

La elección universitaria de jóvenes que son primera generación de universitarios en Lima-Perú

Luciana Reátegui

Instituto de Estudios Peruanos / FLACSO, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0221-2333>

lreategui@iep.org.pe

Recibido: 27/11/2023
Aprobado: 07/03/2024

Resumen

El presente artículo analiza el proceso de elección educativa de jóvenes que son primera generación de universitarios de sus familias (EPG) y que pertenecen a sectores socioeconómicos populares en Lima. A través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica, se observa el rol de la familia, las concepciones que tienen los entrevistados sobre la oferta universitaria pública y privada, y sobre el examen de admisión a la universidad como determinante en el proceso de elección. Se argumenta que las elecciones educativas se encuentran mediadas por la falta de información y orientación sobre la universidad, así como por una oferta educativa segmentada que no les permite considerar un rango amplio de opciones sobre las cuáles discernir. Asimismo, el rol de las familias se presenta como fundamental, ya que el ingreso a la universidad moviliza recursos y aspiraciones respecto a la transformación social y económica de su grupo familiar. Así, se busca discutir sobre los procesos de desigualdad social que se producen en el marco de la reciente masificación de la educación universitaria en Perú y la región.

Palabras clave: Estudiantes de Primera Generación; Elecciones Educativas; Acceso a la educación; Universidades; Educación Superior; Perú.

University choice for first generation college students in Lima-Peru

Abstract

This article analyzes the educational choice process of first-generation college students (EPG) who belong to unstable socioeconomic sectors in Lima. Through an analysis of twenty interviews with a biographical perspective, the article analyzed the role of the family in the choice process, the conceptions about the public and private university offer and the university admission exam as a determining point in the election process. It is argued that educational choices are mediated by the lack of information and orientation about the university, as well as by a segmented educational offer that does not allow them to consider a wide range of options on which to discern. Likewise, the role of families is fundamental, since admission to the university mobilizes resources and aspirations regarding the social and economic transformation of their family group. In this way, the article seeks to discuss the processes of social inequality that occur in the context of the recent massification of university education in Peru and the region.

Keywords: *First Generation College Students; College Choice; Access to Education; Universities; Higher Education; Peru.*

Introducción

La masificación de la educación superior ha devenido en una transformación del perfil de los estudiantes.¹ Antes, las universidades eran espacios monopolizados por jóvenes provenientes de sectores socialmente más favorecidos. La figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009) como un estudiante proveniente de un espacio con alto capital cultural, social y económico fue tradicionalmente el perfil arquetípico del universitario. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes de mayores privilegios siguen sobrerrepresentados en estas instituciones, ya no se puede entender al estudiantado universitario como un colectivo homogéneo en términos socioeconómicos y culturales, sino, más bien, como un grupo de jóvenes atravesados por múltiples experiencias.

En este escenario, un grupo de personas se caracterizan por ser estudiantes universitarios de primera generación de sus familias (de ahora en adelante EPG). Es decir, son jóvenes que acceden a la universidad pero que provienen de familias sin tradición educativa en el nivel superior o, dicho de otro modo, son jóvenes cuyos padres no cuentan con un diploma universitario. Para el año 2015, se estimaba que tres de cada cuatro estudiantes universitarios en Perú eran EPG (Cuenca, 2015).

Diversas investigaciones indican que contar con padres que no hayan pasado por la educación superior, o que cuentan con un bajo nivel educativo, constituye un factor de desventaja durante la transición al nivel superior y la experiencia universitaria. Ello, principalmente, porque cuentan con poca orientación familiar sobre el mundo académico y requieren de mayores soportes institucionales para sobrellevar la carga universitaria (Ghiardo y Dávila, 2020; Linne, 2018). Además, muestran que los EPG se encuentran sobrerrepresentados por personas que provienen de extracciones sociales menos privilegiadas y que tienen mayores probabilidades de abandonar los estudios (Choy, 2001; Flanagan-Bórquez, 2017).

En Perú, algunas investigaciones también evidencian esta desventaja. Benavides y Etesse (2012) mostraron que el origen social y el nivel educativo de los progenitores tienen un efecto significativo en los logros de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, aquellos estudiantes que viven en zonas urbanas y cuyos padres culminaron la educación superior tienen mayores probabilidades de culminar ese nivel educativo, en comparación con sus pares de zonas rurales. En general, varias investigaciones en Perú han dado cuenta de las desventajas que experimentan ciertos sectores en el sistema universitario en relación al género, el territorio, el origen étnico, el nivel socioeconómico, y la educación de los padres y madres (Guerrero y Rojas, 2019; Urrutia y Trivelli, 2018).

1. Se utilizará el pronombre masculino en referencia a mujeres y hombres. Se considera necesario tener claras las distinciones de género —las cuales se indicarán cuando se requiera—, pero se ha optado por ello por economía de palabras y fluidez de lectura.

