realidad y la formulación de transformaciones. El estudio se fundamentó en la creación de escenarios participativos en los cuales todas las voces del ecosistema educativo contribuyeron a la construcción de un lugar de enunciación propio para ampliar las acciones educativas. El proceso se estructuró en seis fases para producir el concepto de calidad educativa, descritas en la Tabla 1.

2 El Observatorio de Interpretación de Realidades Educativas (OIRE) es un proyecto estratégico que emerge de las acciones del Pacto por la Educación en alianza con el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta, en Norte de Santander, cuyo objetivo principal es aportar al fortalecimiento del direccionamiento estratégico del ecosistema educativo departamental, a partir del análisis de la realidad educativa en el departamento, así como de la generación, la cooperación y el intercambio de conocimiento para la transformación a través de soluciones innovadoras.

3 El Pacto por la Educación 2050 es un proyecto que parte de la oficina del gobernador como la gran apuesta por construir un proceso de investigación-formación-acción sobre la base de generar acuerdos entre actores e instituciones del ecosistema educativo del Departamento, que desarrollen esfuerzos cooperativos por transformar las formas y los fondos, los discursos y las prácticas sobre los que se sustenta cultural y políticamente la educación en Norte de Santander.

Tabla 1. Fases metodológicas del proceso

Fase	Título	Descripción
1	II Taller Fortaleciendo la educación en Norte de Santander: primeras miradas al imaginario de la calidad	Taller realizado en el marco de la alianza entre el equipo del pacto por la educación y la red de entidades de formación para el trabajo y desarrollo humano, celebrado el 21 de febrero de 2022 en las instalaciones de la Fundación de estudios superiores de Comfanorte, sobre aspectos iniciales que pudiesen dar luces sobre la obtención de un concepto de calidad que respondiera a las emergencias y dinámicas del departamento Norte de Santander.
2	Estudio documental del contexto global y del marco general colombiano sobre educación	Revisión del estado conceptual de la calidad en educación a partir de la interpretación de documentos globales y nacionales que otorgan elementos importantes para pensar el lugar de la calidad en la educación.
3	Procesamiento de la información	Análisis e interpretación de los datos obtenidos en el primer taller para, a través de los atributos conseguidos por la metodología aplicada, plantear una primera propuesta sobre el concepto de calidad que sería socializada con el ecosistema en el segundo taller.
4	II Taller 'Fortaleciendo la educación en Norte de Santander: caminos de participación para la obtención de una concepción plural de la calidad'	Espacio de trabajo con los actores y sectores del ecosistema educativo de Norte de Santander para validar o discutir el concepto de calidad que propone OIRE de acuerdo con el procesamiento, análisis e interpretación de la información resultante del primer taller "Fortaleciendo la educación en Norte de Santander".
5	III Taller 'Fortaleciendo la educación en Norte de Santander: Ejercicios de validación del concepto de calidad'	Espacio de trabajo sobre el concepto de calidad obtenido en las fases 1 a 4 y socializado con el comité intersectorial del departamento para escuchar impresiones que enriquezcan la construcción del concepto.
6	Procesamiento de la información	Análisis e interpretación de los datos recogidos en los talleres, para construir un concepto de calidad de la educación que refleje los horizontes de sentido del ecosistema del departamento.

Fuente: Elaboración propia.

Cada fase descrita en la Tabla 1 agrega valor al proceso de construcción de indicadores y lecturas sobre las realidades educativas que realiza el Observatorio de Interpretación de Realidades Educativas (OIRE) y aporta información valiosa al Pacto por la Educación a través de estrategias participativas, de interpretación documental y de procesamiento de datos. El objetivo es dar consistencia y densidad a las apuestas trazadas para proponer un nuevo modelo educativo con visión 2050 para Norte de Santander.

En el presente artículo la construcción del concepto de calidad es respaldada mediante la adopción de un enfoque objetivo–producto. Este enfoque implica el desarrollo de una postura conceptual que transita de forma intersubjetiva por los actores y sectores del ecosistema educativo. Se define el proceso de manera que se obtenga un producto parcial específico para cada uno de los objetivos que guían cada fase de la investigación. El proceso se concibe como el establecimiento de unos pasos lógico–secuenciales para la evolución del concepto de calidad educativa, constituyéndose en una cadena de valor cuyo último eslabón es el propio concepto de calidad de la educación. La Tabla 2 muestra la cadena de valor que constituye el proceso de construcción de dicho concepto.

Tabla 2. Cadena de valor del concepto de calidad de la educación

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Objetivos	Analizar el marco legal que rige en Colombia al sistema educativo	Caracterizar la educación de calidad	Interpretar los datos obtenidos en las anteriores fases Proponer un concepto preliminar de calidad de la educación	Establecer la validez del concepto preliminar de calidad de la educación en Norte de Santander	Evaluar en el Comité Intersectorial Departamental el concepto obtenido durante los talleres I y II con la mesa de la alianza	Establecer un concepto de calidad de la educación para Norte de Santander
Escenario	OIRE	Taller: Fortalecimiento de la Educación en Norte de Santander	OIRE	Taller: Validación del concepto preliminar de calidad de la educación	III Taller fortaleciendo la educación en Norte de Santander: Ejercicios de validación del concepto de calidad	OIRE
Actores	Equipo de trabajo del OIRE	Miembros Mesa de la Alianza, equipo del pacto y Red de entidades de formación para el trabajo y desarrollo humano	Equipo de trabajo del OIRE Equipo de trabajo del Pacto por la Educación	Miembros Mesa de la Alianza Comité intersectorial departamental	Comité Intersectorial departamental	Equipo de trabajo del OIRE Equipo de trabajo del Pacto por la Educación
Producto	Estudio documental del marco legal que rige en Colombia al sistema educativo	Atributos de la educación de calidad Características esenciales del sistema educativo para una educación de calidad	Red semántica de atributos de la educación de calidad, características para alcanzarla, y aspectos de impacto Concepto preliminar de la calidad en educación en Norte de Santander	Elementos direccionadores para el ajuste del sistema de categorías de la calidad de la educación en Norte de Santander	Impresiones de los once actores asistentes, que enriquecieron y legitimaron la obtención del concepto.	Concepto de calidad de la educación para Norte de Santander

Fuente: Elaboración propia.

Todo el proceso metódico descrito anteriormente, que incluye la participación de diversos actores en talleres, la recopilación de datos y la evaluación constante, proporciona la base para llevar a cabo un análisis hermenéutico y una creación heurística. En este sentido, se toman aspectos de la teoría fundamentada que implican el muestreo teórico y el análisis comparativo constante (Sandoval, 2002) y que precisan la recolección de datos orientada por los conceptos derivados de la teoría. Se emplea el método comparativo con el propósito de acudir tanto a contextos como a personas para maximizar las oportunidades de descubrir, a través del diálogo intersubjetivo, otras variaciones conceptuales o nuevas categorías de análisis (Vegas-Meléndez, 2016). Tales acciones son determinantes desde esta instancia metodológica para guiar los procesos descritos en la cadena de valor como el camino para obtener el concepto de calidad de la educación.

Con este enfoque se evidencia la relación coherente entre las diversas fases, los actores, los escenarios y los productos para otorgarle al ejercicio una mayor solidez metodológica. La cadena de valor sigue la estructura de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) proponiendo un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, un muestreo teórico, una codificación y un seguimiento de principios, atributos y categorías (Sandoval, 2002). Este enfoque integral tiene como objetivo crear un concepto sobre la calidad que emerja del tejido intersubjetivo de las crisis, propuestas y planteamientos del ecosistema educativo de Norte de Santander.

RESULTADOS

En esta sección se describen cada una de las fases del proceso, así como los subsecuentes resultados direccionados por la estructura lógico-secuencial que define la ruta del logro establecida para la obtención del concepto de calidad de la educación. Todo ello sirve para movilizar las acciones y las reflexiones que tejen tanto OIRE como el Pacto por la Educación en el camino de proponer un nuevo modelo educativo con visión 2050 para Norte de Santander.

Para esto, nos concentramos en realizar una lectura teórico-metodológica basada en los aportes de la teoría fundamentada. El objetivo es “encontrar la huella en la versión metodológica, centrando lo característico de lo cualitativo no en los distintos tipos de datos, sino en el proceso de transformación que provoca esa mirada cualitativa” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p.10). Estos aportes, articulados a la perspectiva de las ciencias de la complejidad, buscan contribuir a que la calidad de la educación evite el binarismo analítico que ha afectado a Occidente (Maldonado, 2020a). Además, se pretende que esta calidad constituya el plano propicio para pensar lógicas alternativas, distintas del clasicismo epistémico (Maldonado, 2020b) presente en los manuales, planes de desarrollo y políticas actuales. Estas políticas, muchas veces sustentadas en lugares comunes, carecen de mayores confrontaciones o articulaciones críticas.

En este sentido, este trabajo bebe del interaccionismo simbólico para “considerar, de manera fundamental que el mecanismo de la acción humana y de la interacción tiene que

[95]

ser, necesariamente, definido simbólicamente” (Gadea, 2018, p.41) y así retar los esencialismos y la universalización simple (Hall et al., 2010) contenida, muchas de las veces, en las recomendaciones sobre educación que mantiene el privilegio del centro sobre sus periferias. Por esto, se asume la construcción del concepto de calidad de la educación como un nuevo referente que afecta la representación para considerar un “mundo relacional inserto en complejas redes de relaciones de poder, instituciones de saber y formas de articulación política” (Gadea, 2018, p.52).

Así, la ordenación de los resultados asume la estructura epistémico-metodológica de la teoría fundamentada, a partir de las estrategias que fueron descritas en la metodología, desde la postura de Sandoval (2002), para obtener un concepto de calidad cuya perspectiva territorial permitiese al OIRE y a las iniciativas del Pacto por la Educación estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo de Norte de Santander.

Consideraciones analíticas sobre el marco legal que rige en Colombia al sistema educativo: hacia un interrogante sistémico

La fase 1 se orientó en la búsqueda, con base en documentos, de los aspectos requeridos para el establecimiento del concepto de calidad de la educación, haciendo un especial énfasis crítico en el marco legal educativo del Estado colombiano que orienta las rutas para la gestión de la educación en los territorios. Con base en lo encontrado en este estudio documental, y para los efectos de la proposición de un nuevo modelo educativo para el Departamento de Norte de Santander con visión al 2050, se pueden tomar dos tipos de decisiones:

- a) Hacer una reflexión más profunda, con la participación de diferentes actores del ecosistema educativo, en torno a una definición constitutiva y operacional de la calidad, diferente a la presentada en el Plan Decenal de Educación 2016–2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2017).
- b) Asumir la definición de calidad presentada en el Plan Decenal de Educación 2016–2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), elaborando otras interpretaciones posibles que se adecuen y amplíen el marco legal estudiado

Por parte del OIRE y del equipo del Pacto por la Educación, se decide orientar el trabajo hacia la construcción de un concepto de la calidad de la educación en el contexto de Norte de Santander. Este concepto sería el resultado de la participación de actores y sectores del ecosistema educativo del Departamento. De esta manera, se asume un lugar de enunciación propio que dialoga, pero no se supedita, estrictamente, a las agendas nacionales planteadas por el Plan Nacional Decenal de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En consecuencia, se amplía el marco de referencia para reflexionar y promover otros impactos en clave territorial.

[96]

Caracterizar la educación de calidad: aportes desde el muestreo teórico

La fase 2, primera fase diagnóstica, está relacionada con determinar, describir, conocer, caracterizar y desvelar aspectos definitorios del concepto a establecer en el contexto de estudio, con base en la prospectiva y la necesidad que tiene el OIRE de configurar sus propios indicadores desde una dimensión de la calidad que respondiese a las demandas, emergencias y necesidades del Departamento.

Para ello, se desarrolla el taller “Fortalecimiento de la Educación en Norte de Santander: primeras miradas al imaginario de la calidad”, en el cual participan todos los actores que constituyen la Mesa de la Alianza por la Educación en Norte de Santander, liderado por la Red de Entidades de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano. El taller giró alrededor de las siguientes tres preguntas orientadoras:

- a) ¿Qué es la educación de calidad? (Referida a establecer los atributos fundamentales de la educación de calidad).
- b) ¿Cómo lograr una educación de calidad? (Referida a establecer las características primordiales para alcanzar la calidad en educación).
- c) ¿Para qué sirve la educación de calidad? (Referida a la determinación de los aspectos importantes para lograr el impacto deseado).

Tales preguntas son la síntesis de las preocupaciones que tanto la Red de Entidades de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano como el equipo del Pacto por la Educación venían recogiendo de los diferentes espacios de trabajo con el ecosistema educativo del Departamento. Estas inquietudes van sentando las primeras bases en la nueva geografía conceptual que es preciso construir para dar mayores alcances tanto a los procesos comprensivos del Pacto por la Educación sobre el estado de la educación como a las dinámicas que establece misionalmente el OIRE.

En consecuencia, la Tabla 3 evidencia cada uno de los atributos extraídos de las mesas de trabajo una vez que fueron sistematizados y procesados para articularlos en la red semántica (Figura 1). Esta red semántica escorrea⁴ los primeros aspectos del mapa sobre la calidad sin llegar a definir su totalidad objetual; mas bien, ofrece una experiencia que puede ser afectada y reconstituida a través de la participación. Por su parte, en la Tabla 4

4 Se asume este concepto de la fenomenología husserliana, desde el entendimiento de los fenómenos y la experiencia que se hace de ella. No se da de forma total, sino perfilada. La percepción no nos da el objeto como unidad, sino a través de una serie de aspectos parciales que Husserl denomina “escorzos” (*Abschattungen*), es decir, los distintos perfiles o caras del objeto. Estos escorzos son animados por aprehensiones (*noesis*) y merced a ellas pueden ejercer una función representativa. La aprehensión es una forma que anima a la materia (*hyle*) estableciendo la referencia intencional que introduce la mención de la cosa. Cuando las diversas aprehensiones de distintas determinaciones objetivas se fusionan en una unidad de aprehensiones, se llega a la percepción de una única cosa, es decir, el objeto” (Sassi, 1972, p.95).

se muestran las características para lograr tanto una educación de calidad como el propósito de una educación de calidad. Estas características se derivan de la sistematización y el procesamiento de las voces recogidas durante el taller.

Tabla 3. Atributos fundamentales de la educación de calidad

Atributo	Definición
Pertinencia	Cualidad de pertinente.
Pertinente	Perteneciente o correspondiente a algo. Que viene a propósito.
Integral	Que comprende todos los elementos o aspectos de algo.
Aceptabilidad	Cualidad de aceptable.
Aceptable	Capaz o digno de ser aceptado.
Desarrollo humano integral	Parte de la idea de que toda persona se define por sus propias características individuales y por su relación y experiencia con el mundo.
Sistema dinámico	Sistema cuyo estado evoluciona con el tiempo.
Capacidad	Cualidad de capaz.
Capaz	Que tiene ámbito o espacio suficiente para recibir o contener en sí otra cosa. Apto, con talento o cualidades para algo. Que puede realizar la acción que se expresa.
Inclusión	Cualidad de incluir.
Incluir	Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.
Inclusiva	Que incluye o tiene virtud y capacidad para incluir.
Multidimensional	Perteneciente o relativo a múltiples dimensiones.
Accesibilidad	Cualidad de accesible.
Multiculturalidad	Cualidad de multicultural.
Multicultural	Caracterizado por la convivencia de diversas culturas.
Equidad	Cualidad que consiste en dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones.
Adaptabilidad	Cualidad de adaptable.
Adaptable	Capaz de ser adaptado.
Tolerancia	Acción y efecto de tolerar. Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.
Respeto	Miramiento, consideración, deferencia.
Identidad regional	Elementos históricos, culturales, geográficos y sociales que posibiliten que una región se diferencia de otra.
Cualificación del talento humano	Proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, perfeccionan y/o fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas.
Asequibilidad	Cualidad de asequible.

Atributo	Definición
Asequible	Que puede conseguirse o alcanzarse.
Disponibilidad	Cualidad o condición de disponible.
Ambiente de aprendizaje	Espacio físico y entorno social en el que los estudiantes interactúan y adquieren conocimientos.
Ética	Parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores. Recto, conforme a la moral. Conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida.
Democrática	Perteneciente o relativo a la democracia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Características y propósito de la educación de calidad

Características primordiales para alcanzar la calidad	Propósito de la educación de calidad
Motivación positiva. Comunicación. Confianza. Apertura al cambio. Implementar política pública donde el plantel docente se capacite y actualice constantemente teniendo en cuenta los diferentes enfoques existentes en la región del Norte de Santander. Formación integral de docentes. Renovación y flexibilización curricular. Innovación educativa. Compromiso de todos. Unión de voluntades. Vinculación de familias en procesos de aprendizaje. Inversión: Talento humano, ambientes de aprendizaje, estrategias de permanencia. Recursos económicos. Priorizar en agenda y presupuesto público.	Permanencia. Cobertura +, Inclusión +. Cobertura académica. Reducir la deserción escolar. Desarrollo integral. Profesional integral (competente) Seres humanos extraordinarios. Desarrollo de la región. Empáticos. Bienestar – Desarrollo sostenible. Desarrollo social y compromiso con el medio ambiente. Nivelación de los niveles de competitividad. Mejoramiento de la salud mental. Fortalecimiento del desarrollo personal. Innovación – Física – Tecnológica. Entornos más seguros. Consolidación del modelo educativo regional.

Fuente: Elaboración propia.

Proponer un concepto preliminar de calidad de la educación desde la construcción de categorías

A partir del análisis documental del marco legal en educación en Colombia y de la información mostrada en las Tablas 3 y 4, construimos un sistema de categorías de la calidad en la educación, el cual se muestra en la Tabla 5. Partimos de una categoría inicial relativa a calidad de la educación, a la cual se le asocia el concepto base presentado en el Plan Decenal de Educación 2016–2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que responde directamente al pilar de gobernabilidad y gobernanza formulado por el equipo del Pacto por la Educación de Norte de Santander.

Tabla 5. Sistema de categorías de la calidad en la educación

Categorías iniciales	Concepto	Pilar	Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Calidad en la educación	Una educación de calidad es aquella que propone y alcanza fines pertinentes para las personas y las comunidades en el contexto de una sociedad en continuo progreso y que la hace competitiva en el contexto mundial. Exige un sistema educativo en continuo mejoramiento y contribuye a la equidad, compensando las desventajas socioeconómicas para generar igualdad de oportunidades y lograr los resultados básicos socialmente deseables para todos.	Gobernabilidad y gobernanza	Multiculturalidad Aceptabilidad Integralidad Accesibilidad	Necesidades de la sociedad en torno al sistema educativo	Sentido de pertenencia y ciudadanía
			Disponibilidad Capacidad Alcance de la infraestructura Cualificación del talento humano Adaptabilidad	Elementos axiológicos del sistema educativo	Sistema educativo

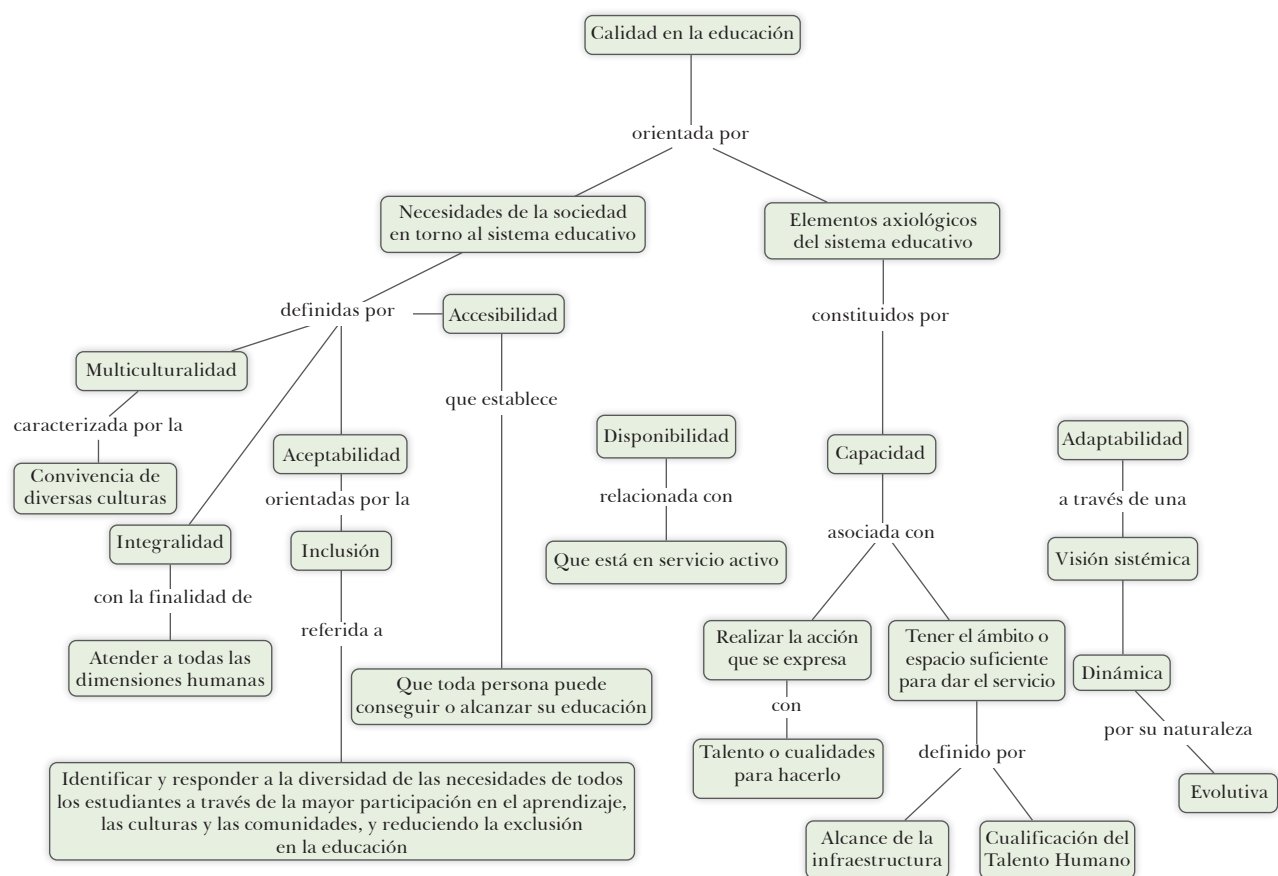
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo expuesto en la Tabla 5, las necesidades de la sociedad en torno al sistema educativo y a los elementos axiológicos que posee están relacionadas con las categorías axiales del sistema de categorías, expresada la primera a través de la multiculturalidad, aceptabilidad, integralidad, y accesibilidad. Por su parte, los elementos axiológicos se expresan con base en disponibilidad, capacidad, alcance de la infraestructura, cualificación del talento humano y adaptabilidad. Tales términos son previamente definidos en la Tabla 3.

Desde el marco teórico se puede reconocer que las necesidades de la sociedad en torno al sistema educativo se relacionan con el sentido de pertenencia y ciudadanía (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2011), mientras que los elementos axiológicos del sistema educativo están asociados al propio sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

La información derivada del trabajo hermenéutico es utilizada en la construcción de una red semántica a la manera de un mapa conceptual que sintetiza los atributos de la educación de calidad, las características primordiales para alcanzar la calidad en educación y los aspectos importantes para lograr el impacto deseado. La red semántica construida se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Red semántica en torno a la calidad en educación



Fuente: Elaboración propia.

Sobre la base del estudio realizado, proponemos este concepto preliminar de la calidad en educación que debe ser sometido a validación conceptual:

La calidad del sistema educativo es un proceso fundamental en el desarrollo del ecosistema educativo con características y cualidades que resultan de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, suficiencia, eficiencia y equidad, las cuales deben ser valoradas desde la perspectiva de todos los actores que constituyen el ecosistema con el firme propósito de apalancar la formación humana, el crecimiento, y la superación de la desigualdad.

Según se establece en la metodología, esta primera apuesta conceptual debe ser sujeto de devolución sistémica para que, en el marco del segundo taller con el ecosistema, se recojan las impresiones y se haga, de ser necesario, un nuevo diseño a partir de los aportes, las discusiones o las crisis que surjan en el contexto de este segundo escenario participativo previsto como cuarta fase. Es sobre esta base que se logra construir la red semántica en torno a la calidad de la educación, a través del procesamiento de los datos en el Atlas TI (Miguélez,

2007), lo cual otorga consistencia y establece una perspectiva que pueda llevarse al escenario de construcción dialógica del segundo taller, descrito en la fase 4 de la metodología.

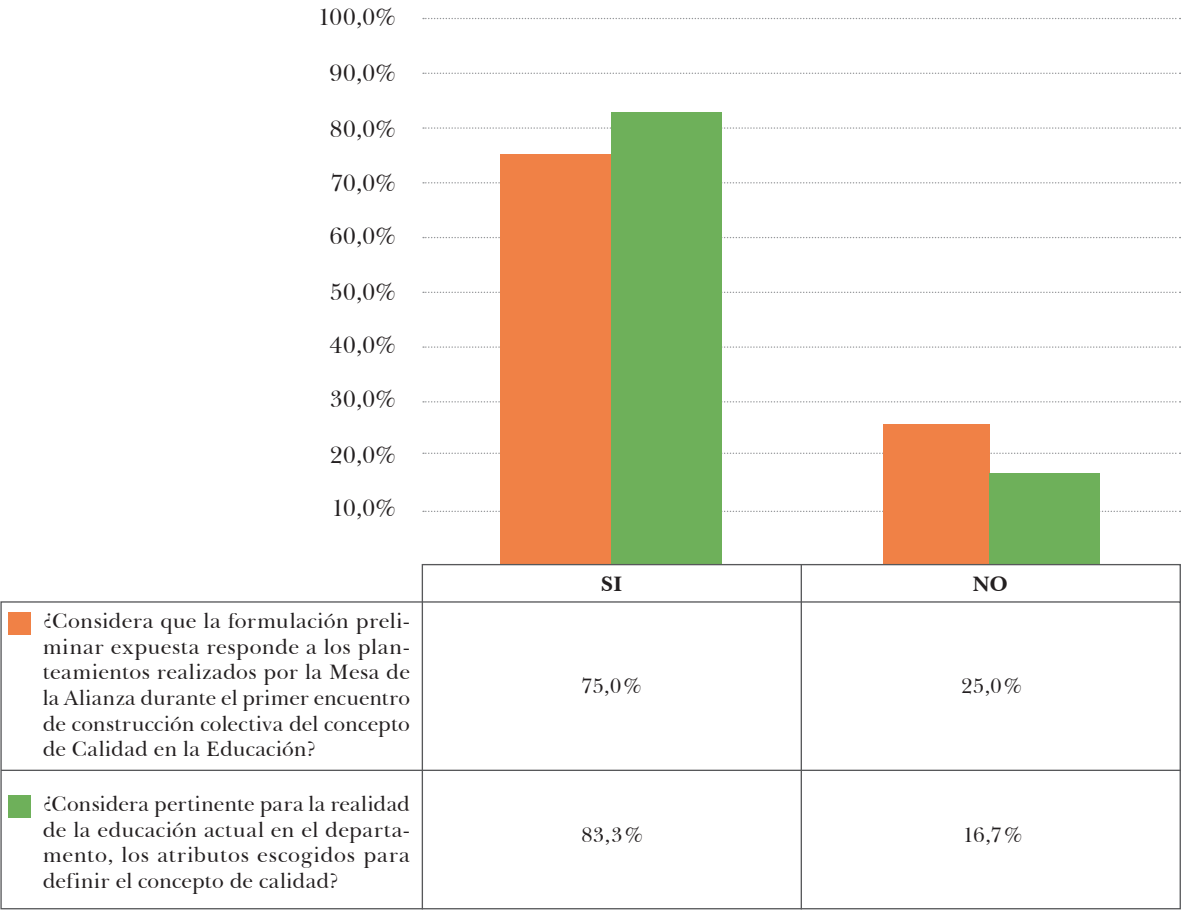
Interpretación y validez para el desarrollo conceptual

La fase 4, tras haber considerado la fase de validación del concepto preliminar obtenido como producto de la fase 3, pretende verificar los elementos utilizados para conceptualizar la calidad de la educación en Norte de Santander, a través de un instrumento que fue aplicado a los miembros de la Mesa de Alianza por la Educación en Norte de Santander. Este Taller de validación del concepto preliminar estuvo orientado por un instrumento compartido durante el taller a través de la herramienta Google docs (<https://forms.gle/Qm2hNR1had-TYiM278>), que consta de los siguientes ítems:

- a) ¿Considera que la formulación preliminar expuesta responde a los planteamientos realizados por la Mesa de la Alianza durante el primer encuentro de construcción colectiva del concepto de calidad en la educación?
 - Si
 - No
 - ¿Por qué?
- b) ¿Considera pertinentes para la realidad de la educación actual en el Departamento los atributos escogidos para definir el concepto de calidad?
 - Si
 - No
- c) ¿Reemplazaría, complementaríu omitiría algún atributo?
 - Si
 - No
 - De ser SI su respuesta, ¿Cuál(es) atributo(s)?

El Taller de validación fue realizado por veinticuatro participantes de la Mesa de Alianza que integran una parte importante del ecosistema educativo del Departamento, quienes respondieron individualmente los ítems previamente señalados. Al hacer un análisis estadístico de los datos cuantitativos recolectados, se observó que el 75,0 % de los participantes está de acuerdo con la formulación del concepto preliminar presentado en la Mesa de la Alianza. Por otro lado, el 83,3 % considera que los atributos seleccionados para formular el concepto preliminar de calidad de la educación sí representan la realidad educativa actual del Departamento de Norte de Santander. Estos resultados se tabulan y presentan en la Figura 2.

Figura 2. Tabulación y graficación de las respuestas de la Mesa de Alianza



Fuente: Elaboración propia.

Luego de la aplicación del instrumento, se invitó a los participantes a construir, con su grupo de trabajo, una formulación de calidad basada en el concepto preliminar que respondiera integralmente a las necesidades de los sectores representados en cada grupo. Para ello, se organizaron en cuatro grupos de trabajo, como se puede observar en la Tabla 6.

Adicionalmente, el mismo taller es aplicado a los once participantes del Comité Intersectorial Departamental (Tabla 7), por tratarse de una instancia jerárquica en la toma de decisiones frente a diferentes temas en los que la educación es un eje transversal; por ello, su aporte contribuye a tener una visión más profunda de este fenómeno.

Tabla 6. Grupos de trabajo Mesa de Alianza

Grupo	Tipo	Número de participantes
1	Instituciones de Educación Superior	6
2	Poblacional (Juventud, Discapacitados, Indígenas)	7
3	Cooperación Internacional	6
4	Secretaría de Educación Departamental Secretaría de Educación Municipal Instituciones Educativas	5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Grupos de trabajo del Comité Intersectorial Departamental

Grupo	Sector	Número de participantes
1	Secretaría de Cultura Secretaría de Víctimas Secretaría de Educación	4
2	Secretaría de Desarrollo Social y Competitividad	2
3	Indenorte Secretaría de Desarrollo Económico Consejería de Discapacidad Secretaría de Planeación Secretaría de Frontera y Cooperación	5

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, los miembros de cada Comité Intersectorial Departamental formaron los tres grupos descritos en la Tabla 7 para discutir lo propuesto; en conjunto, cada sector entregó sus aportes desde sus propios imaginarios, prácticas y necesidades. Esto implicó la obtención de nuevos elementos a tener en consideración por el equipo director. Esta fase de validación adicional permitió, en total, obtener siete formulaciones del concepto de calidad de la educación fundamentadas en el concepto preliminar propuesto por el OIRE y el equipo del Pacto por la Educación. De esta manera, se abrieron vértices interpretativos para que el emerger conceptual fuese un proceso intersubjetivo, expansivo y que respondiese a las emergencias de la educación en el contexto.

En consecuencia, el escenario de trabajo con el Comité Intersectorial Departamental y los datos recogidos, procesados y analizados, permitieron validar las posiciones y el enfoque conseguido en el taller II con la Mesa de la Alianza. Con ello, se presenta una construcción conceptual que emerge de las cinco fases descritas, legitimada por el proceso: en dos ocasiones con la Mesa de la Alianza y uno adicional con el Comité Intersectorial Departamental. Esto otorga viabilidad y sostenibilidad a las iniciativas que surjan durante su etapa de operacionalización, ya sea a través de los análisis y la interpretación de datos realizados por el OIRE, o mediante las direcciones propuestas por el Pacto por la Educación en el desarrollo de una propuesta de política pública en el ámbito educativo.

Dimensiones del hallazgo: hacia el concepto de calidad de la educación para Norte de Santander

Las formulaciones del concepto de calidad, así como las valoraciones y las discusiones obtenidas por los grupos de trabajo (Mesa de la Alianza y Comité Intersectorial Departamental), son analizadas utilizando aspectos de la teoría fundamentada “desde la urgente necesidad de descubrir y generar teoría, enraizada y fundamentada en los datos” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 125) como estrategia para profundizar en los elementos referenciales presentados por los participantes en cada uno de los escenarios de trabajo.

De esta manera, se configura el sistema de categorías para la formulación preliminar (Tabla 5). Estas categorías axiales emergen de la lectura teórica de políticas y planes para la educación a nivel nacional e internacional, constituyendo el tejido teórico del proyecto. Este enfoque permite análisis e interpretaciones que complejizan el mundo educativo del Departamento. La exploración de estas categorías derivó en la identificación de atributos emergentes (Tabla 8), a partir de las voces de los participantes. En la experiencia intersubjetiva, estas voces proporcionaron las pautas para trazar una geografía diferente sobre la representación de la educación. Esto posibilitó el estudio de la educación desde perspectivas más cercanas a las emergencias territoriales.

En consecuencia, esta relación entre las categorías axiales y los atributos emergentes (Taller I, Taller II y Taller III), junto con un análisis de contenido del concepto, permitió establecer como concepto de calidad de la educación en Norte de Santander, el siguiente:

La calidad de la educación en el Departamento de Norte de Santander es la integración compleja de las dimensiones de acceso, pertinencia, adaptabilidad, oportunidad, relevancia, eficiencia, equidad y gestión socioemocional para pensar la inclusión de la diversidad y las diferencias como resultado de un proceso dialógico de todos y todas, orientado a apalancar la formación humana en el marco de la educación como derecho en un territorio transfronterizo, dinámico, sostenible y en paz.

Tabla 8. Articulación sistémica entre categorías axiales y atributos

Categorías axiales	Escenarios de participación	Atributos emergentes
Necesidades de la sociedad en torno al sistema educativo	Taller I Taller II Taller III	Integración compleja de las dimensiones que establecen la calidad Proceso dialógico La educación como derecho
Elementos axiológicos del sistema educativo		Gestión socioemocional Inclusión de la diversidad y las diferencias Lenguaje inclusivo

Fuente: Elaboración propia.

[105]

DISCUSIÓN

Tal lugar de enunciación, esto es, el lugar desde donde se habla (Foucault, 2006), propone dar un viraje de la crítica institucional al análisis de una comprensión geopolítica⁵ de los espacios que atraviesan la subjetividad, lo que implica una mirada divergente que no se atenga a los mandatos de poder de los grandes relatos sino a posturas híbridas que, si bien interactúan con las instituciones, comprenden su estatus subalterno para no descuidar la crítica, sino, por el contrario, profundizarla. Así, se sigue la ruta metodológica de la teoría fundamentada, en el sentido de tejer las voces críticas, discusiones y propuestas provenientes de la diversidad subyacente al ecosistema educativo de Norte de Santander.

De este modo, el concepto emergente se convierte en un insumo esencial para los ejercicios del Pacto por la Educación, pero, fundamentalmente, como hoja de ruta para la configuración de indicadores por parte del OIRE; esto es un punto determinante, pues abre los vértices de los estudios por venir a problemas marginados del hacer hegemónico de la educación tales como la perspectiva de género, la gestión socioemocional, el enfoque diferencial, la discusión intercultural desde la mirada transfronteriza, entre otros aspectos que dan un giro a las maneras de pensar una educación de calidad.

Así, el OIRE asume con esto una posición que le permite obtener indicadores para tejer nuevas relaciones sobre el análisis educativo del Departamento. De ahí que la gestión socioemocional, la inclusión y la perspectiva de género como elementos que integran un territorio transfronterizo generan las bases para racionalizar y estudiar el estado de la educación del departamento con lógicas menos teoréticas y simplistas, aportando con esto a la toma de decisiones y la contribución a iniciativas de política pública como las que hacen parte del proyecto Pacto por la Educación.

CONCLUSIONES

Este ejercicio participativo permitió, a través del diálogo crítico con los actores y sectores del ecosistema educativo que intervienen como protagonistas en la Mesa de la Alianza y el Comité Intersectorial Departamental, adoptar una postura propia, reflejada en el surgimiento de un lugar de enunciación que plantea el concepto de calidad de la educación como una oportunidad para explorar otras geografías de la compleja educación en Norte de Santander. El trabajo realizado es de gran relevancia por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque aborda un tema de suma importancia y actualidad en el debate

5 Con esto, ubicamos el emerger conceptual desde una perspectiva crítica no únicamente de la acción, sino de los lugares de enunciación, de la que se parte para pensar la educación, un asunto que debe superar el institucionalismo foucaultiano que diluye al sujeto y ubicarnos en la propuesta de Mignolo que establece, en primer lugar, “que al hablar se contribuye a mantener o a cambiar la formación discursiva hegemónica en un momento histórico determinado. En segundo lugar, y más específicamente, establece la necesidad de preguntarse por las particularidades del sujeto enunciativo: su pertenencia de género, su grupo étnico, su posición política, su situación de clase, por nombrar las variables más cruciales. En definitiva, de lo que se trata es de ubicar todo *locus* de enunciación en las coordenadas de la geopolítica que estructuran la relación entre las diversas comunidades” (Fraga, 2015, p.179).

sobre la educación de calidad. En segundo lugar, porque la propuesta se desarrolla desde un enfoque regional específico, centrándose en una zona fronteriza del país que presenta particularidades significativas en cuanto a los objetivos de la educación.

En ese contexto, se buscó discutir aspectos teóricos contenidos en los planes y políticas sobre la calidad que deambulan en los documentos oficiales y se institucionalizan al punto de ser irreflexivos respecto a lo que pasa en las regiones y sus territorios, lo cual implica transformar la visión de la calidad del país, tal como lo presenta *Empresarios por la Educación* (2022), “como un primer paso fundamental para avanzar en la construcción de una visión de calidad compartida. Ese esfuerzo debe complementarse y profundizarse, así como invitar a distintos actores privados a sumarse en la conversación de la medición de la calidad” (p.231). En tal sentido, no se pretende negar la autoridad de lo expuesto en el Plan Nacional Decenal de Educación o en las recomendaciones de agencias e instituciones internacionales (pues se entienden sus aportes e importancias), sino que más bien se busca matizar dialógicamente sus alcances y contribuir, desde la perspectiva territorial, a transformar las concepciones mediante la exploración más profunda de las complejas problemáticas que afectan a dicha región.

Es desde ahí que OIRE, como activo estratégico del Pacto por la Educación 2050, se nutre conceptualmente para orientar ejercicios de análisis fáctico de las realidades. Esto lo hace a través del procesamiento de datos que surgen de la creación de indicadores y variables propias que nutren la expresión hermenéutica de los informes y boletines que emergen del trabajo del observatorio en el marco de acción de la política pública en el camino de construir perspectivas otras para la transformación educativa. Asimismo, se podría considerar para un trabajo futuro la inclusión de enfoques comparativos con otras regiones para enriquecer la comprensión de las particularidades locales y promover un diálogo amplio sobre la calidad de la educación en contextos diversos. Este enfoque ampliado podría ofrecer una visión más holística y contextualizada, que enriquezca aún más la propuesta y contribuya a la construcción de un cuerpo de conocimiento más completo sobre la calidad de la educación no solo de la región sino de Colombia.

REFERENCIAS

- Cárdenas, J., Fergusson, L. y García Villegas, M. (2021). *La quinta puerta: De cómo la educación agudiza las desigualdades en vez de remediarlas*. Editorial Planeta
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. Mc Graw-Hill.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas: América Latina desde una perspectiva global*. CEPAL. <https://bit.ly/46bDTMa>.
- Empresarios por la Educación. (2022). *Repensar la educación. Rutas para la transformación educativa*. Editorial Ariel.
- Fedesarrollo. (2022). *¿Qué hacer en educación?* Fedesarrollo. <https://bit.ly/3S86X1M>.

[107]

- Fraga, E. (2015). Walter Mignolo. La comunidad, entre el lenguaje y el territorio. *Revista Colombiana de Sociología*, 38(2), 167-182.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Editorial siglo XXI.
- Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica (México)*, 33(95), 39-64.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Hall, S., Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión editores.
- Hernández, J., Ramírez, D. y López, Z. (2022). Experiencia comunitaria cocreativa en la producción de relatos audiovisuales: Una perspectiva de jóvenes víctimas en Norte de Santander, desde la investigación-acción. *Revista KEPES*, 19(25), 15-45.
- Maldonado, C. (2020a). *Occidente, la civilización enferma*. Ediciones desde abajo.
- _____. (2020b). *Lógicas no clásicas*. Editorial El Bosque.
- Miguélez, M. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. República de Colombia. <https://bit.ly/3BEODF9>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. República de Colombia. <https://bit.ly/3I7Cqez>.
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de diciembre de 2021). *Marco Legal*. República de Colombia. <https://bit.ly/3v158du>.
- Real Academia Española. (2023). *Calidad*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/calidad>.
- Rodríguez del Castillo, C. (2016). *Manual. Calidad y servicios de proximidad en el pequeño comercio*. Editorial CE.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del Mérito ¿qué ha sido del sentido común?* Editorial Debate.
- Sandoval, C. (2002). *La investigación cualitativa*. ARFO editores.
- Sassi, R.O. (1972). Husserl y la experiencia del tiempo. *Tarea*, 3, 91-110. <https://bit.ly/3FTe0pP>.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Vegas-Meléndez, H. (2016). La teoría fundamentada como herramienta metodológica para el estudio de la gestión pública local. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(75), 413-426.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS EN COLOMBIA: ¿DISCURSO EMANCIPADOR O FICCIÓN HEGEMÓNICA?

Sisney Franco Quinchía, magíster en Educación de la Universidad de Medellín, Colombia.
Correo electrónico: sisfranco8@gmail.com.

Juan Camilo Gallo Gómez, doctor en Filosofía de la Justus-Liebig-Universität Gießen, Alemania. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: jcgallo@udemedellin.edu.co.

RESUMEN

Este trabajo analiza el programa de formación en competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). El objetivo es determinar si sus fundamentos normativos están informados por un interés emancipador que prepare a los jóvenes para cuestionar críticamente los desafíos que trae el neoliberalismo. Para ello, se analizan diferentes documentos publicados por el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) entre los años 2002 y 2021, teniendo como marco de referencia la crítica de Wendy Brown al neoliberalismo y la categoría de currículo emancipador de Shirley Grundy. A partir de una perspectiva de reconstrucción crítica, este artículo plantea que este programa de formación carece del potencial para alcanzar la transformación social que dice buscar, pues concibe la ciudadanía y la democracia como asuntos abstractos que competen a los individuos y no cuestiona las estructuras hegemónicas de poder que limitan su ejercicio activo.

Palabras clave: competencias ciudadanas, ciudadanía, democracia, neoliberalismo, emancipación

CRITICAL ANALYSIS ON THE TEACHING OF CITIZENSHIP SKILLS IN COLOMBIA. EMANCIPATORY DISCOURSE OR HEGEMONIC FICTION?

ABSTRACT

This work analyzes the program of citizenship skills education proposed by the Ministerio de Educación Nacional (MEN), with the purpose of discovering whether its normative grounds are based on an emancipatory interest that prepares young people to inquire critically about the challenges of neoliberalism. For that purpose, different documents published by the MEN and the Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (ICFES) between 2002 and 2021 will be analyzed. The analytical framework will be Wendy Brown's critique of neoliberalism and the concept of emancipatory curriculum by Shirley Grundy. Following a critical reconstructive perspective, the paper states that this educational program does not have the strength to achieve the social transformation that it promises, because it treats citizenship and democracy as abstract issues of concern only to individuals, and it does not discuss the hegemonic power structures that limit proactive citizenship.

Keywords: citizenship skills, citizenship, democracy, neoliberalism, emancipation

Fecha de recepción: 02/08/23

Fecha de aprobación: 20/11/23

INTRODUCCIÓN

Preguntarse por el modelo de formación ciudadana que un país ofrece a los jóvenes no es una cuestión simple. Dos razones básicas sostienen esta afirmación. En primer lugar, la educación, como ámbito de integración y reproducción cultural, no es ajena a las múltiples determinaciones sociales, políticas y económicas que se derivan del sistema de poder. En efecto, su papel socializador suele interpretarse como una potencialidad para crear consensos en torno a discursos y prácticas que aspiran a convertirse en legítimos. En segundo lugar, el concepto de ciudadanía es un escenario de lucha entre las distintas representaciones simbólicas y lingüísticas que visibilizan los intereses de los grupos que conforman la sociedad (Fraser, 2015).

[110] De este modo, abordar el significado de la formación ciudadana en Colombia requiere un esfuerzo crítico que asiente sus objetivos y premisas fundamentales en un contexto situacional más amplio. En este trabajo será el neoliberalismo ese marco contextual con el cual se pondrá en diálogo el programa de formación en competencias ciudadanas. En este sentido, el enfoque metodológico y epistemológico que se propone es el de la reconstrucción crítica, perspectiva que ha marcado las reflexiones críticas en el campo de la teoría política y los estudios sociales contemporáneos (Gaus, 2013, 2019; Ahlhaus, 2022). Este enfoque parte de la reconstrucción conceptual y teórica de los marcos de comprensión del fenómeno a analizar para, a partir de allí, hacer explícitas las pretensiones y expectativas normativas inmanentes al discurso institucional sobre la formación en competencias ciudadanas y sus contradicciones con los contextos sociales y simbólicos de interacción que afectan las posibilidades concretas de satisfacción de dichas expectativas (Cook, 2006; Pedersen, 2008). Así, los ejemplos citados no constituyen un estudio de caso ni son evidencias de verificación de la hipótesis; constituyen un contexto de justificación suficiente para llevar a cabo una reflexión crítico-teórica sobre las condiciones institucionales de reproducción simbólica de la sociedad alrededor de este marco regulatorio de la educación (Brown, 2016, 2020; Biebricher, 2018).

El propósito es, entonces, analizar desde un enfoque crítico hermenéutico si, de cara a los desafíos que el neoliberalismo impone sobre la sociedad en general y sobre los individuos en particular, los conceptos de democracia y ciudadanía presentados en el programa están informados por un interés emancipador orientado a la transformación de las condiciones de injusticia y opresión, tal como allí se afirma. Para ello, en primer lugar, se elabora una breve crítica al papel formador de la educación, a partir del pensamiento de Foucault (1). En un segundo momento, se expone la comprensión del neoliberalismo que servirá de base teórica para la crítica al programa de formación en competencias ciudadanas (2). A continuación, se describen las líneas generales de este proyecto educativo, haciendo énfasis en la noción de *ciudadanía democrática plena* como expectativa normativa planteada en la

formación en competencias ciudadanas (3). Luego, se plantea la crítica a este proceso de formación, a partir del concepto de currículo emancipador de Grundy (4). Finalmente, se presentan las conclusiones.

LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO DISPOSITIVO DISCIPLINARIO

La comprensión del papel de la educación como espacio de subjetivación y de reproducción cultural ha abierto un gran abanico de posibilidades críticas en torno a la capacidad de determinación que diferentes poderes e intereses tienen sobre ella. Foucault fue uno de los principales precursores de esta perspectiva al definir la escuela como un lugar para la modelación de los sujetos, la cual, así como la cárcel, el hospital, la fábrica y el ejército, aparece como respuesta al problema de la integración de la masa social en sistemas de control estatal en la modernidad. En contraste con el paradigma del poder como dominio directo sobre los cuerpos, esto es, como una relación mediada por la fuerza, esta teoría del disciplinamiento del individuo apunta a la dirección eficaz de la conducta hacia determinados objetivos, a través de un conjunto de elementos heterogéneos que incluye discursos, instituciones, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y filosóficos, etc., y que Foucault llama *dispositivo* (Foucault, 1991, p. 128). Es decir, tras la noción moderna de la libertad del hombre subyace la idea de un individuo que es “producto y resultado” de dinámicas de poder-saber que lo fijan, lo someten y lo limitan, y que tienen lugar en los espacios cotidianos en los que vive (Castro Orellana, 2004, p. 90; Foucault, 1999, p. 243).

En Colombia, una de las funciones disciplinarias de la educación ha tomado forma en un proyecto de ciudadanización cuyos fines han respondido, en sus distintas etapas, a las coyunturas sociopolíticas del momento. En sus inicios en el siglo XIX, este proyecto buscaba educar la moralidad del buen ciudadano según la doctrina confesional católica y ajustar el comportamiento social a un programa de urbanidad y buenas costumbres bajo el propósito amplio de consolidar la identidad nacional. Más tarde, con un ánimo más secular, el proyecto de ciudadanización se asoció con la instrucción escolar en torno a la reconfiguración del Estado implementada con la Constitución de 1991 y, por ende, con la formación en valores democráticos y participación ciudadana. El último momento de este proyecto se concretó a inicios de la primera década del siglo XXI, con una orientación discursiva encaminada a profundizar el espíritu democrático previo. Esta visión renovada del proyecto de ciudadanización remitía a una comprensión de la formación ciudadana en términos de competencias, es decir, como un *saber hacer* que requiere tanto el conocimiento de las medidas garantizadas por el Estado para el ejercicio de la ciudadanía, como el dominio de unas habilidades dirigidas al fortalecimiento de la democracia (González-Valencia y Santisteban-Fernández, 2016, pp. 93-94).

Abordar el proyecto de ciudadanización en Colombia a través de la mirada de Foucault significa entenderlo, entonces, como un conjunto de estrategias que han tenido como propósito la estructuración de la conducta de los sujetos según unos fines particulares, es decir, conseguir que actúen en su calidad de ciudadanos de una manera y no de otra, al tiempo que se normalizan ciertas ideas en torno al ordenamiento social. De este modo, por ejemplo,

Cortés Salcedo interpreta la última etapa de este proyecto, aquella en la que la ciudadanía se entiende de acuerdo con el modelo pedagógico de las competencias, como un régimen *psi-management*, en tanto se centra en el desarrollo de determinadas habilidades psicológicas del individuo mediante el uso de discursos cognitivistas y empresariales (2013, p. 67).

El presente trabajo también se inscribe en una línea crítica y propone como tesis que el programa de formación en competencias ciudadanas que introdujo el MEN en el año 2004, y que hasta ahora se mantiene vigente, se enmarca dentro del proyecto más amplio de neoliberalización del Estado. Esta suposición sugiere que el modelo de ciudadanía promovido en este programa opera como un discurso que legitima el mantenimiento de las estructuras neoliberales de poder. Si bien allí se declara que su propósito es “hacer eficaz este poder político: empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad y desarrollar las competencias necesarias para el uso constructivo de esta participación” (MEN, 2006, p. 152), en este trabajo se sostiene que, en el fondo, subyacen justificaciones para la despolitización de la ciudadanía al enfatizar formas individuales y contingentes de acción:

[112]

Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países (MEN, 2004, p. 8).

Esta investigación se propone, así, analizar el modelo de ciudadanía promovido en el programa de formación en competencias ciudadanas en relación con los desafíos que el neoliberalismo impone sobre la democracia. Como objeto de estudio se tomarán distintos textos que conforman este programa y que fueron publicados por el MEN y el ICFES entre 2002 y 2021. La selección de estos textos como objeto de estudio se inscribe en la concepción foucaultiana del poder, según la cual este “es menos una confrontación entre dos adversarios, o el vínculo de uno respecto del otro, que una cuestión de gobierno” que tiene que ver no solo con las estructuras y la dirección del Estado, sino fundamentalmente con la dirección de la conducta de los individuos o de los grupos (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 253). En este sentido, este tipo de discursos educativos, como parte de la red de elementos que constituyen el poder, brindan marcas de significado sobre el modelo de sociedad y de sujeto que se aspira formar atendiendo a determinados fines.

Por este motivo, esta investigación se inscribe en una metodología hermenéutica crítica que entiende los fenómenos sociales como “productos derivados de un conjunto estructurado y estructurador de relaciones más amplias (económicas, sociales, políticas, culturales...) que tienen lugar en la sociedad global” (Miranda Camacho, 2006, p. 106). Esta línea de pensamiento es también sostenida por Van Dijk, quien resalta la necesidad de analizar la “forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (2016, p. 204). Desde esta

perspectiva, se considera pertinente poner en diálogo este programa de formación con un contexto situacional más amplio, con el fin de esclarecer los conceptos de ciudadanía y democracia subyacentes. En su calidad de directriz pedagógica oficial, se entiende este programa como un hecho social y como un dispositivo performativo en cuanto tiene el papel de reproducir, a través de la educación, justificaciones particulares del *statu quo*.

La exploración bibliográfica de la producción investigativa respecto al problema de la formación ciudadana en Colombia permite afirmar que el programa en cuestión surge en un contexto de modernización de la educación en el país en clave neoliberal (Blanco Suárez et al. 2017; Remolina Caviedes, 2018; Verger et al. 2017, p. 33; Bayona-Rodríguez et al. 2021). Esta transformación ha trastocado sus ideales de socialización, cultura y espíritu crítico, en favor de un modelo de subjetividad que prioriza el *habitus* capitalista al redefinir las prácticas pedagógicas en términos de competitividad y crecimiento (Díez Gutiérrez, 2019; Sanín Eastman, 2019, p. 104).

Con este panorama, en la revisión de diferentes investigaciones sobre la comprensión y puesta en práctica del programa de formación ciudadana al interior de las instituciones educativas en el país, se observó que este es, en general, reproducido de forma acrítica en las aulas. En la educación básica y media se identificó una tendencia a definir la ciudadanía como convivencia pacífica y como participación en el gobierno escolar (Sánchez Pedraza, 2020). En el nivel de la educación superior esta perspectiva es reforzada al poner el énfasis de la ciudadanía en su aspecto jurídico, esto es, en los mecanismos democráticos de participación y en los contenidos organizativos del Estado. Tal es el caso de la cátedra de formación ciudadana y constitucional en la Universidad de Antioquia, la cual es dictada exclusivamente por abogados (Benjumea-Pérez y Mesa-Arango, 2021). En la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Bogotá, por otro lado, los estudiantes evidencian una actitud ciudadana acrítica al evaluar las condiciones de injusticia y desigualdad como producto de causas contingentes (corrupción o falta de actitud emprendedora, por ejemplo), y no como resultados de un modelo económico hegemónico (Rodríguez Moreno y Orrego-Echavarría, 2021).

El neoliberalismo como racionalidad política y la desdemocratización del poder ciudadano

La reflexión teórica contemporánea sobre los desafíos que enfrenta la educación incluye una amplia variedad de tradiciones y posturas —estudios culturales, pedagogía popular, antirracismo, feminismo, entre otras— que, pese a la diversidad de las luchas que asumen, coinciden en tener como contexto al neoliberalismo, y en denunciar los peligros que este conlleva para las potencialidades democráticas de la educación (Coté et al., 2007, p. 4). Ahora bien, el neoliberalismo no ha tenido un significado único desde su surgimiento en los años setenta. La introducción agresiva de las políticas neoliberales en Chile durante el gobierno de Pinochet y, a partir de ahí, en el resto de América Latina contrastan con el momento y el carácter paulatino del desmonte del estado de bienestar en Estados Unidos y Europa con Reagan y Thatcher. Esta naturaleza contextual del neoliberalismo implica, entonces, la necesidad de abordar las problemáticas que impone sobre la sociedad y, en particular,

sobre la educación, a la luz de una perspectiva teórica que tenga en cuenta las tensiones que el modelo de capital imperante provoca en las distintas esferas de la vida en el presente.

En su libro *El pueblo sin atributos* (2016), Wendy Brown ofrece uno de los análisis más recientes y perspicaces sobre el neoliberalismo. La pertinencia explicativa de su postura en relación con los desafíos que este plantea a la sociedad como un todo radica en su capacidad para entenderlo más allá de una política económica que libera al mercado y que hace posible el crecimiento económico a través de la flexibilización de las restricciones al capital impuestas por el Estado nación. Apoyándose en Foucault, la autora define al neoliberalismo como una racionalidad rectora que *economiza* ámbitos y prácticas que hasta ahora no eran económicos, transformando su carácter, sus fines y las formas de relación que los constituyen. El término *economizar* no significa aquí necesariamente monetización o rentabilidad; más bien, se refiere a la introducción de formas de pensar, de valores y de dinámicas según las cuales todas las esferas de la vida humana son concebidas bajo el modelo del capital. Así, los bienes públicos, el trabajo, la ley, la política, la educación, etc., adquieren una nueva connotación bajo parámetros de competencia, crecimiento e inversión (2016, pp. 34-36).

[114]

Como racionalidad rectora, el neoliberalismo otorga al mercado un poder de formalización ontológica y epistemológica que ataca directamente a la democracia, al extender sobre el tejido social el modelo de gestión empresarial como criterio de legitimidad. De esta forma, aquellos principios e imaginarios que desde la Modernidad habían definido al Estado democrático liberal, esto es, soberanía, igualdad y libertad, han quedado sometidos a la preocupación por el crecimiento económico. Aunque estos siguen presentes en el discurso estatal, no es más que como un vocabulario retórico, vaciado de toda potencialidad reivindicadora, que adorna el poder blando neoliberal. En este panorama de hostilidad manifiesta contra lo político, tanto el Estado como la ciudadanía se transforman, en identidad y relación, en figuras de capital, a expensas de la soberanía que aseguraba su función como garantes de derechos y de justicia (Brown, 2016, p. 147).

Brown argumenta que, hasta el surgimiento del neoliberalismo, nunca la economía había saturado tan exacerbadamente la estructura y los fines del Estado. En contraste con el liberalismo clásico, en el que este gobernaba *a causa* de la economía, compensando y restringiendo sus efectos negativos, en el neoliberalismo el Estado gobierna *para* la economía, asegurando las condiciones que favorezcan su flujo. Es decir, su función ya no es supervisar la economía, sino promover su crecimiento a través de la competencia de mercado (2016, p. 80). El Estado se ha convertido en una empresa que administra y legisla a favor de un conglomerado de actores que han adquirido poder político mediante la usurpación de su soberanía (Crouch, 2004, p. 40). En este escenario, las consideraciones políticas y éticas que daban soporte a los bienes públicos, a la igualdad y a la libertad han sido reemplazadas por una legitimidad desdemocratizada (Biebricher, 2018, p. 80).

En el neoliberalismo, el Estado se despolitiza al introducir la gobernanza como modelo de acción. Con ella, el conflicto constitutivamente democrático que implicaba sopesar en términos normativos las cargas y los derechos tanto del Estado como del ciudadano es

sustituido por un tratamiento técnico y administrativo de los problemas sociales (Biebricher, 2018, p. 33). La gobernanza significa que la eficiencia del Estado, así como la del mercado, se concreta a través de “buenas prácticas”, que no son otras que aquellas que desplazan la responsabilidad estatal mediante la descentralización y la privatización (Brown, 2016, p. 169). Estas estrategias, presentadas usualmente como una forma de inclusión que aligera la carga burocrática y que revitaliza la administración de bienes y servicios —antes públicos— de una forma más rentable, tienen como consecuencia la difuminación del centro del poder y el acotamiento de los márgenes de acción de la ciudadanía para expresarse en el lenguaje de los derechos (Crouch, 2004, p. 83).

