



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN

**LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD DE LAS Y LOS JÓVENES QUE  
SON PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS  
EN LIMA-PERÚ**

Autora

Luciana Reátegui Amat y León

Directora

Dra. Mariana Nobile

24 de abril de 2023

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de transición de educación secundaria a la universidad de las y los jóvenes que son estudiantes universitarios de primera generación (EPG) y que se ubican en posiciones socioeconómicas inestables en Lima Metropolitana. Por medio de un enfoque cualitativo y a través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica a jóvenes EPG, se buscó conocer sus elecciones educativas, aspiraciones individuales y su experiencia de postulación a la universidad.

Se argumenta que la transición a la educación superior es experimentada para este grupo de jóvenes EPG como un momento de afirmación de las desigualdades sociales y, a su vez, como una puesta en marcha del proyecto familiar y personal. Si bien se ha estudiado a un grupo que resultó “airoso” frente a este proceso de selección —finalmente lograron ingresar y mantenerse en la universidad—, el momento de la transición a la universidad puso en manifiesto desventajas signadas por una deficiente educación secundaria, el desconocimiento sobre el mundo universitario y una toma de conciencia de los circuitos educativos a los no pueden acceder. En contraparte, también se visibilizan los recursos que movilizaron para contrarrestar las desventajas de origen, tales como la incorporación a una academia preuniversitaria, una elección educativa que pondera la sostenibilidad económica, el tiempo aceptado en sus hogares para la preparación académica y el apoyo familiar que sostuvo este proceso.

**Palabras claves:** estudiantes de primera generación, universidad, secundaria, desigualdad

## ABSTRACT

This study analyzed the transition from secondary to higher education for first-generation college students (FGCS) with unstable socioeconomic backgrounds in Lima Metropolitana. Using a qualitative approach and analyzing twenty biographical interviews with young FGCS, the study examined their educational choices, individual aspirations, and university application experiences.

The study argued that the transition to higher education is a moment of affirmation of social inequalities and a launchpad for personal and familial aspirations for FGCS. Although a group that was "successful" in the face of this selection process has been studied -they finally managed to enter and stay in the university-, the moment of the transition to the university revealed disadvantages marked by a deficient secondary education and lack of knowledge about the university system. FGCS mobilized resources to counteract these disadvantages, such as enrolling in a pre-university academy, prioritizing sustainable economic choices, dedicating ample time to academic preparation, and relying on family support.

**Keywords:** first-generation college students, university, secondary, inequality

## AGRADECIMIENTOS

En el proceso de realización de esta tesis participaron muchas personas que me gustaría mencionar. En primer lugar, quiero agradecer a las y los protagonistas de las historias que se cuentan en esta investigación. A pesar de que fueron entrevistas bastante extensas y en algunos momentos íntimas, fueron muy pacientes y generosos conmigo. No puedo mencionar sus nombres por un tema de anonimato, pero les agradezco mucho el tiempo y la disposición, espero que la investigación les guste, les sea interesante y fiel a sus relatos.

También quiero agradecer a mi directora de tesis, Mariana Nobile, que desde mi primer día en FLACSO-Argentina me acogió y apoyó. Su lectura atenta y rigurosa a las versiones previas de esta tesis fueron fundamentales para lograr un producto sobre el cual me siento cómoda. Asimismo, agradecer al Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO-Argentina. Especialmente a Sandra Ziegler, Sebastián Fuentes, Carolina Gamba, Serena Santos y Mora Medicci, entrar a este equipo de trabajo ha sido una experiencia muy acogedora y estimulante.

Agradecer a mis amigos Alvaro Grompone y Mauricio Rentería, por leer el borrador de esta tesis, plantearme sus comentarios y darme la oportunidad de conversar tendidamente sobre la investigación. Asimismo, agradecer a Ricardo Cuenca, quien siempre me respalda en mis inquietudes académicas y que se dio el tiempo de leer y comentar el borrador de esta tesis. A los amigos que Argentina y la maestría me dieron: Claudia, Eugenia, Jorge, Matías, Mónica, Lorena, Sabrina, Sol y Vanessa, así como a Ana Sofía Soberón por ser mi familia peruano-argentina. A mis amigos de Perú a los cuales extraño, pero que siempre están cerca a pesar de la distancia. Sobre todo, agradecer a Tania Ramírez, Carlos Urrutia y Diego Sánchez, así como a mi tío Wilman Reátegui, por su disposición para ponerme en contacto con muchas de las personas que entrevisté.

Por último, aprovecho el espacio para agradecer a Pati, Micaela y mi sobrino Martín, por ser mi mayor soporte emocional. Mi papá, Rubén, que ya no está con nosotras, pero que me sigue cuidando, inspirando y guiando en todo este proceso. A mis abuelos, Sara y Oscar, por todo su cuidado y amor. Y a mi tío Juan, el cual falleció durante la pandemia, pero que nos dejó su felizmente. Por último, le agradezco a Esteban, por hacer que la cotidianidad juntos se disfrute siempre.

## INDICE

<b>RESUMEN .....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
Planteamiento del problema.....	5
Antecedentes .....	8
Enfoque teórico-metodológico.....	13
Procedimiento de recolección de datos .....	18
<b>CAPITULO 1. DE LA ESCUELA MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>23</b>
La expansión de la educación secundaria y superior, una mirada retrospectiva .....	23
La situación actual de la educación secundaria y superior en el Perú.....	27
Los circuitos universitarios diferenciados .....	32
<b>CAPITULO 2. ¿QUÉ IMPLICA ESTRUCTURALMENTE SER EPG EN PERÚ?</b> <b>.....</b>	<b>36</b>
El debate sobre las clases medias emergentes.....	36
Historias de migración y experiencias habitacionales.....	39
La inestabilidad de las ocupaciones familiares .....	43
¿Un nuevo posicionamiento social con respecto a sus familias? .....	47
La inestabilidad como marca de sus trayectorias .....	50
<b>CAPITULO 3. ASPIRACIONES EDUCATIVAS SOBRE LA UNIVERSIDAD ..</b>	<b>54</b>
El mito de la educación universitaria .....	54
Las historias familiares en la configuración de las aspiraciones .....	57
El entrelazamiento de las aspiraciones familiares y personales .....	60
El colegio como un espacio ausente en la configuración de las aspiraciones .....	65
<b>CAPITULO 4. LA ELECCIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>69</b>
Las elecciones educativas y su rol en la persistencia de desigualdades .....	69
La distinción entre lo público y lo privado en la elección universitaria.....	72
El examen de admisión como factor relevante en la elección.....	78
La opaca elección de la carrera .....	82
El rol de las madres y padres en la elección educativa .....	88
<b>CAPITULO 5. LA EXPERIENCIA DE POSTULAR A LA UNIVERSIDAD .....</b>	<b>91</b>
La experiencia social de las transiciones.....	91
El rol de las academias en el proceso de transición .....	93
Los colegios como determinantes de una transición complicada.....	98
Desconocimiento y acercamiento al mundo universitario .....	102
Entre la angustia y el merecimiento .....	106

El soporte familiar al momento de la transición.....	111
<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 1. PROCESO DE TRANSICIÓN .....</b>	<b>1</b>

## INTRODUCCIÓN

### Planteamiento del problema

Al igual que otros países de la región, en las últimas décadas Perú experimentó una serie de transformaciones a nivel político, social y económico. Por un lado, durante la década de los noventa se establecieron una serie de medidas de ajuste estructural que se plantearon como una fórmula de “salvación” ante la crisis económica y social que vivía el país. A través de estas, se promovió la estabilización macroeconómica, la reducción del Estado y la expansión de los mercados en las economías internas (Pasco-Font, 2000). El sector educativo no estuvo exento de estas medidas. En el año 1996, a través de la “Ley de Promoción de la Inversión en la Educación”<sup>1</sup> (LPIE) se impulsó la incorporación de agentes privados en el servicio educativo —tanto a nivel básico como superior—, por medio de las exoneraciones tributarias y el reparto de excedentes entre los inversionistas.

A inicios del siglo, además, se produjo una demanda importante para la exportación de materias primas —principalmente de minerales—, la cual propició un crecimiento económico sostenido por más de una década y media. Así, durante los primeros quince años del siglo XXI, la pobreza se redujo en alrededor de un 25% y el ingreso per cápita aumentó para los sectores más empobrecidos (Jaramillo y Zambrano, 2013).

Estos cambios signados por el aumento de ingreso monetario y la liberalización del sistema educativo conllevaron a una gran expansión de la matrícula tanto a nivel secundario como superior. Durante este periodo, la matrícula secundaria experimentó un crecimiento promedio de 1.1% anual (Cuenca, et.al., 2017) y la oferta universitaria, así como la matrícula, estuvo cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016).

En este marco de expansión educativa, nuevos estudiantes sin tradición educativa ingresan a la universidad. Para el año 2015, se estimaba que tres de cada cuatro jóvenes universitarios eran estudiantes de primera generación (EPG).<sup>2</sup> Es decir, eran estudiantes que provenían de familias sin tradición educativa, ya que sus padres y madres no habían pasado por la educación superior y, en muchos casos, tampoco habrían culminado la secundaria. Este diferencial respecto a sus familias en términos educativos es, sin duda,

---

<sup>1</sup>Decreto Legislativo 882

<sup>2</sup> Ver: <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primera-generacion/palimpsesto/>

una muestra de la ampliación de la oferta universitaria y la mejora en las condiciones de vida de ciertos grupos poblacionales. De hecho, algunos estudios sobre las “nuevas clases medias” o los “sectores medios emergentes” en el Perú enfatizan en el vínculo que existe entre la aparición de estos nuevos sectores medios con la ampliación del acceso a la universidad (Huber y Lamas, 2017; Uccelli y García Llorens, 2016).

Si bien esta incorporación da cuenta de un proceso de movilidad intergeneracional ascendente, existen matices en la forma cómo estos nuevos segmentos de jóvenes acceden y se desenvuelven en la universidad. De acuerdo a la información de la SUNEDU (2021), la tasa de acceso al pregrado de estudiantes de 16 a 20 años es de alrededor del 30%, no obstante, se encuentran diferencias a favor de los estudiantes provenientes de familias con un mayor cuartil de gasto, con un nivel educativo superior por parte de los padres y que cuentan con el castellano como lengua materna. Por ejemplo, solo el 23% de jóvenes con padres sin educación superior logran acceder a la universidad, frente 58% de los que tienen padres con educación superior completa. Estas diferencias se mantienen cuando se observan las tasas de conclusión de la educación superior. En ese sentido, el gasto de los hogares y el nivel educativo de los padres tiene una relación directa en la probabilidad que tienen los jóvenes de acceder y abandonar los estudios universitarios.

Algunas investigaciones realizadas en Perú profundizan en estos datos, ya que muestran que el acceso y permanencia a la educación superior es más dificultoso para los jóvenes de sectores socioeconómicos más desaventajados, con padres con bajos niveles educativos y que provienen de zonas rurales (Benavides y Etesse, 2012; Guerrero, 2013). Estas investigaciones dialogan con la evidencia a nivel internacional, la cual muestra que contar con padres y madres que no hayan pasado por la educación superior, o que cuenten con un bajo nivel educativo, constituye un factor de desventaja para los jóvenes al momento de la transición a la educación superior y en su experiencia educativa universitaria. De acuerdo a estas investigaciones (Linne, 2018; Jenkins, Belanger, Londoño, Boals y Durón, 2013; Bryan y Simmons, 2009; Flanagan, 2016), este grupo de jóvenes —o estudiantes de primera generación (EPG)— se encuentra sobrerrepresentado por personas que provienen de extracciones sociales menos privilegiadas y, por ello, tienen mayores probabilidades de abandonar los estudios. Asimismo, cuentan con poca orientación familiar y requieren de mayores soportes institucionales para sobrellevar la carga universitaria.

La incorporación desigual al mundo universitario, expresada en el Perú principalmente en data cuantitativa, abre preguntas sobre cómo se experimenta el paso de la educación secundaria a la universidad para estos nuevos segmentos de jóvenes que ingresan al sistema. En este tránsito, no sólo deben evaluar la oferta y ponderar sus posibilidades para ingresar y mantenerse en la universidad, sino también elegir entre las opciones disponibles y pasar por las pruebas que el propio sistema les demanda para lograr su inserción en un campo bastante heterogéneo y desigual.

En ese sentido, la presente investigación se propone analizar el momento de transición de la educación secundaria a la superior de los nuevos segmentos de jóvenes que ingresan a la universidad en Perú. Desde la sociología, las transiciones constituyen momentos en la trayectoria de las personas en donde se forjan los gustos, las voluntades y las decisiones, pero también se cristalizan las desventajas —o ventajas— que se han ido acumulando según su origen social y su trayectoria de vida (Saraví, 2016; Rodríguez Rocha, 2014). Se constituyen como momentos de tensión personal y social, por lo que no sólo suponen una elaboración subjetiva sobre los acontecimientos, sino también permiten establecer y ordenar un contexto de posibilidades e imposibilidades que tienen los jóvenes para actuar en el sistema (Martuccelli, 2007; Araujo, 2009). Es decir, las transiciones no sólo dan cuenta de las posibilidades que se les ofrece a estos jóvenes como sistema educativo universitario, sino también porque resultan fundamentales para entender cuáles son los recursos sociales y culturales con los que cuentan cada uno de estos jóvenes para continuar con sus estudios. De esta forma, se busca aportar al debate sobre los procesos de acceso a la universidad.

Si bien en otros países de la región se han realizado varios estudios sobre el proceso de transición de la educación secundaria a la superior, enfatizando en las decisiones educativas y la elección de la carrera (Nuñez y Fuentes, 2022; Saraví, 2016), en el Perú los estudios sobre el tema aún son escasos. Desde miradas más cualitativas se encuentran los que están enfocados en el caso de los jóvenes que residen en zonas rurales (Villegas, 2016; Grompone, Reátegui y Rentería, 2018) y en la transición hacia la adultez de jóvenes de sectores vulnerables (Balarin, Alcázar, Rodríguez y Glave, 2017). Los estudios cuantitativos han examinado la transición a la educación superior desde la política pública (Flor Toro, Magnaricotte y Alba Vivar, 2020) y el acceso y distribución de los jóvenes en las instituciones de educación superior (Benavides, León, Haag y Cueva, 2015).

Asimismo, existen investigaciones que han problematizado el proceso de masificación universitaria en relación al ingreso de nuevos sectores sociales (Huber y Lamas, 2017), sobre todo, para el caso de las universidades creadas post proceso de liberalización y que son con fines de lucro (Lamas, 2015; Seclén, 2014; López, 2018; Chávez, 2021). No obstante, si bien estas investigaciones han echado luces importantes sobre los procesos de masificación de la universidad, aún existen algunas preguntas a desarrollar sobre el paso de la secundaria a la superior de estos nuevos segmentos sociales urbanos que no asisten exclusivamente a las universidades de bajo costo o posdesregulación. Más bien, esta investigación busca contrastar el proceso de transición de los jóvenes que ingresan a universidades tanto públicas como privadas con el fin de aportar a la discusión sobre los procesos de elección universitaria en un campo segmentado y desigual.

Dicho esto, las preguntas que movilizan esta investigación son ¿cómo experimentan las y los jóvenes EPG el momento de transición a la universidad? ¿De qué forma deciden a qué institución ir? ¿Qué limitaciones y posibilidades encuentran para ingresar? ¿qué aspiraciones tienen ellos y su entorno familiar sobre su paso por la universidad? En línea con estas preguntas, el objetivo general propuesto es: analizar la experiencia de las y los jóvenes EPG en Lima Metropolitana al momento de transición a la universidad, a modo de examinar las posibilidades consideradas en este proceso decisional, los recursos disponibles, las acciones realizadas para lograr ingresar y los cambios y adaptaciones que han tenido en este momento. Siendo tres los objetivos específicos: 1) conocer las aspiraciones personales y familiares, puestas al momento de decidir continuar con los estudios universitarios, 2) analizar el proceso de elección de la universidad, considerando las opciones educativas y los recursos disponibles y 3) analizar la experiencia de postulación a la universidad, considerando los soportes institucionales y familiares durante ese proceso.

### **Antecedentes**

La masificación de la educación universitaria ha devenido en una transformación del perfil de las y los estudiantes. Antes de este proceso, las universidades eran espacios monopolizados por jóvenes provenientes de sectores sociales más favorecidos. El “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009) como figura de un estudiante proveniente de un espacio con alto capital cultural, social y económico, era el perfil arquetípico del estudiante universitario. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes de sectores más

favorecidos estén sobrerrepresentados en estas instituciones, con la masificación de la educación superior ya no se puede entender al estudiantado universitario como un colectivo homogéneo, sino más bien, como un grupo de jóvenes atravesados por múltiples experiencias que convergen en un mismo sistema educativo (Dubet, 2005).

Este nuevo escenario educativo confronta a la universidad con una pluralidad de vivencias estudiantiles, entre las que se encuentran la de los estudiantes de primera generación (EPG). Este grupo de jóvenes se define como aquellos estudiantes que tienen padres y madres que no pasaron por la educación superior y, por ende, no cuentan con un diploma universitario y/o técnico-productivo. Es decir, son jóvenes que provienen de familias que no tienen tradición educativa en el nivel superior y que, por este motivo, tienen una experiencia particular con la universidad.

Las investigaciones que retoman a los EPG como población de estudio concuerdan en señalar que son jóvenes que provienen de familias de menores recursos económicos, que pertenecen principalmente al sexo femenino y que son integrantes de grupos raciales y étnicos minoritarios (Lohfink y Paulsen, 2005; Flanagan, 2016). En ese sentido, ponen énfasis en las posiciones inestables o vulnerables que tienen los EPG dentro del sistema educativo superior. Como señala Susan Choy (2001), la culminación de la universidad depende de muchos factores, sin embargo, “aquellos estudiantes cuyos padres no tienen educación más allá de la escuela secundaria, tienen muchas menos probabilidades de tener éxito que aquellos cuyos padres han completado una licenciatura”<sup>3</sup> (p.29). Pero, además, como señala para el caso estadounidense, los estudiantes que no son blancos o que provienen de familias de bajos recursos tienden a estar desproporcionadamente representados en el grupo de estudiantes cuyos padres tienen un bajo nivel educativo. Ser EPG, entonces, también conjuga una serie de condicionamientos sociales que trascienden el dato del nivel educativo de los padres.

De esta forma, los estudios coinciden en señalar que los estudiantes que son EPG tienen una menor probabilidad de ingresar y mantenerse en el sistema universitario respecto a los estudiantes cuyas familias han transitado por los estudios superiores. Dos argumentos se esgrimen en relación a la baja probabilidad que tienen de mantenerse en el sistema universitario. Por un lado, como señala Linne (2018), las diferencias entre los EPG y un alumnado más bien tradicional en el sistema educativo superior se fundamenta en que a

---

<sup>3</sup> Traducción propia

los EPG les afectan más las variables extra académicas. Cuestiones como la necesidad de contar con ingresos y tener un empleo, los compromisos familiares de cuidado, las distancias territoriales y las dificultades socioeconómicas, pueden ser determinantes en la forma cómo se desarrollan las trayectorias educativas de estos jóvenes. Al respecto, se argumenta que, para el caso de Argentina, a pesar de contar con universidades públicas, con ingreso libre y gratuitas, a estos jóvenes les resulta complicado mantener su economía familiar, y disponer de tiempo y recursos para asistir a la universidad.

Para el caso peruano, Benavides y Etesse (2012) a través de un análisis de las Encuestas Nacionales de Hogares, encuentran que la zona de residencia y el nivel educativo de los padres tienen un efecto significativo en el logro académico de los estudiantes. Así, muestran que aquellos estudiantes que residen en zonas urbanas y cuentan con padres que han culminado el nivel superior tienen una mayor probabilidad de culminar este nivel (61%), frente a sus pares de zonas rurales y con padres con un nivel educativo inferior.

Pero, también, los estudios argumentan que un factor importante para entender la vulnerabilidad de estos jóvenes en los ambientes universitarios se encuentra en la orientación que tienen al momento de involucrarse a una universidad. Más allá de las expectativas que pueden haber depositado las familias en la formación de sus hijos e hijas, los EPG no reciben suficiente información y recomendaciones al momento de decidir postular y asistir a la universidad. El hecho de que sus padres no hayan pasado por este estadio educativo —y en algunos casos ni siquiera han terminado el colegio—, las familias de los EPG se encuentran ajenas y desconectadas del sistema educativo superior, impidiendo que sus hijos tengan a sus padres como interlocutores a lo largo de este periodo.

Al respecto, Hossler, Schmidt y Vesper (1998) argumentan que la frecuencia con que los jóvenes EPG conversan con sus padres sobre la universidad y las carreras, así como el nivel de involucramiento en el proceso educativo es baja. Ello, es especialmente importante al momento de la elección educativa, ya que, al no tener información, los jóvenes pueden terminar optando por opciones que no son las que más se ajusten a sus deseos y expectativas a nivel académico y social. En línea con ello, Bryan y Simmons (2009), señalan que, si bien las familias suelen ser una fuente importante de apoyo emocional para estos estudiantes, existe una falta de comprensión sobre las implicancias de las experiencias educativas de sus hijos e hijas. Las muestras de apoyo con amor y

entusiasmo no necesariamente constituyen un indicativo de que las familias habrían comprendido el proceso por el que sus hijos estaban pasando.

Pero, además, como indica Olave (2019), para los padres y madres el ingreso de sus hijos no sólo significa un orgullo, sino que también carga una expectativa de que sus hijos e hijas alcancen algo más que ellos. Por esta razón, el anhelo de ingresar a la universidad no es algo que se adscriba tan solo a los estudiantes, sino también a sus padres. De hecho, Soto Hernández (2016) indica que, a través del discurso de los padres, se produce una naturalización de estudiar en la universidad. Ello, también, guarda de fondo la búsqueda por la tan ansiada movilidad social ascendente “la posibilidad de estudiar en la universidad, obtener un diploma, y luego un trabajo, es considerada como la promesa de encontrar la estabilidad y seguridad económica que sus padres no disponen” (p.1117).

Asimismo, la problemática de los EPG en la universidad no se reduce a un tema de “carencias” a nivel académico o falta de esfuerzo. Por el contrario, incluso cuando los EPG tienen un buen rendimiento académico, la universidad les puede resultar expulsiva. Lehmann (2007) encuentra que, a pesar de tener un buen rendimiento, los estudiantes EPG terminan abandonando los estudios universitarios por cuestiones más relacionadas a aspectos socioculturales como “el no encajar” o “no saber relacionarse con otras personas”. Al respecto, Castellanos (2020) explica que a pesar de que la experiencia educativa de sus informantes fue exitosa y contaban con las habilidades para ello, nunca llegaron a encumbrarse como académicos reconocidos o gerentes. Si bien habían logrado transitar por espacios marcados de altos volúmenes de capital cultural y social, estos constituyeron momentos de “gloria” o excepciones; por lo que la experiencia académica y profesional de los estudiantes no se tradujo en la acumulación de capital económico, social y cultural.

Más allá de los deseos de ir a la universidad y, con ello, de ser profesional, la evidencia respecto a los jóvenes EPG coincide en señalar que incluso cuando los estudiantes EPG poseen un buen rendimiento académico, son más propensos a abandonar la universidad que los estudiantes tradicionales. En el caso peruano, además, se encuentran frente a una amplia y heterogénea oferta educativa universitaria que, dependiendo el circuito educativo en el que te encuentres, garantizará determinados retornos económicos y sociales (Yamada, 2007; Galarza, Kogan y Yamada, 2011).

En esta línea, se indica que, si bien en muchos espacios se han implementado políticas para promover una mayor equidad educativa, los EPG siguen perteneciendo a los grupos sociales y económicos más desfavorecidos (Choy, 2001; Warburton, Bugarin y Nuñez, 2001). Como explica Linne (2018), a pesar de que los estudiantes se plantean estrategias para mantener su vínculo con la universidad, para los jóvenes EPG “la universidad les resulta expulsiva y de élites ajena a sus mundos cotidianos” (p.144). En ese sentido, las posibilidades de fracaso académico para los EPG aumentan y, ello, poco tendría que ver con sus habilidades cognitivas, sino más bien por una experiencia universitaria y de transición que se encuentra influenciada por factores más bien estructurales.

En Perú, son pocas las investigaciones que observan a los EPG como objeto de estudio. En la mayoría de los casos este grupo ha sido abordado de forma tangencial a través del análisis de trayectorias educativas de jóvenes de zonas rurales o migrantes, los cuáles en muchos casos también cumplen con la característica de ser EPG. Las investigaciones que abordan el tema de las y los jóvenes residentes en zonas rurales coinciden en señalar que el continuar con estudios superiores constituye una estrategia de movilidad social, personal y familiar, a través del “escape” del mundo rural (Rojas y Portugal, 2010; Grompone, Reátegui y Rentería 2018; Villegas, 2017). Por su parte, los estudios de La Serna (2021) y Román (2016) indagan respecto a los grupos de estudiantes universitarios de origen migrante, y en el caso de Román adheridos a un programa de becas del Estado, en ámbitos universitarios de prestigio y altos costos. Al respecto, La Serna (2021) señala que para los estudiantes migrantes eran palpables las diferencias sociales y formativas previas con sus pares de la universidad y, con ello, valoraban enormemente poder estudiar en una universidad “prestigiosa”, no sólo por el nivel académico, sino también por las habilidades blandas que aprendieron siendo parte de esa universidad.

Asimismo, se encuentran los estudios que han problematizado el ingreso de estos nuevos sectores a la educación superior desde una perspectiva que problematiza el discurso emprendedor de las universidades postdesregulación y la preponderancia del credencialismo que se presenta en este proceso de expansión universitaria (Seclén, 2014; Lamas, 2015; López, 2018). Estas investigaciones muestran la lógica que hay detrás de las universidades privadas con fines de lucro, las cuales enarbolan el discurso emprendedor no sólo como discurso estratégico para la movilidad económica sino también como una filosofía de vida que transforman a los estudiantes que se forman en estas instituciones.

Si bien estos estudios constituyen importantes aportes para entender a los nuevos segmentos de jóvenes que ingresan a la universidad, es importante seguir profundizando cómo es que se viene produciendo su incorporación al sistema superior en el Perú y qué implicancias estructurales tiene. En ese sentido, desde esta investigación se busca ubicar a los EPG como un objeto de estudio sociológico que toma en cuenta factores estructurales como su pertenencia a un sector social específico.

### **Enfoque teórico-metodológico**

Estudiar a jóvenes supone un ejercicio de entendimiento de un grupo socialmente muy heterogéneo, pero que encuentra espacios de similitud estructural en ciertos procesos sociales por los que tienen que transitar. Procesos que van cambiando de acuerdo con el contexto y la época, y que enfrentan a los jóvenes en su condición. Gonzalo Saraví señala que lo interesante de aproximarse a la juventud desde las ciencias sociales es que “nos habla de la sociedad contemporánea, y, en particular, porque se presenta como uno de los sectores paradigmáticos en los que se conjugan las tensiones de una nueva cuestión social” (2009, p.19). Es decir, estudiar a la juventud no sólo permite entender las particularidades de un grupo generacionalmente determinado, sino sobre la sociedad en sí misma.

Como categoría sociológica, la juventud no está definida exclusivamente por la edad<sup>4</sup> y, por ello, no cuenta con límites de carácter universal fijos. Por este motivo, abordar a este grupo siempre ha sido sinuoso, ya que las prácticas juveniles han cuestionado la idea de la juventud como un grupo homogéneo y cohesionado (Vommaro, 2015). Si bien desde esta investigación no se propone entender a la juventud como un momento de sucesión ordenada de la niñez a la adultez, existen una serie de pasajes comunes que atraviesan los jóvenes que pueden categorizarse como transicionales y que son interesantes de analizar como parte de un entramado común. Por ejemplo, el paso de la educación secundaria a la superior, el acceso al primer empleo, el inicio de la vida independiente y/o familiar, etc.

Aunque no todos los jóvenes atraviesan los mismos pasajes y tampoco tienen la misma experiencia sobre estos, en gran medida se ven cuestionados por los mismo. En el caso específico del problema de estudio que convoca esta investigación, el paso de la educación secundaria a la superior constituye un momento importante en la vida de estos jóvenes, ya que implica, entre otras cosas, toma de decisión, movilización de recursos y

---

<sup>4</sup> Para fines de política pública se define en un rango etario que en el Perú es de 15 a 29 años

adaptación. En ese sentido, las transiciones no pueden entenderse sin las decisiones, experiencias y sentimientos de las personas, pero tampoco sin las oportunidades y constreñimientos sociales que imponen los procesos y estructuras donde los individuos actúan. Las sociedades e instituciones como el colegio y la universidad delimitarán, hasta cierto punto, la forma cómo se produce esta transición.

La universidad, al no ser obligatoria y contar con procesos de inclusión y exclusión, da cuenta también de espacios de registros posicionales. No todos los individuos van a ir a la universidad, pero muchos de ellos y ellas al concluir el colegio tendrán que deliberar si hacerlo o no y, los que al final decidan y puedan hacerlo, tendrán que afrontar ese momento con los recursos que tengan a su alcance para realizarlo. Por este motivo, entender este momento en la trayectoria de los jóvenes permite plantear interrogantes respecto a los procesos de desigualdad o diferenciación en sociedades como la peruana. Tal como señala Saraví (2009), “las transiciones constituyen períodos críticos en la vida de los individuos, no sólo por las angustias, incertidumbres y expectativas depositadas en ellas, sino por el carácter condicionante que pueden tener sobre el futuro de las trayectorias vitales en las que se enmarcan y en otras con las que se asocian” (p.28).

Pero, además, lo crítico de estos momentos es que sus resultados son impredecibles. No es posible planear y programar el devenir de un proceso transitorio, porque tampoco se encuentran absolutamente determinadas por factores institucionales o sociales. Es decir, “las transiciones del curso de vida son modeladas en su desarrollo a partir de la interacción entre agencia y estructura, e incluso por la irrupción, en este encuentro, del acontecimiento, el azar o la suerte” (Saraví, 2009, p.28). En esta línea, como agregan Mora Salas y Oliveira (2014), las transiciones constituyen periodos de cristalización de las desigualdades sociales, por lo que ejerce influencia en la perspectiva futura de los jóvenes, dejando huellas durables en sus biografías.

Las desigualdades, aunque narradas desde el plano más subjetivo, dan cuenta de configuraciones sociales mayores. Constituye también un orden social o, dicho de otra manera, la forma cómo se ubican ciertos individuos o grupos en una estructura que los antecede y que se reproduce a lo largo de sus trayectorias. Las y los jóvenes contemplados en esta investigación se ubican en una posición ambivalente en la estructura social peruana. No sólo tienen en común el hecho de ser o haber sido estudiantes de primera generación de sus familias, sino porque también comparten una serie de características relacionadas a su origen social que los ubica dentro en un espacio social entre las clases

populares y las clases medias consolidadas. Es decir, representan a un sector que se ha visto enarbolado como un grupo que ha percibido una movilidad social ascendente en los últimos años, pero que en la práctica parece tener una posición inestable en la estructura social.

Esta inestabilidad en la estructura social da cuenta de un fenómeno más amplio que fue denominado por Kathya Araujo y Danilo Martuccelli (2012) como “inconsistencias posicionales”. La inconsistencia posicional da cuenta de un sentimiento a través del cual todo, siempre, puede cambiar o ser modificado. En sociedades con una estructura de clases tan heterogénea —como la chilena o la peruana—, lo que se manifiesta como un común denominador es la preocupación permanente de inestabilidad y cambio de posición social. Si bien como explican los autores estas inconsistencias posicionales son transversales a todas las clases sociales, es decir, no es una experiencia que atañe únicamente a las clases populares o a las clases medias emergentes, en el caso de los entrevistados esta inconsistencia posicional se manifiesta en las ansiedades por el futuro y, durante el momento de transición, sobre el retorno económico y el estatus social —y familiar— que tendrán al terminar la universidad. Un retorno económico y un estatus que les debe permitir mantenerse no sólo a ellos mismos, sino también a sus familias.

Para los jóvenes estudiados la educación superior representa no sólo un activo para profesionalizarse, sino también constituye una forma de marcar diferencias respecto a las trayectorias de sus padres y madres. En línea con ello, el sociólogo francés François Dubet (2015) señala que las desigualdades dan cuenta también de acciones concretas de los individuos que perpetúan las diferencias sociales. Sus elecciones, como en el caso de la educación, pueden agravar o reproducir las relaciones de desigualdad en las sociedades. En ese sentido, cuando el acceso a la educación se expande y los títulos se vuelven indispensables ya sea para ascender, mantener o quedar marginado de cierta posición social, los procesos de diferenciación se agudizan. Como señala Dubet, el valor de los títulos, entonces, depende principalmente de su escasez y selectividad, por lo que la igualdad de oportunidades se vuelve en realidad en una igualdad meritocrática de oportunidades, donde se torna indispensable y deseable que unos títulos valgan más que otros.

“No todas las disciplinas valen lo mismo, porque algunas son más selectivas que otras. No todas las orientaciones valen lo mismo, porque son más selectivas que otras. No todos los establecimientos valen lo mismo, en función a su reclutamiento, su reputación y los sistemas de evaluación. No todas las

formaciones universitarias valen lo mismo, y otro tanto puede decirse de las escuelas y los cursos preparatorios” (Dubet, 2015, p.34),

Tomando en cuenta lo señalado por Dubet, la investigación busca aproximarse a entender este plano más experiencial de la desigualdad, que no tiene que ver únicamente con una posición de clase estructuralmente definitiva, sino también con elecciones, gustos, disposiciones que se ponen en juego en las relaciones sociales y de poder.

En este punto, resulta importante retomar la perspectiva de Bourdieu la cual pone énfasis en los aspectos simbólicos, sociales y culturales para entender la desigualdad como un fenómeno complejo que no atañe únicamente a la distribución económica o financiera. Si bien para Bourdieu (2011) el capital económico remite a las riquezas materiales o financieras que poseen los individuos o grupos, son los capitales cultural y social los que permiten entender los aspectos menos objetivos de las relaciones sociales. El capital cultural da cuenta del conjunto de disposiciones y bienes simbólicos que otorgan a su poseedor un estatus cultural elevado o legítimo y, el capital social, se basa en el conjunto de contactos, vínculos y todas las redes sociales posibles que permiten otorgar gratificaciones.

En el nivel más elemental, se trata de aquellos procesos, presentes en todas las sociedades, que intervienen en la distribución desigual de los recursos (materiales y simbólicos), y que incluyen las estrategias que desarrollan los individuos para mantener o aumentar su posición social, como, por ejemplo, elegir un tipo de universidad y/o carrera profesional. Los procesos de diferenciación o distinción entre los distintos sectores sociales no son únicamente objetivos y tampoco dicotómicos, por el contrario, obedecen también a lógicas no materiales y, por ello, presentan matices.

De esta forma, en una estructura de clases como la peruana, se construyen fronteras simbólicas y sociales con otros (Lamont y Molnar, 2002). Es decir, la clase se constituye como algo que se puede percibir a la distancia, en la apariencia y el comportamiento de las personas, así como en las actitudes propias. Y, por ende, también afecta en la forma cómo valoramos las situaciones y a las personas, si sentimos orgullo o vergüenza, envidia o satisfacción. Esto también lo marca Diane Reay (2005), quien señala que la clase es algo que internaliza en la psique y en el cuerpo, que se vive en la práctica pero que, justo por ese carácter subjetivo, se niega como algo que atraviesa nuestras relaciones sociales.

Tomando en cuenta estos debates, la investigación busca entender la transición de la educación secundaria a la superior desde esa dimensión más bien interaccional de la desigualdad. En ese sentido, se optó por elegir el momento de transición a la universidad como un punto de quiebre en estos procesos de desigualdad, donde se juegan decisiones, gustos, preferencias y aspiraciones familiares mediadas por el origen socioeconómico en el que se ubican.

Los estudios que abordan el tema de transiciones se han producido principalmente desde enfoques biográficos, los cuales priorizan el análisis en los cursos de vida y las trayectorias. Como señalan Casal, García, Merino y Quesada (2006), la juventud debe ser considerada como un sistema y un proceso, ya que se articulan marcos institucionales y procesos biográficos que juegan un papel importante en la conducción de la independencia familiar y profesional. Por este motivo, la transición de la juventud se encuentra influida por factores sociales y territoriales, por marcos institucionales y por las decisiones y expectativas de los sujetos. Entender estos procesos desde las biografías permite apartarse del análisis de la juventud desde miradas esencialistas, más bien, reconoce a esta etapa como un conjunto de trayectorias que no sólo dan cuenta de singularidades en las biografías, sino también de generalidades contextuales en las que se encuentran adscritos (Chaves, 2010; Bendit y Stokes, 2004; Casal, 1996).

La presente investigación quiere problematizar en esta doble confluencia entre biografías individuales y condiciones estructurales de un sector de jóvenes que, al ser primera generación de estudiantes universitarios, se encuentra en desventaja en el espacio educativo superior. Así, se busca analizar la transición a la educación superior como un proceso que, conjugado con aspiraciones familiares e individuales, no sólo constituye un momento de elección sobre las opciones educativas, sino también de evaluación sobre los propios recursos económicos, sociales e institucionales que se presentan en la experiencia de cada joven.

Por este motivo, se ha buscado recuperar las voces de los jóvenes EPG desde el entendimiento de sus percepciones y experiencias sociales durante dicha etapa. El abordaje que se ha priorizado en la investigación busca “descripciones mucho más finas de las relaciones entre los fenómenos estructurales y las experiencias individuales a fin de extraer los diferenciales de márgenes de acción que ellos permiten” (Martuccelli y De Singly, 2012, p.100). En este caso, entender cómo los jóvenes EPG se enfrentan al proceso de transición a la universidad, qué estrategias adoptan para ingresar, qué

aspiraciones tienen y cómo sortean sus opciones durante el momento de transición de la secundaria a la superior.

En ese sentido, se definió a las entrevistas en profundidad como la principal herramienta de recolección de información, las cuales priorizaron un enfoque biográfico-narrativo. A través de estas, se buscó conocer el proceso de transición de la universidad, desde las narraciones biográficas de sus protagonistas. Como señala Bertaux (2005), adentrarnos a observar las memorias de los sujetos y la forma cómo reconstruyen sus itinerarios biográficos es una fuente de información sobre lo que ha tenido sentido para ellos en el marco de un proceso más amplio. De esta forma, los relatos biográficos se constituyen como piezas que dan coherencia y potencia comprensiva a una problemática mayor. La acumulación de relatos en los cuales se contrastan trayectorias, permite captar rasgos comunes a partir de elementos estructurales. En palabras de Leonor Arfuch, a través de los enfoques biográficos no se busca “la verdad” de lo ocurrido, sino más bien:

“la construcción narrativa, los modos de nombrar (se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro yo. Y es esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, el que será, en definitiva, significativo” (2002, p.60).