Al trastocar el significado de lo público, la gobernanza supone un cambio en la relación entre el Estado y la ciudadanía, pues cada ámbito de la vida humana queda traducido en términos de inversión y métricas de mercado. La ciudadanía ha dejado de ser el fundamento político de los bienes públicos, puesto que el Estado figura ahora como un actor de mercado. Esta situación deslegitima las luchas sociales emprendidas por la ciudadanía e impone, como un sentido común, la idea de la responsabilización, según la cual cada individuo debe proveerse aquello que, en un marco de igualdad y justicia, le garantizaba el Estado (Laval y Dardot, 2017, pp. 38-39). Es decir, en la gobernanza la economización de la ciudadanía se manifiesta en el debilitamiento de los imaginarios democráticos que sostenían las solidaridades y luchas colectivas en torno a lo público, hasta el punto de la convicción de que la pérdida de derechos es una oportunidad de maximización del bienestar propio y de movilidad social (Brown, 2016, p. 173).

Si el neoliberalismo elimina la ciudadanía entendida como *demos*, entonces, el sujeto constitutivo de la democracia, el *homo politicus*, también desaparece a favor de una versión del *homo economicus* que se define como capital humano y empresa de sí. Según Brown, esta es la gran novedad de la racionalidad neoliberal del siglo XX con respecto a otros modelos del *homo economicus*, que permanecían al lado de un sujeto político capaz de gobernarse a sí mismo a través de la autonomía y la soberanía. Por ejemplo, el sujeto económico moderno todavía tenía la capacidad de elegir sus propios fines y de intentar reconciliarlos con aquellos de tipo colectivo mediante el conflicto político. Por el contrario, el *homo economicus* neoliberal está tan integrado en la meta del crecimiento económico que no tiene otros propósitos más allá de optimizar su posición en la escala social (2016, pp. 39-42).

En el neoliberalismo descrito por Brown, el ser humano es exclusivamente *homo economicus*. Este se concibe a sí mismo como un capital que crece a través de la inversión, y que interpreta cada esfera de su vida como una fuente de mejoramiento. Como empresario de sí, cada acción que lleva a cabo y cada relación que establece, como educarse, hacer deporte, hacer amigos, enamorarse, etc., es asumida bajo criterios de mercado, no porque le proporcionen una ganancia monetaria directa, sino porque representan para él una oportunidad para potencializar sus habilidades, su imagen y su inteligencia (2016, p. 41). Su moralidad consiste en evaluar todo en términos de costo y beneficio, rasgo definitorio de la naturaleza instrumental del *homo economicus*, pero su carácter estrictamente neoliberal se manifiesta en la competencia y la desigualdad como principios estructuradores de su realidad. Esta

figuración que el ser humano hace de sí mismo como capital y empresa es la forma en la que se prepara la subjetividad, desde sus motivaciones más internas, para que sea funcional en el neoliberalismo (Laval y Dardot, 2017).

Mediante la desaparición del *homo politicus*, el neoliberalismo intensifica la desdemocratización, que les permite a los grandes actores económicos adquirir poder sobre las estructuras estatales y, consecuentemente, conseguir la aceptación pasiva de sus exigencias. Su función consiste en normalizar las estratificaciones sociales para cancelar, de este modo, el conflicto político y normativo sobre lo público (Crouch, 2004, p. 33). En este entorno, la libertad individual y el autogobierno, características esenciales del sujeto político, han tomado la forma de la responsabilización como medio para gestionar, de una manera aparentemente democrática, la enorme desigualdad de capitales en competencia cuyas garantías sociales han sido flexibilizadas (Brown, 2016, p. 176).

Uno de los dispositivos de mayor utilidad para la diseminación blanda y sutil de esta racionalidad rectora ha sido la educación, debido a su relevancia como medio de culturización y reproducción de los imaginarios sociales. Así, desde la década de los ochenta, tanto sus estructuras como sus fines se han ido alineando paulatinamente con la gobernanza y la meta del crecimiento económico. En el escenario actual, este proceso ha alcanzado el punto en el que la idea de la educación en cuanto bien público y espacio para la formación del ser humano en la reflexión y la ciudadanía activa ha sido desplazada en favor de la rentabilidad y la formación de capital humano (Brown, 2016, p. 236). La integración de la educación en las dinámicas de los negocios, producto de la desinversión del Estado, ha transformado su lenguaje en uno que prioriza el entrenamiento en habilidades, la rápida empleabilidad, la productividad y el emprendimiento (Kumar, 2019, p. 247; Villacañas, 2020, p. 114).

Este es uno de los signos más claros del empobrecimiento que el neoliberalismo impone sobre la educación, en términos de sus potenciales formadores para la vida democrática, la cual exige tener una visión amplia del mundo y la capacidad para ponerse en el lugar del otro considerando sus condicionamientos materiales. La razón de ello es que estos requisitos difícilmente pueden alcanzarse en un modelo educativo en el que el sujeto es interpelado exclusivamente como capital humano (Kumar, 2019, p. 249). Tanto para construir la práctica democrática, como una vida individual verdaderamente significativa, apunta Brown, el interés económico desnudo es un principio demasiado estrecho y crudo (Brown, 2016, p. 254; Kumar, 2019, p. 248).

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS: HACIA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA PLENA

En el año 2004, el MEN presentó a la sociedad colombiana los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*, una guía práctica que buscaba articular los procesos de formación en democracia con los lineamientos sobre la calidad educativa. Sus fundamentos normativos más importantes se ubican en la década de los noventa y sostienen la tesis de que la educación es el lugar idóneo para preparar desde la niñez en el ejercicio de una ciudadanía

[116]

activa y respetuosa de los derechos humanos¹. Así lo señalan la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994. Como queda claro en los tres planes decenales de educación que se han creado en el país, esta idea se ha convertido en un principio orientador de los lineamientos pedagógicos que sirven de base para la gestión del currículo y la convivencia en las instituciones educativas.

La educación, en este paradigma, se orientará a formar ciudadanos preparados para asumir crítica, activa y conscientemente los cambios y desafíos derivados del desarrollo tecnológico, la expansión de las redes globales y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura; ciudadanos capaces de participar activa, decisoria, responsable y democráticamente en la organización política y social de la nación, y que puedan contribuir a las transformaciones económicas, políticas y culturales que requiere el país (MEN, 2017, p. 18).

Desde el momento de la implementación de los *Estándares*, el proyecto de formación ciudadana en el país ha continuado desarrollándose a través de distintas estrategias que se presentan como una apuesta para fortalecer la democracia mediante las acciones cotidianas que se viven en la escuela y su entorno. La pertinencia de estas estrategias se inscribe en el reconocimiento de la compleja realidad política y social de la historia del país (MEN, 2006, p. 148). Cabe resaltar, por ejemplo, que en el año 2014 se creó la Cátedra de la Paz (ley 1732) con el fin de preparar a los niños y jóvenes frente al desafío de construir nuevas relaciones pacíficas, en el marco de los procesos de reconciliación derivados del Acuerdo de Paz entre el gobierno nacional y las FARC.

[117]

Dada la multiplicidad de significados del término *ciudadanía* y la complejidad de la democracia como fenómeno político, el MEN ha trabajado en la tarea de precisar una noción de formación ciudadana aplicable y coherente con el contexto educativo y con los sujetos a los que va dirigida. Es así como, en el marco de referencia para la evaluación de las competencias ciudadanas emitido por el ICFES en el año 2019, aparece la apuesta por una *ciudadanía democrática plena*, la cual recoge los principales elementos conceptuales sobre la ciudadanía presentados en los *Estándares* y, al mismo tiempo, la delimita respecto a comprensiones tradicionales restringidas, desde las cuales sería difícil pensarla como un proyecto educativo.

Esta noción de *ciudadanía democrática plena* es definida como un dominio ético-político que considera a los sujetos desde dos planos estrechamente vinculados, a saber, el individual y el comunitario. De un lado, el ciudadano es concebido como portador de derechos y deberes en relación con la protección de sí mismo y con la no interferencia o vulneración de la esfera individual de los demás. De otro lado, es concebido como un sujeto inmerso en múltiples

1 La Constitución Política de 1991 señala que “en todas las instituciones de educación oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41). Más adelante anota que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación” (Art. 67).

interacciones colectivas en las que desempeña un rol político a través del compromiso con la defensa de objetivos comunes. Justamente, el carácter democrático de estos ámbitos es ilustrado a través de un proceso de complejización — o ampliación— de la ciudadanía, que va desde el nivel más básico de cumplimiento de normas hasta el desarrollo de la capacidad para validar acuerdos y decisiones, así como para actuar de forma crítica frente a situaciones que afectan la comunidad. Como parte de este proceso se evidencia un despliegue de la subjetividad, que inicia con una forma de ciudadanía individualista o mínima y que avanza hacia formas más empáticas y autónomas al considerar la participación en el bien común, no solo de aquellos con los que se ha creado un vínculo de identidad, sino también de quienes son lejanos y están en condiciones de sufrimiento o inequidad (ICFES, 2019a).

Como propuesta de naturaleza ética, la *ciudadanía democrática plena* no está restringida por marcos jurídicos que otorguen tal estatus a una determinada edad o que la circunscriban a un territorio o una nacionalidad. Más bien, se trata de una condición fundamentada en un concepto amplio de *comunidad*, entendida como las distintas relaciones que las personas establecen entre sí bajo el imaginario de un destino común. Como lugar del ejercicio de la ciudadanía, toda comunidad está basada, por una parte, en una ética de la responsabilidad que cada miembro dirige hacia sí mismo y hacia los demás a través de la exigencia y protección de derechos, y, por otra, en un sentido de pertenencia que tiene que ver, no con una situación legal, sino con el vínculo afectivo y emocional por el cual los individuos son capaces de comprometerse en causas comunes (ICFES, 2019a, p. 18).

[118]

Según esta perspectiva, la participación democrática, entonces, no está limitada a la intervención en procesos electorales o al uso de los mecanismos institucionales de protección de derechos y toma de decisiones. De manera más amplia, la *ciudadanía democrática plena* se manifiesta en toda acción que busque incidir en los marcos situacionales, institucionales o culturales de distintas comunidades con el fin de transformar condiciones de injusticia, inequidad, conflicto o discriminación. En otras palabras, en esta comprensión de la ciudadanía, *lo político* opera como una dimensión de la vida cotidiana o, más específicamente, “de cualquier actividad de los seres humanos en cualquier campo de acción: el educativo, el laboral, el familiar, etc.” (ICFES, 2019a, p. 27). Esta variedad de comunidades en las que se integran los seres humanos implica que las formas de incidir en ellas también son múltiples; sin embargo, su carácter ético y democrático radica en estar fundadas en un sentido extenso de solidaridad hacia los otros.

Estas consideraciones normativas sobre el concepto de ciudadanía son las que justifican su pertinencia como objeto de formación desde edades tempranas, en cuanto reconoce que sus efectos prácticos pueden evidenciarse en los mismos escenarios en los que los niños comienzan sus procesos de socialización. En coherencia con las regulaciones internacionales adoptadas por Colombia en relación con los derechos de la infancia, esta concepción de formación ciudadana asume a los niños como agentes políticos activos en distintas comunidades de interacción en las que pueden participar a través de la convivencia pacífica, la generación de acuerdos en torno a conflictos, el respeto a los derechos y la protección del medio ambiente (MEN, 2006, p. 152).

Desde el modelo pedagógico de las competencias, esta propuesta de formación tiene como propósito transformar la enseñanza tradicional de la ciudadanía, centrada en la memorización de reglas de comportamiento y contenidos axiológicos, ante el supuesto de que conocerlos no implica necesariamente su práctica (MEN, 2006, p. 156). Si bien esta información es importante, la ciudadanía, entendida como un *campo de acción*, requiere que los procesos formativos giren en torno al desarrollo de habilidades y actitudes democráticas en contextos situacionales flexibles (MEN, 2006, p. 49). De este modo, y siguiendo las políticas de la calidad de la educación en Colombia, la formación ciudadana basada en competencias fue concebida como un proceso susceptible de diseño, implementación, evaluación y mejoramiento (MEN, 2004, p. 5). Los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* tienen, en este sentido, la función de servir como principios claros para determinar lo que deben *saber hacer* los niños y jóvenes, de acuerdo con su grado escolar, con el fin de participar en la sociedad democrática.

Esta disposición de los *Estándares* corresponde a niveles de complejidad en la comprensión y compromiso para la acción ciudadana según el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Esto significa que, a medida que avanzan en su proceso formativo, puede observarse en ellos un cambio cualitativo de formas heterónomas de comportamiento y relación a actitudes más autónomas en las que se considera a los otros y al bien común (MEN, 2004, p. 8; Elorrieta, 2012). En este orden de ideas, el establecimiento de estándares para la formación de la ciudadanía tiene como propósito definir los niveles básicos a los que tienen derecho los estudiantes del país, independientemente de la región; de ahí que su énfasis no recaiga en la enseñanza de contenidos, sino en el desarrollo de habilidades vinculadas a la vida diaria (MEN, 2006, p. 165).

[119]

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS: ¿DISCURSO EMANCIPADOR O FICCIÓN HEGEMÓNICA?

Las metas que el programa de formación ciudadana se propone parten del reconocimiento de una larga historia de conflicto e injusticia social que ha afectado al país por décadas. La superación de estas circunstancias se declara un derecho y un deber que compromete a las generaciones jóvenes con el fortalecimiento de la democracia a través de acciones tanto individuales como colectivas en las que las competencias ciudadanas interactúen de forma integral. En este sentido, los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* y los diferentes documentos que los complementan se presentan como las orientaciones pedagógicas que permitirán a estas personas actuar como ciudadanos competentes (MEN, 2006, p. 159).

Ahora bien, en cuanto “el fin último de la formación ciudadana es avanzar en la transformación de la sociedad, para lo cual conviene reconocer tanto los errores como los aciertos de nuestra historia” (MEN, 2006, p. 155), es pertinente evaluar críticamente los alcances emancipatorios de este programa, especialmente frente a los desafíos que el neoliberalismo impone sobre la democracia y la educación. Como se señaló previamente con Brown, este sistema hegemónico opera como una racionalidad política de conocimiento y poder que determina todos los ámbitos de la sociedad, instaurando un conjunto de valores antes

circunscritos solo a la esfera económica. Para la autora, el neoliberalismo, como principio organizador del mundo, da forma y orienta al Estado, a los sujetos y a todas las instituciones sociales —escuelas, hospitales, prisiones, familias, etc.— usurpando el lenguaje de la democracia y generando una hostilidad hacia la política, al poner el énfasis en el consenso y en la resolución efectiva de problemas, sin considerar las disputas en torno a las estructuras hegemónicas de poder (Brown, 2016).

Justamente, Shirley Grundy discute en su libro *Producto o praxis del currículum* (1998) cuáles son los elementos que convierten el proceso educativo en una experiencia emancipadora. El punto de partida de su reflexión es la consideración de que el currículo no se reduce a un plan de estudios, sino que es una construcción cultural que sitúa a este, así como a los participantes de la práctica escolar y las relaciones que establecen, en un contexto social e histórico. Es decir, la práctica educativa no ocurre sobre la base de un diseño a priori y ajeno a la realidad de la escuela; por el contrario, siempre presupone un concepto de hombre y de mundo que refleja las creencias sobre las personas, los valores compartidos y, de forma fundamental, las tensiones sociales en torno al poder.

[120] Un currículo informado por un interés emancipador es, según esta definición, aquel que evalúa críticamente las experiencias de aprendizaje, las relaciones y estructuras escolares, y los contenidos de los planes de estudios, a la luz de las determinaciones culturales y materiales que configuran la sociedad. Para Grundy, este ejercicio reflexivo vinculado con la práctica es una condición necesaria para liberar a la educación de la neutralidad abstracta que reduce sus potencialidades políticas y reivindicadoras. En este sentido, la emancipación consiste en cuestionar todos aquellos supuestos que se dan por sentados en la práctica educativa, pero que enmascaran un conjunto de significados proclives a los intereses de un grupo dominante. El objetivo de esta crítica es transformar la conciencia de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que sean capaces de liberarse de la opresión ideológica que normaliza —o presenta como naturales— ciertos significados en torno al bien. Estos operan de forma hegemónica al saturar el sentido común de los sujetos o, en otras palabras, al influir en las ideas inconscientes que tienen sobre la realidad, pero que determinan profundamente la forma en que interpretan y actúan en el mundo (Grundy, 1998, p. 155).

Cabe preguntarse, entonces, si el programa de formación en competencias ciudadanas promueve este horizonte crítico que caracteriza al currículo informado por el interés emancipador, pues como proyecto educativo es insistente en la necesidad de fomentar esta habilidad como una de las características de la ciudadanía activa. El pensamiento crítico es descrito como el tipo de reflexión que, basado en razones, permite decidir qué creer y qué hacer (ICFES, 2019b, p. 28), con respecto a la idiosincrasia individual y colectiva, a la información que difunden los medios de comunicación, al sentido de las leyes y su cumplimiento, y a las situaciones sociales que implican la vulneración de derechos, como la discriminación y la exclusión (MEN, 2004). Más específicamente, en las *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz* (2016), la relevancia crítica de la formación en competencias ciudadanas se justifica en la necesidad de transformar la cultura de la

violencia y las injusticias estructurales que convierten a Colombia en uno de los países más inequitativos del mundo (MEN, 2016, pp. 9-11).

Frente a estos desafíos, la formación en competencias ciudadanas es presentada como una apuesta para concientizar a los niños y jóvenes sobre su poder político y para hacer eficaz la participación democrática en situaciones reales de la vida cotidiana (MEN, 2006, p. 152). La concepción de democracia que fundamenta este proyecto pone el énfasis en la deliberación y la generación de acuerdos como herramientas esenciales para ejercer tal poder político. Estas prácticas se basan en la autonomía, entendida como la capacidad de tener en cuenta los puntos de vista ajenos, y tienen como fin construir “un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados” (MEN, 2006, p. 155). Como ya se mencionó, el propósito de orientar la ciudadanía a través de competencias y estándares, apunta, precisamente, al desarrollo moral paulatino de los individuos, bajo el presupuesto de que su avance en los niveles del sistema educativo permite el fortalecimiento de la empatía y de este pensamiento descentrado.

En efecto, pensar en todos los seres humanos supone tener presentes los intereses de aquellas personas que consideramos muy distintas a nosotros —como pueden serlo, por ejemplo, los hinchas de un equipo de fútbol distinto al nuestro o personas de otra preferencia sexual, de otro estrato socioeconómico, de otra raza, de otra región del país—, también de aquellos que por estas u otras razones nos producen sentimientos de rechazo y de odio y claro está, de todos aquellos a los que no conocemos y que quizás nunca conoceremos —como es el caso de quienes habitan en otra región o incluso en otro país— (MEN, 2006, p. 150).

Ahora bien, determinar si el carácter crítico de este programa se corresponde con el interés emancipador descrito por Grundy implica considerar si las concepciones de democracia y ciudadanía que propone posibilitan procesos pedagógicos de reflexión sobre las problemáticas del país, teniendo como trasfondo de análisis los condicionamientos sociales que se derivan del sistema de poder. La falta de este punto de referencia para cuestionar tales situaciones en términos de su carácter sistemático, del estatus político y económico de los implicados, o de las ideas que actúan como justificaciones, podría resultar en una crítica contingente y particular, ineficaz para superarlas. Con base en la autora, el compromiso crítico de un proyecto curricular como el de las competencias ciudadanas, que buscar formar a los individuos para que ejerzan su poder político, debería, incluso, cuestionar los conceptos mismos de democracia y ciudadanía, ya que, como construcciones sociales, siempre están abiertos a la disputa por su representación lingüística y simbólica, entre diferentes intereses de clase (Grundy, 1988, p. 184).

El programa de formación en competencias ciudadanas reconoce la Constitución Política de 1991 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el marco normativo que sirve de fundamento a la participación individual y colectiva. En consecuencia, en los *Estándares* y en las *Orientaciones* se resalta la importancia del Estado de derecho y la necesidad de formar una ciudadanía activa, capaz de vigilar el ejercicio del poder y la

[121]

autoridad y de identificar cuándo su abuso resulta en la profundización de las injusticias. Sin embargo, más allá de reiterar que la crítica es una habilidad políticamente valiosa, no se logra identificar una discusión que sirva como base teórica del proyecto acerca de los desafíos que enfrenta la democracia en el neoliberalismo, en el que es despolitizada a través de los procesos de gobernanza (Brown, 2016; 2020; Biebricher, 2018; Villacañas, 2020). Es decir, en el modelo de ciudadanía propuesto se dan por sentadas tanto la posibilidad de participar políticamente como de llegar a acuerdos por medio del equilibrio de intereses; no se problematizan las distintas limitaciones del poder ciudadano, que surgen de la presión que los actores hegemónicos ejercen sobre las estructuras políticas, económicas, jurídicas y sociales, ni se consideran los modos en que los condicionamientos materiales desencadenan procesos de subjetivación que afectan el ejercicio del poder político, como se observó con la expansión de la racionalidad neoliberal del *homo economicus*:

Autores como Mouffe sugieren que la naturaleza de la democracia es inevitablemente de combate o lucha entre grupos que tienen intereses y experiencias de vida diferentes —en buena medida por pertenecer a grupos sociales diferentes— y que, por tanto, tienen perspectivas diferentes; en sus palabras, que la democracia es *agonística*. Sin embargo, otros autores sugieren que una democracia más “fuerte”, para usar la expresión de Barber, —quien la opone a “blanda”— debe basarse en una mayor unidad entre los ciudadanos en la búsqueda del bien común. Esto, que se asocia a la idea de una *democracia republicana*, puede implicar en ocasiones alejarse de los intereses personales y acercarse mucho más al reconocimiento del otro y sus intereses y necesidades en su diferencia. (ICFES, 2019a, p. 31)

[122]

Aunque esta propuesta de formación en ciudadanía no excluye la posibilidad de la existencia de conflictos, dado que vivir en sociedad supone diversidad de intereses, y, por tanto, desacuerdos, en su núcleo prevalece una noción de democracia como consenso, en la cual, con la disposición al diálogo de las partes implicadas y el efectivo reconocimiento de los otros como sujetos de derecho, estas diferencias logran resolverse constructivamente a favor del bien común (MEN, 2006, p. 159; 2016, p. 16). Es decir, la democracia es comprendida aquí como un escenario en el que lo heterogéneo adquiere un rostro armonioso y pacífico a través del acuerdo sobre los postulados programáticos sociales. En este proceso deliberativo, los participantes son concebidos como libres e iguales, así como capaces de adquirir un punto de vista lo suficientemente informado para alcanzar el entendimiento mutuo y la autocomprensión normativa (Delgado, 2011, p. 10; Allen, 2012; 2012a).

Pero, como se ha argumentado, este fuerte sentido eidético de la democracia, que presupone la posibilidad del consenso a partir de la voluntad de los individuos, no logra eximirla de dificultades. La más fundamental es que, tras la apariencia de un juicio razonado y justo, el consenso puede estar deformado por la influencia de actores poderosos que poseen una gran capacidad de control sobre la producción y distribución de los significados (Allen, 2012, 2012a). Esto quiere decir que, en el juego de las representaciones sociales, los intereses hegemónicos de ciertos grupos pueden presentarse bajo un aspecto benévolo e imparcial, que les permite legitimarse en el discurso político como propuestas de desarrollo y equidad. En el escenario neoliberal, el Estado tiene la tarea de imprimir una apariencia democrática en

estos intereses y, con ello, “logra desmentir momentáneamente la naturaleza asimétrica de las relaciones sociales que administra y a las que sirve y escenifica el sueño imposible de un consenso equitativo en el que puede llevar a cabo su función integradora y de mediación” (Delgado, 2011, p. 28).

Desde luego, esta crítica al consenso no significa que no se considere como una herramienta valiosa en el fortalecimiento del ambiente escolar. Estrategias como la ley 1620 de 2013, por ejemplo, evidencian el papel central que el diálogo entre pares y la generación de acuerdos tienen en el manejo integral de las situaciones y faltas que se presentan en las instituciones educativas. Sin embargo, sin obviar el hecho de que en la convivencia escolar pueden intervenir desbalances de poder, lo que se quiere señalar es que estos, así como los conflictos de intereses, no operan del mismo modo en el estrecho marco de las interacciones que se viven en la escuela y en el ámbito amplio de las relaciones políticas jerárquicas de la sociedad civil. Mientras que en el primer caso es posible identificar a los actores implicados en un desacuerdo o disputa, sean individuos o grupos, en el segundo, la vida de las personas está permanentemente determinada por el poder político de actores hegemónicos invisibles que actúan a través del uso del Estado, considerado exclusivamente como aparato burocrático. Es decir, aquello que se concibe como el bien común, definido en un proceso de deliberación en el que, en teoría, todos los posibles afectados tuvieron la posibilidad de participar, es la forma en que la democracia neoliberal legitima, como consensos, intereses particulares que las personas experimentan como cargas sociales.

Así, entonces, la falta de una fundamentación crítica de las estructuras de poder que determinan la realidad social en el contexto neoliberal convierte la formación en competencias ciudadanas en un proyecto individualista, puesto que plantea la construcción de la democracia como un asunto de desarrollo de habilidades personales (MEN, 2006, p. 155) y no como un problema de relaciones políticas jerárquicas. Aunque, como ya se mencionó, el paso a través de los distintos niveles escolares supone una ampliación de la ciudadanía hacia formas de reflexión y acción cada vez más orientadas hacia lo comunitario, sin una perspectiva crítica de carácter emancipador corre el riesgo de limitarse a un ejercicio imaginativo de tener en cuenta a los otros, tanto cercanos como lejanos, o a un acto de intervención sobre una situación específica sin lograr transformar la causa que la reproduce (Grundy, 1998, pp. 162-163):

Es lo que se denomina la *dimensión pública* de la ciudadanía, en donde los intereses personales pueden ser también intereses comunes, como por ejemplo comer diariamente. Así, para defender un interés individual ante otros, se puede incluir a los demás que tienen ese mismo interés, es decir, pensarlo como un interés común, o lo que es lo mismo, volver público lo privado, y trabajar para que este interés de todos se cumpla; según el ejemplo, contribuir para que la sociedad garantice unos mínimos alimenticios para todos sus miembros (MEN, 2006, p. 150).

Esta crítica al programa de las competencias ciudadanas apunta, pues, a señalar que la democracia va más allá de las posibilidades que se derivan de una comprensión abstracta liberal en la que los individuos actúan desde la “igualdad de oportunidades”. Sin considerar

[123]

los condicionamientos históricos que estos y los grupos sociales enfrentan en su participación política, una formación de este tipo termina por convertir la idea de bien común en una entidad vacía para cuya realización “bastara con que cada persona lo intentara con suficiente ahínco” (Grundy, 1998, p. 159). A lo sumo, el desarrollo de estas competencias les permitiría tener adecuadas relaciones interpersonales, pero la transformación de las relaciones de injusticia y opresión requiere que las ideas mismas de democracia y ciudadanía se problematicen como lugares de constante lucha por el poder.

CONCLUSIÓN

Este recorrido argumentativo permite concluir que la formación en competencias ciudadanas carece del potencial para alcanzar la transformación social que dice buscar. Esto se debe a que concibe la democracia y la ciudadanía como cuestiones abstractas, alcanzables en la medida en que se implementen y evalúen los principios diseñados por el MEN. La falta de una teoría crítica social que evidencie que tanto la democracia como la ciudadanía trascienden la formación en habilidades individuales, y que, en la práctica, ambas se desenvuelven en la lucha por el poder de una multiplicidad de actores, hace de la promesa de su realización un proyecto ideológico. Así lo plantea Manuel Delgado al criticar la formalización del espacio público cuando es definido como un escenario neutral, abstraído de los condicionamientos de poder y habitado por sujetos reflexivos que todo el tiempo son conscientes de su papel activo para sopesar las consecuencias de sus acciones y de las de los demás.

[124]

De acuerdo con esta consideración, un compromiso formativo que afirme “ayudar a las nuevas generaciones a aprender a relacionarse de maneras mucho más pacíficas, incluyentes y democráticas [...] especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes” (MEN, 2016, p. 9), pero que, al mismo tiempo, no promueva prácticas de aprendizaje que permitan concientizar a las personas de que sus acciones, así como su lugar en la sociedad, están determinados por dinámicas macroestructurales que escapan de su control, refuerza una idea de responsabilización política individual que, en lugar de cambiar las prácticas no democráticas, las perpetúan. Al respecto, sería interesante cuestionar la formación en competencias ciudadanas en relación, por ejemplo, con los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía aplicado en 2016, según los cuales el 73 % de los estudiantes colombianos examinados aceptarían las dictaduras cuando traen orden y seguridad, y el 68 % las apoyarían cuando implique beneficios económicos (Schulz et al., 2018, p. 29).

Finalmente, es pertinente que el proyecto de formar para la ciudadanía conlleve, de manera paralela, una reflexión realista sobre la forma en que las dinámicas educativas dentro y fuera del aula son afectadas por las tensiones sociales en torno al poder. Cabe mencionar dos casos ilustrativos. El primero es la polémica que en 2021 desató un taller sobre los falsos positivos como parte de la clase de Ciencias Sociales en una institución educativa de Cali. Desde diferentes frentes, y particularmente por miembros del Centro Democrático, se calificó la actividad como adoctrinadora y se invitó a investigar si la docente hacía parte de un grupo ilegal (El Tiempo, 2021). El segundo caso se refiere a la situación de inseguridad,

desplazamiento y amenaza en la que viven muchos docentes del país, quienes, además, denuncian estigmatización y dificultades para la atención oportuna (Caracol Radio, 2023). En este sentido, dar por sentado que la escuela es “una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y democracia,” (MEN, 2016, p. 11), sin considerar los múltiples desafíos a los que se enfrentan tanto la institución social, como los participantes que la constituyen, convierte la formación ciudadana en un discurso sin carácter emancipador.

REFERENCIAS

- Ahlhaus, S. (2022). “Plural reconstruction: A Method of Critical Theory for the Analysis of Emerging and Contested Political Practices”. *Philosophy and Social Criticism*, 48(5), pp. 703-725
- Allen, A. (2012). “The Public Sphere: Ideology and/or Ideal?”. *Political Theory*, 40(6), pp. 822-829. <https://doi.org/10.1177/0090591712457664>.
- Allen, A. (2012a). “The Unforced Force of the Better Argument: Reason and Power in Habermas’ Political Theory”. *Constellations*, Volume 19, No 3, pp. 353-368.
- Bayona-Rodríguez, H., Baquero, L. A. y Hernández, O. (2021). *Cuatro décadas de discursos del Gobierno sobre calidad docente: Un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018)*. Documentos de trabajo No. 3. Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación.
- Benjumea-Pérez, M. y Mesa-Arango, A. (2021). “Educación y formación para la ciudadanía en y desde la universidad: aportes para el debate”. *FORUM. Revista departamento de ciencia política*. No. 20, pp. 86-109.
- Biebricher, T. (2018). *The Political Theory of Neoliberalism*. Stanford University Press.
- Blanco Suárez, J. O., Duarte Romero, L. y Aragón Salazar, M. (2017). “Neoliberalismo y escuela. Transformaciones de la escuela a partir de las políticas neoliberales en Colombia”. *Revista Republicana*, No. 23, pp. 93-128.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de sueños.
- Caracol Radio. (5 de mayo de 2023). “Quejas a la ruta de atención para docentes amenazados y desplazados en Antioquia”. *Caracol radio*. <https://caracol.com.co/2023/05/25/quejas-a-la-ruta-de-atencion-para-docentes-amenazados-y-desplazados-en-antioquia/>
- Castro Orellana, R. (2004). *Ética para un rostro de arena: Michel Foucault y el cuidado de la libertad*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
- Cook, M. (2006). *Re-Presenting the Good Society*. The MIT Press.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Arts. 41 y 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Coté, M., Day, R. J. F., y De Peuter, G. (Eds.) (2007). *Utopian Pedagogy: Radical Experiments against Neoliberal Globalization*. University of Toronto Press.
- Cortés Salcedo, R. A. (2013). “Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004”. *Pedagogía y saberes*. No. 38, pp. 63-69.

- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Polity.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Libros de la catarata.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2019). ““Naturalizar” la ideología neoliberal: educar en el *habitus* capitalista”. *Estudios de Derecho*, Vol. 76, N. 168, pp. 221-239.
- Dreyfus, H. L., y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Nueva Visión.
- El Tiempo. (8 de abril de 2021). “Tarea escolar de ‘falsos positivos’ abre la polémica con uribismo”. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/calitarea-escolar-de-falsos-positivos-desata-polemica-politica-579451>
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). “Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg”. *Educación y Educadores*, Vol. 15, N. 3, pp. 497-512.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, Volumen III. Ediciones Paidós.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Traficantes de sueños.
- Gaus, D. (2013). “Rational Reconstruction as a Method of Political Theory between Social Critique and Empirical Political Science”. En *Constellations*, vol. 20, no. 4, pp. 554-570.
- Gaus, D. (2019). “Rational Reconstruction”. En A. Allen y E. Mendieta (eds.). *The Cambridge Habermas Lexicon*. Cambridge University Press, pp. 369-378
- González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). “La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación”. *Educación y educadores*, Vol. 19, N. 1, pp. 89-102.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- ICFES. (2019a). *Competencias ciudadanas: pensamiento ciudadano, acciones y actitudes ciudadanas. Marco de referencia para la evaluación*.
- ICFES. (2019b). *Prueba de sociales y ciudadanas Saber 11°. Marco de referencia para la evaluación*.
- Kumar, A. (2019). *Curriculum in International Contexts. Understanding Colonial, Ideological, and Neoliberal Influences*. Palgrave Macmillan Cham.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que nunca acaba. El neoliberalismo contra la democracia*. Gedisa.
- MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- MEN. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*.
- MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*.

- Miranda Camacho, G. (2006). "Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa". *Revista de ciencias sociales*, No. 111-112, pp. 101-118.
- Pedersen, J. (2008). "Habermas' Method: Rational Reconstruction". En *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 38, no. 4, pp. 457-485.
- Remolina Caviedes, J.F. (2018). "El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y Brasil". *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XLVIII, N. 1, pp. 53-72.
- Rodríguez Moreno, A.C. y Orrego-Echavarría, I. A. (2021). "Las competencias ciudadanas en el marco de la lógica del mercado". En A.C. Rodríguez Moreno; I. A. Orrego-Echavarría. *Ciudadanías al debate: Concepciones críticas de la ciudadanía como categoría de análisis*. Corporación Universitaria Minutos de Dios - UNIMINUTO, pp. 149-182.
- Sánchez Pedraza, C.D. (2020). *Análisis de la recepción del discurso de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, a partir de textos de investigaciones académicas realizadas en Instituciones Educativas Distritales de Bogotá en el período de tiempo del 2008 al 2017*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Sanín Eastman, J.A. (2019). "Globalización, emprendimiento e innovación en la ciudad de Medellín: Un dispositivo para la construcción de sujetos en el marco de la ciudad capitalista". *Diálogos de derecho y política*. N. 24, Año 9, pp. 102-123.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018) *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano*. Springer Open.
- Van-Dijk, T. (2016). "Análisis crítico del discurso". *Revista austral de ciencias sociales*. N. 30, pp. 203-222.
- Vargas-Rojas, S. (2021). "La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017". *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, N. 81, pp. 61-82.
- Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universitat Autònoma de Barcelona: Education International.
- Villacañas, J. (2020). *Neoliberalismo como teología política. Habermas, Foucault, Dardot, Laval y la historia del capitalismo contemporáneo*. Ned ediciones.

REFLEXIONES SOBRE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA: UNA APROXIMACIÓN A LAS PRUEBAS SABER 11 DEL 2022 DESDE LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE PIERRE BOURDIEU

Jesús David Pardo Mercado, estudiante del Doctorado en Didáctica y Conciencia Histórica del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Investigador independiente.
Correo electrónico: jdpardom@unal.edu.co.

Darling Jeaneth Orjuela Albarracín, magíster en Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico. Investigadora independiente. Correo electrónico: darljeanoa@gmail.com.

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre los resultados de las pruebas Saber 11 y algunas variables sociodemográficas a la luz de diversos elementos conceptuales de Pierre Bourdieu. Para ello, explora la forma en la que nociones como capital cultural, habitus, capital económico o campo permiten comprender los resultados de este tipo de pruebas estandarizadas. La investigación busca esclarecer la manera en la que ciertos factores ajenos a lo estrictamente escolar podrían estar asociados al rendimiento en tales pruebas y a la forma como estas podrían contribuir en la reproducción y perpetuación de las desigualdades sociales.

Palabras clave: capital cultural, Saber 11, factores asociados, pruebas estandarizadas, Pierre Bourdieu

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between the results of the “Saber 11” tests and various sociodemographic variables based on some theoretical elements of Pierre Bourdieu. To do this, this study explores the way in which notions such as cultural capital, habitus, economic capital or field allow us to understand the results of this type of standardized tests. The research seeks to shed light on the way in which certain factors outside the strictly academic sphere could be associated with performance in such tests and the way in which these could contribute to the reproduction and perpetuation of social inequalities.

Keywords: cultural capital, Saber 11, associated factors, standardized tests, Pierre Bourdieu

Fecha de recepción: 11/08/23

Fecha de aprobación: 05/12/23

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XIX, los Estados han institucionalizado pruebas estandarizadas destinadas a evaluar los aprendizajes de sus ciudadanos con el ánimo no solo de identificar la eficiencia de sus sistemas educativos, sino también de contar con información que contribuya a la toma de decisiones en materia de política pública basadas en datos estadísticos (Sánchez, 2020; Vargas, 2004). Por su parte, las investigaciones que abordan la relación entre las características sociodemográficas y el rendimiento académico han proliferado desde la segunda mitad del siglo XX, a medida que la comprensión de las relaciones entre el entorno social y los logros educativos se ha enriquecido con la consolidación de teorías explicativas que enlazan el éxito escolar con aspectos tales como el capital cultural, el capital económico o los factores asociados (Benávides et al., 1984; Bourdieu et al., 1977; Coleman, 1988).

Bajo este panorama, el presente estudio se enfocó en analizar la relación entre los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022 y diversas variables sociodemográficas. Hicimos este análisis a la luz de conceptos fundamentales de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu, tales como capital cultural, habitus, o campo, así como de otros elementos teóricos que podrían ayudar a la comprensión de los patrones observados y su relación con el desempeño académico de los estudiantes en este tipo de pruebas.

Bajo esta premisa, nuestra investigación pretende contribuir a una comprensión más robusta de los factores que influyen en el éxito en las pruebas estandarizadas en general, y de las pruebas Saber 11 en particular, al analizar cómo las variables sociodemográficas y los conceptos de Bourdieu se relacionan con los resultados de este tipo de pruebas. Así, el trabajo busca entonces no solo desentrañar los mecanismos subyacentes que influyen en los logros académicos, sino también proporcionar información que podría contribuir en el diseño de futuras políticas educativas.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

La educación, como herramienta concebida para la modificación de las dimensiones materiales y simbólicas de toda sociedad, suele ser reconocida como un eje fundamental para la equidad económica y social de nuestro país. Para el caso colombiano, las estadísticas señalan un progresivo y significativo aumento en la cobertura de la educación básica. Por ejemplo, Guarín et al. (2017) constatan que la tasa de matriculación en Colombia ha experimentado un ascenso notable durante las últimas décadas, en la medida en que se ha acercado al 90 % tanto en niveles de educación primaria como secundaria. Sin embargo, esta mejora suele desconocer las inequidades que se dan en materia de calidad a lo largo del territorio nacional, pues aún son visibles las relaciones que hay entre los altos índices de deserción escolar y de analfabetismo funcional en el país y factores como la ubicación geográfica, el género, la clase social, el acceso a la tecnología o el conflicto armado.

En efecto, datos recientes muestran, para cada una de estas variables, que en nuestro país, a pesar de los avances en términos de cobertura, las brechas en la calidad persisten y la igualdad de oportunidades educativas aún está lejos de ser alcanzada. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020) señala que la ubicación geográfica sigue siendo un factor determinante en la disparidad educativa en nuestra nación. Las zonas rurales y apartadas enfrentan dificultades en cuanto a acceso a recursos didácticos, infraestructura adecuada y personal docente calificado, lo cual crea un círculo vicioso en el que la falta de oportunidades educativas limita las posibilidades de desarrollo individual y colectivo.

Por su parte, Martínez-Usarralde y Panu (2023) muestran cómo el género aún juega un papel crucial en las inequidades educativas, pues, a pesar de que se han logrado avances en la promoción de la educación de las niñas y mujeres, todavía persisten estereotipos de género que limitan sus opciones educativas y profesionales. Además, las tasas de deserción escolar siguen siendo recurrentes entre las adolescentes, debido a situaciones como el embarazo temprano y la falta de políticas de apoyo específicas (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Algo similar ocurre con el acceso a la tecnología, pues la brecha digital se traduce en limitaciones en el acceso a información actualizada, herramientas de aprendizaje en línea y habilidades tecnológicas fundamentales para el siglo XXI. Los estudiantes que carecen de acceso a la tecnología quedan rezagados en términos de preparación para el mundo laboral y académico (Betancur y Reyes, 2020).

[130]

Por último, el conflicto armado en Colombia también ha dejado cicatrices en el sistema educativo del país; así, las zonas más afectadas por la violencia a menudo enfrentan interrupciones en el proceso educativo debido a la inseguridad, la falta de infraestructura y los desplazamientos forzados, lo que ha incidido negativamente en la continuidad de la educación de los niños y jóvenes y ha perpetuado el ciclo de desventaja (Castiblanco-Castro, 2020).

Lo anterior muestra la importancia de seguir adelantando esfuerzos en materia de política pública que vayan más allá de los índices asociados exclusivamente a la cobertura. Si bien son claros los avances alcanzados a la fecha, estos logros parecen ser más visibles en ciertos sectores y zonas de la sociedad colombiana, lo que provoca la invisibilización de las brechas de calidad que pueda haber en función de variables asociadas a la diversidad económica, cultural y geográfica de nuestro país. Es por ello que se hacen necesarias unas estrategias que permitan hacerle un seguimiento permanente a las políticas educativas, en aras de reconocer tanto los aspectos que influyen en su desarrollo como la manera en la que los estudiantes aprenden.

PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y SABER 11

En el contexto nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) —conocido ahora como “Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación”—, ha desempeñado el rol de entidad encargada de administrar las denominadas pruebas de Estado desde su establecimiento en 1968 (Chaparro, 2017). Estas pruebas, diseñadas para evaluar los conocimientos adquiridos en diversas áreas del conocimiento por

aquellos estudiantes que completan su formación media y aspiran a ingresar a la educación superior, se han vuelto una herramienta fundamental en el panorama educativo del país. En la actualidad, el ICFES también lleva a cabo pruebas de evaluación en los grados tercero, quinto y noveno, así como en la educación posmedia con la prueba Saber Pro, destinada a “evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas profesionales universitarios” y las pruebas Saber TyT, las cuales buscan “evaluar las competencias de los estudiantes que están próximos a culminar los distintos programas técnicos profesionales y tecnológicos”. Como puede verse, estas pruebas buscan hacer un seguimiento a lo largo del proceso educativo (ICFES, 2022).

El examen Saber 11 —al que se enfrentan los estudiantes del grado undécimo, último nivel de la educación formal colombiana— es el más conocido, dado que constituye un requisito obligatorio para el ingreso a cualquier institución de educación superior. Dicho examen está constituido por diversas pruebas, con énfasis en la principal, que consta de 254 preguntas distribuidas en diversas áreas del conocimiento: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Adicionalmente, el examen incluye un cuestionario sociodemográfico que busca caracterizar a quienes lo presentan. Entre los objetivos de este examen, encontramos:

- Monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos del país, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.
- Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.
- Servir como fuente de información para la construcción de indicadores de calidad de la educación, así como para el ejercicio de la inspección y vigilancia del servicio público educativo.
- Ofrecer información que sirva como referente estratégico para el establecimiento de políticas educativas nacionales, territoriales e institucionales (Ministerio de Educación, 2022).

Para ello, el ICFES elabora una serie de informes de análisis que adelanta después de triangular los resultados de la prueba con las preguntas de carácter sociodemográfico recopiladas a través del cuestionario incluido en el examen. Esto le brinda información a la entidad tanto para ajustar las pruebas como para suministrar insumos a tomadores de decisiones. Para ello, tales pruebas, además de contener las preguntas destinadas a evaluar las competencias de los estudiantes en las áreas anteriormente mencionadas, a la luz de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en relación con los Estándares Básicos de Competencias, también indagan por diversos factores sociales, económicos y culturales de ellos y de sus familias (Moncayo, 2016).

Las pruebas Saber 11 hacen parte de un tipo de instrumento de evaluación denominado pruebas estandarizadas (Portilla de Arias, 2018). El origen de este tipo de pruebas se remonta al siglo XIX, cuando países como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y algunos territorios francoparlantes se convirtieron en los pioneros de su implementación, con el propósito de comparar y evaluar a gran escala el desempeño y aprendizaje de los estudiantes. Con el desarrollo posterior de la estadística y la psicometría durante las primeras décadas del siglo XX se consolidó la teoría clásica de las pruebas, la cual defendía un enfoque científico, objetivo e imparcial para medir las habilidades y conocimientos adquiridos durante el proceso educativo (Martínez, 2001). Desde entonces, este campo ha experimentado un progreso constante y muchos países han adoptado las pruebas estandarizadas como un mecanismo para evaluar tanto el desempeño individual de sus ciudadanos durante su paso por las instituciones escolares como para medir la calidad general de las instituciones educativas (Navas et al., 2017).

En la actualidad, las pruebas estandarizadas se utilizan ampliamente para tomar decisiones en el ámbito de la política pública educativa al evaluar los aprendizajes de quienes participan en el proceso de educación formal, pues se asume que permiten no solo realizar comparaciones tanto a nivel individual como institucional en función del rendimiento académico, sino también explorar la forma en la que factores externos a la educación podrían influir en los resultados académicos de los estudiantes, buscando con ello implementar planes, programas y proyectos que contribuyan a modificar tales factores (Fiszbein et al., 2016).

[132]

FACTORES ASOCIADOS, CAPITAL CULTURAL Y CAPITAL ECONÓMICO

Los factores asociados suelen ser entendidos como aquellas variables o atributos que ejercen cierto grado de influencia sobre las características de los individuos, como, por ejemplo, su rendimiento escolar (Cuervo y Sánchez, 2005). Los estudios que hacen uso de estos factores surgieron en la década de los sesenta, y son pioneras las investigaciones de Coleman (1968), Jencks et al., (1972) y Bourdieu y Passeron (1964), quienes destacaron la relevancia de las variables relacionadas con el origen social, el entorno familiar y las características económicas o raciales de los estudiantes en su desempeño académico. Desde entonces, se han llevado a cabo numerosas investigaciones con el propósito no solo de analizar la relación entre este tipo de variables y el éxito escolar, sino también de tener insumos para la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas.

Tal vez el antecedente más significativo al respecto es el denominado “Informe Coleman” —llamado así en honor al líder de la investigación, James A. Coleman—: un estudio realizado en la década de los sesenta sobre la equidad de oportunidades en la educación en los Estados Unidos, solicitado por el Congreso de ese país, en aras de confirmar o desmentir las críticas de discriminación racial y la falta de imparcialidad para diferentes segmentos de la sociedad en materia educativa (Carvallo-Pontón, 2010). Dicho estudio, a pesar de lo que se esperaba, logró demostrar que, en cuanto al éxito escolar, tiene más impacto la familia de origen del estudiante o su grupo de compañeros que aspectos estrictamente académicos, como el currículo o el equipamiento del colegio.

En Colombia, según Piñeros (2010), desde la década de los ochenta se vienen realizando diversos estudios que exploran los factores asociados al rendimiento académico a partir de los resultados de las pruebas ICFES (hoy pruebas SABER). Según su revisión, el primero de ellos sería la investigación de Velandia (1981, citado por Piñeros, 2010, p. 79), en la que encontró que “la aptitud, la educación pública y el nivel socioeconómico se correlacionan positivamente con el logro”. En este mismo sentido, Piñeros y Rodríguez (1998) encontraron no solo que, contrariamente a la percepción común, los colegios oficiales superarían a los privados en calidad una vez que son controlados por el nivel socioeconómico, sino también una disminución significativa en la importancia atribuida a la institución escolar, que pasaría del 30 % al rango de 12 % a 18 % (Piñeros y Rodríguez 1998, citado por Piñeros, 2010). Por su parte, Caro (2000, citado por Piñeros, 2010) mostraría, de igual forma, la importancia de la institución escolar en áreas como lenguaje —donde influiría en un 20 %— o matemáticas —en la que influiría en un 29%—. Dichos estudios harían uso de técnicas estadísticas tales como el análisis de correlación simple entre variables sociodemográficas y puntajes en las pruebas, el análisis de mínimos cuadrados ordinarios y el análisis multinivel (Casas et al., 2002).

Por su parte, gracias a los aportes de Creemers y Scheerens (2002), entre la década de los noventa y la primera década del siglo XXI se consolidaron los modelos de eficacia escolar y efectividad educativa en los estudios de factores asociados. Estos modelos parten de una visión sistémica del rendimiento escolar en donde confluyen aspectos tales como 1) el contexto de los estudiantes, 2) los procesos que ocurren al interior de la escuela, tanto en términos institucionales (denominados “niveles de la escuela”) como en términos pedagógicos (denominados “niveles del curso”), y 3) los insumos, en donde entrarían variables como la experiencia de los docentes, el apoyo de los padres, la infraestructura, entre otros (Casas et al., 2002). La eficacia escolar asume que el éxito académico que sucede al interior de las instituciones educativas es el producto de diversas condiciones susceptibles —muchas de ellas— de ser intervenidas y modificadas, como lo serían “los insumos financieros o materiales, o actividades y procesos más complejos en áreas tales como la gestión escolar, el currículo y la enseñanza” (p. 5). En el país, tal vez los referentes más importantes en la actualidad sean los estudios de factores asociados realizados por el ICFES en los años 2017 y 2018 para los grados 3°, 5° y 9° (ICFES, 2017, 2018).

Teniendo en cuenta estos referentes, según Cornejo y Redondo (2007) existen tres grandes tradiciones en los estudios de factores asociados en el ámbito educativo. La primera tradición se enfoca en comprender la incidencia de lo que sucede dentro del aula de clases, incluyendo aspectos como la relevancia de los aprendizajes, los procesos de mediación, la actividad mental de los estudiantes y la pertinencia social de los aprendizajes. La segunda tradición se centra en una perspectiva cultural y no causal de las dinámicas en las instituciones escolares, desplazando el enfoque desde el aula hacia la escuela como institución. La tercera tradición, por su parte, se concentra en el estudio de la eficacia escolar, considerando aspectos como la productividad escolar, la evaluación del impacto de programas compensatorios, las escuelas especialmente efectivas, la igualdad de oportunidades educacionales y la eficacia docente (Cornejo y Redondo, 2007). Adicionalmente, según Lindorff et al. (2020),

existiría una cuarta tradición, relativa al impacto que sobre las investigaciones de factores asociados ha tenido la implementación de estudios como PISA o TIMSS —denominadas evaluaciones internacionales a gran escala—, pues, dado su carácter masivo y transnacional, permiten hacer comparaciones entre Estados en relación al rendimiento escolar de sus ciudadanos, lo que a su vez dota a los países de información pertinente para la toma de decisiones en materia de política pública.

En general, estas investigaciones muestran que factores como las actividades recreativas y culturales realizadas entre padres e hijos (García y Quiroz, 2011), el acceso a la educación preescolar, la cantidad de días dedicados a los estudios, el involucramiento parental, las expectativas de los padres y madres y el mayor nivel socioeconómico de las familias (UNESCO, 2019) son variables que desempeñan un papel significativo en el rendimiento académico. De igual manera, aspectos como el nivel educativo de los padres, la posesión de un computador en el hogar, la ubicación geográfica, el género del estudiante o la cantidad de libros al interior de la casa (Sánchez, 2020) son otras variables importantes a considerar en la explicación del éxito escolar.

Al respecto, el sociólogo francés Pierre Bourdieu no solo propuso algunos elementos teóricos tales como *habitus*, *campo* o *capital cultural*, en aras de contribuir a un mejor entendimiento de la influencia de dichas variables, sino que también cuestionó la forma en la que se entendía hasta ese momento (los años setenta) el papel que jugaba la educación formal en la movilidad social (Passeron y Bourdieu, 1964). Para él, la educación formal tenía un papel que ayudaba más a la perpetuación de las desigualdades sociales —a través de lo que denominó como el proceso de *reproducción*— que a la promoción de la equidad y el desarrollo social (Bourdieu et al., 1977).

Según su teoría, el capital cultural tiene que ver con los aspectos materiales y simbólicos con los que cuenta una persona en materia de conocimientos, y la posesión de dicho capital variará de individuo a individuo en función de la forma como su contexto y su trayectoria de vida le han permitido, o no, acumularlo. Bourdieu (2015) clasifica el capital cultural en tres tipos: 1) el interiorizado, que se refiere propiamente a los conocimientos que posee una persona; 2) el objetivado, que está relacionado con los bienes que permiten la acumulación del primero, como los libros, el cine, la música, etc.; y 3) el institucionalizado, que corresponde a los títulos, emitidos por una entidad, que “garantizan” que una persona cuenta con ciertos conocimientos específicos, como los son, por ejemplo, los títulos académicos.

Adicionalmente, Bourdieu propone que es posible intercambiar el capital económico por capital cultural y viceversa (1997); así, una familia acomodada económicamente puede pagarle a sus hijos no solo un mejor colegio, sino también garantizar ciertos factores que contribuirían a sus aprendizajes: docentes personalizados, dispositivos tecnológicos, libros, actividades extracurriculares complementarias, etc., lo cual se reflejaría tanto en aspectos inmediatos, como el rendimiento escolar, o de largo plazo, como las oportunidades de ingreso a una universidad.

[134]

Pues bien, en relación con las pruebas Saber 11, podría sugerirse que los resultados obtenidos no solo son una medida objetiva del conocimiento adquirido por los estudiantes, sino que también reflejan la interacción compleja entre el capital cultural y el capital económico que poseen. Aquellos estudiantes que tienen acceso a un entorno rico en recursos culturales —como, por ejemplo, los hijos de padres con mayor formación académica— tenderían a estar mejor preparados para afrontar este tipo de pruebas. Esto no solo incluye la preparación académica formal, sino también la familiaridad para interpretar y aplicar conocimientos en otro tipo de contextos. Por su parte, los estudiantes que provienen de familias más pobres económicamente, o con menos preparación académica, se encontrarían en una condición de desventaja en relación con su formación académica y rendimiento escolar, al no contar con un contexto que les suministre de manera oportuna el acceso a ciertos tipos de capital cultural.

Pese a esto, es importante reconocer que las capacidades explicativas de esta teoría parten de la no unicausalidad en la acumulación del capital cultural. Esto implica tanto que no existe un único factor que pueda dar cuenta de las razones por las cuales se obtienen mejores o peores resultados como que la suma de estos factores de manera aislada tampoco es suficiente para comprender por qué unos estudiantes obtienen mejores resultados que otros. Es por ello por lo que Bourdieu et al. (1995) proponen pensar en términos relacionales, es decir, comprender la sociedad como una red de relaciones sociales, culturales y económicas, que confluyen, se intersecan y se distancian, en función de la posición de las personas en el espacio social. Esta visión no solo resalta la forma en la que las interacciones entre individuos y grupos moldean sus identidades, sus posiciones sociales y su posesión de recursos, sino que también enfatiza en que para analizar de manera precisa los procesos sociales y las desigualdades es esencial no aislar las variables subyacentes sino entenderlas en su interrelación.

[135]

METODOLOGÍA

Este trabajo utilizó la base de datos de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022, provistas directamente por el ICFES¹, para describir la relación entre los resultados de los estudiantes en el examen y algunas de sus variables sociodemográficas, y conectarlas con las nociones de capital económico, capital cultural y otros elementos conceptuales de la teoría de Pierre Bourdieu. Dicha base de datos cuenta con 532.792 registros, uno por cada persona que presentó el examen; esto incluye tanto a estudiantes de grado undécimo —la mayoría—, como a personas ya graduadas de la educación media que quisieron repetir la prueba, ya que la base no permite hacer la diferenciación entre unos y otros.

1 A través de su servicio DataICFES.

Aspectos relacionados con el puntaje y el análisis de las pruebas Saber 11²

El procesamiento de la información se realizó a través del programa Excel. Con el propósito de facilitar el análisis, los puntajes totales fueron categorizados en cinco intervalos: de 0 a 99, de 100 a 199, de 200 a 299, de 300 a 399 y de 400 o más. Esta estratificación se fundamenta en la conveniencia para visualizar la distribución normal de los datos, con el objetivo de optimizar la interpretación de los resultados. A partir de esta información hicimos un análisis individual de diferentes variables recopiladas por el cuestionario socio-demográfico del examen. Al respecto, esta investigación es consciente de sus implicaciones en materia de análisis, puesto que, al focalizar la mayoría de sus esfuerzos en el análisis bivariado, no lograría una comprensión profunda de las interrelaciones entre dichas variables. Además, a pesar de que el análisis bivariado proporcionaría información valiosa sobre las asociaciones directas entre las variables focalizadas y el puntaje global, se plantea la necesidad de asumir un enfoque multivariado en futuras investigaciones con el ánimo de explorar detenidamente las interacciones entre los factores asociados.

Adicionalmente, es necesario mencionar dos precisiones metodológicas importantes más: en primer lugar, este trabajo se enfocó específicamente en el análisis de variables extraescolares, es decir, aquellas ajenas al ámbito escolar —como los elementos pedagógicos, institucionales o del aula, que suelen ser incluidos en estudios de factores asociados—, puesto que el objetivo era centrarse en aspectos contextuales que pudieran influir en el puntaje global de las personas que presentaron el examen. En segundo lugar, este estudio se concentró exclusivamente en revisar los datos correspondientes a los resultados de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022. Esto delimita los resultados y las conclusiones en un marco temporal específico. Teniendo esto en cuenta, sería relevante considerar la realización de investigaciones futuras orientadas a incorporar otros tipos de variables. Esto podría llevarse a cabo longitudinalmente, para identificar cambios sutiles a lo largo del tiempo, o en dos momentos distintos —uno inicial y otro final— para analizar, por ejemplo, el impacto de la implementación de políticas públicas en los resultados obtenidos en este tipo de pruebas o de los efectos de la pandemia ocasionada por el covid-19 en la calidad y la equidad educativa. En todo caso, a continuación se describen los resultados encontrados.

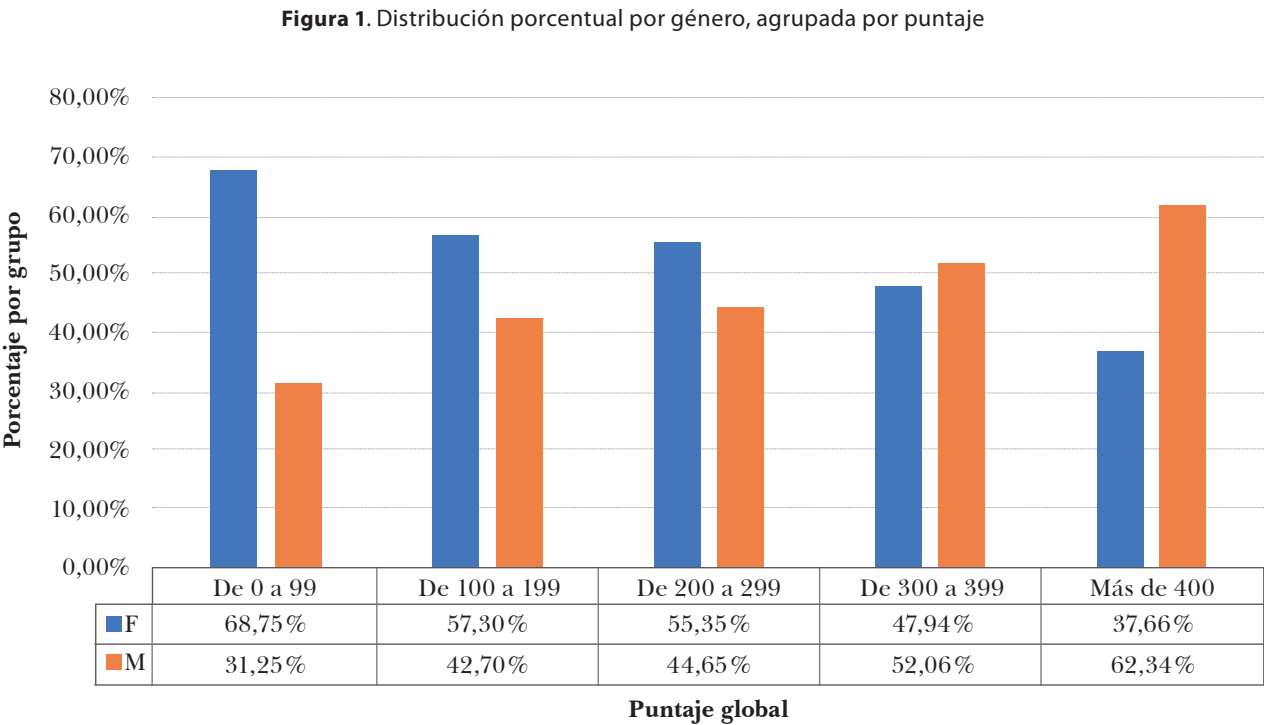
RESULTADOS

Género y puntaje global y específico

Del total de personas que presentaron la prueba Saber 11 en el segundo semestre del año 2022, el 54,3 % corresponde al género femenino, mientras que el 45,7 % corresponde

2 Saber 11 produce puntuaciones específicas para cada una de las cinco áreas del conocimiento que evalúa. Las puntuaciones de las pruebas se expresan en una escala que abarca desde 0 hasta 100 puntos para cada una de las áreas. Con base en ello, se calcula un puntaje global al ponderar las puntuaciones obtenidas en las cinco áreas. El puntaje global se muestra en una escala que va desde 0 hasta 500 puntos.

al género masculino. Sobre este punto, la figura 1 muestra una diferencia sustancial en términos de desempeño en la prueba entre un género y otro.



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 1. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por género

Grupo	F		M	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	22	68,75%	10	31,25%
De 100 a 199	57278	57,30%	42678	42,70%
De 200 a 299	183699	55,35%	148204	44,65%
De 300 a 399	47903	47,94%	52030	52,06%
Más de 400	363	37,66%	601	62,34%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Mientras que de la totalidad de personas que obtuvieron un puntaje entre 0 y 99 puntos el 68,75 % eran de género femenino y el 31,25 % restante lo eran de género masculino, dicha proporción se invierte en el grupo de personas que obtuvieron más de 400 puntos en el puntaje global, pues el 62,34 % de dicho grupo corresponde a personas de género masculino y solo el 37,66 % a personas de género femenino. La gráfica muestra que mientras que las mujeres

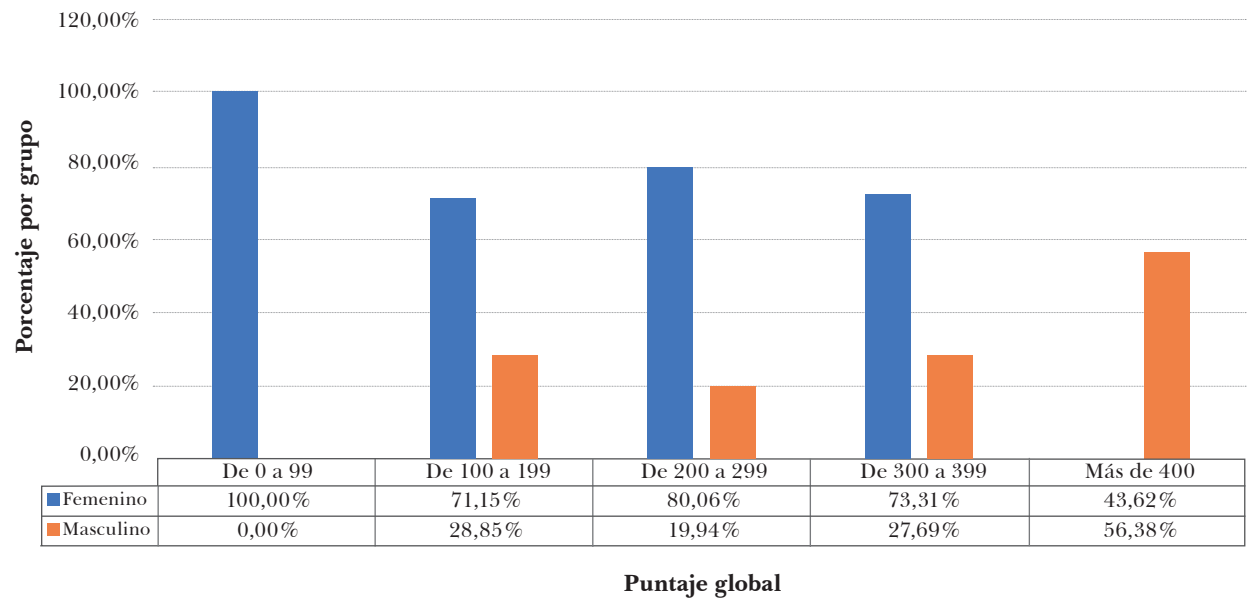
tienen una mayor presencia en aquellos grupos que obtuvieron puntajes bajos, los hombres son predominantemente representados en los grupos con puntajes más altos. Este resultado sugiere que existe una brecha de género en el rendimiento en la prueba, con una mayor proporción de hombres que alcanzan puntajes destacados en comparación con las mujeres.

Al respecto, Bourdieu apunta a que existen diferencias históricas y sociales en la forma en la que los géneros son socializados y expuestos al capital cultural, lo que a su vez podría repercutir en el éxito académico. A lo largo de la historia occidental, las sociedades han tenido roles de género claramente definidos, pues mientras a las mujeres les han sido asignados, a menudo, roles domésticos y de cuidado, los hombres han asumido roles más públicos y de liderazgo. En efecto, las mujeres históricamente tuvieron un acceso limitado a la educación formal, lo que resultó en una falta de exposición a ciertos tipos de conocimientos y habilidades que eran habitualmente considerados *masculinos*. Este tipo de barreras habrían creado una serie de brechas para las mujeres en términos de acceso al capital cultural necesario para tener éxito en pruebas de índole académico.

Esto podría confirmarse al caracterizar las diferencias entre colegios masculinos, femeninos y mixtos. La figura 2 muestra la distribución por puntaje entre colegios masculinos y femeninos. Así, mientras que el 100 % de las personas que obtuvieron entre 0 y 99 puntos en la prueba pertenecían a colegios femeninos, la participación de estas se redujo al 43,62 % en el grupo que obtuvo más de 400 puntos. Por su parte, la participación porcentual de personas en colegios masculinos aumenta de manera similar a como lo hace el puntaje, ya que el grupo que obtuvo más 400 puntos está conformado en un 56,38 % por estudiantes de este tipo de colegios.

[138]

Figura 2. Distribución porcentual por tipo de colegio (masculino/femenino), agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 2. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por tipo de colegio (masculino o femenino)

Grupo	Femenino		Masculino	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	100,00%		0,00%
De 100 a 199	587	71,15%	238	28,85%
De 200 a 299	6369	80,06%	1586	19,94%
De 300 a 399	4975	72,31%	1905	27,69%
Más de 400	41	43,62%	53	56,38%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Según Bourdieu (1998), podría asumirse que las diferencias entre colegios masculinos y femeninos, en términos de desempeño académico, se explican a través de su concepto de *habitus* y la internalización de los roles de género. El *habitus* podría entenderse como un conjunto de disposiciones durables, generadoras y clasificadoras de prácticas en los sujetos, en otras palabras, como “una especie de bisagra que articula el mundo social exterior al individuo —como los campos en los que se ve envuelto cotidianamente, por ejemplo— con sus maneras de ser, pensar y actuar, lo que le permite decidir qué hacer sin siquiera ser consciente de aquello que está decidiendo” (Pardo Mercado, 2016, p. 54).

Bajo esta premisa, los colegios, como agentes de socialización, influirían en la mentalidad y las expectativas de los estudiantes, generando distintas disposiciones hacia ciertos comportamientos, imaginarios, creencias y pautas de conducta, lo que a su vez impactaría sobre su rendimiento académico. Así, en los colegios femeninos, las expectativas que se depositan en las mujeres —estereotipos de género, énfasis en el cuidado, fragilidad, etc.— podrían limitar la exposición a ciertas habilidades importantes en el desempeño en este tipo de pruebas, mientras que en los colegios masculinos se podrían fomentar diversas habilidades tradicionalmente asociadas a los hombres —liderazgo, competitividad, pensamiento lógico-matemático, etc.—, lo que incrementaría las probabilidades de que a estos les fuese mejor en la resolución de las pruebas.

Ahora bien, si en el análisis se incluyen los colegios mixtos, podría determinarse fácilmente que los colegios masculinos y femeninos son una minoría numérica y por tanto habría que determinar por otros medios si las conjeturas alrededor de la reproducción de los estereotipos de género también aplican en ellos. La tabla 3 muestra los valores absolutos y sus frecuencias relativas en relación con la cantidad de personas que presentaron el examen según cada tipo de colegio.

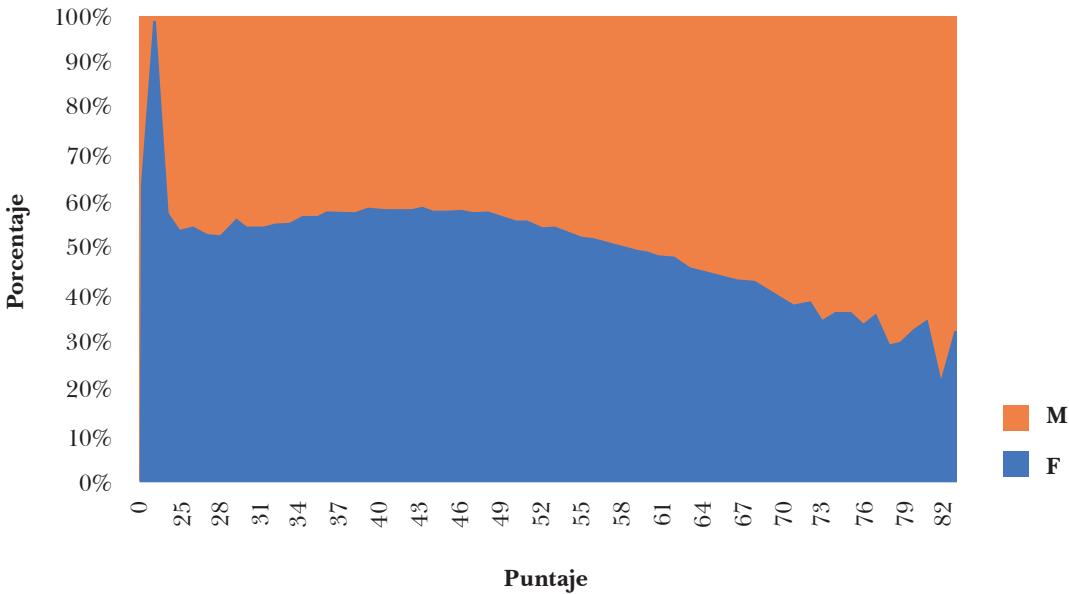
Tabla 3. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por tipo de colegio (masculino, femenino o mixto)

Grupo	Femenino		Masculino		Mixto	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	3,13%		0,00%	31	96,88%
De 100 a 199	587	0,59	238	0,24%	99130	99,17%
De 200 a 299	6369	1,92%	1586	0,48%	323952	97,60%
De 300 a 399	4975	4,98%	1905	1,91%	93053	93,12%
Más de 400	41	4,25%	53	5,50%	870	90,25%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

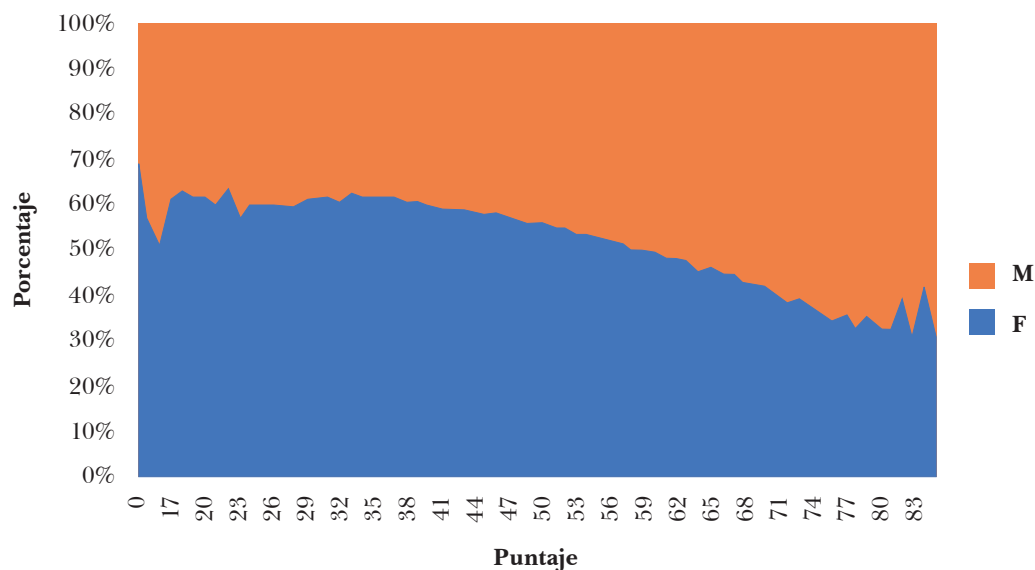
Al revisar los puntajes relacionados con ciertas áreas del conocimiento, podría explorarse la relación entre el género y el desempeño académico. Así, por ejemplo, mientras que en áreas como *Ciencias naturales*, *Matemáticas* o *Sociales y ciudadanas* las personas de género masculino tienen porcentualmente mayor puntaje (Figuras 3, 4 y 5), en áreas como *Lectura crítica* o *Inglés* la proporción tiende a equilibrarse entre ambos géneros (Figuras 6 y 7).

Figura 3. Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Ciencias naturales



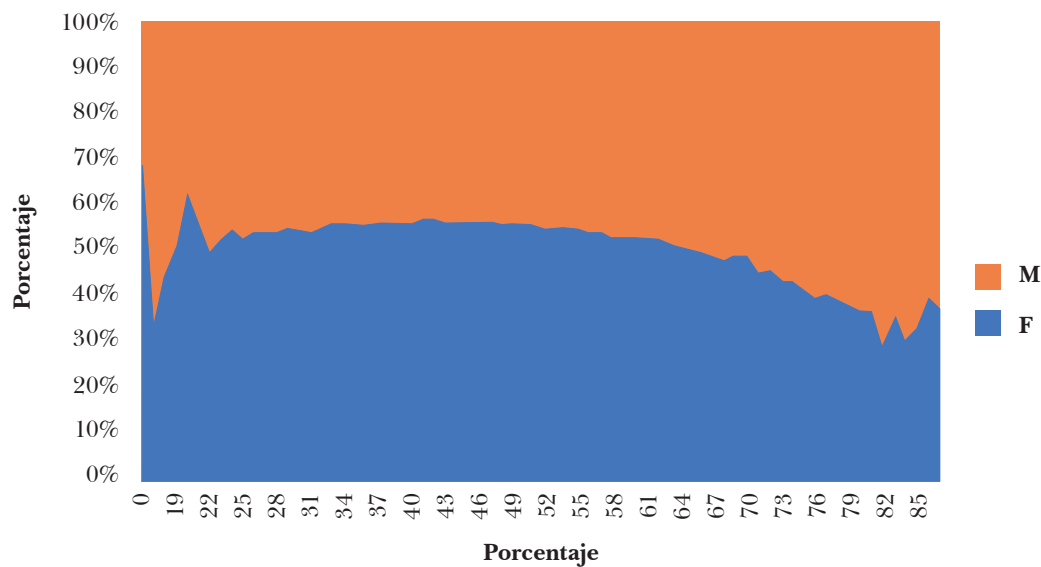
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 4. Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Matemáticas



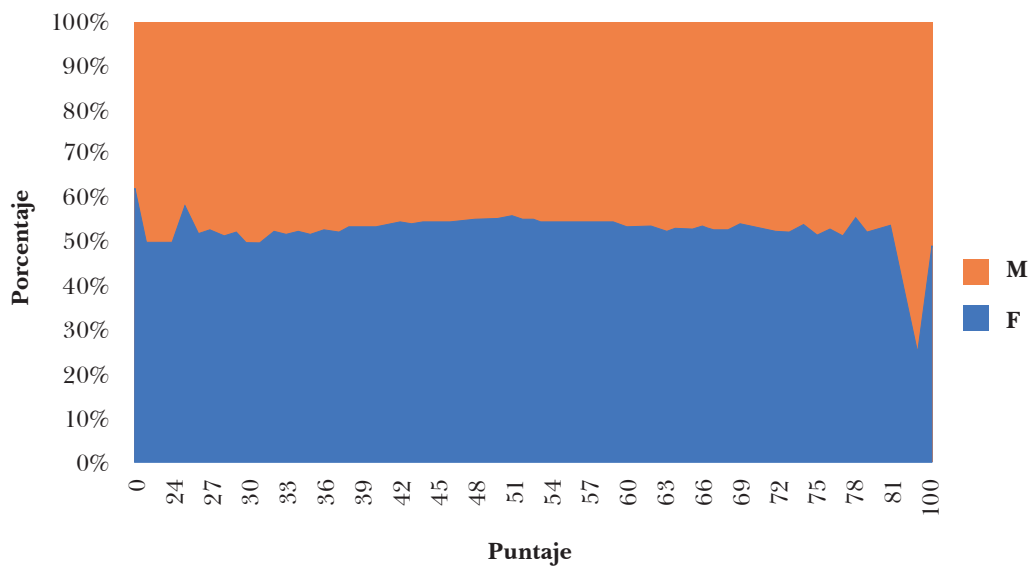
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 5. Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Sociales y ciudadanas



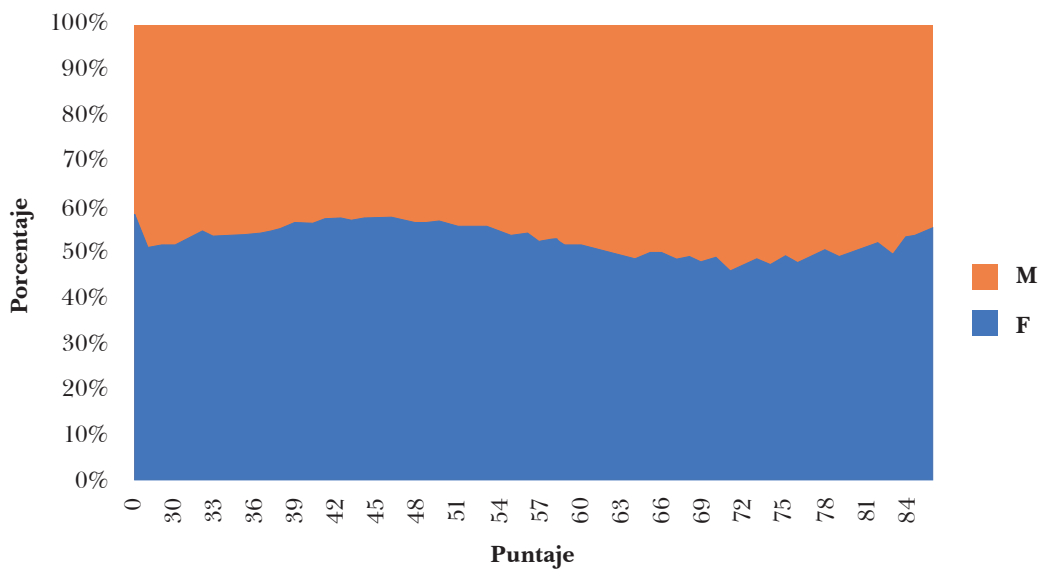
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 6. Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Lectura crítica



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 7. Distribución porcentual por género y puntaje en el área de Inglés



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

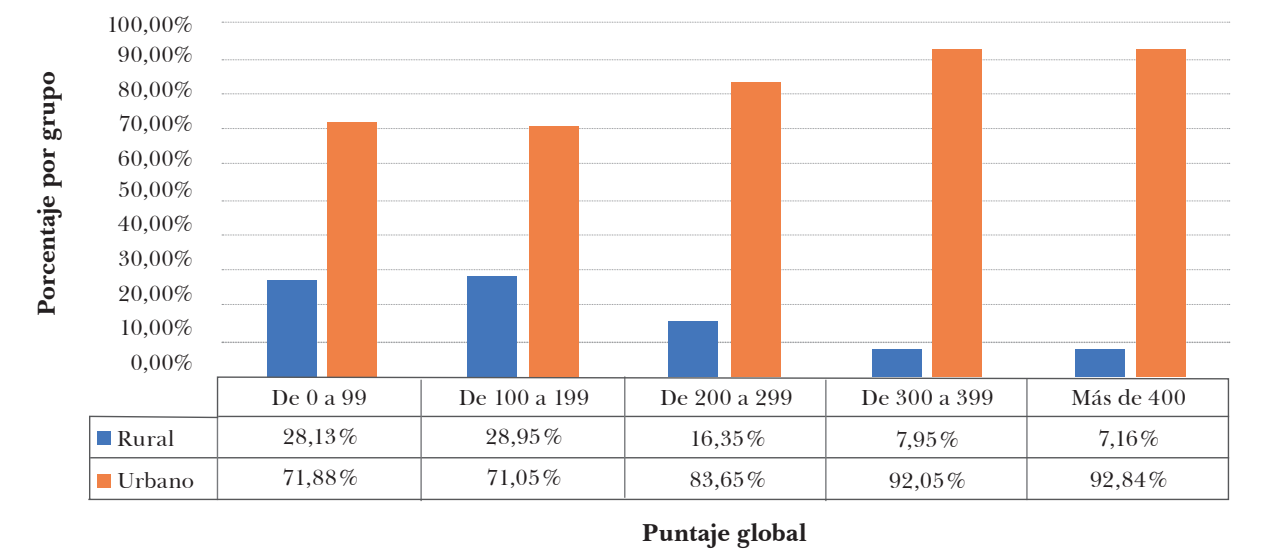
Esto concuerda con los resultados de estudios previos tanto a nivel nacional como internacional. En efecto, tanto PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) como PISA (Programme for International Student Assessment) muestran que porcentualmente

los hombres obtienen mejores resultados en áreas como matemáticas y ciencias naturales, mientras que a las mujeres les va considerablemente mejor en lectura crítica; esta tendencia perduraría durante la etapa final de la infancia y el inicio de la adolescencia (Fuentes et al, 2020). Para el caso colombiano, las diferencias por género en el desempeño en las pruebas estandarizadas también han sido confirmadas tanto a través de los ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo) (Meneses, 2023), como de las pruebas Saber 11 (Timarán-Pereira et al., 2019).

Zona geográfica

No solo el género parece influir en los resultados de las pruebas Saber 11. La figura 8 muestra la distribución, por grupo de puntaje, según la zona geográfica en la que se ubica el colegio. Así, mientras que entre la totalidad de estudiantes que obtuvieron entre 0 y 99 puntos el 28,13 % estudiaba en un colegio rural, el 71,88 % estudiaba en la zona urbana. Esta diferencia se acentúa en los grupos con puntajes más altos, pues en el grupo que obtuvo más de 400 puntos solo el 7,16 % de los estudiantes estudiaba en áreas rurales, mientras que el 92,84 % estudiaba en las zonas urbanas.

Figura 8. Distribución porcentual por zona geográfica, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 4. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y zona geográfica

Grupo	Femenino		Masculino	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	9	28,13%	23	71,88%
De 100 a 199	28938	28,95%	71017	71,05%
De 200 a 299	54256	16,35%	277651	83,65%
De 300 a 399	7942	7,95%	91991	92,05%
Más de 400	69	7,16%	895	92,84%

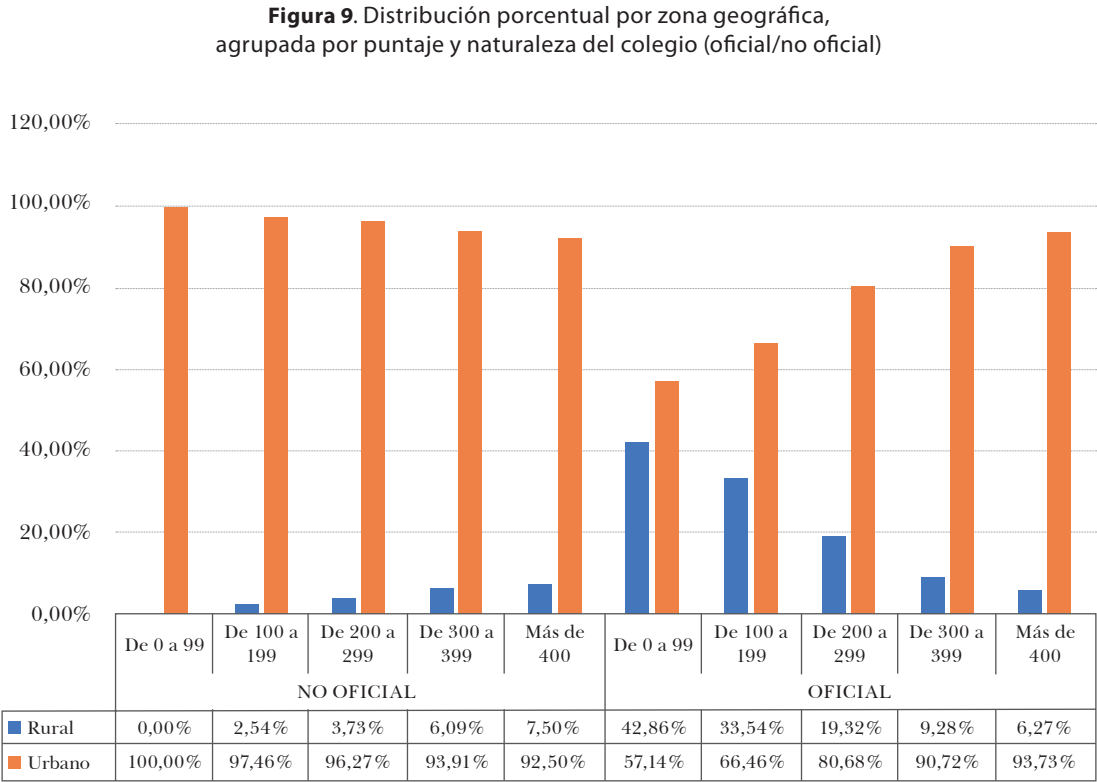
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Esto no solo confirma las tesis que sostienen que existe una brecha educativa entre las zonas urbanas y las rurales, sino que también resalta la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación entre ambas zonas geográficas. La evidencia presentada muestra que los estudiantes que residen en zonas urbanas tienen mayores oportunidades de obtener puntajes altos en comparación con sus pares de áreas rurales. Tales diferencias en el rendimiento académico podrían estar relacionadas con factores tales como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la capacitación y experiencia de los docentes, la infraestructura escolar y el acceso a recursos educativos de vanguardia, entre otros.

Al respecto, las zonas urbanas, con su mayor acceso a estos recursos, permitirían a los estudiantes acumular un capital cultural más rico y adaptado a las demandas educativas actuales, lo que se traduciría en mejores resultados en las pruebas. En este sentido, la falta de acceso equitativo al capital económico y cultural entre estas zonas geográficas resultaría en la reproducción y perpetuación de las desigualdades educativas; así, los estudiantes urbanos tendrían ventajas inherentes en su formación académica, mientras que aquellos en zonas rurales enfrentarían obstáculos significativos para alcanzar un rendimiento destacado en estas pruebas.

Ahora bien, al acercarnos a los datos y separarlos teniendo en cuenta la naturaleza del colegio (oficial/no oficial) (Tabla 5), puede verse la forma en la que esta última variable juega un papel significativo en los resultados de la prueba, pues mientras que en los colegios oficiales la participación porcentual de las personas que estudiaron en colegios rurales se reduce en la medida en que avanza el puntaje, esta tendencia se invierte en los colegios no oficiales —que, recordemos, incluyen tanto a los colegios de régimen administrativo privado como a los de régimen especial—.

Así, entre quienes estudiaron en un colegio oficial rural el porcentaje de personas que obtuvieron entre 0 y 99 puntos fue del 42,68 %, esta proporción se redujo a un 6,27 % al grupo que obtuvo más de 400 puntos. Mientras tanto, entre quienes estudiaron en un colegio no oficial rural el porcentaje pasó del 0 % en el grupo del puntaje más bajo al 7,5 % en el grupo de puntaje más alto (Figura 9).



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 5. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje, zona geográfica y naturaleza del colegio

Grupo	Femenino		Masculino	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
NO OFICIAL	5328	4,42%	115150	95,58%
De 0 a 99		0,00%	11	100,00%
De 100 a 199	376	2,54%	14417	97,46%
De 200 a 299	2359	3,73%	60914	96,27%
De 300 a 399	2541	6,09%	39167	93,91%
Más de 400	52	7,50%	641	92,50%
OFICIAL	85886	20,83%	326427	79,17%
De 0 a 99	9	42,86%	112	57,14%
De 100 a 199	28562	33,54%	56600	66,46%
De 200 a 299	51897	19,32%	216737	80,68%
De 300 a 399	5401	9,28%	52824	90,72%
Más de 400	17	6,27%	254	93,73%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Entre las razones que podrían explicar esta situación se encuentran los denominados colegios campestres, es decir, instituciones educativas de carácter privado con altos costos, ubicadas generalmente en las zonas aledañas a las cabeceras municipales y que cuentan con un gran renombre y prestigio en la sociedad colombiana. Al respecto, de la mano de Bourdieu, podría señalarse que la influencia de los colegios campestres en las dinámicas de la educación colombiana serían una manifestación de las luchas simbólicas y las formas de legitimación y distinción entre clases, puesto que solo las clases sociales más adineradas gozarían del capital económico y cultural suficiente para garantizar la correcta incorporación de sus hijos en ese tipo de colegios (transportes, materiales, estilo de vida, segunda lengua, etc.), lo que también aumenta, de paso, su acumulación de capital simbólico y social.

Estrato

Tabla 6. Cantidad de personas y porcentajes según el estrato

Estrato	Cantidad de personas	Porcentaje
No disponible	35914	6,7 %
Estrato 1	146333	27,5 %
Estrato 2	180091	33,8 %
Estrato 3	110254	20,7 %
Estrato 4	28092	5,3 %
Estrato 5	8448	1,6 %
Estrato 5	3879	0,7 %
Sin estrato	19781	3,7 %
Total general	532792	100 %

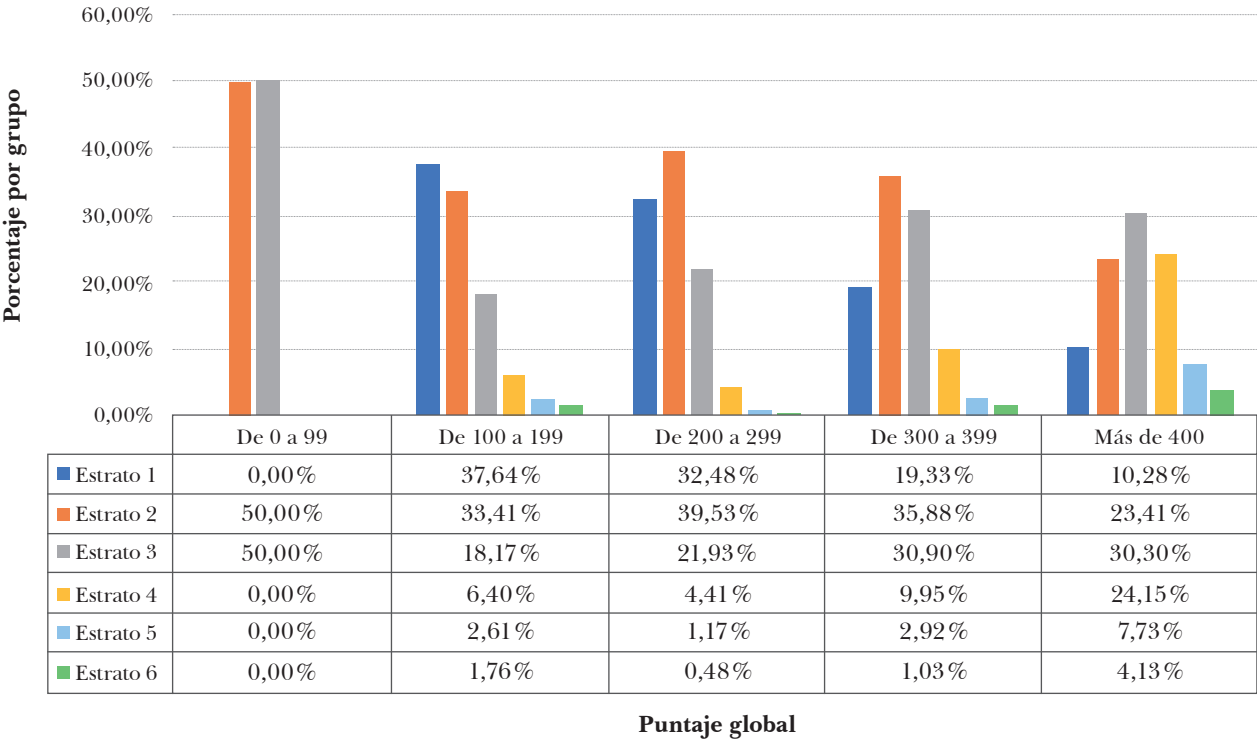
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Por su parte, al revisar la relación entre el puntaje y el estrato socioeconómico de los estudiantes, pareciese que proporcionalmente los estratos más altos tienen una mayor concentración de estudiantes con puntajes superiores, mientras que los estratos más bajos tienen una participación menor en los grupos con puntajes más altos.

Como puede apreciarse en la Figura 10, el porcentaje de aparición de los estratos más altos —4, 5 y 6— es, desde los 200 puntos en adelante, mayor entre mayor sea el puntaje, y, de manera semejante, más decrece la proporción de estudiantes que residen en viviendas de estrato 1 y 2 a medida que el puntaje aumenta. Pese a ello, los resultados pueden no ser concluyentes en relación con puntajes inferiores a 200 puntos, pues en esta franja los patrones varían y se comportan de manera no lineal en relación con los demás grupos de puntajes.

[146]

Figura 10. Distribución porcentual por estrato, agrupada por puntaje

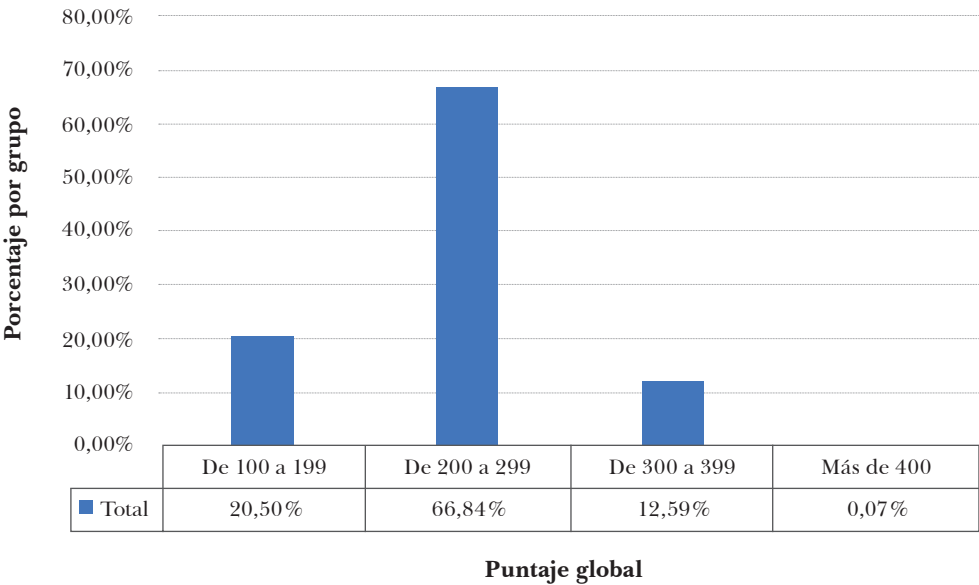


Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

DOSSIER: EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

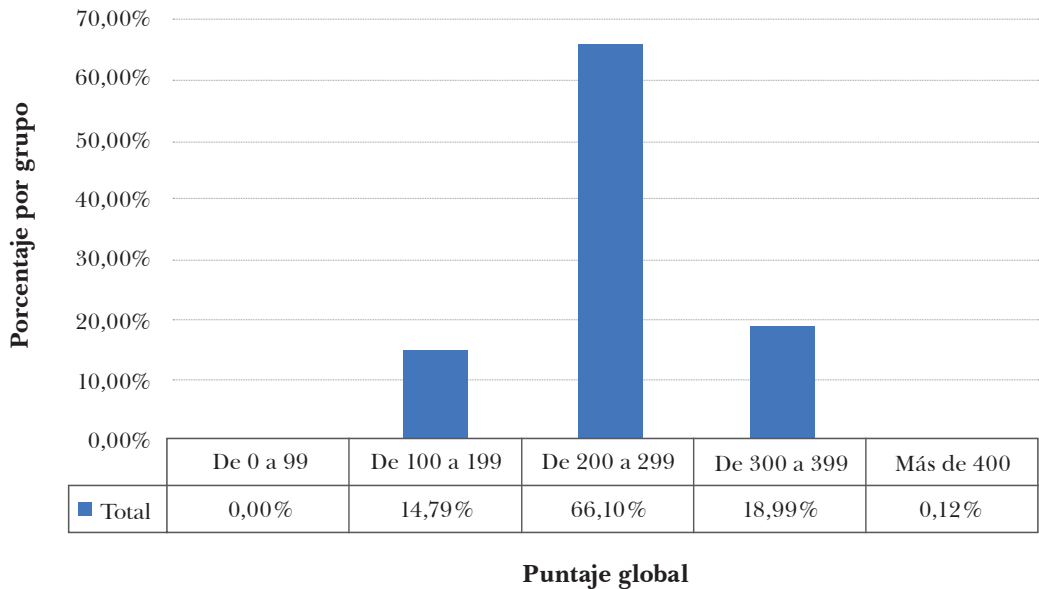
[147]

Figura 11. Distribución porcentual por puntaje para el estrato 1



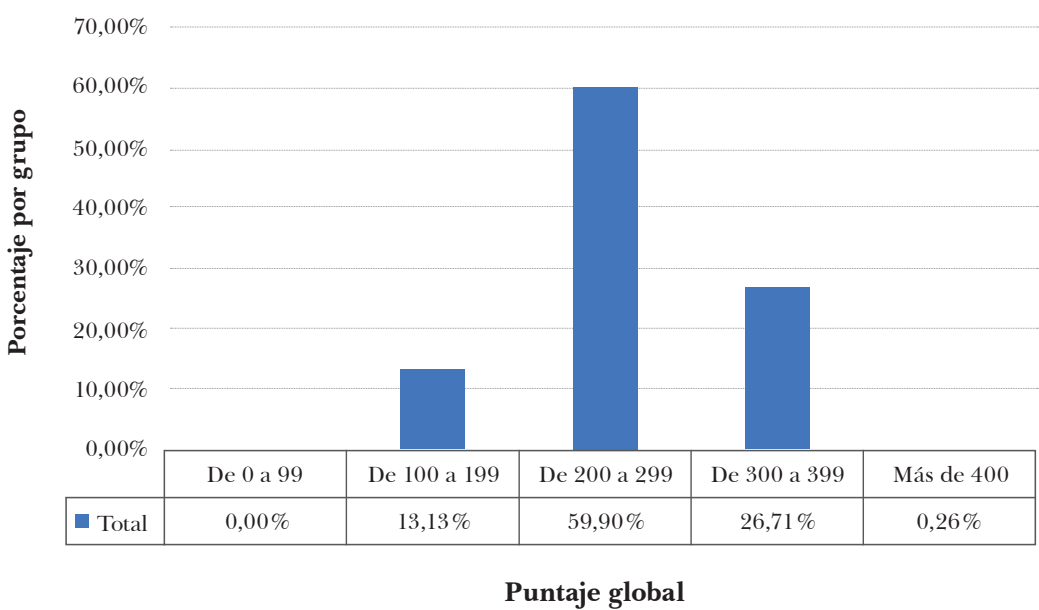
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 12. Distribución porcentual por puntaje para el estrato 2



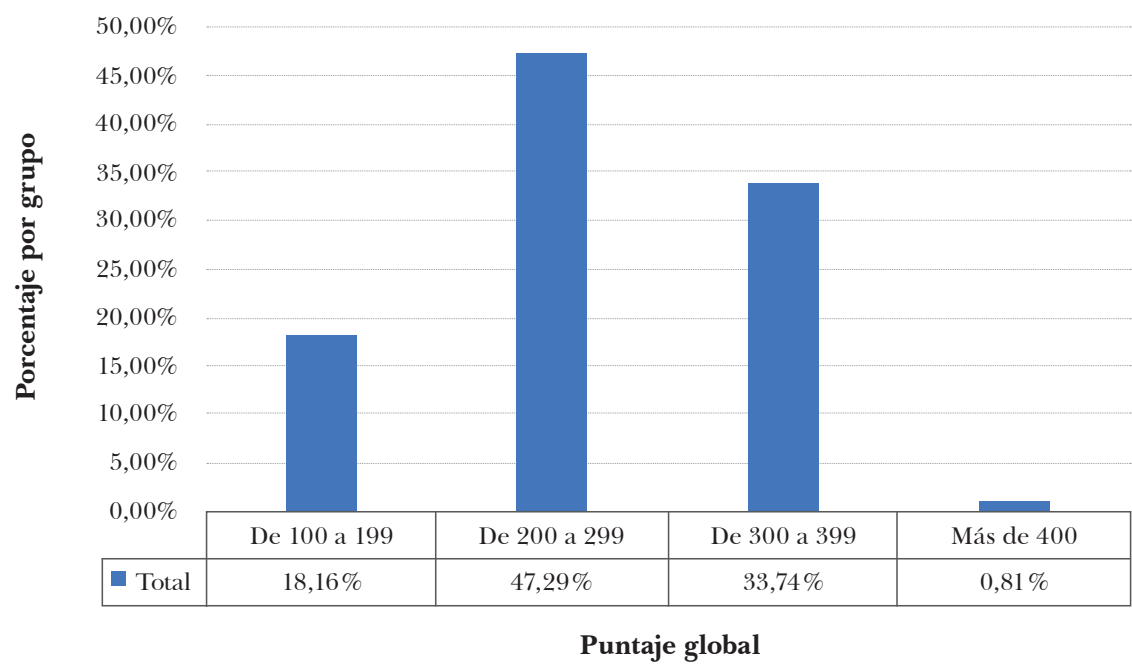
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 13. Distribución porcentual por puntaje para el estrato 3



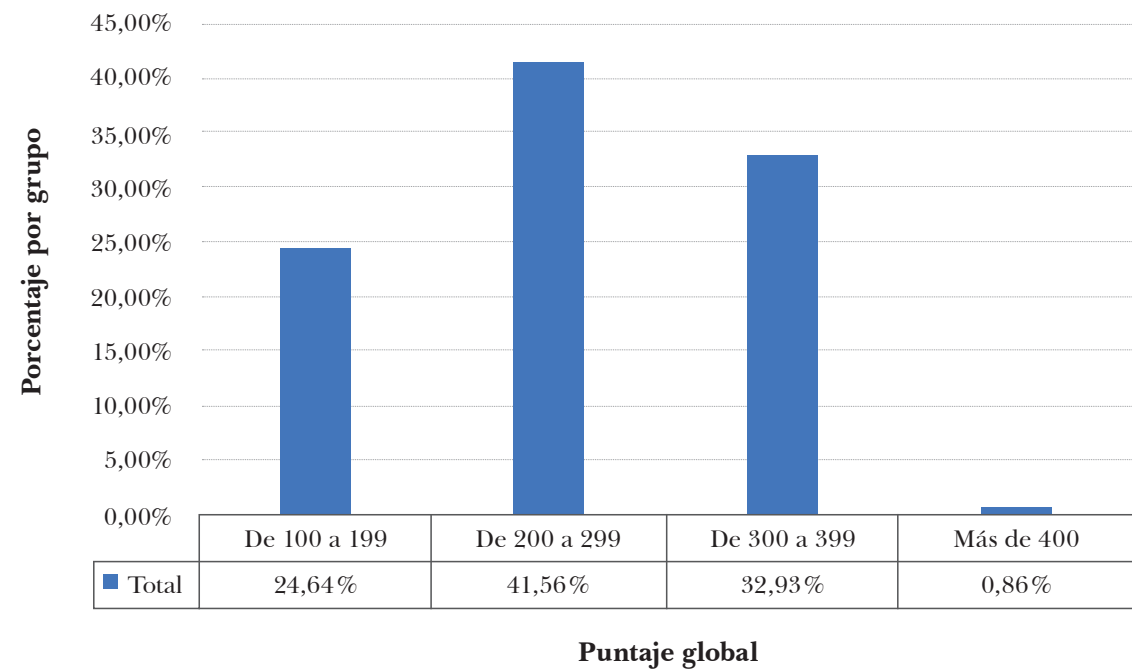
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 14. Distribución porcentual por puntaje para el estrato 4



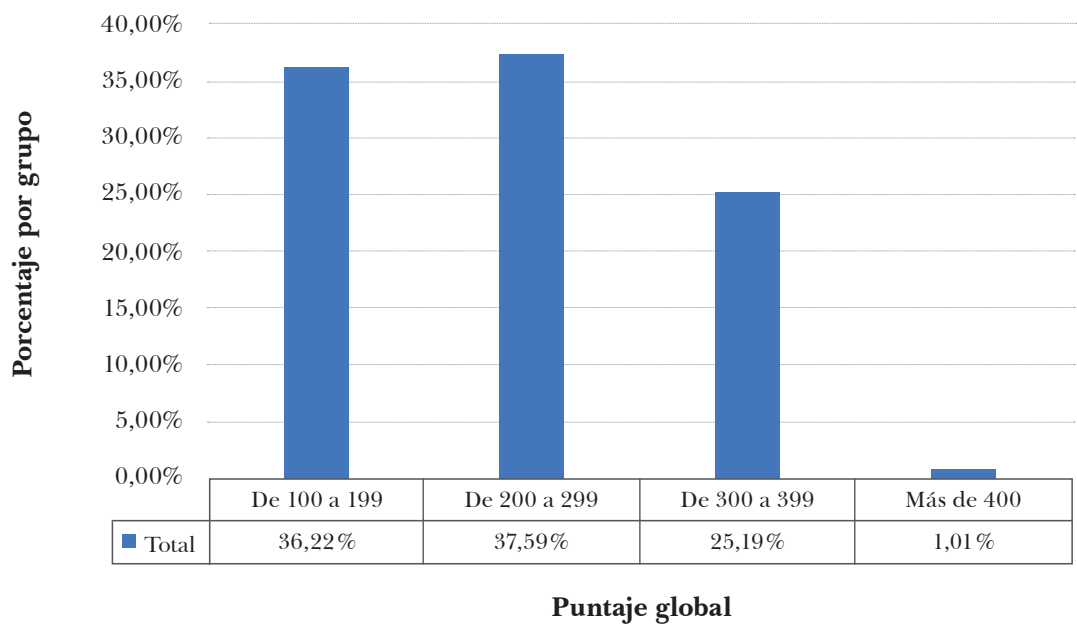
Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 15. Distribución porcentual por puntaje para el estrato 5



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 16. Distribución porcentual por puntaje para el estrato 6



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[150] Al respecto, de las figuras 11 a la 16 puede verse la distribución detallada de personas por estrato y grupo de puntaje. Resulta llamativo ver que mientras solo el 0,07 % de las personas de estrato 1 que respondieron el examen obtuvo más de 400 puntos, el porcentaje de personas en dicho grupo aumenta al 1,01 % en el estrato 6 —más de catorce veces de diferencia—. Así mismo, llama la atención que desde el estrato 4 en adelante no haya personas dentro del grupo que obtuvo entre 0 y 99 puntos.

Tales resultados parecen importantes en la medida en que evidencian una asociación entre el estrato socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes. La tendencia clara de una mayor concentración de estudiantes con puntajes elevados en los estratos más altos y una menor presencia en los estratos más bajos evidenciaría la existencia de inequidades en el acceso a la educación de calidad y a los recursos académicos que la posibilitan. Esto sugeriría que el capital económico y el capital cultural de las familias de los estudiantes influyen de manera significativa en su puntaje en las pruebas Saber 11.

Lo anterior podría entenderse a la luz del concepto de *campo* de Bourdieu (1992, como se citó en Giménez, 1997). En sentido riguroso, el campo se define —al igual que todo espacio social— como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan.

Bajo esta premisa, los estratos socioeconómicos se asemejarían a los *campos*, con sus propias dinámicas y recursos, en donde los integrantes de los estratos más altos tendrían un acceso más amplio a oportunidades educativas, culturales y económicas, lo que a su vez facilitaría la acumulación de un capital económico y cultural que beneficiaría su rendimiento académico. Por su lado, los estudiantes de estratos más bajos estarían en una posición del espacio social menos favorable para la adquisición y acumulación de dichos capitales.

En efecto, los estudios de factores asociados han mostrado que entre mejores condiciones socioeconómicas tengan quienes presentan las pruebas —lo que se refleja en 1) acceso a capital cultural objetivado, como la cantidad de libros o computadores en el hogar; o 2) la posesión (o falta) de características asociadas a indicadores que indagan por la pobreza multidimensional, tales como tener acceso a internet, o un lugar en casa habilitado para el estudio, etc.— mayores puntajes obtendrán (Rodríguez y Hernández, 2021). Por su parte, las investigaciones que indagan por los factores escolares han contribuido a la comprensión de la forma en la que la disponibilidad y el uso de este tipo de recursos inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Alvis, 2012; Amponsah, et. al., 2022; Barrios, et. al., 2021).

Colegios oficiales y no oficiales

Esta premisa podría constatarse al revisar la relación entre el puntaje y el tipo de colegio (Figura 17). En efecto, al revisar dicha gráfica es posible reconocer que existen diferencias significativas en el puntaje entre las instituciones oficiales y las no oficiales: mientras que en la distribución de estudiantes que obtuvieron un puntaje entre 0 y 99 puntos el 34,38 % eran de colegio no oficial y el 65,62 % de colegio oficial, esta proporción se invierte en los grupos con puntajes más altos, puesto que el grupo que obtuvo más de 400 puntos está constituido en un 71,89 % por estudiantes de colegios no oficiales, y solo un 28,11 % por estudiantes de colegios públicos.

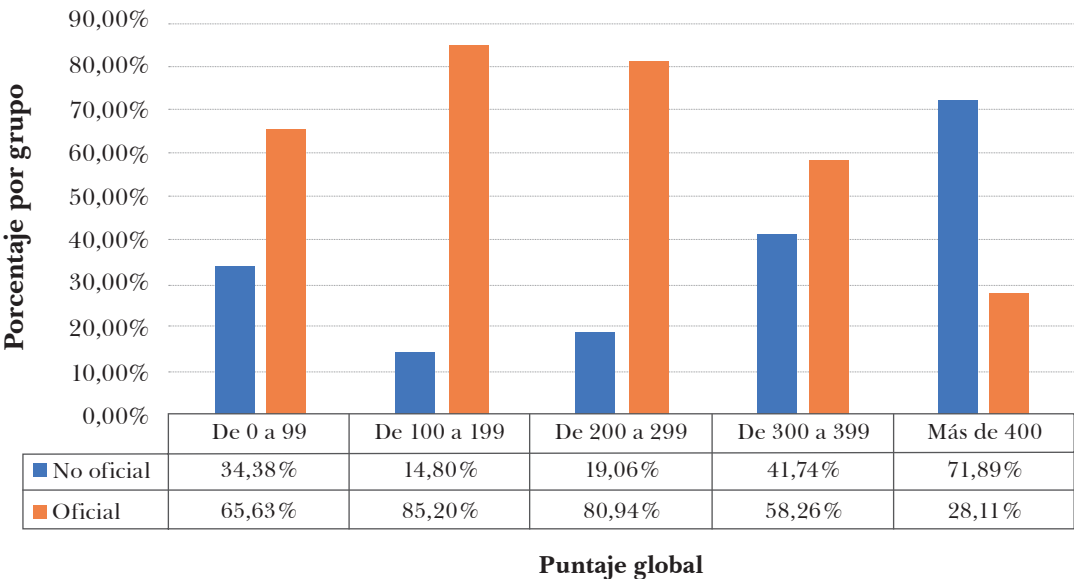
Los datos muestran que los estudiantes que asisten a colegios no oficiales —conformados tanto por los colegios de régimen administrativo privado como por los de régimen especial— tienen una mayor representación en los grupos con puntajes más altos, mientras que aquellos que asisten a colegios oficiales tienen una mayor presencia en el grupo de estudiantes con puntajes más bajos. Estas disparidades podrían atribuirse a variables tales como la disponibilidad de recursos, la cantidad de estudiantes por aula, la calidad de la infraestructura, la formación y experiencia de los docentes, y el enfoque pedagógico de cada tipo de colegio.

Pese a esto, tales diferencias no deben interpretarse como una afirmación absoluta sobre la calidad de la educación en cada tipo de colegio³. Sin embargo, resulta importante analizar, comprender y abordar las inequidades en el sistema educativo para asegurar que todos

3 Lo que sucede en el grupo que obtuvo un puntaje entre 0 y 99 da cuenta de ello, pues allí el porcentaje de estudiantes de colegios privados es, incluso, mayor a los puntajes comprendidos entre 100 y 299.

los estudiantes, independientemente del tipo de colegio al que asistan, tengan igualdad de oportunidades para desarrollar sus habilidades y potencialidades.

Figura 17. Distribución porcentual por naturaleza del colegio (oficial/no oficial), agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 7. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y naturaleza del colegio

Grupo	No oficial		Oficial	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	11	34,38%	21	65,63%
De 100 a 199	14793	14,80%	85162	85,20%
De 200 a 299	63273	19,06%	268634	80,94%
De 300 a 399	41708	41,74%	58225	58,26%
Más de 400	693	71,89%	271	28,11%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Para Bourdieu, estas disparidades son una manifestación de las inequidades en la distribución del capital cultural y el capital económico en la sociedad. Los colegios no oficiales, al contar, por lo general, con mayores recursos financieros, tendrían la capacidad de ofrecer

un entorno educativo más beneficioso para el aprendizaje —infraestructura moderna, diversidad curricular, docentes altamente cualificados, etc.—, lo que contribuiría a que sus estudiantes acumulen una mayor cantidad de capital cultural y, por ende, a un mejor rendimiento en las evaluaciones académicas. En contraste, los colegios oficiales, con recursos económicos más limitados, pueden enfrentar obstáculos adicionales para el proceso de aprendizaje —pensemos en el hacinamiento en las aulas, la obsolescencia tecnológica, o la falta de actualización de sus docentes—. Además, el *habitus* generado en cada tipo de colegio podría moldear la manera en que los estudiantes abordan las pruebas y cómo perciben sus propias capacidades; es decir, dicho *habitus* incidiría en la forma en la que los estudiantes interiorizan y asumen sus propios conocimientos, actitudes y habilidades en el ámbito escolar, lo que influiría en su disposición hacia el rendimiento académico.

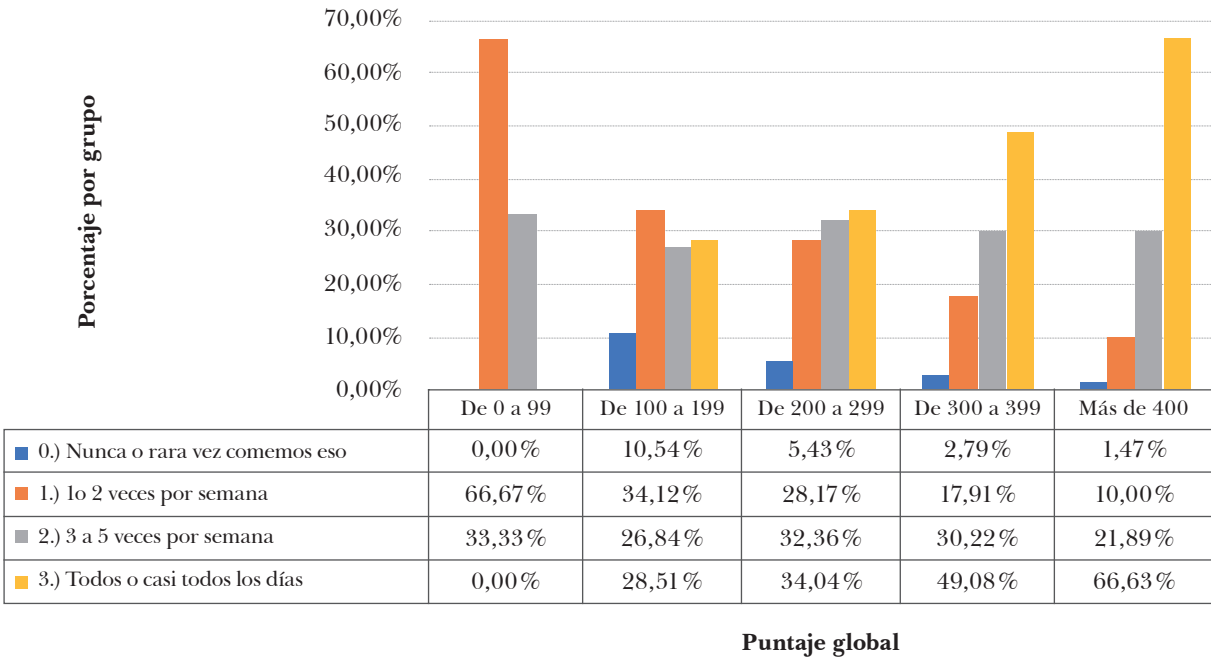
Desde luego, es necesario problematizar y relativizar estas conjeturas, pues es claro que desde hace varios años los gobiernos nacionales y locales han venido implementado políticas en aras de fortalecer la educación pública en el país. Esto aplica tanto en lo relativo a infraestructura y dotación tecnológica como a las becas que buscan que los docentes del magisterio puedan cursar especializaciones, maestrías y doctorados, bajo la premisa de que estas contribuyen al fortalecimiento de sus competencias pedagógicas y sus conocimientos disciplinares. De igual forma, la educación privada no está exenta de problemas que incidirían sobre su calidad; en efecto, los colegios privados, especialmente aquellos ubicados en estratos bajos, también contarían con características negativas que incidirían sobre los aprendizajes de sus estudiantes: docentes mal remunerados y con baja formación académica, problemas en sus instalaciones, directivos autoritarios y con poca vigilancia por parte de las entidades administrativas, etc.