De esta manera, a través de las entrevistas con enfoque biográfico, se buscó que la principal fuente de información fueran los jóvenes EPG entrevistados. Así, se propuso poner en relieve sus interpretaciones sobre los hechos y la forma cómo ellos y ellas deciden contarlos. No obstante, las entrevistas realizadas no fueron autobiografías en potencia, por el contrario, fueron testimonios orientados por los objetivos de la investigación. Constituyó una intención manifiesta desde el primer contacto con los entrevistados, la cual fue entendida y aceptada, por lo que supuso un filtro implícito de la totalidad de sus experiencias y, por ende, respondió también a las expectativas propias de la investigación.

### **Procedimiento de recolección de datos**

Tomando en cuenta el enfoque teórico-metodológico mencionado, la presente investigación es de corte cualitativo y tuvo como principal herramienta de recolección de información las entrevistas a profundidad con enfoque biográfico. Es decir, a través de las entrevistas se realizó un recorrido biográfico que abordó preguntas sobre la composición familiar y el origen social de los entrevistados, y puso un especial énfasis en

las trayectorias educativas tanto de inicial, primaria, secundaria y superior. En esta línea, se buscó profundizar en el proceso de elección universitaria y en las percepciones sobre sus opciones educativas durante el momento de la transición, por lo que se les consultó por las opciones consideradas y las aspiraciones que tenían en esa etapa. Algunas preguntas que resultaron relevantes fueron las relacionadas a qué tipo orientación recibieron para decidir la universidad y la carrera, qué medidas tomaron para prepararse para la universidad o el examen de admisión, y si su entorno social (familia, amigos, etc.) estaba en sintonía con ese proceso. Por ejemplo, si sus compañeros del colegio también postularon a universidades o qué acciones realizaron sus madres y padres durante ese momento transicional.

Los criterios de selección de los y las entrevistadas fueron 1) que sean primera generación de estudiantes universitarios de sus familias y 2) que estén desarrollando o hayan culminado sus estudios en alguna universidad ubicada en la ciudad de Lima en un periodo no mayor a cinco años. Si bien las edades de los entrevistados variaron, se tomó un límite de tiempo arbitrario de egreso —cinco años— para que los jóvenes tengan una mayor cercanía con su experiencia universitaria. Es decir, puedan reconstruir con mayor claridad su proceso de transición y primeros años de universidad.

Asimismo, se optó por estudiantes que haya realizado sus estudios en la ciudad de Lima debido a que es la ciudad con mayor concentración de oferta universitaria (37%) de todo el país (SUNEDU, 2021) y, además, se caracteriza por ser una ciudad con una alta y heterogénea oferta educativa. Cabe mencionar que se buscó tener una representación paritaria por género, ya que se propuso entender las diferencias en las trayectorias de acuerdo con la condición social de ser hombre y mujer.

La muestra también ha considerado la heterogeneidad de las opciones universitarias presentes. Es decir, no se definió una muestra en relación al tipo de universidad y tampoco a la carrera. Ello, principalmente, porque más allá de las universidades y profesiones que finalmente terminaron decidiendo los jóvenes, la investigación buscó entender el proceso de transición, tomando en cuenta sus aspiraciones sobre la universidad en abstracto y elecciones entre la gama de posibilidades que se les presentó. Enfatizando, así, en la oferta educativa existente y los mecanismos que desplegaron para acceder a la universidad, independientemente de la institución y la carrera.

Las entrevistas se realizaron entre el mes de julio del 2021 a mayo del 2022. El método utilizado para lograr obtener entrevistas fue la “bola de nieve”, que es una técnica de muestreo no probabilística en la que las personas seleccionadas para ser entrevistadas reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos. Como parte de la bola de nieve, y dejando de lado las veinte entrevistas que se incluyen en este estudio, se realizaron tres entrevistas que no fueron incluidas como parte de la muestra. El principal motivo de la exclusión es que los perfiles de estos tres entrevistados/as no calzaban con la problemática 1) porque alguno de sus papás había culminado sus estudios universitarios y 2) porque si bien sus papás no eran universitarios, la persona entrevistada y su familia se encontraba posicionada en una clase más privilegiada, distante de lo que se complejiza en la tesis como sectores más bien inestables socialmente.

En total, se realizaron veinte entrevistas a jóvenes EPG, de las cuales diez fueron realizadas a mujeres y diez a hombres. El promedio de edad de los y las entrevistadas es de 26 años; cuatro de ellos se encontraban estudiando al momento de la entrevista, mientras que dieciséis ya habían culminado sus estudios. Como se observa en la siguiente tabla, las carreras que han estudiado son variadas y, del total las entrevistas, siete estudian o estudiaron en universidades privadas (cinco sin fines de lucro o asociativa y dos en universidades privadas con fines de lucro o societarias) y trece en universidades públicas. Se buscó tener representación de jóvenes que hayan estudiado en universidades con distintos tipos de gestión, por lo que alrededor del texto se mostrarán los matices que se encuentran entre las y los jóvenes que fueron a universidades privadas y los que fueron a públicas, pero también las coincidencias más allá del tipo de institución a la que fueron.

**Tabla 1. Relación de entrevistados**

	<b>NF</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profesión</b>	<b>Tipo de gestión</b>
1	Fernando	28	Masculino	Ciencia política	Privada asociativa
2	Luis	28	Masculino	Ingeniería eléctrica	Pública
3	Carolina	22	Femenino	Abogada	Pública
4	Sebastián	32	Masculino	Economista	Pública
5	Pedro	27	Masculino	Ingeniería ambiental	Pública
6	Ramón	19	Masculino	Diseñador	Privada societaria
7	Andrea	28	Femenino	Abogada	Pública
8	Gabriela	26	Femenino	Enfermera	Privada asociativa
9	Cecilia	28	Femenino	Economista	Pública

10	Carlos	31	Masculino	Abogado	Privada asociativa
11	Samantha	28	Femenino	Educadora	Pública
12	Felipe	31	Masculino	Ingeniería eléctrica	Pública
13	Lucía	28	Femenino	Psicología	Pública
14	Rafael	25	Masculino	Ingeniería eléctrica	Pública
15	Jorge	25	Masculino	Ingeniería ambiental	Pública
16	Julia	27	Femenino	Derecho	Pública
17	Beatriz	29	Femenino	Derecho	Pública
18	Pamela	25	Femenino	Ciencia política	Privada asociativa
19	Melissa	26	Femenino	Derecho	Privada asociativa
20	Heber	30	Masculino	Traducción e interpretación	Privada societaria

Debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, las entrevistas —a excepción de dos— se realizaron de forma virtual por medio de la plataforma Zoom. Si bien en un primer momento se consideró una limitación la comunicación virtual con los entrevistados, el uso del Zoom y WhatsApp sirvieron como herramientas de comunicación bastante efectivas. Se creó un ambiente de confianza en las entrevistas y se logró abordar todos los temas de la guía de entrevista y algunos otros que no estaban contemplados.

Las entrevistas buscaron conocer la trayectoria desde una perspectiva biográfica por lo que cada una de ellas tuvo una duración promedio de entre una hora y media y dos horas. En todos los casos, las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los y las entrevistadas, se informó sobre el tema de investigación y se garantizó el anonimato de sus respuestas. Por este motivo, sus nombres han sido modificados.

\*\*\*

Dicho esto, en el primer capítulo se contextualiza la investigación en relación con los datos y procesos del sistema educativo peruano a nivel secundario y, sobre todo, universitario. En ese mismo capítulo, se enfatiza en el proceso de segmentación educativa en Perú y se brindan datos que permiten entender el sistema ante el cual las y los estudiantes EPG se enfrentan. El segundo capítulo, titulado “¿qué implica estructuralmente ser EPG en el Perú?” busca situar a las y los jóvenes contemplados en el estudio dentro de un segmento de clase. Para ello, se plantea una discusión con el fenómeno de las nuevas clases medias o las también llamadas clases medias emergentes y se problematiza respecto a la posición social que ocupan los entrevistados en Perú.

Por su parte, en el capítulo tres, se analizan las aspiraciones de las y los jóvenes EPG respecto a la universidad. En este capítulo se problematiza en el rol que cumplen instituciones como el colegio o la familia en la configuración de estas aspiraciones. Más adelante, en el capítulo sobre elecciones educativas, se profundiza en el proceso de elección universitaria y de carrera por la que pasaron los entrevistados. En este apartado se enfatiza en la distinción entre lo público y lo privado al momento de la elección y respecto al rol de los padres y madres, así como de otros soportes, en la decisión universitaria.

El quinto capítulo sobre la experiencia social de postulación muestra la forma cómo las y los jóvenes EPG experimentaron el proceso de postulación e ingreso a la universidad. En este punto, se enfatiza en el registro emocional y el rol de los soportes familiares en la experiencia de transitar de la educación secundaria a la superior. Finalmente, se elaboran unas reflexiones finales que buscan poner énfasis en el tema de la desigualdad.

## **CAPITULO 1. DE LA ESCUELA MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Para entender la transición del nivel secundario al superior de los jóvenes EPG en Perú resulta necesario situar dicho proceso en el marco del sistema educativo que los acoge. No sólo para comprender las particularidades propias del contexto peruano, sino también, para saber cómo se ha comportado la oferta educativa en las últimas décadas y los medios a través de los cuáles los estudiantes se incorporan a este sistema. Por este motivo, en este capítulo se describe al sistema educativo peruano y, dado el problema de estudio, se abordan específicamente los niveles de educación secundaria y superior.

En el primer apartado se contextualiza el proceso de expansión y masificación educativa que se produjo en la región y en Perú durante las últimas décadas. Más adelante, se presentan algunos datos referidos a la cobertura y el rendimiento educativo del nivel secundario y universitario, poniendo énfasis en las desigualdades encontradas en dichos indicadores. Por último, se problematiza respecto a la segmentación del sistema universitario a través de una sistematización de los estudios que vienen generando evidencia sobre ese tema.

### **La expansión de la educación secundaria y superior, una mirada retrospectiva**

La universidad se ha construido tradicionalmente como un espacio monopolizado por las élites y sobre el cual muchos grupos, sobre todos los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, poblaciones indígenas y las mujeres, se encontraron, y en algunos casos se encuentran, excluidos. Como indican Archer, Hutchings y Ross (2003) para el caso de Inglaterra, hasta principios del siglo XX, las universidades fortalecieron las divisiones sociales entre las clases altas y el resto de la población. La insistencia en el latín y el griego, sus altas tarifas y pruebas religiosas actuaban como filtros sociales muy efectivos que se traducían en que sólo aquellos que habían asistido a un determinado y reducido conjunto de escuelas podría ser considerado para entrar a la universidad.

Este escenario no fue ajeno a la realidad latinoamericana. La creación de universidades en la región data de la época de la colonia, por lo que uno de sus objetivos, además del desarrollo del conocimiento, fue el mantener el orden colonial. La Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), la universidad peruana más antigua de América, fue fundada en 1551 con el objetivo de formar nuevos dirigentes para la administración colonial y el clero católico. Como señala Enrique Bernal, “fue una institución creada en beneficio de las clases privilegiadas y donde los hijos de la nobleza peruana debían

adquirir títulos que le dieran status y prominencia en las jerarquías superiores de la sociedad virreinal” (1981, p.459).

Si bien con las luchas de la independencia se sustituyó el esquema de organización colonial de las universidades de la región, a uno más bien de impronta republicana que dio paso a la profesionalización de las universidades; se mantuvo el carácter elitista. Es decir, la universidad pasa a ser parte de un proyecto civilista con la función de formar cuadros profesionales que la burguesía requiere. Al respecto, Bernales (1981) indica.

“Por lo demás el acceso era selectivo facilitándose los estudios a los hijos de las clases altas y en pequeña proporción a aquellas provenientes de los grupos medios urbanos en tanto la burguesía requería aumentar sus cuadros profesionales y técnicos por la propia expansión del proceso productivo. Va de si, que este mecanismo de selectividad en la movilidad de los sectores medios no modificaba el carácter elitista de la universidad; el título universitario servía simplemente para ensanchar limitadamente a una clase dominante necesitada de profesionales y técnicos” (p.467)

Es recién en el siglo XX que empieza un ánimo más bien democratizador de la universidad en la región. Como señalan Sverdlick, Ferrari y Jaimovich (2005) en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, la Reforma de Córdoba de 1918 plantea un primer cuestionamiento a la forma como estaban organizadas las universidades y pone en debate el tema de la autonomía universitaria. La autonomía entendida como el derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, la libertad de cátedra, la designación de los profesores bajo procedimientos puramente académicos, la aprobación de planes de estudio, la elaboración y aprobación del presupuesto universitario, entre otras cosas. Si bien este proceso produce un primer ascenso de otros sectores a la universidad no pertenecientes a las clases altas, como las clases medias urbanas, las universidades continuaron siendo espacios conferidos para las élites.

No es hasta mediados del siglo XX que se empiezan a producir reformas en distintos países de la región que apuntan a ampliar el acceso a la educación superior. Como señalan Sverdlick, Ferrari y Jaimovich “la característica saliente de esta etapa, considerada como pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas, es la expansión de la matrícula, el crecimiento de las instituciones (que incluyó la aparición de instituciones privadas) y el aumento en la cantidad de docentes” (2005, p.07). Al respecto Brunner, para el caso chileno, explica que con las reformas de fines de la década del sesenta e inicios de los setenta -las cuáles permitieron expandir la matrícula-, los principales beneficiados fueron los jóvenes de estratos medios. En general, aumentó la gama de estudiantes de orígenes

y destinos universitarios “la universidad de los herederos se torna más mesocrática a la vez que meritocrática” (2015, p.30).

En la segunda mitad del siglo XX el Perú también presenció un crecimiento acelerado de la matrícula escolar y universitaria, lo cual no fue sólo producto del crecimiento demográfico, sino también de la inclusión de las poblaciones rurales o sectores populares que antes no participaban de la misma forma del sistema educativo (Ames, 2002). De hecho, de acuerdo al informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), se puede considerar que a partir de los años cincuenta se inicia el proceso de masificación de la educación básica y el origen del explosivo crecimiento de la educación superior. En esa época, el Estado inició una enorme campaña para extender la cobertura educativa nacional a nivel escolar, por lo que entre 1950 y 1960 “el total de estudiantes de nivel secundario creció cinco veces, pasando de 72,526 alumnos en 1950 a 198,259 en 1960 y 368,565 en 1966” (CVR, 2003, p.605)

Para el caso de las universidades, el Estado promovió la apertura de universidades públicas en las principales ciudades de los departamentos de San Martín, Lambayeque, Piura, Junín, entre otros, atendiendo el interés de formar un país industrializado y moderno (Sulmont, Válcárcel y Twanama, 1991). Estas universidades tuvieron un rol importante en la atención del crecimiento explosivo de la demanda universitaria durante los años sesenta (González Norris, 1993).

En general, este aumento de la cobertura educativa posibilitó el acceso a diplomas universitarios a muchos hijos de sectores populares históricamente excluidos de los sistemas superiores. Para el caso de la UNMSM, Marcos Garfias (2015) apunta que durante el periodo 1940-1960 el número de postulantes aumentó de 525 a 4927 y el de ingresantes de 289 a 1036. No obstante, es en el periodo 1960-1980 que la composición de los estudiantes de la San Marcos cambia radicalmente y deja de ser una universidad para los hijos de la élite. En este periodo, la matrícula universitaria aumentó de 30,000 a 255,000 estudiantes, concentrándose un 79% en la oferta pública (Cuenca y Reátegui, 2016).

“San Marcos, al igual que otras antiguas universidades públicas, fue recibiendo mayores contingentes de estudiantes de extracción popular, muchos de ellos hijos de obreros, empleadas del hogar, funcionarios (como preceptores y policías), pequeños comerciantes, y también de campesinos migrantes o ellos mismos migrantes del campo que se enrolaban rápidamente a cualquier actividad

económica, y que convivieron con pequeños grupos de jóvenes de clase media de Lima y de provincias” (Garfias, 2015, p.123).

Pero, también, el aumento de la matrícula se produjo por el incremento de la población femenina. A inicios de la década del setenta las mujeres alcanzaban un tercio de la población estudiantil de la UNMSM —pero sólo la quinta parte de los graduados—, sin embargo, al cerrar el periodo 1990 las mujeres llegaron a representar el 40% del total de matriculados y graduados (Garfias, 2015).

Es decir, se produjo una incorporación importante de nuevos sectores al sistema educativo superior, si en 1940 menos del 1% de los peruanos mayores de 15 años tenían educación superior, en los setenta llega al 4%, en los ochenta al 10%; y, a mediados de los noventa, alcanza alrededor del 20% (CVR, 2003). No obstante, a pesar de esta inclusión, la masificación del sistema educativo también mostró la incapacidad del Estado para hacer frente a esta demanda.

No es hasta la década de los noventa, con la liberalización de la educación, que la matrícula universitaria en Perú se expande de forma estrepitosa, sobre todo en el sector privado. Con la “Ley de Promoción de la Inversión en la Educación” (LPIE), el Estado peruano promocionó la privatización educativa por medio de la instalación de políticas que liberalizaron el servicio educativo, a costa del desprestigio del sistema público (Cuenca, 2013). La instauración de dichas políticas y la flexibilización de los marcos legales permitió que ingrese una oferta educativa de tipo privado bastante heterogénea, caracterizada por la existencia de instituciones privadas de muy bajo y muy alto costo (Balarin 2018; Chavez 2021) y por la aparición de instituciones educativas de carácter corporativo (Román y Ramírez, 2017).

En el caso del sistema universitario, se amplió la oferta a una gama grande de universidades y variada en términos de calidad, y, con ello, se delimitaron circuitos muy diferenciados entre las ofertas educativas. En un lapso de quince años (2000-2015) la matrícula universitaria estuvo cerca de triplicarse, no obstante, al contrario de las décadas pasadas donde la matrícula se concentraba en la oferta pública, fueron las universidades privadas las que aumentaron su número de estudiantes matriculados. Ello, principalmente, porque el número de universidades privadas durante este periodo aumentó en alrededor del 20%, mientras que las públicas sólo tuvieron un incremento del 2% (Cuenca y Reátegui, 2016).

En ese sentido, el proceso de masificación de la educación superior, específicamente universitaria, se ha cimentado de forma decidida durante los últimos cincuenta años. No obstante, existen muchos grupos que aún se encuentran excluidos del sistema educativo, sobre todo aquellos que presentan características sociales como ser indígena o ubicarse en un sector socioeconómico bajo.

A continuación, se presentan los datos educativos actuales del sistema secundario y superior, poniendo énfasis en estas diferencias o brechas que se encuentran en el acceso a la universidad. Estos datos muestran que ser universitario en Perú es aún un proceso cuesta arriba, en el cual sólo unos pocos pueden ingresar y permanecer.

### **La situación actual de la educación secundaria y superior en el Perú**

La Educación Básica en el Perú es la primera etapa del sistema, es obligatoria y si es pública es gratuita. Tiene una duración de doce años y cuenta con tres niveles: inicial (un año), primaria (seis años) y secundaria (cinco años). A raíz de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE)<sup>5</sup> del año 2003 la educación secundaria en Perú se volvió obligatoria. A través de esta ley se establece que “para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país como sustento del desarrollo humano, la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. El Estado provee los servicios públicos necesarios para lograr este objetivo y garantiza que el tiempo educativo se equipare a los estándares internacionales. Corresponde a los padres, o a quienes hagan sus veces, asegurar la matrícula oportuna de los estudiantes y su permanencia en los centros y programas educativos” (Artículo N°12).

Al ser una instancia obligatoria, la tasa de matrícula del nivel secundario experimentó un crecimiento promedio de 1,1% anual. En el año 2002 la matrícula correspondía al 70,8% de los niños entre doce y dieciséis años y el año 2015 esta aumentó en alrededor de trece puntos porcentuales, llegando al 83,9% (Cuenca, et.al, 2017). Como se señala en la página de estadística del Ministerio de Educación (Minedu),<sup>6</sup> actualmente la tasa neta de matrícula para el nivel secundario es de 87%. Si bien la tasa de matrícula sigue en aumento, encuentra diferencias de acuerdo a los niveles de pobreza. En el caso de las y los adolescentes que no se encuentran en situación de pobreza la tasa de matrícula

---

<sup>5</sup> Ley Nro. 28044. Disponible en: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

<sup>6</sup> Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/>

representa el 88.5%, mientras que para los que se encuentran en situación de pobreza extrema esta tasa corresponde al 78.2%, es decir, diez puntos porcentuales menos.

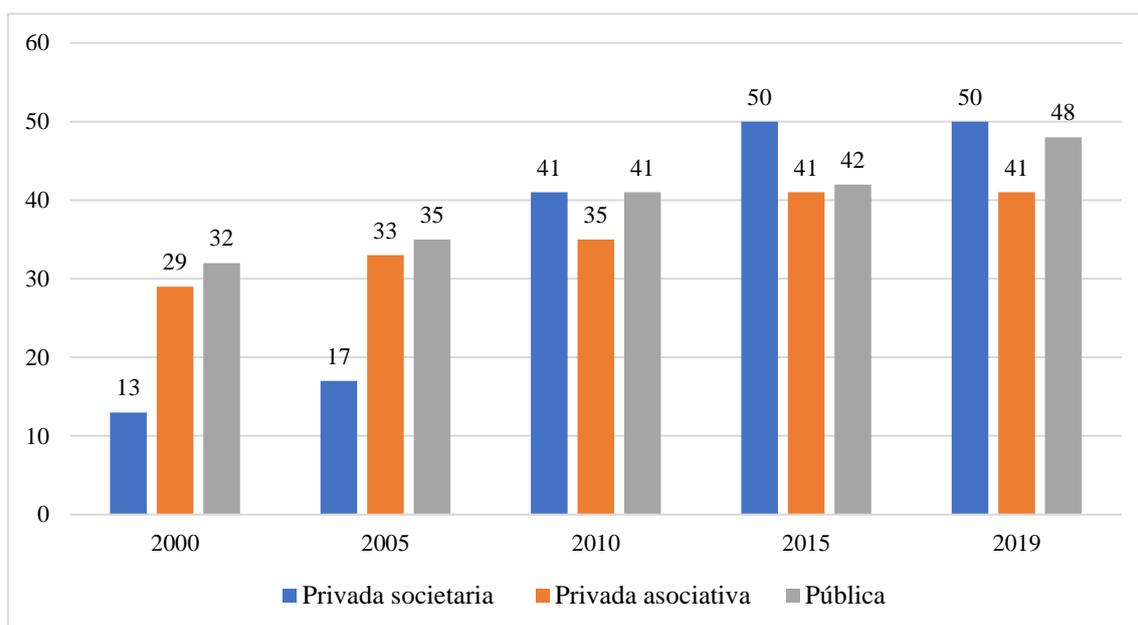
Cabe mencionar que este aumento de la matrícula fue acompañado de un incremento acentuado de instituciones educativas de nivel secundario de gestión privada. Ello, principalmente, porque a raíz de la LPIE promulgada en el año 1996, se permitió que la educación básica pueda ser financiada por agentes particulares como, por ejemplo, padres de familia, iglesias o empresas (Guadalupe, et al., 2017). De acuerdo a lo encontrado en un estudio anterior (Cuenca, Reátegui y Oré, 2019), la matrícula privada tanto para primaria como secundaria se incrementó durante el período 2004–2016 en todas las zonas urbanas del país, independientemente de su tamaño poblacional. Si bien el incremento se dio a todos los niveles, fue más evidente en las ciudades pequeñas y medianas que también fueron las ciudades impactadas positivamente por los años del boom económico nacional. De hecho, de acuerdo a datos del INEI (2017), entre el 2004 y el 2016 la pobreza urbana se redujo en aproximadamente 35 puntos porcentuales en estas ciudades.

Por otro lado, los indicadores de rendimiento educativo, asociados principalmente a las evaluaciones censales de los estudiantes, muestran fuertes deficiencias en el rendimiento académico de las y los estudiantes de nivel secundario. En Perú, la prueba se aplica a las y los estudiantes que se encuentran en segundo grado de secundaria y se les evalúa en áreas como comunicación, matemática, ciencias sociales, y ciencia y tecnología. En el año 2018, el 18.5% de los estudiantes evaluados obtuvo un puntaje “previo al inicio”, es decir, “el estudiante no logró los aprendizajes necesarios para estar en el nivel *En Inicio*” y un 37.5% obtuvo el nivel “en inicio” que significa que “el estudiante logró aprendizajes muy elementales respecto de lo que se espera para el VI ciclo” (Minedu, 2018). Sólo el 16.2% de las y los estudiantes evaluados obtuvo el nivel “satisfactorio” o que lograron los aprendizajes esperados para su ciclo correspondiente. Estos resultados, además, encuentra diferencias acentuadas entre los estudiantes de sectores socioeconómicos más bajos, que residen en zonas rurales o que tiene una lengua materna distinta al castellano, siendo los que obtienen resultados más desfavorables. En ese sentido, si bien se ha producido una expansión del nivel secundario, aún muestra deficiencias en términos de acceso y calidad.

La expansión del nivel secundario tiene un correlato con la masificación de la educación superior en el Perú, específicamente universitaria. Si bien el aumento de la matrícula se ha producido en el sistema en su conjunto, en las últimas décadas, la expansión

universitaria se ha caracterizado por un aumento de las universidades privadas con fines de lucro. Como se observa en el siguiente gráfico, a comparación con las universidades públicas que aumentaron en un lapso de casi 20 años alrededor del 50% y las universidades privadas sin fines de lucro o asociativas que aumentaron un 43%, las universidades privadas con fines de lucro aumentaron alrededor de un 285%, de 13 en el año 2000 a 50 en el 2019 (SUNEDU, 2021).

**Gráfico 1: Evolución en el número de universidades con actividades académica (2000-2019)**



Elaboración propia. Fuente: SUNEDU (2021)

Esto tuvo un correlato con la matrícula. La matrícula a nivel de pregrado experimentó un incremento importante entre los años 2008 y 2019, pasó de alrededor de 771,900 estudiantes en el 2008 a casi 1,509,400 en el 2019. Respecto a esto, los estudiantes de universidades privadas representaban el 53,8% de la matrícula en el 2008 y pasaron a representar el 71,1% en el 2019. De este total, en el 2019, el 46,0% de la matrícula del pregrado universitario se ubicaba en universidades societarias y el 54,0% restante, en universidades asociativas (SUNEDU, 2021).

A pesar de este incremento en la matrícula, de acuerdo con los datos del Ministerio de Educación (Minedu), en la actualidad solo el 14,2% de la población entre 25 a 34 años cuenta con educación universitaria completa. Al respecto, se observa una diferencia significativa de acuerdo con el área de residencia, la lengua materna y el nivel de pobreza. Alrededor del 17% de las personas de zonas urbanas alcanzan la educación universitaria

completa, frente a un 3% de las zonas rurales (Minedu, 2020). Ello también se repite en el caso de las personas con lengua materna distinta al castellano, ya que solo el 5% logra culminar la universidad, frente a un 16.1% de personas con el castellano como lengua materna. Asimismo, 5.7% de las personas en situación de pobreza alcanzan a culminar la universidad, frente a un 18.8% de personas que no se encuentran en esta condición. Estas diferencias en la forma de acceder a la universidad entre distintos sectores de la población, da cuenta de la manera segmentada en la que se vienen incorporando más sectores a la educación superior.

Varias investigaciones muestran los efectos negativos que tuvo la liberalización de la educación superior no sólo en la calidad de las universidades, sino también en la trayectoria de los jóvenes (Lavado, Martínez y Yamada, 2014; Cuenca y Reátegui, 2016). En líneas generales, se señala que durante este periodo no aumentó significativamente la producción académica, la mayoría de los docentes se encontraban en situación de subcontratados y los retornos económicos y sociales de los jóvenes no fueron los esperados. Los títulos universitarios —sobre todo de algunas universidades privadas con fines de lucro—, no tenían el valor profesional y social mínimos para asegurar un retorno favorable. Este proceso, además, estuvo acompañado de un abandono de la universidad pública.

En el año 2014, luego de un extenso debate sobre la necesidad de un cambio en el sistema universitario, se inició el proceso de Reforma Universitaria a través de la promulgación de la Nueva Ley Universitaria<sup>7</sup> (NLU). Con la NLU, el MINEDU desarrolló y aprobó una política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. El espíritu de la reforma fue justamente poder regular la calidad de las universidades, especialmente de aquellas que se abrieron de forma masiva a partir de la década de los noventa. Por ello, la LNU tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades y le otorga la rectoría al MINEDU, a través de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), sobre el aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ley N°30.220/2014

<sup>8</sup> Cabe mencionar que hasta el día de hoy hay disputas políticas bastante grandes en relación a la Reforma Universitaria y el rol de la SUNEDU. Principalmente, porque muchos partidos políticos como “Alianza para el Progreso” o “Podemos Perú” se encuentran relacionados —económica y políticamente— con algunas de las universidades cuestionadas o cerradas por el proceso de licenciamiento.

Dos facultades estructurales al sistema de aseguramiento de la calidad están también consignadas, y se refieren al desarrollo pleno del licenciamiento, entendido como procedimiento de garantía pública de las condiciones básicas de calidad de la oferta universitaria y la instalación de un renovado sistema de acreditación universitaria que complementa el trabajo que realiza la SUNEDU. El proceso de licenciamiento que inició en el año 2016 tuvo como objetivo que las universidades cumplan con las condiciones básicas de calidad requeridas por la SUNEDU. Estas condiciones incluyeron aspectos como una infraestructura y equipamiento adecuados para cumplir las funciones académicas, una oferta educativa compatible con los instrumentos de planeamiento, líneas de investigación, servicios educacionales complementarios, existencia de grados, títulos y planes de estudios, mecanismos de inserción laboral, disponibilidad de personal docente calificado, —con no menos del 25% de docentes a tiempo completo— y transparencia. El licenciamiento SUNEDU es más que un trámite para las universidades, ya que si alguna institución no cumple con las condiciones básicas de calidad requeridas por este organismo se ve obligada a cesar sus actividades en un plazo de 2 años. En contraparte, una vez que se comprueba que las universidades cumplen con los estándares de calidad se les otorga la licencia condiciones mínimas de calidad con una duración de seis años, prorrogables hasta los ocho o diez en condiciones especiales.

El proceso de licenciamiento de la SUNEDU provocó que del 2018 al 2021 se cerraran un total de 42 universidades, de las cuales 2 son de gestión pública y 40 privada. Como es de esperarse, el número más significativo de universidades no licenciadas fueron las universidades privadas con fines de lucro. La negación de la licencia a las universidades ha significado un alto costo para las y los jóvenes que cursaban y egresaron de estas universidades. Se estima que alrededor de 230 mil estudiantes estaban realizando sus estudios en estas universidades cuando se les negó la licencia. Para contener este pasivo frente al proceso de licenciamiento, aunque aún de forma insuficiente, actualmente se están otorgando becas y facilidades de ingreso para estudiantes que provienen de estas universidades no licenciadas.<sup>9</sup>

Luego de este proceso, quedaron 94 universidades licenciadas: 46 son públicas (48,9%), 29 privadas asociativas (30,9%) y 19 las privadas societarias (20,2%). Lima concentra el

---

<sup>9</sup> De acuerdo a una nota del Diario El Comercio del mes de febrero del 2023 el 80% de los estudiantes de universidades a las que se les negó la licencia ya egresaron o continuaron con sus estudios en otras instituciones. Ver: <https://elcomercio.pe/peru/universidades-con-licencias-denegadas-como-les-fue-a-los-estudiantes-de-estas-casas-de-estudios-noticia/>

mayor número de universidades licenciadas (35) respecto a otras regiones, representando el 37,2% del total nacional. De estas, 16 son privadas asociativas, 12 son privadas societarias y 7 públicas.

Si bien es innegable que el proceso de expansión del sistema educativo a nivel secundario y superior incorporó a nuevos grupos de jóvenes al sistema y, en alguna medida, democratizó el acceso a la educación, esto no supuso necesariamente una mayor equidad en el acceso. Por el contrario, la ampliación de la oferta educativa vino acompañado de procesos de diferenciación entre grupos sociales, siendo los principales factores de dicha diferenciación el origen étnico, el nivel socioeconómico, el territorio y el tipo de institución educativa a la que se accede. En ese sentido, la expansión del sistema educativo no garantizó la igualdad en el acceso y tampoco la calidad educativa para estos nuevos segmentos de jóvenes que ingresaron (Balarin, 2017; Cuenca, 2015; Cuenca, et.al., 2017).

### **Los circuitos universitarios diferenciados**

Como se ha señalado, en el año 1996, a través de la promulgación de “Ley de Promoción de la Inversión en la Educación” (LPIE), se inició un proceso de liberalización de la educación en el Perú. A través de este proceso, se impulsó la incorporación de la inversión privada en el servicio educativo —tanto a nivel básico como superior—, por medio de las exoneraciones tributarias y el reparto de excedentes entre los inversionistas. Desde ese momento, toda persona natural o jurídica tuvo el derecho de la libre iniciativa privada para crear y organizar instituciones educativas (Lavado, Martínez y Yamada, 2014, p.11), dando espacio a la aparición de un número grande de instituciones con fines de lucro.

De acuerdo con Balarin, Kitmang, Ñopo y Rodríguez (2018), para aplicar estas medidas se argumentó que la liberalización de la educación iba a permitir mejorar la cobertura a través de la participación de un número mayor de actores en el mercado educativo, y también la calidad, ya que la competencia generaría mayores incentivos para la innovación y la optimización de los procesos educativos. Sin embargo, si bien la liberalización de la educación tuvo un resultado concreto en el crecimiento de la matrícula y en el aumento del número de instituciones privadas en zonas urbanas, esto no se tradujo en una mejora en la calidad del servicio educativo.

Este desacople entre masificación y calidad resultó siendo bastante más claro en el caso de la educación superior, específicamente de las universidades. De acuerdo con Lavado,

Martínez y Yamada (2014), el cambio institucional suscitado a raíz de la LPIE conllevó a una menor calidad educativa —en términos de docentes, insumos y actividades de investigación—, específicamente en las universidades creadas luego de promulgada la LPIE<sup>10</sup>. Es decir, si bien más sectores se incorporaron al sistema universitario, esto se produjo en un campo donde la oferta educativa de menor calidad también se expandió.

En ese sentido, la incorporación del mercado en el sistema educativo supuso un cambio en la idea fundacional sobre la educación como un bien público capaz de beneficiar a todos (Labaree, 2007). Si bien la universidad en Perú nunca fue un bien que beneficiaba a las grandes mayorías, con LPIE se asume la educación como un producto de consumo dirigido a una clientela cada vez más segmentada. Basándose, principalmente, en la introducción de la competencia entre proveedores (instituciones educativas) de manera que se maximicen sus resultados económicos (Ball y Youdel, 2007). En ese sentido, a pesar de que en el Perú aumentó el número de universidades, el proceso de segmentación de las mismas también se acentuó. Se crearon circuitos universitarios diferenciados en los cuales transitan estudiantes con similares características socioeconómicas al interior, pero muy diferentes entre universidades (Benavides, León, Haag y Cueva, 2015).

Estos circuitos diferenciados dan cuenta de una segmentación a nivel educativo superior. De acuerdo a la literatura al respecto, existen diversas tipologías para clasificar a las universidades. Por un lado, se encuentran las que caracterizan a las universidades según el momento de su creación, tomando como punto de referencia el proceso de liberalización de la educación. Seclén (2014) denomina “universidades de primera generación” a las universidades fundadas antes de la promulgación de la LPIE, y “universidades de segunda generación” a las fundadas post LPIE. Por otro lado, están las clasificaciones que hacen referencia a la forma cómo se constituyen estas instituciones (Lavado, Martínez y Yamada, 2014; Cuenca y Reátegui, 2016), lo que diferencia a las universidades públicas de las privadas, pero también distingue entre las universidades privadas con fines de lucro (o societarias) y las universidades sin fines de lucro (o asociativas). Las universidades privadas societarias o con fines de lucro tienen permitido retirar o repartir el excedente anual entre sus accionistas permitiendo la posibilidad de ganancia entre los mismos. Las universidades privadas sin fines de lucro o asociativas se crean por iniciativa de particulares y se conforman como personas jurídicas de derecho

---

<sup>10</sup>Esta legislación fue modificada a raíz de la promulgación de la Nueva Ley Universitaria en el año 2014.

privado sin fines de lucro. El excedente anual debe ser invertido a favor de la institución o en becas para estudios, por lo que no puede ser distribuido ni utilizado por sus miembros, directa ni indirectamente.

A esta distinción sobre las universidades privadas, Carmela Chávez (2021) incorpora el costo mensual como una dimensión importante para distinguir los circuitos universitarios. Tomando como indicador la Remuneración Mínima Vital (RMV) diferencia tres grupos de universidades: de bajo costo (mensualidad menor a un RMV), de mediano costo (mensualidad promedio entre uno y dos RMV) y de alto costo (mensualidad promedio mayor a dos RMV). De acuerdo a Chávez (2021), las universidades de bajo costo son en su mayoría universidades de segunda generación y societarias, constituyen actualmente el 45% de la oferta universitaria y el 70% de la oferta privada. Las universidades de mediano costo son en su mayoría de primera generación, asociativas y sin fines de lucro. Representan el 11% de la oferta universitaria total y el 17% de la oferta privada. Por último, las universidades de alto costo constituyen el 7.7% de la oferta universitaria total y el 13% de la oferta privada. Estas instituciones pueden ser de primera y segunda generación.

Tomando en cuenta estas definiciones, en el Perú se pueden diferenciar hasta cuatro circuitos universitarios por los que transitan las y los jóvenes. Por un lado, las universidades públicas que son las instituciones gestionadas por el Estado peruano y son gratuitas. Todas estas universidades cuentan con exámenes de admisión para ingresar y cuentan con un nivel de exigencia alto. Como señalan Benavides, León, Haag y Cueva (2015), la universidad pública es la opción para los sectores de menores recursos, ya que cuentan con una buena calidad educativa y son accesibles en términos económicos. Sin embargo, la exigencia en los requisitos para entrar a estas universidades y los niveles de competencia que implica la postulación produce que los jóvenes no siempre puedan ingresar a estas instituciones.