[153]

Alimentación y electrodomésticos

Con todo, las diferencias económicas y culturales entre los estudiantes no se reducirían al estrato donde se ubica su vivienda o al tipo de colegio en el que estudian, pues se materializarían en su cotidianidad en aspectos como la alimentación o la posesión de ciertos bienes. Al respecto, la Figura 18 muestra la proporción de estudiantes por grupo de puntaje según la frecuencia en la que consumen alimentos como carnes, pescados o huevos. Como puede apreciarse, mientras que en el grupo que obtuvo entre 100 y 199 puntos el porcentaje de estudiantes que nunca o rara vez consume ese tipo de alimentos es de un 10,54 %, el porcentaje se reduce significativamente al 1,47 % en el grupo que obtuvo más de 400 puntos; de manera inversa, mientras que el 28,51 % del grupo que obtuvo entre 100 y 199 puntos reportó comer estos alimentos todos o casi todos los días, ese porcentaje subió al 66,63 % en el grupo que sacó más de 400 puntos en la prueba.

Figura 18. Distribución porcentual por respuesta a la pregunta “¿cuántas veces a la semana consume carnes, pescados o huevos?”, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[154]

Tabla 8. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y por respuesta a la pregunta “¿cuántas veces a la semana consume carnes, pescados o huevos?”

Grupo	0.) Nunca o rara vez comemos eso		1.) 1 o 2 veces por semana	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%	2	66,67%
De 100 a 199	9476	10,54%	30683	34,12%
De 200 a 299	17008	5,43%	88143	28,17%
De 300 a 399	2695	2,79%	17287	17,91%
Más de 400	14	1,47%	95	10,00%

Grupo	2.) 3 a 5 veces por semana		3.) Todos los días	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	33,33%		0,00%
De 100 a 199	24137	26,84%	25637	28,51%
De 200 a 299	101276	32,36%	106524	34,04%
De 300 a 399	29170	30,22%	47375	49,08%
Más de 400	208	21,89%	633	63,63%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Estas tendencias son similares en otras variables que indagaron por los hábitos alimenticios de los estudiantes que presentaron la prueba, como por ejemplo la leche y sus derivados, los cereales, las frutas, y las legumbres, o por la posesión de bienes y servicios en su hogar, tales como consolas de videojuegos, automóviles, televisión, horno microondas, lavadora, computadores, o internet. En este sentido, al explorar las diferencias en los hábitos alimenticios y la posesión de bienes entre grupos socioeconómicos se reflejarían las expresiones visibles del capital económico en la vida cotidiana de los estudiantes; sus patrones de alimentación y la disponibilidad de ciertos bienes en el hogar no serían solo casualidades, ya que, en realidad, estarían arraigados a su posición en el espacio social. En este contexto, las diferencias en la frecuencia de consumo de alimentos nutritivos, como carnes, pescados, huevos y otros elementos esenciales en una dieta balanceada, podrían vincularse con la capacidad de acceder a una alimentación adecuada que a su vez afectaría el desarrollo cognitivo de las personas y con ello en su capacidad para concentrarse y rendir en sus estudios.

Por su parte, los datos apoyan que la posesión de bienes y servicios en el hogar también guardaría relación con el éxito escolar. Por ejemplo, la disponibilidad de tecnología, como computadoras e internet, podría influir en la capacidad de un estudiante a la hora de acceder a información de calidad, recursos educativos en línea o a la posibilidad de contrastar fuentes. Pese a esto, es importante problematizar la incidencia del factor tecnológico, pues si bien la presencia de dotaciones tecnológicas en el ámbito educativo constituye un avance significativo que abre nuevas posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes, no es menos cierto que la mera disponibilidad de tecnología no garantiza de manera automática el desarrollo de habilidades vinculadas con la obtención, contrastación y análisis de información (UNESCO, 2023). En efecto, en un reciente estudio de la UNESCO (2023), se muestra cómo la sola posesión de dispositivos tecnológicos o el acceso a servicios relacionados con estos son insuficientes si no van acompañados de procesos pedagógicos y culturales que faciliten su adecuado uso en el ámbito educativo.

Así, más allá de la democratización de estas tecnologías, debe haber políticas encaminadas a que las y los educadores puedan adquirir competencias digitales que trasciendan el manejo de las herramientas y logren, por una parte, integrar el mundo digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, como, por ejemplo, a través del diseño de actividades que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de problemas mediante el uso de recursos digitales, y por otra, mantenerse al tanto de las tendencias y herramientas que contribuyen a la apropiación de la tecnología en el aula. Adicionalmente, resulta de vital importancia involucrar a las familias en los procesos de apropiación tecnológica para que tengan la posibilidad de acompañar a sus hijos en el uso responsable y didáctico de las herramientas digitales y establecer normas y límites para su uso.

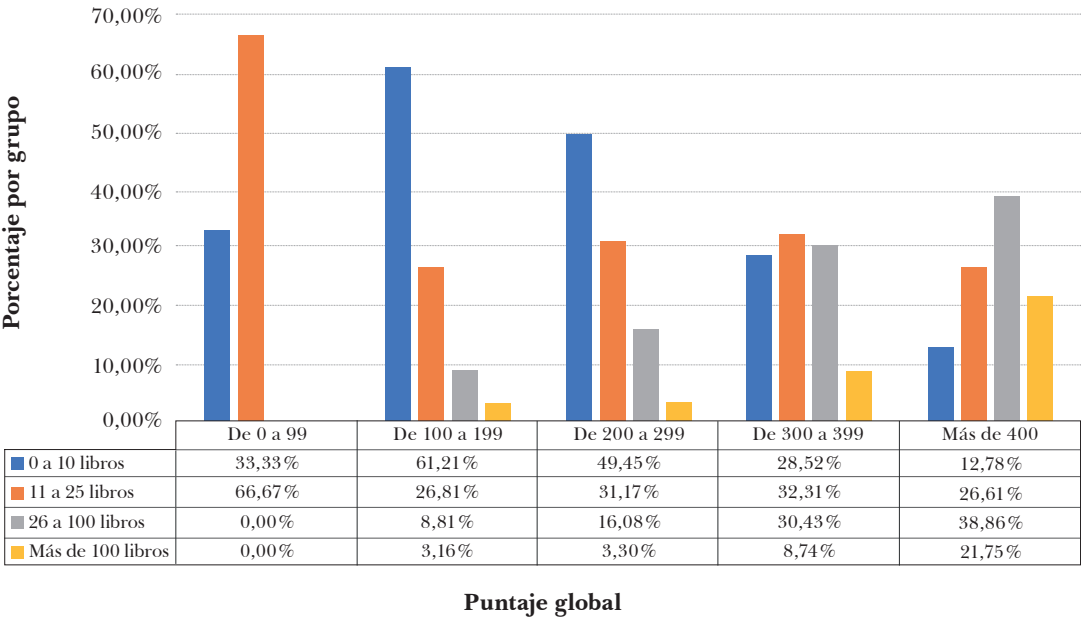
Ahora bien, si tenemos en cuenta los resultados precedentes, las diferencias en el rendimiento académico no solo serían el producto de factores internos de los estudiantes, sino que estarían relacionadas también con las condiciones socioeconómicas y culturales en las que viven.

[155]

Capital cultural

Al explorar la relación entre la cantidad de libros en el hogar y el puntaje obtenido (Figura 19), es posible observar que, mientras que la totalidad de estudiantes que obtuvieron entre 0 y 99 puntos tienen menos de veinticinco libros en su hogar, el grupo que obtuvo más de 400 puntos está conformado en un 38,86 % por quienes tienen entre veintiséis y cien libros, y en un 21,75 % por quienes tienen más de cien libros. Puesto que los libros, según Bourdieu y Passeron (1964), son una expresión del capital cultural objetivado, no resulta extraña esta relación.

Figura 19. Distribución porcentual ponderada por cantidad de libros en el hogar, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 9. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y cantidad de libros en el hogar

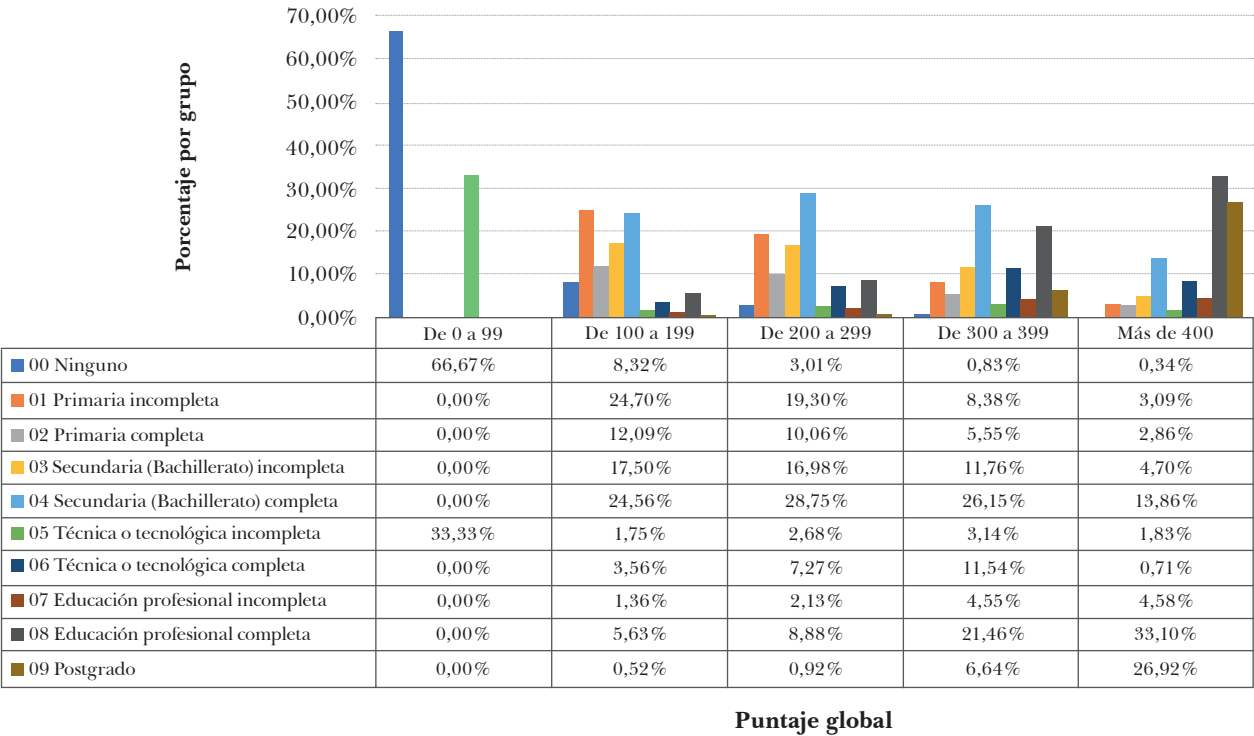
Grupo	0 a 10 libros		11 a 25 libros	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	33,33%	2	66,67%
De 100 a 199	52246	61,21%	22884	26,81%
De 200 a 299	150635	49,45%	94957	31,17%
De 300 a 399	27276	28,52%	30898	32,31%
Más de 400	121	12,78%	252	26,61%

Grupo	26 a 100 libros		Más de 100 libros	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		00,00%		00,00%
De 100 a 199	7521	8,81%	2699	3,16%
De 200 a 299	48974	16,08%	10065	3,30%
De 300 a 399	29104	30,43%	8358	8,74%
Más de 400	386	38,86%	206	21,75%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

En efecto, la presencia de una mayor cantidad de libros en el hogar podría estar vinculada de manera significativa no solo con el acceso y la exposición a una amplia variedad de temas, sino también con el desarrollo de habilidades de lectura crítica que incidirían positivamente en los resultados del examen. Así, en los estudiantes que hacen parte de familias que tienen un mayor capital cultural podría desarrollarse una estimulación cognitiva temprana que influiría en aspectos tales como la curiosidad, la indagación o la creatividad. En este sentido, los hallazgos presentados refuerzan la idea de que la desigualdad en el acceso al capital cultural, manifestado en este caso en la cantidad de libros en el hogar, puede tener un impacto específico en los resultados del examen.

Figura 20. Distribución porcentual por nivel educativo del padre, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 10. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y nivel educativo del padre

Grupo	00. Ninguno		01. Primaria incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	2	66,67%		0,00%
De 100 a 199	7033	8,32%	20877	24,70%
De 200 a 299	8651	3,01%	55399	19,30%
De 300 a 399	716	0,83%	7254	8,38%
Más de 400	3	0,34%	27	3,09%

Grupo	02. Primaria completa		03. Secundaria (bachillerato) incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	10219	12,09%	14792	17,50%
De 200 a 299	28884	10,06%	48735	16,98
De 300 a 399	4807	5,55%	10175	11,76%
Más de 400	25	2,86%	41	4,70%

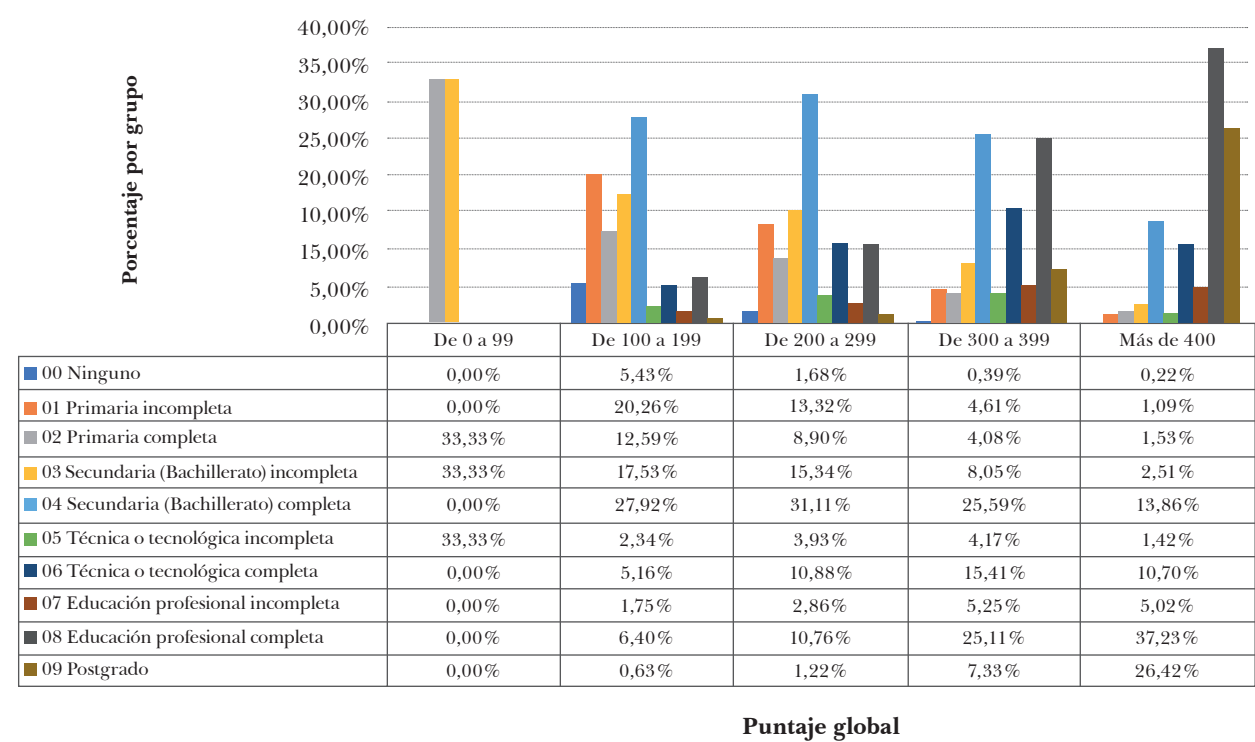
Grupo	04. Secundaria (Bachillerato) completa		05. Técnica o tecnológica incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%	1	33,33%
De 100 a 199	20761	24,562%	1482	1,75%
De 200 a 299	82515	28,75%	7701	2,68%
De 300 a 399	22635	26,15%	2714	3,14%
Más de 400	121	13,86%	16	1,83%

Grupo	06. Técnica o tecnológica completa		07. Educación profesional incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	3013	3,56%	1149	1,36%
De 200 a 299	20869	7,27%	6123	2,13%
De 300 a 399	9991	11,54%	3942	4,55%
Más de 400	76	8,71%	40	4,58%

Grupo	08. Educación profesional completa		09. Posgrado	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	4756	5,53%	441	0,52%
De 200 a 299	25493	8,88%	2633	0,92%
De 300 a 399	18574	21,46%	5757	6,64%
Más de 400	289	33,10%	235	26,92%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 21. Distribución porcentual por nivel educativo de la madre, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 11. Cantidad de personas y porcentaje por grupo, agrupados por puntaje y nivel educativo de la madre

Grupo	00. Ninguno		01. Primaria incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		00,00%		0,00%
De 100 a 199	4760	5,43%	17768	20,26%
De 200 a 299	5135	1,68%	40803	13,32%
De 300 a 399	363	0,39%	4297	4,61%
Más de 400	2	0,22%	10	1,09%

Grupo	02. Primaria completa		03. Secundaria (bachillerato) incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99	1	33,33%	1	33,33%
De 100 a 199	11044	12,59%	15375	17,53%
De 200 a 299	27263	8,90%	46969	15,34%
De 300 a 399	3802	4,08%	7504	8,05%
Más de 400	14	1,53%	23	2,51%

Grupo	04. Secundaria (Bachillerato) completa		05. Técnica o tecnológica incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%	1	33,33%
De 100 a 199	24492	27,92%	2050	2,34%
De 200 a 299	95275	31,11%	12027	3,93%
De 300 a 399	23842	25,59%	3887	4,17%
Más de 400	127	13,86%	13	1,42%

Grupo	06. Técnica o tecnológica completa		07. Educación profesional incompleta	
	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo	Cantidad de personas	Porcentaje por grupo
De 0 a 99		0,00%		0,00%
De 100 a 199	4522	5,16%	1532	1,75%
De 200 a 299	33311	10,88%	8745	2,86%
De 300 a 399	14358	15,41%	4895	5,25%
Más de 400	98	10,70%	46	5,02%

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

[160]

Si seguimos esta lógica, la Figura 20 da cuenta de la relación entre el puntaje y el nivel educativo del padre del estudiante, y la figura 21 entre el puntaje y el nivel educativo de la madre⁴. Como puede verse, existe una correlación entre el nivel educativo de los padres y los resultados del examen, pues mientras que el grupo que obtuvo entre 100 y 199 puntos está constituido en un 24,7 % por estudiantes cuyo padre tiene un nivel educativo de primaria incompleta, y de un 20,26 % cuya madre tiene este mismo nivel, en el grupo que obtuvo más de 400 puntos este nivel educativo corresponde solo a un 3,09 % y 1,09 % respectivamente. De manera inversa, el grupo que obtuvo un puntaje superior a los 400 puntos está conformado en un 26,92 % por padres con posgrado y en un 26,42 % por madres con este mismo nivel educativo.

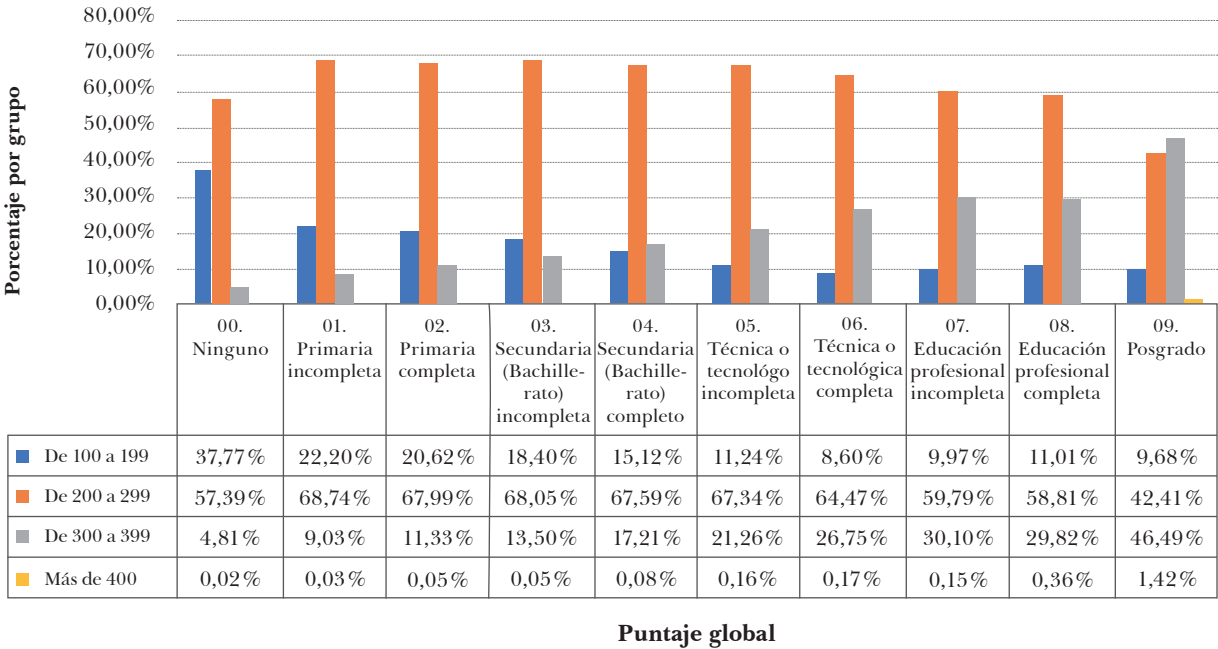
Estas cifras confirmarían que existe una relación intrínseca entre el nivel educativo de los padres y el desempeño académico de los estudiantes (Espejel y Jiménez, 2020) en las pruebas Saber 11. Así, la correspondencia entre el porcentaje de estudiantes con padres que han completado estudios de posgrado y sus altos puntajes sugiere que el capital cultural institucionalizado de las familias también influiría en la capacidad de los estudiantes para enfrentar con éxito este tipo de pruebas; esto podría deberse a que los hogares donde los padres poseen niveles educativos más altos tienden a promover una mentalidad enfocada en la educación y un ambiente propicio para el aprendizaje desde una edad temprana. Por su parte, los hogares con niveles educativos más bajos podrían encontrarse con múltiples desafíos a la hora de proporcionar el mismo nivel de apoyo a la formación de sus hijos.

Al respecto, Bourdieu (2011) señala que las familias con mayores recursos culturales y económicos tendrían la capacidad de transmitir ciertas ventajas a sus hijos, ya sea a través de la transmisión de un *habitus* más propenso al aprendizaje y la adquisición de determinado capital cultural, o mediante el acceso a recursos extracurriculares y oportunidades que enriquecerían su desarrollo intelectual. Entre este tipo de aspectos sobresaldrían factores relacionados con el uso del tiempo libre, los gustos en materia de consumo cultural, el interés por la salud física, mental y emocional, la estimulación cognitiva desde los primeros momentos de la infancia, las clases con maestros particulares (Blanco, 2014, 2017) o, más tardíamente, el acceso a cursos preicfes y preuniversitarios que les brindarían ventajas competitivas frente a este tipo de pruebas, entre otros. Esta acumulación de ventajas tempranas contribuiría a crear una brecha entre los grupos socioeconómicos, donde aquellos con menos recursos enfrentarían mayores obstáculos para alcanzar el mismo nivel de éxito académico.

Así mismo, al revisar la relación entre el puntaje, el nivel educativo de los padres de quien presentó el examen y el estrato socioeconómico de su lugar de residencia, puede verse que el capital cultural de padres y madres —representado por su nivel educativo— se relaciona de manera importante con los resultados de la prueba. En efecto, tanto para los estratos 1 y 2 (Figuras 22 y 23) como para los estratos 5 y 6 (Figuras 24 y 25) se aprecia una clara tendencia a obtener peores resultados entre menor sea el nivel educativo de los padres, y un mayor rendimiento en el examen entre más alto sea su nivel de escolaridad.

4 En este caso fueron excluidos del análisis las respuestas correspondientes a “no sabe” y “no aplica”.

Figura 22. Distribución porcentual por nivel educativo del padre para estratos 1 y 2, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

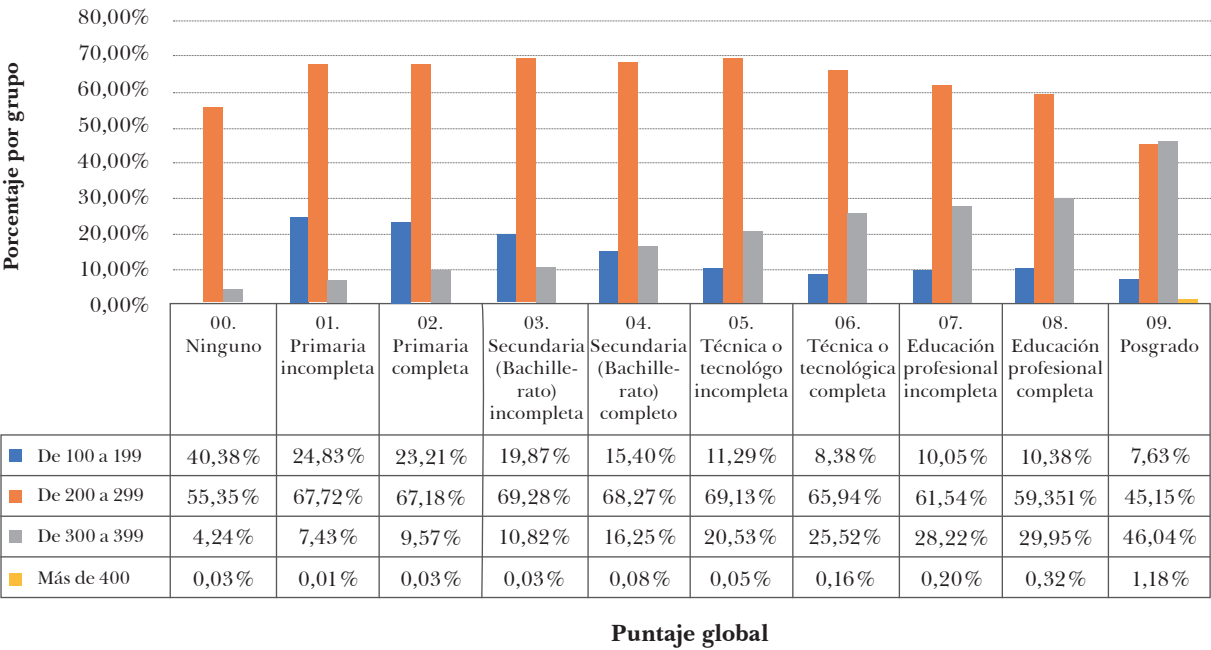
[162]

Tabla 12. Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo del padre, para los estratos 1 y 2

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	4253	6462	542	2
01. Primaria incompleta	14287	44232	5810	17
02. Primaria completa	6693	22070	3679	17
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	9380	34693	6884	25
04. Secundaria (Bachillerato) completo	12718	56836	14468	65
05. Técnica o tecnológica incompleta	769	4609	1455	11
06. Técnica o tecnológica completa	1793	13437	5576	35
07. Educación profesional incompleta	546	3276	1649	8
08. Educación profesional completa	2253	12032	6101	74
09. Posgrado	204	894	980	30

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 23. Distribución porcentual por nivel educativo de la madre para los estratos 1 y 2, agrupada por puntaje

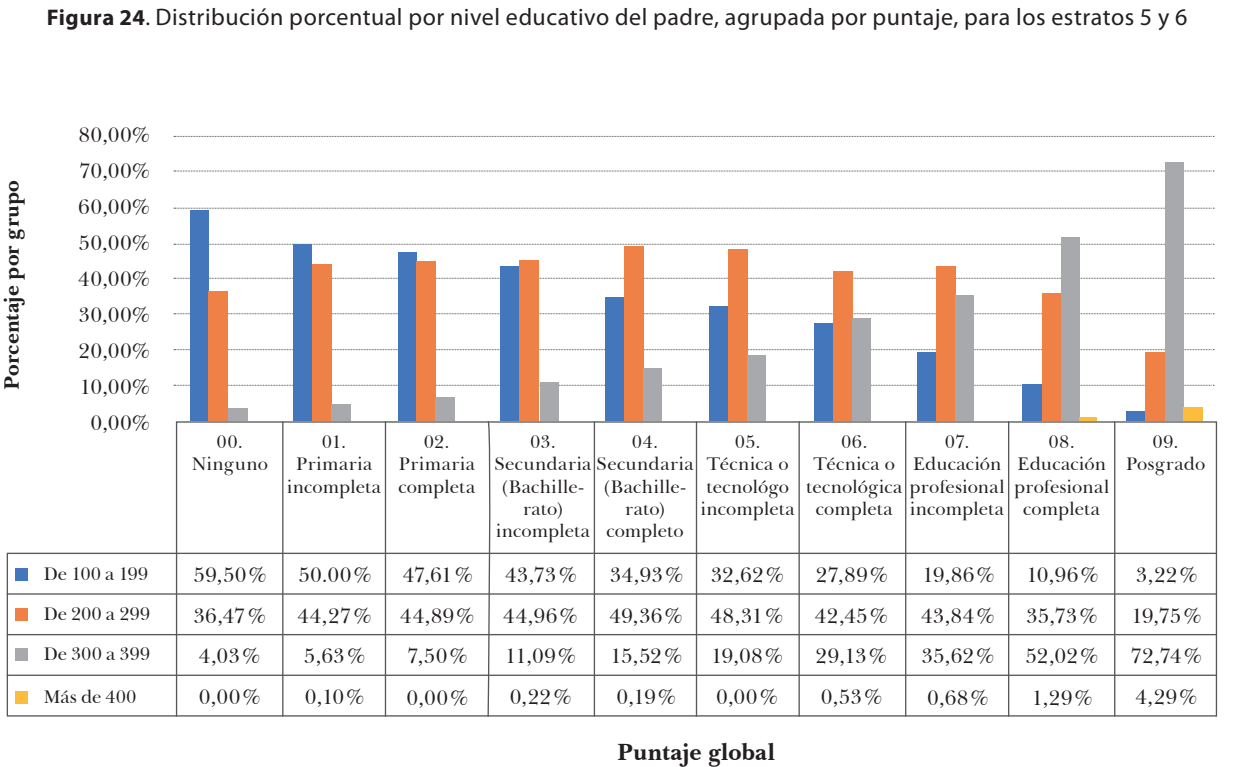


Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 13 Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo de la madre, para los estratos 1 y 2

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	2923	4007	307	2
01. Primaria incompleta	11981	32672	3586	7
02. Primaria completa	7284	21083	3004	10
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	9941	34658	5411	16
04. Secundaria (Bachillerato) completo	15280	67727	16124	77
05. Técnica o tecnológica incompleta	1151	7734	2297	6
06. Técnica o tecnológica completa	2804	22059	8537	53
07. Educación profesional incompleta	760	4654	2134	15
08. Educación profesional completa	2819	16120	8133	87
09. Posgrado	233	1379	1406	36

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

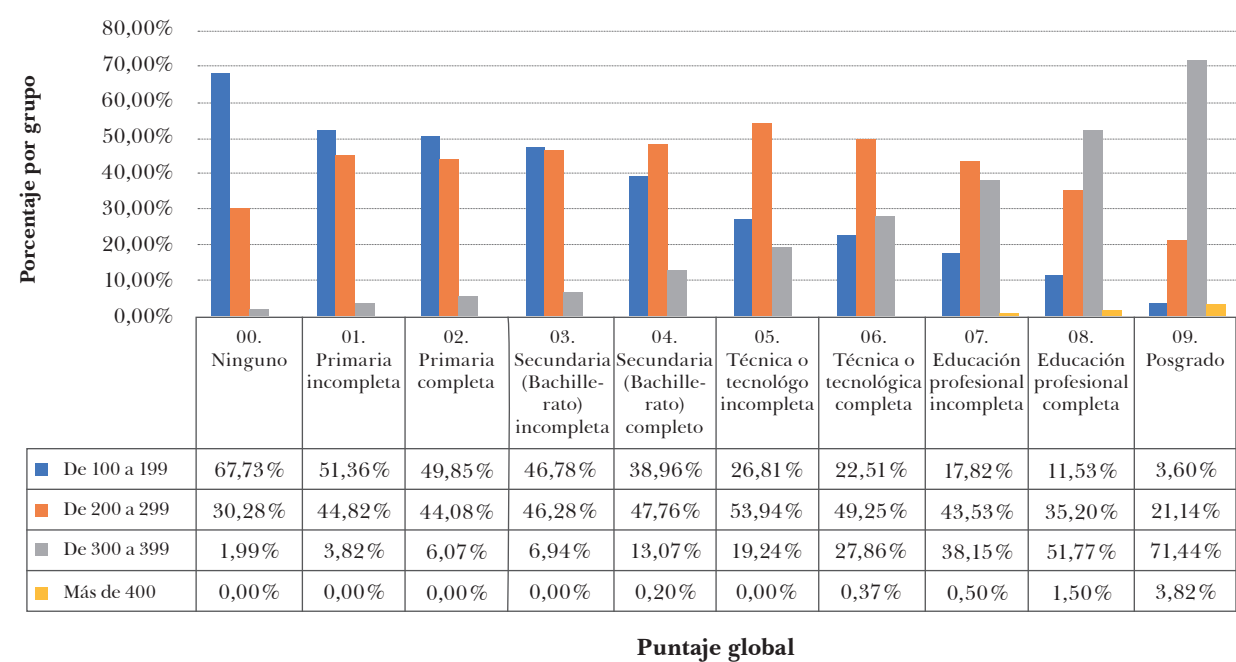
[164]

Tabla 14. Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo del padre, para los estratos 5 y 6

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	354	217	24	
01. Primaria incompleta	524	464	59	1
02. Primaria completa	368	347	58	
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	603	620	153	3
04. Secundaria (Bachillerato) completo	738	1043	328	4
05. Técnica o tecnológica incompleta	106	157	62	
06. Técnica o tecnológica completa	157	239	164	3
07. Educación profesional incompleta	87	192	156	3
08. Educación profesional completa	314	1024	1491	37
09. Posgrado	42	258	950	56

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Figura 25. Distribución porcentual por nivel educativo de la madre, agrupada por puntaje, para los estratos 5 y 6



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

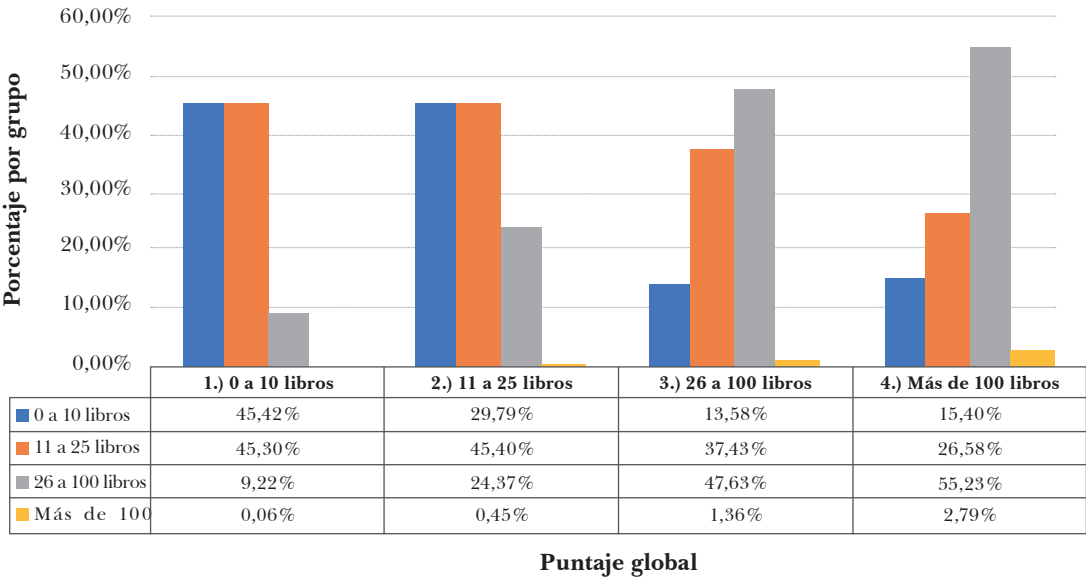
Tabla 15. Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y nivel educativo de la madre, para los estratos 5 y 6

Nivel educativo	Puntaje			
	De 100 a 199	De 200 a 299	De 300 a 399	Más de 400
00. Ninguno	170	76	5	
01. Primaria incompleta	471	411	35	
02. Primaria completa	493	436	60	
03. Secundaria (Bachillerato) incompleta	647	640	96	
04. Secundaria (Bachillerato) completo	775	950	260	4
05. Técnica o tecnológica incompleta	85	171	61	
06. Técnica o tecnológica completa	181	396	224	3
07. Educación profesional incompleta	106	259	227	3
08. Educación profesional completa	377	1151	1693	49
09. Posgrado	48	282	953	51

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Pese a esto, no deja de ser llamativo que incluso en los estratos más altos de la sociedad — estratos 5 y 6, para este caso concreto— el nivel de escolaridad de padres y madres sigue guardando una relación importante con el éxito en este tipo de pruebas, pues mientras que el 67,73 % de quienes eran hijos de una madre sin ninguna formación académica obtuvieron entre 100 y 199 puntos, este porcentaje se redujo significativamente a tan solo un 3,6 % para quienes eran hijos de una madre con posgrado. De igual manera, mientras que solo el 1,99 % de los hijos de una madre sin estudios obtuvo entre 300 y 399 puntos, este porcentaje aumentó hasta el 71,44 % para los hijos de madres con posgrado. Así, podría asumirse que la brecha en el rendimiento entre los hijos de madres con diferentes niveles educativos en estratos sociales privilegiados evidenciaría que resultan más significativas las diversas formas en las que se presenta, acumula y se transmite generacionalmente el capital cultural, que, incluso, el capital económico del hogar.

Figura 26. Distribución porcentual por cantidad de libros en el hogar para los estratos 5 y 6, agrupada por puntaje



Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Tabla 16. Cantidad de personas, agrupadas por puntaje y por cantidad de libros en el hogar, para los estratos 5 y 6

Grupo	Cantidad de libro en el hogar			
	1.) 0 a 10 libros	2.) 11 a 25 libros	3.) 26 a 100 libros	4.) Más de 100 libros
De 100 a 199	1537	929	490	259
De 200 a 299	1533	1416	1351	447
De 300 a 399	312	760	1719	929
Más de 400	2	14	49	47

Nota: Elaboración propia con base en DataICFES de las pruebas Saber 11 del segundo semestre del año 2022.

Finalmente, la Figura 26 muestra la relación que hay para los estratos altos entre la cantidad de libros en el hogar y el puntaje en las pruebas Saber 11. En ella se puede apreciar una tendencia similar a la que ocurre con el nivel educativo de los padres, pues entre mayor cantidad de libros, mayor es la participación porcentual en los grupos con puntajes más altos; esto reforzaría la idea no solo de que la presencia de elementos asociados al capital cultural, como la lectura y el aprendizaje, influyen positivamente en los resultados académicos, sino también que la relación entre el capital económico y el capital cultural contiene matices que deben ser tenidos en cuenta en la interpretación de este tipo de pruebas. Lo anterior mostraría que existe una tendencia de asociación incluso más fuerte entre el puntaje y los factores culturales de los estudiantes que entre el puntaje y los aspectos económicos. Desde luego, esto no implica desconocer el hecho de que existe una relación estrecha entre el capital cultural y el capital económico, pues a partir del segundo es posible la adquisición de bienes y servicios que nutren e incentivan la adquisición del primero.

CONCLUSIONES

A pesar de los innegables esfuerzos que se han adelantado para elevar la cobertura y la calidad de la educación formal en el contexto nacional, aún son visibles diversos factores que obstaculizan la consecución de estándares de equidad educativa acordes a las demandas y necesidades de la población. Tales factores, como vimos, están íntimamente ligados al capital cultural y al capital económico de los individuos, lo que contribuye tanto a la perpetuación de las desigualdades educativas como a la reproducción de las diferencias que se presentan en las pruebas Saber 11.

Al respecto, estas pruebas han emergido como una herramienta utilizada no solo para valorar el desempeño académico de los estudiantes en Colombia, sino también para la formulación de políticas públicas, en la medida en que ayudarían a reconocer aquellos factores que repercuten sobre el rendimiento escolar. En efecto, los análisis que se desprenden de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 —y, en general, en las pruebas estandarizadas— suelen convertirse en insumos que orientan la formulación de los planes de desarrollo nacionales y municipales que contribuyen a la formulación de hojas de ruta que buscan atacar problemáticas relacionadas con la desigualdad y la baja calidad en la educación; en este sentido, este tipo de herramientas pueden ser entendidas como instrumentos que tienen el potencial de influir positivamente en la formulación de políticas orientadas a la superación de las brechas que inciden negativamente en los aprendizajes. Algunos ejemplos los encontramos en programas que se han venido implementando —tanto a nivel nacional como local— que buscan no solo mejorar la infraestructura y las dotaciones de las instituciones escolares, sino también promover su calidad a través de 1) becas y créditos condonables para facilitarles a las y los docentes el acceso a estudios de posgrado; 2) procesos de acompañamiento docente para la actualización de sus saberes disciplinares y pedagógicos; 3) estrategias institucionales de innovación en el aula y gestiones de liderazgo institucional; 4) procesos de articulación con el sector productivo, en aras de provocar diálogos que faciliten la pertinencia de los aprendizajes escolares; o 5) alternativas para gestionar un tránsito adecuado del colegio a través de la orientación socio-ocupacional. De igual forma, los

resultados de estos estudios han contribuido a la promoción de apuestas como la extensión de las jornadas de estudio (como el programa 40x40, o las jornadas únicas y extendidas) o los centros de interés (en áreas como astronomía, artes plásticas y visuales, robótica, etc.), las cuales se han convertido en referentes que buscan el desarrollo integral de los ciudadanos y su correcta inserción en la vida social.

Ahora bien, el estudio de tales resultados evidencia también la presencia de diversos factores relacionados con el capital cultural y el capital económico de los estudiantes que impactan de manera directa sus puntajes en la prueba. Los datos muestran una marcada diferencia entre los puntajes obtenidos por los estudiantes a partir de las relaciones entre características tales como su género, su ubicación geográfica, el estrato socioeconómico de su residencia, el tipo de colegio, su acceso a ciertos bienes y servicios, la cantidad de libros en su hogar o el nivel educativo de sus padres. Todos estos aspectos están estrechamente relacionados con el capital cultural y el capital económico de sus padres y con su posición en el espacio social. Desde luego, es necesario hacer énfasis en la no unicausalidad de este tipo de variables sobre los resultados, pues se reconoce la interrelación de diversos factores —que incluirían variables de tipo académico, pedagógico, educativo e institucional— con aquellos que se relacionan con lo que ocurre afuera de la institución escolar.

[168]

Teniendo esto presente, se hace indispensable reconocer que los procesos educativos, dentro de los que se encuentran las pruebas de evaluación de los aprendizajes, no pueden entenderse de manera aislada del contexto cultural y económico de las personas que participan de tales procesos, pues los resultados de la prueba reflejarían no solo el conocimiento y las habilidades individuales de los estudiantes, sino también el producto de las desigualdades materiales y simbólicas en la sociedad.

Bajo la premisa de que el acceso equitativo a una educación de calidad podría contribuir a la construcción de una sociedad más justa y desarrollada, las políticas educativas deben partir entonces de reconocer tales diferencias y trabajar en la eliminación de las barreras que les impidan a los estudiantes relacionarse de manera armónica con los diferentes tipos de capital cultural. Esto implica no solo mejorar la calidad de la educación a través de la formación docente y el desarrollo de la infraestructura escolar —como es habitual—, sino también implementar medidas que reduzcan tales desigualdades desde sus bases: estudios permanentes de factores asociados, políticas que complementen y robustezcan el capital cultural de los hogares, programas de apoyo a comunidades y poblaciones históricamente excluidas, garantía en el acceso y uso de recursos educativos y fomento de la diversidad en el sistema educativo.

RECOMENDACIONES

Las presentes recomendaciones tienen un doble propósito. El primero de ellos es orientar a quienes desean adelantar investigaciones que permitan ir más allá de los resultados alcanzados en este trabajo, a partir, desde luego, de sus alcances y limitaciones. Así, es claro que el análisis bivariado no debe ser entendido como una aceptación a la relación unicausal

entre las variables estudiadas y el puntaje de la prueba, ni como una novedad en materia de aproximación al fenómeno de estudio; por el contrario, es tan solo una de las tantas alternativas posibles, con una larga y amplia trayectoria, que han venido trabajándose desde la década de los años ochenta. En la actualidad, existen múltiples y sofisticadas opciones para comprender los factores asociados al rendimiento escolar y a los resultados de las pruebas estandarizadas, como, por ejemplo, los diversos tipos de análisis multivariados.

De hecho, no solo es claro el consenso de que serán estos acercamientos los que permitirán un entendimiento más profundo y robusto de las asociaciones que existen entre las características relacionadas con los sujetos, sus contextos y sus puntajes en este tipo de pruebas, sino también de que, dada la complejidad inherente a estos factores, pueden ser vías incluso más pertinentes para lograrlo. Además, como se mencionó en la primera parte de este trabajo, la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu invita a pensar, precisamente, en términos relacionales; esto es, a reconocer que el mundo social se desarrolla a partir de la interrelación de diversas dimensiones en las que las estructuras sociales posibilitan y condicionan el desenvolvimiento de quienes en ellas participan.

Algunas pistas, a propósito de esto, pueden encontrarse, por ejemplo, en el uso de técnicas como el Análisis de Correspondencias Múltiples. Dicha técnica fue usada por Bourdieu y sus colaboradores para establecer proximidades y distancias entre sujetos, sus características, sus posesiones en materia de los distintos tipos de capital y las relaciones entre todas ellas. Dadas sus cualidades y atributos, el uso de técnicas como esta permitiría un análisis más detallado en términos espaciales y relacionales, así como un acercamiento más pertinente desde su perspectiva teórica.

El segundo propósito, por su parte, busca contribuir a la discusión alrededor de las orientaciones que se han de tener en cuenta para la formulación de políticas públicas sobre el tema. En efecto, los estudios de factores asociados han permitido grandes logros a la hora de identificar y enfrentar las diversas razones por las cuales se presentan y perpetúan las desigualdades sociales en el ámbito educativo. Como se señaló previamente en el apartado de conclusiones de este trabajo, es, entre otras cosas, gracias a los avances y resultados de este tipo de estudios que los Estados y tomadores de decisión han tenido la posibilidad de dirigir sus esfuerzos a la modificación paulatina y progresiva de aquellos condicionantes que se presentan tanto en la escuela como en el sistema educativo y que impactan de manera directa en los aprendizajes de los estudiantes.

El fortalecimiento de las capacidades institucionales, las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza, el énfasis en las adecuaciones tecnológicas y de infraestructura o la implementación de programas para optimizar la contrajornada en las escuelas son solo una muestra de las diferentes medidas que se han nutrido de los resultados alcanzados por los estudios de factores asociados. Como se ve, estas iniciativas parten de la premisa de que es posible, a través de las modificaciones del entorno escolar, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y con ello, al aprendizaje y el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

Pese a esto, es importante reconocer también el papel que tienen en estas dimensiones los aspectos ajenos a la escuela. Como se vio a lo largo de este trabajo, hay factores más allá de los estrictamente escolares que influyen sobre el rendimiento escolar y los puntajes obtenidos en pruebas como las Saber 11 y que están relacionados con el capital económico y cultural tanto del estudiante como de su familia y su entorno más cercano. Es por ello que este trabajo ve allí un horizonte de posibilidades para contrarrestar, desde otros frentes, las razones estructurales que permiten y perpetúan la desigualdad social y educativa.

En efecto, pensar en cómo contribuir al mejoramiento del uso del tiempo libre y del consumo cultural de los adultos no debería ser cosa menor para un país como Colombia. La promoción de prácticas que incentiven el cultivo intelectual y de programas que promuevan hábitos de lectura, diálogo y reflexión, podría traducirse en la posibilidad de que sectores históricamente excluidos y marginados puedan superar aquellas brechas que, como vimos, aún persisten en nuestra sociedad. Desde luego, hay mucho por hacer, y el camino está por construir, pero solo a través de una comprensión profunda de los mecanismos a través de los cuales funcionan las estrategias de posesión y de acceso al capital cultural y al capital económico, así como de una inversión real en la equidad educativa, podremos lograr una sociedad en la que el acceso a las oportunidades y el rendimiento escolar no estén predefinidos por circunstancias sociales o económicas.

REFERENCIAS

- Alvis, M. (2012). Influencia del Uso del Computador en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de Grado Cuarto de Educación Básica Primaria. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio, Universidad UNAB. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3019/2012_Tesis_Alvis_Medina_Maria_del_Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Amponsah, K. D., Aboagye, G., Narh-Kert, M., Commey-Mintah, P., Boateng, F. (2022). The Impact of Internet Usage on Students' Success in Selected Senior High Schools in Cape Coast metropolis, Ghana. *European Journal of Educational Sciences*, 9(2), 1-18. Doi:10.19044/ejes.v9no2a1
- Barrios Aguirre, F., Forero, D. A., Castellanos Saavedra, M. P. y Mora Malagón, S. Y. (2021). The impact of computer and internet at home on academic results of the saber 11 national exam in colombia. *SAGE Open*, 11(3). Doi:10.1177/21582440211040810
- Benávides, M. F., Chavarria, M. y Sanabria, J. R. (1984). *Diagnóstico de factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de medicina 82-2 de la Universidad de Antioquia*. [Tesis, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/29009>
- Betancur, M. F. y Reyes, E. G. (2020). *Análisis de la política pública asociada a la ciencia, la tecnología y la innovación: Plan nacional de desarrollo 2018-2022-pacto por Colombia pacto por la equidad*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. Tesis y trabajos de grado. https://ciencia.lasalle.edu.co/administracion_de_empresas/2212
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. *Papeles de población*, 20(80), 249-280.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 751-781.

[170]

- Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- _____ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- _____ (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- _____ (2015). "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica México*, 5.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Melendres, J. y Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (Vol. 1). Laia Barcelona.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J. y Dion, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (No. 306 B6).
- Casas, A. F., Gamboa, L. F. y Piñeros, L. J. (2002). El efecto escuela en Colombia, 1999-2000. Rosario: Universidad del Rosario.
- Carvallo Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of Educational Opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28. <https://doi.org/10.1080/0020486680060504>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Cuervo, C. y Sanchez, C. (2005). Factores asociados a la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN, 1681-5653. <https://doi.org/10.35362/rie4342318>
- Castiblanco-Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Chaparro Colina, A. E. (2017). *Análisis de los argumentos del MEN y el ICFES para la eliminación de la asignatura de filosofía en el nuevo examen ICFES saber 11 EN EL AÑO 2014*. [Trabajo de postgrado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad La Gran Colombia. <http://hdl.handle.net/11396/4524>
- Creemers, B., Scheerens, J. y Reynolds, D. (2002). Theory development in school effectiveness research. In *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 297-312). Routledge. Fiszbein, A., Cosentino, C., y Cumsille, B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. (Informe de Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5224>
- Espejel García, M. V. y Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Fuentes, S. F. y Santaren, V. R. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de investigación en educación*, 18(2), 99-117.

- García Villegas, M. y Quiroz López, L. (2011). Apartheid educativo: Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/11857>
- Giménez, G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. *Investigación de Ciencias Sociales UNAM*, 24.
- González Barbera, C., Caso Niebla, J., Díaz López, K. y López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón: revista de pedagogía*.
- Guarín, A., Medina, C. y Posso, C. (2017). Calidad y cobertura de la educación secundaria pública y privada en Colombia y sus costos ocultos. *Borradores de Economía*, 1006.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2017). Experiencia acumulada en el levantamiento de datos de factores asociados 2012-2015 Saber 3o, 5o y 9o. Colombia 2017. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2018). Factores asociados al desempeño académico en la prueba Saber 3º, 5º y 9º - 2012. Informe de resultados. ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2022). Informe nacional de resultados. Saber 3º, 5º, 7º y 9º. Aplicación 2022. ICFES.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.
- Lindorff, A., Sammons, P. y Hall, J. (2020). International perspectives in educational effectiveness research: A historical overview. *International perspectives in educational effectiveness research*, 9-31.
- Martínez Rizo, F. M. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la educación superior*, 30(120), 1-12.
- Martínez-Usarralde, M.-J. y Panu, G. R. (2023). Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 370-395. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13228>
- Meneses Bucheli, K., Galárraga Bonilla, J., Aguirre Soria, K. y León Mena, J. (2023). Análisis de las diferencias por género y factores asociados en pruebas estandarizadas de ERCE para el diseño de políticas para promover la equidad.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2 de septiembre de 2022). *Pruebas Saber*. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-prescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>
- Ministerio de Educación. (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica*.
- Moncayo Cabrera, M. A. (2016). *Determinantes que influyen en el rendimiento académico: Un estudio aplicado para Colombia a partir de las pruebas ICFES-SABER 11*. <https://ciencia.lasalle.edu.co/economia/232>
- Navas, M. F., Salarirche, N. A. y Fernández, M. S. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Pardo Mercado, J. D. (2016). *Los herederos sin herencia: Una mirada reflexiva en torno al habitus y al capital cultural de los aspirantes a ingresar a la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá, 2015-2)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio, Universidad Nacional de Colombia.

[172]

- Passeron, J. C. y Bourdieu, P. (1964). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Piñeros Jiménez, L. J. (2010). Los estudios de factores asociados. *Educación y Ciudad*, (19), 69–80. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.12>
- Portilla de Arias, L. M. (2018). *Discursos dominantes en las pruebas estandarizadas saber colombianas un viaje por las pruebas saber 11 (2000 y 2014)*. [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/9788>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230.
- Rodríguez Rodríguez, A. K. y Hernández Cano, C. Y. (2021). Análisis de las Pruebas Saber 11, años 2017 y 2018, identificando las variables determinantes en los bajos resultados y en la brecha existente entre los estudiantes de colegios categoría A y A+ versus los D en el sector público. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/ing_industrial/170
- Sánchez Pérez, A. P. (2020). *Mapa de la situación académica colombiana a través del análisis de las bases de datos del ICFES*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio, Universidad UNAB.
- Sánchez, G. D. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto*, 8(13), 107-133. <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Timarán-Pereira, R., Caicedo-Zambrano, J. y Hidalgo-Troya, A. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 9(2), 363-378.
- UNESCO. 2023. Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? París, UNESCO.
- Vargas, A. I. M. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>

ALAIN TOURAINE O LA SOCIOLOGÍA DEL ACTOR SOCIAL. IN MEMORIAM

Alberto Valencia Gutiérrez, profesor Titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle en Cali, Colombia. Correo electrónico: alberto.valencia@correounivalle.edu.co.

RESUMEN

[174] El 9 de junio de 2023 murió en París a la edad de 97 años el conocido sociólogo Alain Touraine, autor de un vasto conjunto de investigaciones y de libros que gira alrededor de dos problemas fundamentales: una nueva sociología del actor social y una indagación por las características de las sociedades contemporáneas. Su proyecto intelectual se podría resumir en la siguiente frase: refundar la sociología a partir del reconocimiento de la primacía de la acción social. Y todo ello en el marco inicial del debate con el modelo estructuralista de los años sesenta en Francia, pero igualmente con el funcionalismo parsoniano, predominante en la sociología norteamericana de la misma época. La sociología de los movimientos sociales, por la que es más conocido, es un corolario de su preocupación fundamental por el carácter creativo de la acción social. A estas dos orientaciones de su trabajo sociológico habría que agregar el interés por el estudio de América Latina, desde el Río Grande hasta la Patagonia. Este artículo pretende construir una presentación sintética de los aspectos centrales de su obra siguiendo sus propios criterios: “más que distinguir cronológicamente las fases de mi producción, lo que procuro es comprender su unidad, pues hoy tengo la convicción de que siempre me he planteado las mismas cuestiones, aunque no del mismo modo y probablemente con un grado de conciencia insuficiente” (2000, p. 114).

Palabras clave: Touraine, sociología de la acción, movimientos sociales, intervención sociológica, teoría sociológica contemporánea, sociedad posindustrial, hipermodernidad, sujeto, sociología de América Latina

ALAIN TOURAINE OR THE SOCIOLOGY OF THE SOCIAL ACTOR. IN MEMORIAM

ABSTRACT

On June 9, 2023, the well-known sociologist Alain Touraine, author of a vast body of research and books that revolves around two fundamental problems—a new sociology of the social actor and an investigation into the characteristics of contemporary societies—died in Paris at the age of 97. His intellectual project could be summarized in the following phrase: relaunch sociology based on the recognition of the primacy of social action. And all this in the initial framework of the debate with the structuralist model of the sixties in France, as well as with Parsons' functionalism predominant in North American sociology of the same time. The sociology of social movements, for which he is best known, is a corollary of his fundamental concern with the creative character of social action. To these two orientations of his sociological work, we should add his interest in the study of Latin America, from the Rio Grande to Patagonia. This article aims to construct a synthetic presentation of the central aspects of his work following his own criteria: “Rather than distinguishing chronologically the phases of my work, what I try to do is understand its

unity. Because today I am convinced that I have always asked myself the same questions—although not in the same way and probably with an insufficient degree of awareness.” (2000, p. 114)

Keywords: Touraine, social action, social movements, sociological intervention, contemporary sociological theory, post-industrial society, hypermodernity, subject, sociology of Latin America

Fecha de recepción: 22/08/23

Fecha de aprobación: 20/10/23

LOS INICIOS

Alain Touraine nació en el Departamento de Calvados, en Normandía, y se crió en París en un barrio de la “burguesía aristocratizante” (como él lo llama en su obra autobiográfica *Un désir d'histoire*) situado en el comienzo del Boulevard Raspail, una zona de estrato social alto en el corazón de París, en el seno de una familia burguesa. En el libro mencionado dice:

Yo fui educado, sobre todo, en un elitismo al mismo tiempo exigente y confiado. Creí con la idea de que nosotros estábamos en el centro del mundo, de que los franceses, los ingleses, los alemanes y algunos otros europeos eran los únicos pueblos cultos de la tierra: los americanos eran unos nuevos ricos más bien insoportables; Europa, por el contrario, era el lugar privilegiado de la cultura, y los parisinos, bajo la condición de que hubieran pasado concursos difíciles, eran verdaderamente la sal de la tierra. (1977, p. 14)

Este tipo de referencias biográficas son útiles para comprender las orientaciones intelectuales de los sociólogos. En contraste, por ejemplo, tenemos el caso de Pierre Bourdieu, nacido en Le Béarn, hijo de un cartero, proveniente de sectores populares y de una región marginal del suroccidente de Francia, un país en el que la proveniencia regional es determinante en la estratificación social (Bourdieu, 2005). El origen social de cada uno de estos sociólogos marca significativamente su orientación sociológica e, incluso, la elección misma de sus temas de investigación.