Por otro lado, las universidades privadas societarias (con fines de lucro) que también acogen a jóvenes de sectores socioeconómicos más desfavorecidos. En general, como señalan algunas investigaciones (Chávez, 2021; Seclén, 2014; Lamas, 2015), son universidades con un corte más empresarial y que acogen a estudiantes que provienen de familias que no son tradicionalmente universitarias. Asimismo, se erigen como la alternativa elegida ante la imposibilidad de acceder a otras instituciones públicas por su

mayor nivel de exigencia (Huber y Lamas, 2017; Uccelli y García Llorens, 2016). La mayoría de estas universidades son también de bajo costo.

Asimismo, se encuentran las universidades privadas asociativas, que usualmente pertenecen al grupo de primera generación de universidades. Son universidades que no son con fines de lucro y, sus costos pueden variar entre bajos, medios y altos. Sin embargo, para fines de esta investigación, diferenciaremos entre las universidades asociativas de costos medios y bajos, de las que denominamos de “élite”, las cuales representarían un cuarto circuito.

Las universidades de élite económica se caracterizan por sus altos costos de postulación, matrícula y mensualidad —en su escala más baja se encuentran en un promedio de 1000 soles mensuales (o 250 USD) y en su escala más alta de 4000 soles (1000 USD)— y cuentan con un alto prestigio a nivel social. De acuerdo a una reciente investigación sobre clases altas peruanas (Reátegui, Grompone y Rentería, 2022), este grupo de universidades de élite se encuentra representado principalmente por alrededor de cuatro universidades privadas asociativas: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad del Pacífico (UP), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y Universidad de Lima (UL). A excepción de la PUCP que es una universidad tradicional fundada en 1801, la UPCH, la UL y la UP son universidades fundadas en la década de los sesenta y, como señala Garfias (2015), desde ese momento se consolidaron de forma natural como las instituciones de formación de los jóvenes de clase alta y media.

Explicar la configuración de estos circuitos universitarios, permite dar cuenta de la segmentación educativa a nivel superior en relación con el origen social de sus estudiantes. Si bien el número de universidades en el Perú aumentó en los últimos años, la correspondencia de los circuitos universitarios con el origen social de los estudiantes produce que las opciones sigan siendo reducidas de acuerdo al segmento social al que pertenecen. En el caso de los EPG estudiados en esta investigación, como se verá en el siguiente capítulo, pertenecen principalmente a sectores sociales más inestables socialmente o a las también llamadas clases medias emergentes. En ese sentido, sus opciones educativas a nivel universitario también tienen una correspondencia con los circuitos educativos, ya que encontrarán limitaciones en relación con los costos de las universidades y el tiempo destinado para postular e ingresar a la universidad.

## **CAPITULO 2. ¿QUÉ IMPLICA ESTRUCTURALMENTE SER EPG EN PERÚ?**

Si bien el ser primera generación de estudiantes universitarios no denota una correspondencia de clase social específica, existe evidencia que señala que el contar con padres que no han pasado por los estudios superiores está asociado a ubicarse en posiciones más vulnerables o inestables dentro de la estructura social (Benavides y Etesse, 2012; Flanagan, 2016). La información otorgada por las y los entrevistados también da cuenta de ello, ya que se muestran trayectorias comunes en relación a su origen social. El provenir de familias que migraron hacia la capital del Perú, residir en distritos “periféricos” de Lima Metropolitana, tener condiciones de habitabilidad similares durante su niñez y los tipos de trabajo a los que accedieron sus padres, son datos sobre su origen que complementan el hecho de que sus padres y madres no hayan pasado por la educación superior. En ese sentido, sus trayectorias dan cuenta de experiencias compartidas que los equiparan en relación a su extracción social de origen.

Por este motivo, en este capítulo se trata de situar socialmente a las y los jóvenes entrevistados. Se describen y analizan sus testimonios sobre su origen social, rastreando sus historias familiares, zonas de residencia y los trabajos en los que se desempeñaron sus padres. En el primer apartado se enmarca la discusión sobre las clases medias emergentes o las nuevas clases medias en el Perú. Ello, principalmente, para contrastar los debates sobre estos nuevos sectores emergentes en el Perú y los testimonios de las entrevistas. En el segundo apartado, se describen las historias familiares de los entrevistados enfatizando en los procesos migratorios y los espacios residenciales por los que han transitado. Luego, se analizan los trabajos de sus padres y madres y, con ello, la composición de sus economías familiares. Más adelante, se problematiza respecto a la inestabilidad que ha marcado sus trayectorias educativas y familiares y, de forma exploratoria, se presenta una discusión respecto a la posición que ocupan los entrevistados en la estructura social peruana.

### **El debate sobre las clases medias emergentes**

Una discusión que resulta pertinente para entender la posición social de los entrevistados es la que se ha producido en los últimos años sobre la emergencia de un nuevo sector poblacional el cual fue denominado como una “nueva clase media” o una “clase media emergente” (Benza y Kessler, 2020; Huber y Lamas, 2017). El surgimiento de este sector

—promovido en parte por el proceso de masificación de la educación superior— se ha explicado como producto de las mejoras redistributivas que experimentó la región a fines de los noventa y en la primera década del siglo XXI. La mayor parte de los estudios, sobre todo desde el campo de la economía, argumentaron la aparición de este nuevo grupo en base a las mejoras que algunos sectores poblacionales percibieron en sus niveles de ingreso monetario (Castellani y Parent, 2011). Como señalan Benza y Kessler (2020), estos estudios revelaron la ampliación que tuvieron los estratos medios producto de la recuperación de los salarios, la expansión económica y las diversas políticas que buscaron elevar el piso de la parte baja de la distribución que se generaron a raíz del cambio de siglo.

En Perú, las primeras enunciaciones sobre este sector aparecen a fines de la primera década del siglo XXI como producto del crecimiento económico y la reducción de la incidencia de la pobreza, los cuales fueron señalados como factores relevantes para la expansión de la clase media peruana. Así, se argumentó que el ingreso per cápita aumentó para todos los sectores de la población y que el crecimiento fue mayor para los sectores más pobres, por lo que el incremento generado fue “pro clase media” (Jaramillo y Zambrano, 2013). Es decir, tomando como referencia el nivel de ingresos, un porcentaje importante de la población pasó de ser clasificada como pobre a ser clasificada como parte de la clase media.

Pero, además, como se indicó en el capítulo anterior, este cambio en la estructura social estuvo acompañado del proceso de masificación de la educación superior. Como argumenta Rama (2009), en la región la “deselitización” de la educación superior de la década de los noventa fue producto de la expansión de la educación secundaria y la progresiva exigencia por diplomas superiores para ser “apto” en el mercado laboral. De esta forma, sectores que antes estaban excluidos del espacio educativo superior empiezan a ser parte de este, como es el caso de los jóvenes EPG.

En línea con ello, algunos estudios señalaron que el crecimiento del poder adquisitivo de estos sectores “democratizó” el consumo, ya que bienes como los celulares o computadoras, que antes no eran asequibles para los sectores más pobres, se volvieron más accesibles. Los trabajos de Rolando Arellano (2003, 2010) argumentaban que en Perú a inicios del siglo XXI se produjo una acumulación de riqueza de la población que migró a las ciudades a mediados del siglo XX, lo que generó el ascenso social y económico de ciudadanos que antes fueron categorizados como pobres. El principal

marcador social de este nuevo sector fue su capacidad de acceder a ciertos (y nuevos) bienes de consumo y, con ello, a la aparición de nuevos estilos de vida.

Sin embargo, si bien los primeros trabajos sobre estos nuevos sectores medios emergentes destacaban los beneficios económicos y sociales de su expansión, investigaciones empíricas recientes en la región enfatizan en la fragilidad económica y social de estos grupos. En el Perú, Uccelli y García-Llorens (2016) en su estudio sobre jóvenes provenientes de familias “emergentes” señalan que existe una cultura de consumo que provee —a través de productos como zapatillas o celulares— de identidad a los jóvenes, así como moldea sus aspiraciones. No obstante, enfatizan en las limitaciones estructurales que encuentran estos jóvenes al momento de consolidar ciertas expectativas tanto educativas como laborales. Por ejemplo, tener que enfrentarse a una oferta laboral precaria la cual, la mayor parte del tiempo, se encuentra signada por condiciones irregulares y hasta ilegales.

Pero, además, el proceso redistributivo no sólo supuso el surgimiento de estos nuevos sectores, sino también alteró la posición relativa de las clases medias tradicionales. Es decir, la expansión de estos nuevos sectores medios supuso la inclusión de grupos menos privilegiados en espacios más próximos socialmente a las clases medias tradicionales. De hecho, en un estudio sobre un barrio de clase media tradicional limeño, Omar Pereyra (2017) muestra que, a pesar de existir una cierta “igualación” en términos de ingresos, las clases medias tradicionales no se relacionan de forma horizontal con estos nuevos sectores emergentes. Cuestiones como el color de la piel, la apariencia y la forma de comportarse son marcadores para su exclusión. En línea con ello, Huber y Lamas (2017) muestran que, más allá de las mejoras en sus condiciones de vida, se producen “cierres sociales” que obstaculizan el proceso de movilidad social ascendente.

En ese sentido, nos encontramos ante un nuevo segmento poblacional que no tiene una identidad de clase definida. Como señala Danilo Martuccelli (2021) en su ensayo sobre el estallido social chileno, estos nuevos grupos sociales que también aparecen en Chile en las últimas décadas “tienden a percibirse a distancia con las clases medias tradicionales como de los viejos sectores populares” (p.19). Este segmento de clase, denominado por Martuccelli como una clase popular-intermedia, da cuenta de un grupo social altamente heterogéneo en su composición ocupacional y que tiene un importante clivaje etario, ya que son los jóvenes los que tienen masivamente mayores años de estudio respecto a sus padres.

Lo señalado por Martuccelli sobre una clase popular-intermedia en Chile, tiene un correlato con lo que sucede en Perú. Si bien, por un lado, el ensanchamiento de la clase media peruana se enarboló como un beneficio del sistema económico, por el otro, se evidenciaron los límites de esta definición. En ese sentido, la incorporación de este sector como parte de una clase media parece invisibilizar el carácter híbrido de estos grupos, ya que las personas de estos sectores han atravesado por experiencias propias tanto de las clases medias como de las clases bajas o populares y, de alguna manera, constantemente se encuentran al centro de estas dos pertenencias de clase.

Es justamente ese carácter híbrido de la clase el que permite problematizar sobre la forma cómo los jóvenes entrevistados afrontan procesos estructurales como el ir a la universidad y “convertirse” en profesionales. De esta forma, lo que se relata a continuación son las condiciones sociales y económicas que los jóvenes han experimentado en sus trayectorias, las cuales han mediado sus aspiraciones, elecciones educativas y, posteriormente, su experiencia durante el proceso de transición a la universidad.

### **Historias de migración y experiencias habitacionales**

Un primer aspecto a resaltar sobre el origen social de las y los entrevistados es que provienen de familias migrantes. En la mayoría de los casos, sus padres y madres no nacieron en Lima y, en los cinco casos en los que alguno de los papás era limeño, sus abuelos fueron migrantes. En ese sentido, si bien la mayor parte de los entrevistados nacieron en Lima —a excepción de Beatriz, Luis, Gabriela, Carlos y Rafael— y se identifican como limeños, sus historias familiares se encuentran marcadas por procesos migratorios de provincia a la capital del Perú. Un ejemplo es el de Ramón. Sus dos padres nacieron en Huancayo, pero cuando eran jóvenes migraron con sus familias hacia Lima. Las familias de sus padres migran al mismo distrito en Lima y es ahí donde sus papás se conocen, inician su relación amorosa y, posteriormente, tienen a sus hijos.

“Los dos [papá y mamá] curiosamente vienen de Huancayo, para ser más exactos de Sicaya. [...] Solo tengo entendido que mi mamá fue la que llegó antes con mi abuela y ya aquí fue donde se establecieron con mi papá, ya que él llegó tiempo después” (Ramón, universidad privada)

La mayor parte de los distritos en donde residieron o residen las y los entrevistados se caracterizan por acoger a poblaciones que empezaron a migrar a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por ejemplo, cuatro de los entrevistados vivían en San Juan de Lurigancho, el cual es un distrito fundado en el año 1967 y que se caracteriza por albergar

a una gran cantidad de población migrante. De hecho, actualmente, es el distrito con un mayor porcentaje de población quechua hablante en Lima (INEI, 2017). Pero, también, algunos entrevistados han residido con sus familias en distritos como Carabayllo, Independencia, Villa el Salvador, El Agustino o Santa Anita, todos distritos ubicados fuera de la zona centro de Lima Metropolitana y fundados a partir de la década de los sesenta. Como señaló José Matos Mar (1986), la ciudad de Lima de fines del siglo XX podría haberse dividido en dos. La Lima correspondiente a los distritos surgidos por barriadas y urbanizaciones populares —como los distritos en donde las y los entrevistados pasaron la mayor parte de su niñez y juventud—, caracterizados por la informalidad económica, las invasiones de terreno y procesos de autoconstrucción de viviendas (Calderón, 2005), y la Lima de los distritos tradicionales o “modernos”, constituidos principalmente por la urbanización formal.

Un caso ilustrativo de este proceso de urbanización producto de las migraciones es el de Pamela. De acuerdo a lo señalado en la entrevista, antes de conocerse, sus papás vivían con sus abuelos en San Juan de Miraflores. En ambos casos, las casas donde vivían eran producto de una invasión de terreno que habían realizado sus abuelos cuando llegaron de migrantes a Lima. Al igual que en el caso de Ramón, es en el barrio que sus papás se conocen y se enamoran. Cuando Pamela nace, sus papás deciden mudarse e invaden un terreno en un Asentamiento Humano (AAHH) que recién se estaba formando en el distrito de Villa el Salvador. Como explicó durante la entrevista, su familia fue una de las primeras familias que invadió la zona en la que viven actualmente y, por ello, el AAHH donde viven tiene el mismo número de años de existencia que Pamela (25).

“Sí, mis papás ya crecieron en Lima. Ajá. Mi papá estuvo como a nada de nacer en Chiclayo, pero finalmente fue en Lima. Y se conocieron ellos dos en el barrio, vivían en San Juan de Miraflores [*¿Tus abuelos, ambos, tenían sus casas ahí?*] En la casa de sus papás. Claro. En el caso de mis abuelos paternos ellos vivían con sus padres en la casa y mis abuelos... sí, era su casa propia que ellos habían invadido desde que viven por Villa Solidaridad, a la espalda del María Auxiliadora. [*El terreno y ¿autoconstruyeron, digamos, las casas?*] Claro, sí [*¿También la de tu mamá o solo la de tu papá?*] Sí, los dos. Claro. Viene desde los abuelos que han construido. De hecho, que han invadido el espacio de Villa Solidaridad y ahí se asentaron. [*Claro ¿naciste también en San Juan de Miraflores?*] Yo nací justo... Yo vivo en un asentamiento humano en Oasis de Villa, tiene mi edad porque justo cuando yo nazco mis papás están en proceso de invadir también Villa el Salvador” (Pamela, universidad privada)

Como ilustra bien el caso de Pamela, la invasión de terrenos y los procesos de autoconstrucción de viviendas resultaban siendo experiencias cercanas o propias a los

entrevistados. El caso de Fernando es también un ejemplo de ello. Su vida transcurrió en el distrito de San Juan de Lurigancho y, desde muy pequeño, presenció el proceso de invasión del terreno familiar y la autoconstrucción de su vivienda, la cual fue creciendo y cambiando de material. En sus palabras, su casa fue construida de un modo “clásico” *“lo clásico, que fue invasión; luego fueron distintos procesos, estera y todas estas cosas, que fueron de adobe, ladrillo, reconstrucción; y ese proceso también se relaciona porque en ese mismo proceso que hubo el tema de la invasión y la toma del lugar y todo eso”* (Fernando, universidad privada).

Asimismo, Pedro señaló que su casa ubicada en San Juan de Lurigancho fue producto de una invasión de terreno de parte de sus abuelos. En esta casa no sólo vivían él, su mamá y sus abuelos, sino también dos hermanos de su mamá y primos. Cuando era niño dormía en un mismo cuarto con su mamá, sin embargo, con los años fueron construyendo más pisos en la casa y cada uno de sus tíos se fue mudando con sus hijos a uno de los pisos. Al momento de la entrevista, Pedro vivía con su mamá en el tercer piso de esa casa, la cual tenía una escalera y entrada independiente. Esta experiencia de vivir en viviendas multifamiliares tampoco resultó siendo algo excepcional en las narraciones de las y los entrevistados. Por el contrario, en algunos casos como el de Pedro, la vivienda fue un espacio compartido por varios miembros de su familia extendida por grandes periodos de tiempo.

Sin embargo, no en todos los casos las viviendas en las que residieron en su niñez y juventud fueron consecuencia de un proceso de invasión de terreno. De hecho, en algunos de los relatos como los de Sebastián, Ramón o Andrea se señala como un evento importante en sus trayectorias cuando sus madres compraron un terreno. Por un lado, Ramón señaló que cuando era aún muy pequeño vivía con su mamá, papá y hermano en un departamento alquilado en San Juan de Lurigancho y que, luego de ahorrar, lograron comprar un terreno en Carabayllo donde construyeron la vivienda. Al respecto señaló *“Bueno, anteriormente cuando ellos vivían por la anterior zona era un departamento alquilado. Y ya con el tiempo fueron juntando el dinero suficiente y compraron un terreno aquí en Carabayllo. Y así fue como fueron construyendo la casa, digamos”* (Ramón, universidad privada)

Andrea señala que vivió hasta los doce años con su mamá, papá y sus dos hermanos en un departamento alquilado pequeño ubicado en San Martín de Porres. A raíz de la separación con su padre, su mamá decide comprar un terreno en el Callao y, junto con

sus hermanos, se mudan para allá. Como relata en la siguiente cita, no se mudaron a una casa, sino a un terreno sobre el cual fueron construyendo su vivienda.

“y mi mamá se le viene la idea de la casa propia ¿no? de bueno ya piensa que habrá un momento en el que no íbamos a poder estar de alquiler en alquiler, entonces mientras más en las zonas periféricas te pones, hay más posibilidades de terrenos y ventas y se compró un terreno cerca al Callao y nos fuimos para ahí, es como que dijo, <bueno, yo quiero mi casa propia, y nos vamos con lo que tenemos> (...) lo autoconstruyó, le puso cuatro maderas alrededor, todo eso, porque estaba loca con su idea de la casa propia y nos mudamos [...] Conforme fue pasando el tiempo le fueron poniendo cosas, separación de maderas. Lo cercas, y le vas haciendo sus divisiones” (Andrea, universidad pública)

Asimismo, Sebastián explica que vivió con sus tíos y su mamá en una casa multifamiliar en San Juan de Lurigancho hasta que tuvo alrededor de 24 años. A esa edad, se mudó con su mamá a un terreno propio y, apenas encontró trabajo y empezó a ganar dinero, pudo solventar la construcción de la vivienda.

“Al inicio vivía con mis tíos, los hermanos de mi mamá compraron un terreno en conjunto, entonces ahí vivíamos. Pero ya los últimos 7 años ya nos hemos ido a nuestra casa propia. Nos levantamos y nos hicimos independientes [...] Mí mamá fue quien adquirió el terreno, lo compró y bueno ya con mi inicio laboral es que ya hemos construido la casa” (Sebastián, universidad pública)

Tanto Andrea como Sebastián actualmente aportan económicamente a la construcción de sus viviendas familiares. De hecho, Sebastián arguye que, si bien tiene muchas ganas de postular a una maestría en el extranjero, antes de postular debe terminar de pagar la deuda que sacó con el banco para construir su casa.

Por otro lado, también se encontraron historias como las de Luis, Beatriz, Rafael y Carlos quienes vivieron en sus ciudades natales ubicadas en los departamentos de Cajamarca, Villa Rica y San Martín hasta que egresaron del colegio. El motivo para viajar a Lima fue, justamente, estudiar la universidad en Lima. Si bien tienen experiencias diferentes, ya que el Luis proviene de una zona rural y Carlos, Beatriz y Rafael de ciudades intermedias de su provincia, en los tres casos señalan que el proceso de mudanza fue deseado, pero significó una inversión familiar importante. En todos los casos llegaron a la casa de algún familiar que vivía en Lima y luego se mudaron solos.

Al momento de las entrevistas, siete de los jóvenes se habían independizado de la casa de sus papás. Luis, Andrea, Carlos y Melisa viven solos —o con compañeros de piso—, Felipe vive con su esposa e hija y Julia y Samantha viven con sus parejas. Sin embargo, en todos los casos, a pesar de haberse independizado de sus madres, aún mantienen la

preocupación y, en la mayoría de casos, la responsabilidad de apoyarlos económicamente. Como señala Julia en la siguiente cita, un motivo de alivio para ella es que su mamá ya contaba con los recursos para construir su departamento arriba de la casa de sus abuelos *“bueno, ahora ya no vivo con mis papás, vivo con mi novio [...] bueno, toda mi vida he estado en Independencia, Tahuantinsuyo. Era la casa de mis abuelos... Ellos... gracias a dios ya van a poder pagarlo. Y mi mamá ya construirá arriba”* (Julia, universidad pública)

Si bien las experiencias habitacionales de los entrevistados tienen diferencias, se encuentran como común denominador los procesos migratorios internos hacia Lima, la autoconstrucción de sus viviendas familiares y los lugares de residencia en distritos considerados “periféricos” o nuevos en relación a su año de fundación. En ese sentido, sus experiencias habitacionales durante la niñez y adolescencia, con sus familias, tiene una impronta similar. Esto también se observará en el siguiente apartado, el cual muestra las condiciones económicas en las que crecieron.

### **La inestabilidad de las ocupaciones familiares**

En general, las y los entrevistados señalaron que durante su etapa escolar y universitaria tuvieron bastantes problemas económicos en sus familias. Las trayectorias laborales de sus padres y madres se caracterizaron por ser bastante irregulares. Cuando las relataban durante la entrevista, se presentaban momentos en los cuales sus padres no tenían trabajo o contaban con trabajos esporádicos, todo sujeto a mucha variación. En la mayoría de los casos, además, el tipo de trabajo al que accedían sus padres no les daba los recursos suficientes para mantener un nivel económico próspero a nivel familiar. Por el contrario, la preocupación por el dinero —que se verá reflejado también en su elección universitaria—, se encuentra presente como algo constante en sus trayectorias.

Es importante mencionar que en el Perú se encuentra muy extendido que las personas trabajen en condiciones de informalidad. De hecho, para el año 2021 alrededor del 71% de la población ocupada en el país se encontraba en situación de informalidad (INEI, 2021). Más allá de la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, este porcentaje de población en situación de informalidad se ha sostenido desde hace más de diez años. Si bien la condición de informalidad en el Perú cuenta con matices, esta supone una ausencia de algunos o todos los derechos laborales como el tener un contrato, seguro de salud, gratificación (aguinaldo), un sueldo mensual fijo, entre otras cosas.

De acuerdo a las entrevistas los trabajos que principalmente ejercían sus padres y madres eran informales y se encontraban en el sector comercio y servicios. Los padres eran los que tenían trayectorias laborales más cambiantes durante el tiempo. Entre los trabajos señalados se encontraban el ser agricultores, obreros o tener un negocio de ventas y reparaciones. Las madres, por su parte, tenían trabajos más relacionado al ser comerciantes en mercados o en tiendas cercanas a sus casas. La mamá de Pedro, por ejemplo, es dueña de dos puestos de ropa en San Juan de Lurigancho y las mamás de Fernando, Andrea y Pamela tenían puestos en los mercados que se encuentran cerca de la zona donde viven “*mi mamá era comerciante y tenía una tiendita en el mercado en San Martín de Porres*” (Andrea, universidad pública).

“Ah, mi papá, actualmente, creo que es como barnicero, o algo así; porque es un taller que está como a 20 minutos caminando; es un taller que producen muebles y todo eso, usualmente también era parte de eso, pero seguiría como carpintero..., porque son cantidad la que producen estos muebles: roperos, camas y todo eso, pero claro, es empleado; pero ya, en los últimos años, vio que ganaba más pintando los muebles que siendo parte del equipo que los construye. En el caso de mi mamá, mi mamá sí se ha quedado siempre en el mismo negocio, que es el tema de la venta de pollos, en el mercado que está acá, es un mercado que está al frente de nuestra casa” (Fernando, universidad privada)

En algunos casos se trata de trabajos independientes o “emprendimientos” que sobre todo las madres construyen. Por ejemplo, los papás de Julia habilitaron un espacio en su casa para vender postres luego de que su papá se quedara sin trabajo. Debido a que vivían en una casa multifamiliar que era propiedad de sus abuelos, le tuvieron que pedir permiso a su abuela para poder habilitar la tienda en la cochera de la casa. Julia, además, comenta que ella ayudaba constantemente a sus padres trabajando en el negocio.

“Se quedó marcado eso, el hecho de que mi papá no tuvo trabajo tuvimos que habilitar una tiendita en la casa, en el primer piso. Bueno, le tuvimos que pedir permiso a mi abuela para que nos pueda dar un espacio pues, ¿no? Entonces, yo atendía ahí, con mis papás; cuando ellos no podían yo me quedaba sola” (Julia, universidad pública)

En algunos casos, las mamás que se dedicaban a las labores del hogar emprendían ciertos negocios de venta para obtener ganancias económicas, sin descuidar las labores de cuidado de la casa. Al respecto, Jorge señaló “*Y bueno, mi mamá siempre ha sido ama de casa, también ella tenía sus emprendimientos, bastantes, en el sentido que vendía productos por catálogos, ollas, vendía de todo prácticamente*” (Jorge, universidad pública). Como encontramos en una investigación sobre emprendedores en el Perú (Cuenca, Reátegui y Rentería, 2022), para el caso de las mujeres que tienen hijos, los

emprendimientos son valorados en tanto les permite generar ingresos sin desatender las labores de cuidado. Es decir, es un trabajo que les ofrece una flexibilidad a la que no podrían acceder como trabajadoras dependientes. Ello, además, tomando en cuenta razones prácticas como el no tener con quién dejar a sus hijos e hijas mientras ellas trabajan.

En general, las entrevistas dan cuenta de una situación laboral familiar bastante inestable y no lineal. Son muy pocos los casos en los cuáles los padres tienen un mismo trabajo durante un lapso de tiempo largo. Por el contrario, sus trayectorias se encuentran marcadas por los cambios de trabajo, no sólo respecto a su condición laboral de independiente o dependiente, sino también en relación al rubro en el que se desempeñan. Como señala Lucía en la siguiente cita, su papá pasó por muchos y diversos oficios como parte de su vida laboral.

“Mi papá se ha dedicado a muchas cosas en realidad. Ha tenido diversos trabajos. Desde vendedor de comida, heladero. Según lo que recuerdo también, porque ha pasado por tanto...costurero. Actualmente se dedica a la confección junto con mi mamá” (Lucía, universidad pública)

Asimismo, en tres de los casos, las mamás fueron trabajadoras del hogar bajo la modalidad “cama adentro” cuando las y los entrevistados eran pequeños. Sebastián cuenta que durante la primaria vivió con su mamá en la casa de su empleador en uno de los distritos que alberga a las personas de mayor poder adquisitivo en el Perú, San Isidro. Sin embargo, cuando pasó a secundaria —luego del fallecimiento del empleador— regresaron a vivir a la casa de sus abuelos en San Juan de Lurigancho. De acuerdo a la entrevista, la experiencia de mudarse de casa y pasar de un colegio público de San Isidro a uno de San Juan de Lurigancho fue bastante dura para Sebastián. La gran brecha entre el número de parques, los espacios públicos y la infraestructura de su colegio en San Isidro contrastaba con lo que le ofrecía San Juan de Lurigancho y lo que fue posteriormente su experiencia en la secundaria de un colegio público ahí.

Al contrario de Sebastián, para Samantha y Gabriela el trabajo de sus mamás bajo el régimen cama adentro provocó que durante su niñez solo vean a sus mamás durante los fines de semana, ya que no vivían con ellas en la casa de sus empleadores. De hecho, como señala Gabriela en la siguiente cita, cuando era niña extrañaba a su mamá los días de semana y eran constantes los reclamos porque se quede con ella. No obstante, cuando

Samantha y Gabriela fueron adolescentes la dinámica cambió, y si bien sus mamás siguieron trabajando como trabajadoras del hogar, dejaron el régimen de cama adentro.

“Trabajó cama adentro por varios años si no me equivoco, ya no recuerdo bien. Pero sí, mi mamá trabajó cama adentro. Y ahí como a toda hija también me hacía falta, entonces siempre había ese dolor que... Venía prácticamente un día y medio. Venía y se iba, y como toda niña le decía: «Mamá no te vayas»” (Gabriela, universidad privada)

Tanto en el caso de Samantha como el de Sebastián, ambos tampoco tenían padre. Esta situación se repite en cuatro casos más. En dos de los casos sus papás fallecieron y los otros cuatro casos fueron por abandono, es decir, o nunca los conocieron o tuvieron una relación bastante esporádica y casi inexistente con ellos. Como señala Sebastián, “[¿y tu papá?] *Se separaron cuando yo era joven. Bueno, cuando era bebé, esporádicamente lo he visto unas 4 veces creo*” (Sebastián, universidad pública). Por ende, las madres fueron las que asumieron la responsabilidad y cuidado de sus hijos. Debido a la ausencia de padres, en muchos casos se cuenta con el apoyo de la familia, es usual, principalmente, que aparezcan otras figuras femeninas como la abuela o la tía.

En las familias en las que están presentes el padre y la madre, es común que ambos trabajen. Sin embargo, en algunos pocos casos, las madres se dedicaron a ser amas de casa durante la infancia de los informantes, principalmente, porque no había otras personas encargadas de las tareas del cuidado del hogar. No obstante, fue frecuente encontrar en los relatos que conforme las y los entrevistados fueron creciendo y pasando al nivel secundario, las madres volvían a trabajar. Ello, principalmente, porque al ser mayores sus hijos e hijas estaban en la capacidad de asumir algunas labores en el hogar.

“Cuando estábamos en primaria ella era ama de casa. Recuerdo que ella sí estuvo un tiempo en un puesto en un mercado, también tenía su negocio; pero, ella sentía que nos estaba abandonando. Nos dejaba al cuidado de su hermana que era mi tía y decía que no comíamos bien o que estamos con la ropa sucia y cosas así. Entonces, dejó de trabajar y se volvió ama de casa. Eso fue hasta la secundaria. Cuando ya estábamos más grandes, nosotras aprendimos a cocinar desde muy chiquitas. Entonces, ya podíamos, digamos, regresar del colegio, ya estaba todo comprado y cocinábamos todo. Mi hermana, la última, solo tenemos que recogerla de inicial y llevarla con nosotras. Entonces, ahí ya empezó a trabajar ella y estuvo trabajando en una tienda de ropa, vendía y yo también cuando salía de vacaciones la ayudaba. Iba a la tienda, también, de los dueños porque ella era trabajadora y también la ayudaba” (Cecilia, universidad pública).

En esta línea, como se evidencia también en la cita de Cecilia, muchas veces los entrevistados, sobre todo las mujeres, realizaban las tareas de cuidado en su hogar.

Principalmente, porque sus padres y madres tenían que trabajar y eso ocasionaba que ellas se hagan cargo de las tareas de la casa. Al respecto, Luis señaló que conforme fue creciendo sus papás —que eran campesinos— lo dejaban solo con sus hermanos y primos para que los cuide. Como señala en la siguiente cita es así como aprendió a cocinar.

“¡Sí, somos 3 hermanos! Yo soy el mayor de los primos, por ende, me quedaba en casa con mis hermanos y mis primos. 5, 6, 7 nos quedamos. Y... te cuento cómo aprendí a cocinar. Lo que pasa es que una vez nos dejaron a todos los primos en la casa y mi mamá, mi tía dijo «vamos a regresar antes del mediodía». Y nunca llegaron, llegaron a las 5 de la tarde [*Ah, ¿y se morían de hambre?*] Sí, y empezaron a llorar mis primos que eran niñitos, bebitos. Lloraban porque tenían hambre y yo dije «No sé, vamos a hacer un poco de arroz, agua con arroz sal y lo que sea» y cocinamos. Y desde ahí mi mamá dijo «Ah hijo como ya sabes hacer todo esto ya te enseñé más cositas» y me volvió cocinero” (Entrevista a Luis, universidad pública)

Como algunas citas anteriores lo anticipan, para las y los entrevistados la relación con el trabajo es muy cotidiana. Es decir, desde muy jóvenes apoyaron en el cuidado de sus casas o de sus hermanos en el caso de los que eran hermanos mayores. Pero también empezaron a realizar algunos trabajos esporádicos o apoyaban en los negocios familiares. En el caso de Ramón, al estar aun estudiando en la universidad, él apoya a su papá en su restaurante. Es un restaurante pequeño que hace menú en la zona de Carabayllo. De acuerdo a lo señalado en la entrevista, trabajaba todos los días en el restaurante apoyando en diversas labores que demanda, como recoger y lavar los platos o armar los pedidos.

“[*Ahorita, entonces, estás trabajando con tu papá ¿Te paga o estas ayudándolo?*] Sí [*¿Sí te paga?*] No, no me paga, me da comida, así que supongo que cuenta [*Claro, ¿y qué días vas?*] Voy todos los días. Hasta los sábados más o menos, bueno, depende. Debido a que tenemos dos empleadas que lo ayudan, pero justo una acaba de renunciar y debo ir más. Antes iba de 12 a 3 y ahora voy de 9 a 3 [*¿Y qué haces ahí?*] Pues... Intento adaptarme ya que debo lavar platos, recoger platos, servirlos, hacer pedidos, perdona la redundancia, los clientes y estar atentos a cualquier cosa” (Ramón, universidad privada)

En ese sentido, el vínculo con el trabajo para la mayoría de los entrevistados fue habitual y cotidiano. Ello, principalmente, porque la dificultad para obtener trabajos estables por parte de sus padres generaba que, en algunas ocasiones, los entrevistados hayan ayudado en los emprendimientos que se generaban.

### **¿Un nuevo posicionamiento social con respecto a sus familias?**

Si bien todas las situaciones nombradas dan cuenta de trayectorias familiares retadoras en términos económicos y sociales, con relación a sus padres y madres, la mayoría de

entrevistados señaló encontrarse en una mejor posición económica y social. Una de las explicaciones es que existen diferencias entre la forma cómo ellos vivieron su niñez, adolescencia y juventud y la forma cómo sus padres lo hicieron. Como señala Julia, si bien ella no se considera una persona que proviene de un entorno ostentoso y privilegiado, las carencias económicas y sociales que tuvieron sus padres no se comparan con las que tuvo ella. En ese sentido, encuentran una diferencia importante entre las oportunidades que ella finalmente tuvo, como el ir a la universidad, y las que tuvieron sus padres.

“O sea, mi mamá si bien ha sido estricta, también ha sido muy cariñosa y también ha sido muy clara con las experiencias que a ella le ha tocado vivir cuando era niña. Siempre me ha hecho notar los privilegios que he tenido a comparación de lo que ella ha tenido cuando ha sido niña. No es que yo haya tenido, wow, la gran cosa, pero también sé de qué es mucho mejor a lo que han tenido otras personas. Entonces, parte de las experiencias que me contó mi mamá es que ella vendía bolsas en el mercado central con mi abuela. Bolsas, que mi abuelo cocía, esas grandes, de mercado” (Julia, universidad pública)

Asimismo, las y los jóvenes señalaron tener mayores y mejores oportunidades a nivel laboral que lo de sus padres y madres. Si bien cuatro de ellos aún no habían finalizado sus estudios universitarios al momento de la entrevista —y por ese motivo se encontraban con una mayor incertidumbre sobre su futuro laboral—, los otros 16 entrevistados tenían trabajos y la mayoría estaba relativamente satisfecho con lo que hacía. En todo caso, les daba una mayor estabilidad económica y un espacio en instituciones públicas o privadas que consideraban de relativo prestigio.

“Sí, porque también hablé con unos egresados y me comentaban sobre el mercado laboral y la verdad que no me puedo quejar. Actualmente gracias a Dios tengo un buen trabajo, una buena remuneración y nunca he adolecido de trabajo desde que salí de la universidad he estado bien...” (Jorge, universidad pública)

En ese sentido, si bien las y los entrevistados provienen de familias que se encuentran más cerca a los sectores populares o de las clases bajas, han percibido una mejora en su nivel de vida con relación a sus padres y madres. Como señala Benavides (2004), aunque con matices, el acceso a la educación superior en el Perú contribuyó a que las personas de bajos recursos puedan sortear su origen social, en tanto les permitió acceder a mejores ocupaciones en comparación con sus padres y madres. Ello, en parte, como explican Yamada y Cárdenas (2007) y Diaz (2008) porque existen mayores retornos económicos en términos relativos para las personas que pasaron por la educación superior. El acceso a este nivel educativo genera, entonces, mayores diferenciales en materia de ingresos frente a los que no pasaron por la universidad y, también, de acuerdo al tipo de empleo al

que se accede. Según los datos del INEI (2021), en el Perú los ocupados con educación universitaria obtienen mayores tasas de empleo formal (55%), frente al 43% de los que tienen educación superior no universitaria, el 19% de los que tienen educación secundaria completa y solo el 8% de los que tienen como máximo nivel la primaria.

Pero, además, como encuentra Cuenca (2012) en su estudio sobre egresados de universidades públicas, de origen modesto y con historias personales atravesadas por procesos de exclusión, la educación superior marca una diferencia en relación a las trayectorias de sus padres y constituye en sus historias de vida un medio de movilidad social e inclusión. En esta línea, la percepción de encontrarse en una posición diferente y mejor a la de sus madres y padres parece encontrarse generalizada entre los entrevistados. Ello se cimienta en cuestiones muy concretas como el haber logrado ir a la universidad o, en algunos casos, poder acceder a empleos formales. Entre los lugares donde trabajaban las y los entrevistados que tienen un empleo formal se encuentran estudios de abogados, instituciones educativas, el Instituto Nacional de Defensa Civil (INDECI), el Ministerio de Economía (MEF), el Ministerio del Ambiente (MINAM), un hospital público y Organismo Supervisor de la Inversión en Energía y Minería (OSINERGMIN).