Touraine, junto a Michel Crozier (1922-2013), Pierre Bourdieu (1930-2002) y Raymond Boudon (1934-2013), hace parte de la generación de sociólogos que orientaron la vida intelectual francesa en el campo de la sociología, en los cuatro dominios predominantes de esta disciplina durante la segunda mitad del siglo XX: la sociología de la acción y de los movimientos sociales, la sociología de las organizaciones, el estructuralismo genético y el individualismo metodológico, respectivamente. En los años noventa irrumpe una nueva generación conformada por los discípulos de los cuatro grandes maestros mencionados: Bruno Latour, Bernard Lahire, François Dubet, Michel Wieviorka, Pierre Rosanvallon, Luc Boltanski, entre muchos otros (Ansart, 1990).

Touraine adelantó estudios de historia en la École normale supérieure (ENS), a diferencia de otros intelectuales franceses de la época, que hicieron estudios de filosofía en la misma institución. En los años cincuenta, después de hacer trabajo de campo en Valenciennes, con

los mineros de la región del Nord-Pas-de-Calais entre 1947 y 1948, ingresa muy joven al Centre national de la recherche scientifique (CNRS) y se integra al Centre d'études sociologiques (CES), dirigido por George Friedman y George Gurtvich, dos de los principales mandarines de la época. Gracias a una beca de la Fundación Rockefeller, pasa una temporada en la Universidad de Harvard; allí, conoce a Talcott Parsons, padre del funcionalismo norteamericano —en boga en ese momento—, cuya orientación sociológica estará siempre en el centro de sus críticas (1977, p. 64). En 1956 se desplaza a Chile, donde sella su compromiso con América Latina y se casa con la investigadora Adriana Arenas. En 1958 ingresa a la École des hautes études en sciences sociales (EHESS), también de manera temprana, pues es sorprendente que haya sido admitido tan joven en una institución tan prestigiosa. En 1959 participa en la fundación de la revista *Sociologie du travail*. Durante muchos años es *directeur d'études* en la EHESS y dirige el Centre d'études des mouvements sociaux (CEMS) y, posteriormente, el Centre d'analyse d'intervention sociologique (CADIS), dos de los principales espacios de investigación de esta institución (Touraine, 2000).

[176] En 1964 sustenta su tesis de doctorado. En aquella época era obligatorio presentar dos tesis; en su caso, una tesis secundaria sobre la conciencia obrera que tuvo como jurados a Ernest Labrousse (el célebre precursor de la historia cuantitativa en Francia) y George Gurtvich, que dará origen al libro del mismo nombre publicado en 1966, y una tesis principal, un trabajo de carácter teórico llamado *Sociologie de l'action*, bajo la dirección de Raymond Aron, quien ejercía al mismo tiempo de jurado con George Friedman y Jean Stoetzel (el célebre psicólogo social de la época). Aron cuenta en sus memorias que reprochó a Touraine el hecho de “lanzarse a análisis más filosóficos que sociológicos, sin el dominio de los conceptos, sin la formación del filósofo” (Aron, pp. 480-481). Este planteamiento propició que los otros dos jurados “compitieran en severidad” en el enjuiciamiento de la tesis. De acuerdo con Touraine, su ceremonia de iniciación académica se convirtió en una verdadera pesadilla. Años más tarde, en entrevista con un colega de la EHESS, confiesa que a lo largo de su vida había tenido “poca afición a la filosofía” (2000, p. 44).

Esta supuesta “carencia de formación filosófica” inicial va a ser el punto de partida de muchas de las críticas que se formulan posteriormente a su trabajo intelectual. En el momento de ocupar la vacante dejada por Claude Lévi-Strauss en el Collège de France a comienzos de los años ochenta, la candidatura de Touraine fue derrotada por la de Pierre Bourdieu, quien sí había cursado estudios de filosofía en la ENS. La filosofía y la literatura, como en el caso de Jean-Paul Sartre, eran las credenciales académicas más valoradas en el campo de las humanidades, en un momento en el que las ciencias sociales aún no habían alcanzado su pleno prestigio. Los cuatro grandes maestros de esta generación van a ser, precisamente, los encargados de dar a la sociología el estatus de disciplina respetable en el cenáculo de la vida intelectual francesa de los años sesenta en adelante.

La obra de Touraine se puede clasificar en cinco grandes ámbitos (la sociología industrial, la elaboración teórica, la sociología de los movimientos sociales, la caracterización de las sociedades contemporáneas y los estudios sobre América Latina) construidos antes de 1988, un momento de inflexión en la elaboración de su obra. A partir de 1990, y hasta el

final de su vida, el autor se dedica de manera prioritaria al estudio de las características de las sociedades contemporáneas en cuyo marco introduce nuevos referentes intelectuales, como las nociones de sujeto y derechos culturales, con un enfoque que oscila entre la filosofía social y la sociología, con énfasis en el primero. Hay que reconocer que no todos los textos producidos en las últimas tres décadas de su vida son de fácil lectura. A pesar de la diversidad, su obra, construida a lo largo de siete décadas, gira alrededor de una serie de problemas fundamentales que se van enriqueciendo con el paso de los años.

LA SOCIOLOGÍA DEL TRABAJO

En primer lugar, tenemos que considerar los trabajos de sociología del trabajo o sociología industrial, que constituyen la primera parte de su obra y corresponden a investigaciones claramente relacionadas con una sociología de orientación empírica. Touraine trabajó durante algún tiempo bajo la égida de George Friedmann (1902-1977), el gran clásico de la sociología del trabajo en Francia, autor del famoso libro *Los problemas humanos del maquinismo industrial* (1946), quien fue su maestro y orientador. Bajo su tutela llevó a cabo las investigaciones que dieron origen a *La evolución del trabajo obrero en las fábricas Renault* (1955), su primera obra. Dos libros más completan el ciclo de la sociología del trabajo: *Obreros de origen agrícola* (1961) y *La conciencia obrera* (1966). Los trabajos sobre el movimiento obrero constituyen el antecedente más importante de lo que va a ser posteriormente su preocupación por los movimientos sociales. El último documento de la serie de “intervención sociológica”, como veremos más adelante, se denomina precisamente *El movimiento obrero* (1984), escrito en colaboración con Michel Wieviorka y François Dubet.

A lo largo de su vida, Touraine combina en grados diversos el trabajo de campo con las preocupaciones teóricas de carácter general sobre la sociedad contemporánea o sobre la teoría sociológica. Sin embargo, su vínculo inicial con la sociología nace de su compromiso directo con las condiciones del trabajo obrero en dos regiones. En 1947 abandona, después de dos años, sus estudios de historia en la ENS para desplazarse a la ciudad de Debrecen en Hungría, donde realiza su primera investigación sociológica, sobre la reforma agraria. A su regreso a París, en lugar de retomar sus estudios, logra un contrato como minero raso en las minas de carbón del norte del país, cerca de Valenciennes, para compartir con sus colegas en “las barracas de los inmigrantes, la mayoría alemanes” las difíciles condiciones de trabajo. Estas experiencias se convierten en el punto de partida de su interés por el estudio de la sociología del trabajo. Fue en esa ciudad precisamente donde encontró en una librería el ya citado libro de Friedmann, a quien escribe solicitándole su apoyo. Gracias a este contacto se integra como investigador a un estudio sobre la industrialización y, por recomendación de su maestro, decide terminar sus estudios universitarios (1977, pp. 34-49; 2000, pp. 44-45).

El punto de partida de su carrera intelectual y sociológica es, pues, el interés por la condición de los obreros y su significación política como actores centrales en el modelo de sociedad representado por la sociedad industrial. En su primer libro autobiográfico afirma: “Yo pensaba, como muchos, que la máquina, el trabajo obrero y la acción colectiva obrera iban a construir una nueva sociedad” (1977, p. 45). A su paso por Chile, en 1956, se interesa

igualmente por el trabajo en las minas y en las siderúrgicas. En algún momento, a finales de los años sesenta, llevó a cabo una gran investigación sobre el movimiento obrero en América Latina en la que se refiere a Medellín en uno de sus capítulos, a cargo del profesor Daniel Pécaut (Pécaut y Valencia, 2017, pp. 76-82), uno de sus discípulos más cercanos en aquel momento. Como resultado de este trabajo, se publicó el libro *Política y sindicalismo en Colombia* (1976), una especie de prólogo al informe de la investigación mencionada.

El movimiento obrero aparece entonces como el modelo por excelencia del movimiento social, propio de la sociedad industrial. Sus características y su dinámica son el punto de partida para llevar a cabo el contraste con otro tipo de movilizaciones. Los obreros compartían con los capitalistas una valoración positiva del industrialismo, la creencia en el progreso y en la significación de la productividad como paso previo a la construcción de una nueva forma de vida. La característica fundamental de la época contemporánea es precisamente la pérdida de centralidad de las luchas de los trabajadores como gestoras del cambio social y la irrupción de nuevos movimientos que compiten por el control y el liderazgo del cambio social.

LA ELABORACIÓN TEÓRICA

[178]

El segundo gran ámbito de la obra de Touraine es la producción teórica y comprende, durante la primera parte de su vida, al menos cuatro libros. El primero, *Sociologie de l'action*, trata temas como el descubrimiento del sujeto, la importancia de la crítica weberiana, los aspectos básicos de la sociología del trabajo, las organizaciones, el trabajo industrial, la conciencia obrera, el movimiento obrero, etc. La sociología es claramente definida como una “ciencia de la acción social”, relacionada con sujetos históricos, con el problema del sentido, con la acción original, creadora de significados nuevos, no considerada simplemente como la respuesta a una situación, estructuralmente definida, sino, sobre todo, como innovación. Su método de análisis es denominado por el autor como “accionalista”. El objetivo del libro es definir los principios fundamentales de este tipo de orientación.

Un libro con este enfoque era relativamente marginal en el ambiente de la época y su publicación era un acto de gran valor intelectual y una apuesta perdida de antemano, puesto que las posibilidades de lograr una audiencia eran casi nulas. Aparece en 1965, en el mismo momento en que el estructuralismo era considerado la realización definitiva del proyecto de las ciencias humanas, consagrado en el inventario que hace Michel Foucault en el capítulo X de *Las palabras y las cosas* (1977, pp. 334-375).

El libro es sofocado por las grandes obras del estructuralismo, en boga en ese momento: *Les mots et les choses* (1966) de Michel Foucault, los *Écrits* (1967) de Jacques Lacan, *Lire le Capital* (1966) de Louis Althusser y Etienne Balibar, *Le système de la mode* (1967) de Roland Barthes, la serie *Mythologiques* (1964-1971) de Claude Lévi-Strauss y muchos otros. El año 1966, coincidente con la publicación, es considerado por François Dosse, en su *Histoire du structuralisme*, como “l'année lumière” o “l'année structurale”, en el “pays de la structure” (1992, pp. 368-403). El criterio dominante de cientificidad no residía propiamente en una consideración acerca de los actores sociales sino, de acuerdo con Claude Lévi-Strauss, en el modelo

lingüístico de Nikolái Troubetzkoy y Roman Jakobson, considerado la máxima expresión de lo que podía ser entendido como ciencia (Lévi-Strauss, 1958, p. 40).

El estructuralismo enfatiza en las estructuras, en la “muerte del hombre”, en la reducción del sentido que los actores le otorgan al lugar que ocupan sus actos en una estructura. Uno de sus principios fundamentales, en palabras de Gilles Deleuze, consiste en afirmar que “los lugares en un espacio puramente estructural son primeros con relación a las cosas y a los seres reales que vienen a ocuparlos”. (1983, p. 572). Touraine, por el contrario, se desplaza desde los sistemas sociales, de la reproducción y de las funciones, hasta el actor social definido por su voluntad de construirse como “un ser activo y autónomo”. La consigna que recorre su obra de un extremo a otro es la de no caer nunca en la explicación de las conductas de los actores por las situaciones.

El libro se inscribe en las repercusiones que tiene en el marco de la vida intelectual francesa la obra de Jean-Paul Sartre y se proyecta más bien para un lector futuro. Así lo dice su autor en la edición francesa:

Este libro se elaboró durante un período dominado todavía por las esperanzas y los movimientos de la Liberación, dominada por la influencia de J.-P. Sartre, y aparece en un momento en el que, en su conjunto, la sociedad francesa ya no se reconoce como un sujeto de la historia y, por consiguiente, su sensibilidad a los análisis estructuralistas es particularmente viva, al mismo tiempo que su “americanización” da un nuevo vigor al análisis funcionalista. Este libro, pues, es inactual y tal vez no se dirige a los lectores franceses de hoy en día, sino más bien a los de sociedades que construyen o tratan de construir, en diversas partes del mundo, nuevos modelos de sociedades industriales. (1966, p. 96)

La segunda gran obra teórica de Alain Touraine es *Production de la société* (1973), en la que los antiguos temas son recogidos de nuevo en un desarrollo significativamente más complejo. Si en la primera obra cuestiona la concepción estructuralista de las ciencias sociales haciendo “flecha de cualquier madero”, en esta la madurez es evidente y se esbozan más claramente los principios básicos de la sociología de los movimientos sociales. Esta obra pretendía convertirse en un gran tratado de sociología general, alternativo al sistema parsoniano, pero desafortunadamente no tuvo la repercusión que, con seguridad, el autor esperaba.

El nombre de la obra es un claro indicio de su orientación, pues opone la idea de “producción de la sociedad” a la de “reproducción de la sociedad”, que había sido puesta en el tapete por los teóricos marxistas. Étienne Balibar, por ejemplo, dedica uno de los capítulos del libro *Para leer el capital* (que comparte con Louis Althusser) al estudio del proceso de reproducción (pp. 277-296). Este último inscribe las ideologías en un proceso de reproducción de los medios de producción y de la fuerza de trabajo como parte de la superestructura (1971, pp. 11-20). El tema de la reproducción es claramente de carácter estructuralista.

Para Touraine, por el contrario, el concepto de reproducción no es el punto de partida: las sociedades no solamente se reproducen, sino que también se producen, obran sobre sí mismas, se transforman de acuerdo con las luchas que las definen, se orientan en un sentido u otro. En la introducción a esta obra trae a cuento el famoso aforismo de Marx, que aparece en *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias (...) que existen y les han sido legadas por el pasado” (1973, p. 408), para afirmar, a renglón seguido, que su obra es el desarrollo de la primera parte de este aforismo (1973a, pp. 7-20). El objetivo principal de la sociología es comprender cómo los hombres hacen su historia a través de su trabajo y de sus relaciones sociales. La introducción del libro *La voix et le regard*, que inaugura los estudios basados en la “metodología de la intervención sociológica”, tiene por nombre, precisamente, ‘Los hombres hacen su historia’ (1978a, pp. 9-42).

El libro es un trabajo teórico de gran envergadura, pues pretende definir los elementos conceptuales del campo de la sociología de la acción: la historicidad (la capacidad que tiene la sociedad de obrar sobre sí misma); el sistema de acción histórica con todos sus componentes tal como es expuesto en el capítulo II; las relaciones de clase, el sistema político e institucional, la organización social, el cambio social y, sobre todo, la sociología de los movimientos sociales, que se va a convertir en el aspecto más importante de la sociología de Touraine. El capítulo VI es una excelente presentación de las categorías básicas que los definen (identidad, oposición y totalidad), como veremos más adelante.

[180]

La tercera y la cuarta obra teórica de Touraine consiste en dos libros que tienen sobre todo un carácter difusivo y sintético de los planteamientos elaborados en sus dos primeras obras. La primera, *Pour la sociologie*, publicada en francés en 1974 y traducida (pésimamente) al español como *Introducción a la sociología* por la Editorial Ariel en 1978, hace referencia a lo que significa ser sociólogo, a las bases teóricas de la sociología, a las características de las sociedades postindustriales y de los modernos movimientos sociales, entre otros aspectos. La segunda, *Le retour de l'acteur*, publicada en francés en 1984 y traducida al español en 1987 bajo el mismo nombre por Editorial Eudeba, recoge ensayos sobre diversos temas relacionados con los principios básicos de la sociología de la acción social y del actor social, publicados probablemente en diferentes revistas y reunidos allí en un solo volumen.

En *El retorno del actor* Touraine hace un balance del estado de la sociología entre los años sesenta y ochenta que lo conduce a postular la crisis del modelo de sociedad propuesto por la sociología clásica y la necesidad de su reconstrucción a partir de un modelo de acción social. Los aportes de la sociología clásica son considerados extraordinariamente fecundos por el autor, pero están marcados por una contradicción entre el conocimiento del sistema y la comprensión de los actores. Desde los años treinta el modelo habría entrado en crisis cuando en el plano de los acontecimientos el actor social y la sociedad se oponen en lugar de establecer una correspondencia. Se impone entonces la necesidad de crear una nueva representación de la vida social y una nueva sociología que permita descifrar el comportamiento de los actores como distinto y autónomo frente a la lógica de las estructuras.

La creación de una nueva sociología se enfrenta con dos problemas, presentes en el debate sociológico: en primer lugar, la tendencia a describir la sociedad como un sistema sin actores, propia del estructuralismo; y, en segundo lugar, la idea de analizar el actor por fuera de toda referencia al sistema social, propia de las corrientes inspiradas por el liberalismo o las teorías de la acción racional. Su idea es, literalmente, la siguiente: “Trataré de reemplazar una representación de la vida social fundada sobre las nociones de sociedad, de evolución y de rol, por otra en la que las nociones de historicidad, de movimiento social y de sujeto ocupen el mismo lugar central” (1984, p. 31).

La crisis de la sociología clásica también se manifiesta, según Touraine, en la corriente llamada interaccionismo simbólico, propuesta por Goffman en su obra clásica *The presentation of Self in Everyday Life* (1959), traducida al español como *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1981). De acuerdo con su crítica, en esta perspectiva la explicación de las conductas se lleva al extremo de un juego puro de interacciones en un espacio social que no está definido por normas institucionales e interiorizadas. Los actores juegan roles sociales y se definen unos con respecto a otros. Este tipo de perspectiva, en su opinión, al igual que la etnometodología nacida de la obra de Harold Garfinkel, corresponde a una “atmósfera de desencantamiento post-funcionalista”.

La característica central de las sociedades modernas es que han adquirido una extraordinaria capacidad de obrar sobre sí mismas, a la que Touraine da el nombre de historicidad. Las sociedades tradicionales estaban dominadas por mecanismos de reproducción social y cultural, y funcionaban de manera casi automática y sin cambios mayores a lo largo del tiempo; es decir, se repetían sin cesar en sus estructuras básicas. En las sociedades modernas, en cambio, habría que hablar de “producción de la sociedad”, es decir, de la capacidad de acción sobre sí mismas, capacidad que estas sociedades tienen por característica central. Por tal motivo, conceptos como acción y movimiento social son básicos para dar cuenta de la nueva sociedad. Hay que redefinir la categoría de sujeto no sobre la base de su capacidad de dominar el mundo, como ha ocurrido en Occidente desde el Renacimiento (según el autor), sino por la distancia que el propio sujeto puede tomar con respecto a su capacidad de transformar el mundo.

La nueva sociedad está marcada por la existencia de nuevos actores sociales y por la organización de conflictos orientados al control de la historicidad, o sea, al control del cambio histórico. La sociología de la acción se niega a explicar al actor por medio del sistema social; cada situación es vista como resultado de relaciones entre actores, “definidos tanto por sus orientaciones culturales como por sus conflictos sociales”. Un movimiento social no es simplemente la respuesta a una situación, sino la puesta en cuestión de una relación de dominación que permite a un actor controlar por sí mismo los principales recursos culturales de que dispone (1984, pp. 35-36).

Touraine se opone a la idea de determinismo, entendido en el sentido estructuralista (como una forma de definir a los actores sociales), y a cualquier tipo de “fatalismo” que postule una orientación inevitable de la historia, ajena a la acción de los actores sociales. El

actor individual, al mismo tiempo que está condicionado por una situación, participa en la producción de esta situación; no es simplemente una marioneta, un efecto de una situación, un ventrílocuo, un medio pasivo de expresión de estructuras, sino un agente activo y original que introduce sentidos nuevos y redefine los contextos. La idea de movimiento social, por ejemplo, considera que los actores no se limitan a reaccionar frente a situaciones, sino que también las engendran” (1984, p. 69). El eco de la sociología de Jean-Paul Sartre está, pues, claramente presente aquí: “un hombre se caracteriza sobre todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer de lo que hicieron de él, incluso si no se reconoce nunca en su objetivación” (1960, p. 63).

Su crítica del determinismo y del fatalismo va de la mano con la idea de que los conflictos entre los actores centrales es lo que hace que las sociedades cambien y se transformen. La sociedad se define como un “campo de creación conflictiva”. El desarrollo histórico no es el producto ciego del funcionamiento de unas estructuras, sino de la capacidad que tiene una sociedad para intervenir sobre su propio funcionamiento, producir sus principales orientaciones normativas y definir el tipo de relaciones sociales que se dan en su seno. El conflicto no es valorado con signo negativo, como factor de desestabilización, sino, por el contrario, como expresión de dinamismo y capacidad de transformación. El nivel más elevado de la acción social es precisamente su historicidad, es decir, la capacidad de una sociedad para obrar sobre sí misma.

[182]

Es importante valorar el aporte que hace Touraine, pero lo es igualmente formular algunas críticas. Su apreciación sobre la sociología clásica es tal vez demasiado drástica, ya que esta no se puede definir de entrada como una entidad homogénea; es probable que su crítica sea aplicable al modelo de Durkheim y a la concepción estructuralista del marxismo, pero en la sociología clásica también aparece la dimensión de la acción y del actor social en la obra de Max Weber, de Georg Simmel e, incluso, del propio Marx, si se lee con rigor, al igual que en la corriente que se suele denominar como “marxismo occidental” (Georg Lukács, Escuela de Frankfurt, Gramsci, entre otros).

El proyecto de crear sobre nuevas bases una sociología a partir de la noción de acción social y de actor social, aunque legítimo, aparece en algunas partes de su obra como un acto sobredimensionado. Es propio de ciertos autores franceses la costumbre de desechar de un solo golpe la tradición en cualquier ámbito del saber y de considerar necesario volver a construir las bases desde cero, sobre todo a partir de la obra del mismo autor que produce esta clase de juicios terminantes.

Los autores alemanes, por el contrario, son mucho más cautelosos y respetan mucho más la tradición. Habermas, por ejemplo, construye su idea de la conocida “acción comunicativa” con base en una revisión minuciosa de la tradición sociológica, criticando y descartando ciertas cosas, pero conservando otras; en ningún momento nos encontramos con la idea de que una forma de pensamiento se ha derrumbado, y tenemos que emprender una reconstrucción desde el principio. Mientras que el mundo intelectual alemán es más sensible a la

idea de *Aufhebung* (criticar pero conservar), el francés es muy sensible a la idea de ruptura, tal como la plantea Gastón Bachelard en su libro clásico *La formación del espíritu científico* (1972). La obra de Touraine no es ajena a este rasgo.

Esta actitud se encuentra ilustrada en un artículo llamado ‘Mutación de la sociología’, que aparece en *Le retour de l'acteur* (pp. 57-74). Un primer acápite, llamado deconstrucción, nos habla de la “descomposición de la sociología clásica”; el siguiente, llamado reconstrucción, nos habla de la definición de lo que sería un nuevo análisis sociológico. Podemos valorar la renovación que Touraine quiere hacer en la sociología a partir de las nociones de sujeto, actor y movimiento social, también su crítica a la concepción estructuralista de las ciencias sociales, pero en lo que no podemos estar de acuerdo es en el juicio drástico sobre la tradición sociológica o en la idea implícita de que sólo por la vía de su propia construcción sociológica es posible renovar la sociología. Hoy en día existen diversas corrientes que fluyen un sentido similar a la propuesta de Touraine.

El lector o aprendiz de sociólogo que quiera formarse una idea básica de la sociología de Touraine puede remitirse al capítulo II del libro *Introducción a la sociología*, donde el autor expone lo que llama “diez ideas para una sociología” y que da nombre al capítulo con que se inaugura la primera parte del libro (68-119). Igualmente, en *El regreso del actor* aparece un capítulo llamado “Ocho maneras para desprenderse de la sociología de la acción”, que va en el mismo sentido (107-140). En ambos libros encontramos expuestas las ideas básicas de lo que Touraine entiende por sociología, y lo más valioso es que cada una de estas ideas es presentada en términos de la oposición a un planteamiento que la contradice. Allí el lector podrá juzgar si la “sociología de la acción” es presentada como una ruptura o como una perspectiva que valora y recupera positivamente la tradición, así no la comparta plenamente. El gran impulso vital e intelectual de Touraine, su afán de crear y de innovar, de “*penser autrement*” (expresión que da nombre a uno de los libros de la última parte de su vida), digno de todo reconocimiento, lo impulsa a veces a exagerar y unilateralizar sus puntos de vista.

LA SOCIOLOGÍA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Los acontecimientos de mayo de 1968, que conmocionaron la vida francesa y tuvieron grandes repercusiones a nivel mundial, tienen una enorme importancia en la trayectoria intelectual de Touraine, tanto en su vida personal como en el desarrollo de su pensamiento y en la evolución de sus intereses investigativos. La novedad de la movilización estudiantil es el punto de partida para el paso del estudio del movimiento obrero al de los movimientos sociales, así como para la redefinición del tipo de sociedad industrial que había predominado en las décadas anteriores.

El movimiento de mayo de 1968 comenzó en la Universidad de Nanterre (París XIV), en las afueras de París, y de allí se extendió a otras universidades, a los liceos y, posteriormente, al conjunto de la sociedad francesa. Desde 1967 y hasta finales de 1969 Touraine fue el director (es decir, el responsable) del Departamento de Sociología (lugar de origen de la movilización estudiantil), cargo desde el que asumió posiciones audaces: fue partidario de

la supresión de los exámenes y se opuso a la expulsión de Daniel Cohn-Bendit, principal líder de la revuelta. Su tarea, de acuerdo con sus propios términos, consistía en defender la continuidad de la enseñanza universitaria, pero, al mismo tiempo, la acción de los estudiantes (1977, pp. 193-202).

El propio Touraine es uno de los primeros intérpretes del movimiento, puesto que a los pocos meses escribe una obra para analizar lo sucedido llamada *Le mouvement de Mai ou le communisme utopique* (1968), reeditada treinta años después. Los planteamientos básicos de su análisis también aparecen desarrollados y sintetizados en un breve ensayo llamado “El movimiento estudiantil: crisis y conflicto”, que hace parte de su libro *La sociedad postindustrial*, publicado en francés y en español en 1969. Ambos textos fueron escritos al calor de las luchas, durante el segundo semestre de 1968.

El movimiento de mayo ha sido interpretado de muy diversas formas: como complot y como intento de subversión (interpretación del gobierno de Charles de Gaulle y George Pompidou), como resultado de la crisis de la Universidad, como revuelta de la juventud, como crisis de la civilización (puesta en cuestión de la sociedad de consumo, crítica de los valores del progreso), como conflicto social de tipo tradicional cuyo origen estaría en la esfera económica (huelgas obreras y aumento del desempleo), como crisis política (las instituciones de la Quinta República no dejaban lugar a una alternativa política) o como una nueva tipología del conflicto de clases. Esta última interpretación ve en el movimiento “una nueva forma de lucha de clases”, ya no directamente económica, sino más bien “social, cultural y política”, dirigida contra la dominación, la tecnocracia o la explotación.

[184]

Para Touraine el movimiento de mayo de 1968 tenía dos sentidos. En primer lugar, se trataba de una “revuelta cultural” que se hacía cargo de temas nuevos relacionados con la vida personal, la sexualidad, la expresión, tal como se manifiesta de manera clara en los grafitis de la época (“seamos realistas: pidamos lo imposible”, entre muchos otros). En segundo lugar, el movimiento representaba, en toda su complejidad y en toda su riqueza, “la renovación de los movimientos sociales” y de las “acciones colectivas de base” (1977, p. 198). Nos encontrábamos, dice el sociólogo, frente a la “presencia de un movimiento social” que implicaba “la definición de un nuevo campo marcado por nuevas luchas” (1977, p. 199).

El principio metodológico del análisis propuesto por Touraine consiste en partir de la idea de que en los acontecimientos existe una mezcla e, incluso, una confusión de diferentes sentidos, y no se puede llevar a cabo una explicación global de conjunto. Por consiguiente, lo que hay que hacer es “aislar en los acontecimientos los diversos sentidos que se encuentran confundidos en ellos” y definirlos uno a uno: la crisis universitaria, la rigidez de las instituciones económicas y políticas, el nacimiento de un movimiento social antitecnocrático, la revuelta cultural. En un segundo momento, habría que estudiar la manera como se entrelazan y conjugan los diferentes aspectos que en el primer momento se han separado hasta conformar una dinámica de conjunto.

Es interesante observar que una de las características centrales del pensamiento de Touraine es un estilo cartesiano orientado por un doble movimiento de descomposición y recomposición. Muchos de sus análisis consisten en mostrar la manera en que diversos elementos se encuentran asociados o disociados, tal como aparece en múltiples ilustraciones que se pueden rastrear a lo largo de su obra: define las sociedades dependientes como el resultado de la desarticulación de las relaciones de producción y las formas de dominación; los movimientos sociales son el resultado de la asociación de tres aspectos: identidad, oposición y totalidad; la sociedad industrial se define por la integración de diversas esferas de la actividad humana (económicas, sociales, políticas y culturales) y la hipermodernidad, característica de la época de la globalización, por la manera como estas actividades se disocian, en particular la economía que, al globalizarse, se aísla del conjunto; la cultura de la modernidad se caracteriza por las disociaciones que se establecen entre diversos aspectos entre los que se impone la escogencia; las mujeres, por el contrario, como movimiento cultural, tienen en sus manos la posibilidad de combinar los elementos que estaban separados en nuestro mundo y en nuestras vidas: lo público y lo privado, lo particular y lo universal, la vida privada y la vida profesional, el cuerpo y el espíritu, el progreso y la estabilidad (Touraine, 2006). No se trata, pues, de una categoría marxista de totalidad, que subordine el sentido de las partes a la lógica del conjunto o de una sofisticada categoría estructural inspirada por la lingüística, sino del conocido método resolutivo compositivo, de análisis y síntesis, que encontramos en la obra de Descartes. El lector atento puede encontrar fácilmente en su obra múltiples ilustraciones similares.

LA INTERVENCIÓN SOCIOLÓGICA

El tercer gran ámbito de trabajo de Touraine es la sociología de los movimientos sociales, tema por el que ha sido mundialmente conocido y campo en el cual ha hecho probablemente los mejores aportes a las ciencias sociales. Esta orientación no le es exclusiva. Se trata de una perspectiva que se desarrolla en la coyuntura de los años sesenta y setenta, en un momento en el que aparecen en los países occidentales luchas sociales o culturales con nuevos ámbitos de conflicto, nuevos elementos en juego y nuevos actores, sobre todo en contraposición con lo que había sido el clásico movimiento obrero que, si bien había entrado en crisis, seguía siendo el modelo de inspiración de las nuevas movilizaciones. Los movimientos sociales más importantes aquí son la lucha por los derechos civiles que estalla en los Estados Unidos en los años sesenta (Martin Luther King es asesinado en abril de 1968) y mayo de 1968 en Francia.

La primera interpretación que aparece de estas nuevas formas de movilización, elaborada por el sociólogo norteamericano Daniel Bell, vincula la noción de movimiento social a las nociones de participación política y cambio social. Los regímenes democráticos favorecen la participación de las gentes, pero esa participación se encuentra limitada por las instituciones existentes que no dan cabida a las nuevas demandas que surgen en la población. El desfase entre las nuevas demandas y la rigidez de las instituciones sería entonces la explicación del surgimiento de la acción colectiva y de las luchas sociales que se llevan a cabo en busca de un mayor reconocimiento. La primera interpretación de estos movimientos sociales se da,

pues, bajo la idea de que constituyen una forma de expresión de demandas no institucionalizadas (Bell, 1977).

La sociología de los movimientos sociales de Alain Touraine se opone a esta interpretación. Su idea es que los movimientos sociales no se pueden explicar como demandas sociales que no han tenido respuestas institucionales, sino como resultado de un conflicto propiamente social, que se diferencia del conflicto estrictamente político. Touraine vincula los movimientos sociales a las luchas de clases, pero considera igualmente que el agente del movimiento social no es definible necesariamente en términos de clases (1973a, p. 363).

Existe una conceptualización muy acabada que sirve de punto de referencia para el estudio de los movimientos sociales en la obra de Touraine, al igual que una metodología (la intervención sociológica) que vincula directamente al investigador con los protagonistas de la movilización para que lleven a cabo un autoanálisis de su situación y se confronten con los puntos de vista de los investigadores. La teoría acerca de los movimientos sociales se encuentra esbozada desde su primera obra, *Sociologie de l'action*, pero aparece plenamente desarrollada en el capítulo V de *Production de la société* (1973a, pp. 347-430). En *Le retour de l'acteur* hay un capítulo donde se exponen los fundamentos de esta teoría (1984b, 141-180), al igual que en *¿Podremos vivir juntos? Igualess y diferentes*, publicado en 1997 (pp. 99-133), que corresponde a una presentación global de las líneas básicas de su pensamiento, elaborada en la segunda parte de su vida.

[186]

El trabajo de Touraine y sus discípulos, como ya hemos observado, consiste en tratar de identificar un movimiento social propio de la sociedad contemporánea que sea tan crucial para ella como lo fue el movimiento obrero para la sociedad industrial. El proyecto, en sus propios términos, consiste en “explorar las luchas sociales de hoy en día” para identificar cuál sería “el movimiento social y el conflicto” que podría jugar el rol central que tuvo el movimiento obrero en la sociedad industrial, es decir, como portador de un “contra modelo de sociedad” (1980, p. 11).

El estudio de los movimientos sociales con base en la metodología de intervención sociológica se inaugura a partir de la publicación de *La voix et le regard* en 1978, que constituye la obra fundadora de este tipo de orientación en las ciencias sociales, ya que allí se exponen sus principios y su metodología. Alrededor de este tema se conforma un equipo de investigadores que trabajan en el análisis de diversos movimientos sociales: Michel Wieviorka (muy conocido actualmente y tal vez el más destacado de todos), François Dubet, Zsuzsa Hegedus, entre otros.

Este grupo, bajo el comando de Touraine, publicó seis estudios de movimientos sociales en Europa: *Lutte étudiante* (1978b), sobre los movimientos estudiantiles; *La prophétie anti-nucléaire* (1980), sobre los movimientos antinucleares en Francia a finales de la década de 1970; *L'après socialisme* (1980), sobre el modelo político de la izquierda socialista en Francia; *Le pays contre l'Etat* (1981), sobre el movimiento occitano y sus esfuerzos por separarse del

país; *Solidarité* (1982a), sobre la movilización desencadenada en el mundo socialista del momento, en particular el movimiento *Solidaridad* en Polonia, y *Le mouvement ouvrier* (1984).

Touraine entiende por movimiento social un tipo de movilización muy precisa que se diferencia de las llamadas conductas colectivas, que se definen como consecuencia o efecto de un elemento dado en el sistema social o como respuesta a una situación. El movimiento social se diferencia también de las luchas definidas en términos estrictamente políticos, en el marco de una concepción estratégica. Un movimiento social no se define simplemente como una respuesta a una situación, sino precisamente como la irrupción de una novedad que pone en cuestión una situación y crea significaciones nuevas.

La conceptualización de los movimientos sociales que lleva a cabo Touraine parte de tres elementos: el principio de identidad (I), el de oposición (O) y el de totalidad (T). El principio de identidad se refiere a la definición que el actor hace de sí mismo en el conflicto; el principio de oposición es la manera como el actor identifica y construye al adversario; y el principio de totalidad, el campo de conflicto en el que se expresa lo que está en juego. Existe movimiento social cuando los tres elementos están presentes y fuertemente integrados, de tal manera que adquieren sentido unos con relación a los otros; si la integración de los elementos no se produce, o si el campo de conflicto no está claramente definido, no podemos hablar de movimiento social. En *La sociologie de l'action*, dice: “Sólo se puede hablar de acción histórica, de movimientos sociales más concretamente, si estos tres principios coexisten y están ligados unos a otros” (1965, p. 161).

Sin embargo, los movimientos sociales que conocemos son de alguna manera desequilibrados porque las diversas dimensiones no se corresponden perfectamente. Puede darse el caso, por ejemplo, de que predominen I-T, I-O u O-T. Cuando predomina el componente de la identidad, es decir, la defensa de los intereses propios, pero sin definición de un adversario y sin plantearse el problema del marco en que se desarrolla la acción, nos encontramos frente a un grupo de presión; si un actor se constituye por oposición a otros, pero sin definir su propia identidad, nos encontramos simplemente frente a una forma de protesta social; si un movimiento o un actor se define de manera exclusiva en referencia a los valores generales de la civilización, nos encontramos frente a un movimiento de ideas.

El movimiento de mayo del 68 es uno en el que predomina la dimensión identidad (I), es decir, se trata más de un conflicto social que de cualquier otra cosa. A partir de estas oposiciones Touraine lleva a cabo una clasificación de los movimientos estudiantiles que se desarrollan en ese momento en los Estados Unidos, en Checoslovaquia, en Francia, etc. (1969, 121-142).

La definición del movimiento social pasa por la definición de estos tres elementos de manera indefectible y muy rigurosa, a tal punto que la mayor parte de los estudios impulsados por sus discípulos llegan a la conclusión de que ninguna de las movilizaciones sociales analizadas tiene la dignidad de llamarse movimiento social: ni la lucha estudiantil, ni la lucha antinuclear, ni las luchas ecologistas, ni las luchas regionales contra el Estado logran

constituir un movimiento social. El movimiento obrero sigue siendo el único que responde efectivamente a estas tres exigencias, sobre todo en su versión clásica; pero la crisis de la sociedad industrial ha hecho perder al movimiento obrero parte de sus atributos.

El análisis de los movimientos sociales se encuentra vinculado en Touraine a un tipo de trabajo denominado “método de intervención sociológica” (1978a, pp. 181-307), que consiste en una forma de participación y de integración de los investigadores con los actores sociales propios de un movimiento social bajo la idea de romper con la postura clásica del sociólogo como un investigador que toma distancia para captar los procesos sociales objetivamente. El “método de intervención sociológica”, por el contrario, consiste en comprometer a los investigados en una indagación por el sentido de su movilización. Todo ello con base en la idea de que las acciones realizadas están más allá de las ideas que los propios actores elaboran y, por consiguiente, necesitan ser recuperadas en su confrontación mutua.

El método empieza por formar grupos de aproximadamente quince personas que pertenezcan a la movilización social que va a ser estudiada. A cada participante se le informa de la naturaleza del trabajo que se va a realizar y se le permite libertad de expresión total. El grupo lleva a cabo reuniones con interlocutores que hacen parte del campo de acción considerado: si se trata de obreros, por ejemplo, se entrevista a los patronos, capataces, ingenieros y sindicalistas para crear entonces un debate que saque a flote la complejidad de las posiciones y las contradicciones que existen entre ellos.

[188]

En un segundo momento, los sociólogos elaboran hipótesis interpretativas que tratan de dar cuenta de las características de las posiciones de los unos con respecto a los otros. Estas hipótesis son presentadas al grupo y debatidas con los participantes de tal manera que ocurra una especie de autoanálisis de la situación. A medida que va transcurriendo el proceso, la intervención de los sociólogos es cada vez mayor y más directa en la proposición de nuevas hipótesis. La idea es que los investigadores y actores sociales trabajen en conjunto. Los sociólogos conforman diferentes grupos y van construyendo hipótesis y contrastándolas dentro de los grupos mismos hasta encontrar las hipótesis válidas (Touraine, 1982b).

Con el “método de intervención sociológica” se llevó a cabo una buena parte de los estudios de movimientos sociales en el marco del grupo de trabajo de Touraine entre 1976 y 1981. Posteriormente, el mismo método fue aplicado por parte de sus discípulos, ya de manera autónoma, al estudio de lo que se denomina “anti-movimientos sociales”, es decir, aquellas movilizaciones colectivas en las que tienden a negarse los principios constitutivos de un movimiento social (I-O-T), como es el caso de la violencia y el terrorismo. Michel Wieviorka usó este método para estudiar diversos grupos terroristas europeos como las Brigadas Rojas, la ETA, la *Fraction armée Rouge*, etc. Existen varias publicaciones con los resultados de este trabajo (Wieviorka, 2004).

LA CARACTERIZACIÓN DEL TIPO DE SOCIEDAD

El cuarto ámbito de reflexión de Touraine, por el que ha sido ampliamente conocido en el mundo entero, tiene que ver con la caracterización de las sociedades contemporáneas, desde la llamada “sociedad industrial”, definida por la importancia de la industrialización y de los actores vinculados a ella, los empresarios y los trabajadores, hasta la hipermodernidad del momento actual, tema privilegiado de su última obra (2018). Cada tipo de sociedad tiene sus propios actores, sus propias clases sociales, sus propios tipos de movimientos sociales, sus propias formas de organización, de participación social y de innovación cultural.

Los movimientos sociales surgen en los años sesenta en un momento de gran crecimiento económico que bien ha denominado Eric Hobsbawm los “treinta gloriosos” (1996, pp. 257-286), en el mismo momento en que se empieza a hablar de una “sociedad postindustrial”, en el sentido que le otorga el sociólogo Daniel Bell, o de una “sociedad programada”, según los términos de Touraine. La idea que se desprende de este enfoque es que cada tipo de sociedad se caracteriza por un conflicto central propio, similar a la manera como el movimiento obrero caracterizaba la sociedad industrial. En este campo, la obra de Touraine busca identificar cuál sería ese nuevo movimiento social central en el nuevo tipo de sociedad. Esta sería su orientación práctica predominante o, si se quiere, el presupuesto político de su proyecto de investigación. El debate alrededor de la interpretación de los nuevos movimientos sociales va, pues, de la mano del significado de la nueva sociedad postindustrial.

La reflexión de Touraine acerca de la sociedad posindustrial aparece inmediatamente después de los acontecimientos de mayo de 1968 en un libro de 1969 llamado *La société post-industrielle*, traducido de inmediato al español bajo el mismo nombre, que recoge diversos ensayos alrededor del tema de la “sociedad programada”. En los libros de las tres últimas décadas de su vida, escritos a partir de los años 1990, se acentúa este interés por definir las características del nuevo tipo de sociedad que se produce en Europa tras el derrumbe del socialismo, contemporáneo de la globalización, que algunos han denominado la “sociedad posmoderna”.

La sociedad de los años noventa ya no es la misma de los años setenta y ochenta. Los intereses en juego que surgen en el nuevo tipo de sociedad ya no giran alrededor de la producción de bienes materiales, que estaban en el corazón de la sociedad industrial, sino en el campo de la cultura, la educación y la comunicación. La dominación no se encuentra localizada en el lugar del trabajo sino en la información o en el consumo, y se ejerce como una forma de “manipulación cultural” de los individuos. El mundo contemporáneo ya no puede ser pensado en términos estrictamente económicos ni con base en las categorías propias del modelo de la sociedad industrial. La sociedad contemporánea se debe pensar en términos culturales.

La revolución industrial y el capitalismo aparecen en un momento como la “base” de la organización social. El paradigma político de las sociedades anteriores fue sustituido por un “paradigma económico y social” cuyas categorías centrales eran las de clase social

y riqueza, burguesía y proletariado, sindicatos y huelgas, estratificación y movilidad social, desigualdades y redistribución, etc. El reto de la época contemporánea es la irrupción de un “nuevo paradigma” en el cual “los problemas culturales” adquieren una importancia central y obligan al pensamiento social a construirse “alrededor de ellos”. El reto, que consiste en descifrar cuáles son los nuevos actores, nos obliga a “renunciar a los análisis sociológicos a los cuales estábamos habituados”. Estamos en el tránsito de un “lenguaje social sobre la vida colectiva a un lenguaje cultural” (Touraine, 2005, pp. 9-17).

La nueva situación que aparece entonces es la enorme importancia que adquieren el individuo, el desarrollo personal, el “cuidado de sí mismo” (expresión que proviene seguramente de *Le souci de soi* (1984), una de las obras póstumas de Michel Foucault), como consecuencia del “declive de las instituciones” (François Dubet) y la pérdida de las redes institucionales de la fábrica, la familia, la escuela, la comunidad y todas las demás formas de mediación social. En los antiguos modelos de sociedad la realización del individuo provenía de su integración a la colectividad, a sus leyes y prescripciones, porque eran ellas las que hacían de él un sujeto “libre y responsable”. Ahora no es la sociedad la que define los parámetros de lo bueno y lo malo sino el propio individuo en el ejercicio de su “libertad creadora”. Como consecuencia, la escuela, por ejemplo, se ha transformado. El reto de pensar estas transformaciones ha sido recogido por sus discípulos, como es el caso de Dubet en su libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1996). El nuevo paradigma representa un desplazamiento de lo social hacia lo cultural y del actor colectivo al sujeto personal. Las categorías de sujeto y de «derechos culturales», ampliamente desarrolladas por el autor, constituyen uno de los puntos esenciales de su interpretación.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la liberación del individuo tiene dos caras o dos dimensiones. Una dimensión positiva, relacionada con una orientación romántica, en la cual el individuo aparece como el “autor de su propia existencia”, capaz de asumir decisiones, resistirse a la lógicas económicas, comunitarias o tecnológicas dominantes y a la omnipotencia del mercado, para definir su propia trayectoria. Una dimensión negativa tiene que ver con que el individuo, ante el hecho de perder el amparo de las instituciones y de las “redes protectoras”, se encuentra frente a un “vacío de sentido” como consecuencia de un proceso de “desocialización”, de destrucción de vínculos sociales, de soledad y de crisis de identidad, resultado de la “relación directa del sujeto consigo mismo”.

Durante las primeras décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, el Estado se convirtió en un factor fundamental de la vida económica, social y política, y en el gran impulsor de la reconstrucción económica y de las reformas sociales. En las últimas décadas del siglo XX este modelo de “Estado intervencionista” fue sustituido por un Estado que busca ante todo favorecer “la inversión extranjera y la promoción de las exportaciones nacionales”, como parte de las políticas neoliberales. En este marco aparece entonces la globalización de los mercados, el crecimiento de las empresas transnacionales, la formación de redes internacionales, la omnipresencia del sistema financiero, la promoción de los bienes culturales de masas. El “gran capitalismo” se impone desde los centros de decisión, sobre todo desde los Estados Unidos bajo la égida, ya no del capital industrial, sino del capital financiero.

[190]

La globalización tiene que ver con el auge de un “capitalismo extremo”, liberado de trabas nacionales, por fuera de todo tipo de regulación. La economía, a diferencia de lo que ocurría en la “sociedad industrial”, que estaba conformada por la interdependencia “en el mismo ámbito territorial de diversos sectores de la actividad colectiva”, se disocia de lo social, lo político y lo cultural, y se convierte en el punto de referencia absoluto de las sociedades modernas. En contraste con una economía globalizada, las instituciones locales, que se mueven en ámbitos restringidos, no tienen el poder suficiente para establecer la regulación de la actividad económica.

La globalización incide de manera decisiva en el declive del Estado nacional e igualmente en la “disolución de la sociedad”. Entre los extremos de la globalización y de la vida individual se encuentra “una sociedad que ya no existe”. En este marco, la pertenencia a una sociedad ya no representa para el individuo una estabilidad, que ya sólo puede encontrar en sí mismo. La globalización ya no nos permite pensar con base en las categorías con las que pensábamos los Estados nacionales ni el tipo de sociedad correspondiente. Estamos, pues, ante el “fin de las sociedades”, para utilizar el nombre de uno de sus últimos libros (2013).

No obstante, la globalización no logra arruinar la vida local y regional. En los últimos años hemos visto la irrupción de movimientos antiglobalización, que, sin desconocer la importancia de la existencia de una comunidad global, abogan por el control del “capitalismo salvaje” y por la defensa de los que sufren sus consecuencias, la exclusión y las desigualdades. En este marco aparece una “sensibilidad multicultural” como contrapeso de la globalización (1997). Los acontecimientos ahora tienen que ser comprendidos a nivel mundial, así las condiciones locales agreguen un “sentido secundario” a su explicación.

El “proceso de individuación”, propio de las sociedades contemporáneas, no es un tema exclusivo de Touraine ya que se encuentra también en autores como Ulrich Beck, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, entre otros. En el caso particular de Touraine, la reflexión se va desarrollando y enriqueciendo a medida que van apareciendo nuevas publicaciones y se formulan nuevos problemas: la modernidad tardía (1992), la democracia (1994), el multiculturalismo (1997, pp. 165-204), la situación de las mujeres y los movimientos feministas (2013), etc.

El lector interesado en conocer las últimas orientaciones del trabajo de Touraine puede consultar un libro clave en este recorrido intelectual: *Un nouveau paradigme: pour comprendre le monde aujourd'hui* (2005), en el que traza los diferentes momentos de estas transformaciones. El autor produce igualmente una serie de obras que giran alrededor de estos cambios: *Penser autrement* (2007), *La fin des sociétés* (2013), entre otros. La larga entrevista concedida a uno de sus colegas de la EHESS, con el nombre de *La recherche de soi* (traducido al español como *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*), es una excelente introducción al conjunto de su obra, que puede ser complementada con la última obra publicada en vida del autor, *Défense de la modernité* (2018), síntesis de la reflexión de las últimas décadas y una caracterización de lo que el autor entiende por sociedad hipermoderna.

LA SOCIOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA

El quinto ámbito de estudio de Alain Touraine es América Latina, una de las mayores especialidades de su trabajo, hasta el punto de que buena parte de su labor como director de estudios consistió en la dirección de trabajos de tesis sobre este continente. El seminario *Sociologie des mouvements sociaux* que durante muchos años orientó en la École des hautes études en sciences sociales los jueves de 10:00 a. m. a 12:00 m. (44, rue de la Tour) era el lugar de encuentro por excelencia de nosotros, los estudiantes de habla hispana.

Sobre América Latina publicó varias obras. En primer lugar, una crónica de orientación periodística escrita inmediatamente después de la caída de Allende en el segundo semestre de 1973 llamada *Vie et mort du Chili populaire*. En segundo lugar, una obra publicada en 1976, en pleno auge en América Latina de la teoría de la dependencia, titulada *Les sociétés dépendantes* (1976). Pero su trabajo más extenso consiste en un volumen de más de quinientas páginas publicado en francés en 1988 bajo el nombre de *La parole et le sang. Politique et société en Amérique Latine*, traducido al español en 1989 como *América Latina. Política y Sociedad*.

[192] El libro es una mirada de conjunto sobre América Latina desde el Río Grande hasta la Patagonia a partir de una serie de temas transversales sin tomar necesariamente el caso concreto de cada país: el Estado, la democracia, los movimientos sociales, las fuerzas políticas, etc. La pregunta que deberíamos plantearnos es si es acaso posible integrar una mirada global sobre tantos países diversos a partir de unos temas generales. América Latina es tratada como si existiera una gran unidad en el desarrollo de los países, como si fuera un mismo país con variaciones regionales.

Y el problema que habría que plantear es si este proyecto de visión macro sobre América Latina no tiene como consecuencia dejar de lado las diferencias entre los países. Algunos analistas colombianos han señalado que algunas de las referencias sobre Colombia que aparecen en el libro no son lo suficientemente precisas. En realidad, el proyecto de integrar a América Latina en una sola mirada es extremadamente problemático: ¿escribir desde París autoriza a elaborar una mirada con estas características? Touraine siempre fue un hombre de apuestas intelectuales audaces y globales.

Aún en el marco de esta crítica hay que considerar que Touraine fue gran inspirador de estudios sobre América Latina, especialmente en Chile, el país de sus preferencias, pero también en Brasil, Argentina y México. Muchos estudiantes latinoamericanos escribieron sus trabajos de doctorado bajo su dirección, que luego fueron publicados en sus países de origen. En Colombia su influencia ha sido menor, aunque contamos con ejemplos como el libro *Orden y violencia. Colombia: 1930-1953* de Daniel Pécaut, que, aunque es el resultado de muy diversas orientaciones intelectuales, tiene la marca de la influencia del sociólogo francés.

CONCLUSIÓN

Hemos expuesto los cinco ámbitos fundamentales en que se desarrolla la reflexión de Touraine, que se constituyen y se enriquecen sin reposo desde el comienzo de su carrera en los años cincuenta hasta el final de su vida. Lo fundamental, lo que define la quinta esencia de su trabajo, es el hecho de repensar las sociedades contemporáneas, el universo de América Latina y las teorías sociológicas, a partir de la noción de actor social. Desde este punto de vista representa un reto de primer nivel, a pesar de las críticas que hemos podido formular a su orientación.

Nunca somos completamente contemporáneos de nuestro presente. La principal invitación que nos hace Touraine es, precisamente, a pensar siempre en qué consiste la sociedad en la que vivimos y cuáles serían las exigencias teóricas, intelectuales y de investigación adecuadas para poder dar cuenta de ella. Sólo así podemos estar a tono con la actualidad, que debe ser el punto de partida de nuestros trabajos. Se trata de ir más allá de una tendencia muy difundida entre los investigadores que consiste en pensar las nuevas situaciones con las mismas categorías con que se pensaban situaciones ya superadas, actitud muy común en nuestros medios universitarios; como dice el dicho: “envasar vino nuevo en odres viejos” (Valencia, 2014, pp. 15-32).

La primacía del actor social y del carácter creador de su actividad es la clave fundamental para orientarnos en su pensamiento. La acción humana no puede ser concebida simplemente como una entidad pasiva, como una especie de medio inerte a través de la cual se transmite el efecto de unas estructuras, ni tampoco como la forma a través de la cual las estructuras se activan y se despliegan. Si algo tenemos claro hoy en día, en un mundo marcado por la incertidumbre, es que el futuro, lo que puede ocurrir mañana o pasado mañana, no depende de la dinámica ciega de las estructuras sino de lo que hagamos aquí y ahora. Desde este punto de vista, el aporte de Alain Touraine es supremamente valioso.

REFERENCIAS

- Althusser, L., Balibar, E. (1967). *Lire Le Capital*. Librairie François Maspero. (Versión en español citada: Althusser, L., Balibar, E. (1969), *Para leer El Capital*. Siglo XXI editores).
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Oveja Negra.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Éditions du Seuil.
- Aron, R. (1983). *Mémoires*. Julliard.
- Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI editores.
- Barthes, R. (1967). *Système de la mode*. Éditions du Seuil.
- Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza editorial mexicana.

- Bourdieu, P. (2005). *Esboço de auto-análise*. Companhia das Letras.
- Deleuze, G. (1983). En qué se reconoce el estructuralismo. En *Historia de la filosofía* (Tomo IV). Espasa-Calpe.
- Dosse, F. (1992). *Histoire du structuralisme*. Éditions La Découverte.
- Dubet, F. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Éditions Gallimard. (Versión en español citada: Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI editores).
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Éditions Gallimard. (Versión en español citada: Foucault, M. (1987). *La inquietud de sí*. Siglo XXI editores).
- Friedmann, P. (1956). *Los problemas humanos del maquinismo industrial*. Sudamericana.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.
- Hobsbawm, E. (1996). *The Age of Extremes. A History of the World, 1914-1991*. Random House.
- Lacan, J. (1967). *Écrits*. Éditions du Seuil.
- Levi-Strauss, C. (1964-1971). *Mythologiques* (Vols. 1-4). Fondo de cultura económica.
- Levi Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Librairie Plon.
- [194] Marx, K. (1973). *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Editorial Progreso.
- Pécaut, D. (1973). *Política y sindicalismo en Colombia*. La Carreta.
- Pécaut, D. (2013). *Orden y violencia. Colombia 1930-1953*. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Pécaut, D., Valencia, A. (2017). *En busca de la nación colombiana. Conversaciones con Alberto Valencia Gutiérrez*. Penguin Random House.
- Sartre, J.-P. (1960). *Questions de méthode*. en *Critique de la raison dialectique*. Éditions Gallimard.
- Touraine, A. *La evolución del trabajo obrero en las fábricas Renault*. CNRS.
- Touraine, A. (1965) *Sociologie de l'action*, Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1966). *La conciencia obrera*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1968). *Le mouvement du Mai ou le communisme utopique*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Éditions Gonthier. (Versión en español citada: Touraine, A. (1969). *La sociedad postindustrial*. Ariel).
- Touraine, A. (1973a). *Production de la société*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1973b). *Vie et mort du Chili populaire*. (Versión en español citada: Touraine, A. (1974). *Vida y muerte del Chile popular*. Siglo del hombre editores).

- Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*. Éditions du Seuil. (Versión en español citada: Touraine, A. (1978). *Introducción a la sociología*. Ariel.).
- Touraine, A. (1976). *Les sociétés dépendantes*. Éditions Duculot. (Versión en español citada: Touraine, A. (1978). *Las sociedades dependientes*. Siglo XXI).
- Touraine, A. (1977). *Un désir d'histoire*. Éditions Stock.
- Touraine, A. (1978a). *La voix et le regard*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1978b). *Lutte étudiante*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A., Hegedus, Z., Dubet, F., Wieviorka, M. (1980). *La prophétie anti-nucléaire*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1980). *L'après socialisme*. Éditeur Grasset.
- Touraine, A. (1981). *Le pays contre l'Etat*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A., Dubet, F., Wieviorka, M., Strzelecki, J. (1982a). *Solidarité. Analyse du mouvement social. Pologne 1980-1981*. Fayard.
- Touraine, A., Dubet, F., Hegedus, Z., Wieviorka, M., Maheu L. (1982b). *La méthode de l'intervention sociologique*. Atelier d'intervention sociologique.
- Touraine, A., Wieviorka, M., Dubet, F. (1984). *Le mouvement ouvrier*. Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essais de sociologie*. Fayard. (Versión en español citada: Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Touraine, A. (1988). *La parole et le sang. Politique et société en Amérique Latine*. Éditions Odile Jacob. (Versión en español citada: Touraine, A. (1989). *América Latina. Política y Sociedad*. Espasa-Calpe).
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Librairie Arthème Fayard. (Versión en español citada: Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica).
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie?* Fayard.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Librairie Arthème Fayard. (Versión en español citada: Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica).
- Touraine, A., Khosrokhavar, F. (2000). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Paidós.
- Touraine, A. (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Fayard.
- Touraine, A. (2006). *Le monde des femmes*. Fayard.
- Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. Fayard. (Versión en español citada: Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Paidós).
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Éditions du Seuil. (Versión en español citada: Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Fondo de Cultura Económica).

LA VIEJA GUERRA DE LOS JÓVENES. ¿ES EL BONO DEMOGRÁFICO UNA CAUSA DEL CONFLICTO EN COLOMBIA?

Simón Uprimny Añez, sociólogo de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: simonupa@hotmail.com.

RESUMEN

En la teoría demográfica del conflicto, la composición de una población puede ser causa de violencia. En Colombia, este enfoque ha sido poco abordado, a pesar de que el conflicto se intensificó en los años noventa y, paralelamente, el país entró en un período de bono demográfico (poblaciones jóvenes y en edad de trabajar muy numerosas). Para determinar si esa particular estructura poblacional influyó en la evolución del conflicto, se escogieron municipios de cuatro regiones diferentes y se analizaron algunas variables de población, conflicto y condiciones socioeconómicas entre 1973 y 2005. No se encontró una relación automática *población joven numerosa = conflicto*, pero todos los municipios más violentos tenían poblaciones jóvenes y en edad de trabajar importantes y condiciones de vida deficientes, lo que invita a continuar investigando la relación entre bono demográfico y conflicto.

Palabras clave: bono demográfico, causas del conflicto, conflicto armado en Colombia, juventud y conflicto, transición demográfica

THE OLD WAR OF THE YOUNG. IS THE DEMOGRAPHIC DIVIDEND A CAUSE OF THE CONFLICT IN COLOMBIA?

ABSTRACT

In the demographic theory of conflict, the composition of a population can be a source of violence. In Colombia, this approach has been little explored even though the conflict intensified during the 1990s, and, at the same time, the country entered a period of demographic dividend (very large young and working-age populations). To determine if this population structure influenced the evolution of conflict, municipalities from four different regions were chosen and some variables of population, conflict and socioeconomic conditions between 1973 and 2005 were analyzed. No automatic relationship was found between large young population and conflict, but all of the most violent municipalities had large young and working-age populations and poor living conditions, which invites us to continue investigating the relationship between demographic dividend and conflict.

Keywords: armed conflict in Colombia, demographic dividend, demographic transition, sources of conflict, youth and conflict

Fecha de recepción: 7/08/23

Fecha de aprobación: 25/10/23

INTRODUCCIÓN

La guerra es un lugar donde jóvenes que no se conocen y no se odian se matan entre sí por la decisión de viejos que se conocen y se odian, pero no se matan.

Eric Hartmann, piloto de guerra

Una de las prácticas más usuales a la hora de estudiar un conflicto es la de investigar sus consecuencias sobre la demografía de la sociedad que lo padece. Esto significa, entre otras cosas, interesarse en el número de muertes y desplazamientos forzados que deja a su paso o en los desequilibrios que causa dentro de la composición de una población. Sin embargo, en los últimos años esta mirada ha cambiado y algunos académicos han empezado a interesarse por la relación contraria: aquella en la que la demografía se entiende como una de las posibles causas del conflicto. Este artículo hace parte de esa inversión de la mirada y se desprende de nuestra¹ tesis de pregrado de sociología en la Universidad Externado de Colombia titulada *La antigua guerra de los jóvenes. Transición demográfica y conflicto armado en Colombia*². En este artículo presentamos y resumimos los puntos más importantes de esa investigación.

Colombia ha vivido desde mediados de los años sesenta del siglo pasado una de las transiciones demográficas más rápidas del mundo. Debido a un descenso sostenido de la mortalidad, la población creció de manera impresionante. Además, la estructura poblacional se transformó, pues ha ido envejeciendo lentamente. Esto se explica por el avance del proceso de transición demográfica; es decir, por el paso de unas tasas de natalidad y de mortalidad altas a bajas. El país se encuentra hoy globalmente hacia el final de esa transición.

Desde principios de los años noventa, Colombia ha entrado en una fase conocida como “bono demográfico”, en la que las personas en edad de trabajar (de 15 a 64 años) son muy numerosas frente al total de la población y, por lo tanto, el número de jóvenes (de 15 a 29 años) también. Usualmente se había considerado que este período era beneficioso para un país, ya que la mayoría de su población requiere poco gasto estatal y puede impulsar el crecimiento. Sin embargo, el bono demográfico ha empezado a ser visto como una fuente potencial de conflictos, pues su llegada a sociedades que no estén preparadas para recibirlo

- 1 He decidido escribir este artículo en la primera persona del plural por dos razones. La primera, porque nunca me ha gustado el sentido impersonal de los escritos académicos redactados en la tercera persona del singular, como si los textos se escribieran solos o no fueran el resultado de un proceso de reflexión humana. La segunda, porque, si bien la tesis y este artículo fueron escritos por mí, considero que el proceso de escritura que realicé fue colectivo, pues fue retroalimentado y apoyado constantemente por mis profesores, en especial por Fernán Vejarano y Shennya Ramírez, así como por otras personas cercanas. Esta es una manera de agradecerles su participación.
- 2 La tesis puede leerse completa en la biblioteca digital de la Universidad Externado de Colombia: <https://bdigital.uxternado.edu.co/entities/publication/691fcfa9-4473-49a8-9f66-290b665ab058>. Puesto que este artículo surge de la investigación de tesis, se reproducen aquí algunos pasajes de manera textual.

puede significar una proliferación de población joven y en edad de trabajar que se siente excluida y frustrada porque no logra insertarse en las principales esferas socioeconómicas³. Así, por ejemplo, pueden ser fácilmente reclutados por grupos armados ilegales y la violencia puede estallar.

Dado que en Colombia el inicio del bono demográfico coincide con un período de intensificación significativa del conflicto armado en la década de los años noventa y a principios del siglo XXI, surgió la pregunta acerca de si había existido algún tipo de relación entre estos dos fenómenos. Esta cuestión ha sido muy poco explorada por la academia colombiana. Para responder esta pregunta era necesario comparar la evolución histórica de algunas regiones colombianas que hubieran vivido el conflicto de maneras distintas. Hicimos entonces, para algunos municipios de cuatro regiones del país, una selección y recopilación de datos de fuentes secundarias relacionados con tres dimensiones claves: la estructura de la población, la intensidad del conflicto armado y el contexto socioeconómico. Seleccionamos cuatro momentos de referencia: los censos de 1973, 1985, 1993 y 2005. Finalmente, examinamos los datos en dos niveles de análisis —en uno de ellos recurrimos a un modelo estadístico de análisis de complementos principales (ACP)— para determinar si había o no relaciones entre ellos.

[198] Este artículo está compuesto por seis partes. En la primera, repasamos las investigaciones que están en la base de la teoría de la demografía como causa del conflicto. Luego, revisamos los cambios poblacionales más importantes en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. En la tercera, nos ocupamos de la evolución general del conflicto armado. En la cuarta parte, explicamos la metodología utilizada para el análisis territorial desagregado. Después, en la quinta, analizamos los resultados obtenidos. Por último, presentamos las conclusiones y las principales reflexiones finales.

LA DEMOGRAFÍA COMO CAUSA DEL CONFLICTO

En los últimos años, la mirada se ha invertido: ya no se considera únicamente al conflicto como causa de cambios demográficos, sino también a la demografía como causa del conflicto. A este enfoque se le conoce como «Teoría demográfica de la guerra y de la paz» y parte de la idea central de que “la fuerza conductora fundamental de la historia es el factor demográfico” (Palczewska, 2016, p. 209). Se considera que el incremento o las variaciones de composición de la población pueden originar el conflicto. Una de sus corrientes internas más relevantes es aquella que investiga la relación entre el conflicto y la transición demográfica. Repasémosla brevemente.

3 Algunos de estos estudios, y sobre los cuales profundizaremos más adelante, son: Goldstone, J. A. (2001). *Demography, environment, and security*; Palczewska, M. (2016). *Demographic Aspects of War and Armed Conflicts*; y Thayer, B. A. (2009). *Considering population and war: a critical and neglected aspect of conflict studies*.

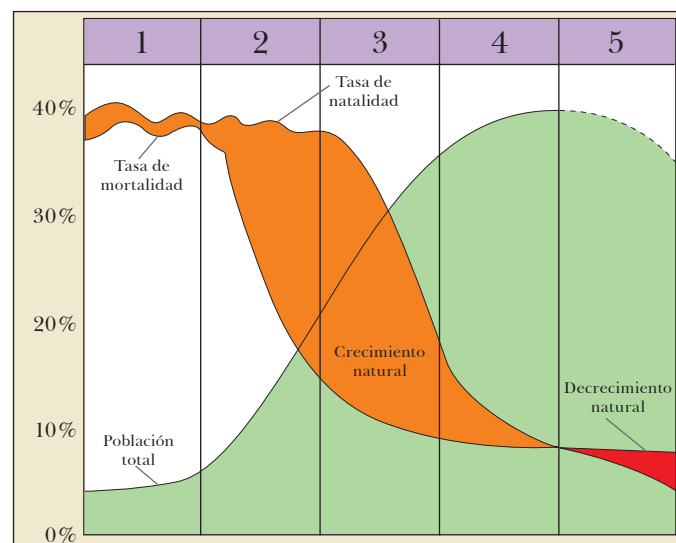
La transición y el bono demográfico: ¿qué son?

La transición demográfica puede definirse como

un esquema descriptivo del proceso de cambio demográfico por el que atraviesan las sociedades, desde las situaciones del pasado en que se presentaban altos niveles de mortalidad y natalidad y muy bajas tasas de crecimiento demográfico, hasta las etapas recientes en que tanto la natalidad como la mortalidad son muy bajas y de nuevo el crecimiento demográfico es reducido. (Martínez Gómez, 2013, p. 18)

Este proceso puede entonces resumirse como “un cambio de altas a bajas tasas de natalidad y mortalidad” (Flórez et al., 1990). Hay un consenso entre los académicos en que, de manera general, el proceso de transición demográfica se da en cuatro etapas: en la primera, la mortalidad y la natalidad son altas; en la segunda, la mortalidad disminuye considerablemente y la natalidad permanece constante; en la tercera, la mortalidad se estabiliza y la natalidad empieza a descender; finalmente, en la cuarta, ambos niveles son bajos. El siguiente gráfico ilustra el proceso de transición demográfica.

Gráfico 1. Esquema general del proceso de transición demográfica



Fuente: Martín, 2011.

Hacia el final de la transición demográfica aparece una etapa conocida como bono o dividendo demográfico en la cual, “debido al descenso sostenido de la fecundidad, la población infantil y juvenil se ha reducido sustancialmente en términos relativos, mientras que aún no es muy acelerado el crecimiento de la población de mayor edad” (Martínez Gómez, 2013, p. 18). Por ende, la población se concentra en las edades activas (de 15 a 64 años) y la proporción de la población potencialmente inactiva (los niños menores de 15 años y los adultos mayores de más de 64) disminuye.

Tradicionalmente, el bono demográfico había sido concebido de manera optimista porque significaba un momento en el que, gracias a esa particular composición poblacional, los costos para el Estado disminuían y llegaban mayores ingresos. Se entendía como una época de ahorro estatal, pues se necesitaban menores gastos en educación para los niños y en cuidados de salud o pensiones para los ancianos, y había una población importante en edad de trabajar y producir que podía dinamizar la economía. Bloom, Canning y Sevilla (2003) sostenían que unas tasas de fecundidad decrecientes y una población joven y trabajadora numerosa son benéficas para el crecimiento económico. Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) aseguraba que el bono demográfico permite aumentar la inversión social en busca del mejoramiento de la educación y de la salud, así como en la lucha contra la pobreza (CEPAL, 2008, citado por el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS), 2013, p. 13).

El bono demográfico representaba entonces teóricamente una oportunidad histórica para el crecimiento económico. Esta idea, además, estaba sustentada por estudios realizados en otros países que confirmaban los beneficios que este período puede representar para una economía nacional⁴. Debe tenerse en cuenta, además, que el período del bono demográfico solo ocurre una vez en la historia de un país, pues sus características no se repiten (Alfonso Bohórquez y Ruiz Casallas, 2014). Una población no retrocede en el proceso de su transición demográfica, no se rejuvenece de un momento a otro. Es, pues, una oportunidad irrepetible.

[200]

El bono demográfico como generador de violencia

Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que, en realidad, todo depende de las condiciones estructurales en las que se encuentre el país que vive el bono demográfico. El beneficio no es automático y para poder aprovecharlo debe implementar ciertas políticas sociales. Es esencial hacer inversiones importantes en educación que amplíen el acceso para los jóvenes (Bloom, Canning y Sevilla, 2003). Esto debe ir acompañado de reformas en el campo del empleo: las condiciones del mercado laboral y del entorno de negocios deben ser óptimas para evitar la frustración de jóvenes altamente educados que podrían no tener oportunidades laborales (Østby y Urdal, 2014). Se debe evitar un desfase entre las expectativas que tienen esas poblaciones y una realidad de falta de oportunidades de empleo (Thayer, 2009). Para eso, el rol del Estado es clave: debe intervenir y desarrollar algunas inversiones claves en salud e implementar políticas de población que mejoren las condiciones de las personas en edad de trabajar (Bloom, Canning y Sevilla, 2003). Son entonces tres las esferas claves del contexto socioeconómico para aprovechar el bono demográfico: la educación, el empleo y la salud. Aprovechar el bono demográfico es un desafío; si la sociedad no está preparada estructuralmente, no recogerá sus frutos.

4 Por ejemplo, hay investigaciones que demuestran que un tercio del crecimiento económico espectacular de los países conocidos como los Tigres Asiáticos (Hong Kong, Singapur, Corea del Sur y Taiwán) puede explicarse por un bono demográfico bien aprovechado (ver, entre otros, Bloom, Canning y Finlay, 2010; Banco Mundial, 2008).

Pero el asunto es un poco más complejo: no se trata solo de disfrutar el bono demográfico por sus bondades, o de que sea una oportunidad única que pueda perderse, sino que, además, en ciertos contextos, puede ocasionar consecuencias negativas. En efecto, “representa una oportunidad o una amenaza, dependiendo de la forma como sea aprovechado” (Alfonso Bohórquez y Ruiz Casallas, 2014, p. 29).

El efecto de un bono demográfico depende, en gran medida, de las oportunidades que tengan los jóvenes: si esos grupos poblacionales en crecimiento no son integrados de buena manera, pueden convertirse en una fuente de conflicto. Urdal (2006) realizó un estudio que comprueba con evidencia estadística empírica una conocida y relevante hipótesis: unos grupos importantes de población joven aumentan los riesgos de que estalle un conflicto armado. Lo interesante es que el autor concluye que esto es cierto tanto para países con regímenes muy autoritarios como para sólidas democracias. Rustad et al. (2017) concuerdan: entre más grande sea el tamaño de la cohorte joven, mayores son las probabilidades de que estalle un conflicto (esto se conoce como “efecto de cohorte”).

Esas probabilidades crecen aún más si la situación socioeconómica es indeseable (Rustad et al., 2017). Por ejemplo, es más probable que el conflicto se origine cuando un país tiene indicadores sociales pobres y un bajo nivel de vida (Urdal, 2006). Goldstone (2001) afirma que la violencia política puede verse favorecida si el mercado laboral o educativo es insuficiente, o si hay una falta de apertura política cuando las cohortes poblacionales jóvenes son importantes. Otros autores han determinado que el surgimiento de unas poblaciones jóvenes numerosas, seguido de una caída de la economía, hace que el conflicto aumente y se intensifique (Marcus, Islam y Moloney, 2009). Si el contexto económico es desfavorable, el crecimiento rápido de grupos poblacionales jóvenes puede ocasionar descontento social, inestabilidad y conflictos civiles (Bloom, Canning y Sevilla, 2003; Rustad et al., 2017).

Adicionalmente, los investigadores sostienen que los jóvenes son una fuente potencial de conflictos porque son más propensos a iniciarlos. Hay dos corrientes principales de explicación de este fenómeno: la literatura de las oportunidades y la de los motivos. Según la primera, los jóvenes son más propensos a integrar un grupo armado rebelde porque son más baratos de reclutar. Esto se debe a que su costo de oportunidad es menor (o incluso, en ciertas ocasiones, podría decirse que es casi inexistente) que el de otras poblaciones mayores (Collier, 2000). Además, para los jóvenes puede ser incluso beneficioso, económicamente hablando, unirse a la rebelión armada: en los grupos insurgentes pueden encontrar una forma rápida de hacer dinero.

Por su parte, la literatura de los motivos argumenta que existen motivaciones ideológicas en los jóvenes para unirse a un grupo rebelde que intente derrocar a un gobierno o transformar un sistema político. Están convencidos de la legitimidad de su lucha en busca de más representación política o para fortalecer la democracia, entre otras causas (Rustad, Østby y Urdal, 2017). Los grupos poblacionales jóvenes están asociados con tiempos de crisis políticas y revoluciones (Goldstone, 2001; Thayer, 2009).

A propósito de esto, Thayer (2009) hace una interesante reflexión con perspectiva histórica en la que señala que la mayoría de las “grandes revoluciones” (como la Revolución inglesa del siglo XVII, la Revolución francesa del XVIII, y en general las revoluciones del siglo XX en países en vías de desarrollo) ocurrieron en sociedades que tenían grupos poblacionales jóvenes muy numerosos. Además, sostiene que los movimientos juveniles y estudiantiles han jugado papeles históricamente importantes en períodos de transformaciones (como las juventudes hitlerianas, el movimiento estudiantil chino en los años veinte o, más recientemente, el *America’s Civil Rights Movement*).

El bono demográfico no es en sí mismo un beneficio o un castigo; todo depende del contexto. Recolectar o no sus frutos depende de la manera en que se maneje: “el bono demográfico es un dividendo únicamente si se utiliza sabiamente” (Dorling y Gietel Basten, 2018, p. 133).

Pero ¿cómo entra aquí a jugar el caso colombiano? Una mirada a la evolución de la población nacional y del conflicto armado nos aclarará muchas cosas.

BREVE REVISIÓN DE LAS TRANSFORMACIONES DE LA POBLACIÓN COLOMBIANA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Veamos cómo ha sido el proceso de transición demográfica del país desde mediados del siglo XX. La siguiente tabla presenta la evolución del total de la población.

Tabla 1. Evolución del total de la población en Colombia (1964-2018)

Año del censo	Población total	Crecimiento entre censos (%)	Crecimiento promedio anual por período intercensal (%)
1964	17.484.510		
1973	20.666.920	+18,2	+1,88
1985	27.853.432	+34,8	+2,52
1993	33.109.839	+18,9	+2,18
2005	41.468.384	+25,2	+1,89
2018	48.258.494	+16,4	+1,17

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los censos del DANE.

Salta a la vista que hubo un aumento poblacional muy importante en cincuenta años, pasando de 17.484.510 de habitantes a mediados de los años 1960 a 48.258.494 en el 2018. En poco más de medio siglo, la población colombiana prácticamente se triplicó.

Fijémonos ahora en cómo evolucionaron los tres grandes grupos poblacionales: los niños (0-14 años), la población en edad de trabajar (15-64 años) y los adultos mayores (65 años o más).

[202]

Tabla 2. Evolución de los tres grandes grupos poblacionales frente al total de la población colombiana (1964-2018)

Año censo	[0-14 años] %	[15-64 años] %	[65+ años] %
1964	45,32	52,2	2,48
1973	44,78	52,36	2,86
1985	37,6	58,74	3,66
1993	34,59	61,14	4,27
2005	30,7	63	6,3
2018	22,6	68,3	9,1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de censos del DANE.

Observemos también la evolución específica del grupo de población joven de 15 a 29 años.

Tabla 3. Evolución de la población joven (15-29 años) en Colombia (1964-2018)

Año censo	Total de jóvenes (15-29 años)	Porcentaje frente al total de la población
1964	4.349.235	24 %
1973	5.685.311	28 %
1985	8.672.602	31 %
1993	10.298.598	31 %
2005	10.856.360	26 %
2018	12.258.494	26 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de censos del DANE.

Las cifras son impresionantes y dan cuenta de un proceso de transición demográfica explosivo. La reconocida demógrafa Carmen Elisa Flórez (2000) asegura que, durante el siglo pasado, el país vivió por lo menos tres de las cuatro fases del proceso de transición demográfica. Esta ha sido, por lo demás, la realidad de la mayoría de los países latinoamericanos (Sánchez-Albornoz, 2014).

Desde finales del siglo XX, la demografía colombiana ha estado marcada por la disminución de la mortalidad y la transición de la fecundidad. Poco a poco los pesos de las poblaciones mayores han empezado a aumentar y, por ende, la población en edad de trabajar ha crecido (MSPS, 2013). Desde hace ya varios años, vivimos el período del bono demográfico.

¿Pero en qué fase exactamente estamos del bono? Las opiniones varían un poco. Martínez Gómez (2013) señalaba que, según el DANE, el bono demográfico se extendería hasta el 2035 y, según la ONU, hasta el 2043. Según el censo más reciente del DANE, el 68,3 % de nuestra población tenía entre 15 y 64 años en el 2018. Esto quiere decir que un poco más de dos tercios de la población estaba en edad de trabajar. Además, los jóvenes entre 15 y 29 años representaban el 26 % de la población. La pirámide poblacional se ha ensanchado

y ha tomado una forma de barril. Colombia está en pleno bono demográfico y se puede prever que le quedan, al menos, doce o quince años por delante⁵.

BREVE REVISIÓN DE LA EVOLUCIÓN DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO ARMADO

¿Cómo medir la intensidad de un conflicto? La pregunta, para una guerra tan compleja y larga como la nuestra, es complicada. No existe una única respuesta correcta: diferentes metodologías han sido utilizadas para medir la intensidad del conflicto colombiano⁶. En este apartado presentamos algunos elementos que, en nuestra opinión, son claves para entender cómo evolucionó, en líneas generales, la intensidad del conflicto armado colombiano.

Los años noventa: el conflicto se desboca

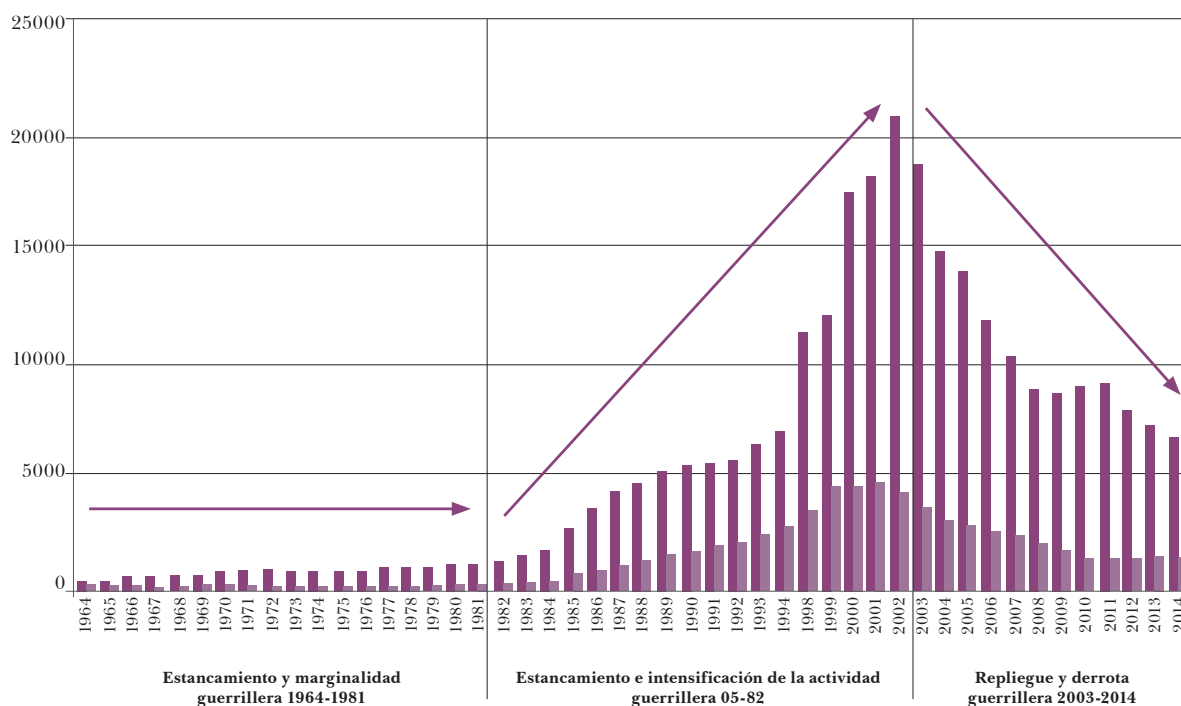
Para empezar, consideramos que un factor muy dicente del grado de intensidad de un conflicto es el número de individuos que integran cada uno de los bandos enfrentados; es decir, la cantidad de personas que están efectivamente combatiendo. Por lo tanto, es importante observar la evolución del número de integrantes de los principales grupos armados ilegales. A finales del siglo pasado, los grandes grupos armados ilegales crecieron vertiginosamente. Los dos siguientes gráficos permiten observar el impresionante fortalecimiento de las guerrillas y de los grupos paramilitares durante los años noventa, década en la que dicho fortalecimiento fue más notorio. En 1990 la guerrilla más poderosa del país, las FARC-EP, tenía cerca de 5.000 combatientes; en 1998 esa cifra ya alcanzaba los 12.000; y, para el 2002, llega a su tope: 21.000 (Echandía Castilla, 2015). La evolución de los grupos paramilitares sigue una lógica parecida: en 1995, tenían 2.800 integrantes; luego, en el 2000, ese número prácticamente se había triplicado: eran 8.150 (Observatorio Presidencial de los Derechos Humanos, 2000). Además, las guerrillas de las FARC-EP y el ELN tenían frentes en casi todas las regiones del país a mediados de la década de los noventa (Pécaut, 2008), lo que significa que no solo tenían un número elevado de combatientes, sino también una importante presencia territorial.

[204]

5 Es interesante pensar en qué significará para la demografía colombiana la llegada masiva de inmigrantes venezolanos de los últimos años, pues muchos de ellos son jóvenes. La crisis del vecino país podría intensificar y alargar el período de bono demográfico en Colombia.

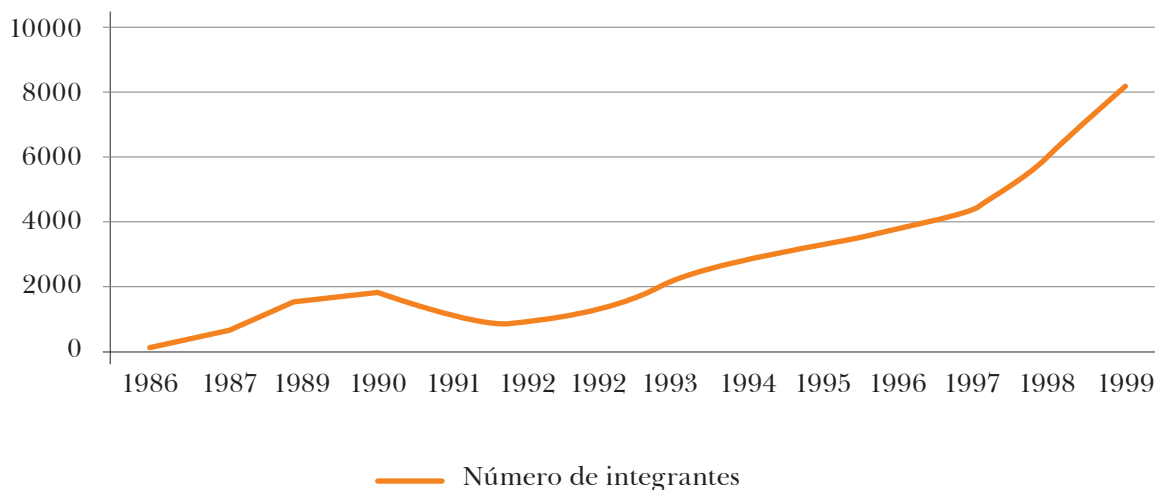
6 Ver, por ejemplo: Departamento Nacional de Planeación. (2021). *Índice de incidencia del conflicto armado*. Junio de 2021. Bogotá D.C. Se puede consultar en: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Politica%20de%20Vctimas/Documento_indice_Incidencia_del_Conflicto_Armado_%20IICA_2019.pdf; Colombia Check. (2016). *Estos son los municipios más afectados por el conflicto armado*. 28 de octubre del 2016. Consulta en: <https://colombiacheck.com/investigaciones/estos-son-los-municipios-mas-afectados-por-el-conflicto>; Ministerio de Hacienda y Crédito Público, DNP y Agencia de Renovación del Territorio. (2017). Decreto 1650 del 9 de octubre del 2017. *Listado de los municipios pertenecientes a las zonas más afectadas por el conflicto armado (ZOMAC)*. Consulta en: <https://actualicese.com/zomac-listado-automatizado-de-municipios-pertenecientes-a-estas-zonas/>; Centro de Recursos para el análisis de Conflictos (CERCA). (2020). *Tipología de los municipios colombianos según el conflicto armado interno*. Consulta en: <https://www.cerac.org.co/es/l%C3%ADneas-de-investigaci%C3%B3n/analisis-conflicto/tipologia-por-municipios-del-conflicto-armado.html>

Gráfico 2. Evolución del número de integrantes de las guerrillas de las FARC-EP y del ELN (1964-2014)



Fuente: Echandía Castilla, 2015.

Gráfico 3. Evolución del número de integrantes de los grupos paramilitares (1986-2000)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Observatorio Presidencial de los Derechos Humanos (2000).

Para seguir caracterizando la evolución del conflicto, podemos tomar tres variables directamente relacionadas con él en su faceta más palpable: la violencia física o material. Estas

son: el número de acciones bélicas⁷, de asesinatos selectivos⁸ y de desapariciones forzadas⁹ ocurridas en el marco del conflicto armado¹⁰.

Las cifras de la evolución de estas variables las tomamos de las bases de datos del Observatorio del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que son la más importante recopilación de datos sobre el conflicto armado en Colombia. Con la creación del Observatorio de Memoria y Conflicto en 2014 el CNMH ha puesto en conjunto, sistematizado y clasificado información de 30.367 bases de datos y documentos provenientes de 580 fuentes diferentes que van desde instituciones oficiales hasta entidades académicas¹¹. Decidimos no recurrir a los datos del Informe final de la Comisión de la Verdad publicado en el 2022 porque ese informe, en general, se basa precisamente en los datos del CNMH, por lo cual las tendencias fundamentales se mantienen.

Las cifras nos muestran que las tres variables aumentaron de manera impresionante en los años noventa. La cifra de asesinatos selectivos pasó de 3.322 por año en 1988 a 10.390 en 1997 y alcanzó un máximo de 16.357 en el 2002. La cantidad de víctimas de acciones bélicas pasó de 1.182 en 1985 a 1.747 en 1992 y a 4.520 en el 2002. Hubo 1.124 desapariciones forzadas en 1986, luego 1.910 en 1990 y llegó a haber 7.963 en el 2002. Los siguientes gráficos presentan estos vertiginosos incrementos.

Entre los años noventa y los comienzos de la primera década del siglo XXI hubo un aumento importantísimo del número de integrantes de los principales grupos armados ilegales, así como de los asesinatos selectivos, las desapariciones forzadas y las acciones bélicas: en todas sus facetas, el conflicto armado colombiano se fortaleció. Si conectamos esto con la evolución de la población, se ve claramente que el conflicto llega al tope de su intensidad al mismo tiempo que el país empieza a vivir el bono demográfico. ¿Fue esto una simple coincidencia histórica?

[206]

7 El CNMH (2018a) define “acciones bélicas asociadas al conflicto” como: “acto que se lleva a cabo bajo el quehacer legítimo de la guerra, teniendo en cuenta que responda a un objetivo militar definido y haga uso de medios y armas lícitos en el combate. En las acciones bélicas se ven involucradas al menos dos partes. Sean las fuerzas armadas gubernamentales o estatales y los grupos armados organizados, que bajo la dirección de un mando, son los que conducen directamente las hostilidades o los grupos armados organizados entre sí”.

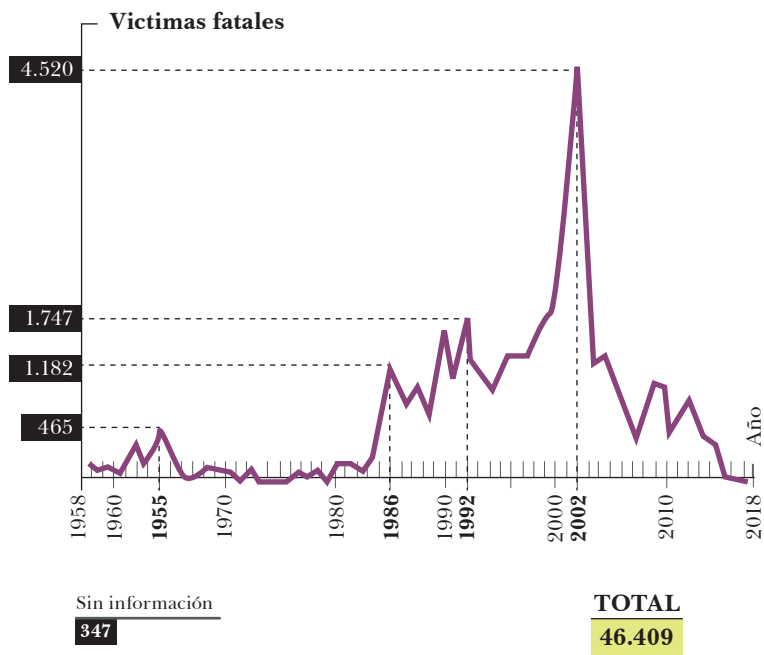
8 El CNMH (2018a) define “asesinatos selectivos en el marco del conflicto armado” como: “el homicidio intencional de tres o menos personas en estado de indefensión y en iguales circunstancias de modo, tiempo y lugar, perpetrados por los actores del conflicto armado o con su participación”.

9 El CNMH (2018a) define “desapariciones forzadas ocurridas dentro del marco del conflicto armado” como: “el sometimiento de una persona a privación de su libertad, contra su voluntad, cualquiera sea su forma, arresto, detención, secuestro o toma de rehén, por parte de agentes del Estado, miembros de grupos armados ilegales que toman parte en el conflicto armado, o con su autorización, apoyo o aquiescencia, seguida de su ocultamiento y/o de la negativa a reconocer dicha privación o de dar información sobre su paradero, sustrayéndola del amparo de la ley.”

10 Las tres definiciones anteriores fueron tomadas de las bases de datos del Observatorio del conflicto armado del CNMH: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/metodologia/categorias/>

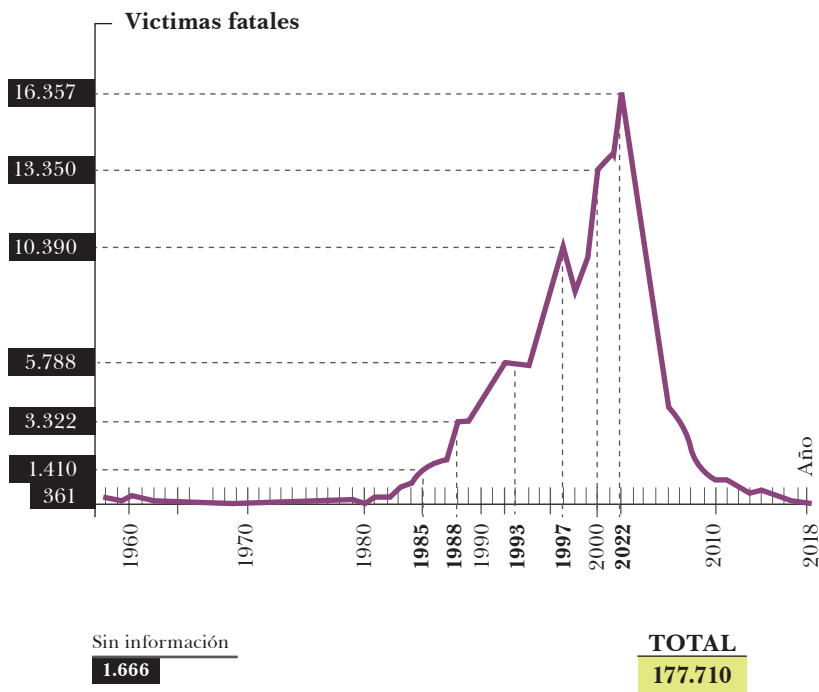
11 Puede consultarse abiertamente con el siguiente vínculo: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/bases-de-datos/>

Gráfico 4. Acciones bélicas asociadas con el conflicto armado en Colombia (1958-2018)



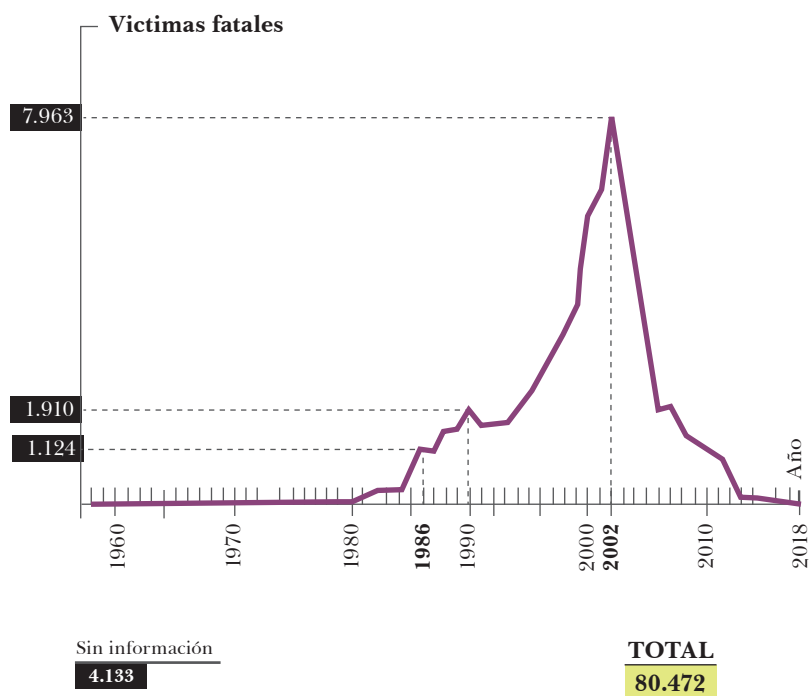
Fuente: CNMH, 2018b

Gráfico 5. Asesinatos selectivos ocurridos en el marco del conflicto armado en Colombia (1958-2018)



Fuente: CNMH, 2018b

Gráfico 6. Desapariciones forzadas ocurridas en el marco del conflicto armado en Colombia (1958-2018)



Fuente: CNMH, 2018b

[208]

Juventud y conflicto en Colombia: todo un campo por explorar

A pesar de lo sugerente que parece esta pregunta, son pocos los estudios en Colombia que han puesto el foco en la relación entre cambios demográficos, juventud y conflicto armado. El problema no es nuevo: hace ya casi quince años Bonilla Mejía (2009, p. 4) señalaba que “solo una pequeña fracción de la literatura económica relacionada con la violencia colombiana toca el tema de la juventud, y en la mayor parte de los casos, solo de manera tangencial”. Con esto ya coincidía Rubio, quien desde finales del siglo pasado se lamentaba por la falta de estadísticas oficiales en Colombia sobre criminalidad en general y sobre delincuencia juvenil en particular. En este sentido, algunas de las pocas publicaciones que pueden encontrarse son la de Gaitán (1995), quien, basándose en estadísticas de la Policía Nacional, demostró que en los años noventa los jóvenes del país no aumentaron su participación entre los delincuentes, o la del mismo Rubio (1999), que señalaba cómo la violencia homicida ha afectado principalmente a los hombres jóvenes. Desde entonces, y aunque por supuesto han sido publicados muchos textos que se interesan por el papel de los jóvenes en el conflicto desde un punto de vista cualitativo¹², la situación en lo cuantitativo no ha

12 Aquí citamos solo tres ejemplos, entre muchos otros: *Las guerras en Colombia* (2018), de la reconocida periodista Alma Guillermoprieto; el libro “*Yo sobreviví*”. *Memorias de guerra y resistencia en Colombia* (2018), editado por la Universidad del Rosario; y, por supuesto, el volumen *No es un mal menor* (2022), del Informe final de la Comisión de la Verdad, que retrata la situación de las niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado a partir de decenas de testimonios.

cambiado demasiado. La relación entre transición demográfica y conflicto armado sigue siendo todo un campo por explorar.

Con las tres primeras secciones de este artículo resumimos la que fue la primera gran parte de nuestra investigación de tesis, nuestro primer hallazgo. Este consistió en la presentación, a nivel nacional, del paralelismo entre la evolución de la población colombiana y de la intensidad del conflicto, relación que, en general, ha sido pasada por alto.

METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS TERRITORIAL DESAGREGADO

Enfoque geográfico del estudio

Luego de constatar la simultaneidad entre el bono demográfico y la intensificación del conflicto armado, la segunda gran parte de nuestra investigación de tesis consistió en explorar si esa relación se daba también a niveles geográficos desagregados. En efecto, no bastaba con presentar la relación a un nivel nacional, general, pues para determinar de una manera más precisa si el bono demográfico pudo haber fortalecido el conflicto debíamos observar si había diferencias poblacionales y socioeconómicas significativas entre regiones que hubieran vivido el conflicto de manera diversa. Para eso fue necesario definir cuál sería el enfoque geográfico del estudio. La cuestión era importante, pues se planteaban diferentes opciones, como el nivel regional, el departamental o el municipal. Por supuesto, sabemos que lo ideal habría sido tener en cuenta todos los municipios del país. Sin embargo, era algo imposible para una tesis de pregrado: los municipios de Colombia son hoy 1.122 y la recolección y el manejo de esa información rebasaba por mucho nuestras capacidades. La segunda opción, por orden lógico de razonamiento, era el departamental, pero esta también suponía inconvenientes, ya que muchas veces los departamentos trazan divisiones administrativas artificiales que no se corresponden con las realidades del conflicto.

Acudimos entonces a una tercera opción. Se trataba de escoger ciertas regiones del país que no debían necesariamente estar situadas dentro de los límites de un solo departamento, o que podían representar apenas unos pocos municipios dentro de un mismo departamento. Esto nos permitió también definir el marco temporal de nuestra observación, que fue el de 1973-2005, porque es el período en el cual se pueden obtener datos de población, conflicto y condiciones socioeconómicas a nivel municipal. En efecto, este es el período en que se realizaron los censos de 1973, 1985, 1993 y 2005, que son las mejores fuentes de datos a nivel municipal a las que podíamos acceder (sobre esto profundizaremos más adelante, y también sobre por qué no es posible obtener datos anteriores a 1973).

Las regiones seleccionadas fueron cuatro y las escogimos de acuerdo a sus vivencias diferentes del conflicto armado: el Magdalena Medio, con un conflicto permanente entre 1973 y 2005; el Occidente antioqueño, fronterizo con el Chocó, con una llegada tardía del conflicto (de mediados de los ochenta a mediados de los noventa); el Andén Pacífico Sur de Nariño, con una llegada muy tardía del conflicto (de mediados de los noventa a mediados de la primera década del siglo XXI); y los sectores montañosos de Cundinamarca y Boyacá, con una ausencia general del conflicto.

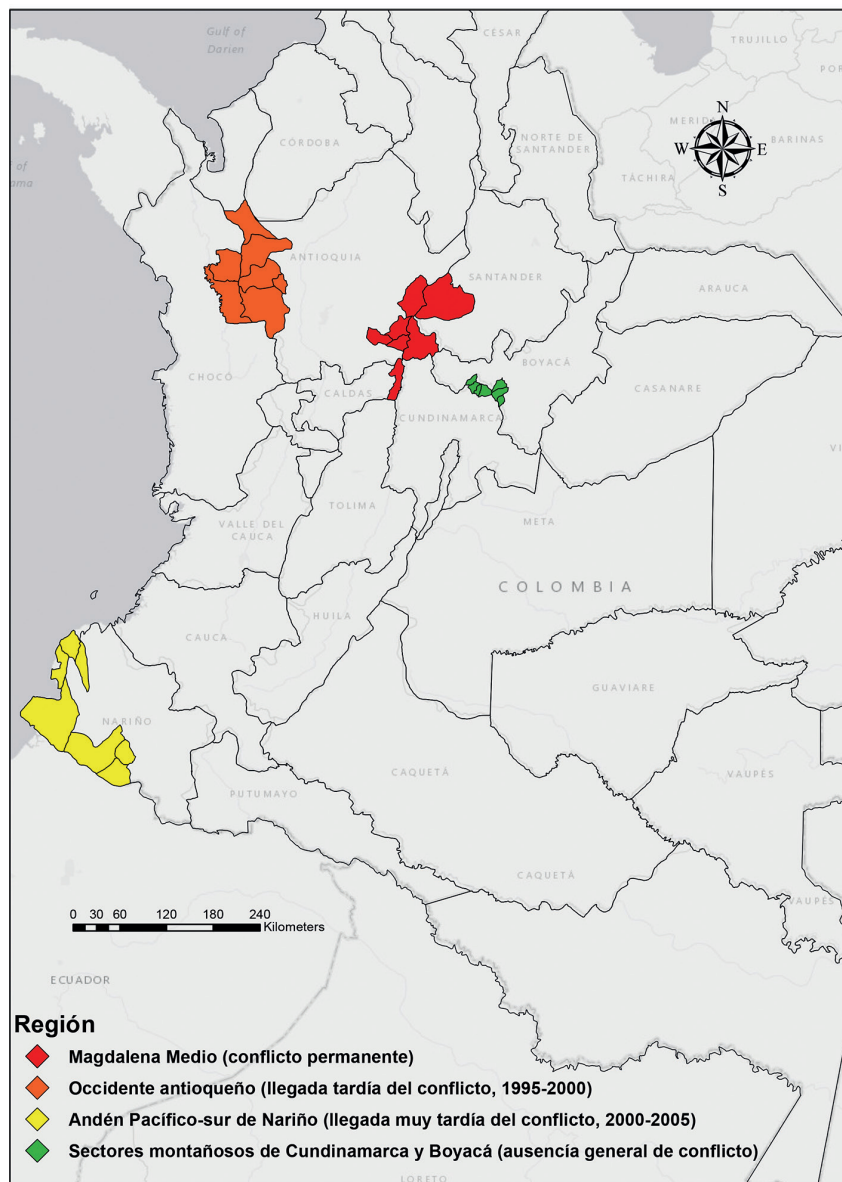
Puesto que era imposible abarcar todos los municipios colombianos en nuestra observación, seleccionamos estas regiones por tratarse de ejemplos clásicos de cuatro tipos de vivencias diferentes del conflicto armado. En todo caso, tuvimos en cuenta, por supuesto, que los resultados obtenidos del análisis no serían representativos estadísticamente para toda Colombia. Cada región estuvo conformada por siete municipios, así:

- Región con conflicto permanente: Magdalena Medio (Puerto Boyacá, Boyacá; La Dorada, Caldas; Puerto Berrío, Antioquia; Puerto Nare, Antioquia; Cimitarra, Santander; Puerto Triunfo, Antioquia; y San Luis, Antioquia).
- Región con llegada tardía del conflicto: Occidente antioqueño fronterizo con el Chocó (Dabeiba, Frontino, Mutatá, Urrao, Vigía del Fuerte, Abriaquí y Murindó; todos municipios de Antioquia).
- Región con llegada muy tardía del conflicto: Andén Pacífico Sur de Nariño (Tumaco, Olaya Herrera, Ricaurte, Mosquera, Francisco Pizarro, Cumbal y Mallama; todos municipios de Nariño).
- Región con ausencia general de conflicto: Sectores montañosos de Cundinamarca y Boyacá (Susa, Cundinamarca; Simijaca, Cundinamarca; Fúquene, Cundinamarca; Guachetá, Cundinamarca; Samacá, Boyacá; Turmequé, Boyacá; y Ventaquemada, Boyacá).

El siguiente mapa presenta la ubicación de las regiones:

[210]

Mapa 1. Regiones escogidas según la intensidad del conflicto



Fuente: Elaboración propia.

El contexto socioeconómico: fuentes de datos y variables escogidas

Tras determinar el nivel geográfico, era necesario recolectar los datos de niveles de conflicto, composición de la población y contexto socioeconómico (en los campos de la educación, el empleo y la salud) de las regiones escogidas. Las fuentes de datos a las que recurrimos fueron el Observatorio del conflicto armado del CNMH —al que ya nos referimos en la tercera parte de este artículo— y los censos del DANE.

A los censos accedimos por medio de la plataforma del Integrated Public Use Microdata Series (más conocida únicamente como IPUMS International), que permite el acceso a

muestras de los censos de más de un centenar de países¹³. Para el caso colombiano¹⁴, IPUMS International fue de gran ayuda, pues contiene los censos de 1973, 1985, 1993 y 2005¹⁵. Además, la información puede encontrarse a nivel geográfico municipal.

Luego de seleccionar las fuentes de datos, continuamos con la escogencia de las variables. Para medir la variación de la intensidad del conflicto, elegimos las tres mencionadas antes en este artículo: los promedios anuales de acciones bélicas, de asesinatos selectivos y de desapariciones forzadas.

Por otro lado, una revisión detallada de los censos en IPUMS International nos permitió detectar cuáles eran las variables que habían sido medidas en todos los censos desde 1973 hasta el 2005 en los campos de la salud, la educación y el empleo. Estas variables eran las que necesitábamos, pues ellas nos permitirían realizar las comparaciones a lo largo de todo el período comprendido por el estudio. Las variables escogidas fueron las siguientes:

- Educación: Alfabetismo/analfabetismo¹⁶ y máximo nivel educativo alcanzado¹⁷.
- Empleo: Tasa de empleo/desempleo¹⁸.
- Salud: Acceso a los servicios públicos de agua¹⁹ y de electricidad²⁰ en la vivienda y acceso al alcantarillado o forma de deposición de basuras²¹.

[212]

Finalmente, en cuanto a la composición de la población, las variables seleccionadas fueron los porcentajes de los tres grandes grupos poblacionales frente al total de la población (los niños de 0 a 14 años, la población en edad de trabajar de 15 a 64 años y los adultos mayores de más de 64 años). También se tuvo en cuenta el porcentaje específico de la población joven de 15 a 29 años.

El sentido del análisis

El análisis territorial desagregado consistió entonces en la indagación, para cada una de las cuatro regiones, de la posible relación entre estas tres grandes dimensiones: la estructura

13 Todo esto hace de IPUMS International la base de datos poblacionales más completa del mundo. Puede consultarse gratuitamente con el siguiente enlace: <https://international.ipums.org/international/>.

14 De hecho, es tan importante el rol de IPUMS para Colombia que es la única fuente de acceso a los datos que se tiene de los censos de 1964, 1973 y 1985. Esto, que resalta lo valioso del trabajo de IPUMS, es también una muestra muy clara de la fragilidad del sistema colombiano de archivos.

15 Lastimosamente, no pudimos empezar el análisis territorial desagregado en 1964 porque el acceso a los datos de ese censo no es posible a nivel municipal, sino únicamente a nivel departamental.

16 Literacy en IPUMS International.

17 *Educational attainment* en IPUMS International.

18 *Activity status (employment status)* en IPUMS International.

19 *Water supply* en IPUMS International.

20 *Electricity* en IPUMS International.

21 *Sewage o Trash disposal* en IPUMS International.

de la población, la intensidad del conflicto armado y el contexto socioeconómico. Se trataba de determinar si había alguna evolución lógica entre ellas desde 1973 hasta el 2005. En este sentido, podría decirse que hubo una cuarta dimensión importante: el tiempo; al fin y al cabo, el estudio tuvo un carácter histórico, ya que se preocupó por la evolución de las variables mencionadas a lo largo de 33 años de conflicto. Por lo tanto, puede decirse que fue de corte longitudinal retrospectivo y de tipo cuantitativo.

Entendido así, podría decirse que el conflicto armado depende de la función f que tiene en cuenta la suma de cuatro factores: la estructura de la población, la educación, el empleo y la salud:

$$\begin{aligned}\text{Conflicto armado} &= f(\text{estructura de la población} + \text{condiciones socioeconómicas}) \\ &= f(\text{estructura de la población} + (\text{educación} + \text{empleo} + \text{salud}))\end{aligned}$$

Precisando aún más la fórmula (y agregando el error de la estimación, simbolizado con la letra griega épsilon, ϵ), podemos completarla así:

$$\begin{aligned}\text{Acciones bélicas} + \text{asesinatos selectivos} + \text{desapariciones forzadas} &= f(\text{proporción de los grupos poblacionales jóvenes y en edad de trabajar frente al total de la población}) + \\ &+ [(\text{tasa de alfabetismo} + \text{máximo nivel educativo alcanzado}) + (\text{tasa de empleo}) + (\text{cobertura de servicios de agua, electricidad y alcantarillado})] + \epsilon\end{aligned}$$

Tras haber recolectado los datos, procedimos a analizarlos²².

ANÁLISIS DE DATOS

Primer nivel de análisis: comparaciones por censos entre regiones

Examinamos los datos obtenidos en dos niveles de análisis. En el primero, comparamos los datos de las regiones en cada momento de corte, es decir, en cada censo. Este primer nivel no nos mostró diferencias esenciales en cuanto a la población joven de las regiones:

- Censo de 1973: el Magdalena Medio fue la región más afectada por la violencia y la población joven (de 15 a 29 años) representaba el 25 % del total de la población. Por otro lado, la región menos violenta, Cundinamarca y Boyacá, tenía la proporción más baja de jóvenes, con 21,1 %. Sin embargo, la diferencia con las otras dos regiones, que aún tampoco se consideraban violentas, no era significativa: en el Occidente antioqueño, los jóvenes eran un 23,7 % de la población y en Nariño 24,8 %. En cuanto a la población en edad de trabajar (de 15 a 64 años), sí se observaba una diferencia más marcada. En el Magdalena Medio representaba el 52,5 % del total de la población, mientras que en

22 Para consultar todos los datos recolectados, dirigirse a la última sección “Anexos” de este artículo.

el Occidente antioqueño era del 46,9 %, en Nariño 48 % y en Cundinamarca y Boyacá 46,7 %.

- Censo de 1985: las dos regiones más violentas tenían el porcentaje de población joven más elevado: 29,7 % en Magdalena Medio y 29,6 % en el Occidente antioqueño. Pero en las otras dos regiones estos porcentajes también eran altos: Nariño tenía 26,6 % y Cundinamarca y Boyacá 26,1 %. La población en edad de trabajar más importante, como en el censo anterior, era la del Magdalena Medio (58,5 %).
- Censo de 1993: en todas las regiones el porcentaje de jóvenes era prácticamente del 26 % frente al total de la población. En cuanto a la población en edad de trabajar, esta sí parecía estar, de nuevo, asociada a la intensidad del conflicto. En el Magdalena Medio era de 58,9 %, en el Occidente antioqueño de 53,9 %, en Nariño de 52 % y en Cundinamarca y Boyacá de 46 %. Entre la región más violenta y la menos violenta había una diferencia significativa: el Magdalena Medio tenía un 28 % más de población en edad de trabajar frente al total de su población que Cundinamarca y Boyacá y un 13,3 % más que Nariño.
- Censo del 2005: el crecimiento del conflicto en el Andén Pacífico Sur de Nariño fue impresionante: el porcentaje de su población joven aumentó al 28 % del total de la población y el de su población en edad de trabajar al 55,7 %. Sin embargo, esto último sucedía en todas las regiones: en el Magdalena Medio la población en edad de trabajar pasaba la línea del 60 %, mientras que en Cundinamarca y Boyacá era muy similar (59,2 %).

[214]

En cuanto al contexto socioeconómico, tampoco se encontró una relación entre condiciones socioeconómicas deficientes y niveles altos de conflicto. Incluso, las regiones que en varios censos tenían mejores indicadores eran, paradójicamente, las más violentas. Pero sobre esto no nos extendimos en este nivel de análisis, pues lo vimos más a profundidad en el segundo.

Segundo nivel de análisis: el modelo estadístico

En esta segunda etapa del análisis recurrimos a un modelo estadístico. Queríamos comprobar si así surgían algunos elementos más claros entre población joven y conflicto que quizás hubiéramos pasado por alto en nuestro análisis “a ojo limpio” del primer nivel. El modelo estadístico multivariado utilizado fue el de análisis de componentes principales (ACP), que se construye de la siguiente manera: primero, es necesario organizar en una tabla los valores de las variables para cada una de las unidades de observación (en este caso, los municipios por cada censo) de manera que las unidades de observación aparezcan en las filas y sus valores para cada una de las variables en las columnas; luego, el modelo crea grupos de variables que estén fuertemente relacionadas entre ellas, excluyendo así a aquellas que no establezcan ningún tipo de relación o cuya relación sea muy débil. Estos grupos se denominan «factores».

Luego, a partir de los factores, el modelo crea grupos en los que las unidades de observación pierden sus características específicas y pasan a hacer parte de una clase que las caracteriza. A esto se le llama análisis de conglomerados. La clasificación arma agrupaciones por homogeneidad, es decir, agrupa a quienes se parecen entre sí pero que no se parecen a los de otras agrupaciones. Por eso, los grupos obtenidos se diferencian claramente uno del otro: “se buscan grupos de tal manera que los elementos al interior del grupo se parezcan y los elementos de diferentes grupos sean lo más diferenciados posible” (Pardo y Cabarcas, 2001, p. 2). Estos grupos son los conglomerados, también llamados clústeres.

Un elemento importante en el funcionamiento de este tipo de modelos es la inercia, que se refiere a la cantidad de información que se pierde cuando el modelo crea los clústeres, ya que “siempre hay pérdida de información [...] en la utilización de los métodos multivariados como el ACP” y “se debe asumir que los resultados se basarán en las relaciones más significativas y se omitirán aquellas relaciones que son marginales” (Blanco-Valbuena & Ruiz Parra, 2020, p. 66). En cuanto mayor sea la inercia, menos información se pierde y mejor funciona el modelo. En ciencias sociales, se tiende a aceptar que a partir de un 60 % de inercia pueden hacerse análisis confiables estadísticamente hablando. En nuestro caso, el valor de la inercia fue del 72,71 %. El modelo se puso en marcha por medio del software estadístico de uso público R. Veamos ahora qué resultados arrojó.

Análisis de datos del modelo

El modelo estadístico de ACP agrupó los municipios en dos clústeres. En el primero, se encontraban 60 de los 112 municipios de la investigación; en el segundo, 52. De los 60 municipios del primer *clúster*, 47 provenían de los censos más antiguos (1973 y 1985) y 13 de los más recientes (1993 y 2005). Había 10 municipios del Magdalena Medio, 18 del Occidente antioqueño, 22 del Andén Pacífico Sur de Nariño y 10 de los sectores montañosos de Cundinamarca y Boyacá. De los 52 municipios del segundo *clúster*, 9 provenían de los censos más antiguos y 43 de los más recientes. Lo conformaban 18 municipios del Magdalena Medio, 10 del Occidente antioqueño, 6 del Andén Pacífico Sur de Nariño y 18 de los sectores montañosos de Cundinamarca y Boyacá. En este sentido, podemos decir que en el primer conglomerado una importante mayoría de municipios provenían de los censos más antiguos, que son también los menos violentos; en el segundo, había una predominancia de municipios de los censos más recientes, globalmente mucho más violentos, pues corresponden a los períodos en donde el conflicto se intensificó fuertemente.

Las siguientes tablas muestran las variables estadísticamente más relevantes para el modelo de ACP a la hora de crear cada uno de los dos conglomerados. La columna *Valor de prueba* indica el peso estadístico que tuvo cada variable en la conformación del clúster (entre mayor sea el número, mayor es su peso).

[215]

Clúster 1

Variables	Valor de prueba	Promedio del clúster	Promedio general de los dos clústeres
No completó la primaria (%)	8,666	79,332	69,207
Promedio de acciones bélicas por año	-3,183	0,236	0,706
Empleo (%)	-4,168	92,462	94,384
Promedio de asesinatos selectivos por año	-4,380	0,856	5,442
Promedio de desapariciones forzadas por año	-4,657	0,336	3,719
Acceso al agua en la vivienda (%)	-7,007	36,373	50,875
Alfabetismo (%)	-7,151	66,680	72,856
Población entre 15 y 64 años (%)	-7,633	51,408	54,421
Completó la secundaria (%)	-7,771	2,533	5,263
Acceso a electricidad en la vivienda (%)	-8,547	40,788	60,600
Completó la primaria (%)	-8,549	17,890	24,928

[216]

Clúster 2

Variables	Valor de prueba	Promedio del clúster	Promedio general de los dos clústeres
Completó la primaria (%)	8,549	33,048	24,928
Acceso a electricidad en la vivienda (%)	8,547	83,460	60,600
Completó la secundaria (%)	7,771	8,414	5,263
Población entre 15 y 64 años (%)	7,633	57,898	54,421
Alfabetismo (%)	7,151	79,983	72,856
Acceso al agua en la vivienda (%)	7,007	67,608	50,875
Promedio de desapariciones forzadas por año	4,657	7,623	3,719
Promedio de asesinatos selectivos por año	4,380	10,733	5,442
Empleo (%)	4,168	96,602	94,384
Promedio de acciones bélicas por año	3,183	1,248	0,706
No completó la primaria (%)	-8,666	57,525	69,207

Empecemos por el conflicto para comparar los dos clústeres. Los municipios del segundo lo padecieron de una manera mucho más intensa que los del primero, pues tuvieron un promedio de desapariciones forzadas por año veintidós veces más elevado, uno de asesinatos

selectivos 12,54 veces más elevado y uno de acciones bélicas 5,43 veces mayor. La clasificación hecha por medio de los clústeres seguía esta lógica: de un lado estaban agrupados la mayoría de municipios que vivieron el conflicto de manera más violenta; del otro, aquellos que lo experimentaron de una manera mucho menos fuerte.