No obstante, en algunas entrevistas se mostraron recorridos laborales más complejos, que los han llevado a realizar trabajos que no les gusta del todo o a sobrellevar algunas temporadas en incertidumbre respecto a su futuro laboral y económico. Al respecto, Lucía señala que existe una idea de que el terminar la universidad te asegura un futuro económico estable, que no es del todo cierta *“No es como piensas tal vez. Algunas personas piensan que estudiar en la universidad te asegura un futuro estable económicamente. Y no pues, no es así, al menos desde mi área”* (Lucía, universidad pública). Si bien al momento de la entrevista Lucía estaba trabajando, no estaba ejerciendo lo que le gustaba profesionalmente. Durante la entrevista, Lucía atribuyó esta falta de empleo formal y estabilidad económica a su carrera, psicología.

“La idea también con la que uno sale es encontrar un trabajo estable con todos los beneficios respectivos y tampoco se aplica a mi carrera. Entonces ya yo veía conociendo esa situación desde pregrado. Ya sabía lo que venía y ya no me ilusionaba encontrar algo ideal. Y bueno, ya era un poco más consciente de eso, pero siempre pensaba en que podía encontrar por ahí, no sé... Yo sé que la mayoría de centros no está formalizado, no respetan los beneficios de sus especialistas... ¿Cómo se dice esto? El pago que nos hacen a nosotros, o sea, es inferior si lo comparas con otras carreras. No es mucho, no nos valoran tanto en

términos generales. A pesar de que hay necesidad. A nivel público tampoco es que nos [...]Y yo apuntaba, ¿no? decía «Algún día voy a postular a este centro para estar más estable económicamente, para estar más cómoda a nivel de beneficios. De que me den todo lo que deberían darme» y hasta ahora no he obtenido, por ejemplo. Es como si hasta ahora estuviese trabajando de informal porque no emito recibos por honorarios, no hay nada...” (Lucía, universidad pública)

En ese sentido, si bien existe un diferencial en relación al tipo de trabajos que pueden acceder, en algunos casos las condiciones de informalidad se mantienen. A su vez, no necesariamente los trabajos a los que acceden son espacios que disfruten o sobre los cuales se sientan a gusto. Como bien señala Luis en la cita a continuación, para él sigue siendo muy complicado encontrar un trabajo que le guste y, en su búsqueda de empleos, ha encontrado también espacios de trabajo que se aprovechan de su condición de recién egresado. En esta línea, señaló que en algunos momentos el acceder a un trabajo ha supuesto aceptar abusos.

“Y eso también cuando eres el primer estudiante de la familia vas a tener que pasar un “derecho de piso” como todo el mundo. El derecho de piso es que vayas y encuentres trabajo donde incluso ni te pagan. Y peor, me he dado cuenta que incluso si vas y a la gente haces notar que tienes una necesidad ya fuiste, porque van a aprovecharse de esa necesidad. No te van a subir sueldo, te van a estar poniendo condiciones. Porque saben que tienes una necesidad y sí o sí necesitas el trabajo” (Luis, universidad pública)

Si bien en relación a sus familias los jóvenes logran encontrar oportunidades laborales, no necesariamente las condiciones de trabajo que se les presenta son las ideales. En las historias relatadas no encuentran un parámetro común sobre el tipo de trabajo al que acceden y sobre la satisfacción que encuentran de trabajar en el lugar que trabajan. Sin embargo, en relación a sus padres y madres, existe un consenso más o menos generalizado de una mejoría en términos económicos y sociales.

### **La inestabilidad como marca de sus trayectorias**

Al provenir de familias sin mucha estabilidad y solvencia económica los entrevistados tuvieron que sortear o cargar con ciertas situaciones que alteran sus trayectorias. Por ejemplo, en algunos casos, interrumpieron o pospusieron su postulación a la universidad. La dinámica familiar de Cecilia muestra bien esta situación, ya que su hermana mayor estuvo dos años en la academia preuniversitaria intentando ingresar, pero no lo lograba. Cuando Cecilia termina el colegio su mamá le pide a su hermana mayor que empiece a trabajar para que asuma los costos de su academia porque no podían costear el pago de

dos academias. En la lógica de su mamá, dado que Cecilia terminó el colegio y su hermana ya había estado un par de años en la academia sin haber logrado ingresar, lo justo era que ese dinero lo destinen a pagar la academia de Cecilia. Debido a esto, su hermana empieza a trabajar y, en ese periodo, queda embarazada. Este evento fue muy importante para su familia, no sólo porque fue un embarazo no planificado y el padre estuvo ausente, sino también porque la hija de su hermana nació con un problema neurológico lo cual implicó un gasto familiar grande, no sólo por el tratamiento médico, sino también por el cuidado de su sobrina. Esta situación provocó que Cecilia trabajara durante un tiempo para ayudar económicamente a su familia y, por tanto, pospusiera sus estudios en la academia.

“mi mamá le dijo: «Mira, no podemos pagar la academia a las dos, o sea, ya te di para que estudies, para que postules y ahora le tengo que dar a tu hermana». Entonces, ella se puso a trabajar medio tiempo. La idea era juntar dinero para seguir estudiando; pero, ya en el camino ella se embaraza y nace mi sobrina. Mi sobrina tiene un problema neurológico que es bastante fuerte. Mi sobrina tiene ya diez años y es totalmente dependiente” (Cecilia, universidad pública).

La emergencia de alguna enfermedad, o como en el caso de Cecilia de un problema neurológico crónico que tiene su sobrina, ejemplifica bien el desequilibrio en el que se encuentran en ciertas trayectorias personales cuando se presentan emergencias o crisis. Hechos como estos usualmente ponen a prueba la capacidad intrafamiliar para responder adecuadamente a las necesidades que estas situaciones presentan o como señalan Araujo y Martuccelli (2012), la capacidad de “hacer frente a deudas que se convierten en crónicas” (p.164, Tomo I) en los núcleos intrafamiliares. En el caso de Cecilia, aportar en la manutención del tratamiento y el cuidado de su sobrina es parte de las responsabilidades que tiene desde antes de ingresar a la universidad y que mantiene aún hoy.

La familia de Pamela también pasó por algo similar relacionado a temas de salud. De acuerdo a lo señalado en la entrevista su papá se dedicaba a ser obrero de construcción civil. Cuando ella estaba en primaria su papá tiene un accidente doméstico que le inmovilizó el codo, por lo que no podía seguir ejerciendo como obrero. Al respecto, Pamela señaló que esa época fue muy difícil económicamente porque su papá no tenía trabajo y en sus palabras “se invirtieron los papeles”, ya que su mamá empezó a trabajar y siempre hasta muy tarde. Su papá, durante un año y medio que duró su recuperación, fue el que se quedó a cargo del cuidado de Pamela y sus dos hermanas.

Fuera de estos eventos críticos que puede suscitar una enfermedad familiar, en general, la mayoría de las y los entrevistados que ya son egresados mantienen una relación de dependencia económica con sus familias, pero inversa a lo que fue en su niñez o adolescencia. Es decir, en la mayoría de los casos parte del dinero que ganan actualmente se destina a mantener a sus familias. Samantha, por ejemplo, señaló que su mamá toda su vida se dedicó a ser trabajadora del hogar, sin embargo, debido a que tuvo unos problemas de salud dejó de trabajar. Durante la entrevista, Samantha dijo estar en dos trabajos. Uno dependiente como profesora auxiliar en un colegio y otro de independiente en un emprendimiento propio de apoyo académico a estudiantes con discapacidad cognitiva. Si bien tenía ganas dedicarse a tiempo completo a su emprendimiento, el cual le generaba mucha satisfacción, la necesidad de cuidar y mantener económicamente a su mamá le impedía dejar su trabajo como profesora, ya que era un trabajo más estable y le aseguraba un ingreso fijo mensual.

Al ser aún jóvenes y estar iniciando su vida independiente y profesional, no se puede señalar con contundencia que se encuentran asentados dentro de un nuevo sector medio o que mantendrán esta mejora en la posición social respecto a sus padres a largo plazo. Por el contrario, se encuentran en una situación vulnerable entendida, no como una condición de pobreza o de necesidad insatisfecha, sino como una posición de inseguridad o riesgo (Chambers, 1989). Es decir, una vulnerabilidad que da cuenta de efectos internos, propios de sus trayectorias de vida, que los sitúa con un grado mayor de exposición al fracaso para hacer frente a ciertas circunstancias, como ingresar y permanecer en la universidad.

A pesar de esta situación de riesgo, nos encontramos ante un grupo de jóvenes que reconoce una mejora en su calidad de vida y condición social respecto a la de sus familias. La posibilidad de ser universitario, contar con trabajos más estables y en varios casos formales, y tener viviendas familiares más establecidas, los coloca en una posición diferente y en muchos sentidos mejor a la de sus progenitores. Esta posición se percibe como un lugar que se ha “ganado” producto, principalmente, del esfuerzo de sus padres y madres. No obstante, al ser conscientes del proceso, el sacrificio y la ganancia, así como de los diferenciales respecto a la situación de sus padres, su posición social no se percibe como algo dado o natural. Por el contrario, puede ser entendida como una posición frágil, atravesada por una posibilidad de cambio constante y sin aviso.

En ese sentido, antes que ascender socialmente, se busca mantener ciertos factores que perciben que han “ganado” en relación a sus padres y madres y que los posiciona en una mejor situación a nivel social. De tal manera que la disyuntiva que atañe a este grupo no es que estén fuera de los márgenes de la sociedad y de una determinada posición de clase, sino que estando “dentro” y habiendo cumplido con un punto importante en una trayectoria “exitosa”, como es ingresar a la universidad, se encuentran frágiles (Araujo y Martuccelli, 2012). Atravesados por la posibilidad de cambio posicional constante e intempestivo.

En línea con lo que señala Martuccelli (2021) sobre los sectores popular-intermedio, en sociedades como la peruana, que ha percibido cambios importantes en su estructura social en los últimos treinta años, resulta fundamental pensar en el espacio social que ocupan estos jóvenes EPG. En términos identitarios, es más o menos claro que para ellas y ellos ubicarse en una posición social específica no es algo sencillo y tampoco evidente. Si bien no se les consultó por su autoidentificación de clase, al revisar sus recorridos biográficos se muestran matices que abarcan una multiplicidad de espacios sociales. Por un lado, un origen social signado por condiciones de precariedad en términos de vivienda y trabajo de sus padres y, por el otro, una mejora en términos de acceso a educación y empleo.

### **CAPITULO 3. ASPIRACIONES EDUCATIVAS SOBRE LA UNIVERSIDAD**

Las aspiraciones educativas de los entrevistados y sus familias resultan significativas para pensar en los dispositivos que se entrelazan durante el proceso de transición a la universidad. No sólo porque las aspiraciones responden en parte a los contextos en los que se sitúan los jóvenes entrevistados —los cuales fueron abordados en el capítulo anterior—, sino también, porque las aspiraciones personales y familiares mediarán los procesos de elección educativa y la propia experiencia de transición hacia la universidad. En ese sentido, en este capítulo se busca responder a la pregunta sobre qué aspiraciones tienen los entrevistados y sus familias sobre la universidad.

En el primer apartado, se plantean los debates respecto al rol que ocupa la educación en la sociedad peruana y cómo este medió el acceso al sistema de los diferentes grupos poblacionales. En el segundo apartado se sitúa lo señalado por los entrevistados sobre las aspiraciones que tenían sus familias, mediadas por sus propias historias de vida, respecto a la educación superior. Más adelante, se profundiza en la relación entre las aspiraciones familiares y personales o, dicho de otra, la forma cómo ellos perciben se llega a instalar esa aspiración en sus historias personales. Por último, se problematiza en el rol que cumple la escuela secundaria en la construcción de aspiraciones sobre ir a la universidad.

#### **El mito de la educación universitaria**

El antropólogo peruano Carlos Iván Degregori (2013) denominó el *mito de la educación* a la *fuerza movilizadora* (Ames, 2021) que se le adjudicó a la educación a mediados del siglo XX en el Perú. En medio de los procesos migratorios internos que ocasionaron el crecimiento de las urbes —especialmente de Lima— y la aparición de nuevos sectores sociales, la escuela se erige como uno de los principales instrumentos de la “conquista” migratoria en las ciudades y como la “mejor herencia” (Ansión, et.al., 1998) que las familias le pueden otorgar a sus hijos. En ese sentido, la educación se instala en el imaginario social como un bien muy valorado y se constituye como una herramienta esencial para la movilidad social y la obtención de ciudadanía.

Como señala Patricia Ames (2002), esta mirada de la educación como la “mejor herencia” se evidenció en un acelerado aumento de la matrícula básica y universitaria, las cuales presentaron niveles mayores de ingreso al sistema educativo de sectores tradicionalmente relegados como la población rural o indígena. Los estudiantes de secundaria pasaron de

alrededor de 27 mil en 1943 a 159 mil en 1960 y, ello, se vio reflejado posteriormente en el aumento significativo del número de postulantes a las universidades (Contreras, 1996). Como se ha señalado en el *Capítulo 1*, Garfias (2015) muestra que durante este periodo el número de postulantes a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) pasó de 525 a 4,927.

No obstante, durante esta época también se mostró la incapacidad del Estado, tanto a nivel nacional como local, para acoger estas nuevas demandas educativas. Es en este contexto que en la década de los noventa se impulsa la ya mencionada Ley de Promoción de la Inversión en la Educación (LPIE), a través de la cual el Estado busca aumentar la cobertura para atender la elevada e insatisfecha demanda educativa. De esta forma, se concreta el proceso de masificación del nivel secundario y el ingreso de más y nuevos grupos poblacionales a la educación superior, principalmente universitaria. Sin embargo, a pesar de estas transformaciones que aumentaron el acceso a la educación, se podría decir que el *mito de la educación* señalado por Degregori se mantiene hoy en día.

Lo cierto es que la idea de superación social por medio de la educación, principalmente universitaria, es algo que se sigue evidenciando en las investigaciones peruanas. Para el caso de las zonas rurales (Benavides, Olivera y Mena, 2006; Villegas, 2016; Grompone, Reátegui y Rentería, 2018), diversos estudios muestran cómo los jóvenes, así como sus padres y madres, cuentan con expectativas sobre la educación superior en tanto alternativa de “abandono” o “escape” del mundo rural. Ello es secundado por investigaciones que observan a jóvenes peruanos que residen en espacios urbanos los cuáles perciben la educación universitaria como una posibilidad de cambiar su estatus y ascender socialmente (Chávez, 2021; Huber y Lamas, 2017).

Esta evidencia no sólo se encuentra en el Perú. A nivel regional algunas investigaciones observan que, a pesar de encontrarnos ante sistemas educativos sumamente segmentados, la aspiración por estudiar y seguir estudios superiores se encuentra presente como una posibilidad de mejora de las condiciones de vida (Linne, 2018; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Ello se acentúa en el caso de las familias y jóvenes de sectores vulnerables, ya que a pesar de las condiciones precarias de trabajo y de las dudas sobre el retorno de la inversión educativa, aún confían en la promesa de la educación como palanca para la movilidad social, ajustando sus decisiones en función de esas aspiraciones (Elías, Merino y Sanchez-Gelabert, 2020).

No obstante, es importante matizar este vínculo entre educación y movilidad social, ya que dichas aspiraciones encontrarán sus diferencias en aspectos relacionados al origen sociocultural de las y los estudiantes, su rendimiento académico y al ambiente educativo en el que se encuentran, entre otras cosas (Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt y Lafontaine, 2012). En ese sentido, en un campo tan complejo como el peruano, la relación con la educación superior encontrará diferencias respecto a los sectores poblacionales a los que pertenecen los estudiantes. Por un lado, los grupos con mayor poder adquisitivo tienen una relación más bien instrumental con la universidad y, por ello, esta etapa se vuelve principalmente un “check” para poder continuar con sus trayectorias educativas y profesionales de privilegio (Rentería, Grompone y Reátegui, 2020). Por otro lado, los sectores más bien “inestables” socialmente, tienden a tener una relación de mayor apego y expectativa sobre ir y culminar la universidad (Huber y Lamas, 2017).

Asimismo, se encontrarán diferencias en la percepción sobre las distintas ofertas educativas de nivel superior. Como señalan Balarin, Alcázar, Rodríguez y Glave (2017), los jóvenes de extractos sociales vulnerables de Lima comparten la aspiración de cursar estudios superiores. No obstante, prefieren los estudios universitarios antes que los técnicos, ya que consideran que la universidad es una mejor forma de lograr un progreso personal y económico. Ello también es corroborado por Chávez (2021) en su estudio sobre universidades de bajo costo en Perú, en este señala que para los jóvenes contemplados en su investigación “el título universitario brinda oportunidades que el título técnico no les permitió acceder y brinda también mayor seguridad y satisfacción personal” (p.253). En ese sentido, a pesar de que hoy en día el ingreso a la universidad se concibe como un valor personal y social importante, las aspiraciones sobre la educación superior cobrarán sentidos distintos de acuerdo al origen social y los contextos institucionales en los que se mueven.

Como se ha señalado, los jóvenes de este estudio se encuentran en una posición social bastante inestable, marcada principalmente por el hecho de que sus padres y madres no fueron a la universidad y ellos sí. En ese sentido, como se explicó en el capítulo anterior, existe una consciencia familiar de la diferencia en las oportunidades que tuvieron sus padres y madres y las que tienen ellos en la actualidad. En lo que sigue se analizarán las aspiraciones de las y los entrevistados como una conjugación de disposiciones que incorporan planes conscientes y sentidos de posibilidad sobre el futuro, así como orientan el quehacer de las personas en distintos momentos de su trayectoria (Sepúlveda y

Valdebenito, 2014). Las aspiraciones constituyen futuros imaginados de ellos y sus familias en el marco del acceso a la universidad y dan cuenta de procesos menos racionales o evaluativos —aspecto que será profundizado en el capítulo sobre elecciones educativas—, por lo que se enfatiza en el anhelo inicial que se depositaba sobre el ser universitario y profesional.

### **Las historias familiares en la configuración de las aspiraciones**

Al ser estudiantes de primera generación, las mamás y papás de los entrevistados no son universitarios y, en la mayoría de las ocasiones, tampoco tuvieron la oportunidad de serlo. Como relatan varias de las historias, muchos de sus padres y madres tuvieron en algún punto el deseo de continuar sus estudios en una universidad o instituto, pero las circunstancias económicas y familiares no se lo permitieron. El caso de Beatriz lo ilustra bien, ya que durante la entrevista narró cuando encontró entre las cosas de su mamá unos exámenes de admisión para la carrera de enfermería. Su mamá quería ser enfermera y, por ese motivo, tenía exámenes simulacro en su casa. Sin embargo, por temas económicos y de cuidado de sus hermanos no logró postular y tampoco estudiar *“mi mamá lo que me dice si tenía planeado, ahora que lo preguntas, yo encontré sus exámenes de enfermería, se estaba preparando para enfermería. Pero por el apoyo económico y de la familia ella no logró concretarlo”* (Beatriz, universidad pública). Más allá de este encuentro con los exámenes de preparación para la carrera de enfermería, Beatriz señaló que continuamente su mamá le hablaba sobre su deseo truncado de estudiar dicha carrera.

Las historias de los padres y madres en los que se interrumpe la posibilidad de realizar estudios superiores se repiten en varios casos. En algunos no pudieron continuar con los estudios porque se convirtieron en padres y madres siendo aún bastante jóvenes y, en otros, por las obligaciones con sus hermanos y padres. Como señala Andrea, su papá quiso ser doctor y llegó a ingresar a la universidad, pero no logró estudiar porque tuvo que encargarse de sus hermanas y mamá.

“Mi papá sí, pero mi papá tuvo experiencia, era como ver sueños postergados. Mi papá era una persona muy inteligente que no pudo acceder a la educación por el tema económico. En el caso de mi papá si es como alguien que quería ser doctor, que su sueño era ser doctor, pero nunca pudo hacerlo. Se dio cuenta que alguien tenía que encargarse de su familia y por eso migró a Lima. Tenía hermanas, su mamá. Logró ingresar a la Universidad de Piura, pero no siguió. A diferencia de mi mamá que nunca fue una opción [ir a la universidad]” (Andrea, universidad pública).

La intención de sus padres y madres de estudiar en la universidad y ser profesionales cuando eran jóvenes, sobre todo en el caso de los padres, se enfatizó por lo menos en ocho entrevistas. De hecho, como señala Rafael, su papá ingresó a la universidad cuando era adulto, luego de que él terminó de estudiar en la universidad. Al respecto indicó que, de alguna manera, su papá se “sacó el clavo” yendo a estudiar a la universidad y certificando el título de contador, profesión sobre la cual venía trabajando mucho antes de tener el título.

Pero, también, se presentaron situaciones en las cuales las madres y padres nunca vieron como posibilidad ir a la universidad y ser profesionales. Esto lo ejemplifican bien los casos Gabriela y Luis los cuales tuvieron familias que residieron en zonas rurales la mayor parte de sus vidas. De acuerdo a lo señalado, la experiencia universitaria se veía más distante para sus familias y, en la mayoría de los casos, sus padres no tuvieron la aspiración de continuar con estudios superiores. Si bien en el caso del papá de Luis hubo un intento de tener una carrera de policía, esta aspiración se vio frustrada debido a que la mamá de Luis quedó embarazada de él. No obstante, a pesar de no saber bien qué implicaba seguir estudios superiores o no haber incorporado esa aspiración para ellos mismos, para los papás de Gabriela y los de Luis era importante que sus hijos sigan estudiando y que sean profesionales.

“*[Sobre la edad de su mamá cuando quedó embarazada]* Sí, jovencita, demasiado. Mi papá a los 21 años. Mi papá viene de una etapa frustrada. Mi papá estaba en Chiclayo estudiando para ser policía, pero no sé qué pasó... dejó, se enamoró de mi mamá y nació yo ahí y pum” (Luis, universidad pública)

Pero, además, la situación de tener hijos desde muy jóvenes experimentada por los padres de Luis, es algo que se encuentra a menudo en los relatos sobre las familias de los entrevistados. En más de una ocasión el truncamiento de los estudios por parte de sus progenitores se encuentra relacionado a una situación de embarazo y el inicio de la vida familiar. En ese sentido, el miedo a truncar la carrera por un embarazo o el inicio de una vida en pareja es algo que les trasladaron recurrentemente los padres y madres a sus hijos, sobre todo a las mujeres, durante el final de la secundaria y la universidad.

El caso de Cecilia señalado en el capítulo anterior ilustra bien ello, ya que el hecho de que su hermana quedara embarazada durante su proceso de postulación a la universidad impidió que siga una carrera universitaria. De acuerdo a la entrevista, el embarazo de su hermana —por todo lo que implicó a nivel económico y emocional— fue experimentado

con mucha preocupación en su familia y provocó que su mamá explicitara su miedo a que Cecilia también quedara embarazada y obstruyera la posibilidad de ser profesional.

En general, debido a experiencias cercanas o propias, las madres y padres les señalaban a las entrevistadas que no trunquen su futuro por tener una pareja o hijos. Como se observa en las siguientes citas, para las mujeres entrevistadas el tema del embarazo y la conformación de una familia era una advertencia recurrente y sobre lo cual ellas reflexionaban mucho cuando se proyectaban estudiando en la universidad o como profesionales.

“Pero, yo sé que mi madre quiso estudiar secretariado en su momento, tampoco lo hizo porque por ahí que salió embarazada. Luego ya no hubo un apoyo de... A veces pasa que: «¿Sales embarazada? Ok, no es el fin de tu vida, luego puedes estudiar», pero no hubo eso, porque se independizaron” (Pamela, universidad privada)

“Lo que pasa es que mi papá siempre tenía el deseo de que también estudie y que el miedo de que pucha’ trunque mi carrera conociendo a alguien... Su miedo de un chico, de ahí ya no quiere estudiar, me ponga a trabajar y todo eso” (Gabriela, universidad privada)

A comparación de lo que podría suceder en un hogar con un mayor poder adquisitivo que, dadas las condiciones económicas, puede permitir aliviar las labores de cuidado, la interrupción o no continuación de los estudios de las mujeres por causa de la maternidad es algo que se evidencia en las investigaciones sobre sectores vulnerables. El embarazo se constituye como un factor determinante en las trayectorias de las mujeres. Esto se muestra en el estudio Balarin, Alcázar, Rodríguez y Glave (2017), ya que en el caso de las jóvenes que ya son madres, la aspiración por la educación superior es algo que se diluye y pierde, ya que sus consideraciones sobre su futuro se encuentran ligadas a conseguir un empleo flexible que sea compatible con las tareas domésticas. Es decir, mantener las cargas de cuidado de sus hijos.

“Él (su papá) nos hablaba a nosotras. De que teníamos que estudiar para que la estabilidad dependa de nosotras mismas ¿no? y siempre nos decía <ustedes podrán conseguir su pareja, casarse, y quizás no funcione, pero su carrera siempre estará ahí con ustedes>” (Beatriz, universidad pública)

En general, antes que para los hombres quienes no mencionaron ese tema más que para referirse a la situación de sus padres, para las mujeres entrevistadas —como el caso de Beatriz— el ser madres, tener una pareja y su formación profesional eran asuntos que se contraponían constantemente. Es decir, eran temas que se encontraban muy presentes en sus relatos cuando reflexionaban sobre sus aspiraciones de ir a la universidad y ser

profesionales. Pero, además, era un asunto que se reforzaba continuamente en sus casas y por sus familias.

### **El entrelazamiento de las aspiraciones familiares y personales**

Más allá del miedo específico al embarazo, en las entrevistas hubo cierta recurrencia en señalar que sus padres y madres no querían que ellas y ellos pasen por su situación, es decir, que no vayan a la universidad y que no se desarrollen en un campo profesional. En casi todos los casos señalaron que sus familias tenían grandes expectativas de que vayan a la universidad y, de alguna manera, existía un discurso muy incorporado al respecto. Como señala Cecilia en la siguiente cita, desde que ella era muy pequeña su madre le inculcó que estudie una carrera y vaya a la universidad.

“Mi mamá sí solo estudió primaria, luego ya de adulta empezó a estudiar secundaria. Pero, ella siempre inculcaba este tema de que estudia para que seas mejor y todo eso. Entonces, sí, yo desde chiquita siempre soñaba con ser universitaria con tener carrera.” (Cecilia, universidad pública).

Al respecto, Carolina señaló que incluso antes de terminar el colegio y que ella decidiera qué estudiar, sus padres ya le habían comprado una carpeta de admisión para que postule a la universidad. Es decir, una carpeta con ejercicios para que practique para el examen de admisión. En general, durante la entrevista enfatizó que gran parte de la motivación para postular e ir a la universidad provenía de sus papás.

“sí, yo si quería ir a la universidad, yo quería seguir estudiando, quería tener una profesión, sentí que mis padres tenían en esa proyección para mí. Entonces me decían ‘sí, tú vas a seguir estudiando’ y siempre me han inculcado mucho los estudios [...] incluso cuando terminé, antes de terminar, ya me habían comprado una carpeta de admisión para que postule [...] ellos ya estaban motivados con que siguiera estudiando” (Carolina, universidad pública)

Esto también lo señaló Pamela, quien indicó que ambos padres les fomentaron a ella y a sus hermanas que estudien desde muy chiquitas. Ello, como señala en la cita a continuación, era algo que se tradujo en la práctica, ya que siempre fue una persona independiente y estudiosa, pero que recibió incentivo y vigilancia por parte de sus papás para que siga estudiando. En ese sentido, si bien sus papás no eran estrictos con el tema de los estudios, si existía un discurso incorporado que señalaba que el estudio les iba a permitir estar mejor.

“Mi mamá y mi papá siempre han estado muy presentes. Entonces, siento que eso también nos ha impulsado. Y claro, esta lógica de: «Estudia, estudia, porque finalmente te va a ir mejor», o sea, solamente el estudio te va a hacer mejor.

También siento que calaba en nuestro discurso, en nuestra práctica general, entonces siento que fue eso. Y aparte, claro, su acompañamiento así un poco de lejos: «Te vigilo, pero no me meto en tus cosas. Pero estoy ahí si necesitas algo» y así, como desde chiquita. También mis hermanas igual; como muy independientes, pero hacen sus cosas. (Pamela, universidad privada)

Esta aspiración y reafirmación constante de la necesidad de que sus hijos e hijas vayan a la universidad, en algunos casos, estaba relacionada a salir de la situación económica desventajosa en la que se encontraban. De esta forma, los padres y madres trataban de evidenciar en los relatos que les decían a sus hijos lo mucho que les había costado lograr lo que habían obtenido y el privilegio que suponía que ellos puedan ir a la universidad. En el caso de Fernando esto es bastante claro al señalar que su papá y mamá le contaban las situaciones difíciles que se habían presentado en sus vidas para lograr tener la casa y los recursos, aunque escasos, que actualmente tenían.

“Ellos [su padre y madre] siempre contaban sus experiencias, y ya era la parte que me ponía un poco...me ponía un poco comprometido a devolver lo que ellos habían hecho, ese esfuerzo. Por ejemplo, mi papá me contaba: «Ah, yo cuando he llegado a Lima dormía en las calles o con cartón o algo así (...) yo vine solo y no estaba mi mamá, no estaba mi papá para que me dieran algo; e incluso para comer tenía que trabajar bastante, eso» [...] En el caso de mi mamá [...] antes que llegara acá, a invadir este lugar —porque esto sí ha sido invasión—ella vivía, creo, con el tío [...] Entonces, vendía en su pequeño [negocio] como venta de chicha morada o algo así [...] mi mamá dijo que intentó estudiar carrera técnica, Secretarías; y no sé si eso era para tratar de pagarlo o no. Pero, finalmente, ya no lo hizo porque también influye el tema de que quiso traer a mis tíos [de Jauja, donde estaban sus hermanos], porque, aparte de lo que era Sendero en esa época y todo ese miedo, mi abuelo como no sé, en un momento le dio como una actitud muy agresiva hacia mis tíos, y entonces eso no le gustó a mi mamá; y mi mamá los trajo a ellos. Y ahí dejó un poco de estudiar.” (Fernando, universidad privada)

Asimismo, como señala Lucía, si bien sus padres nunca la presionaron tanto con el hecho de que vaya a la universidad, la idea de tener estudios universitarios era algo que se encontraba presente en sus perspectivas desde muy chica. En sus palabras, ir a la universidad, de alguna manera, significaba una distinción de su experiencia frente a la de su papá y mamá. O, dicho de otra manera, ir a la universidad marcaba una diferencia entre la situación social y económica que tuvieron que atravesar sus padres y las oportunidades que ella pudo aprovechar en la actualidad.

“Sí, en secundaria sí. Creo que, desde chica, desde primaria incluso tenía esa idea [de ir a la universidad]. No sabría decirte de dónde nació, me imagino de mis papás «Vas a tener que ir a la universidad» o por ahí esas referencias conversadas. [*¿te acuerdas de una presión por parte de ellos?*] No, no había presión. Pero sí

un poco el ser distintos, si ellos no lo fueron pues me toca hacerlo, algo así. Pero era más idea mía que de ellos insistiéndome.” (Lucía, universidad pública)

En ese sentido, la aspiración por ir a la universidad no se limitaba a la familia nuclear. Las y los propios jóvenes señalaron que desde muy chicos tuvieron esa expectativa. De acuerdo a lo señalado, esta aspiración universitaria se encontraba casi naturalizada, es decir, son pocos los relatos en los que se acuerdan del momento exacto en el que se racionalizó como una buena opción seguir estudios universitarios. Sin embargo, lo recuerdan como un hecho bastante interiorizado.

Pero, además, en el caso de Carlos, al residir su familia en el departamento de San Martín, la aspiración no sólo se encontraba referida a que estudie en la universidad, sino también a que estudie en Lima. Como señala en la cita siguiente, más allá de la carrera o institución, para su papá y mamá que su hijo vaya a Lima representaba la mejor opción en tanto existía una mayor oferta y era desde su perspectiva más exigente en términos académicos.

“Bueno siempre fue la idea de mis padres desde que era muy chiquito que estudiara en Lima cualquier carrera, pero en Lima. Por los niveles de exigencia también que planteaba estar en la capital y todo eso. Pero siempre fue venir a Lima a estudiar en la universidad [...] No sabía qué o donde pero siempre iba a ir a Lima y estar en la universidad” (Carlos, universidad privada)

A pesar de que el porcentaje de jóvenes peruanos que va a la universidad es aún reducido (el 14.2% de las y los jóvenes de entre 25 a 34 años cuenta con universidad completa), la naturalización de la universidad como la opción más adecuada luego de salir del colegio es algo que se mencionó en casi todas las entrevistas. Sin embargo, a diferencia de los sectores más acomodados del país en donde la universidad resulta siendo un paso más para mantener su posición de poder (Reátegui, Grompone y Rentería, 2022), la naturalización para estos jóvenes se presenta como un mandato familiar y social. Es decir, más que para mantener un estatus casi destinado desde su infancia, los entrevistados lo perciben como una necesidad para poder seguir superando las condiciones económicas y sociales a las que se han enfrentado toda su vida.

Al respecto, Jorge señala que para él y su familia el que vaya a la universidad constituía casi una “reivindicación”, ya que no sólo sus papás no eran universitarios, sino que en su familia en general había pocos universitarios. Por este motivo, indicó que existía mucho impulso de parte de su familia para que él y su hermana vayan a la universidad.

“Sí, claro. También me incentivaban, por lo mismo que en mi familia había muy pocos universitarios y mis padres tampoco ninguno era universitario. Entonces, creo que en un afán también de ellos reivindicarse consigo mismos, jejeje... Entonces, también me impulsaban a que vaya a la universidad, y mi hermana también” (Jorge, universidad pública)

No obstante, también se presentaron algunos pocos relatos (3) en los que la aspiración de ir a la universidad no se encontraba incorporada, sino más bien que se fue descubriendo conforme fueron creciendo y buscando opciones luego de culminar el colegio. Esto lo marcó enfáticamente Felipe que señaló que no tenía el objetivo de ir a la universidad porque en su familia nunca le hablaron de esa posibilidad.

“No sé, no le vi un fin, no sabía ni qué era la universidad. Mi mamá nunca me había hablado de la universidad, mi abuela peor, ni el colegio terminó creo. Como ellos no tenían por así decirlo esa experiencia universitaria no plasmaron en mí esos objetivos” (Felipe, universidad pública)

En el caso de Felipe, su mamá lo matricula a la academia preuniversitaria no con el objetivo de que ingrese a la universidad, sino más bien como un mecanismo para que su hijo cambie de ambiente y dinámicas de socialización. En palabras del entrevistado, durante su adolescencia andaba un poco “perdido”, ya que andaba todo el día con sus amigos del barrio tomando alcohol y fumando marihuana, y ocasionalmente se “tiraba la pera”<sup>11</sup> del colegio. Dado que Felipe era un poco rebelde, su mamá lo matricula en una academia que quedaba en su barrio y, en ese lugar, es que Felipe conoce al tutor de la academia el cuál lo orienta y motiva a estudiar en la universidad. De acuerdo a la entrevista, es recién en ese momento que él divisa la posibilidad de ir a la universidad y se ve como un estudiante universitario.

Por otro lado, Luis señala que no sólo no contaba con referencias sobre la universidad por parte de su familia, tampoco las tenía en el colegio y con sus compañeros. De acuerdo a la entrevista, Luis atribuía ese desconocimiento a su origen rural y a que no tenía ningún referente que haya ido a la universidad. A pesar de que sus papás al final de su colegio sí estaban dispuestos a enviarlo a Lima a que estudie, él “no se la creía”, percibía el ser profesional como algo lejano y ajeno, incluso cuando le presentaban opciones de profesiones como el ser o abogado o médico o ingeniero. Asimismo, señaló que algunos de sus compañeros de la escuela fueron “enviados” a estudiar a la ciudad y, en muchos casos, terminaron “vagando” o “holgazaneando” en vez de estudiar.

---

<sup>11</sup> “Tirarse la pera” es una expresión que denota una situación a través de la cual simulas que vas al colegio, pero te ausentas para ir a divertirte con tus amigos

“O sea, no había en mis planes de estudiar una carrera. Es más, yo no me la creía tampoco. Incluso yo lo veía un poco imposible por el hecho que no tenía primo profesional, tío profesional. Entonces, yo lo veía muy imposible cuando me decían tú vas a ser ingeniero, vas a ser médico, doctor, no sé, abogado [...] No es normal, no tienes ninguna guía. Nadie te cuenta cómo tienes que estudiar y avanzar. Es más, sí tenía malas generaciones antes de mí, chicos de por ahí que sus papás los mandaban a estudiar y se iban a por ahí a vagar. Sus papás les daban plata y con ese dinero se daban la vida de ociosos. No estudiaban” (Luis, universidad pública)

Sin embargo, en el caso de Luis, su tía, la hermana de su mamá que vivía en Lima, fue una de las principales promotoras de que él se mude a Lima y vaya a la universidad. De acuerdo a la entrevista, su tía conversó con sus papás y los convenció de que manden a Luis a vivir a Lima con ella y se comprometió a inscribirlo en una academia y ayudarlo para que vaya a la universidad. Como señaló Luis, ella fue el principal vehículo no sólo para que él logre ir a la universidad, sino también para que sus papás visibilicen eso como una opción para su hijo.

Un caso interesante dentro de la constitución de estas aspiraciones es el de Andrea. Su papá insistió mucho con que vaya a la universidad, sobre todo, enfatizaba en que postule a una universidad pública como San Marcos. Sin embargo, su mamá no tenía esa expectativa. Por el contrario, si bien su mamá quería que sus hijos mejoren sus condiciones de vida, ella no creía que esa mejora se encontrara atada necesariamente a ir a una universidad o estudiar. Más bien, su mamá tenía un discurso que Andrea categorizó como “emprendedor”, es decir, un discurso a través del cual lo más importante era el esfuerzo y el trabajo y donde el objetivo, antes que “cultivarte” o adquirir nuevos conocimientos, era ganar dinero.

“De hecho, ella como que no tiene mucho el discurso de la Universidad ¿no? como ella tiene todo este discurso emprendedor, no es que la Universidad sea como un mérito o algo a lo que aspira a escalar. De hecho, tiene mucho el discurso que tienen los emprendedores de que hay gente que no estudia y logra mejoras en materia económica. Es más, un tema económico, si te esfuerzas y trabajas puedes mejorar tus condiciones” (Andrea, universidad pública)

Si bien se encuentran matices en la forma cómo las y los jóvenes incorporaron dentro de sus aspiraciones la idea de ir a la universidad, en general, la mayoría señaló que el ir a la universidad fue un proyecto familiar.