Las condiciones socioeconómicas de los municipios del clúster más violento eran mejores. En el campo de la educación, un 57,5 % de la población no completó la primaria; en el primero, un 79,3 %. En el segundo, un 8,4 % completó la secundaria; en el primero, solo un 2,5 %. La tasa de alfabetización del primer clúster era de 66,7 %; la del segundo, de 80 %. El *clúster* más pacífico tenía un acceso al agua en la vivienda del 36,4 % y de electricidad del 40,8 %; en el segundo, estas cifras eran de 67,6 % y 83,5 %, es decir, casi el doble de acceso. Solo en la tasa de empleo las cifras eran relativamente altas y similares para ambos clústeres: 92,5 % en el primero y 96,6 % en el segundo.

Las condiciones socioeconómicas eran entonces notablemente mejores en los municipios más violentos que en los más pacíficos, algo que podría sorprender. Sin embargo, esto no significa que se tratara de buenas condiciones: la verdad es que no las eran. En los municipios violentos, de todas maneras, solo ocho de cada cien personas terminaron la secundaria y más de tres de cada diez personas no tenían agua en sus viviendas. Las condiciones eran mejores que en los municipios del primer clúster, pero distaban mucho de ser ideales²³.

Con respecto a la estructura de la población, no podemos pasar por alto que la variable *población joven* (15 a 29 años) no apareció en ninguno de los dos conglomerados. Esto significa que el modelo de ACP no la consideró relevante para realizar ninguna de las agrupaciones. ¿Por qué? Si calculamos el promedio de población joven frente al total de la población de los dos clústeres, obtenemos que era de 26,42 % para el primero y de 26,25 % para el segundo. La proporción es prácticamente idéntica. En ambos conglomerados la población joven era muy importante (más de una de cada cuatro personas era joven) y, como no había variaciones significativas entre los casos, no fue tomada en cuenta por el modelo.

Sin embargo, sí encontramos nuevamente una diferencia importante en cuanto a la población en edad de trabajar (15-64 años): los municipios del segundo clúster tenían un 57,90 % de esta población; los del primero, 51,41 %. La diferencia es de 6,49 puntos porcentuales, lo que significa que los municipios más violentos tenían, en promedio, 12,6 % más de población en edad de trabajar frente al total de su población que los del primero. Esta cifra no es despreciable, pues podría representar cientos o miles de individuos en edad de trabajar excluidos de la sociedad y potencialmente reclutables por grupos armados ilegales.

²³ Para explicar esta relativa sorpresa de mejores condiciones de vida en los municipios más violentos, y aunque no contemos aquí con el espacio para extendernos, podríamos acudir a la paradoja de Alexis de Tocqueville, la cual señala que a medida que las condiciones sociales y las oportunidades de vida mejoran, la frustración social crece más rápidamente porque las expectativas de las personas son mayores.

No existió entonces, para el conjunto de municipios estudiados, una relación automática entre proliferación de jóvenes y conflicto. Sí existió una cierta relación entre conflicto intenso y población en edad de trabajar numerosa –que es una categoría poblacional que contiene a la población joven y que es típica del período de bono demográfico–. Podríamos entonces sugerir la hipótesis de que, para facilitar el surgimiento del conflicto, no solo las poblaciones jóvenes deben ser numerosas, sino que importa su relación con toda la población en edad de trabajar, que también debe ser numerosa.

CONCLUSIONES, LÍMITES Y NUEVAS OPORTUNIDADES

Los dos niveles de análisis de los datos nos permitieron llegar a una conclusión importante. En los municipios más violentos se cumplían las características enunciadas por la teoría del bono demográfico y del conflicto: había una población en edad de trabajar muy numerosa, una población joven también importante y unas condiciones socioeconómicas deficientes. Son los ingredientes explosivos del coctel de violencia que la teoría nos había puesto sobre la mesa. Estos sugieren que, en las regiones violentas estudiadas, la demografía pudo haber jugado un rol en el fortalecimiento del conflicto. Es probable que en esos territorios se conjugaran ciertos elementos poblacionales y coyunturales que elevaran la violencia a niveles sin precedentes a lo largo de la década de los noventa y en los inicios de la primera década del siglo XXI.

[218]

Ahora, no podemos hacernos los ciegos. La relación automática *población joven numerosa = conflicto*, que era la que más suponíamos, no fue hallada. Nos preguntamos: ¿por qué? También, ¿qué debemos hacer entonces con los resultados obtenidos? La situación es paradójica: a nivel nacional, hay una relación clara entre inicio de bono demográfico, aumento de población joven e intensificación del conflicto, pero a nivel regional, entre los municipios estudiados, no surge esa relación. En realidad, esto es extraño y a la vez no, pues, de todas maneras, puede ser normal que no haya diferencias poblacionales tan marcadas entre regiones porque usualmente un país vive su transición demográfica de manera general: es poco frecuente que avance de manera completamente diferenciada entre regiones, incluso en un país tan desigual como Colombia.

Además, es importante recordar que la teoría demográfica del conflicto no busca entender la realidad social a partir de ciertas leyes de causalidad absolutas que puedan ser aplicadas a cualquier contexto y en cualquier momento. La teoría del bono demográfico y el conflicto no sostiene que siempre que haya poblaciones jóvenes numerosas y condiciones socioeconómicas deficientes el conflicto vaya a estallar, sino que es *más probable* que ocurra.

Tampoco debemos minimizar las pruebas robustas que nos hacen pensar que sí pudo haber existido en Colombia algún tipo de relación entre el bono demográfico y el conflicto armado en las regiones: la literatura teórica al respecto es sólida y el análisis a nivel nacional también lo hace intuir. En realidad, esto abre el camino a nuevas preguntas de investigación: ¿qué explica que en algunas regiones haya violencia y en otras no, aunque en todas haya muchos jóvenes? La respuesta podría encontrarse en algunos elementos que no alcanzamos

a abarcar en nuestra investigación debido a nuestras limitaciones frente a la recolección y análisis de datos. Quizás habría que incluir en el análisis a la población específica de 30 a 35 años, o de 30 a 39, grupos etarios que hacen parte de la población en edad de trabajar y que, aunque ya no sean adolescentes o veinteañeros, pueden seguir siendo considerados adultos jóvenes que en su mayoría están en buenas condiciones físicas y pueden haber jugado un rol importante en el conflicto. O quizás las diferencias regionales pueden ser explicadas por las políticas públicas para la juventud, que en ciertas partes son más eficaces que en otras. Quizás se trata de diferencias de fortaleza institucional, o de diferencias puramente culturales... Otra hipótesis que no podemos descartar es que, incluso abarcando en el análisis todos los municipios del país, no se llegaran a encontrar diferencias tan marcadas entre municipios muy violentos y municipios poco violentos en cuanto a la proporción de su población joven frente al total de la población. Podría suponerse también que, más que a niveles geográficos desagregados, lo que hubo fue una proliferación de jóvenes en todo el territorio nacional que hizo que los actores armados tuvieran a su disposición algo así como un enorme “mercado de jóvenes” en todo el país del cual podían servirse para fortalecerse, y esto influyó en sus decisiones. Entonces, más que en la composición poblacional específica de una región, habría que fijarse en las estrategias específicas de los actores armados (especialmente después de los años noventa, como sugieren algunos autores²⁴). En este sentido, habría que tener en cuenta, por ejemplo, si las regiones estudiadas son corredores estratégicos del narcotráfico o territorios de otras economías ilegales.

También podría pensarse en elaborar el estudio dándole, en el modelo estadístico, un peso diferenciado a variables como, por ejemplo, las de educación. En efecto, en la literatura del análisis de las causas de los conflictos parece haber un consenso entre algunos autores sobre el efecto pacificador de la educación que podría resumirse bajo la siguiente fórmula: mayores niveles educativos reducen el riesgo del conflicto²⁵.

[219]

En todo caso, somos conscientes de los importantes límites de nuestra investigación, relacionados con el número reducido de unidades de observación y de variables analizadas. Investigaciones que superen estos límites podrían dar respuesta a estos interrogantes. Un grupo investigativo podría retomar la idea central de nuestro estudio y elaborar uno nuevo a mayor escala, incluyendo más variables y abarcando, por qué no, todos los municipios colombianos; incluso, podría intentarse llevar a cabo esa investigación utilizando otro modelo estadístico, pues, a pesar de sus bondades, el modelo de ACP también tiene, como todo modelo, sus desventajas. Por ejemplo, sería interesante hacer el análisis de datos con un modelo de regresión multivariada que arroje coeficientes con análisis de significancia estadística (algo que no hace el modelo de ACP) sobre el impacto de las variables independientes

24 Ver, por ejemplo, Salas Salazar, L.G. (2016) y Salas Salazar, L. G. (2010).

25 Héctor Abad Gómez, médico, intelectual y defensor de los derechos humanos, asesinado a sangre fría por los paramilitares en 1987, escribió alguna vez: “La educación puede ser la gran fecundadora o la gran esterilizante de los hombres, y los hombres pueden ser los grandes transformadores de los pueblos o los más formidables obstáculos para su progreso. En Colombia, un país con evidentes necesidades de grandes transformaciones, la educación ha estado tradicionalmente al servicio del conformismo, de la rutina, del statu quo social y mental” (Gómez, 2017).

relevantes (variables de estructura de población, por ejemplo) en la variable dependiente (niveles de conflicto). En definitiva, lo fundamental es que entender la demografía como una de las causas del conflicto abre todo un horizonte investigativo. Como bien dice Thayer (2009), la demografía adopta un punto de vista muy interesante de la realidad social, ya que es una variable sobre la que hay mucha certeza. En efecto, así no sea visible a primera vista, el cambio poblacional siempre está ahí, moviéndose en el telón de fondo de las vidas humanas. El cambio depende del tiempo, y este, inclemente, nunca deja de correr. El tiempo, como dice Borges, es la sustancia de la que estamos hechos. Mientras el lector recorre estas líneas está envejeciendo, así como lo hacen todos los otros seres vivos del planeta. De ahí que valga la pena tratar de entender la relación de la demografía con la guerra, una de las más crueles expresiones de la naturaleza humana, pero también menos certeras que el cambio poblacional, pues los conflictos son evitables, y un ser humano puede vivir toda su vida alejado de ellos, pero no puede vivir sin envejecer. En realidad, vivir y envejecer son la misma cosa. La demografía constituye así una ventana privilegiada hacia el futuro, una especie de oráculo académico.

[220]

Además, esto adquiere una importancia especial en el contexto actual de posconflicto, turbulento e incierto, de la historia colombiana. Si agregarle el factor demográfico al estudio del conflicto nos permitiera entender mejor ese lacerante fenómeno, y nos permitiera incluso prever y evitar futuras situaciones de violencia, ¿por qué no hacerlo ahora mismo? Es urgente comprender la oportunidad irrepetible que significaría aprovechar los años de bono demográfico que aún tenemos por delante. Pero para eso es forzoso llevar a cabo ciertas reformas ambiciosas: es fundamental que el Estado dé un paso al frente y por medio de políticas públicas específicas dirigidas a las juventudes amplíe su acceso a una educación de calidad y a la posibilidad de conseguir un empleo digno para integrarlas a la sociedad en lugar de marginarlas.

Estamos desperdiciando la energía, creatividad e inteligencia de nuestras poblaciones jóvenes y en edad de trabajar, sedientas de oportunidades reales que les permitan jugar un rol activo en la construcción de sociedad. Es deber de todos construirles mejores caminos de vida que las desvíen de las oscuras selvas de la guerra y las encaminen hacia el luminoso horizonte de la paz.

ANEXOS

Los anexos investigativos pueden ser consultados libremente en línea en una carpeta de Google Drive. Esta opción permite una revisión más cómoda de los documentos, pues al tratarse mayoritariamente de bases de datos o tablas con numerosas variables, su consulta es más agradable por medio de un computador o dispositivo móvil. Para acceder a los anexos, simplemente hay que seguir este enlace:

https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1QbwcTkPdyQ6FhpLCrXOk4SHOe_rbHbuX?usp=sharing

El acceso también es posible escaneando este código QR con un teléfono móvil:



Son cuatro los documentos anexos de esta investigación que el lector encontrará en la carpeta de Google Drive:

“Anexo 1; Datos; Sistematización por regiones, 1973, 1985, 1993, 2005”: las bases de datos de las variables de población, niveles de conflicto y condiciones socioeconómicas de cada una de las cuatro regiones para cada uno de los censos.

“Anexo 2; Datos; Sistematización por municipios, 1973, 1985, 1993, 2005”: las bases de datos de las variables de población, niveles de conflicto y condiciones socioeconómicas de cada uno de los 28 municipios para cada uno de los censos (112 municipios en total).

“Anexo 3; Base de datos para modelo de ACP y descripción de los dos clústeres”: la base de datos de todos los municipios de la investigación con la que se puso en marcha el modelo estadístico por medio del software R. En este tercer anexo se encuentran también las tablas creadas con R que describen los dos conglomerados de acuerdo con sus principales características estadísticas.

“Anexo 4; Pirámides poblacionales y tablas de población (edad y sexo); Todas las regiones; 1973, 1985, 1993, 2005”: las pirámides poblacionales de las cuatro regiones para cada uno de los cuatro censos. Además, ahí se encuentran tablas de población por grupos quinquenales y tablas adicionales que cruzan la edad y el sexo de los habitantes de las cuatro regiones para cada uno de los censos.

REFERENCIAS

- Alfonso Bohórquez, A. C. y Ruiz Casallas, C. L. (2014). *Efectos del bono demográfico y la actual política de juventud en el crecimiento de la economía colombiana (1985 – 2020)*. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Alonso, C. et. al. (2008). *Informe del estudio en profundidad de Colombia*. Documento de investigación n. 11. Bogotá/Brasilia.
- Banco Mundial. (2008). *Informe sobre el crecimiento. Estrategias para el crecimiento sostenido y el desarrollo incluyente*. Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S. A. Obtenido el 13 de noviembre del 2020 de: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/282811468321254594/pdf/449860PUB0SPA N101OFFICIAL0U-SE0ONLY1.pdf>.

- Blanco-Valbuena, C. E. y Ruiz Parra, S. C. (2020). *Empresas creativas y culturales: Cultura organizacional, transferencia y creación de conocimientos. Experiencias y vivencias en las empresas creativas y culturales*. OmniaScience, pp. 51-137.
- Bloom, D. E., Canning, D. y Sevilla, J. (2003). *The Demographic Dividend: A New Perspective on the Economic Consequences of Population Change*. RAND.
- Bloom, D. E., Canning, D. y Finlay, J. E. (2010). *Population Aging and Economic Growth in Asia*. University of Chicago Press. Obtenido el 13 de noviembre del 2020 de: <https://www.nber.org/system/files/chapters/c8148/c8148.pdf>.
- CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica. Observatorio de Memoria y Conflicto. (2018a). *Metodología. Categorías*. Obtenido el 13 de noviembre del 2020 de: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/metodologia/categorias/>.
- CNMH. Observatorio de Memoria y Conflicto. (2018b). *Infografías*. Obtenido el 13 de noviembre del 2020 de: <http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/infografias/>.
- Collier, P. (2000). *Doing well out of war: An economic perspective*. Paper prepared for Conference on Economic Agendas in Civil Wars, London, April 26-27, 1999.
- DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda 2018 - Colombia. Resultados censo nacional de población y vivienda 2018*. Obtenido de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>
- Dorling, D. y Gietel-Basten, S. (2018). *Why Demography Matters*. Polity.
- Echandía Castilla, C. (2015). *Cincuenta años de cambio en el conflicto armado colombiano (1964-2014)*. Revista Zero de la facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia.
- Flórez, C. E., Echeverri, R. y Bonilla, E. (1990). *La transición demográfica en Colombia. Efectos en la formación de la familia*. Ediciones Uniandes.
- Flórez, C. E. (2000). *Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX*. Editores Tercer Mundo.
- Goldstone, J. A. (2001). *Demography, environment, and security*. P. F. Diehl & N. P. Gleditsch (Eds.)
- Gómez, H. A. (2017). *Manual de tolerancia*. Ediciones Angosta.
- Marcus, A. A., Islam, M. y Moloney, J. (2009). *Youth bulges, busts, and doing business in violence-prone nations*. Business and Politics, 10 (3), art. no. 4.
- Martín, J. M. (2011). *Fases del modelo de transición demográfica*. Obtenido de: <http://blogdegeografiadejuan.blogspot.com.es/2011/01/fases-del-modelo-de-transicion.html>
- Martínez Gómez, C. (2013). *Descenso de la fecundidad, bono demográfico y crecimiento económico en Colombia. 1990-2010*. Estudio a profundidad
- Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS). (2013). *Envejecimiento Demográfico. Colombia 1951-2020. Dinámica Demográfica y Estructuras poblacionales*.
- Observatorio Presidencial de los Derechos Humanos. (2000). *Panorama de los grupos de autodefensa*. Publicación del Observatorio de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Obtenido de: <http://2014.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/Temas/autoespa/index.htm>

- Østby, G. y Urdal, H. (2014). *Conflict and educational inequality: Evidence from 30 countries in Sub-Saharan Africa*. Commissioned report for USAID. Washington, DC: USAID.
- Palczewska, M. (2016). *Demographic Aspects of War and Armed Conflicts*. AON Scientific Journals nº 4 (105) 2016.
- Pardo, C. E. y Cabarcas, G. (2001). *Modelos estadísticos multivariados en investigación social*. Simposio de estadística 2001.
- Pécaut, D. (2008). *Las FARC-EP: fuentes de su longevidad y de la conservación de su cohesión*. Análisis político nº 63, mayo-agosto, 2008: pp. 22-50.
- Rustad, S., Østby, G. y Urdal, H. (2017). *Conflicts and the demographic transition: Economic opportunity or disaster*. Springer International Publishing.
- Sánchez-Albornoz, N. (2014). *Historia mínima de la población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2025*. Turner Publicaciones, S. L.
- Thayer, B. A. (2009). *Considering population and war: a critical and neglected aspect of conflict studies*. Philosophical transactions. The Royal Society Publishing.
- Urdal, H. (2006). *A clash of generations? Youth bulges and political violence*. International Studies Quarterly, 50 (3), pp. 607-629.

ÉLITES AGRARIAS Y PARAMILITARES EN EL MAGDALENA: EL CASO DEL SECTOR CAFETERO*

Luis Castillo, magíster en Estudios Políticos del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Investigador asociado al Observatorio de Tierras de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: ldcastillor@unal.edu.co.

RESUMEN

En este artículo propongo que la relación de las élites agrarias con los paramilitares fue más compleja de lo que se cree. Así como hubo sectores que se articularon profunda y masivamente a la experiencia paramilitar, también hubo otros que se abstuvieron o se mantuvieron relativamente al margen. Tomando como caso de estudio el sector cafetero del Departamento del Magdalena, muestro que la participación directa de sus élites en el fenómeno paramilitar fue muy limitada, casi nula. Argumento que esto se puede entender a partir de su relación con la conflictividad agraria y con la violencia guerrillera.

Palabras claves: economía cafetera, paramilitares, élites agrarias, Bloque Norte

AGRARIAN ELITES AND PARAMILITARIES IN MAGDALENA: THE CASE OF THE COFFEE SECTOR

ABSTRACT

In this article, I propose that the relationship of rural elites with the paramilitaries was more complex than is commonly thought. Although there were sectors that were deeply and massively involved in the paramilitary experience, there were also others that abstained or remained relatively uninvolved. Taking as a case study the coffee region of the department of Magdalena, I show that the direct participation of its elites in the paramilitary phenomenon was very limited, almost null. I argue that this can be understood considering their relationship with the agrarian conflict and guerrilla violence.

Keywords: coffee economy, paramilitaries, agrarian elites, Bloque Norte

Fecha de recepción: 21/07/23

Fecha de aprobación: 01/11/23

* Este artículo es resultado del programa de investigación “Conflictos agrarios, conflicto armado e instituciones: relaciones, interacciones y causalidades” (Código: 1101-852-71427).

INTRODUCCIÓN

Este artículo discute el papel que desempeñaron las élites agrarias en el paramilitarismo colombiano¹. De antemano, sabemos que fueron muy importantes. Estuvieron en el origen de muchas de sus expresiones regionales tempranas, pero también fueron un aliado clave para su expansión a lo largo del país hacia los años noventa. Como señaló uno de los principales comandantes paramilitares, su incursión en muchas regiones se dio “por el pedido de los empresarios” (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2014, p. 278). Sabemos también que este no fue un fenómeno marginal en la guerra colombiana. Según cifras de la Fiscalía, al 2017 los paramilitares habían mencionado en sus declaraciones ante la justicia a casi ochocientas empresas como cómplices de sus delitos (Leigh et al., 2021, p. 196).

Sin embargo, el tema ha sido poco explorado por la literatura académica y todavía falta mucho por saber respecto a cuáles élites se aliaron con los paramilitares, cómo lo hicieron y qué factores pueden explicarlo (CNMH, 2018; Gutiérrez y Vargas, 2017). En cierta medida, esto ha contribuido a la simplificación del debate a partir de algunas generalizaciones que, de forma apresurada y sin la suficiente evidencia, atribuyen estos vínculos al conjunto de *todas* las élites —es decir, como si todas se hubiesen aliado con los paramilitares de la misma forma y en el mismo grado—. Pero esto es cuestionable. Como señalan varios autores, las élites respondieron de formas muy diferentes a los desafíos y riesgos generados por el conflicto armado (Rettberg, 2003). Además, no hay que perder de vista que estamos hablando de sectores sociales muy diferentes entre sí. Aun en el caso de las élites agrarias, que ciertamente se involucraron más con los paramilitares que sus pares urbanos (Michalowski et al., 2018), hay una gran variación en términos de su relación con el Estado, la tierra, el mercado y el trabajo. Todos estos factores pueden definir patrones de interacción muy diferentes con la violencia organizada (Paige, 1975; Rettberg et al., 2018).

A partir de un caso de estudio sobre las élites cafeteras del departamento del Magdalena, este artículo contribuye a evidenciar que no todas las élites agrarias se articularon de la misma forma con el paramilitarismo. Argumento que su participación directa en este fenómeno fue muy limitada y para ello muestro que estas élites, a diferencia de otros sectores rurales de la región, no participaron en la creación de estos grupos, no hicieron alianzas con ellos ni formaron parte de sus estructuras de liderazgo. Sostengo que esto fue así porque en los cafeteros no llegaron a desarrollarse las motivaciones adecuadas para vincularse a la agenda de protección y represión social que encarnaban los paramilitares en la región.

El artículo procede de la siguiente forma. La primera sección enmarca la presente argumentación en los debates al interior de la literatura académica relevante. La siguiente describe el enfoque metodológico empleado y algunas características generales sobre el caso de estudio. La tercera reconstruye la trayectoria de las principales unidades paramilitares

1 Acá retomo y sintetizo la argumentación desarrollada en mi tesis de la Maestría en Estudios Políticos (Castillo, 2022). Toda la información fue recolectada en el marco del programa de investigación “Conflictos agrarios, conflicto armado e instituciones: relaciones, interacciones y causalidades”, financiado por MinCiencias (Código 1101-852-71427).

que operaron en la Sierra Nevada de Santa Marta y resalta la baja participación directa de las élites cafeteras. La cuarta propone una explicación a partir de su relación con la violencia guerrillera y la conflictividad agraria. Finalmente, la última sección recapitula la argumentación y plantea algunas de sus implicaciones teóricas.

LOS NEXOS ENTRE CAFÉ Y GUERRA EN LA LITERATURA ACADÉMICA

El café ha tenido un papel central en la historia de Colombia. Contribuyó a la industrialización y la formación de una economía nacional, desencadenó vastos procesos de poblamiento y de expansión de la frontera agrícola, definió la inserción del país al mercado internacional, entre otras razones (Nieto Arteta, 1997; Palacios, 2009). A pesar de esto, el café aparece de forma realmente marginal en los estudios sobre el conflicto armado (Rettberg et al., 2018)².

Los trabajos existentes se pueden agrupar en torno a dos grandes enfoques. Por un lado, están los que analizan los efectos del conflicto y la violencia sobre la producción cafetera. En ese sentido, Ibáñez et al. (2013) argumentan que el conflicto armado debilitó la decisión de los productores de continuar cultivando café y respecto a qué porción de la finca destinar a este cultivo. Este efecto se habría producido por dos razones: la primera, que la violencia afecta directamente la producción en la medida en que implica la destrucción de bienes, el deterioro del capital humano, el detrimento de la provisión de bienes públicos y un aumento de los costos de transacción; la segunda, que la violencia ocasiona indirectamente el aumento de los incentivos para transitar hacia la producción de cultivos de uso ilícito.

Por otra parte, están aquellos que analizan los efectos que tuvo la crisis cafetera de los años noventa —definida principalmente por una fuerte caída del precio del grano en los mercados internacionales— sobre la dinámica del conflicto armado en las regiones cafeteras. Varios autores se han referido a esto. Dube y Vargas (2015), por ejemplo, proponen un modelo estadístico de diferencias-en-diferencias para sostener que la caída efectivamente afectó la intensidad y la incidencia del conflicto en las zonas productoras. Los autores argumentan que, si bien entre 1998 y 2004 la violencia aumentó de forma generalizada en todo el país, el incremento fue significativamente superior en los municipios cafeteros. El mecanismo propuesto tiene que ver con la afectación del mercado laboral, pues la caída de los precios disminuyó los salarios y aumentó el desempleo en las zonas productoras, lo que allanó el terreno para el reclutamiento por parte de los grupos armados.

Por su parte, Franco (2006) propone otro mecanismo para entender la relación entre crisis cafetera y conflicto. A partir de un estudio de caso sobre el departamento de Caldas, la autora señala que el aumento de la violencia tuvo que ver, en cambio, con el debilitamiento del capital social en las zonas productoras. Su argumento es que en estas regiones se desarrolló un capital social “frágil”, altamente dependiente de la intermediación de la

2 La relación entre la economía cafetera y la Violencia de mediados del siglo XX sí ha sido cubierta por la literatura (Ortiz, 1985).

Federación de Cafeteros y que, por lo tanto, se vio tremendamente afectado por la crisis, toda vez que la caída del precio del grano debilitó considerablemente la institucionalidad cafetera. Todo esto habría dejado a las regiones “más expuestas” a la acción de los grupos armados.

Más recientemente, Rettberg (2018) retoma parte de estos planteamientos para argumentar que la intensificación del conflicto armado en el Eje Cafetero se produjo por dos factores. Uno de ellos tuvo que ver con la estrategia expansiva por parte de los grupos armados hacia esta región a mediados de los años noventa, mientras que el otro está relacionado con la crisis cafetera y sus efectos sobre el mundo cafetero. De acuerdo con la autora, la fortaleza económica e institucional del mundo cafetero fueron los dos factores que blindaron durante varios años a las zonas cafeteras de la penetración de los grupos armados.

El desarrollo económico que el café trajo a estas regiones impuso barreras al reclutamiento en la medida en que no existía un contingente de jóvenes pobres, descontentos y desempleados. Por su parte, la Federación de Cafeteros preservaba unas redes sociales que afianzaban un fuerte sentido de pertenencia entre los pobladores de las zonas productoras. Sin embargo, la caída de los precios desestabilizó profundamente este ‘blindaje’. Por un lado, afectó gravemente las condiciones económicas de los cafeteros y eso se tradujo en un mayor desempleo y pobreza en la región; es decir, en mayores oportunidades para el reclutamiento. Por el otro, se debilitó la institucionalidad cafetera y esto se vio reflejado en una disminución sustancial de su presencia territorial y de los servicios que prestaba a los productores de café.

La revisión de la literatura sobre el tema revela que todavía falta mucho por entender sobre los nexos entre el café y la guerra. En general, las preguntas por la forma en que los grupos armados interactuaron con los diferentes actores que conforman la compleja cadena productiva y comercial del café siguen abiertas. Los trabajos existentes únicamente han puesto sobre la mesa el tema del reclutamiento, pero esta aproximación es muy limitada por al menos tres razones.

La primera es que el asunto se ha abordado desde el presupuesto de que los diferentes grupos armados —tanto guerrilleros como paramilitares— tuvieron las mismas prácticas de reclutamiento y de construcción de apoyos territoriales, lo cual ha sido seriamente cuestionado para el caso colombiano (Ugarriza y Nussio, 2015). La segunda, que pasa por alto un sinnúmero de interacciones que transcurren durante la guerra. Como bien señala Arjona, los grupos armados también “crean instituciones, respaldan ideologías, forman alianzas con actores locales, proporcionan bienes públicos, reclutan y, al hacerlo, transforman las sociedades en las que operan” (2016, p. 2). Finalmente, este abordaje deja por fuera del mapa a grupos sociales que fueron menos susceptibles al reclutamiento, como el sector empresarial y las élites económicas, y que no obstante llegaron a comprometerse ampliamente con el ejercicio de la violencia (Thomson, 2011). De esta forma, la pregunta sobre la relación entre las élites cafeteras y los paramilitares permanece sin resolver en la literatura.

El tema tampoco ha sido estudiado por la literatura que analiza la relación entre actores económicos y paramilitares. Estos trabajos han mostrado que estas alianzas fueron muy importantes a lo largo de toda la experiencia paramilitar. Estuvieron en el centro de algunas de sus experiencias fundacionales —piénsese en la del Magdalena Medio (Gutiérrez y Barrón, 2005) o la de Córdoba y Urabá (Aponte, 2015)—, pero también de su expansión hacia diferentes regiones del país a mediados de los años noventa (CNMH, 2022). Igualmente, fueron muy importantes para la implementación de su repertorio de violencia, especialmente en el despojo de tierras (Gutiérrez y Vargas, 2016).

Sin embargo, a la hora de estudiar sectores económicos específicos, esta literatura se ha concentrado únicamente en aquellos casos que desarrollaron vínculos y alianzas más estrechas con los paramilitares, como el sector ganadero (Aponte, 2015; Gutiérrez y Vargas, 2017), las agroindustrias del banano (Gómez, 2021; Grajales, 2017), la palma (V. L. Franco y Restrepo, 2011; Valencia y Martínez, 2018), o las empresas multinacionales (Van den Boomen, 2017). De esta forma, se ha pasado por alto que también hubo élites que no desarrollaron este tipo de vínculos con los paramilitares³. Esto es algo crucial, pues para entender bien este fenómeno es necesario dar cuenta de ambos desenlaces: tanto el de las élites que se involucraron profundamente, como el de aquellas que se abstuvieron o se limitaron a formas de colaboración mucho más acotadas. En las siguientes secciones intento contribuir a llenar este vacío a partir del caso de las élites cafeteras del Magdalena, un sector que se abstuvo de participar directamente en la experiencia paramilitar.

[228]

ZONA CAFETERA DEL MAGDALENA: ESTUDIO DE CASO

Metodología

La argumentación aquí desarrollada se basa en un estudio de caso de la zona cafetera del Departamento del Magdalena. Esta aproximación metodológica se consideró pertinente, pues el tipo de preguntas que orientaban el trabajo —cómo y por qué ciertas élites agrarias se abstuvieron de aliarse con los paramilitares— requerían de un conocimiento a profundidad sobre la región y sus principales dinámicas de poblamiento, diferenciación social, conflictividad agraria y violencia (Yin, 2003).

El caso fue seleccionado por dos principales razones. Por un lado, porque se trata de una región cafetera omitida en los estudios sobre los nexos entre café y conflicto armado. Por el otro, porque la experiencia de las élites cafeteras constituye un desenlace poco probable si se tiene en cuenta el tipo de paramilitarismo que se desarrolló en la región del Magdalena, fuertemente vinculado a las élites agrarias (Quinche et. al., 2018). Ahora bien, para la construcción del caso se empleó principalmente información de tipo cualitativo. En 2019 se hicieron veintidós entrevistas semiestructuradas en el marco de cinco salidas de

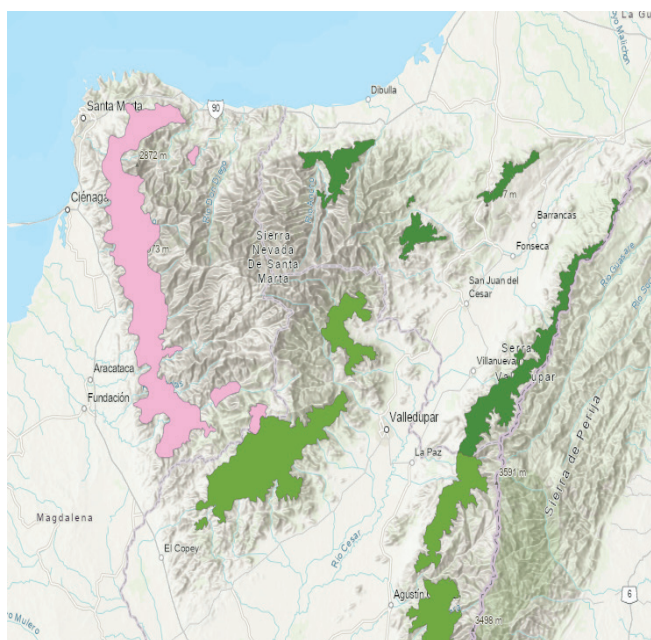
3 Esto confirma el sesgo identificado por Rettberg et al., en el sentido de que la literatura sobre recursos y guerra no se ha preguntado lo suficiente por aquellas economías que “no terminan incitando o prolongando los conflictos” (2018, p. 19).

campo. También se revisó el diario local *El Informador* en un rango de aproximadamente dos décadas (1980-2003). También, se consultó material del Archivo Virtual de los Derechos Humanos. La documentación judicial, proveniente de los Tribunales de Justicia y Paz y del Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta, fue particularmente útil para entender la narrativa de los paramilitares. Todo esto fue complementado con literatura secundaria e informes producidos por entidades estatales y ONG. Por último, se realizaron dos conteos a partir de la información recabada en las anteriores fuentes. Uno de ellos versa sobre las demandas expresadas públicamente por el sector cafetero, a través de las cuales daban a conocer sus diferentes problemáticas y necesidades. El otro fue sobre eventos armados en el norte del Magdalena y, explícitamente, recoge información sobre la forma en que la violencia afectó a diferentes gremios o sectores económicos. Como se verá más adelante, este ejercicio contribuye a sustentar los mecanismos propuestos en la sección 4.

Contexto

La caficultura es una de las principales actividades económicas de la Sierra Nevada de Santa Marta (Viloria, 2005). Entre los tres departamentos que tienen jurisdicción sobre el macizo, el Magdalena es el mayor productor de café (Figura 1). Tiene un área cultivada de aproximadamente 18.000 hectáreas, distribuidas entre los municipios de Ciénaga (58,3 %), Santa Marta (19,5 %), Fundación (16,2 %) y Aracataca (6 %)⁴. En total, hay unas 5.000 fincas y familias cafeteras en el departamento.

Figura 1. Zonas cafeteras en la Sierra Nevada de Santa Marta



Nota: Elaboración propia con el software Arcgis.

Nota: El color rosado representa la zona cafetera del Magdalena, el verde oscuro la de La Guajira y el verde claro la del Cesar.

4 A nivel nacional, sin embargo, el Magdalena es uno de los departamentos con menor producción.

La historia de esta economía puede dividirse en cuatro grandes períodos. El primero de ellos comienza a finales del siglo XIX, cuando tiene lugar la primera colonización estable en la Sierra Nevada, adelantada principalmente por familias extranjeras que levantaron grandes haciendas cafeteras en la vertiente norte del macizo. Gracias a esto, se consolidó la caficultura comercial en la Sierra, así como su articulación a la economía regional durante la primera mitad del siglo XX (Viloria, 1998a, p.17, 2018).

Un segundo período se desarrolla a mediados del siglo XX y se caracteriza por la expansión y consolidación del cinturón cafetero a lo largo de la vertiente occidental de la Sierra. A diferencia de la anterior, esta segunda colonización es protagonizada por sucesivas oleadas de colonos que llegaron a la región entre los años cincuenta y setenta, expulsados por la violencia que se vivía en la región andina del país (Molano et al., 1988). Este proceso trajo importantes cambios en la caficultura regional, pues aumentó la producción y el área sembrada del departamento debido a la expansión progresiva del cultivo desde Santa Marta hacia los municipios de Ciénaga, Aracataca y Fundación. Pero también se transformó la estructura de tenencia de la tierra, pues las haciendas —al igual que en otras partes del país (Palacios, 2009)— fueron perdiendo poco a poco su importancia a medida que la ganaban pequeños y medianos productores (Romero y Alvis, 1972).

El tercer período tiene lugar desde finales de los años setenta y se extiende hasta los primeros años del siglo XXI. Este se puede considerar como un tiempo de crisis para la caficultura regional, y estuvo definido por al menos cuatro fenómenos. El primero de estos tuvo que ver con los problemas fitosanitarios que comenzaron a afectar a los cafetales. Primero llegó la roya a comienzos de los años ochenta (Molano et al., 1988) y luego la broca, que se extendió desde mediados de los noventa.

En segundo lugar, está la caída del precio internacional del café a mediados de los años noventa, ocasionada por la ruptura del Acuerdo Internacional del Café en 1989. Con la liberalización del mercado aparece una sobreproducción del grano que ocasiona un descenso significativo de su precio en el mercado internacional. Esto afectó profundamente los ingresos de los caficultores y de la Federación de Cafeteros (Rettberg, 2012, 2018).

Un tercer factor tuvo que ver con el surgimiento de los cultivos de uso ilícito en la Sierra Nevada. Durante la llamada ‘bonanza marimbera’, se expandieron los cultivos de marihuana en las zonas aledañas al cinturón cafetero de la Sierra, y, como el nuevo cultivo era mucho más rentable, aumentó considerablemente el costo de la mano de obra requerida para el café (Viloria, 1998b).

Finalmente, las condiciones de seguridad en la región se deterioraron desde mediados de los años ochenta. Primero, porque las transacciones relacionadas con el negocio de la marihuana se tornaron muy violentas (Britto, 2020); después, porque a la región llegaron los grupos guerrilleros y establecieron una fuerte disputa con las estructuras paramilitares (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2001).

[230]

Ahora bien, desde los primeros años del siglo XXI comienza a abrirse un cuarto período de recuperación para la caficultura en el Magdalena. Este proceso está marcado principalmente por dos factores: el primero, la desmovilización de los paramilitares, que mejoró considerablemente las condiciones de seguridad en la región e hizo posible que muchos de los productores retornaran a sus fincas y pudieran retomar con relativa tranquilidad la producción de café (Unidad de Restitución de Tierras, 2017); el segundo, el impulso a los programas de cafés especiales, que hizo posible el acceso a nuevos mercados en un contexto de crisis que todavía dominaba el sector (Rettberg, 2018).

GRUPOS PARAMILITARES EN LA ZONA CAFETERA

Esta sección analiza la participación directa de las élites agrarias en las estructuras paramilitares que operaron en la zona cafetera del Magdalena. Este tipo de participación en las actividades de un grupo armado, siguiendo a Gutiérrez y Vargas (2017), tiene lugar cuando se cumplen tres condiciones: un cierto umbral de daño, causalidad directa y nexo beligerante. Se trata, pues, de un comportamiento de alto riesgo, pues implica adentrarse en la ejecución de acciones armadas y, por consiguiente, hacer de la propia vida un blanco de ataques.

Si bien este enfoque deja por fuera otras formas de colaboración⁵, es relevante por al menos dos razones. Por un lado, pone de presente los altos costos que tiene el uso de la violencia organizada dado el nivel de riesgo que está en juego (Humphreys y Weinstein, 2008). Por el otro, es en el terreno de la participación directa donde se resaltan con mayor claridad las diferencias entre distintas élites y lo particular del caso cafetero. Es posible que la variación disminuya —también que sea mucho más difícil de documentar empíricamente— al hablar de aquellas formas de colaboración que caen por debajo de este umbral. Por todo lo anterior, acá me concentro en tres grandes modalidades de participación directa: en la creación del grupo, en la concreción de pactos o alianzas, y formando parte de sus estructuras de liderazgo. Antes, sin embargo, es importante aclarar el contexto en que aparecen las estructuras paramilitares.

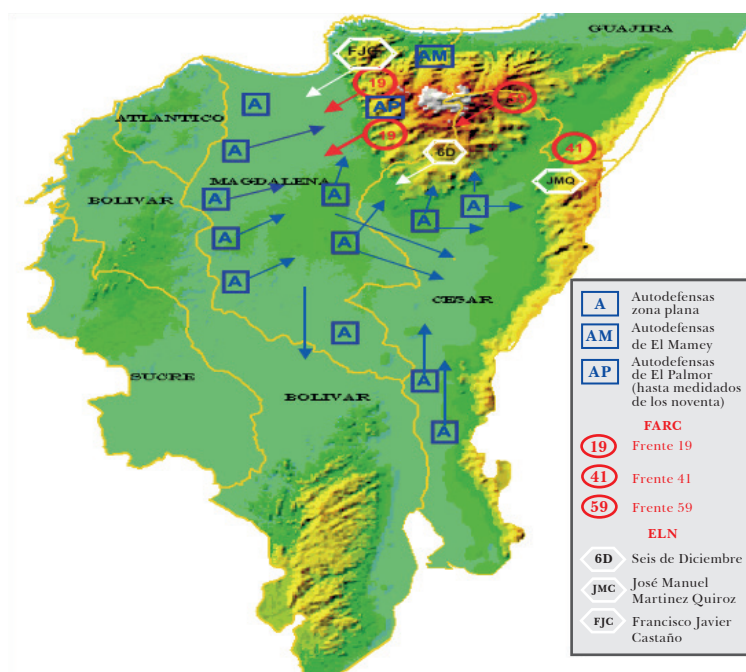
Hasta los años setenta la zona cafetera del Magdalena se caracterizó por ser una región pacífica y relativamente segura (Entrevista con líder cafetero, Ciénaga, 2019). Sin embargo, esto empezó a cambiar con la bonanza marimbera y, particularmente, con la política antidrogas altamente represiva del gobierno nacional. En ese contexto aparecieron las primeras formas de violencia organizada en la región, conocidas como ‘combos’, que eran pequeñas estructuras armadas organizadas por los intermediarios para proteger los cargamentos de

5 Hay un sinnúmero de interacciones que caen por debajo de esto y en esa medida podrían considerarse como formas de participación indirecta, como, por ejemplo, el apoyo a representantes electorales del grupo o algunas contribuciones económicas (Gutiérrez y Vargas, 2017). Algunos de estos casos se ubican en zonas grises donde no es fácil determinar si se trata de formas de colaboración o de acciones realizadas bajo la coacción de un grupo armado (para explorar esta discusión, ver Michalowski et. al. [2018]).

marihuana que transportaban desde las tierras altas de la Sierra hasta las tierras planas del departamento (Ardila et al., 2013).

A mediados de los años ochenta llegaron los primeros grupos guerrilleros a la región y entablaron una disputa con los combos, a quienes señalaron de ser la fuente de inseguridad y violencia en la zona (Granda y Santrich, 2008). Los exterminaron prácticamente a todos, pero hubo dos que lograron resistir gracias a sus alianzas con la fuerza pública y las élites agrarias legales e ilegales. Así, terminaron adoptando una vocación contrainsurgente y se convirtieron en los primeros grupos paramilitares en la zona: las Autodefensas del Mamey y las Autodefensas de Palmor. Unos años después, los paramilitares liderados desde Córdoba por los hermanos Castaño incursionaron en la costa caribe y conformaron el Bloque Norte. La figura 2 muestra cómo estaban distribuidos los grupos guerrilleros y paramilitares en el norte del Magdalena en la época.

Figura 2. Presencia de grupos armados en el Magdalena a mediados de los años noventa



Nota: Tomado del Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2001).

Autodefensas del Mamey

Las Autodefensas del Mamey son una estructura paramilitar que operó en Santa Marta desde comienzos de los años ochenta. Nace como resultado de la unificación de dos grupos de seguridad privada. Por un lado, estaba el combo liderado por Hernán Giraldo, conformado para brindar protección a las actividades relacionadas con el narcotráfico en la vertiente norte de la Sierra Nevada (Policía Judicial, 2012). Por el otro, el grupo conocido como ‘Los Chamizos’, que había sido organizado por los grandes comerciantes del Mercado

Público de Santa Marta para mantener la zona libre de ladrones y delincuentes (Defensoría del Pueblo, 2005).

A finales de los años setenta, los comerciantes le pidieron a Giraldo que liderara el grupo conformado en el Mercado, quien aceptó y así empezó a perfilarse como “el gran regulador de la seguridad” en todo Santa Marta (Zúñiga, 2004). Cuando las guerrillas llegaron a la Sierra, intentaron expandirse hacia la zona rural de Santa Marta y entablaron una disputa con el grupo de Giraldo. Sin embargo, este consiguió escalar sus capacidades bélicas gracias al respaldo financiero y logístico que le brindaron tanto los narcotraficantes como la fuerza pública (Policía Judicial, 2012).

La presencia de élites en el personal dirigente del grupo se evidencia en la propia trayectoria de Giraldo, que en el curso de la guerra se fue convirtiendo en un narco-ganadero. Proveniente de San Bartolomé, Caldas, Giraldo llega en 1969 como un colono más a la Sierra Nevada de Santa Marta, pero al cabo de unos años se involucra en el narcotráfico. Primero, se convierte en un intermediario, comprando cargas de marihuana en lugares lejanos de la Sierra y transportándola hasta las playas de la vertiente norte, donde negociaba con representantes de los narcos (Policía Judicial, 2012). Después, Giraldo se convierte en uno de los pioneros del tránsito de los cultivos de marihuana a los de coca en la Sierra (El Informador, 1989).

Con el paso de los años, el grupo de Giraldo terminaría desarrollando una relación orgánica con el narcotráfico: no solo les cobraba a los narcos por el manejo de las rutas marítimas a través de las cuales exportaban cocaína, sino que también procesaba la pasta base de coca que llegaba o se producía en la región y controlaba el comercio de la base producida por los campesinos de la Sierra. Esto les representó enormes recursos, como lo detalló el responsable financiero del grupo (Tribunal Superior de Barranquilla. Sala de Justicia y Paz, 2018).

Al mismo tiempo, Giraldo se convirtió durante el curso de la guerra en un gran ganadero de la región (Tribunal Superior de Barranquilla. Sala de Justicia y Paz, 2018; entrevista con académico local, Santa Marta, 2019, y con ex cultivadora de coca, Santa Marta, 2019). Desde muy temprano, esta era la actividad con la que se le reconocía públicamente. En 1989, cuando fue acusado de liderar una banda de sicarios en la Sierra, se defendió aduciendo que era un “simple campesino andariego y del interior del país”, que había hecho una finca “hasta completar doscientas cabezas de ganado” (El Informador, 1989). Incluso, otros comandantes paramilitares, como Adán Rojas, lo reconocían de esa forma: “[Giraldo] tenía una finca ganadera por Guachaca. Un día me invitó a la finca (...) Se dedica a la ganadería. A la finca que yo fui tiene un poco de ganado” (Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta, 2015; Fiscalía General de la Nación, 2003).

[233]

Autodefensas de Palmor

Las Autodefensas de Palmor es otro de los grupos paramilitares que operó en la Sierra Nevada de Santa Marta, particularmente en la vertiente occidental. Fue liderado por Adán Rojas Ospino y también inició como uno de los combos durante la bonanza marimbera, dedicado a brindar protección a los marimberos de la Sierra (Molano et al., 1988; Tribunal Superior de Bogotá. Sala de Justicia y Paz, 2015).

Al igual que el grupo de Giraldo, también se vuelve objetivo militar de las guerrillas. Pero en el caso de Rojas, el apoyo para escalar sus capacidades militares y convertirse propiamente en una estructura paramilitar provino de sus alianzas con la fuerza pública y con las élites agrarias del norte del Magdalena, principalmente ganaderas y bananeras, que tenían sus fincas en el norte del departamento —a lo largo de la zona bananera— y se convirtieron en blanco frecuente de los ataques de las guerrillas⁶. Los Rojas les prestaron seguridad para sus fincas a cambio de financiación y otro tipo de colaboraciones (Tribunal Superior de Barranquilla. Sala de Justicia y Paz, 2020). Según las declaraciones de Rigoberto Rojas, uno de los hijos de Adán, a comienzos de los años noventa entran en contacto con Alex Durán, un ganadero, político y narcotraficante de Fundación, quien les ofrece “apoyo económico y de armas” a cambio de prestarles seguridad a él y los suyos (Policía Judicial, 2009). Por su parte, Adán Rojas señaló que

[234]

otro que también nos colaboró fue este señor Hernando Mantilla y el hijo, son bananeros de la zona bananera, él me colaboraba con plata, también me pedía mucha ayuda para que le dejara dos a tres muchachos para que se los llevara para la finca; una vez la guerrilla le secuestró un hijo, y nosotros le ayudamos. (Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta, s/f)

En cuanto al personal dirigente, realmente no hubo participación de las élites en esta estructura. Adán Rojas vivió su infancia en Chapinero, Huila, pero se desplazó a Planadas luego de que la guerrilla asesinara a su padre. Allí se une al grupo que comandaba el bandolero ‘Mariachi’, con quien recibe entrenamiento militar. En los años sesenta se va para la costa Caribe y llega a la zona bananera, y al poco tiempo compra una finca en la Sierra, en el corregimiento de Palmor.

Aprovechando su formación como especialista en el uso de la violencia, funda un combo con sus familiares para prestarles seguridad a los marimberos. Sin embargo, a mediados de los años noventa la guerrilla expulsa a su familia de la región, así que buscan a Giraldo para que les comparta un pedazo de su territorio en Santa Marta. Sus hijos también se convierten en especialistas en violencia luego de recibir entrenamiento de los paramilitares de Córdoba. Aunque en su finca en Palmor Adán cultivaba café y tenía ganado, no hay evidencia de que fuera un gran productor o líder del sector cafetero (Centro de Memoria

6 En esta zona del departamento también se produjo una profunda interacción de las élites agrarias con el narcotráfico (Levy y Castillo, 2023).

Histórica, 2009). A diferencia de Giraldo, no hay evidencia de que esta familia haya acumulado grandes extensiones de tierra durante la guerra.

El Frente Resistencia Tayrona del Bloque Norte

Desde mediados de los años noventa aparece otra estructura paramilitar en el Magdalena, esta vez vinculada a las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), lideradas por los hermanos Castaño. El responsable de la misión, Salvatore Mancuso, otro gran ganadero de Córdoba, envió en 1996 un primer grupo de hombres armados al Magdalena y el Cesar, y organizó múltiples reuniones con ganaderos y terratenientes de la zona para conseguir su apoyo. Así fue conformándose el Bloque Norte de la ACCU (CNMH, 2022). Al mismo tiempo, Mancuso encuentra su principal apoyo en la figura de Rodrigo Tovar Pupo, un reconocido ganadero proveniente de una prestante familia del Cesar. Tovar empezó apoyando a los paramilitares en asuntos logísticos y con recursos económicos, pero poco a poco fue adoptando funciones de coordinación y estableció relaciones con los empresarios rurales y ganaderos para expandir el alcance del grupo. Finalmente, terminó incorporándose plenamente al grupo con el alias Jorge 40, máximo comandante del Bloque Norte (Tovar Pupo, 2008).

La expansión del Bloque Norte hacia el norte del Magdalena estuvo marcada por fuertes disputas. Jorge 40 le exigió a Giraldo que se incorporara al Bloque Norte, quien se negó; en consecuencia, se desató una guerra entre los dos grupos hacia finales del 2001. Como la guerra es ganada por Jorge 40, Giraldo decide acatar su mandato (Montes et al., 2014). De esta forma, se crea en febrero del 2002 el Frente Resistencia Tayrona y se establece una comandancia con representación de las tres fuerzas: Giraldo funge como comandante político, Adán Rojas (hijo) como comandante urbano de Santa Marta y Edgar Córdoba, alias 5-7, como comandante militar. Córdoba era el delegado de Jorge 40, provenía de un hogar de clase media en Córdoba y se convirtió muy pronto en un especialista en el uso de violencia (Centro de Memoria Histórica, 2008).

De esta forma, se evidencia que en la creación de esta estructura no hubo realmente participación de las élites, pues se conformó a partir de una reconfiguración de las estructuras armadas existentes. Por otra parte, en cuanto a la presencia de élites en las estructuras de liderazgo podría decirse que se mantuvo la representación de los narcotraficantes, pero se reforzó la presencia de grandes ganaderos al quedar Jorge 40 y Mancuso en cabeza del Bloque Norte.

Ahora bien, para finalizar el análisis sobre esta estructura vale la pena considerar dos posibles contraargumentos sobre su relación con el sector cafetero. En primer lugar, fue posible documentar el caso de un empresario cafetero que les suministró información a los paramilitares respecto a presuntos colaboradores de la guerrilla. Se trata de Italo Cianci, dueño de unas fincas y una trilladora de café en Santa Marta, que también se dedicaba al narcotráfico y fue socio comercial de los hermanos Castaño en los proyectos ganaderos y palmeros de Urabá (Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta, 2012).

Sin embargo, esto no desafía la argumentación propuesta, pues se trata de una forma de colaboración que no supera el umbral de la participación directa. De acuerdo con el mismo comandante paramilitar de la zona, Italo no *ordenó* esos asesinatos, sino que se limitó a suministrar la información. Esto contrasta fuertemente con la situación de otras élites rurales en el Magdalena, que sí influyeron directamente en la toma de decisiones del grupo aún sin pertenecer a su comandancia (ver Castillo, 2023).

Un segundo contraargumento tiene que ver con los aportes económicos que el sector cafetero habría realizado al Frente Resistencia Tayrona. La evidencia tomada de distintas fuentes indica que se trató de cobros obligatorios, impuestos por los paramilitares a los productores, y no contribuciones voluntarias para el sostenimiento del grupo (Villarraga, 2009). De acuerdo con los testimonios recogidos por la Unidad de Restitución de Tierras (URT), desde el 2002 este grupo “generó un sistema de *impuesto* a los caficultores de treinta mil pesos por cada hectárea cultivada en café” (2017, p. 87)⁷. Incluso uno de los comandantes paramilitares que operó en esta zona reconoció el carácter coercitivo de estos cobros:

(...) lo que eran cafeteros, galpones, anualmente tenían que pagar una vacuna a las autodefensas, hasta que a mí me tocó ir a recoger dinero, se hacía un censo y se cobraba por hectárea. PREGUNTADO: ¿Sabía usted si existían personas, dueños de predios, como finqueros, que en vez de pagar vacunas les colaboraban a las AUC con aportes? CONTESTO: pues eso como aporte no era, eso era una vacuna (...) al pago de vacunas porque todos los finqueros tenían que colaborar, si no colaboraban les quitaban la finca, los sacaban de la región o les quitaban la vida. Colaboraban quisieran o no quisieran. (Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta, 2013)

[236]

SEGURIDAD Y CONFLICTIVIDAD AGRARIA: UNA RUTA DE EXPLICACIÓN

Todo lo planteado hasta aquí respecto a la baja participación directa de las élites cafeteras en la experiencia paramilitar del Magdalena coincide con la percepción de varios de los pobladores del rol relativamente neutral que asumió el gremio en el desarrollo del conflicto⁸. Uno de los líderes cafeteros afirmó que el Comité de Cafeteros no se metió “ni con uno, ni con el otro”, en referencia a los grupos guerrilleros y paramilitares (Entrevista, Ciénaga, 2019). Otro señaló que “la Federación, por fortuna, gozaba de un respeto, como una institución neutral, como una institución de los cafeteros” (Entrevista, Santa Marta, 2019).

Ahora bien, si otras élites rurales del departamento se aliaron directamente con los paramilitares (Castillo, 2023), ¿cómo se puede explicar la particular situación de los cafeteros? La literatura académica ha planteado varias hipótesis para explicar la participación de élites económicas en la experiencia paramilitar. Una de las principales apunta a los arreglos institucionales que promovieron el uso de la violencia privada en el país y que

7 Ver más en Unidad de Restitución de Tierras (2018).

8 Esto también contrasta con las organizaciones gremiales de otras regiones que apoyaron, incluso públicamente, a los paramilitares y que se involucraron de lleno en el despojo de tierras (Cepeda y Rojas, 2008).

habrían facilitado las alianzas entre élites, fuerza pública y paramilitares (Grajales, 2017). Sin embargo, esta mirada puede ser insuficiente para entender nuestro caso. En la medida en que estos incentivos estaban fijados institucionalmente, no alcanzan a explicar por qué unos sectores sociales sí se aliaron con los paramilitares y otros no. Para dar cuenta de esta variación es necesario, pues, examinar las características particulares de cada sector. En ese sentido, retomo aquellas explicaciones que se refieren a las razones que habrían tenido las élites para establecer sus alianzas con los paramilitares (Boix, 2008). A continuación, exploro dos de estos mecanismos para entender la experiencia del sector cafetero del Magdalena.

Demandas de protección

Una de las principales razones que vinculó a las élites agrarias con los paramilitares tuvo que ver con su vulnerabilidad. De acuerdo con Gutiérrez (2014), las élites vulnerables son aquellas que lidian con permanentes ataques o agresiones y por lo tanto sus “derechos básicos —a la propiedad o a la vida— están amenazados de manera inmediata y directa”. Esto permite entender sus alianzas con los paramilitares, pues desde su origen representaron para ellas una oferta de seguridad privada. Sin embargo, las élites del sector cafetero en el Magdalena nunca entraron en esta categoría.

Ciertamente, se trata de un sector que fue altamente afectado por el conflicto armado. Muchos productores fueron víctimas y tuvieron que abandonar sus tierras (Entrevista con empresario cafetero, Santa Marta, 2019). Además, la actividad estable de las guerrillas y los enfrentamientos con la fuerza pública limitaron la presencia de las distintas entidades del Estado, afectaron la infraestructura de los pueblos y elevaron los costos de producción, particularmente del trabajo requerido para la recolección del grano y de la comercialización (El Informador 1991b).