“[Su tía] Lo que siempre me contaba: El tema de la universidad, es bien difícil ingresar, y todas esas cosas; de que, si quieres tener buen sueldo, o si quieres ser alguien..., ah, ya, la palabra: «Si quieres ser alguien, tienes que estudiar; tienes que ser universitario», o esas cosas. Entonces, ellos siempre me inculcaban esas cosas y ya. Por eso es, digamos, que tampoco me juntaba con mis compañeros

[del colegio], porque me preguntaba: «¿Y por qué ellos no ven esas cosas?».”  
(Fernando, universidad privada)

Las familias, aunque con matices, cumplen un rol fundamental en la configuración de la aspiración de ir a la universidad. En los casos estudiados, la mayoría de las familias fueron activas promotoras de que esa aspiración se consolide en sus hijos e hijas, ya fuera a través de una narrativa sobre sus experiencias o por el incentivo de que sus hijos e hijas los superen socialmente. Pero también, hay casos en los que esta aspiración se encontraba ausente desde sus familias nucleares, pero que posteriormente se cimentaron por parte de algún otro familiar más cercano al mundo universitario.

### **El colegio como un espacio ausente en la configuración de las aspiraciones**

Como la cita anterior de Luis y Fernando lo anticipa, es importante reflexionar sobre el espacio que ocupa la escuela en la configuración de estas aspiraciones. Si bien en la mayoría de entrevistas se mencionó que existía una aspiración más o menos naturalizada sobre ir a la universidad, gran parte de sus compañeros del colegio no llegaron a ir a una. En ese sentido, al consultarles por los devenires de sus compañeros y compañeras del colegio, en la mayoría de los casos señalaron que sólo un pequeño porcentaje de ellos terminó yendo a la universidad. Como señala Lucía “*a ver, de mi promoción habrán ido unas seis a la universidad y éramos treinta y seis*” (Lucía, universidad pública). Esta proporción de personas de sus colegios que iban a la universidad, y las que no, se repetía en casi todas las entrevistas.

En esta línea, de acuerdo a Felipe, sus amigos del colegio y del barrio no tenían mucha aspiración por ir a la universidad o ser profesionales. Cuando su mamá lo inscribe en la academia en su cuarto año de secundaria, sus amigos lo cuestionaban por estar asistiendo a una academia preuniversitaria. De hecho, de acuerdo a lo señalado, la mayoría de sus compañeros no continuaron una carrera. Más bien señaló algunos oficios a los que se dedican actualmente algunos de sus amigos como ser payasos o DJ.

“[cuando ingresó a la academia sus amigos del colegio le decían] «¡¿Para qué vas a estudiar?! No vas a hacer nada». Cosas, así pues. Y ahora los más cercanos, se podría decir, uno llegó a estudiar algo técnico: contabilidad. Él era, se podría decir, mi más cercano. Llegó a estudiar, pero ya de grande, a los 20, 21 se metió a estudiar... Más todavía creo 22, porque yo he visto que recién ha terminado hace como 5 años. O sea, ya grandecito terminó. Se puso a estudiar contabilidad técnica y sí terminó. Y ahora es asistente en una empresa constructora. Después los otros a parte de él... otro que sepa que haya tenido estudios o algo por ahí... no tanto, por ejemplo, uno es DJ, dos son payasitos (Felipe, universidad pública)

Los colegios a los que han asistido las y los jóvenes entrevistados son catorce de gestión pública y seis de gestión privada. Como veremos más adelante, no existe una percepción muy positiva sobre su formación escolar, ya que sintieron las carencias académicas al momento de la postulación. Sin embargo, más allá del tema de “calidad” académica, los entrevistados señalaron que sus colegios no fueron espacios que los orientaron en lo que podrían hacer posteriormente en términos profesionales. En general, señalan que los conocimientos que tenían sobre carreras o institutos superiores eran muy básicos. Y, si bien en algunos casos en el colegio les realizaron test vocacionales, estos test no se constituyeron como una herramienta para hacerles seguimiento u orientarlos en sus resultados.

Al respecto, se presentaron casos como los de Gabriela, Fernando o Ramón, los cuales sintieron que sus colegios eran espacios hostiles que no les acogían o fomentaban miradas hacia el futuro profesional. De hecho, para estos tres entrevistados, el colegio era un espacio en donde sufrieron de “bullying” escolar y, por ello, les resultaba siendo un espacio expulsivo. En ese sentido, la salida del colegio fue vivida como un momento de alivio y de apertura a nuevas posibilidades.

No obstante, también existen excepciones. Tres de los entrevistados estuvieron en un colegio público administrado por una compañía jesuita, llamado Fe y Alegría. Si bien los tres estuvieron en distintas sedes del colegio —en Perú hay alrededor de 65 instituciones Fe y Alegría a nivel básico regular y, de estas, 23 se encuentran en Lima Metropolitana—, en las tres entrevistas se señaló que el colegio fue un espacio que los estimuló a reflexionar sobre su egreso de la secundaria. Como señalaron, había cursos de educación para el trabajo y también tenían convenios con universidades. El caso de Pamela ejemplifica ello, ya que cuando estaba en el último año del colegio no sabía bien qué hacer, si seguir estudios técnicos o postular a una universidad. Sin embargo, al encontrarse entre los primeros puestos de su promoción, ella podía acceder a una beca que el colegio Fe y Alegría tenía con algunas universidades privadas para que sus estudiantes más destacados accedan a estas. La condición, principalmente, era mantener un alto nivel académico durante toda la etapa universitaria. Dado este convenio y el hecho de que Pamela tenía un buen rendimiento académico en su colegio, ella decide ver las opciones para postular a una de las universidades con las que su colegio tenía convenio y, elige dentro de estas opciones, la universidad a la que finalmente terminó yendo. En general, los tres jóvenes que fueron a este colegio, Sebastián, Pamela y Carolina,

señalaron que su colegio sí fue un espacio que los motivó y orientó para pensar en su futuro.

No obstante, si bien existen casos como los del colegio Fe y Alegría, en general para las y los entrevistados el colegio era un espacio que difícilmente los orientaba y preparaba para salir del colegio. Respecto al rol de los colegios, Balarin, Alcázar, Rodríguez y Glave (2017) encuentran que para los jóvenes de sectores vulnerables de Lima “resultó claro que la escuela no es un espacio que orienta para tomar decisiones e idear proyectos de vida, y que una vez que se sale de ella, todo depende casi exclusivamente de los jóvenes” (p.78). Esta poca orientación se traduce en el número de compañeros del colegio de las y los entrevistados que van a la educación superior. Al respecto, en algunas entrevistas se indicó que un grupo de sus compañeros de escuela postularon a universidades, sobre todo nacionales, pero no lograron ingresar. En los pocos casos de los compañeros que lograron estudiar en la universidad, algunos fueron a universidades públicas y la otra parte a universidades privadas de bajo costo. También señalaron que era común encontrarse con compañeros y compañeras que iniciaban una vida familiar, ya que quedaban embarazados casi inmediatamente después de salir del colegio. En ese sentido, muchas se dedicaban al cuidado de sus hijos o empezaron a trabajar para sostener a sus nuevas familias al salir del colegio.

La excepción que confirma la regla es lo que señala Pamela, quien estuvo en el colegio Fe y Alegría, pero que señaló que, a pesar de que su colegio era un espacio estimulante y se consideraba académicamente más potente, la mayoría de sus compañeros no pisaron la universidad. Por el contrario, muchos se hicieron padres y madres de familia desde muy jóvenes, incluso estando en el colegio.

“Sí. Somos como 40 por salón, menos 5 en un salón; 35 aprox. Pero, de ahí, somos poquísimos que hemos pisado la universidad, algunos han pisado carreras técnicas, muchos padres de familia desde el colegio” (Pamela, universidad privada)

En ese sentido, el papel que ocupan las aspiraciones parece determinante al momento de la decisión de ir a la universidad, pero también resulta difícil de rastrear en sus trayectorias. Es decir, por un lado, las y los jóvenes conviven con un discurso donde la aspiración de ir a la universidad se encuentra incorporada, al punto de aparecer como una cuestión naturalizada, pero a su vez, es una aspiración que se encuentra distante de sus

experiencias. No tienen referentes de universitarios tan cercanos a su cotidianeidad y tampoco sus colegios constituyen espacios en donde se concrete esa aspiración.

Al provenir de entornos familiares ajenos al sistema educativo superior, en mayor o menor medida, las familias y los propios entrevistados han depositado sus expectativas sociales en ir a la universidad y, con ello, lograr mejorar la posición social de sus familias. No obstante, estas aspiraciones conviven con una falta de conocimiento sobre lo que significa y supone ir a la universidad. Este es uno de los motivos por los que la aspiración de ir a la universidad funciona como un “cheque en blanco” (Grompone, Reátegui y Rentería, 2018). Es decir, constituye una aspiración que, como veremos más adelante, se torna a mediano plazo en una inversión, pero sobre la que se desconoce su retorno o devenir.

## CAPITULO 4. LA ELECCIÓN EDUCATIVA

Al contrario de lo que sucede en la educación básica donde los padres y madres son los principales encargados de decidir en qué institución educativa colocar a sus hijos e hijas, en la educación superior la decisión recae —aunque no por completo— en el propio estudiante. Principalmente, porque el continuar, o no, con la educación superior es una de las primeras decisiones importantes que deben realizar los jóvenes en sus trayectorias. Ir a la universidad no es pues una obligación como lo es el colegio, más bien se presenta como una elección que deben realizar al egresar de la secundaria.

En este capítulo se profundiza sobre el proceso de elección educativa universitaria. En el primer apartado se pone en palestra el debate sobre la relación entre procesos de elección educativa y la desigualdad social. Luego, se retoman los testimonios de las entrevistas en relación a las miradas que tienen los jóvenes sobre la educación pública y la privada, y se analiza cómo esta mirada medió su proceso de elección. En el tercer apartado, se problematiza respecto al examen de admisión como un factor relevante en la definición de la universidad a la que postularon. Más adelante, se profundiza en el proceso de elección de la carrera y se discute respecto a la ausencia de información sobre las posibilidades de elección. Por último, se profundiza —más allá de las aspiraciones— en el rol que jugaron las madres y padres en el proceso de elección educativa.

### **Las elecciones educativas y su rol en la persistencia de desigualdades**

Como se señaló en el *Capítulo 2*, los jóvenes EPG del estudio provienen de sectores sociales inestables dentro de la estructura social y, por ende, sus elecciones sobre la educación superior implican un riesgo mayor respecto a los jóvenes de posiciones más privilegiadas. Si bien al no tener un horizonte claro y definido de retorno las elecciones educativas suponen apuestas y conllevan riesgos para todos los sectores (Reay, Ball y David, 2002), no todos los estudiantes afrontan el mismo nivel de riesgo. Por un lado, porque sus motivaciones estarán sujetas o influidas a sus opciones educativas y, por el otro, porque incluso teniendo opciones similares, las consecuencias diferirán en relación con los recursos, capacidades y aspiraciones de las que disponen cada estudiante (Langa-Rosado, Torrents y Troiano, 2019).

De hecho, algunas investigaciones señalan que los jóvenes de extracciones más populares buscan reducir lo máximo posible los riesgos de ir a la universidad, por lo que sus

decisiones sobre la institución y la carrera muchas veces priorizan esta reducción de riesgos. A comparación de sus pares de sectores socioeconómicos más acomodados, este grupo tiende a percibir la educación superior como una deuda antes que como una inversión (Callender y Jackson, 2008). Ello, principalmente, porque los retornos educativos son difíciles de visibilizar y calcular en un horizonte a mediano o largo plazo cuando no existen referentes. En el caso de los estudiantes de primera generación esto se muestra más claramente, ya que al no tener experiencias cercanas de familiares que hayan ido a la universidad, no pueden constatar el retorno de dicha inversión. Lo que se percibe más claramente al momento de la transición es la posible “deuda” que implica una apuesta que no es del todo clara y segura. En ese sentido, como señalan Langa-Rosado y David (2006), la toma de decisión sobre si acceder a la universidad por parte de los estudiantes sectores sociales menos privilegiados se ve mediada por el reconocimiento del carácter contingente de su elección. Se constituye como una elección más deliberativa en la cual se explicitan y hacen conscientes las formas de evitar el fracaso.

En este punto, la literatura al respecto elabora una diferencia entre los “electores autoindulgentes” o “incorporados” y los “electores contingentes” (Reay, Ball y David, 2002; Langa-Rosado y David, 2006). En el caso de los electores incorporados, pertenecientes sobre todo a clases medias tradicionales o altas, el paso hacia la educación superior se presenta como una cuestión natural y, a diferencia del caso de los jóvenes EPG estudiados, el mundo de la universidad es un territorio familiar. En línea con lo señalado por Bourdieu (1991), el hecho de que su entorno familiar y social se encuentre más cercano a este espacio genera que los jóvenes de estos sectores elijan con mayor competencia entre las opciones, así como la posibilidad imaginar los futuros posibles de su elección de manera más concreta (Ball, Macrae y Maguire, 1999). En ese sentido, la condición de estudiante universitario ideal, como un momento de moratoria social hasta ser profesional y ser independiente económicamente, no genera ansiedad ni incertidumbre. Estos “electores incorporados” o “diletantes” (Bourdieu y Passeron, 2009) son jóvenes que se sienten cómodos con esta etapa de “prolongación de la juventud”, en tanto constituye un período de tiempo largo e indefinido, justificado, en parte, por la autorrealización profesional y personal que implica ir a la universidad. Para las y los estudiantes de sectores más privilegiados el aprendizaje es un fin en sí mismo y se encuentra mediado por “horizontes indefinidamente postergados de la aventura intelectual” (Bourdieu y Passeron, 2009, p.87)

En contraste, los “electores contingentes” cuentan con una relación ambivalente con su presente y futuro. En general, no se sienten familiarizados con los espacios académicos y es más difícil que durante el proceso de elección y formación valoren el “conocimiento por el conocimiento mismo”. En ese sentido, en sus relatos no existe una conexión rápida y armoniosa entre un sentimiento de satisfacción y los logros académicos y personales (Langa-Rosado y David, 2006). La opción universitaria para estos sectores, sobre todo en tiempos de crisis sociales e institucionales, se percibe como una apuesta menos atractiva por ser más insegura, con nuevos e inciertos obstáculos, y cuyo retorno económico no está garantizado (Langa-Rosado, 2018). Para las y los jóvenes que provienen de estos sectores, entonces, la elección educativa resulta siendo una apuesta bastante más arriesgada.

Las elecciones educativas, entonces, no sólo dan cuenta de la proyección futura, sino también de los constreñimientos sociales en los cuales se encuentran las y los jóvenes. Los procesos que surgen en este momento pueden consolidar escenarios de persistencia de desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1979) o, dicho de otra manera, se ha demostrado que las diferencias en el acceso a la oferta educativa tienen un correlato con las opciones educativas que suelen elegir los jóvenes de acuerdo a su posición social de origen (Rodríguez Rocha, 2014). Es decir, las elecciones educativas podrían ser consideradas como un fenómeno endógeno a los orígenes sociales y a un sistema educativo segmentado, el cual constituye las valoraciones educativas de los estudiantes a partir de su origen familiar.

Al respecto, Archer (2003) señala que la educación superior tiende a reforzar desigualdades ya que, al no ser obligatoria, por definición no es accesible para todos. No obstante, sigue representando un activo clave para muchos sectores poblacionales ya que permite, hasta cierto punto, explicar su pertenencia como clase. Las estrategias de acceso en la educación universitaria, de esta manera, también forman parte de estos mecanismos desde donde se construyen lógicas de posicionamiento y distinción social, no sólo entre distintas clases, sino intraclases (Ball, 2003).

En ese sentido, este enfoque se aparta de las miradas que ven las elecciones educativas como cálculos racionales. Si bien existe un proceso de evaluación de los costos y beneficios que conllevará la elección universitaria, finalmente, la elección estará más relacionada a los marcos de acción y evaluación sobre lo que cada joven considera más conveniente en función a sus disposiciones de clase (Bourdieu, 2002). O, dicho de otra

manera, a sus gustos, expectativas y formas de ser, de sentir y de actuar. Como señala Sebastián Fuentes (2017), las elecciones son construidas en contextos definidos y a través de criterios no sólo económicos, sino también emocionales y morales; muchos de los cuáles se encuentran confeccionados por la pertenencia a una clase social.

Tomando en cuenta todo ello, en este capítulo se plantea entender cómo converge el proceso de elección educativa de las y los entrevistados con las disposiciones sociales y sus aspiraciones, así como con las oportunidades socioeconómicas e institucionales que ofrece el sistema educativo superior peruano. Lo cual se plantea como fundamental para entender el proceso de transición a la educación superior. Como se indicó en el apartado anterior, aunque con matices, entre las y los jóvenes entrevistados existía una aspiración incorporada en relación a seguir con los estudios universitarios. Es decir, frente a la posibilidad de trabajar, tener una familia o ir a un instituto superior técnico, la universidad se presentaba como la mejor opción para ser profesionales y mantener una posición social que se percibe como mejor respecto a la de sus padres. Sin embargo, a pesar de contar con cierta claridad sobre el ir a la universidad, el momento de la elección no fue tan sencillo. Por el contrario, implicó que entrevistados evalúen sus recursos personales, sociales y económicos, así como la oferta a la que ellos podrían acceder, y donde el hecho de ser primera generación también cumplió un rol importante.

### **La distinción entre lo público y lo privado en la elección universitaria**

Una vez que decidieron postular a la universidad, la percepción general de las y los entrevistados es que no contaban con una oferta muy amplia de universidades sobre las cuales optar. Por un lado, porque como se observó en el capítulo anterior, si bien en la mayoría de los casos tenían instalado la aspiración de ir a la universidad, no conocían muy bien a qué se enfrentaban en términos de opciones y procesos.

En la mayoría de los casos, señalaron que la única opción que divisaron fue postular a una universidad pública. Si bien se evaluaron opciones privadas, el costo asociado a la matrícula y mensualidad de estas instituciones significó una limitante para seguir con dicha posibilidad. Así, de acuerdo a sus relatos, la inestabilidad y escasez de la economía familiar no permitía que se den la licencia de comprometerse a pagar tantos años una universidad. Al respecto, Lucía señaló que para ella siempre fue claro que por las posibilidades económicas de su padre y madre ella tenía que estudiar en una universidad pública.

“Lo que yo sabía era que tenía que ser una universidad pública, por el tema del pago. Sabía que mis papás no estaban en posibilidades de pagar una universidad privada. A pesar de que ellos con sus buenas intenciones me ofrecían. Por ahí alguna vez me ofrecieron la universidad San Martín. Pero les dije que no, porque sería difícil costearlo mensualmente, al menos ahora al inicio que simplemente no trabajaba, no podía siquiera yo pagarlo y ayudarles. Les dije algo como que «No me prometan algo que sabemos que no vamos a poder mantener». Y por eso descarté... ni siquiera la consideré, simplemente fue mi respuesta a mis papás. Y me presenté al examen de San Marcos” (Lucía, universidad pública)

En general, el cálculo sobre a qué universidad postular encontraba bastante asidero en sus condiciones materiales. Como lo indicaba Lucía en la cita anterior, ella incluso tuvo que ser más directa con sus padres al señalar que ir a una universidad privada iba a ser difícil o hasta imposible de costear. Julia también relata que ella siempre tuvo claro que, si quería seguir estudiando, sí o sí, tendría que ir a una universidad pública *“Entonces, yo sabía que ingresar a San Marcos. Ya cuando tuvimos problemas económicos sabía que tenía que ingresar a cualquier nacional, que particular no iba a poder ser”* (Julia, universidad pública).

En la evaluación sobre a qué universidades postular y a cuáles no, las y los entrevistados señalaron diferencias entre las universidades. De alguna manera, manifestaban tener conocimiento y opinión sobre los distintos circuitos educativos universitarios de Lima — aquellos que se mencionaron en el primer capítulo—. Si bien esta distinción entre los circuitos no se narra de forma tan detallada y específica, y encuentra sus variantes de acuerdo al tipo de universidad a la que fueron las y los jóvenes entrevistados, en las entrevistas se manifestaron las percepciones sobre las diferencias entre lo público y lo privado.

Por un lado, los que fueron a universidades públicas hicieron una distinción clara entre las universidades de “élite” y las universidades privadas a las que ellos podrían acceder. Es decir, reconocían la gama de universidades privadas y sabían a cuáles podrían haber accedido por sus costos más bajos. Sin embargo, en más de una entrevista, se argumentó que las universidades privadas a las que ellos podrían acceder no eran de tan buena calidad o que no tenían el prestigio que una universidad pública tiene. Como señala Pedro en la cita siguiente, a la dificultad de costearse una universidad privada, se le sumó el hecho de que percibía a las universidades “particulares” o privadas a la que podía acceder como poco exigentes. En contraste “las otras particulares con mucho más nivel” o las de élite, tenían un costo de inversión muy alto, prohibitivo para Pedro.

“no había opción en mi cabeza de estar en una particular, nunca fue una opción [y ¿por qué nunca fue una opción?] Por el tema económico, o sea por más que mi mamá me ha ayudado mucho en mi proceso para la academia, yo ya sabía que cuando esté en la universidad todo iba a depender netamente de mí. Todo ¿no? Entonces, dije, me puse a analizar con respecto a universidades que me podían convenir respecto a la exigencia académica, y dije una nacional, las comparé y me parecieron mucho más exigentes que las particulares convencionales que existen, y bueno hay otras particulares con mucho más nivel, pero que también, la inversión iba a ser mucho mayor a la cual yo no me podía sujetar. Así que bueno, por eso nunca fue una opción” (Pedro, universidad pública)

La existencia de circuitos diferenciados no sólo es un dato que sirve para entender cómo se agrupan las universidades por tipo de gestión, sino también cómo se configuran en los imaginarios de los y las estudiantes esta segmentación. Algunos de las y los entrevistados, sobre todo al analizar su decisión en retrospectiva, tenían mucha claridad sobre qué representaba cada universidad en dicho circuito. Si bien se reconocía un circuito universitario privado de “élite”, el cual consideran de mejor calidad y prestigio, constituía un espacio al que difícilmente podrían haber accedido y, como se muestra en las entrevistas, eran muy conscientes de ello. Al respecto, Cecilia señaló “Sí. Bueno, en Católica (PUCP). No sé si en Pacífico. Pero, son igual de difíciles de mantener. He escuchado cosas de hasta [...] Vende tu casa te dicen, ¿no? [risas]” (Cecilia, universidad pública).

Entre los entrevistados también se encuentra el caso de Jorge, quien estuvo el primer año en la PUCP, una de las universidades de élite, y que, al darse cuenta que la economía de sus padres no resistía los costos asociados a la mensualidad, tuvo que cambiarse de universidad al segundo año. De acuerdo a lo señalado en la entrevista, durante el momento de elección de la universidad ni él ni sus papás advirtieron en su real magnitud el tema de los altos costos de dicha universidad y lo difícil que era que los coloquen en la escala de pago más baja (alrededor de 1000 soles o 300 USD mensuales), la cual tampoco podían costear con facilidad. En general, Jorge señala que ni él ni sus padres contaron con información suficiente para tener claras las implicancias de estudiar en una universidad como la PUCP. Además de ello, relata lo difícil que fue para él y sus padres ese año, ya que la universidad era muy insistente en señalarlos como “morosos” (deudores).

“También yo era consciente de que mis padres incluso en momentos se prestaban dinero para poder cancelar las boletas y algo que no me gustaba de la universidad Católica es que a veces bombardeaban con notificaciones de que ya estás debiendo. Me avisaban por correo, me avisaban por celular, me avisaban verbalmente. Entonces, era un poco complicado (...) Entonces, eso por un lado también significaba tensión para mí, porque veía que mis padres se estaban

esforzando bastante, hasta se endeudaban, pedían préstamos para poder pagar. Entonces, ya yo me di cuenta que era un poco insostenible la situación” (Jorge, universidad pública)

En el caso de los entrevistados que fueron a universidades privadas, argumentaron que sus madres y padres hicieron un esfuerzo para poder enviarlos a este tipo de universidades. En algunos casos, señalaron también que en ese momento sus papás tenían una situación económica poco más estable, lo que les permitió entrar a universidades que no son gratuitas, como lo son las universidades privadas. Por ejemplo, Carlos y Melisa, ambos de universidades privadas, enfatizaron que aprovecharon el momento económicamente más holgado de sus familias para poder postular a esas universidades. Melisa, además, señaló que su padre y madre querían que vaya a una universidad privada argumentando que si iba a una universidad pública se podría atrasar debido a las huelgas.

En línea con lo señalado por Melisa, la mayoría de los entrevistados que fueron a universidades privadas señalaron que al momento de decidir la universidad a la que iban a postular, cargaban ciertos prejuicios contra las universidades públicas, sobre todo, en relación al tema político. No obstante, también señalaron que viéndolo en retrospectiva esa imagen sobre la universidad pública cambió. Al respecto, Jorge, quien el primer año estuvo en una universidad privada de élite y luego se tuvo que cambiar a una pública por temas económicos, señaló que al momento de la elección de la universidad no contempló a las universidades públicas porque pensaba que habían “puros terroristas”. Ello, además, tiene un correlato con lo señalado por Melisa respecto al atraso por “huelgas”, ya que se atribuye un tema político a los atrasos.

“Sí, sí. En ese entonces, en mi ignorancia de ese entonces yo decía «Pucha, la Católica es la única que hay. Y en los demás hay puros terroristas, puros rojos». Entonces... [*¿tenías ese argumento para no ir a una pública?*] Sí, tenía ese estigma, ese prejuicio. Que no tiene ningún sentido. Entonces yo decía «Solamente la Católica, porque ahí es donde realmente enseñan bien». O sea, sí enseñan bien, pero no quiere decir que en otros lados no” (Jorge, universidad pública)

Esta imagen de las universidades públicas como espacios sumamente politizados y hasta cercanos a movimientos “terroristas” encuentra asidero en el inicio del conflicto armado interno ocasionado por Sendero Luminoso en la década de los 1980. Era un momento de fuerte precariedad institucional y crisis económica en el Perú, y Sendero Luminoso encuentra en el sistema educativo un terreno fértil para su expansión política en las urbes. De acuerdo al informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), este

foco en las universidades, colegios y academias preuniversitarias fue uno de los aspectos que los diferenció de otras agrupaciones políticas, las cuales se anclaron en la tradición obrera de inserción sindical. Por el contrario, Sendero Luminoso encontró en los centros educativos espacios de captación, formación y agitación política.

“En un escenario de precariedad institucional y de crisis del país, el discurso senderista logró tener mayor éxito en los sectores más periféricos y pobres de los estudiantes, en especial de aquellos que dependían de los servicios de bienestar universitario, con quienes establece relaciones de clientelismo y de dependencia. Esto fue posible porque el PCP Sendero Luminoso impulsó su actividad proselitista en espacios cerrados y totales como el comedor y la residencia universitaria y privilegió, además, la captación de militantes en las facultades de Educación, sector donde se concentraba la mayor cantidad de estudiantes pobres y de perfil provinciano. Desarrollaron, asimismo, una estrategia de denuncia moralizadora contra la corrupción de las autoridades universitarias, organizando sus acciones alrededor de demandas economicistas como el no pago de la matrícula, la ampliación de raciones en el comedor (con los Comités de Lucha de Comensales), facilidades para el traslado interno (mediante los Comités de Lucha por el Traslado Interno) y la ampliación de vacantes (a través del Frente Único de Postulantes)” (CVR, 2003, p.622)

En ese sentido, durante la década de los 80, algunas universidades públicas fueron espacios tomados<sup>12</sup> por esta agrupación, lo cual, eventualmente, conllevó a una fuerte represión de estudiantes y personal docente por parte del gobierno. En 1992, luego de diez años de iniciado el conflicto, se logra capturar al cabecilla de Sendero Luminoso, Abimael Guzmán, y con ello se pone fin a sus acciones armadas.

No obstante, el descrédito de la universidad pública no acabó ahí. En la década de los noventa, llamada también por Carlos Ivan Degregori (2012) como la “década de la antipolítica”, el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000) promovió un discurso y acciones que asociaron la actividad política con la ineficiencia y la corrupción. Las universidades públicas no estuvieron exentas de estos cuestionamientos y fueron además uno de los objetivos de la represión. En el año 1991 las fuerzas armadas instalaron bases

---

<sup>12</sup> Algunos datos que ayudan a entender esta “toma” de universidades se encuentran en el Informe Final de la CVR, ahí se explica que “A fines de los ochenta e inicios de los noventa, el PCP-SL llegó a controlar en La Cantuta y en la Universidad del Centro importantes espacios como las comisiones de admisión, los concursos de cátedras y de trabajadores no docentes; además, se infiltró en las academias preuniversitarias y los diversos Frentes de Postulantes. En 1990, el PCP-SL colocó a 11 de sus militantes en la Asamblea Universitaria de la Universidad del Centro, donde el conflicto se desarrolló como una verdadera guerra interna debido al intenso fuego cruzado entre los militantes del PCP-SL y el MRTA, que luchaban por el control físico de diversos espacios de la universidad. Esto produjo un significativo número de muertos entre docentes, estudiantes y trabajadores. A esta lucha, se le sumaron, luego, los comandos paramilitares y las propias fuerzas del orden que detienen, desaparecen y ejecutan extrajudicialmente a docentes y estudiantes por su supuesta filiación con los grupos subversivos. El saldo final fue de 109 muertos y desaparecidos y otros 39 casos en proceso de verificación” (2003, p.629)

militares en los campus y, cuatro años después, el gobierno aprobó la conformación de comisiones reorganizadores que tomaron el control de las universidades y que prohibieron la participación estudiantil. A pesar de ello, el informe de la CVR (2003) señala que en ese momento muchos de los estudiantes estuvieron de acuerdo con estas medidas, ya que se percibió que la universidad comenzó a recuperarse del desorden y caos que se experimentó en la década de 1980.

En la actualidad, esta imagen de las universidades públicas como espacios donde te atrasas debido a las protestas y a los ineficientes tiempos administrativos se encuentra aún algo extendida. De hecho, los entrevistados que estudiaron en universidades privadas señalaron que, si bien podría ser una exageración visto en retrospectiva, el miedo al “atraso” fue uno de los motivos por los cuales ellos y sus familias prefirieron optar por la opción privada. Chávez (2021) encuentra una percepción similar en el caso de los estudiantes de las universidades privadas de bajo costo. Al respecto, señala que, si bien las universidades públicas son percibidas como referentes importantes a nivel educativo y social, los estudiantes contemplados en su investigación desisten de estudiar ahí porque implica una alta exigencia y, con ello, una “pérdida de tiempo”. No sólo requiere una preparación para el examen de admisión, sino también una constancia para graduarse en un ámbito caracterizado por huelgas de docentes, administrativos y estudiantes. En ese sentido, las universidades privadas se aprecian como una opción más accesible y eficiente en su manejo administrativo (Chávez, 2021).

Pero también, existen posiciones como las de Heber y Ramón, los cuales fueron a universidades privadas con fines de lucro y señalaron que nunca vieron como opción ir a una universidad pública. Cuando se les preguntó el porqué de esta decisión, en ambos casos, se señaló que no lo evaluaron mucho, más bien tomaron la opción que se les presentó como más fácil en ese momento. Sobre todo, tomando en cuenta su edad y falta de información sobre el devenir profesional. Esta “facilidad” para entrar a la universidad privada, como se verá más adelante, parece un factor importante para que muchos de los jóvenes decidan finalmente no postular a una universidad pública.

En ese sentido, a pesar de estas miradas iniciales sobre el funcionamiento de la universidad pública, en general los entrevistados, incluso los que fueron a universidades privadas, señalaron que visto en retrospectiva la universidad pública era una buena opción en términos de calidad. Dentro de la distinción público-privada en educación es interesante observar que si bien la mayoría eran críticas con su educación básica, la cual

había sido en la mayoría de casos (14) en colegios públicos, no tenían la misma opinión sobre las universidades públicas. En comparación con lo que se señala para la educación básica, donde se arguye que se instaló la idea de que la educación privada es una oportunidad para diferenciarse socialmente y obtener estatus (Sanz, 2014). En los casos estudiados, dejando de lado las universidades de élite, la opción universitaria pública era la que se percibía como de mayor prestigio a nivel social.

### **El examen de admisión como factor relevante en la elección**

Hasta acá hemos señalado las opiniones entre lo público y privado que tuvieron los entrevistados al momento de la elección. Uno de los aspectos más mencionados en relación a la elección de una universidad se encontraba en el examen de admisión. Ello, principalmente, porque los exámenes de admisión a las universidades, por sus niveles de exigencia fue un elemento a considerar a la hora de elegir una universidad. En ese sentido, era un elemento que se incorporaba cuando se hacía la distinción, ya que, en comparación con las universidades privadas, las universidades públicas cuentan con niveles de exigencia altos y muy competitivos en sus exámenes.

No sólo las y los entrevistados que fueron a universidades públicas tienen consciencia de la dificultad y el nivel de competitividad que implica postular a este tipo de universidades, sino también los que fueron a centros privados. De hecho, en el grupo de jóvenes que fueron a universidades privadas se encontró que, entre sus motivos de no elección de la universidad pública, el examen de ingreso jugaba un rol importante, ya que era en primera instancia lo que los terminaba de desalentar de esa elección. Por ejemplo, Gabriela señaló en la entrevista que desistió de postular a una universidad pública por la dificultad que supone el examen de admisión. De antemano, ella consideraba que su nivel académico no era el adecuado para entrar a una universidad pública y que el tiempo de preparación hasta que logre entrar era muy largo y, por lo mismo, costoso.

En esta línea se encuentra el caso de Pamela, que señaló que el proceso de postulación a una universidad pública le parecía una pérdida de tiempo por lo competitivo que resultada. Como señala en la siguiente cita cuando evaluó la posibilidad de ir a una universidad pública su lógica fue *“Si voy a prepararme, pagar una pre 3 años o 2 para luego recién empezar la carrera universitaria, mejor esos 3 años que voy a pagar una academia me pago una carrera técnica y luego me pago la universidad privada”* (Pamela, universidad privada). Desde este razonamiento, el proceso de postulación e

ingreso sería tan largo que mejor era estudiar en algún instituto técnico durante ese tiempo de preparación y, con ello, acceder a un trabajo que le de dinero para pagar una carrera universitaria en una universidad privada. Asimismo, señaló que al momento de postular tenía cierto prejuicio con las universidades públicas, ya que pensaba que no tenían buena “calidad” y que el examen de admisión era demasiado difícil. En corto, una inversión muy grande para la “recompensa” de ir a una universidad pública.

“Por un tema de tiempo y también porque había esto de: «No, pero en las públicas la calidad no es buena», o por los paros, seguro en las noticias habremos visto, no sé, pero había esta lógica de [*¿De que te ibas a atrasar?*] Sí. «Paran un semestre y luego no estudian», cosas así, siento que eso caló. Y aparte, a nivel personal yo en el examen de admisión decía: «Asu, que yuca<sup>13</sup>», porque, además, los exámenes de admisión eran transmitidos, la cola y decía: «Voy a competir con 50 mil personas por una vacante que seguro ni la voy a agarrar»” (Pamela, universidad privada)

Por este motivo, y luego de enterarse de que su colegio tenía un convenio académico con algunas universidades privadas, decidió postular directamente a una de las instituciones contempladas por el convenio. En la misma línea, Heber señaló que el proceso de admisión de las universidades públicas le iba a costar por lo menos un año de preparación. En 5to de secundaria, además, aún se sentía joven y poco preparado para tomar una decisión respecto a su futuro profesional. En su caso, observó una ventana de oportunidad cuando fueron representantes de su universidad privada a ofrecer ingreso directo, sin necesidad de examen de admisión. De acuerdo a la entrevista, apenas se enteró de la posibilidad de no pasar por el proceso de admisión decidió ir a esa universidad. Además, si bien implicó un gasto para su papá y mamá, no era una universidad “tan cara” (400 soles al mes o 100 USD), por lo que sus papás pudieron hacer un esfuerzo para pagarla.

“Dije, bueno, si me están dando en la opción de gratis, ingreso libre y como no era tan cara tampoco, a comparación de otras universidades. Y el tema de para postular a un nacional de hecho que me iba tomar un año, por lo menos, prepararme. Entonces vamos a probar aquí. [...] O sea las cuotas, las pensiones o boletas estaban en ese tiempo algo de 400 soles, y yo era consciente de que obviamente mis papás no ganaban tanto, no para ir a una Universidad que cueste más, no, entonces como que era, no me lo dijeron, pero era consciente de eso también, pues no” (Heber, universidad privada)

Asimismo, también se encuentran casos como el de Fernando, el cual postuló dos veces a la facultad de medicina en una universidad pública por presión de su familia y no logró ingresar. Debido a los costos asociados a la academia y la postulación, así como al no

---

<sup>13</sup> “Yuca” significa difícil en términos coloquiales.

estar convencido de estudiar medicina, decidió empezar a trabajar. Luego de un par de años de trabajar como vendedor en una farmacia y de entrar a un grupo de discusión sobre temas políticos, descubrió la carrera de Ciencia Política. Después de un tiempo de trabajar, ahorrar un poco de dinero, explorar sobre la carrera de Ciencias Políticas y las opciones que tenía para estudiarla, decidió postular a una universidad privada sin fines de lucro.

En ese sentido, entre las y los entrevistados de universidades privadas se encuentran historias en las que el examen de admisión o la selectividad en el ingreso jugó un rol importante en su elección educativa, principalmente, para desalentarlos de esta opción. Esta observación sobre la selectividad de las universidades públicas tiene un asidero claro en los datos sobre acceso a la educación superior. Los exámenes de admisión en las universidades públicas tienen un nivel de exigencia alto y la proporción de personas que ingresan en relación con los que postulan es bastante baja. De hecho, de acuerdo al informe de la SUNEDU (2021) “en promedio, las universidades públicas reportaron una mayor selectividad que las instituciones privadas, pues por cada ingreso se contabilizaron cerca de seis postulaciones; mientras que, en las universidades privadas, el número de postulaciones por cada ingreso se ubicó entre 1.25 y 1.50” (p.60). Es decir, uno de cada seis jóvenes que postulan ingresa a la universidad pública, y este dato encontrará variaciones de acuerdo a la universidad.

En línea con ello, la investigación de Carmela Chávez (2021) sobre universidades privadas de bajo costo en Perú, muestra que los estudiantes de este tipo de universidades no llegan a estudiar en universidades públicas, no porque no lo consideraron como una opción, sino porque tuvieron dificultades en el examen de admisión. El discurso institucional de universidades privadas de bajo costo plantea, justamente, llegar a este grupo de jóvenes de sectores emergentes que no lograron ingresar a la universidad pública. Así, estas universidades se muestran como la opción que tienen los jóvenes de estos sectores para lograr educarse, tener una profesión y ascender socialmente (Chávez, 2021). Es decir, uno de los objetivos de las universidades privadas de bajo costo es captar a los jóvenes que no lograron acceder a las universidades públicas.

En ese sentido, y como se verá en el siguiente capítulo, el proceso de postulación es bastante tedioso para los entrevistados que van a universidades públicas. En sus relatos se muestra un largo y difícil proceso para lograr ingresar a la universidad. No obstante, en la mayoría de las entrevistas se valoró de forma positiva el hecho de que las

universidades públicas sean tan selectivas con sus ingresantes. Al respecto, Felipe señaló que el hecho de que exista un examen de admisión y que no pueda entrar cualquier persona a la universidad es un filtro importante para valorar lo que significa estudiar en una universidad pública. En contraste con el colegio donde usualmente no existen mecanismos de selección tan restrictivos para el ingreso, a través de los exámenes de admisión las universidades de alguna manera seleccionan a los “mejores” estudiantes.

“Es que también la universidad pública es diferente a un colegio, porque en un colegio uno va por obligación, o sea, mejor dicho, un estudiante va sin ningún fin... e igual ah, nacional y privado sin ningún fin. Pero a una universidad es diferente, porque a una universidad nacional no entra cualquiera. Va una persona que se ha preparado para ingresar. No es como en el colegio donde simplemente vas, pides una vacante para mi hijo, sí ya, aquí está toma chau. En cambio, en la universidad nacional no hay... O sea, hay gente palomilla, así como yo, o sea, que después se dio cuenta y estudió todo, pero el fin obviamente es estudiar y tener una carrera [*Claro*] O sea, a comparación de las universidades privadas, que ahí no hay tanta competencia para ingresar a diferencia de las más prestigiosas” (Felipe, universidad pública)

Para las y los entrevistados de universidades públicas, el examen de admisión en las universidades privadas a los que ellos podrían acceder era muy fáciles o un mero trámite. Esto puede ser corroborado en trayectorias como las de Heber, quien no dio un examen de admisión para ingresar. En ese sentido, algunas de las y los entrevistados argumentaban que los exámenes de universidades privadas no se constituían como un mecanismo de selección relevante que les permitiera diferenciarse de otros jóvenes. Como se observa en la cita siguiente, para Felipe y Sebastián la diferencia entre entrar a una universidad pública y una privada tiene que ver con el esfuerzo y la “lucha” por el ingreso.

“Yo pienso que la universidad nacional es mejor porque la gente que ingresa la ha luchado. En cambio, en la privada simplemente vas a la universidad, pides informes y ya te están pidiendo que pagues la matrícula «Sí. Ya ingresaste». Ahora hay bastante diversidad, entonces no hay un esfuerzo del estudiante para ingresar. De repente sus papás mismos van y averiguan y le dicen a su hijo «Oye te he matriculado en la universidad para que empieces a estudiar tal cosa». En ese aspecto yo pienso que la nacional sí es mejor” (Felipe, universidad pública)

“Entonces hay una oferta de universidades donde... O sea, el examen de admisión sí es un somero trámite. Entonces, no me gusta mucho esa cosa y lamentablemente eso he visto bastantes años en la educación superior; entonces, cuando ya generas estos espacios donde... o sea, sinónimo de postular no es ingresar automáticamente, creo que es un indicador de calidad de la universidad, ¿no? [*¿Por los exámenes de admisión dices que los estándares están bajos?*] Claro, sí. Para mí eso es un gran indicador [...] por ejemplo, de 5 postulantes, 1 ingresa en

una pública, una privada es 1 de 2 o 1 de 3 más o menos.” (Sebastián, universidad pública)

Ello también se visibiliza en el relato de Sebastián quien califica de “somero trámite” el examen de admisión de las universidades privadas y, como señala en la cita anterior, para él la selectividad en el ingreso es un fuerte indicador de la calidad de la universidad.

En ese sentido, los altos niveles de exigencia y competencia para entrar a las universidades públicas, de alguna manera, trazan una distinción importante entre aquellos que logran estudiar en estas universidades y los que no. Como se explica en las entrevistas de las y los entrevistados que van a universidades públicas, el examen de admisión de alguna manera asegura la distinción favorable entre las personas que van a la universidad pública y los que van a universidades privadas que no son de élite. Entrar a una universidad pública en Perú es tomado como un logro personal y familiar y, gran parte de ese logro, se encuentra dado por la dificultad que supuso la postulación y el orgullo que implica lograr ingresar.

### **La opaca elección de la carrera**

Pero el proceso de elección no sólo implica pensar en la universidad sino también en la carrera que estudiarán. Como se ha ido anticipando, las y los entrevistados experimentaron este momento de transición de la secundaria a la universidad como un momento bastante difuso, donde la información que tenían no sólo de universidades, sino también de las carreras, fue limitada. Se podría decir que el proceso se caracterizó por su opacidad, ya que no tenían claridad de opciones de facultades y les fue difícil encontrar referencias de carreras que puedan gustarles, sobre todo apenas egresaron del colegio. Incluso cuando la elección de la carrera fue reflexionada, como en el caso de algunas jóvenes entrevistadas, el rango de posibilidades que divisaban, ya sea por conocimiento o por orientación, era bastante acotado.

Fernando cuenta que cuando salió de la secundaria nunca vio como opción estudiar Ciencia Política. De hecho, en ese momento, algo presionado por su padre y madre, ingresa a la academia preuniversitaria de la Universidad San Marcos para postular a la carrera de medicina. Sin embargo, realmente nunca quiso ser doctor, pero el devenir de las situaciones familiares y personales lo hicieron plantear a la medicina como la opción para estudiar. Como señaló en la entrevista, era imposible que al terminar el colegio haya postulado a Ciencia Política por la sencilla razón de que no sabía que existía. Más bien,

fueron los años posteriores al colegio y conocer un nuevo círculo de amigos lo que le permitió saber de esa carrera y postular. Al respecto, Fernando señaló que cuando empezó a indagar sobre Ciencia Política visitó una de las universidades de élite a sugerencia de su amigo que estudió derecho ahí, pero le pareció una universidad inaccesible. Si bien en ese momento Fernando ya trabajaba y podría con ello asumir los costos de una universidad, esa universidad le pareció muy cara y poco flexible para lograr algún tipo de apoyo económico. También consideró ir a la carrera de Ciencia Política en San Marcos, sin embargo, su experiencia con la postulación a medicina y sus años en la academia lo desanimaron a seguir con esa opción. Es en ese momento cuando descubre su universidad, la visita y, posteriormente, ingresa.

“Antes de ingresar a la universidad, y estudiar la carrera que era de Ciencia Política, siempre me llamó el tema de lo social...y ver también el tema de la política [...] Conocí a un amigo que, obviamente, estaba estudiando Derecho en la Católica. Entonces, él me dijo, una vez recuerdo que me dijo: «¿Por qué no estudias ciencia política?». Y yo dije..., pero yo no sabía nada de lo que era ciencia política” (Fernando, universidad privada)

No obstante, el caso de Fernando no es el único que muestra la falta de conocimiento sobre opciones de carrera y universidades que tienen las y los jóvenes al salir del colegio. Pedro argumenta que cuando salió del colegio, a pesar de contar con buenas calificaciones escolares —era uno de los primeros puestos de su colegio— y tener como objetivo ir a la universidad, no sabía qué estudiar o dónde hacerlo.

“pero yo no tenía claro, nunca tuve, en ese momento al salir del colegio, nunca tuve claro qué carrera estudiar o en qué universidad estudiar, yo no conocía ninguna universidad, no me sentía lo suficientemente preparado, a pesar de yo haber salido del colegio casi en segundo lugar sin tener ningún tipo de cuadernos en el nacional, yo no me sentía preparado para postular a una universidad” (Pedro, universidad pública)

Para Ramón, la experiencia de ayudar a su papá en el restaurante le generó, al salir del colegio, curiosidad por estudiar la carrera de gastronomía. No obstante, esta opción se fue opacando porque no tuvo mucha información sobre las opciones de universidades o institutos que trabajaran ese tema y, a pesar de que en Lima existen alrededor de siete universidades privadas, una pública y dos institutos superiores que imparten la carrera de gastronomía, le pareció que las opciones eran reducidas. Pero, además, indicó que no tenía claridad sobre el retorno económico de estudiar esa carrera.

“Pues al principio tenía pensada la carrera de gastronomía, pero había pocas universidades que trabajaban con ese tema y al final tuve que dejarlo de lado,

porque supuestamente decían que no se ganaba muy bien con esa carrera. No estoy seguro si es verdad eso” (Ramón, universidad privada)

Asimismo, Heber indica que la decisión de estudiar traducción fue porque se encontraba estudiando en un instituto para aprender inglés durante sus últimos años de colegio (4to y 5to de secundaria). En esa etapa de su vida, el instituto de inglés era el único espacio con el que se relacionaba fuera del colegio o, dicho de otra manera, lo único que conocía fuera de las aulas escolares. De acuerdo a lo señalado en la entrevista, cuando decidió que iría a su universidad —debido a las facilidades en el acceso libre que le ofrecieron al estudiantado de su colegio—, indagó superficialmente la oferta de carreras que tenía y, cuando observó que existía una carrera de traducción, pensó que era lo más apropiado dado que venía estudiando inglés durante un par de años. Como él mismo señaló en la entrevista, su decisión fue práctica, no quería perder el tiempo viendo opciones, así que decidió por la carrera con la que se sintió más cómodo y menos ajeno.

“Bueno, las ciencias no me gustaban, las matemáticas, física, eso, no tenía nada que ver conmigo. Y algo que me gustaba en ese momento era el ICPNA, digo, el inglés, porque justo estaba estudiando en un instituto a la par con el colegio, y entonces averigüé en la Universidad que justo había llegado esto en la invitación [de ingreso libre] y había una carrera relacionada con los idiomas que traducción e interpretación de idiomas, así que dije que eso” (Heber, universidad privada)

Gabriela, que es actualmente enfermera, señaló que cuando decidió postular a la universidad vio entre sus posibilidades estudiar derecho o algo relacionado a la medicina. Al respecto señaló sobre la carrera de derecho que “*no tenía mucha noción*”, aunque “*tenía algo por lo que miraba la tele y todo eso*”. No obstante, lo que siempre le gustó fue ayudar a otras personas y, por ese motivo, al final se decantó por medicina y “*a mí siempre me gustó ayudar. Yo podía atender, brindar algo, sea palabras, apoyar o algo desde muy chiquita. Y eso también es gracias a mi madre porque mi madre me contaba que yo atendía a mi abuelito paterno*” (Gabriela, universidad privada)

Sin embargo, Gabriela señaló que, durante el proceso de elección, si bien había considerado algo relacionado al cuidado, no tenía muy claro qué quería estudiar. Un día, durante su último año de colegio, su papá le lleva un folleto de la universidad en la que finalmente terminó estudiando y es ahí donde ve que existía la posibilidad de ser enfermera o médica. Como señala en la siguiente cita, no sabía cuál era la diferencia entre una y otra profesión. No obstante, se decide por estudiar enfermería ya que su tía —de una edad cercana a ella— se encontraba estudiando en un instituto superior para ser técnica en enfermería y le pareció que sería una buena opción.

Bueno, para ser sincera no diferenciaba lo que es labor de enfermera y médico, ¿ya? No lo tenía bien en claro porque nunca había conocido a una enfermera porque tampoco fui a un hospital jajaja. En serio, no diferenciaba de un médico y una enfermera. No sabía, solo sabía que alguien curaba y alguien estaba ahí. ¿Ya? (Gabriela, universidad privada)

En ese sentido, con sus matices, historias como las de Gabriela, Ramón, Pedro y Heber se repiten en otros relatos. La decisión de estudiar una carrera específica no resulta siendo del todo clara, más bien se va descubriendo sobre la marcha en qué consiste la carrera a la que finalmente ingresaron.

No obstante, a pesar de no contar con mucha información sobre las universidades y sus carreras, las y los entrevistados desplegaban distintas estrategias para hacer frente a este momento de decisión. En algunos casos, como señalaron en las entrevistas, recurrieron a test vocacionales para saber qué carrera seguir y, para algunos de ellos como Felipe y Luis, el resultado de estos test fue determinante para postular a una carrera y universidad definida.

“[el tutor de la academia] me hizo mi test y salieron dos opciones: ingeniero mecánico e ingeniero electricista. Y opté por electricista. Y me recomendó que vaya a la Callao porque ya había varios que habían ingresado a esa carrera en la Callao. Y que en la Callao esa carrera ya tiene 40 años o más, 50 años. En cambio, en la San Marcos esa carrera en esa época recién tenía como 10 años, 5, 6, 7 años [...] Por eso fue que me recomendó que vaya a la Callao. Y ya, yo tranquilo. No tenía mucha ambición tampoco de «No, yo quiero entrar a la UNI», no tanto” (Felipe, universidad pública)

Como explica también Felipe, algunas de las y los jóvenes entrevistados buscaban orientación de profesores o personas que hayan pasado por la educación superior para asesorarse respecto a la carrera. Ello, principalmente, porque sus padres y madres no les daban la orientación suficiente o adecuada. Al no haber pasado por la educación superior, su aproximación al tema era bastante distante y, en muchas ocasiones, la estrategia era dejar que sus hijos e hijas encuentren la forma de estudiar en la universidad.

“Bueno, no. A algunos profesores yo les preguntaba. Profesores de ahí, del colegio. Y ahí me asesoraban y me hicieron algunos test y en todos salía Economía. Bueno salía Economía y también otras carreras totalmente opuestas como Medicina e Ingeniería Ambiental. Pero como salía Economía seguí yo más en ese camino” (Jorge, universidad pública)

No obstante, en este punto se encontró una diferencia entre el caso de las mujeres y los hombres. En los relatos de las mujeres era más claro el momento de decisión de la carrera. En contraste con lo que sucedía en la mayoría de las entrevistas con los hombres, las

mujeres narraron la elección de su carrera como un momento importante sobre el cual se produjo reflexión y generó en ellas el ímpetu para postular. Aunque en algunos casos señalaron que viéndolo en retrospectiva hubieran estudiado otra carrera —que en ese momento no conocían—, las entrevistadas presentaban una justificación más clara sobre la elección de su carrera.

“Yo quería estudiar derecho y las opciones que me daban, no encontraba opciones que me satisfacían. Igual también la influencia de mi papá me ayudó bastante porque me comenzó a hablar de San Marcos [*¿tu papá por qué tenía un interés especial por San Marcos*] Él me decía de que conversaba con sus amigos. Mi papá no es profesional ha estudiado solo hasta primaria incluso. El conversaba con sus amigos y siempre me decía que pedía consejos sobre en dónde hacer estudiar a sus hijas. Me imagino que fue un proyecto de mi papá y mi mamá, pero el que me transmitía eso era mi papá” (Beatriz, universidad pública)

“yo quería ser doctora, era lo más cercano que tenía, porque yo era una niña muy enfermiza, y me gustaba el trato, el mandil blanco, entonces quería ser doctora [...] pero conforme fui estudiando más, si bien las ciencias no son de mi desagrado, sí me gusta la biología, pero otras ciencias no tanto como la física, vi que más me gustaba lo que era la lectura, leer, entonces fui a buscar una carrera más orientada a eso. Bueno, en los últimos años porque no lo tenía muy enfocado, sino ya en el último año de secundaria y sobre todo en la preparación, cuando ya me estuve preparando para la universidad, ahí es donde me di cuenta cuál podría ser mi carrera, ahí es cuando pensé que vi ‘ah yo tengo más aptitudes para esto y para lo otro no’ y ya, ahí es donde escogí mi carrera” (Carolina, universidad pública)

En ese sentido, las mujeres usualmente atribuían la decisión de su carrera a un momento de mayor reflexión sobre sus experiencias, gustos o habilidades, así como las posibilidades que tenían. Julia, por ejemplo, arguye que la decisión de estudiar derecho fue porque tuvo en su vida un par de experiencias en las cuáles ella o su familia habían sido estafadas. En la entrevista recordó un par de esos momentos como importantes en la delimitación de su carrera y señaló contundentemente “*y bueno, opté por mi carrera porque sentí que nadie se iba a poder aprovechar de mí, ni de mi familia*” (Julia, universidad pública).

Esta mayor reflexión y evaluación sobre sus opciones profesionales, no necesariamente implicó una mejor decisión sobre su carrera. Como señala Andrea en la siguiente cita, si bien su decisión sobre estudiar derecho estuvo muy clara desde el inicio, conforme pasaron los años en su carrera, se dio cuenta que no era lo que realmente quería. A pesar de ello terminó derecho y, actualmente, está realizando una maestría en Antropología, especialidad que descubrió estudiando en San Marcos.

“Entonces como que reforzaba mucho y nunca me lo cuestioné diciéndome ¿habrá otras carreras? O sea, nunca averigüé, de hecho, si había otras carreras. Era “yo quiero estudiar derecho y punto” ya luego me di cuenta que no jaja. Como que tenía esa idea de abogada igual a justicia, abogada igual a defender a la gente pobre, abogada igual a defender a gente inocente, abogada igual a los más vulnerables y me quedé mucho con ese chip, mi idea de estudiar derecho era eso” (Andrea, universidad pública)

La evaluación más profunda sobre la elección de su carrera y universidad para el caso de las mujeres puede deberse a que, históricamente, el espacio universitario ha sido un espacio monopolizado por hombres y, de alguna manera, expulsivo para las mujeres. Si bien en la actualidad el porcentaje de mujeres que accede a la universidad ha igualado, y hasta superado, el porcentaje de hombres, algunos estudios muestran la persistencia de desigualdades de género al interior de las universidades. Ruiz Bravo, Sánchez y Pizarro (2019) muestran que las brechas de género en las universidades peruanas se ven reflejadas en una menor proporción de mujeres en comparación a los hombres en puestos de dirección o liderazgo, así como en el ingreso y ascenso de las mujeres en la carrera docente. Asimismo, estas mayores dificultades en el campo universitario se muestran bien cuando se analiza a las mujeres dentro de las carreras de ciencias y tecnología, en las cuales se encuentran subrepresentadas (Rodríguez, 2018).

Pero, además, en el caso de las mujeres sus relatos enfatizaban más en la búsqueda de oportunidades o el equilibrio que tenían que buscar entre su vida familiar y su vida universitaria. En general, el acceso al mundo académico y profesional no necesariamente exime a las mujeres de las responsabilidades en materia de cuidado del hogar (Ruiz Bravo, Sánchez y Pizarro, 2019). Como señala Cecilia en la siguiente cita, parte de su decisión contemplaba también la situación familiar de sus hermanas.

“Entonces, yo me imaginaba que si postulaba a una universidad privada iba tener que costar mucho y no era accesible para mis padres. Y todavía quedaban dos hermanas que estaban tras de mí, que estaban en el colegio, que luego iban a necesitar estudiar; entonces, no eras una opción para mí buscar una universidad privada” (Cecilia, universidad pública)

En ese sentido, si bien existe una diferencia entre las mujeres y los hombres, en general, la información que tienen disponible sobre las carreras que pueden estudiar es bastante acotada. Resulta difícil para las y los jóvenes entrevistados pensar en una carrera menos tradicional. Si bien sería interesante ver cómo es que los entrevistados de carreras menos tradicionales llegan a decidir por ellas, en los casos estudiados más bien se encuentra una tendencia a estudiar carreras más bien tradicionales o sobre las cuáles existe una mayor

información a nivel social, por ejemplo, en los medios de comunicación o por parte de sus familiares.

### **El rol de las madres y padres en la elección educativa**

Es importante puntualizar que, si bien no se incluyeron entrevistas a padres y madres de familia en esta investigación y, por ello, no se puede delimitar con certeza los sentimientos y prácticas de los padres en este proceso de elección, a través de las entrevistas se recuperó información sobre el rol de sus padres y madres en este proceso. Como se verá a continuación, la influencia de sus padres varía de acuerdo a cada caso, en la mayoría los padres y madres toman un protagonismo claro y, en otros, por el contrario, su rol en la elección es más bien distante.

Respecto a las y los padres que se involucraron de forma más activa en el proceso de elección se encuentra el caso de Beatriz. De acuerdo a la entrevista y como se indicó en un relato citado anteriormente, su papá “*conversaba con sus amigos y siempre me decía que pedía consejos sobre en dónde hacer estudiar a sus hijas*” (Beatriz, universidad pública). El papá de Beatriz era consciente de que sus conocimientos sobre las opciones y el mundo universitario eran limitados, principalmente porque nunca había pasado por esa instancia. Sin embargo, siempre trató de acompañar y estimular ese proceso en sus hijas y por ello buscaba informarse sobre el tema.

Esta situación de los padres y madres o asesorándose o buscando orientar a sus hijos e hijas se repitió en algunos otros casos. Gabriela cuenta que, en su último año de colegio, su papá, que era obrero de construcción, estaba trabajando en un proyecto en el distrito de Surco cerca donde estaba ubicada la que sería su universidad, la Ricardo Palma. Un día su papá llega a la casa con unos folletos de las carreras de Derecho, Medicina y Enfermería de esa universidad. Luego de leer los folletos e indagar un poco sobre las carreras que estaban ahí contenidas, así como recibir el apoyo de su madre y padre para que postule a esa universidad, Gabriela decide postular a enfermería en la escuela de enfermería de esa universidad.

Claro. Ya había terminado mi 5to. Entonces, habrá sido pues qué... mes de diciembre, noviembre en lo que me pregunta mi papá. Yo siempre le fastidiaba, le decía «Quiero ser bailarina» jajaja. Porque siempre me gustó bailar. «¿Qué cosa?» decía, ya te imaginarás qué decía mi papá. Y bueno, le digo «Mira he pensado en Derecho, Enfermería» [...] Y entonces me dio (su papá) las boletas, había un afiche, justo de la Tezza que estaban para postular. Me dice «Mira, aquí hay dos carreras». (Gabriela, universidad privada)

Cuando Gabriela señala que para fastidiar a su papá le decía que quería ser bailarina y él se disgustaba, también se muestra cómo para su papá la carrera universitaria que tenía que estudiar Gabriela era una de corte tradicional y, como también lo señaló en la entrevista, que le asegure un retorno económico. En ese sentido, en algunas entrevistas relataron que sus papás y mamás señalaron el retorno económico como un elemento a considerar en la elección de la carrera, es decir, que sea una carrera que les permita ganar dinero. Sin embargo, en ningún caso este tema se presentó como algo determinante en la elección de la carrera, ello podría explicarse porque los padres y madres tenían un conocimiento igual o menor a las y los jóvenes sobre el tipo de carreras disponibles, las universidades que las impartían y, con ello, los retornos económicos y sociales que les garantizaban. Como explica Ramón, la advertencia que le dieron sus papás sobre la elección y el tema económico fue que no estudie en un instituto superior, sino en una universidad *“pero me insistían diciendo que un instituto no tiene mucho reconocimiento y que sería muy difícil que alguien me contratara si tan solo salía de ahí. Y ya al final decidí hacerles caso”* (Ramón, universidad privada)

Pero, también, se presentaron casos como los de Samantha el cual ejemplifica lo señalado en el capítulo de aspiraciones sobre el “cheque en blanco”. Al respecto, Samantha señaló que su mamá no tenía el más mínimo conocimiento sobre lo que implicaba estudiar en la universidad y profesionalizarse. Sin embargo, en palabras de Samantha, su prioridad era que ella ingresase a la universidad *“No, mi mamá, no. Como te digo, mi mamá, nunca se enteró, no sabe ni siquiera sabe que es eso, ¿no? Tampoco me preguntaba nada, a ella solo le importaba que yo ingresase, ¿no?”* (Samantha, universidad pública). En ese sentido, si bien su mamá tenía una intención manifiesta de que Samantha vaya a la universidad, esta intención no se encontraba atada al desarrollo de una profesión específica, sino más bien a la obtención de una credencial universitaria.

En ese sentido, si bien el involucramiento de los padres y madres presenta diferencias al momento de la elección educativa, las familias de los entrevistados invierten de forma decidida en su proceso de postulación a la universidad. En casi todos los casos, los padres y madres les pagan la academia preuniversitaria para que puedan estudiar y prepararse para el examen de admisión. Ello, en algunos casos, implicó que incluso en el último año del colegio se promueva que sus hijos e hijas ingresen a la academia como un espacio complementario a sus estudios.

Asimismo, para el caso de las y los jóvenes que no vivían en Lima, hubo una movilización de recursos económicos y familiares para que ellos puedan ir y vivir en Lima para prepararse. En estos casos, la red de familiares que residen en Lima se vuelve muy importante. Como señala Rafael, ir a Lima y postular a la universidad era un proyecto que tenía su familia desde que él era chico. De hecho, en este proyecto no sólo estaban involucrados su papá y mamá, sino también su tía, quien vivía en Lima, tenía educación superior y había insistido en que Rafael vaya a la universidad. Por este motivo, Rafael vive con su tía en Lima hasta que logra ingresar a la universidad pública.

En ese sentido, las elecciones de las y los entrevistados se encontrarán mediadas no sólo por sus aspiraciones, sino también por el cálculo respecto a sus posibilidades socioeconómicas, su condición de género y la oferta institucional que encuentran. Como se ha señalado, las y los entrevistados reconocen los circuitos universitarios existentes en Lima y las posibilidades que tienen o no de acceder a estos. Es decir, es claro para ellos a qué tipo de universidades pueden ir y a cuáles no. Pero, también, durante el proceso de elección interviene mucho el desconocimiento que su familia y las y los entrevistados tienen sobre el mundo universitario, es decir, la lejanía social que encuentran con el mundo universitario.

## **CAPITULO 5. LA EXPERIENCIA DE POSTULAR A LA UNIVERSIDAD**

Luego de revisar las aspiraciones y el proceso de elección educativa de las y los entrevistados, resulta importante profundizar en cómo se configura la experiencia de la transición. Específicamente, incorporar en el análisis las pruebas y los soportes que tuvieron para transitar por este momento —tomando en cuenta el rol que cumplieron algunas instituciones como el colegio o las academias—, así como las emociones y valoraciones que se pusieron en juego para continuar con el proceso. En ese sentido, en este capítulo se profundiza la experiencia de la transición, marcada principalmente por el proceso de postulación a la universidad.

En el primer apartado, se plantea el enfoque de la experiencia social como relevante para entender el proceso de transición por el que pasaron los jóvenes para ingresar a la universidad. En el segundo apartado, se profundiza en el rol que cumplieron las academias preuniversitarias en la transición de los entrevistados y, con ello, el espacio que ocupan en el sistema educativo peruano. Después, se retoma el rol del colegio en el proceso de transición hacia la universidad, discusión que complementa y sigue problematizando sobre algunos de los aspectos señalados en los capítulos anteriores. Por último, se presentan tres apartados donde se reflexiona sobre cuestiones como el desconocimiento del mundo universitario, la lógica del merecimiento y los soportes familiares durante este proceso.

### **La experiencia social de las transiciones**

Como se ha ido argumentando, el sistema universitario, al ser el un espacio de repartición de certificaciones que garantizan un estatus o posición de los individuos en la sociedad, constituye un elemento clave en las formas en que se producen asimetrías —más o menos legitimadas— entre los individuos (Dubet, 2015). De esta forma, el acceso diferenciado y los procesos de expulsión y mantenimiento dentro de ellos son fundamentales para conocer cómo opera la desigualdad en las sociedades. Entendiendo la desigualdad no desde miradas antagónicas que plantean una oposición entre grupos, sino más bien, como plantea Castel (2010), como un continuo de posiciones que son a la vez diferentes pero que se encuentran estructuradas entre sí.

Como se indicó en el caso de las elecciones educativas, un elemento importante para entender las transiciones es la contingencia de los resultados. Es decir, para los jóvenes

estudiados, dada su posición social, ir a la universidad es una apuesta que conlleva muchos riesgos y, por ende, su resultado no es del todo claro y seguro. En términos de Martuccelli y Araujo (2012), este momento transicional de la educación secundaria a la superior puede ser entendido como una *prueba* o como “desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos —todos y cada uno de ellos— están obligados a enfrentar” (2012, p.16). La universidad, al no ser obligatoria y contar con procesos de inclusión y exclusión, muestra una de las formas a través de las cuales se diferencia y estandariza a las personas en las sociedades. No todos los individuos van a ir a la universidad, pero un grupo al concluir el colegio tendrán que deliberar si hacerlo o no y, con ello, a dónde y cómo. Asimismo, tendrán que movilizar recursos y llevar a cabo estrategias para ingresar.

Si bien las y los entrevistados tienen características sociales similares como ser primera generación y ser parte de un sector popular-intermedio en Lima, presentarán distintas formas de afrontar la transición post secundaria. Sin negar el carácter reproductivo de instituciones como la universidad, con objetivos y mecanismos claros que regulan y definen el campo de acción de los individuos, los jóvenes cuentan con márgenes de acción que les permiten hacer frente a estas pruebas y construir subjetivamente su experiencia. En ese sentido, si bien no tienen el control sobre todas las situaciones que les suceden, movilizarán recursos y contarán con soportes que les permitirán sobrellevar el momento de transición.

En ese sentido, tomando en cuenta lo que señala Scott (1992), los jóvenes “no son individuos unificados y autónomos que ejercen su libre albedrío, sino más bien sujetos cuya agencia se crea a través de las situaciones y estatus que se les confieren” (p.66). Ser un individuo significa estar sujeto a una serie de condiciones de existencia, por lo que la experiencia es al mismo tiempo colectiva e individual. En esa línea, interesa entender el momento de transición a la educación superior como una experiencia que “produce un saber sobre lo social y sobre uno mismo en él, el que interviene orientando las relaciones del individuo con el mundo” (Araujo, 2009, p.29). Es decir, al ser un momento de tensión personal y social, se manifestarán de forma más clara los apoyos que tienen los individuos para afrontarlo, así como sus limitaciones.

De esta manera, en este capítulo se profundiza en la forma cómo los jóvenes experimentan el proceso de transición a la universidad. Tomando en cuenta que relatar la experiencia

de la transición implica conocer las estrategias que movilizan para canalizar y hacer frente tanto sus aspiraciones como sus elecciones educativas. En esta experiencia de transición se pondrá énfasis en los soportes que tuvieron para sobrellevar la transición. Ello debido a que se parte de reconocer que los jóvenes estudiados no tienen el control absoluto sobre todas las situaciones que les acontecen y, por lo tanto, requiere de apoyos o “soportes” que le permitan sobrellevar su existencia. Esta noción se distancia de las concepciones que se aproximan al individuo como un actor autosuficiente, capaz de mantenerse en el mundo por sí solo, más bien, como señala Martuccelli (2007), se reconoce que los individuos pueden contar con un número importante de soportes, los cuales pueden ser desde emocionales hasta institucionales.

Como se mostró en el capítulo anterior, la experiencia de postular a la universidad para la mayoría de las y los entrevistados empezó mucho antes de terminar el colegio. La manifiesta aspiración porque continúen con estudios universitarios era algo interiorizado no sólo por sus familias sino también por ellos mismos, por lo que en muchos casos el cálculo sobre el ingreso a la universidad se movilizó antes de salir del colegio. Si bien en la mayoría de casos no existía una idea tan clara sobre a qué universidad y carrera postular, el egreso del colegio marcaba un punto de quiebre sobre su futuro. A continuación, se relata la experiencia de esta transición.

### **El rol de las academias en el proceso de transición**

Una de las cuestiones más importantes de la experiencia de transición es el paso por las academias preuniversitarias. En casi todos los casos estudiados —a excepción de Pamela, Gabriela y Heber que fueron a universidades privadas—, los jóvenes pasaron por la academia para poder entrar a la universidad e, incluso, muchos de ellos se inscribieron en estos centros antes de terminar el colegio (*Ver Anexo I*).

En Perú, la Ley Universitaria<sup>14</sup> establece que todas las universidades deben realizar un concurso público o examen para admitir a los estudiantes en sus instituciones por orden de mérito. Por este motivo, los aspirantes deben pasar por un examen de admisión para entrar a la universidad, siendo sus niveles de complejidad variables de acuerdo a cada institución. Este pasaje para ingresar a la universidad por medio de un examen de admisión ha generado que se creen instancias intermedias de preparación para que puedan

---

<sup>14</sup> Ley N°30220. Disponible en: [http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley\\_universitaria\\_04\\_02\\_2022.pdf](http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf)

aprobarlo, como lo son las academias preuniversitarias. De hecho, inscribirse en una academia es algo que se encuentra de alguna manera generalizado para ingresar a la universidad en Perú, sobre todo en universidades públicas. Como señala Garfías (2015), para el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la primera década de este siglo XXI, el 70% de los estudiantes que ingresaron a esta universidad pasaron por una academia preuniversitaria.

Los centros preuniversitarios o academias —llamados popularmente como “pre”— pueden ser instituciones privadas independientes o centros anexos a las universidades en donde los aspirantes a ingresar a una universidad se preparan para dar el examen de admisión. En algunos casos, sobre todo en el de las academias anexas a las universidades, a los mejores estudiantes se les permite el ingreso directo luego de haber obtenido un puntaje determinado en los exámenes intermedios aplicados por estas instituciones. En otros casos, las academias también son colegios privados que se definen como colegios “preuniversitarios”. Imparten clases a estudiantes de último año de secundaria enfocados en la preparación para el examen de ingreso. Si sus estudiantes no logran ingresar en el examen que se aplica para estudiantes de quinto de secundaria, pueden seguir estudiando en el centro en modalidad de academia para continuar preparándose. Los centros preuniversitarios o academias no se encuentran regulados mediante ningún tipo de legislación peruana y, de acuerdo a un informe de Radio Programas del Perú (RPP) del año 2020,<sup>15</sup> la preparación en una academia puede costar entre 800 (200 USD) a 3,200 soles (800 USD) por un periodo de tres a cuatro meses.

Esta idea de la academia como un paso necesario para ingresar a la universidad es una percepción compartida por las y los entrevistados. Según el relato de sus experiencias, de no haber entrado a una academia no hubieran ingresado a la universidad. En ese sentido, la inserción a un centro preuniversitario se volvió esencial para concretar su aspiración educativa de ir a la universidad. Ello, además, como se mencionó en el apartado sobre el rol que cumplen los padres y madres en la elección educativa, tiene un correlato con la inversión que realizaron sus familias para inscribir y mantener a sus hijos e hijas en la academia. A pesar de que era una inversión que no podían sostener por mucho tiempo, en ninguno de los casos estudiados se señaló que las madres hayan mostrado reticencias para asumir los costos del estudio en estas instituciones. Por el contrario, la inscripción en la

---

<sup>15</sup> RPP (2020) ¿Cómo funcionan las academias preuniversitarias?  
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Kf0D1jSkM0w>

academia fue un proceso bastante directo y justificado por parte de sus familias y ratificado como importante por los propios entrevistados.

Los relatos de las entrevistas muestran cómo la academia en los últimos años del secundario cobró una importancia mayor que la del colegio. De alguna manera, el colegio como un espacio académico y de socialización pasó a un segundo a plano. En algunos casos, por ejemplo, las academias se presentaron como una forma de escolarización. Así, en tres de los relatos se señaló que entre cuarto y quinto de secundaria se inscribieron en una academia a tiempo completo y, por ello, terminaron su colegio de forma no escolarizada.

El caso de Julia ilustra bien esta situación. Como señala en la cita siguiente, en quinto de secundaria su madre le propone inscribirla a un colegio que tenía el cuñado de una de las compañeras de Julia del secundario. La idea era que este colegio le otorgue el certificado de culminación de la educación secundaria, mientras ella se preparaba para dar el examen de admisión de la universidad en una academia —la cual no le daba el certificado de educación básica—. De acuerdo a lo señalado por Julia, esto le resultó una buena idea para “no perder tiempo”, sobre todo, por la inversión que significaba pagar una academia en ese momento para su familia:

“Yo no hago 5to de secundaria. O sea, hago y no hago a la vez. Tenía el cuñado de una de mis amigas tenía su colegio. Entonces, él nos dio la posibilidad de irnos a su colegio, que diéramos, que fuéramos a clases ocasionales, pero que nos preparáramos más. Entonces, todo mi quinto de secundaria estuve en *Pamer* academias y a la vez estuve en el colegio rindiendo exámenes [...] Mi mamá me planteó la posibilidad porque mi amiga ya se había retirado desde 4to. Me dijo «Mira, la mamá de tal me ha dicho que está haciendo esto. Podríamos hacerlo también. Y ya luego te metes a la “pre” de forma extraordinaria, das los exámenes», porque son tres exámenes en los que tienes que quedar dentro de los primeros diez puestos para que puedas ingresar. Y dije «Ya, pues. No quiero perder tiempo y si se está donde esta posibilidad hay que aprovecharlo. Yo sabía, era consciente de todo lo que estaban gastando mis papás, porque era un gasto, quizás no fuerte para muchas otras personas, pero para nuestra condición en ese momento sí lo era” (Julia, universidad pública)

Felipe señala lo mismo. Durante el colegio no le iba muy bien, sobre todo, porque paraba “callejeando” —todo el día en la calle y, ocasionalmente, bebiendo y/o fumando marihuana— con sus amigos del barrio y colegio. Su mamá estaba preocupada y consiguió un contacto de una academia que estaba ubicada por su casa. Al inicio Felipe solo iba un par de veces por semana, y no estaba involucrado en la academia. Más adelante, su tutor convence a su mamá de que Felipe debería estar más tiempo en la

academia y prepararse para la universidad con el argumento de que ello también lo alejaría de sus amigos y las dinámicas en las que estaban metidos. Así, en cuarto de secundaria su mamá lo matricula en la academia a tiempo completo y lo inscribe en un colegio no escolarizado<sup>16</sup> para que pueda aprobar los exámenes e ingresar a la universidad.

“Y la convención [el tutor de la academia] y después mi mamá me dijo eso «¿Sabes qué? Te voy a sacar del colegio de acá y te voy a meter a un no escolarizado donde vas a ir solamente los domingos y toda la semana vas a ir ahí». Y yo asu, me quería morir, no sabía qué hacer. Pero de ahí poco a poco fui conociendo amigos y sin querer comencé a aprender... matemáticas, empecé a agarrar gusto y ya... Ahí estuve hasta que terminé el colegio, ahí sí. Claro, salí en tercero de secundaria del *colegio* y estuve en un no escolarizado hasta acabar quinto. O sea, estuve dos años en ese tema” (Felipe, universidad pública).

En el caso de Felipe, la academia también funcionó como un canalizador de algunas situaciones complicadas que estaba viviendo. De acuerdo a sus palabras, de no haber entrado a la academia quizás sería líder de una barra de fútbol o ya lo hubiesen “matado” en alguna pelea.