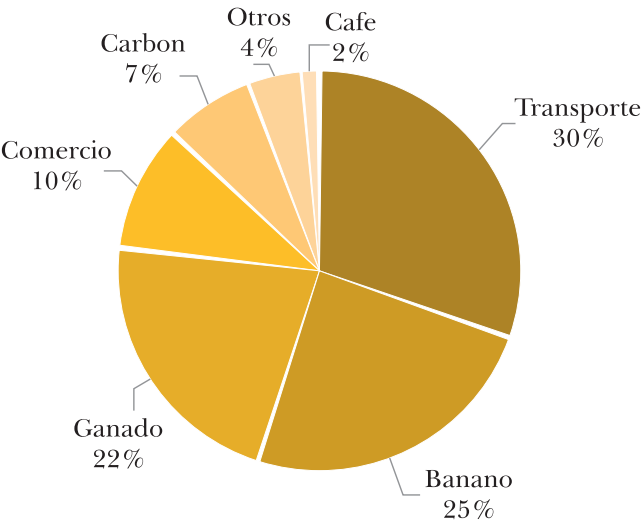
Sin embargo, en términos de Gutiérrez y Wood (2017), hay varias razones para creer que los cafeteros fueron un blanco poco frecuente de la violencia guerrillera. En primer lugar, a partir del conteo realizado de eventos armados en el Magdalena fue posible identificar un total de 69 eventos en los municipios cafeteros que afectaron a los miembros de distintos gremios y en los que los grupos guerrilleros aparecen como responsables. Como se observa en la Tabla 1, los eventos más recurrentes fueron la afectación a bienes, el secuestro y los retenes. Al desagregar los datos por sector económico se evidencia que los más afectados fueron los gremios del transporte, el banano y el ganado. La asimetría en relación con el sector cafetero es evidente.

Tabla 1. Eventos armados en los municipios cafeteros del Magdalena con afectación a gremios

Tipo	Cantidad
Afectación a bienes	27
Asesinato	1
Ataque	1
Combate	3
Exacción	1
Masacre	1
Retén	15
Secuestro	20
Total	69

Nota: Elaboración propia a partir de matriz de eventos armados (ver Sección 2a)

Gráfica 1. Gremios afectados por eventos armados de las guerrillas en los municipios cafeteros del Magdalena



Nota: Elaboración propia a partir de matriz de eventos armados (ver Sección 2a).

Esto coincide con la información recolectada en campo. Varias de las personas entrevistadas coincidieron en que los ataques de las guerrillas a los cafeteros fueron más bien pocos (Entrevista con empresario cafetero, Santa Marta, 2019). Al respecto, un exdirectivo del Comité de Cafeteros señaló que “aquí en el corregimiento nunca un guerrillero secuestró un cafetero ni nada, ni nos pedían vacunas ni nada (...) ustedes la guerrilla no veían que mataban un dueño de finca para quedarse con la finca” (Entrevista, Santa Marta, 2019). Otro de los líderes incluso enfatizó el contraste con otros sectores con los cuales las guerrillas fueron mucho más hostiles: “ellos atacaron bananeros, a los ganaderos, a ellos sí, con esos

manes sí les daban, con los palmeros, ese era como su objetivo y su vaina” (Entrevista con exdirectivo del Comité de Cafeteros, Santa Marta, 2019)⁹.

Finalmente, se evidencia al analizar las demandas que el sector cafetero manifestó públicamente. De acuerdo con la información de prensa, los cafeteros expresaron un total de 132 demandas entre 1984 y 2001 (Tabla 2). Las demandas de seguridad tuvieron un papel importante en esta agenda, pero como una prioridad intermedia. Realmente, sus principales preocupaciones se centraron en el crédito, la infraestructura vial, el precio del grano y los servicios públicos domiciliarios¹⁰. Además, la mayor parte estaban asociadas al clima de violencia e inseguridad en la zona y no propiamente a los ataques de los cuales fueran objeto los cafeteros (El Informador, 1991a). En ese sentido, tan solo hubo dos que podrían ser consideradas demandas de *protección*, lo que las ubica en un lugar marginal dentro de la agenda gremial (1,5 %).

Tabla 2. Demandas expresadas por el gremio cafetero entre 1984 y 2001

Demandas	Número	Porcentaje
Crédito	28	21,2
Infraestructura vial	15	11,4
(Bajo) precio del grano	15	11,4
Servicios públicos domiciliarios	13	9,8
(In)seguridad	11	8,3
Clima	7	5,3
Otro	6	4,5
Problemas fitosanitarios	6	4,5
(Altos) costos producción	5	3,8
(Bajo) nivel producción	5	3,8
Educación	5	3,8
(Baja) productividad	4	3,0
Vivienda	3	2,3
Glifosato	3	2,3
Salud	2	1,5
Políticas sociales	2	1,5
Recreación	2	1,5
Total	132	100

Nota: tomado de Castillo (2022, p. 118)

9 La excepción que confirma la regla es el asesinato de un extensionista del Comité a finales de los años noventa. “Sí, fue un golpe duro para nosotros, pero aquí la gente no se inclinó ni por uno ni por los otros. La gente aquí no”, narró una productora cafetera (Entrevista, Ciénaga, 2019).

10 La distribución de los datos indica que estas demandas aparecen por encima del tercer cuartil (Q3=11).

Conflictividad agraria y represión

Otra de las razones que tuvieron las élites rurales para aliarse con los paramilitares tuvo que ver con el tipo de conflictos sociales que experimentaban y la necesidad de hacer frente a las diferentes demandas desde abajo. Está suficientemente documentado el hecho de que las alianzas de distintos sectores con los paramilitares también estuvieron asociadas a la represión de este tipo de demandas, representadas generalmente a través de la organización y movilización de sectores de trabajadores y campesinos (Gómez, 2021; CNMH, 2012). Como veremos a continuación, el sector cafetero tampoco llegó a hacer parte de esta categoría.

La conflictividad agraria nunca fue particularmente amenazante para las élites cafeteras del Magdalena. En esta región no tuvieron mucho espacio las demandas de acceso a tierras —denominadas popularmente como la “lucha por la tierra”— que movilizaron vastos sectores campesinos a lo largo de la costa caribe y desafiaron en forma directa los derechos de propiedad de las élites rurales (Zamosc, 1986). En un trabajo pionero sobre la colonización de la Sierra Nevada, Molano et al. (1988) reportaban la ausencia de sindicatos agrarios u otro tipo de organizaciones que representaran las demandas campesinas. En el caso de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), sabemos que tuvo comités en los municipios cafeteros, pero varias fuentes coinciden en que su actividad se concentró en la zona plana de los pueblos (Britto, 2020; Entrevista con empresario cafetero, Santa Marta, 2019). Del mismo modo, las recuperaciones o invasiones de tierras —que representaron uno de los principales repertorios de la movilización campesina en la costa Caribe (Reyes, 1987)— fueron un fenómeno más bien marginal en la Sierra (Viloria, 2019, p. 178).

Este patrón de conflictividad se explica en buena medida por el tipo de campesinado que resultó del proceso de expansión de la frontera agraria en la Sierra. Por una parte, la gran disponibilidad de tierras en la Sierra, susceptibles de ser civilizadas y convertidas en unidades de producción, sació el “hambre de tierras” (Reyes y Bejarano, 1988) del campesinado que comenzó a llegar a la zona a mediados del siglo XX. Como señalan Molano et al., “debido a la gran cantidad de tierras baldías existentes en la región, los colonos no se vieron en la necesidad de invadir las grandes haciendas” (1988, p. 47). De esta forma, en la zona cafetera se fue consolidando una estructura de tenencia en la cual los pequeños y medianos productores tenían un peso importante (Tabla 3). De acuerdo con las cifras del censo cafetero de 1970, las fincas medianas eran las que más aportaban tanto al área sembrada en café (56,6 %) como a la producción (51 %).

[240]

Tabla 3. Distribución del área y la producción cafetera según el tamaño de la propiedad en el Magdalena Grande en 1970

Tamaño de la propiedad	Número	%	Área cafetera (Has)	%	Producción de café a (kg)	%
Microfundio	37	1,0	42,5	0,1	18.759	0,1
Minifundio	388	10,4	1.281,6	3,1	559.606	4,0
Pequeña	817	21,9	4.906,4	11,9	1.764.065	12,6
Mediana	2082	55,9	23.264,0	56,6	7.108.624	51,0
Mediana y grande ^b	402	10,8	11.603,5	28,2	4.500.156	32,3
Total	3.726	100,0	41.098,0	100,0	13.951.210	100,0

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la Federación Nacional de Cafeteros (1970).

^a Café pergamino seco

^b No fue posible diferenciar con precisión entre predios medianos y grandes, pues la información solo presenta datos sobre predios mayores a cien hectáreas y esto incluye los dos tipos de predios.

Por otra parte, y no menos importante, la producción de café garantizaba el acceso a los mercados y facilitaba el acceso a otro tipo de servicios como la asistencia técnica o el crédito (Palacios, 2009). La confluencia de estos dos factores permitió romper los ciclos de colonización que facilitan la expansión de la gran propiedad sobre la tierra (LeGrand, 2016), para dar lugar a una economía campesina estable. Como señalan Avella et al., “[el cafetero] cuenta con un apropiado mercadeo, hay más asistencia para abrir mejores vías de comunicación, es un campesino integrado a la vida nacional y no es marginado como el colono” (1981, p. 495). Esto no significa que los campesinos no elevaran demandas, pero sí que estas no implicaban una amenaza para las élites cafeteras y estaban dirigidas principalmente contra el Estado. Como señalé antes, las demandas principales tenían que ver con el acceso a crédito, el mejoramiento de la infraestructura o la dotación de bienes públicos.

Adicionalmente, el campesino cafetero tenía fuertes incentivos para tramitar sus demandas a través de los canales gremiales —altamente institucionalizados— y de esta manera se reducía el espacio para otras formas de movilización más contestatarias. Para explorar esto, veamos el rol de la Federación de Cafeteros y su expresión local: los comités territoriales.

El Comité Departamental de Cafeteros del Magdalena era un poderoso intermediario para los campesinos cafeteros, ya que tenía la capacidad de representar sus demandas, incluidas las de los pequeños y medianos cultivadores. Ejemplo de ello es que durante muchos años contó con los recursos para resolver directamente algunas de sus problemáticas: el arreglo de las vías, la instalación de un puesto de salud o la construcción de una escuela (El Informador 1990a). De hecho, esto dio lugar a la percepción de que era el Estado el que se quedaba corto. Véase la siguiente nota de prensa sobre las problemáticas que vivía la región cafetera de San Isidro en 1990:

[...] y manifestaron sus moradores que es muy poca la acción de la administración municipal que allí se ve, indicando que casi toda la ayuda la reciben del Comité de Cafeteros y todas las obras se ejecutan por medio de dicha entidad. (El Informador, 1990b).

El Comité además tenía acceso a tomadores de decisiones en distintas agencias estatales y en todos los niveles territoriales. Esta influencia les permitió conseguir soluciones con cierta efectividad, por ejemplo, para lograr el nombramiento de profesores ante la gobernación (El Informador, 1982) o conseguir la refinanciación de la deuda de los productores ante la Caja de Crédito Agrario (El Informador, 1999). Por esta misma razón, eran la puerta de acceso al territorio y el primer círculo de contacto cuando el Estado quería operacionalizar o incluso solo dar a conocer alguna de sus políticas en el territorio. Eran los líderes del comité a quienes debían buscar primero.

CONCLUSIONES

En este trabajo he afirmado que las élites cafeteras del Magdalena no participaron directamente en las experiencias paramilitares de esta región. Para sostener esto, mostré que se mantuvieron al margen de la creación de estos grupos y de sus estructuras de liderazgo, y no establecieron alianzas con ellos. Además, propuse que es posible entender esto a partir de la relación de dichas élites con la violencia guerrillera y con la conflictividad agraria. Por su trayectoria particular, dentro del sector cafetero nunca se desarrollaron las motivaciones de protección y de represión social que pudieran alinearlos con las lógicas de la actividad paramilitar.

[242] Esta argumentación impulsa en varias direcciones la agenda de investigación sobre las dimensiones agrarias de la guerra (Cramer y Richards, 2011). Primero, explora las interacciones entre la violencia y el mundo del café, y su compleja red de actores. En este caso, se avanza en el conocimiento de cómo las élites del mundo del café se relacionaron con la violencia guerrillera y el paramilitarismo. En segundo lugar, contribuye a entender la manera en que la conflictividad agraria pudo incidir en las dinámicas de la guerra (Paige, 1975); puntualmente, muestra cómo el proceso de expansión de la frontera agrícola cafetera pudo incidir en la formación de unas élites rurales menos proclives a la represión social de las demandas de trabajadores y campesinos. Por último, contribuye a desmontar un lugar común sobre la relación entre élites agrarias y paramilitares. Si bien este tipo de alianzas fueron masivas, el artículo resalta que también fueron diferenciadas, pues no todos los sectores económicos se comprometieron de la misma forma. Algunos, como los cafeteros del Magdalena, decidieron mantenerse relativamente al margen.

REFERENCIAS

- Aponte, A. (2015). *Ganaderos, barones regionales y paramilitares: hacienda, poder y violencia en la sabana del antiguo estado de Bolívar 1980-2014*. Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales.
- Ardila, E., Acevedo, Á. y Martínez, L. (2013). Memoria de la bonanza marimbera en Santa Marta. *Oraloteca*, 5, 54–79.
- Arjona, A. (2016). *Rebelocracy*. Cambridge University Press.
- Avella, F., Abello, C., Ariza, A., Díazgranados, M., Gómez, A., Guerra, A., Lafaurie, N., Navarro, A. y Pantoja, H. (1981). *Tipología y nivel de desarrollo de los asentamientos rurales de la Sierra Nevada*.

- Britto, L. (2020). *Marijuana Boom. The Rise and Fall of Colombia's First Drug Paradise*. University of California Press.
- Boix, C. (2008). Civil wars and guerrilla warfare in the contemporary world: toward a joint theory of motivations and opportunities. En *Order, conflict and violence* (pp. 197–218).
- Castillo, L. (2022). *Paramilitares y cafeteros en la Sierra Nevada de Santa Marta: desencuentros en torno a la seguridad privada y la represión social* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Castillo, L. (2023). *Élites rurales y paramilitares en el Magdalena: participación directa pero diferenciada*. Manuscrito próximo a publicar.
- Centro de Memoria Histórica (2008). *Testimonio # 3. Hombre, adulto y victimario, Cárcel Modelo de Barranquilla. Edgar Córdoba Trujillo*. Archivo Virtual de los Derechos Humanos. Fondo Centro de Memoria Histórica. Dirección de Construcción de la Memoria. Serie Proyectos de Investigación para la Reconstrucción de la Memoria Histórica.
- Centro de Memoria Histórica (2009). *Entrevista Adán Rojas. Santa Marta, julio 21 de 2009*. Archivo Virtual de los Derechos Humanos. Fondo: Grupo de Memoria Histórica. Serie: Casos Emblemáticos. Folios 77-93.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2012). *Justicia y Paz: tierras y territorios en las versiones libres de los paramilitares*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2014). *“Patrones” y campesinos: Tierra, poder y violencia en el Valle del Cauca (1960-2012)*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2022). *La tierra se quedó sin su canto. Trayectoria e impactos del Bloque Norte en los departamentos de Atlántico, Cesar, La Guajira y Magdalena. Tomo 1*. CNMH.
- Cepeda, I. y Rojas, J. (2008). *A las puertas de El Ubérrimo*. Debate.
- Cramer, C. y Richards, P. (2011). Violence and War in Agrarian Perspective. *Journal of Agrarian Change*, 11(3), 277–297.
- Defensoría del Pueblo. (2005). *Informe de Riesgo No. 032-05*.
- Dube, O., y Vargas, J. F. (2015). Choques en los Precios de los Productos Básicos y Conflicto Civil: Evidencia para Colombia. *Ensayos sobre Economía Cafetera*, 29(31), 128.
- El Informador (1982, May 23). *Caficultores se dirigen al gobierno sobre educación*.
- El Informador (1989, junio 12). *Dice Hernán Giraldo: “Estoy dispuesto a rendir indagatoria”*.
- El Informador (1990a, June 23). *Obras y servicios para la zona cafetera del Comité Departamental de Cafeteros*.
- El Informador (1990b, August 30). *Problemas en San Isidro de la Sierra*.
- El Informador (1991a, mayo 28). *En la Sierra. Crisis Cafetera*.
- El Informador (1991b, junio 25). *Ayuda a campesinos de la Sierra Nevada*.

- El Informador (1996, septiembre 12). *2 mil empleos generará la recolección de café*.
- El Informador (1999, March 23). *Tres modalidades para aliviar deuda cafetera*.
- Federación Nacional de Cafeteros (1970). *Atlas Cafetero de Colombia*.
- Fiscalía General de la Nación (2003). *Respuesta a la consulta de Hernán Giraldo en bases de datos*.
- Franco, M. C. (2006). *Institucionalidad, capital social y violencia: una caracterización desde la zona cafetera*. Ceso - Universidad de los Andes.
- Franco, V. L. y Restrepo, J. D. (2011). Empresarios palmeros, poderes de facto y despojo de tierras en el Bajo Atrato. En M. Romero (Ed.), *La economía de los paramilitares. Redes de corrupción, negocios y política* (pp. 269–410). Corporación Nuevo Arco Iris. Random House Mondadori.
- Gómez, J. G. (2021). *¿Por coacción o por convicción? Multinacionales y violencia antisindical letal: los casos de Chiquita Brands y de Drummond Company*.
- Grajales, J. (2011). The rifle and the title: Paramilitary violence, land grab and land control in Colombia. *Journal of Peasant Studies*.
- Grajales, J. (2017). Private Security and Paramilitarism in Colombia: Governing in the Midst of Violence. *Journal of Politics in Latin America*, 9(3), 27–48.
- Granda, R. y Santrich, J. (2008). *Memorias Farianas: raíces del Frente 19 José Prudencio Padilla*.
- [244] Gutiérrez, F. (2014). El Orangután con sacoleva: cien años de democracia y represión en Colombia (1910-2010). IEPRI, Debate.
- Gutiérrez, F. y Barón, M. (2005). Estado, control territorial paramilitar y orden político en Colombia. En G. Sánchez Gómez y M. E. Wills (Eds.), *Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia* (p. 610). Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, F. y Vargas, J. (2016). *El despojo paramilitar y su variación*. Editorial Universidad del Rosario.
- Gutiérrez, F. y Vargas, J. (2017). Agrarian elite participation in Colombia's civil war. *Journal of Agrarian Change*, 17(4), 739–748.
- Gutiérrez, F. y Wood, E. (2017). What Should We Mean by Pattern of Political Violence? Repertoire, Targeting, Frequency, and Technique. *Perspectives on Politics*, 15(1), 20–41.
- Humphreys, M. y Weinstein, J. M. (2008). Who Fights? The Determinants of Participation in Civil War. *American Journal of Political Science*, 52(2), 436–455.
- Ibañez, A. M., Muñoz-Mora, J. C. y Verwimp, P. (2013). *Abandoning Coffee under the Threat of violence and the Presence of Illicit Crops. Evidence from Colombia*.
- Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta (s/f). *Declaración de Adán Rojas*.
- Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta (2012). *Declaración de Italo Cianci*.
- Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta (2013). Declaración rendida por Ever Antonio Caicedo Pérez. En *Expediente 2013-00035, Cuaderno 5, Folios 249-255*.

- Juzgado Único Penal del Circuito Especializado de Santa Marta (2015). *Indagatoria de Adán Rojas Ospina*.
- Leigh, P., Pereira, G. y Bernal-Bermúdez, L. (2021). *Justicia transicional y rendición de cuentas de actores económicos, desde abajo: desplegando la palanca de Arquímedes*. Editorial Dejusticia.
- LeGrand, C. (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. Ediciones Uniandes.
- Levy, B. y Castillo, L. (2023). *Entre el mundo legal e ilegal: narcotráfico, élites agrarias y violencia en el Magdalena (1972-1992)*. Manuscrito próximo a publicar.
- Montes, A., Martínez, L., Martínez, N., Renán, W. y Silva, F. (2014). *Memorias y Narrativas: Tres décadas de conflicto armado en el Magdalena Grande*. Universidad del Magdalena.
- Michalowski, S., Sánchez León, N. C., Marín López, D., Jiménez Ospina, A., Martínez Carrillo, H., Domínguez Mazhari, V. y Arroyave Velásquez, L. M. (2018). *Entre coacción y colaboración. Verdad judicial, actores económicos y conflicto armado en Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Molano, A., Roza, F., Escobar, J. y Mendiola, O. (1988). *Diagnóstico de la Sierra Nevada de Santa Marta. Aproximación a una historia oral de la colonización*.
- Nieto Arteta, L. (1997). *El café en la sociedad colombiana* (Número c).
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2001). *Panorama actual de la Sierra Nevada de Santa Marta*.
- Ortiz, C. (1985). *Estado y subversión en Colombia. La Violencia en el Quindío, años 50*.
- Paige, J. (1975). *Agrarian Revolution. Social Movements and Export Agriculture in the Undeveloped World*. The Free Press.
- Palacios, M. (2009). *El café en Colombia 1850-1970. Una historia económica, social y política* (Número 40).
- Policía Judicial (2009). Entrevista Rigoberto Rojas, informe de policía judicial. En *Archivo Virtual de los Derechos Humanos*.
- Policía Judicial (2012). Informe de Policía Judicial sobre el Bloque Resistencia Tayrona. En *Archivo Virtual de los Derechos Humanos*.
- Quinche, J., Perdomo, P. y Vargas, J. (2018). *Despojo paramilitar en el Magdalena: el papel de las élites económicas y políticas*.
- Rettberg, A. (2003). Administrando la adversidad: respuestas empresariales al conflicto Colombiano. *Colombia internacional*, 55, 37–54.
- Rettberg, A. (2012). Balas y tinto: conflicto armado en la zona cafetera colombiana. En *Crisis y transformaciones del mundo del café* (pp. 85–114). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rettberg, A. (2018). “Tomémonos Un Tinto”: Café, conflicto armado y criminalidad en Colombia. En A. Rettberg, C. Nasi, R. J. Leiteritz, y J. D. Prieto (Eds.), *¿Diferentes recursos, conflictos distintos?: la economía política regional del conflicto armado y la criminalidad en Colombia* (pp. 47–82). Ediciones Uniandes.
- Rettberg, A., Leiteritz, R. J., Nasi, C., y Prieto, J. D. (2018). ¿recursos diferentes, conflictos distintos? Un marco para comprender la economía política del conflicto armado y la criminalidad en las regiones colombianas.

En A. Rettberg, C. Nasi, R. J. Leiteritz, y J. D. Prieto (Eds.), *¿Diferentes recursos, conflictos distintos?: la economía política regional del conflicto armado y la criminalidad en Colombia* (p. 414). Ediciones Uniandes.

Reyes, A. (1987). La violencia y el problema agrario en Colombia. *Análisis Político*, 0(2), 30–46

Reyes, A. y Bejarano, A. M. (1988). Conflictos agrarios y luchas armadas en la Colombia contemporánea: una visión geográfica. *Análisis Político*, 5(5), 6–27.

Romero, P. y Alvis, A. (1972). *Liderazgo en la zona de San Pedro de la Sierra, tesis de pregrado*. Universidad Tecnológica del Magdalena.

Thomson, F. (2011). The Agrarian Question and Violence in Colombia: Conflict and Development. *Journal of Agrarian Change*, 11(3), 321–356.

Tovar Pupo, R. (2008). *Mi vida como autodefensa y mi participación como miembro del BN y del BNA* (pp. 1–152). <http://memoriaydignidad.org/memoriaydignidad/images/extradicionysussecuelas/Dossiers/Jorge-40>

Tribunal Superior de Barranquilla. Sala de Justicia y Paz (2018). *Sentencia parcial contra Hernán Giraldo Serna y otros miembros del Bloque Resistencia Tayrona. Radicados: 08-001-22-52-002-2013-80003*.

Tribunal Superior de Barranquilla. Sala de Justicia y Paz (2020). Sentencia contra Camilo Rojas Mendoza. En *Sala de Justicia y paz. Magistrado ponente: José Haxel de la Pava Marulanda*.

Tribunal Superior de Bogotá. Sala de Justicia y Paz (2015). *Sentencia contra José Gregorio Mangonez Lugo y Omar Enrique Martínez Ossias. Radicados 1215 y 1233. Magistrado ponente: Eduardo Castellanos Roso*.

[246]

Ugarriza, J. y Nussio, E. (2015). ¿Son los guerrilleros diferentes de los paramilitares? Una integración y validación sistemática de estudios motivacionales en Colombia. *Análisis Político*, 28(85), 189–211.

Unidad de Restitución de Tierras. (2017). *Documento de Análisis de Contexto. Conflicto armado y abandono de tierras en las zonas montañosas de la Sierra Nevada de Santa Marta, micro zonas de (I) Siberia, Lourdes y La Isabela, (II) Unión, Nueva Unión y El Congo, y (III) San Pedro de la Sierra y Palmor (Ciénaga, Magdalena)*.

Unidad de Restitución de Tierras (2018). *Documento de Análisis de Contexto. La Secreta*.

Valencia, D. y Martínez, F. (2018). *Entre banano, palma y violencias en la zona bananera de Magdalena* (pp. 1–70).

Van den Boomen, I. M. (2017). *Paramilitarism and Multinational Corporations in the Colombian Armed Conflict*. Leiden University.

Villarraga, Á. (2009). *Cuando la madre tierra llora: crisis en derechos humanos y humanitaria en la Sierra Nevada de Gonawindúa (Santa Marta)*.

Viloria, J. (1998a). Café Caribe: la economía cafetera en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista del Banco de la República*, 71(844). <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/11450>

Viloria, J. (1998b). El café en la Sierra Nevada de Santa Marta: Aspecto Histórico. *Historia Caribe*, 2(3).

Viloria, J. (2005). Sierra Nevada de Santa Marta: Economía de sus Recursos Naturales. En *Documentos de trabajo sobre Economía Regional*.

Viloria, J. (2018). En busca de nuevas tierras y vecinos: Proceso de colonización en la Sierra Nevada de Santa Marta, Serranía de Perijá y Zona Bananera del Magdalena (siglos XVII - XIX). *Cuadernos de historia económica*.

- Viloria, J. (2019). Aroma de café: Economía y empresas cafeteras en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Jangwa Pana*, 18(2), 163–181.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Zamosc, L. (1986). *The agrarian question and the peasant movement in Colombia. Struggles of the National Peasant Association*. Cambridge University Press.
- Zúñiga, P. (2004). *Una reconstrucción del fenómeno del paramilitarismo en el departamento del Magdalena, tesis de pregrado*. Pontificia Universidad Javeriana.

RESEÑA

LA RELACIÓN ENTRE REPRESENTACIÓN, CONSTRUCCIÓN ESTATAL, OBLIGACIONES Y DERECHOS. DESENTAÑANDO ENIGMAS HISTÓRICOS Y DERRUMBANDO MANIQUEÍSMOS

Reseña de *Kings as Judges. Power, Justice, and the Origins of Parliaments*, de Deborah Boucoyannis.
Cambridge University Press, 2021. 386 páginas.

Luis Alfredo Rodríguez Valero, magíster en Ciencia Política de la Universidad de los Andes. Docente investigador de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Valledupar, Colombia, adscrito al grupo Política, Derecho y Territorio (PODET). Doctorando en Derecho de la Universidad Libre de Colombia. Correo electrónico: lrodriguezvalero@gmail.com.

[248]

En abril de 2017 James Robinson analizó los documentos de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) para conocer sus causas. Con una metodología cuantitativa de conteo de palabras identificó que las dos más repetidas eran Estado y guerrilla, y que la palabra Estado estaba acompañada de otras como debilidad-crónica, crisis-legitimidad, imperfecciones-deficiencias, relaciones paternalistas, agresión armada, represión e incumplimiento. Se preguntó si un Estado con esas condiciones podría corregir las demás causas del conflicto e invitó a “dejar de pensar en lo deseable sino en lo posible” (Robinson 2015). Este último llamado implica enfrentar dilemas, paradojas, sesgos y tabúes ya asumidos por la sociedad colombiana, pero que desde la academia estamos en la obligación de cuestionar y debatir.

En este marco sobre la construcción estatal, y en ambientes democráticos como los actuales, resulta valioso el texto de la profesora griega-inglesa Deborah Boucoyannis, de la Universidad George Washington. Se trata de un texto de ciencia política comparada que dialoga con las principales teorías de la construcción Estatal y la historia de las instituciones jurídicas medievales europeas. En algunos casos complementa, y en no pocos derrumba, muchos de los supuestos sobre los factores que dieron origen a la representación política en la historia de Inglaterra y Francia, de varios Estados de la Europa occidental y de dos casos orientales (el Imperio ruso y el Imperio otomano), que han sido explicados usualmente a través de modelos liberales o belicistas. Es un texto de interés para profesionales en ciencias políticas, pero también para profesionales en derecho dado su énfasis en cómo la prestación de servicios de justicia fue el catalizador de la representación política estable y moderna, así como para científicos sociales y el público en general gracias a su reflexión

respecto de las condiciones y cadenas causales que llevan a la representación política y la construcción estatal.

Volviendo a las teorías que explican la representación, la tesis liberal supone, sin soporte empírico alguno, la existencia de una idea natural compartida en el occidente europeo que llevó al reconocimiento de derechos individuales y de la propiedad y que finalmente desembocó en dinámicas representativas, democráticas y de desarrollo superior. Por otro lado, el modelo belicista supone que las constantes guerras causaron presiones impositivas que finalmente condujeron a las sociedades a reclamar mayor representación y derechos. Ambas tesis han tenido una amplia acogida en la academia: la liberal, en la escuela institucionalista, que guía buena parte de las recetas de reforma estatal de agencias internacionales, y la belicista, en autores *mainstream* como Tilly (2007), Mann (2006) o el profesor Carlos Patiño de la Universidad Nacional de Colombia (2005; 2012).

Para contraponerse a estas dos teorías y los modelos que de ellas se desprenden, la autora aboga por una metodología que invierta la relación normativa/empírica para responder a las tesis liberales, mientras que, para atender al segundo modelo, invita a hacer uso del concepto metodológico de *Process Tracing*.

El argumento principal del texto es que la representación y el parlamentarismo estable aparecen, en primer lugar y con mayor estabilidad, en Inglaterra, como consecuencia de la prestación de servicios de justicia por parte de las élites locales bajo la guía, los lineamientos y la vigilancia del nivel central de gobierno. En este proceso jugarían un papel determinante otras variables, como el poder infraestructural de los gobernantes, la condicionalidad sobre la tenencia/propiedad de la tierra, la estructura judicial, la institución de las peticiones ante autoridades, los impuestos, los niveles de capas funcionales, la fusión institucional (funciones ejecutivas/legislativas/judiciales en un mismo ente) y la acción colectiva. Estas variables y la relación entre ellas serán descritas a profundidad en las cinco partes que componen el libro.

La primera parte, “Los orígenes de las instituciones representativas: poder, tierra y cortes”, y su primer capítulo denominado “Introducción: de jueces errantes a jueces estacionarios”, empieza destacando el argumento central del libro y lo antepone a la tesis belicista, que deja muchas preguntas sin responder, en especial la referente al dilema de Weingast sobre “si el gobierno es lo suficientemente fuerte para proteger derechos de propiedad y hacer cumplir los contratos, también lo es para confiscar la riqueza de sus ciudadanos” (p. 8). Boucoyannis identifica cuatro factores para la emergencia de la representación y el parlamentarismo: 1) antes de la exigencia de representación a cambio de impuestos ya se había operado previamente un traslape institucional de los servicios de justicia como punto central; 2) fue un proceso que ocurrió donde los gobiernos/Estados eran fuertes; 3) esta fortaleza se expresaba controlando la nobleza (vía derechos condicionados); 4) el proceso está marcado por fuertes obligaciones colectivas que muy posteriormente se transformaron en derechos subjetivos individuales privados. Por esto, una idea que estará presente continuamente en el texto es cómo la representación fue, en un primer momento, más una obligación que un derecho.

Antes de cerrar este apartado, la autora propone preguntas problematizadoras claves y resume los contenidos de cada uno de los capítulos restantes del libro. En ese sentido, recuerda que los servicios de justicia, a diferencia de los impuestos o la guerra, son una demanda que viene de abajo hacia arriba y que es en estos foros en los que los nobles prestan el servicio de justicia donde surge la acción colectiva que se transformará en representación. Ahora bien, no se trató de un proceso espontáneo o altruista en el que se involucraron las élites y la nobleza, sino que, por el contrario, fue una obligación exigida por el rey gobernante.

Finalmente, justifica la selección de los casos de estudio y advierte a sus lectores de la tentación de entender el texto como un manual que se decanta por un modelo para la construcción de representación y Estados. Aclara que entre los indicadores que usará para determinar la fortaleza estatal están el recaudo de impuestos, el control sobre la condicionalidad de la tierra, el sistema de cortes unificado, la fusión de las funciones judiciales, políticas y fiscales, la imposición del servicio judicial a grupos poderosos, la obligación de la representación.

En el segundo capítulo, “Una teoría de la emergencia institucional: regularidad, función de marcación y orígenes del parlamento”, describe cómo la fortaleza organizativa territorial inglesa descansaba sobre la herencia anglosajona de los *counties* y los *hundreds*. Dicha organización, que homogenizaba la presencia territorial, facilitó el proceso de fusión institucional y de expansión del Estado central, sobre todo en lo referente a la provisión de servicios de justicia. La autora echa mano de diversos ejemplos históricos para mostrar los equívocos de las teorías belicistas e institucionalistas. También, aclara uno de los términos más importantes para el texto, el de la «fusión institucional en el parlamento», entendido como la concentración de las funciones públicas judicial, administrativa y legislativa. En el caso inglés, el parlamento mantuvo estas funciones; en el francés, por el contrario, no fue así, y las funciones judiciales, legislativas y, en especial, la de establecer impuestos, fueron separadas. En esta última materia, los datos comparados de registros históricos de los parlamentos permiten observar que, en las reuniones, los impuestos no eran un asunto principal, a diferencia de aquellos relacionados con los servicios de justicia, el establecimiento de derechos y la declaración de guerra y paz.

En cuanto a la actividad legislativa, en Inglaterra se aprobaron reformas para acompañar la fusión institucional como una centralización de la actividad judicial, alcanzada, en el caso inglés, en 1166, donde algunas acciones, especialmente las destinadas a la protección de los arrendatarios de los nobles, pasaron a ser de conocimiento por parte de Cortes reales. También hubo legislación en favor de los nobles, y un ejemplo de ello es la prohibición a los arrendatarios de subarrendar las tierras.

Hasta este punto, los servicios de justicia se limitaban a asuntos de nobles y arrendatarios, pero la participación de los comunes (quienes no tenían vínculos con los nobles) comienza a ser atendida de forma directa a partir de 1320. Estas dinámicas no se reprodujeron en Francia, donde legislar no era un asunto de interés para la nobleza.

[250]

Otra de las instituciones históricas de mayor importancia es la de las *Peticiones*, con la cual los diversos actores sociales podían buscar una solución para los problemas individuales o colectivos. Los nobles acudían a las peticiones para reclamar tierras, franquicias y dinero; los *county* y los *borough*, (entidades territoriales locales) para interponer solicitudes sobre impuestos, el mantenimiento de caminos, puentes, etc., y los arrendatarios libres y villanos las interponían para protegerse del ejercicio arbitrario de los señores. Además, las peticiones servían también para presentar quejas por arbitrariedades y corrupción de funcionarios. Este fue el germen de la acción colectiva y de lo que sería después la legislación en Inglaterra, a diferencia de Francia, donde los nobles no fueron obligados por el monarca a prestar el servicio de escuchar y atender las *peticiones* bajo el control y los lineamientos del gobierno central.

Aunque la comparación entre el caso inglés y el francés aparece en los primeros dos capítulos del libro, es en el tercero, “Explicando las capas institucionales y la fusión institucional: el rol del poder”, donde se profundizan. Es por esto que la autora contrasta la capacidad del rey inglés para imponerles obligaciones a los nobles (y para hacerlas cumplir) con la debilidad de su par francés. Entre los indicadores para comparar la capacidad de los monarcas la autora utiliza: 1) el número menor de nobles en Inglaterra, 2) el mayor número de sesiones parlamentarias convocadas en Inglaterra y 3) el sistema penal con la participación de los nobles como jurados o como jueces. Para la autora, estas dinámicas permitieron que “los señores privados no se apropiaran del poder público, sino que el poder público se apropiara de los señores” (p. 81).

Sobre la administración y el sistema de justicia hace una descripción muy detallada de las principales instituciones y cambios históricos en ambos países. Uno de los puntos que más destaca es el proceso de homogeneización del derecho desde el nivel central hacia la justicia local, lograda en parte por la herramienta de los *Writs*, una especie de minutas que debían utilizar los reclamantes de peticiones y derechos para ser conocidos por la administración de justicia. Para el año 1500 llegó a haber 2500 tipos de formularios. En 1832 fueron abolidos. Esta información es útil para observar las dinámicas modernizadoras y positivistas inglesas, que contradicen la idea latinoamericana de que todo el derecho anglosajón es un mero juego político interpretativista en manos de “jueces héroes” que ponderan principios.

Otro elemento que diferencia la prestación de servicios de justicia es la representación de la justicia inglesa como una justicia de funcionarios *amateur*, distinta de una justicia francesa de funcionarios pagos. Paradójicamente, la inglesa, de *amateurs* y patrimonialista (los cargos dependían de voluntad del rey), permitió un mayor control del monarca, lo que facilitó el proceso de unificación y centralización. En Francia, durante la misma etapa, no ocurrió lo mismo.

La segunda parte del libro, titulada “Los orígenes de la práctica representativa: poder, obligación e impuestos”, está compuesta por tres capítulos. La autora enfrenta uno de los caballos de batalla de las tesis institucionalista y belicista al analizar con detalle las demandas en la Carta Magna (1215) y en la Guerra Gloriosa (1600); identifica que, contrario a la hipótesis de que las demandas sociales en estos eventos históricos estuvieron relacionadas

con la representación a cambio de impuestos, la principal demanda fue por acceso a la justicia, alcanzada en el articulado de la Carta Magna. También destaca que la invitación a los comunes a participar en el parlamento inglés fue iniciativa de los nobles, algo que no ocurrió en el resto de casos estudiados, donde los comunes nunca hicieron parte ni fueron invitados por los monarcas. Finalmente, el capítulo cuatro cierra destacando que los gobernantes débiles no logran coaccionar a los nobles para cumplir con las funciones públicas, lo que causa una proliferación de asambleas con intereses limitados y que casi siempre privilegian a los nobles.

Si bien las diferencias entre el reino de Francia y el de Inglaterra son sustanciales, el primero guarda muchas semejanzas con el de Castilla, principal objeto de revisión del capítulo cinco. Tanto en Francia como en Castilla nos encontramos en presencia de momentos constitucionales que no lograron condicionar los derechos y privilegios de la nobleza: en el caso francés, por los denominados *derechos de sangre*, y en el de Castilla, por la institución del *Mayorazgo*. La autora concluye que el reino de Castilla estaría en un punto medio entre Inglaterra y Francia, pues si bien logró la fusión institucional en las Cortes y centralizó estas funciones para el pueblo, mantuvo regímenes especiales y excepcionales, especialmente en las localidades urbanas y aquellas bajo el dominio de los nobles, que lograron excluir de la representación a otras ciudades libres.

[252]

Esta parte cierra con el capítulo seis, dedicado a los impuestos. Boucoyannis explica el uso de la *paradoja de Eumenes* por parte de los monarcas ingleses, resumida en la frase “derrotar a los enemigos pidiéndoles créditos”; en este caso, los enemigos son los *Earls*, la más alta y reducida nobleza, a la que los monarcas acudían para solicitar préstamos. Esta práctica domesticaba a estas élites y las hizo propensas a la penetración del gobierno central, a través de mecanismos como la obligación de aceptar el cobro de impuestos a los villanos y comunes que habitaban en los territorios de estos nobles. En el caso francés, por el contrario, los impuestos eran vistos como un pago de los nobles para evadir la obligación de brindar servicios al rey, en principio, para después ser exonerados del pago. Finalmente, la autora muestra indicadores para volver a contrastar la fuerza del Estado inglés con la del francés en términos de creación de ejércitos y recaudo de impuestos. Concluye que sin incentivos de coerción ni impuestos, en los casos estudiados diferentes al inglés, los nobles no practicaron la representación a nivel nacional.

La tercera y última parte, “Comercio, pueblos y política económica de la representación”, está compuesta por tres capítulos que abordan los casos de las ciudades-Estados del territorio italiano, los Países Bajos, los cantones suizos y Cataluña. Contiene también un análisis comparativo sobre la hipótesis que relaciona el crecimiento económico y urbano con la representación a través del negocio de la lana en Inglaterra y la lana de la organización de la Mesta en Castilla.

Estos casos son importantes en la comparación debido a que han sido considerados por algunos investigadores como ejemplos de republicanismo y de una representación virtuosa.

Por tanto, se revisa si son el comercio y el urbanismo los factores que condujeron a las dinámicas de una representación moderna y estable en el tiempo.

Esta sección identifica que en las ciudades-Estados italianas, al igual que en Inglaterra, los servicios de justicia desempeñaron un papel fundamental en la construcción de acción colectiva. Instituciones como el *cónsul* o el *podestà* (de origen feudal), la *placita generalia*, el *Concio*, el *Arengum* y el *Parlamentum* ejercían funciones judiciales. Todos estos avances fueron logrados sin un ejecutivo o gobernante fuerte, pero esto también condujo a que los avances representativos se concentraran exclusivamente en las cabeceras de las ciudades, que estaban rodeadas de territorios que no conocieron la representación y en los que predominaban las relaciones de tipo feudal. Y aunque Venecia podría ser la excepción, su representación fue también excluyente, y estuvo concentrada en la élite comercial y marinera. No obstante, Venecia perduró más que otras ciudades-Estados debido a que consolidó mejores acuerdos con la periferia de su ciudad. En conclusión, la presencia de ejecutivos débiles terminó afectando las cadenas causales que llevaron a la representación, lo que confirma la tesis de la autora.

Respecto al caso de Flandes, la autora señala que, al igual que en Inglaterra, la tierra ganada al mar no quedó bajo el poder de hombres fuertes con derechos sobre ella, además de contar con instituciones centralizadas que controlaron el proceso, como la red de aguas. Ahora bien, a diferencia del caso inglés, la autonomía de los condados y las ciudades terminó por afectar la representación, que finalmente se concentró en las segundas, a pesar de que habían sido los condados los que habían impulsado la acción colectiva mediante la facilitación de los servicios de justicia a nivel local. Estas dinámicas fueron un obstáculo para la construcción de una representación a nivel nacional.

Una dinámica similar se puede ver en la vecina Holanda, que, aunque comparte muchos de los elementos que el texto ha señalado como factores de una representación estable, el poder de coerción del centro no fue lo suficientemente fuerte para evitar que surgieran muchas asambleas representativas, además de que no se generó la fusión institucional desde el centro.

Finalmente, el ejemplo de los cantones suizos, interesante debido a que estos pueblos eliminaron casi totalmente la nobleza, muestra la necesidad de ejecutivos fuertes para impulsar los factores principales que generan las dinámicas representativas. De hecho, los comunes lograron mayor representación en etapas en las que estuvieron bajo coerción de los imperios y los conflictos entre cantones del siglo XVIII solo pudieron ser resueltos por la intervención francesa.

En conclusión, esta serie de casos muestra que no son el comercio ni el nivel de urbanidad los factores principales que provocaron las dinámicas representativas; por el contrario, lo que causaron fue la creación de Estados al interior del Estado.

En el caso del Principado de Cataluña (parte del Reino de Aragón), que logró hitos importantes para la historia del parlamentarismo y la representación (como incluir la voz

de los hombres del pueblo para 1283), es posible identificar factores determinantes como la fortaleza del Príncipe Conde para someter a los nobles, pero no la suficiente como para que estos les permitieran a los campesinos y comunes poder presentar peticiones de forma directa ante la Corte. También sobresalen instituciones como las del *Vicario* y la *Guardia Civil*, que tuvieron un papel fundamental en la prestación de servicios de justicia y la centralización estatal.

A pesar de contar con algunos elementos y cadenas causales del esquema propuesto por la autora, al igual que en el caso del reino de Castilla, solo los condados bajo el control de los nobles podían participar en las instancias de toma de decisiones. Adicionalmente, y a pesar de tener un éxito temprano en la aplicación de la *paradoja de Eumenes*, la figura del príncipe fue perdiendo fuerza y cediendo ante los intereses de los nobles, lo que llevó a que el Principado perdiera la independencia en 1714.

El capítulo final de esta parte compara los efectos del negocio de la lana en Inglaterra y Castilla en la representación. Señala que en las reclamaciones de estos sectores no hay beneficios constitucionales, sino beneficios sectoriales. No obstante, la diferencia en ambos casos es que el Estado inglés, vigilante, y hasta cierto punto controlador, obligó a los comerciantes de lana a actuar colectivamente, mientras que en Castilla, un Estado menos intervencionista, y que adoptó medidas que hoy denominaríamos partidarias del libre mercado, no generó la acción colectiva necesaria para la posterior representación.

[254]

La cuarta parte, “Tierra, condicionalidad y derechos de propiedad”, está compuesta por la revisión de casos del centro y norte de Europa (Hungría, Polonia, Suecia, Dinamarca y el Sacro Imperio Romano) y los imperios ruso y otomano. Todos estos casos comparten el hecho de haber adoptado el *Segundo Mejor Constitucionalismo* (SMC), en el cual los gobiernos no lograron que la alta nobleza cumpliera sus obligaciones prestando servicios, razón por la cual provocaron la formación de una baja nobleza o unos cuerpos burocráticos como contrapoder a la alta nobleza. Si bien se presentan dinámicas representativas en estos casos, son débiles por la ausencia o los cambios en los eslabones causales vistos en Inglaterra. Es un apartado que demuestra el poco soporte empírico de la mirada institucionalista en estos asuntos, pues en todos los casos se presentan grados de democracia o avances de derechos comparativamente superiores a los de Inglaterra para esas mismas fechas, sin que ello se tradujera en una representación estable.

A partir de algunos elementos similares y diferentes a los del modelo inglés, el punto central que revisa la autora para los casos de Hungría y Polonia es cómo la baja nobleza, producto del SMC, hizo exigencias radicales de grupo en los espacios de atención de peticiones y representativos, exigencias que, con un gobierno débil para atenderlas, hicieron imposible que la acción colectiva se expandiera. Por otra parte, los avances democráticos, como la elección de los miembros del Parlamento ((la Dieta) entre la baja nobleza, estaban acompañados de lo que hoy llamaríamos *ciclos políticos* de menos recaudación de impuestos, así como de una debilidad permanente de los Estados.

Dinámicas semejantes se observan al revisar los casos escandinavos de Suecia y Dinamarca, que, si bien podían elegir a su monarca mediante elecciones, esto no resultó en una representación permanente. También es posible notar la estrategia del SMC, aunque en este caso usaban a los campesinos en lugar de una baja nobleza o un aparato burocrático.

Boucoyannis cierra con el ejemplo del Sacro Imperio Romano, el caso más atípico, que combina elementos diversos tales como un asambleísmo local sometido a nobles (a la manera de Francia), un Monarca electo (como en Polonia) y algunas instituciones que brindaban servicios de justicia. En este caso notamos que no se logró la fusión institucional ni la representación debido a la diversa combinación de factores.

Respecto al imperio otomano, este resulta ser uno de los casos que permiten refutar con mayor fuerza las tesis institucionalistas, puesto que para la época medieval el derecho islámico reconocía muchas formas de propiedad privada, así como la herencia para diferentes miembros de la familia (no solo primogénitos, como en la mayoría de Europa). También contaba con la condicionalidad de derechos a la tierra, y no a través de una estructura patrimonialista, como en Inglaterra, sino de un esquema burocrático mediante la institución de los *timars*. A pesar de estos elementos, un Estado débil, nuevamente, imposibilitó hacer cumplir las obligaciones y condicionamientos de esta clase burocrática, lo que a su vez fue un obstáculo para el surgimiento de dinámicas representativas.

Este capítulo también introduce en el esquema analítico del texto la relación entre las *corporaciones* y la acción colectiva, y lo hace a través de la comparación entre la institución del *uses* inglés y el *vakif* otomano, idénticas en cuanto al objetivo de garantizar derechos a perpetuidad a privados y tratar de evadir las condiciones de los monarcas, pero distintas en el hecho de que en el *uses* el fundador quedaba al margen y sometido a las decisiones colectivas. La respuesta de los Estados sobre las corporaciones, en el caso inglés, fue mantener el control y la vigilancia, en no pocos casos haciendo uso de la expropiación, como la de los bienes de la iglesia constituidas como corporaciones, mientras que, en el caso del Imperio otomano, la debilidad de estatal le impidió ejercer ese control y vigilancia.

Finalmente, en el Imperio ruso también es posible identificar momentos constitucionales similares a los de Inglaterra, como el condicionamiento del acceso a la tierra a su clase noble boyarda, o la centralización, a través de instituciones como los *Pomestes*, dependientes del control y el dominio real, y, en la justicia, el papel llevado a cabo por el *Concejo de Viejos* y la *Guba*. Pero la principal diferencia fue la debilidad del rey frente a los nobles para obligarlos a cumplir sus funciones públicas, en especial las de la justicia, que finalmente les fue retirada en 1648. Esto es destacado por la historia a través de la mención de un evento histórico, la *Opríchnina*, durante la guerra entre Iván el Terrible y los boyardos, en la cual el territorio se dividió en dos y en la zona controlada por Iván se aumentaron tanto los impuestos que el 85 % de la población huyó de dicha jurisdicción territorial.

Otros obstáculos para el desencadenamiento de procesos representativos en el Imperio ruso fueron la baja capacidad impositiva (apenas 1/7 de lo recogido en Inglaterra) y la

proliferación de la servidumbre y la esclavitud debido a una estructura de incentivos que llevaba a muchas personas libres a hacerse siervos y esclavos para no pagar impuestos. Todo esto provocó que no surgiera una acción colectiva y que los espacios legislativos fuesen usados por los nobles para provecho propio.

La quinta y última parte, “Por qué la representación en Occidente: peticiones, responsabilidad colectiva y organización supra-local”, retoma el tema de las corporaciones que ya se había anunciado en el capítulo del Imperio otomano. La autora cierra el apartado preguntándose si son las corporaciones las que impulsan la representación estable en Inglaterra; recuerda que, aunque con diferencias de grado, las corporaciones y la institución de las peticiones existieron en todos los casos estudiados, pero fue únicamente en Inglaterra donde estas solicitudes individuales o sectoriales dieron el salto a intereses comunes. Por ello se detiene en el concepto de *responsabilidad colectiva*, especialmente en los niveles territoriales de gobierno y en instituciones como la *Promesa Franca* inglesa, u otras semejantes rusas y otomanas, que obligaban a que, ante delitos cometidos en una entidad territorial, la población entera de la entidad debía responder. Así, mientras el Estado inglés mantuvo el control territorial con figuras como la *Promesa Franca*, poco a poco dichas responsabilidades se fueron haciendo individuales, mientras que en los otros casos diferentes al inglés no se siguió el mismo camino debido a la dificultad de romper con los vínculos de clanes y parentesco. También se confirma que la responsabilidad colectiva fue producto de la condicionalidad de las atribuciones y competencias a las corporaciones privadas y, sobre todo, a las corporaciones públicas (como las entidades territoriales), en materias diversas, como derechos, beneficios, nombramientos, etc.; todo estaba condicionado a la voluntad de la monarquía.

[256]

Estos puntos sobre responsabilidad colectiva y acción colectiva son útiles para pensar el caso colombiano. De hecho, la autora cierra con una frase que dice que la acción colectiva se consiguió por “la amenaza, e incluso la violencia, no por la garantía de más derechos” (p. 301), lo cual parece ser una proposición prohibida para expresarse en el debate público en Colombia.

El texto termina con el capítulo quince, en el que aparecen las conclusiones, separadas en dos partes. En la primera, responde las siguientes tres preguntas: 1) ¿las teorías de emergencia de la representación son generadas por observaciones empíricas o de las preferencias?; 2) ¿Cómo el poder y la capacidad estatal fueron contruidos antes de la representación?; y 3) ¿Cómo reconciliar los sesgos académicos de un Estado inglés débil y uno francés fuerte? A la primera responde recordando el uso de la inversión empírica/normativa, con lo que es mucho más claro observar la importancia de la responsabilidad y la actividad colectiva antes que los derechos (como suponen los institucionalistas); por esto, invita a estos últimos a pensar en que no se trata de “revisar si los sujetos tenían derechos, sino si las instituciones generadas son sostenibles” (p. 304). Además, aborda otros supuestos que se dan por sentado en Occidente, como la separación entre la Iglesia y el Estado, entre otros, y que en estos primeros momentos constitucionales no operaron como suponen estas teorías.

Ahora bien, aborda la segunda pregunta recordando que en el caso inglés la centralización territorial y la fortaleza se explican por la tradición anglosajona de ordenamiento y la decisión de los normandos de mantenerla. Afirma que la centralización, en especial la de la justicia, operó como compensación de otras decisiones estatales, como, por ejemplo, la herencia a primogénitos. También sostiene un debate teórico con Michael Mann, en el que la autora entiende como poder despótico solo aquel que es ejercido por grupos autónomos por fuera del Estado, algo que se observó en la mayoría de las noblezas de los estudios de caso diferentes al inglés.

La última de las preguntas se aclara con conceptos utilizados para explicar regímenes coloniales como la *regla directa* e *indirecta*. En ambos casos, se trata de posturas extremas en un continuo. En la primera, el funcionariado del nivel central de gobierno mantiene el control de la implementación en el nivel central, local y en el diseño mismo de las políticas (como sería el caso de los impuestos y la seguridad de la Corona Inglesa sobre sus colonias), mientras que en la regla indirecta el control y el diseño de políticas públicas está a cargo de funcionarios locales. En medio de estos dos extremos estarían la *regla inglesa* y la *regla francesa*: la primera, aplicada al interior de sus fronteras, muestra la implementación en el nivel central con funcionarios del nivel central, en el nivel local con funcionarios del nivel local, pero el diseño de políticas públicas se mantiene en el nivel central de gobierno; por el contrario, la regla francesa invertiría los elementos, pues el diseño descansaba en el nivel local y la implementación en funcionarios del nivel central.

Un texto tan completo y complejo no dejaría de aportar reflexiones a fenómenos y problemas vigentes, como la política fiscal de países en vías de desarrollo, la política de la redistribución y el problema del orden político. Respecto al primer punto, la autora recuerda que el problema fiscal no debe entenderse como la única contribución que generaría efectos positivos para construir el Estado e instituciones más efectivas y que rindan cuentas, pues dejaría por fuera amplios sectores sin el capital suficiente para hacerse escuchar. Adicional a ello, el texto señala que el punto central es que todos los grupos sociales tengan la obligación de pagar los impuestos, no cuánto ni qué tipo de riqueza; además, que el Estado no debe temer a las acciones colectivas, puesto que estas podrían reforzar su propia capacidad para extraer recursos. También, recuerda la necesidad de que el Estado, antes de exigir impuestos, provea servicios de justicia.

Respecto al segundo de los problemas, el de la redistribución (rémora permanente en la historia colombiana) se aborda la supuesta necesidad de una reforma agraria. La autora compara los gigantescos esfuerzos de la región latinoamericana para redistribuir tierras (sin efectos positivos significativos de ningún tipo) con el caso inglés, en el que la concentración de tierras y viviendas ha sido mayor, y donde se ha llegado hasta una concentración del 3.6 % de la población para finales del siglo XIX. Por ello, concluye que lo importante no son los derechos de propiedad de la tierra, sino si los derechos son *condicionados* o no, puesto que los derechos, más que una relación de las personas con las cosas, se tratan de una relación entre las personas.

Para cerrar, respecto al tercer y último problema contemporáneo, el orden político, señala que el centro del problema no es el aumento de participación sin instituciones sólidas, como suponen algunas teorías democráticas, sino la obligación a los poderosos de servir al bien público. La autora es enfática en señalar que son las obligaciones, no los derechos, ni los cálculos costo beneficio, ni los acuerdos sobre impuestos, los factores que propagan la representación y la reducción de las crisis.

Una vez concluida la revisión de los contenidos del texto, y luego de haber destacado sus principales aportes para una lectura desde Colombia, hay que señalar algunas debilidades. En primer lugar, las críticas al institucionalismo, por su énfasis en lo normativo, desconocen el acercamiento de investigaciones que utilizan esta teoría, de forma empírica, para estudiar elementos centrales en su esquema analítico, como lo es la *capacidad institucional*, que ha sido abordada por autores como Evans (2011). Por otro lado, la redacción de los casos que entienden el colapso de las ciudades-Estados o los Estados como una consecuencia de la ausencia de la representación bajo el modelo inglés es debatible; dichos colapsos pudieron haber ocurrido con o sin la representación bajo el modelo inglés.

A pesar de sus debilidades, es un texto que invita a reflexionar sobre los modelos de democracia y construcción estatal, deseados y posibles, en Colombia, tanto los venidos desde la cooperación internacional como los vernáculos. Se espera que, a diferencia de los análisis y advertencias de James Robinson para Colombia, el texto no reciba un rechazo prematuro (que hasta cierto punto parecieron más basados en prejuicios que en el intercambio académico necesario).

Ojalá que el texto despierte la curiosidad por revisar las instituciones pasadas e históricas del caso colombiano que hayan sido traslapadas con otras foráneas y que no hayan logrado enraizarse ni desplazar del todo a las primeras. En este sentido, y en especial en el tema de ordenamiento territorial, no sobra actualizar las lecturas y hacer comparaciones con instituciones provenientes del pasado colonial o del republicanismo francés del siglo XIX, algo que el autor de esta reseña ha venido promoviendo con su producción académica y sus reseñas de otros textos (Rodríguez Valero y Maldonado Gómez 2020) (Rodríguez Valero, Leiva y Córdova 2022) (Rodríguez Valero 2023).

REFERENCIAS

- Comisión histórica del conflicto y sus víctimas (2015) Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. En línea: <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>
- Evans, P. (2011). El Estado como problema y como solución. En Acuña, C. (ed.) *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Jefatura de Gabinete de Ministerios.
- Mann, M. (2006). El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados. En *Relaciones Internacionales*. Núm. 5. En <http://www.relacionesinternacionales.info/ojs/article/view/49.html>
- Patiño, C. (2005). *El origen del poder de Occidente. Estado, gobierno y orden internacional*. Siglo del Hombre.

[258]

- Patiño, C. (ed.) (2012). *Estado, guerras internacionales e idearios políticos en Iberoamérica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Robinson, J. (2017). Colombia: el derrumbe parcial. Publicado En El Espectador, abril 01. <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/colombia-el-derrumbe-parcial-article/>
- Rodríguez Valero, L. A y Maldonado, N. (2020). Las políticas distributivas en Colombia. De los Auxilios Parlamentarios a las Partidas de Inversión Social Regional o “mermelada tóxica”. En Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Universidad Pontificia Bolivariana, Vol. 50, No. 32 (enero-junio). En línea: <https://bit.ly/3cLbsZX>
- Rodríguez Valero, L. A., Leiva, E. y Córdova Álvarez, M. Á. (2022). ¿El guardián ciego de la Constitución? El tribunal constitucional colombiano frente a las políticas distributivas. Un problema de teoría constitucional, democrática y de interpretación constitucional democrática. En *Verba Iuris*, núm. 48, p. 13-29. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.48.9923>
- Rodríguez Valero, L. A. (2023). Reseña texto Morelli, S. ¿Profundizamos la descentralización en Colombia? <https://www.youtube.com/watch?v=f3pdiIYBTW8&t=1s>
- Tilly, C. (2007). Guerra y construcción del estado como crimen organizado. En *Relaciones Internacionales*. N° 5. <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/4866>