“Sí. Exactamente. Dos años en la academia dedicado al estudio y poco a poco fui dejando de lado a mis amigos de la calle. Los veía porque seguíamos viviendo en el mismo sitio. Me los cruzaba en la calle y «Hola, ¿qué tal». Pero les decía «Ya chau, tengo que ir a estudiar» así. Más cortante, ya no era tanta la cercanía, de vez en cuando [*¿El hecho de ir a la universidad sientes que marcó una diferencia?*] Ah, sí, sí. En mi vida sí. Si no hubiese entrado en la academia, como te digo, ahorita quizás de repente ya sería presidente de la trinchera norte [risas] Ya hubiese cumplido mi sueño o de repente ya me hubiesen matado, por las peleas y todo eso” (Felipe, universidad pública)

Asimismo, se encuentra el caso de Jorge que en quinto de secundaria se cambia de colegio a uno preuniversitario. De acuerdo a la entrevista, junto con sus papás deciden que para asegurar su ingreso a la universidad sería mejor que el último año se matricule a un colegio preuniversitario. Ello, principalmente, porque consideraban que el nivel de exigencia sería mayor en un colegio de este tipo y, además, como señaló Jorge en la entrevista, porque su colegio se encontraba bastante “degradado”, ya que el director del

---

<sup>16</sup> En la Ley General de Educación del Perú los colegios no escolarizados son una modalidad de enseñanza que se encuentran dentro de la Educación Básica Alternativa, la cual de acuerdo al artículo 37º “tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro se harán en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado”. En los casos estudiados los colegios no escolarizados eran espacios a través de los cuales los estudiantes convalidaban la aprobación del grado por medio de exámenes, más no tenían que cursar en estos centros.

colegio, que también era el dueño, lo manejaba como si fuera una “chacra”. En ese sentido, como indica en la cita siguiente, para Jorge fue fundamental que lo cambien durante el último año.

“Yo diría que sí fue fundamental, porque si me hubiera quedado en mi anterior colegio la verdad que no la hacía, me hubiera demorado más tiempo. Porque ya se había degradado bastante el anterior colegio por lo que te digo, ¿no? O sea, era su chacra prácticamente del dueño del colegio, hacía lo que quería. Y nada, estar ahí en eso sí la verdad que me ayudó muchísimo. O sea, esa exigencia me ayudó bastante, me ayudo como comento tanto que al final yo estaba confiado en que iba a ingresar” (Jorge, universidad pública)

Pero, además, están los casos de Beatriz, Carlos, Rafael y Luis, quienes viajan a Lima con el objetivo de prepararse en una academia para ingresar a la universidad. En el caso de Beatriz, que vivía en un departamento ubicado en la zona centro del país, el plan de sus padres era que ella, apenas termine el colegio, vaya a Lima a vivir con su tío y que se inscriba en una academia. Era un plan que habían pensado años antes, cuando Beatriz estaba en tercero o cuarto de secundaria. Sin embargo, durante su último año de secundaria su tío fallece y, por ese motivo, deja de ser una opción de vivienda en Lima. Debido a ello, su papá le pide a la hermana mayor de Beatriz, que estaba estudiando en un departamento al sur de Lima, que vaya hacia Lima a buscar una casa en donde Beatriz pueda vivir. En ese momento, arreglan todo para que Beatriz viaje a Lima a encontrarse con su hermana, incluso antes de la “clausura” de su colegio. En palabras de Beatriz, para su papá era innecesario que esté en el cierre de su colegio y ella estuvo de acuerdo, sobre todo, porque le causaba mucha emoción viajar a Lima.

“Para mi papá era innecesario según lo que él decía, era como que “ya bueno es el colegio” [*¿y tú querías ir o no?*] No, de hecho, yo estaba emocionada por venir acá a Lima, a vivir aquí. Yo me salí como que incluso una semana antes de que terminen las clases [del colegio] y me vine acá a Lima porque mi hermana mayor, bueno, mi papá conversó con mi hermana mayor para buscarme un lugar en donde iba a vivir, pues porque el plan de vivir con mi tío ¿no? y no se iba a dar por falleció” (Beatriz, universidad pública)

De acuerdo a Beatriz, Rafael, Luis y Carlos, quienes no vivían en Lima, la academia también sirvió como un espacio para ubicarse y tejer vínculos en Lima. Sin embargo, como veremos más adelante, en los cuatro casos la academia también les hizo reflexionar sobre los niveles educativos de sus colegios, los cuales consideraban no eran lo suficientemente buenos.

En general, como se ha ido mostrando, el paso por la academia aparece para las y los entrevistados como un paso necesario y justificado. Si bien estar inscritos en la academia implicaba un costo para las familias, de acuerdo a lo señalado por los entrevistados que fueron a universidades públicas, ellos y sus familias sabían que posiblemente la inversión en la academia duraría alrededor de un año, ya que era poco probable que ingresen en el primer examen de admisión.

Por este motivo, en algunos casos las y los entrevistados movilizaron estrategias para apaciguar ese gasto. Por un lado, porque algunos mantuvieron trabajos esporádicos en sus tiempos libres o vacaciones y, por el otro, porque en algunos casos como el de Cecilia y Sebastián consiguieron becas para costear el pago de los exámenes de admisión (que en San Marcos está alrededor de 100 USD) y para estudiar algunos semestres en sus academias. En ese sentido, la academia para los entrevistados fue un momento fundamental en su transición de la secundaria a la universidad.

Como se verá en el siguiente apartado, las academias preuniversitarias para los entrevistados ocuparon el vacío que les dejó el colegio, un vacío referido principalmente al nivel académico que se les brindó. Pero, también, los hizo tomar consciencia y prepararse para la etapa universitaria.

### **Los colegios como determinantes de una transición complicada**

Como se ha ido señalando, es interesante observar cómo en los casos estudiados el espacio que ocupa el colegio al final de la etapa secundaria es, hasta cierto punto, un espacio irrelevante. El colegio no parece tener un valor muy claro en este proceso de transición, más bien en los casos señalados se presenta como algo accesorio y que, antes de proporcionar soporte para lograr el objetivo de ir a la universidad, obstaculiza el tránsito. En esta línea, en los diecisiete casos de entrevistados que fueron a la academia, se reafirmó mucho en la importancia de estos centros preuniversitarios en sus trayectorias y lo fundamental que fue para poder ingresar a la universidad.

El argumento más importante para sostener que la academia fue fundamental en el momento de transición a la universidad fue la baja calidad de los colegios de los que egresaron. De acuerdo a las entrevistas, la formación que tuvieron en el colegio no les dio las herramientas necesarias para afrontar la postulación a la universidad. Independientemente de haber egresado de un colegio privado o público, en las entrevistas se relató lo “chocante” o impactante que fue entrar a la academia preuniversitaria. Al

respecto, Cecilia señaló *“De hecho, cuando empecé la academia preuniversitaria fue así como una cachetada porque todo era nuevo, absolutamente todo era nuevo”* (Cecilia, universidad pública)

Esta situación se presentaba incluso en las entrevistas en las que señalaron haber tenido un buen desempeño académico en el colegio. En la mayoría de los casos, argüían que más allá del nivel de esfuerzo individual, sus colegios no tenían buen nivel o no brindaban una educación de calidad. Como señala Julia, cuando entró a la academia no entendía mucho acerca de los contenidos que le enseñaban y tuvo que buscar a un profesor particular, fuera de la academia, que la ayude a reforzar algunos temas.

“Había ciertas materias, ciertos cursos que sí los entendía, que sí los llevaba mejor: básicos, Aritmética, Álgebra, RM. Pero había cursos que sentía que no los había llevado tan bien en el colegio: Trigonometría, Geometría, que cuando entré a la academia sí volé total, no entendía muchas cosas y era frustrante. Entonces, de nuevo se hizo el esfuerzo de poder buscarme algún profesor, por ahí, por la casa que me explique unos temas. Unas 3 veces me habrá explicado. Y ya, al final para dar el examen dije «Bueno, esto me vienen 3 preguntas, ya lo doy por perdido. Me voy a enfocar en lo que sí sé». Pero sí hay un choque, sobre todo cuando no te han dado un buen nivel en el colegio y tú crees que sí sabes esas cosas. Pero te das cuenta...” (Julia, universidad pública)

En general, los entrevistados encontraron una distancia acentuada entre lo que les enseñaron en el colegio y lo que se requería para entrar a la universidad. Esta distancia se manifestaba en no haber aprendido sobre algunos contenidos que eran relevantes para la postulación u observar que en algunos cursos en los que previamente sobresalían, como matemáticas, en la academia no les iba bien o les costaba mucho más. Como señala Fernando en la siguiente cita, si bien aprobar los cursos en el colegio público en el que había estudiado le resultó bastante sencillo, en la academia se dio cuenta que le faltaban elementos para poder ingresar a la universidad. Asimismo, ahí conoció a personas que venían preparándose por años y todo ello le generó una sensación de miedo, ya que implicaba la posibilidad de no poder entrar nunca a la universidad.

“Sí. Y ahí fue donde ya... Y claro; en el colegio no te dicen..., ahí fue, empecé a sentir más pesado, porque, en el colegio nacional que yo he estudiado durante toda mi vida, no había ese tema de que te enseñaran los temas que se veían para el examen de admisión, a nivel de química, de física. O sea, para mí era muy sencillo todo lo que nos enseñaban en el colegio nacional, a lo que te enseñaban en esta academia, para poder ingresar a San Marcos. Entonces, a mí me faltaban muchas cosas [...] yo les decía [a sus papás] es demasiado como para lo que me han enseñado en el colegio me falta mucho, y era la primera vez, mi primer año. Los demás ya tenía tres años o cuatro años preparándose, y a mi costado. Y... casi

como trataba, casi de nivelándolos en algunas cosas la tenía a la par, los otros me faltaban un poco más porque ellos ya tenían más años también. Dije, pero no veo estando tres años o cuatro años en la academia, y... bueno ocurrió mi miedo” (Fernando, universidad privada)

Para algunos de los entrevistados que fueron a colegios públicos el problema de la calidad residía en que era un colegio estatal. Al contrario de lo que sucedía en el caso de las universidades, donde la calidad y exigencia de las públicas se consideraba buena, los colegios públicos eran percibidos como de baja calidad. De hecho, Pedro, que pasó por dos colegios, uno privado y otro público, consideraba que su colegio público era menos exigente que el privado. En general, su experiencia en el colegio público fue un poco frustrante, ya que era uno de los mejores estudiantes, pero él sentía que no se esforzaba lo suficiente y que no aprendía nada más allá de lo que ya sabía. A comparación de su colegio privado, donde sintió algo más de exigencia, en el público percibía que “se la llevaba fácil” sin mucho esfuerzo. Al respecto, señaló que *“Sí considero que la [escuela] privada tiene un mayor nivel de exigencia en educación, en casi todo aspecto, en todas las materias, o al menos en las que yo considero más importantes”* (Pedro, universidad pública).

Sin embargo, las y los informantes que fueron a colegios privados también consideraban que sus centros educativos eran de baja calidad. No sólo se encuentra el caso de Jorge visto en el apartado anterior, el cual señaló que el dueño del su colegio manejaba la institución como si fuese su “chacra”. También se encuentra el caso de Andrea que, al mudarse con su mamá y hermanos a una zona recientemente urbanizada, fue inscrita en un colegio privado para que termine su secundaria. De acuerdo al relato, por la zona no había colegios públicos aún y tampoco contaban con muchas opciones de instituciones privadas, por este motivo, la matricularon en un colegio privado que según sus palabras son *“estos colegios típicos que abren un edificio y son cualquier cosa (...) Entonces ahí termino mi secundaria en un colegio particular entre comillas, pero la verdad que la educación era súper básica”* (Andrea, universidad pública). Tanto Andrea como Jorge hacen referencia a un grupo de colegios privados que son denominados de “bajo costo”, los cuales cuentan con mensualidades alrededor de los 150 soles mensuales (40 USD), los cuales se expandieron en las zonas urbanas del país —principalmente en Lima— de manera estrepitosa durante los últimos veinte años luego de promulgada la LPIE (Balarin, 2016).

Esta diferencia entre los colegios privados también fue señalada por Melisa, la cual estuvo en un colegio y una universidad privada. Ella asistió a un colegio de mujeres “bien” en Iquitos —una ciudad ubicada en la selva amazónica de Perú— hasta que terminó la primaria. Cuando pasa a secundaria, ella y su familia se mudaron a Lima y la inscriben en un colegio privado cercano al distrito donde estaban residiendo, Independencia, en la zona norte de Lima. De acuerdo a la entrevista, la experiencia que tuvo en este colegio fue “traumática” debido a las diferencias culturales con sus compañeros. En sus palabras, sus compañeros del colegio secundario *“era gente muy quedada, pero hay algunos que hoy por hoy están súper bien, son muy contaditos, y el resto es gente que pucha, no me inspiraba mucho”* (Melisa, universidad privada). En general, Melisa sentía que las proyecciones de vida de sus compañeros de colegio —como el ir a la universidad o ser profesional— no eran iguales.

“O sea ya hoy por hoy lo veo y digo <bueno, también el tipo de colegio, bueno el entorno en el que yo estaba>, claro, yo estudiaba cerca, en Los Olivos porque el colegio quedaba en a diez minutos de mi casa, tomaba un micro, súper rápido [*¿Era un colegio público o privado?*] Era un colegio privado, pero o sea el contexto cultural, hay que decirlo, para mí el contexto cultural del chico que estudió en el “María Reina” no es el del que estudio en un colegio así chiquito, al norte. Entonces yo hoy lo veo y claro, pues tenía muchos traumas de adolescente, de que “Ay, que no le gusta al chico”, o que “Al chico solo le interesa estas cosas”, que sé yo, hay mil huevadas, pero luego es como que te das cuenta, cuando entras a universidad es otro contexto, porque ya miras los dos lados, y el chico que estudió en el colegio no tuvo la misma vida que tú tuviste en el cole, más allá de los traumas de adolescentes, o sea ya hoy lo veo distinto, pero en ese momento si me afectó bastante y todo el tema, o sea por el tema de adaptarse y como que yo a veces sentía como que tenía muchas metas en la vida y la gente no tenía tantas metas, sentía esa sensación rara” (Melisa, universidad privada)

Como señala en la entrevista, los colegios privados también tienen sus matices en términos de calidad y la diferencia entre estos se hizo muy evidente para Melisa cuando egresó del colegio. En ese sentido, la diferencia entre los colegios no se encontraba abocada necesariamente al tipo de gestión de la institución, sino más bien a los “contextos culturales” de los que provienen sus estudiantes. De alguna manera, al señalar al María Reina —un colegio ubicado en el distrito de Miraflores al que acceden personas de clase media alta—, Melisa da cuenta de los procesos de segregación escolar que existen en el Perú (Murillo y Carrillo, 2020), los cuales se visibilizan en los circuitos escolares diferenciados por nivel socioeconómico.

Lo señalado por los entrevistados sobre una educación escolar que no les dio las suficientes capacidades para afrontar la educación superior, es encontrado también por

Canales y De Los Ríos (2009) en su estudio sobre jóvenes universitarios de sectores vulnerables en Chile. Al respecto, señalan que los problemas académicos que enfrentan estos jóvenes en su paso a la educación superior son en parte consecuencia de una enseñanza secundaria deficiente y una falta de hábitos de estudio. Si bien los entrevistados no señalaron la falta de hábitos de estudio, si indicaron que antes de entrar a la academia algunos no tenían hábito de lectura o desconocían una serie de temáticas y contenidos que fueron abordados recién cuando estuvieron en la academia e ingresaron a la universidad.

“Siempre lo repito, yo ingresé a San Marcos no por la educación previa que tenía, claro era buena en ciertas cosas, por ejemplo, leer. Pero a mí lo que me hizo ingresar a San Marcos fue la academia. O sea, yo creo que si no hubiera pasado por la academia no hubiera ingresado jamás. Por ejemplo, yo no conocía filosofía, lo que conocía de la historia era re básica [...] yo descubrí todo un mundo cuando ingresé a la academia” (Andrea, universidad pública)

Como señala Andrea enfáticamente en la cita anterior, ella no ingresó a su universidad gracias a la educación previa que tuvo en el colegio, sino, principalmente, por la oportunidad de nivelación que encontró en la academia preuniversitaria. En casos como el de Andrea donde los entrevistados indican haber sido buenos estudiantes durante su etapa escolar es cuando se evidencia la “deficiencia” del sistema escolar. A pesar de su condición de “buen estudiante” en la escuela, la “pre” fue muy retadora y difícil de afrontar en términos académicos y, a su vez, necesaria para poder ingresar a la universidad.

### **Desconocimiento y acercamiento al mundo universitario**

En la etapa de transición las dudas sobre el proceso de postulación, sobre la elección de la carrera y de la universidad eran muy frecuentes. A pesar de que la academia preuniversitaria les sirvió para ubicarlos y anticipar lo que significaba ingresar y estudiar en la universidad, para las y los entrevistados el momento de transición develaba ausencias en la comprensión de lo que estaban haciendo.

Aunado a lo señalado en el apartado anterior sobre la irrelevancia del colegio para proveerles de orientación y soporte durante este proceso, sus familias, al no tener tradición universitaria, no lograban constituirse como interlocutores capaces de resolver sus dudas y vacíos de información. Como se verá en el siguiente apartado, si bien las familias cumplen un rol fundamental en el soporte afectivo de los entrevistados durante esta etapa, el proceso de postulación, no sólo en relación con la decisión de una carrera y universidad,

sino también con el entendimiento de los procesos administrativos y la cultura universitaria, fue un proceso individual y en algún punto solitario.

Uno de los momentos en donde se manifiesta de forma más clara este desconocimiento es al momento del primer examen de admisión. Como señala Carolina, cuando fue a dar el examen de admisión el ambiente le resultó siendo algo totalmente nuevo y bastante ajeno. De acuerdo a lo que indicó en la entrevista, ella no había dimensionado que el campus de la universidad a la que postulaba fuera tan grande, ya que no tuvo la oportunidad de visitarlo antes. Las dimensiones de la universidad fue algo que la sorprendió y, hasta cierto punto, intimidó. Como señala en la siguiente cita, a pesar de haber ido a la academia unos cuantos meses, su primer examen de admisión lo vivió con mucho nerviosismo, con una sensación de que le faltaba mucho por aprender e incluso con inseguridad sobre dónde marcar las respuestas. Esta situación de desconocimiento sobre el examen y la universidad, según su testimonio, le jugó en contra en su primera postulación por lo que no logró ingresar.

“Cuando di mi primer examen fue bastante chocante porque yo sentí que me faltaba bastante, además que me ponía muy nerviosa por el tema que no sabía bien cómo era el examen, no sabía que tenía que marcar, a dónde tenía que ir, la misma ciudadela me daba, así como un poco de <¿dónde estoy?>, porque me perdía, entonces la primera vez fue bastante chocante, entrar, lo grande que era el lugar [...] con los pocos meses de preparación no pude hacerlo bien” (Carolina, universidad pública)

La experiencia de Carolina pisando por primera vez la universidad se repite en otros casos. Como señala Ramón, cuando postuló a la universidad no tenía claridad del número y tipo de exámenes que le solicitaban, tampoco sabía qué elementos estaba autorizado a utilizar durante la evaluación, por ejemplo, no sabía si podría usar una calculadora. En ese sentido, recuerda la experiencia del examen como un momento “horrible” que le generó un “ataque de pánico” días previos.

“Fue horrible ya que me dijeron... Si mi madre me dijera que el examen era en dos días, me da un ataque de pánico y al día siguiente me la pasé todo el día estudiando. Teniendo en cuenta algunos conocimientos previos de las academias. Y al final, el día del examen llegué muy nervioso, no sabía qué hacer, ya que no sabía ni siquiera si valía calculadora o no” (Ramón, universidad privada)

Pero, además, como señalaron los entrevistados el momento de los exámenes de admisión se vive como un momento de competencia entre academias. Como señalaron en las entrevistas, existe una especie de ritual a través del cual el día del examen de admisión las academias van con distintos elementos, como tambores y banderas, para alentar a sus

estudiantes. Se ubican afuera de la universidad, en la puerta de ingreso, y hacen barras o arengas para animarlos. Sin embargo, como señalaron, este ritual antes que ayudarlos a dar el examen, los ponía más nerviosos. Como señala Jorge en la siguiente cita, la bulla que hacían las academias afuera del examen era un motivo de tensión.

“Fue un poco estresante en el sentido de la tensión del momento. Todo eso de que las academias se ponen afuera de la universidad haciendo bulla, dando ánimos... en realidad, hace todo lo contrario. Te estresa más porque...Es más presión. O sea, es como que <tienes que hacerlo, tienes que hacerlo>” (Jorge, universidad pública).

Más allá de estos rituales que se generan fuera de las universidades al momento de dar el examen de admisión, la presión que sintieron los entrevistados fue bastante fuerte y muchas veces se manifestaba en malestares físicos como el ataque de ansiedad de Ramón o, como relata Gabriela en la siguiente cita, los temblores en el cuerpo cuando dio el examen “*bueno, di el examen y me temblaba todo. Tenía miedo, tenía miedo de verdad porque era algo nuevo de verdad pues. Y no sabía si iba a ingresar o no*” (Gabriela, universidad privada). En palabras de Gabriela, gran parte del temor que sintió al dar el examen de admisión fue que la situación era totalmente nueva y desconocida.

El vínculo entre temor o miedo y falta de conocimiento es bastante claro en el caso de las y los entrevistados. Es decir, cuando narran el proceso de admisión como un momento que les causó miedo, usualmente está ligado a la falta de conocimiento sobre el devenir o el futuro del resultado, pero también lo que sucede al momento en el que dan el examen. Como señala Sebastián para él dar por primera vez el examen de admisión fue una experiencia “tétrica”.

“Sí, bueno, me habría gustado entrar a la primera, pero no. No lo logré, pero bueno fue interesante porque también para saber la dinámica; porque finalmente medio tétrico dar el examen, porque como esperas una hora ya depende mucho tu estado emocional, ¿no? [*¿en qué sentido tétrico?*] Tétrico, porque te citan para que ingreses a una hora, cierran las puertas a las 9, pero recién das el examen a las 10, entonces esa hora es clave...” (Sebastián, universidad pública)

No obstante, como también señala Sebastián, a pesar de no haber entrado la primera vez, dar ese examen lo preparó para dar el siguiente, ya que conoció el campus y comprendió la dinámica. En ese sentido, como ya se ha ido señalando, en muchos casos el primer examen de admisión era percibido como un examen de “práctica”.

La excepción que confirma la regla es el caso de Lucía, quien se inscribió en sus dos últimos años de colegio a la academia preuniversitaria de San Marcos que le permitía ir

los sábados a la ciudad universitaria a recibir clases de diversos cursos. Esta experiencia fue la que la animó a elegir San Marcos y, también, como indica en la siguiente cita, le permitió acercarse un poco más a la que sería su universidad.

“Yo estaba en ese tiempo en 4to, 5to de secundaria. Me parece que por ahí es la época en la que he ido a esta academia a recibir clases los sábados. Y me llamó la atención de las clases en San Marcos. Creo que eso era lo que pegaba y también... Hablé con mis papás, mis papás me apoyaron e iba hasta San Marcos los sábados para recibir clases de diferentes cursos y acercarme un poco más. Y eso fue lo que me hizo optar también por San Marcos pues. Acercarme un poco más a la universidad” (Lucía, universidad pública)

En el caso de las mujeres, sobre todo, esta época de transición fue experimentada también como un momento de mayor independencia. Durante la etapa escolar la mayoría de las entrevistadas señaló que fueron bastante protegidas por sus padres principalmente por un tema de seguridad. Al respecto, Carolina señaló *“en mi familia me han cuidado bastante por lo mismo de que tenían miedo que pueda pasar algo, entonces era del colegio a la casa y de la casa al colegio”* (Carolina, universidad pública). El momento de transición a la universidad y lo que implicó en términos de preparación en una academia preuniversitaria, de alguna manera, les otorgó una mayor libertad para moverse y establecer sus propios horarios. Al no tener muy claro el nivel de exigencia y, en general, las implicancias de prepararse para entrar a la universidad, los padres y madres no intervinieron mucho en ese proceso y modificaron ciertas “normas” del hogar —como el horario de llegada— para no interferir en los estudios de sus hijas.

En ese sentido, para la mayoría de las y los informantes el momento de transición a la universidad se constituyó también como un momento de ampliación de su universo. Por un lado, porque entrar a la academia les permitió conocer a nuevas personas y aprender sobre nuevos contenidos. Incluso, como señala Andrea, en su academia empezó a familiarizarse con espacios más politizados, ya que en su colegio no existía esa aproximación a los problemas sociales. Por el otro, cuando ingresan a la academia empiezan a experimentar las distancias y los traslados en transporte público, así como también se familiarizan con otros espacios de la ciudad. Una experiencia con la ciudad y el espacio público bastante más extendida que terminará de consolidarse cuando se vuelven estudiantes universitarios.

### **Entre la angustia y el merecimiento**

La experiencia que tienen las y los jóvenes se encuentra cargada de emociones que transcurren durante todo el proceso de transición. Por un lado, los testimonios daban cuenta de un momento de angustia bastante acentuado, ya que la situación en la que se encontraban al momento de enfrentarse a la academia, y posteriormente el examen, les generaba mucha inseguridad respecto a sus capacidades. Esta angustia encontraba asidero cuando sentían que no lograban desempeñarse bien académicamente en la “pre”. Como señala Fernando, a comparación de otros compañeros de la academia, él percibía que tenía muchas deficiencias académicas que lo hacían sentirse inseguro “[la experiencia en la academia] me hacía sentir mal, porque no podía estar rápidamente igual a ellos. Entonces, tenía que aprender muchas cosas” (Fernando, universidad privada). A pesar de reconocer que estas deficiencias se encontraban más relacionadas a la forma como estaba configurado el sistema educativo, mediado por su experiencia escolar, la sensación de “no dar la talla” acompañó a los entrevistados en el proceso de transición.

Guzmán (2012) registró hallazgos similares en un estudio sobre aspirantes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que no lograron ingresar. La autora señala que estos jóvenes experimentan una frustración grande al no ingresar y su primera respuesta “y la más frecuente es la autculpabilización, esto es, atribuyen los resultados de manera individual a su falta de esfuerzo y dedicación” (p.159). Sin embargo, al contrario de lo que estudia Guzmán, en esta investigación nos encontramos ante un grupo de jóvenes que finalmente logra ingresar a la universidad y que, por ende, se podría considerar como un grupo de jóvenes que atravesó con éxito esta transición. No obstante, el proceso de postulación los cuestionó en sus capacidades y los confrontó con la posibilidad de no poder continuar con sus aspiraciones personales y familiares de ir a la universidad. En general, todo el momento de transición fue experimentado por los entrevistados con sentimientos de angustia y preocupación, y cada intento de ingreso no logrado como un fracaso individual

Sumado al cuestionamiento sobre sus capacidades individuales, los entrevistados son sumamente conscientes del esfuerzo y sacrificio que ha significado para sus familias el asumir los costos de la postulación a las universidades, lo que incluye no sólo hacerse cargo del pago de una academia y el examen de admisión, sino también de postergar la educación de algún otro miembro de la familia como es el caso de la hermana de Cecilia.

En ese sentido, la angustia se encuentra también acompañada de la incertidumbre sobre el desenlace de su apuesta educativa y sus posibilidades de ingresar a la universidad. Al respecto, Gabriela señaló que cuando ella dio el examen de admisión se puso a llorar porque no sabía si iba a ingresar. Para ella, un motivo de angustia era saber que si no ingresaba a la universidad iba a generar que sus papás pierdan plata.

“Llegó enero, la primera semana si no me equivoco y bueno me puse a llorar. Yo sí lloré porque para la matrícula y el examen, bueno no sé cuánto se pagaba en ese tiempo, pero era plata para nosotros. Y yo lloré porque decía «Mamá si yo no ingreso les voy a hacer perder esa plata. Y yo no quiero». (Gabriela, universidad privada)

La cuestión del “merecimiento” parece encontrarse ligada a las condiciones sociales y económicas en las que se encuentran las y los entrevistados. Al no provenir de entornos cercanos a la universidad o con mayores privilegios, el proceso de transición a la universidad puede ser tan angustioso y cuesta arriba que el ingresar a la universidad parece ser experimentando como un “premio”, antes que como un derecho. De alguna manera, las pruebas que exige el sistema educativo, sobre todo en el caso de las universidades públicas, refuerza esta idea. Para los entrevistados la inversión de ir a la universidad resulta siendo bastante alta y su retorno no es del todo claro.

Pero, además, el no lograr ir a la universidad, podría ser percibido como una cuestión “normal” o “natural” dentro de su ambiente familiar y social, pero destinada a reproducir las condiciones de vida de sus familias. Una condición que en sus entornos fue reforzada negativamente como una situación que ellos no deberían continuar.

En esta línea, como señala Andrea “*el estrés que te causa esos exámenes de admisión es altísimo*” (universidad pública), no sólo por el nivel de dificultad y exigencia que supone dar estos exámenes —que tienen una duración de alrededor de cuatro horas—, sino también, y principalmente, porque en esos exámenes se juegan elementos relacionados a la condición social y personal de las y los jóvenes. Una prueba que no tiene tanto peso para jóvenes de sectores sociales más privilegiados (Reátegui, Grompone y Rentería, 2022). De hecho, en los casos estudiados el examen de admisión puede llegar a modificar radicalmente las trayectorias educativas y profesionales de los jóvenes. En algunos casos, se ha constituido como un impedimento para que cumplan con sus expectativas y, con ello, ha significado una modificación de sus aspiraciones y elecciones en términos de carrera y universidad.

El caso de Pedro ilustra bien este tema. Al terminar la universidad Pedro no tenía muy claro qué estudiar y dónde, sin embargo, mientras se preparaba para postular a la carrera de economía —a sugerencia de su familia— en la Universidad San Marcos, ingresó como voluntario a una organización que se enfocaba en temáticas ambientales. Luego de unos meses en la organización, Pedro se dio cuenta que quería dedicarse a profundizar en los temas que trabajaba con su organización, así que decidió buscar alternativas de carreras y universidades para postular. En ese momento, descubre que existe la Universidad Agraria, una universidad pública que se especializa en temas relacionados al medio ambiente, y decide postular a la carrera de ingeniería ambiental. De acuerdo a lo señalado por Pedro, una vez tomada la decisión de postular a esa universidad y carrera, sus expectativas y deseo por estudiar en La Agraria eran muy altos.

No obstante, luego de postular un par de veces a la carrera de ingeniería ambiental, no logra ingresar. Debido a que ya habían pasado algunos años de prepararse e intentar ingresar a La Agraria sin éxito, su mamá le recomienda que estudie en otra universidad y Pedro acepta. Es así que postula a la Universidad del Callao —donde también existía la carrera de ingeniería ambiental— e ingresa, sin embargo, como señaló en la entrevista, no es una universidad que le gusta demasiado. Como reiteró varias veces en la entrevista, se quedó con las ganas de estudiar en La Agraria.

“a mí no me gustaba esa universidad, y hasta ahora no me gusta [*¿por qué no te gusta?*] lo comparaba...yo quería ingresar a La Agraria, a mí me gustaba La Agraria, me gusta La Agraria mucho. Entonces, yo me traté de esforzar para ir a La Agraria, entonces mi mamá me dijo “ya si no la vas a hacer en La Agraria, ve a la del Callao que parece que va a estar mucho más sencillo para ti” y solo le hice caso y bueno le dije “si, está bien, voy a ir” y fui, ingresé a la del Callao, pero me quedé con esas ganas de haber estado de repente en La Agraria” (Pedro, universidad pública)

Como señala Pedro, cuando ingresó a la del Callao se sintió muy “bajoneado” porque no era la universidad a la que realmente quería ir. Sin embargo, al haberse tomado tanto tiempo en postular e ingresar, pensó y decidió que tenía que aprovechar su ingreso a una universidad pública y estudiar ahí “*Como infraestructura a mí me gustaba muchísimo La Agraria, siempre me ha gustado, siempre quise estudiar ahí, tenía muchos amigos ahí. Y cuando ingresé a la del Callao como que me sentí muy bajoneado porque no era como que lo que yo quería, pero bueno ya estaba ahí*” (Pedro, universidad pública).

Asimismo, se encuentra el caso de Samantha. Cuando ella entró a la adolescencia gana, junto con su mamá, el juicio de alimentos contra su papá ausente. La pensión de alimentos

en Perú se otorga hasta los 18 años, salvo que se acredite que el hijo necesita seguir recibiendo dinero, por ejemplo, si es que continúa estudiando en la universidad. Por este motivo, para Samantha se volvió algo necesario ingresar a la universidad, ya que necesitaba la prórroga para obligar a su padre a que le siga dando dinero mensual. Esta situación le generó mucha presión por prepararse en la academia preuniversitaria e ingresar a una universidad rápido. No obstante, de acuerdo a la entrevista, ella tenía Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y, posteriormente, le diagnosticaron bipolaridad, por lo que la postulación a la universidad le fue muy difícil de sobrellevar. Estas condiciones de salud mental, más la necesidad que tenía de aprovechar la pensión de su padre para prepararse en la academia, generó que durante esa época sufriera de depresión y ansiedad *“pero bueno me faltaba mucha concentración entonces no, estuve como 3 años en una academia, y justamente yo tuve depresión y ansiedad en esa época”* (Samantha, universidad pública). El caso de Samantha muestra bien cómo para algunos de las y los jóvenes entrar a la universidad se vuelve algo tan imperativo que puede impactar en problemas a niveles más psíquicos.

“Bueno es que yo, cuando salí del colegio, de hecho, me metí a la misma academia que una amiga para postular a una universidad nacional, y definitivamente no podía, en los simulacros nunca sacaba un puntaje alto como para ingresar, sacaba ahí, o sea, me esforzaba, ahora como especialista en TDH realmente me esforzaba, pero no podía, porque es terrible ¿no?; la enseñanza en una academia y encima tenía una presión de, mi papá para esto ya me daba una pensión de alimentos. Y había esto de que, me la iba a dar hasta los 18 años, a menos que este en la universidad, ósea; que antes de los 18 yo tenía que estar en una universidad estudiando” (Samantha, universidad pública)

Como se ha señalado, con matices, esta situación de angustia se vivió por los entrevistados que fueron principalmente a universidades públicas de forma bastante acentuada. Al respecto, Julia indica que, si bien sus padres no le dieron un ultimátum o presionaban con el tema del ingreso, ella sintió que el ingreso a la universidad era una responsabilidad. Una responsabilidad que le causó hasta parálisis de sueño.

“Sí, en realidad gran parte de mi preparación la pasé súper estresada: dormía mal, tenía parálisis de sueño. Estaba súper estresada, o sea, sabía que tenía la responsabilidad de ingresar. Y no es que mis papás me hayan dicho «Julia tienes que ingresar sí o sí acá. No tienes otra opción luego». No es eso, si no es que yo misma me presionaba, sabía que tenía que hacerlo ahí” (Julia, universidad pública)

Estos sentimientos de angustia, que se manifiestan también en malestares físicos, acompañaron a los entrevistados durante el momento de transición a la universidad. Si

bien en este apartado nos hemos referido experiencias de tipo subjetivo, estas se conjugan con una serie de condiciones sociales y educativas, así como lógicas de acción individuales y familiares que los antecede. De alguna manera, la transición de la educación secundaria a la superior es un momento de toma de consciencia de las desventajas que tienen no sólo por en relación a su formación escolar y a la orientación que reciben por parte de su entorno familiar, sino también por la dificultad en el acceso que supone ingresar a la universidad, sobre todo para las y los entrevistados que van a universidades públicas.

Paradójicamente, como se señaló en el capítulo de elección educativa, el examen de admisión fue valorado en la mayoría de entrevistas de manera positiva. Es decir, a pesar del nivel de estrés y angustia que supuso para la mayoría de entrevistados, no veían de forma negativa el proceso. Por el contrario, como se indicó antes, el nivel de dificultad del examen de admisión era percibido como una constatación de la calidad de la universidad. En ese sentido, servía como una forma de diferenciarse de los estudiantes de universidades privadas que cuentan con exámenes de admisión más fáciles o, como el caso de Heber, admiten el ingreso directo sin ningún tipo de filtro.

En esta valoración positiva sobre lo competitivo y selectivo del examen de admisión, a pesar de ser excluyente para un grupo mayoritario de personas, es que se juegan las concepciones sobre el mérito y el esfuerzo individual. Como señala Di Piero (2016), para el caso de los docentes de escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en Argentina, el examen de admisión revaloriza el mérito como justo asignador de posiciones sociales y posibilita diferenciar a los estudiantes entre los que se esfuerzan y se merecen una educación determinada y los que no.

En ese sentido, muchos de los entrevistados tenían claro que al momento de transición de la secundaria a la universidad atravesaban por distintos desafíos que les dificultaba no sólo elegir una carrera y una universidad, sino también transcurrir con éxito la prueba de ingreso. Si bien aludían a las circunstancias materiales y sociales en el relato sobre la dificultad, estos desafíos no eran cuestionados como parte de un proceso desigual de distribución de oportunidades educativas, sino más bien señalados como una forma legítima que los diferenciaba meritocráticamente en el sistema.

### **El soporte familiar al momento de la transición**

Como se ha señalado, lo más usual en las trayectorias de los entrevistados que van a una universidad pública es que postulen más de una vez a la universidad. De los trece entrevistados que fueron a universidades públicas, solo dos mujeres ingresaron la primera vez que postularon, frente a los once que lo hicieron luego de un par de intentos. En contraste, tres de los siete entrevistados que fueron a universidades privadas lograron entrar la primera vez que postularon. Heber y Pamela, además, ingresaron de forma directa a sus universidades, por lo que no dieron el examen de admisión. En el caso de Heber, porque su universidad les ofreció ingreso libre a todos los estudiantes de su colegio y Pamela porque se encontraba en los primeros puestos de su colegio y este tenía convenio para que los mejores estudiantes de su institución puedan estudiar en algunas universidades privadas con beca. Fernando, por su parte, postuló tres veces a una universidad pública y luego postuló a una privada con éxito y Carlos postuló a una privada dos veces y en el segundo intento logró ingresar.

En ese sentido, sobre todo para los que fueron o intentaron ir a universidades públicas, no ingresar a la universidad la primera vez que postulaban fue algo usual y, como se ha señalado en el apartado anterior, constituyeron momentos de angustia bastante grandes. Si bien el peso de las aspiraciones familiares jugó un rol importante en esta situación angustiosa, la familia también fue fundamental para sostenerlos y darles apoyo durante el proceso de transición. Ello, principalmente, en el caso de las madres, quienes fueron un soporte emocional necesario para que los entrevistados continúen postulando a la universidad pese a los primeros rechazos.

En la mayoría de los relatos la figura materna emergió como un sostén importante para los momentos de angustia y ante la posibilidad de desistir en el objetivo de ir a la universidad. Como señala Sebastián, y se reitera en otras entrevistas, cuando no logró ingresar la reacción de su madre fue de apoyo y de fomento a que siga estudiando “*su reacción fue de apoyo, que siga esforzándose, que ha sido muy pronto lo del examen, que San Marcos no necesariamente ingresas a la primera. Entonces, fue en esa línea, fue en un sentido positivo*” (Sebastián, universidad pública). La centralidad de la figura materna se señaló en casi todas las entrevistas, no obstante, fueron en los casos en los cuáles los padres no estaban presentes en los que se visibiliza con mayor claridad.

Si bien las familias no conocían del todo el proceso por el que estaban pasando sus hijos e hijas, constantemente mostraron su apoyo en la búsqueda por el ingreso a la universidad.

De hecho, incluso en el momento del “fracaso” al no lograr entrar a la universidad en los relatos aparece la presencia de sus madres —y en algunos casos los padres— como contenedoras de estos sucesos retadores de sobrellevar. Más allá de la autocrítica que los entrevistados planteaban sobre el ingreso no alcanzado, en la mayoría de los casos los padres y madres resultaron siendo un soporte clave para sobrellevar ese momento y posteriormente volver a postular a la universidad.

Esto también se percibe cuando se narra el momento en el que accedieron a la universidad. De acuerdo a las entrevistas, entrar a la universidad significó una ocasión de orgullo y felicidad no sólo para ellos, sino también, y, sobre todo, para sus familias. Como señala Jorge, cuando sus papás se enteraron de la noticia se emocionaron hasta las lágrimas y fueron los que aplicaron el “ritual” de cortarles el pelo.

“Sí, bueno. Estuvimos acá, mi papá recibió la noticia, los 2 se pusieron a llorar, los 2 me cortaron el pelo jejeje. No esperaron a que lo hagan mis amigos, sino ellos mismo lo hicieron” (Jorge, universidad pública)

En general, para los entrevistados el ingreso a la universidad fue experimentado como algo muy significativo por el peso familiar que implicó. Todo ello, se condice con los apoyos que se han ido señalando a lo largo de la investigación como, por ejemplo, que los padres y madres no discutieran la inversión de pagar una academia preuniversitaria. De hecho, los entrevistados reiteraron tener mucha consciencia del esfuerzo familiar que implicaba mantener ese momento de suspensión entre el colegio y la universidad, pero en ningún caso se señalaron reticencias por parte de sus familias por inscribirlos en las academias. Como se ha señalado en los capítulos anteriores, ello se encuentra relacionado a que, para las familias, la inclusión al sistema universitario de sus hijos e hijas y la posibilidad de que sean profesionales cobra un valor importante como proyecto familiar. No sólo porque movilizan recursos para que sus hijos tengan mayores oportunidades que ellos, sino también por la posibilidad de que en un futuro puedan estar mejor posicionados a nivel social y económico.

Esto, como señala Pedro, también puede ser interpretado como un peso o una obligación, ya que el hecho de ser los únicos en sus familias en ser estudiantes universitarios y con la posibilidad de ser profesionales puede resultar convirtiéndose en una carga para ellos. Como se muestra en la siguiente cita, para Pedro —que se había demorado algunos años en ingresar a la universidad— el no haber terminado la universidad constituía una

situación angustiosa, ya que el ser profesional era casi una obligación familiar y el ejemplo para los demás miembros de su familia.

“Hoy en día sí [hay presión familiar] porque de alguna otra manera yo he sido del ejemplo de mis primos, de mi hermana menor, de mi tío que, si bien es mayor que yo, decidió estudiar después de que yo empecé (...) De alguna otra manera como que yo también siento esa presión, esa carga de que soy el ejemplo de ellos y tengo que terminar mi carrera para ellos también la culmine y vean que sí se puede (...) Es muy fuerte porque yo siento que de una u otra manera, sí soy una persona que ha logrado muchas cosas en su vida, pero que lamentablemente no ha logrado ser profesional, todavía, y eso es lo que más ve la gente, ve mi familia también, lo nota, lo percibe. Pero por eso siento que estoy en la obligación de lograrlo, de hacerlo y quitarme esa carga, quitarme esa mochila que de verdad pesa mucho para continuar haciendo lo que hago y lo que me gusta hacer” (Pedro, universidad pública)

El rol que tienen las familias en el proceso de transición de las y los jóvenes estudiados es fundamental. Ello, principalmente, porque al provenir de un ambiente en el que nadie fue a la universidad el hecho de que los entrevistados no vayan podría ser pensada o aceptada como algo normal o natural dentro de su ambiente familiar y social. No obstante, en estos casos estamos frente a familias que movilizan no sólo recursos económicos en este proceso, sino también recursos afectivos que permiten situar y reforzar el hecho de que sus hijos e hijas ocupen una posición diferente.

Frente a un espacio donde los soportes institucionales son precarios o no permiten lubricar el camino hacia la universidad —por ejemplo, cuando se visibiliza al colegio como un espacio ausente en este proceso—, para este grupo de jóvenes sus familias adquieren un rol esencial en la transición y resultan fundamentales para traspasar los momentos de tristeza o frustración.

En ese sentido, si bien las trayectorias de estos jóvenes pueden ser interpretadas como una excepción o su ingreso a la universidad como una situación que se produjo “a pesar de” su origen familiar, como problematizan Gofen (2009) o Soto Hernández (2016), las familias adquieren un rol esencial en su incorporación, no sólo al otorgar recursos, sino también al hacer que los estudios universitarios y la profesionalización sean parte de un proyecto familiar. Por estos motivos, cabría preguntarse si en estos casos —y a pesar de las dificultades en términos de orientación que conlleva— la familia se constituye como un capital esencial para su incorporación a la universidad. Un capital que no se encuentra dado por la red de relaciones y contactos que otorgan (Gofen, 2009), sino más bien, por

el conjunto de medios, valores y afectos asociados al ir a la universidad y ser profesional que influye fuertemente en sus trayectorias.

## REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación se argumenta que la transición a la educación superior es experimentada por las y los jóvenes EPG como un momento de afirmación de las desigualdades sociales. Por un lado, se muestra que, en el marco de un sistema educativo superior sumamente segmentado como el peruano, los nuevos sectores de jóvenes que ingresan a la universidad se encuentran con opciones restringidas. No sólo porque existe un grupo de universidades a las que se les es muy difícil de acceder por sus altos costos, sino también porque las opciones públicas, que son gratuitas, cuentan con mecanismos de selección difíciles de sortear. Si bien la investigación se ha centrado en el grupo de jóvenes que han resultado “airosos” frente a este proceso de selección —es decir que, pese las circunstancias, han logrado ingresar, sostener y, en dieciséis de los casos, culminar la universidad—, son muchos los obstáculos que tuvieron que superar durante el proceso de transición de la secundaria a la universidad.

En primer lugar, y paradójicamente, la escuela secundaria parece ser un espacio que antes que facilitar la transición al nivel superior, lo obstruye. Durante el proceso de postulación se hizo palpable que más allá del esfuerzo o dedicación que los entrevistados les hayan conferido a sus estudios, esto no era suficiente para lograr ingresar a la universidad. Incluso siendo buenos estudiantes en la secundaria, y habiéndose destacado, el momento de transición se experimentó con mucha dificultad. Independientemente de haber asistido a un colegio público o privado, los testimonios dieron cuenta de una formación secundaria deficiente y de mala calidad. Estas afirmaciones se encuentran en diálogo con las opciones educativas que los entrevistados señalaron tener durante su infancia y adolescencia. Como se mencionó, si bien los colegios a los que asistieron no eran los mejores en términos de calidad, dichas instituciones educativas fueron una de las únicas opciones disponibles que se les presentó a sus familias en términos de cercanía y costos. Es decir, como en el caso de la universidad, tampoco contaron con una gran variedad de opciones sobre las cuáles discernir.

Esta situación erige a las academias preuniversitarias como un espacio esencial para concretar el proceso de transición hacia la universidad. Estos centros educativos, tan extendidos en el sistema educativo peruano, se constituyen como un espacio que “pone al día” a los jóvenes frente a las carencias educativas que les preceden. Son, además,

lugares de preparación en los que sus familias y ellos mismos invierten una cantidad alta de recursos económicos y tiempo para lograr el ingreso. En ese sentido, el rol de las academias en las trayectorias de los entrevistados no fue cuestionado, principalmente, porque el momento de la transición les hizo tomar consciencia del “atraso” académico en el que se encontraban gracias a su formación escolar. En muchos casos, además, las academias adquieren un rol protagónico en su formación durante el último año del colegio —por ejemplo, a través de la matrícula en centros no escolarizados—, subordinando al colegio de esa función.

Las academias preuniversitarias parecen constituirse, entonces, como un espacio de “educación en las sombras” (Bray, 2013). Es decir, como un sistema alternativo a la educación formal, desregulado y entregado a las reglas del mercado. Sin embargo, en el caso estudiado, a pesar de su carácter informal, para los entrevistados las academias preuniversitarias significan un paso esencial para ingresar a la universidad y, con ello, se reafirma como una etapa propia y única dentro del sistema educativo. Si bien como señala Mark Bray (2013), los espacios de educación en las sombras tienden a exacerbar las desigualdades sociales —por ejemplo, entre los que pueden acceder a una academia y los que no—, en el caso estudiado esta interpretación puede ser vista también desde otro ángulo; ya que para los entrevistados ir a una academia significó nivelarse y sobreponerse a una desigualdad previa en sus trayectorias, la cual se encontraba marcada por una formación escolar deficiente.

Por otro lado, este tránsito de la educación secundaria a la universidad no sólo constituyó un desafío académico, por el contrario, el momento de transición fue experimentado como una etapa de mucha incertidumbre a nivel personal. A pesar de que en la mayoría de los casos al finalizar la secundaria se haya interiorizado el hecho de postular a la universidad como algo natural, las y los jóvenes no necesariamente contaban con los elementos para conocer las implicancias de su elección y el proceso de postulación. De hecho, como se visibiliza a lo largo de la investigación, uno de los puntos más importantes es la falta de orientación e información que tienen en su tránsito hacia la universidad. En este punto no sólo es importante señalar que los colegios se muestran en la mayoría de casos como espacios ausentes en este trabajo de orientación, sino también, es palpable la limitación que constituye en términos de acceso a la información y orientación que sus padres y madres no hayan ido a la universidad, volviéndose la opción más riesgosa en términos transicionales (Saraví, 2009). El proceso de transición, entonces, se muestra como opaco

en términos de información y anticipación de lo que vendrá si llegan a ingresar a la universidad. De hecho, muchos de los entrevistados señalaron que, viéndolo en retrospectiva ahora con una mayor información, quizás hubieran elegido estudiar otra carrera o buscado más opciones universitarias.

Sin embargo, a pesar de que sus padres y madres no fueron a la universidad —y que ello suponga una desventaja a la hora de decidir por sus opciones educativas—, no necesariamente significará el desenlace de una trayectoria poco exitosa. De hecho, como también se muestra en la investigación, en muchos casos los padres y madres buscan estrategias para ayudar a sus hijos en esta etapa, haciendo del ingreso a la universidad un proyecto familiar. Como señala Lahire (2008), la educación toma un lugar simbólico en la relación de los padres e hijos con la institución educativa que, a la larga para los casos estudiados, se traduce en un incentivo. El papel que se le asigna a sus familias, sobre todo a sus madres, es central en el relato que manejan sobre su paso a la educación superior. Ello, en parte, porque las narrativas sobre este momento de transición no sólo dan cuenta de los esfuerzos individuales que supuso, sino también y, sobre todo, de los esfuerzos familiares y sociales que implicó.

En línea con ello, un punto importante a señalar es que el ir a la universidad para este grupo de jóvenes es, en sí mismo, una marca diferencial respecto a sus familias. Como se ha ido señalando, los entrevistados podrían ser catalogados dentro de la estructura social peruana como parte de un sector popular-intermedio o una clase media emergente. Esta aproximación a su espacio estructural guarda relación directa con la generación que los antecedió, los cuales tuvieron visiblemente menos oportunidades que ellos. En ese sentido, la educación superior, y específicamente la universidad, marca una diferencia social respecto a sus progenitores y representa un capital familiar importante. La pregunta que habría que seguir desarrollando es hasta qué punto la universidad, o el tipo de universidad en un contexto de segmentación educativa, puede consolidarse como un elemento de movilidad social para estos sectores. Ello, sobre todo, tomando en cuenta que, si bien los entrevistados consideran que a comparación de sus padres y madres tienen mayores ventajas, también perciben que su posición social es aún inestable.

La segmentación educativa en el nivel superior no es un dato menor. Si bien en la evaluación sobre a qué universidad postular pesa mucho el factor económico, también se reconoce y se considera importante el prestigio que les otorga las universidades a las que quieren postular. Las y los jóvenes estudiados contaban con conocimiento —dado,

además, que muchos ya habían egresado— sobre las universidades a las cuales pueden y no pueden acceder, así como la posición que ocupa cada institución en la sociedad peruana. De esta forma, es importante apuntar que el fenómeno de la segmentación educativa no constituye un proceso puramente objetivo sobre la forma cómo se distribuyen las instituciones universitarias en el sistema, sino también subjetivo. Es decir, se materializa en los imaginarios que tienen sobre sus opciones educativas, así como en las disposiciones y elecciones que los propios jóvenes movilizan para ubicarse en este.

En ese sentido, se argumenta que el momento de transición de la escuela secundaria a la universidad consolida una toma de consciencia sobre los recursos que tienen, tanto a nivel personal como familiar, para afrontar la postulación a la universidad. Si bien las condiciones objetivas de la desigualdad no siempre tienen un correlato con las percepciones que tienen los individuos sobre esta, lo que se ha encontrado en la investigación es que, al momento de la transición, de alguna manera, estas condiciones objetivas se empatan con las percepciones subjetivas sobre lo que implica estar en una posición de desventaja. La evaluación sobre sus colegios y el proceso de elección, de alguna manera, hace que el momento de transición se presente como un periodo de identificación y enfrentamiento de los procesos de diferenciación societal. Es decir, entender a qué colegios accedieron y el nivel de los mismos, así como proyectar a qué universidades pueden o no acceder.

Con relación a ello, el sentimiento de angustia que atraviesan al momento de la transición de la secundaria a la educación superior es bastante alto. Sumado a la toma de consciencia de una relativa desventaja, el ingreso a la universidad pública —opción que para todas y todos los entrevistados sería la más conveniente dada la correspondencia entre costo y nivel de exigencia— es un proceso cuesta arriba. La alta competencia de estos exámenes genera que los entrevistados no sólo deban invertir muchos recursos económicos y tiempo para prepararse, sino afrontar altos niveles de frustración, como el sentir que no cuentan con las capacidades para ingresar a la universidad o no lograr el ingreso la primera vez que postulan. De alguna manera, cada ingreso no logrado es experimentado como un fracaso. Ello, además, ha generado que muchos jóvenes no vean la opción pública como viable o que en el camino desistan de la pretensión de ingresar a la universidad a la que querían ir.

No obstante, a pesar de que en todos los testimonios este proceso se vivió de forma bastante angustiante, en la mayoría de los casos se señaló como algo de lo que sentirse

orgullosos debido al esfuerzo que implicó. Ello, además, se condice con las miradas sobre los intentos fallidos de ingreso, los cuales fueron experimentados con sentimientos de culpa ligados a la falta de merecimiento y no estar a la altura del esfuerzo realizado por sus familias. A pesar de todos los obstáculos antes descritos, signados por una educación secundaria deficiente, la falta de orientación y las limitadas opciones universitarias, para algunos de las y los entrevistados que fueron a universidades públicas, el aprobar el examen de admisión denotaba el nivel de esfuerzo que habían realizado y marcaba un diferencial con sus pares generacionales. En un contexto donde la mayoría de sus familiares no han estudiado en la universidad, atravesar la prueba de admisión de alguna manera los hace “merecedores” de ser universitarios. Al ser un espacio distante y ajeno a sus experiencias familiares, este proceso cuesta arriba cobra sentido en tanto los habilita a pertenecer a ese espacio.

A su vez, en esta dinámica de diferenciación, para los entrevistados de universidades públicas pasar el examen de admisión, de alguna manera, constituye un distintivo importante que los coloca simbólicamente en una mejor posición que sus pares de universidades privadas que no son de élite y competitiva con las universidades de élite. En ese sentido, las percepciones de las y los jóvenes sobre el nivel de esfuerzo y exigencia de los exámenes de admisión aún a la lógica del mérito como un elemento legitimador de las posiciones que se ocupan en la sociedad.

En la última campaña electoral del 2021 en el Perú se discutió la posibilidad del ingreso libre a las universidades públicas. Uno de los argumentos para promover esta iniciativa es que permitiría una mayor inclusión de estudiantes y evitaría algunas situaciones encontradas en la investigación: frustración, inversión en academias, cambio de carrera y universidad, entre otras. La postulación a la universidad, sin duda alguna, es un proceso engorroso que requiere mucha inversión para este grupo de jóvenes y que resulta injusto cuando se compara con personas que desean ir a la universidad de otras extracciones sociales. No obstante, como se ha indicado, ingresar a través de un examen de admisión también es un activo importante para algunos de los entrevistados. En el marco de procesos de segmentación educativa, el ingresar a una universidad pública por medio de un examen reconocido socialmente como competitivo, parece constituirse un capital simbólico y, antes los ojos de los jóvenes que fueron a estas universidades, de alguna manera permite preservar el “estatus” académico de estas universidades. La obtención de cierto capital simbólico por medio del examen y la preservación del estatus de los

estudiantes de universidades públicas, más allá de la necesaria búsqueda de inclusión, deben ser elementos que se incorporen en el debate y la reflexión sobre la desigualdad educativa y sobre las futuras reformas a nivel universitario.

Por último, es importante resaltar que procesos como la ampliación de la cobertura educativa también han conllevado a la aparición de renovadas diferencias sociales. A pesar de que el grupo estudiado ha resultado “airoso” frente al proceso de selección, estos nuevos grupos de jóvenes que se incorporan a la universidad se encuentran ante un sistema que traza circuitos excluyentes y que, a su vez, los integra diferenciadamente. Es decir, se incorpora a estos jóvenes a ciertos espacios bien delimitados, pero se los excluye de otros. Tal como señala Saraví (2009; 2016), son formas de integración diferenciadas que se han profundizado en las últimas décadas y que consolidan sociedades fragmentadas, donde las oportunidades y responsabilidades se encuentran desigualmente repartidas de acuerdo a la posición social que se ocupe.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (2021). Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N°15, pp. 9-36. Disponible en: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/360/328>
- Ames, P. (2014). Cambios en las estrategias de vida y en la demografía de las jóvenes mujeres rurales. En: Diez, A., Ráez, E. y Fort, R., Perú: el problema agrario en debate, SEPIA XV (pp. 86-113). Lima: SEPIA.
- Ames, P. (2002) Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: [https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/571/ames\\_paraserigualespara serdistintos.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/571/ames_paraserigualespara serdistintos.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J. y Vega-Centeno, P. (1998). Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago: LOM Ediciones.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I y Tomo II. Santiago: LOM Ediciones
- Archer, L., Hollingworth, S., y Mendick, H. (2010). *Urban youth and schooling: The experiences and identities of educationally At Risk' young people*. Open Univ. Press.
- Archer, L., Hutchings, M., y Ross, A. (2003). *Higher Education and social class. Issues of exclusión and inclusión*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Arellano, R. (2003). *Los estilos de vida en el Perú: Cómo somos y pensamos los peruanos en el siglo XX*. Lima: Arellano Marketing S. A
- Arellano, R. (2010). *Valores e Ideología: El Comportamiento Político y Económico de las Nuevas Clases Medias en América Latina*. En: Bárcena y Serra (ed.). *Clases medias y desarrollo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Balarin, M. (2015). *The default privatization of Peruvian education and the rise of low-fee private schools: better or worse opportunities for the poor?* ESP Working Paper Series, 65. Open Society Foundations Privatisation in Education Research Initiative (PERI).
- Balarin, M., Alcázar, L., Glave, C., y Rodríguez, M.F. (2017). *Transiciones inciertas:*

*Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima.* Lima: GRADE

- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., y Rodríguez, M.F. (2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada. Documentos de Investigación, 89. Lima: GRADE.
- Ball, S., y Youndel, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education.* Institute of Education, University of London
- Ball, s., Macrae, S. y Maguire, M. (1999). Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market, *international Journal of Inclusive Education*, 3:3, 195-224. <http://dx.doi.org/10.1080/136031199285002>
- Banco Mundial. (2000). *Higher Education in Developing Countries.* Washington: The Task Force on Higher Education and Society, Banco Mundial.
- Bathmaker, A.-M., Ingram, N., & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Bayón, C., Roberts, B. y Saraví, G. (1998). Ciudadanía social y sector informal en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 7 (13), pp. 73-111.
- Benavides, M. (Ed.). (2010). *Ser joven excluído es algo relativo: Dimensiones cuantitativas y cualitativas de la heterogeneidad de los jóvenes pobres urbanos peruanos* (1. ed. en español). CLACSO.
- Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documento de investigación N°78. Lima: GRADE.
- Benavides, M., y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de la encuesta de hogares. En: Cuenca, R. Ed. *Educación Superior Movilidad Social e Identidad.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Bendit, R., y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Estudios de Juventud* N° 65/04, pp.115-131.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina: cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bernales, E. (1981). Origen y evolución de la universidad en el Perú. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(1), 455. <https://doi.org/10.2307/3540022>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona.

Bellaterra

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bray, M. (2013). *Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas*. México DF: Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE.
- Brunner, J. (2015). *Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte*. Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Chile: Universidad Diego Portales.
- Bryan, E. y Simmons, L.A. (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391–406.
- Calderón, J. (2005). *La ciudad ilegal. Lima en el siglo XX*. Lima: UNMSM.
- Callender, C., y Jackson, J. (2008). Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en la Educación*, 30, pp. 50-83.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS*, pp.295-316.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, vol. VIII, núm. 22, septiembre-diciembre. pp. 9-20- Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Castellanos Cuervo, L. H. (2020). *Educación universitaria y trayectorias sociales moverse en el espacio social: Experiencias educativas en estudiantes de primera generación*. Tesis de maestría. Argentina: Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/30507>
- Castellani, F., y Parent, G. (2011) Being ‘Middle-Class’ in Latin America. Issy-les-Moulineaux: OECD Development Centre, Working Paper No. 305.
- Chambers, R. (1989). Vulnerability, coping and policy. *IDS Bulletin*, 20(2), 1-7.

- Chavez, M. (2010). Jóvenes, territorios y complicidades: Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio Editorial. Versión tesis doctoral disponible: [http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/\\_documentos/tesis/tesis\\_0875.pdf](http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/_documentos/tesis/tesis_0875.pdf)
- Chávez, C. (2021). Masificación educativa y diversificación institucional. Discursos y diseños organizacionales en universidades privadas de bajo costo en el Perú. Tesis para optar el grado académico de Doctora en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Choy, S. (2001). Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Washington D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics
- Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2012). ¿La “otra” movilidad social? Una mirada desde la exclusión. En: Cuenca (ed). Educación superior, movilidad social e identidad. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo N°230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y G, Ortiz. (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento de Trabajo N°237. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., Reátegui, L. y Oré, S. (2019). Itinerarios de la Educación Privada en Perú. Revista Educação & Sociedade., Campinas, v.40, e0192469, 2019. Disponible en: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100315](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100315)
- Cuenca, R., Reátegui, L. y Rentería, M. (2022). El Sujeto Emprendedor. Imaginarios de éxito y representación sobre el trabajo. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- CVR. (2003). Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Perú: CVR. Disponible en: <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Degregori, C. I. (2014). Educación y mundo andino. En C.I. Degregori, Los límites del milagro: comunidades y educación en el Perú. Obras escogidas IV. Instituto de Estudios Peruanos
- Degregori, C. I. (2012). La década de la antipolítica: auge y huida de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos. Obras Escogidas II; Ideología y Política, 35. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Dewilde, C. (2003). A life-course perspective on social exclusion and poverty. *The British*

- Di Piero, E. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia redistributiva. *Espacios en Blanco*, N.º 28, 257-278. Disponible en: [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10046/pr.10046.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10046/pr.10046.pdf)
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.4.504>
- Elías, M., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *Revista Española de Sociología*, 29 (3, supl. 2), 27-46. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>
- Flanagan, A. (2016). Extending the literature on first-generation university students: A phenomenological study of Chilean experiences [tesis inédita de posgrado]. Lincoln: University of Nebraska
- Flor Toro, J.L., Magnaricotte, M., Alba Vivar, F. (2020). Los factores que limitan la transición a la educación superior situación actual y recomendaciones de política pública. Lima: Ministerio de Educación y Programa para la Mejora de la Calidad de la Educación Superior Universitaria y Tecnológica a Nivel Nacional.
- Fuentes, S. (2017) Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 957-972. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710177123>
- Galarza, F., Kogan, L., y Yamada, G. (2011). ¿Existe discriminación en el mercado laboral limeño? Un análisis experimental. Documento de Trabajo DD/11/15. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Garfias, M. (2015). La persistencia de las desigualdades en el ámbito de la educación universitaria El caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1940-2000. En: Cuenca, R (ed.) *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Glewwe, P., y G, Hall. (1998). Are some groups more vulnerable to macroeconomic shocks than others? Hypothesis tests based on panel data from Peru. *Journal of Development Economics*, 56(1), 181-206

- Grompone, A., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. *Sepia XVII*. Perú: El problema agrario en debate (pp.431-465). Lima: Sepia.
- Gofen, A. (2009). Family Capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58, 104-120
- González Norris, A. (1993). Asignación de recursos públicos para la educación superior universitaria: Perú 1960-1990. *Notas para el debate*, 8: 37-74. Lima: Grade. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/NPD/NPD08-2.pdf>
- Guerrero, G. (2013). ¿Cómo afectan los factores individuales y escolares en la decisión de los jóvenes de postular a la educación superior? Un estudio longitudinal en Lima-Perú. Documento de investigación, 69. Lima: GRADE.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, Año 6, número 12. Recuperado de <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/418>
- Hillmert, S. (2003). Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319-334. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Hossler, D., J. Schmit, and N. Vesper. (1998). *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: Johns Hopkins, University Press.
- Huber, L; y Lamas, L. (2017). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- INEI (2021). *Comportamiento de los indicadores del mercado laboral a nivel nacional. Enero-Diciembre 2021*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Disponible: <https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-empleo-nacional-oct-nov-dic-2021.pdf>
- INEI (2017). *Censo Nacional. XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Jaramillo, F., y Zambrano, O. (2013). *La clase media en Perú: cuantificación y evolución reciente*. IDB Technical Note; 550.
- Jenkins, S., Belanger, A., Londoño, M., Connally, M., Boals, A., y Durón, K. (2013). First-Generation Undergraduate Students' Social Support, Depression, and Life Satisfaction. *Journal of College Counseling*, Volume 16. pp.129-142.
- Labaree, D. (2007). *Education, markets and the public good*. New York: Routledge

- Lahire, B. (2008). Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En: Tiramonti y Montes (comp). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.
- Lamas, L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N°7, pp.127-151.
- Langa-Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *Revista Española de Sociología*, 27(1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>
- Langa-Rosado, D., Torrents, D. y Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>
- Langa-Rosado, D. y David, M. (2006). ‘A massive university or a university for the masses?’ Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 3, May 2006, pp. 343–365.
- Lavado, P; Martínez, J. y Yamada, G. (2014). ¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú (Documento de Trabajo 2014-021). Lima: Banco Central de Reserva del Perú.
- Lehmann, W. (2007). “I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, Volume 37, No. 2, 2007, pp. 89 – 110.
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147.
- Lohfink, M., y Paulsen, M. (2005). Comparing the Determinants of Persistence for First-Generation and Continuing-Generation Students. *Journal of College Student Development*, Vol. 46, N°4, pp.409-428.
- López, A. (2018). La universidad no hace al alumno, el alumno hace la universidad. aproximación a las decisiones educativas de las y los estudiantes de la universidad privada en Huamanga, departamento de Ayacucho. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13259>
- Martuccelli, D., y De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Departamento de Ciencias Sociales. Cuadernos de trabajo n°2.

- Martuccelli, D. (2021). El estallido social en clave latinoamericana. La formación de las clases popular-intermediarias. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mora Salas, M. y De Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LIX, núm. 220. pp. 81-116.
- Ministerio de Educación (2018). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluaciones de logro de aprendizaje 2018. Lima: MINEDU. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
- Montes, H. (2002). La Transición de la educación media a la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 269. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.420>
- Murillo, J y Carrillo, S. (2020a). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, N°12, pp.7-32.
- Murillo, J. y Carrillo, S. (2020b). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, 1(1), pp.7-31. doi: 10.46476/ra.vi1.9
- Neyra, E. S. (2014). ¿A dónde van los que quieren salir adelante? Estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo. *Debates en Sociología*, 39, 127-159.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Olave, E. (2019). Entornos familiares y permanencia de los(as) estudiantes de primera generación en el primer año universitario: la perspectiva de padres y madres. Tesis presentada a la Facultad de Educación, Psicología y Familia para optar al título de Cientista Familiar, Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile.
- Pasco-Font, A. (2000). Políticas de estabilización y reformas estructurales: Perú. Serie Reformas Económicas 66. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7601/1/S2000582\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7601/1/S2000582_es.pdf)
- Pereyra, O. (2017). San Felipe. Grupos de clase media se encuentran. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°50, pp. 173-195

- Reátegui, L., Grompone, A., y Rentería, M. (2022). ¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology, Volumen 39 (5)*, pp. 911-927
- Reay, D. (2004) 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research, *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D., Ball, S. y David, M. (2002) 'It's taking me a long time, but I'll get there in the end': mature student on access courses and higher education choice, *British Education Research, Journal*, 28(1), 5-19.
- Rentería, M., Grompone, A. y Reátegui, L. (2020). Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción de las élites en Perú. *RES N°29 (3) (2020)* pp. 561-578.
- Rodríguez Rocha, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8(15), 119-144. <https://doi.org/10.31406/relap2014.v8.i2.n15.5>
- Rojas, V., y Portugal, T. (2010). ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos. En: Ames, P. y Caballero, V. (Eds.), *Perú: el problema agrario en debate, SEPIA XIII* (pp. 136-170). Lima: SEPIA
- Román, A. (2016). Trayendo de vuelta al individuo: los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de Beca 18. Tesis para optar el grado de magister en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Román, A; y Ramírez, A. (2018). ¿El mito sigue vivo? Privatización y diferenciación social en la educación peruana. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Ruiz Bravo, P. M., Sánchez, J., y Pizarro, A. (2019). Liderazgo de mujeres en las universidades peruanas. En *La hora del liderazgo feminista*. (pp. 257 - 264). BUENOS AIRES. Red Global de Cátedras UNESCO en Género. Recuperado de: <https://catunescomujer.org/globalnetwork/articulos/la-hora-del-liderazgo-feminista-new-publication-of-global-network-unesco-chairs-on-gender/>
- Santos, M. (2008). *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 2015, N°7, pp.95-125. Lima.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en*

México. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Seclén, E. (2014). ¿A dónde van los que quieren salir adelante? Estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo. *Debates en Sociología*, (39), 127-159
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M.J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n. 1, 243-261.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Soto Hernández, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27 Núm. 3 (2016), pp.1157-1173.
- Sulmont, D., Valcárcel, M., y Twanama, W. (1992). El camino de la educación técnica: Los otros profesionales Los jóvenes de los Institutos Superiores Tecnológicos en Lima Metropolitana. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181577>
- SUNEDU (2021). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Laboratorio de Políticas Públicas. Serie ensayos & investigaciones N° 9. Buenos Aires. Disponible en: [https://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/politica\\_acceso/estudio\\_intersindical\\_latinoamericano\\_2005.pdf](https://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/politica_acceso/estudio_intersindical_latinoamericano_2005.pdf)
- Uccelli, F; y García-Llorens, M. (2016). Solo zapatillas de marca: jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones post secundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Vol. 8, pp. 41-70. Lima: SIEP
- Vommaro, P. (2016). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Warburton, E., Bugarin, R., y Nuñez, A.M. (2001). *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students*, U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Yamada, G. (2007). Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo? Lima: Universidad del Pacífico y Consorcio de Investigación Económica y Social

Yamada, G., Lavado, P., y Martínez Palomino, J. (2014). ¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú. Repositorio de la Universidad del Pacífico. Disponible en: <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1102>

## ANEXO 1. PROCESO DE TRANSICIÓN

	NF	Edad	Colegio	Academia	N° de postulaciones	Tipo de gestión	Proceso
1	Fernando	28	Público	Si	4	Privada	Postuló 3 veces a medicina en una universidad pública, pero no logró ingresar. Dejó la academia por un par de años y trabajó en una Farmacia. En ese tiempo encontró con la carrera de Ciencia Política y postuló e ingresó a una universidad privada en la cual se encontraba estudiando cuando se realizó la entrevista.
2	Luis	28	Público	Si	3	Pública	En un inicio quería postular a una universidad pública, pero en los simulacros de la academia sacaba un puntaje muy por debajo de la nota de ingreso. Estuvo en total 3 años en la academia. Decidió postular a otra universidad pública, postuló 3 veces. Ingresó la segunda vez, pero a una carrera que no quería, así que postuló una tercera vez y logró ingresar a su carrera, Ingeniería Mecánica.
3	Carolina	22	Público	SI	2	Pública	Postuló 2 veces a una universidad pública, la segunda vez que postuló ingresó. Luego de su paso por dos academias universitarias, logra entrar a esta universidad pública en la que se encontraba estudiando al momento de la entrevista.
4	Sebastián	31	Público	Si	2	Pública	Postuló 2 veces a una universidad pública. Ingresó la segunda vez a la carrera de economía. Al momento de la entrevista ya había egresado de la universidad.
5	Pedro	27	Público-privado	Si	3	Pública	Postuló 2 veces a una universidad pública, no ingresó. La tercera vez decide postular a la misma carrera, pero en otra universidad pública. Logra entrar a esta universidad pública en la que se encontraba estudiando al momento de la entrevista.
6	Ramón	19	Público	SI	1	Privada	Estuvo unos meses en la academia preuniversitaria. Postuló e ingresó la primera vez que postuló a una universidad privada en la cual se encontraba estudiando al momento de la entrevista.
7	Andrea	28	Privado	Si	2	Pública	Ingresó a la academia al terminar el colegio. La primera vez que postuló a la universidad pública a la que quería ir, no ingresó. Fue en su segundo intento

	NF	Edad	Colegio	Academia	N° de postulaciones	Tipo de gestión	Proceso
							que logra ingresar. Al momento de la entrevista ya había egresado de la universidad.
8	Gabriela	26	Público	No	1	Privada	Decide postular a una universidad privada, ya que consideraba que no iba a poder ingresar a una universidad pública. Logra ingresar la primera vez que postula. Al momento de la entrevista ya había egresado de la universidad.
9	Cecilia	28	Público	SI	1	Pública	Estuvo unos meses en la academia preuniversitaria y logró entrar a la universidad pública que quería la primera vez que postuló. Al momento de la entrevista ya había egresado.
10	Carlos	31	Privado	Si	2	Privada	El último año de colegio viajó de Tarapoto, lugar donde residía, hacia Lima y se inscribió en una academia preuniversitaria. Postuló dos veces a la universidad privada en la que finalmente estudió. Al momento de la entrevista ya había egresado de la universidad.
11	Samantha	28	Público	Si	4	Pública	Las primeras veces postuló a dos universidades públicas, pero no logró ingresar a ninguna. Luego postuló a otra universidad pública y en el segundo intento logra ingresar. Al momento de la entrevista ya había egresado.
12	Felipe	31	Público	Si	2	Pública	Ingresó a la academia antes de terminar el colegio. La primera vez que postuló a una universidad pública pero no ingresó. Logró ingresar a esa universidad al segundo intento. Al momento de la entrevista ya había egresado de la universidad.
13	Lucía	28	Público	Si	2	Pública	Se inscribió en una academia preuniversitaria el último año de secundaria. La primera vez postuló a medicina en una universidad pública, pero no logró ingresar. Luego postuló por segunda vez a administración de empresas y logró ingresar. Al momento de la entrevista ya había egresado.
14	Rafael	25	Privado-Público	Si	3	Pública	Viaja a Lima desde San Martín para prepararse para la universidad. Postuló dos veces a economía en una universidad pública, pero no logra ingresar. Luego postula a ingeniería a otra universidad pública y logra ingresar ahí. Al momento de la entrevista ya había egresado.

	NF	Edad	Colegio	Academia	N° de postulaciones	Tipo de gestión	Proceso
15	Jorge	25	Privado	SI	3	Pública	La primera vez que postuló fue a una universidad privada de élite y logró ingresar. Estuvo en esa universidad el primer año, pero por temas económicos decide salir de esa universidad. Luego, ingresa nuevamente a la academia para postular a una universidad pública. Postula 2 veces e ingresa la segunda vez. Al momento de la entrevista ya había egresado.
16	Julia	27	Privado	Si	1	Pública	Se inscribió en la academia preuniversitaria de la universidad pública a la que quería ingresar. Su buen desempeño en los exámenes de la academia generó que pueda ingresar de forma directa. Al momento de la entrevista ya había egresado.
17	Beatriz	29	Público	Si	2	Pública	Se mudó de Villa Rica a Lima para inscribirse en una academia preuniversitaria. Primero estuvo en una academia que no le gustó mucho, y luego se inscribió a la academia de su universidad. Postuló dos veces y llegó a ingresar la segunda vez. Al momento de la entrevista ya había egresado.
18	Pamela	25	Público	No	1	Privada	Egresó de su colegio en el tercio superior. Su colegio tenía un convenio con algunas universidades privadas para que le otorguen becas a ex alumnos con buen rendimiento. Postula a una de esas universidades e ingresa a la primera.
19	Melisa	26	Privado	Si	1	Privada	Ingresó la primera vez que postuló a una universidad privada. Al momento de la entrevista ya había egresado.
20	Heber	30	Público	No	0	Privada	Su universidad privada fue a ofrecer la posibilidad de que los estudiantes de su colegio ingresen directamente. Así que Heber tomó esa oportunidad. Al momento de la entrevista ya había egresado.