En ese sentido, la incorporación de los EPG a la universidad abre preguntas respecto a su experiencia y, en el caso específico de este artículo, sobre el proceso de elección educativa que atraviesan. Si bien, en los últimos años, se han producido importantes investigaciones peruanas que dan cuenta de experiencias educativas en el nivel superior (Lamas, 2015; López, 2021; Seclén, 2014), aún existen pocos estudios que se enfoquen en las elecciones educativas y en los EPG como objeto de estudio. Las investigaciones que han abordado a los EPG lo han hecho de forma tangencial, a través del análisis de trayectorias de jóvenes de zonas rurales, migrantes o becarios, los cuales, en muchos casos, también cumplen con la característica de ser EPG (Grompone et al., 2018; La Serna, 2021). Además, los estudios sobre elecciones educativas se han centrado principalmente en el nivel básico (Rodríguez y Saavedra, 2020; Román y Ramírez, 2018; Sanz, 2015).

La particularidad del proceso de elección en el nivel superior es que los jóvenes tienen mayores posibilidades de deliberar sobre la decisión, por lo que el proceso recae más claramente sobre ellos. Si bien se podría analizar este proceso decisional como parte de una racionalidad que prioriza el cálculo costo-beneficio, en este artículo, por el contrario, se busca problematizar las elecciones educativas como un proceso complejo que responde a contextos, marcos de acción y reflexión que los EPG consideran como lo más conveniente de acuerdo a la posición que ocupan en el espacio social (Fuentes, 2017). Esta posición social, en el grupo de jóvenes entrevistados, se encuentra mediada por la inestabilidad económica y social. Por este motivo, las preguntas que se abren para entender este proceso se encuentran referidas a las motivaciones y expectativas de los entrevistados, la información con la que contaban, y las opciones disponibles y contempladas en un campo universitario caracterizado por una alta segmentación (Benavides et al., 2015).

Elecciones educativas y persistencia de desigualdades

Para entender los procesos de elección educativa, es importante situar la posición social de los entrevistados en el contexto peruano. Posición que no sólo se encuentra influida por la característica de ser EPG, sino también porque provienen de sectores socioeconómicos vulnerables o populares en Lima. Los entrevistados residieron en su niñez y juventud en zonas “periféricas” de la ciudad —algunos distritos ubicados en las zonas de Lima Este, Lima Norte y Lima Sur (*ver Anexo 1*)—; así mismo, sus historias familiares se encontraban atravesadas por procesos de migración de provincia a la capital, y sus padres contaban con ocupaciones informales y de alta rotación. Por ejemplo, la mayoría de los padres y madres contaban con emprendimientos pequeños de confección, comercio en el mercado o tiendas de ropa, pero también algunos se dedicaron a ser obreros de construcción o, en el caso de las madres, trabajadoras del hogar. En general, sus trayectorias personales y familiares muestran constantemente los desafíos económicos que tuvieron que afrontar.

En ese sentido, para el grupo de jóvenes estudiado el mundo universitario ha sido un espacio ajeno a sus experiencias familiares próximas, y su situación socioeconómica los confrontó con la posibilidad latente de no lograr ir a la universidad y ser profesionales. Si bien las elecciones educativas, al no tener un horizonte claro y definido de retorno, suponen apuestas y conllevan riesgos para todas las personas que decidan ir, no todos afrontarán el mismo nivel de riesgo (Reay et al., 2002). Por un lado, porque sus motivaciones estarán sujetas a las opciones educativas disponibles y, por el otro, porque incluso teniendo opciones similares, las consecuencias variarán en relación con los recursos, capacidades y aspiraciones de las que disponen (Langa-Rosado et al., 2019).

Algunas investigaciones enfatizan que los jóvenes de extracciones más populares —como los entrevistados— 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). Esto se debe, principalmente, a que los retornos educativos son difíciles de visibilizar y calcular en un horizonte a mediano o largo plazo. En el caso de los EPG, 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 elección es la posible “deuda” que implicaría una apuesta que no es del todo clara y segura. En ese sentido, la toma de decisión sobre si acceder a la universidad o no se ve mediada por el reconocimiento del carácter imprevisible de su elección. Se constituye como una elección más deliberativa en la cual se explicitan y hacen conscientes las formas de evitar el fracaso.

La literatura al respecto elabora una diferencia entre las elecciones de carácter incorporado y las de carácter contingente (Langa-Rosado et al., 2019; Reay et al., 2002). En el caso de las elecciones de carácter incorporado, observadas principalmente en los sectores medios tradicionales o altos, el paso hacia la educación superior se presenta como una cuestión natural y, a diferencia de los EPG estudiados, el mundo de la universidad es un territorio familiar. En línea con Bourdieu (1991), el hecho de que su entorno familiar y social se encuentren más cercanos a este espacio genera que los jóvenes de estos sectores elijan con mayor competencia entre las opciones disponibles. Asimismo, existe una mayor probabilidad de imaginar —de forma más concreta— los futuros posibles de su elección (Ball et al., 1999), por lo que 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 estudiantes “incorporados” 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 por la autorrealización profesional y personal que implica ir a la universidad. Para los estudiantes de sectores más

privilegiados el aprendizaje puede constituirse como 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, el carácter contingente de las elecciones da cuenta de una relación ambivalente con el presente y futuro. En general, los jóvenes que se ubican en sectores bajos y que provienen de familias sin tradición educativa 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 sus relatos, no existe una conexión rápida y armoniosa entre un sentimiento de satisfacción, y los logros académicos y personales. La opción universitaria, 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 este grupo, entonces, la elección educativa se configura como una apuesta bastante más arriesgada.

En ese sentido, las elecciones educativas no sólo dan cuenta de la proyección futura, sino también de los constreñimientos sociales presentes durante la decisión. Los procesos que surgen en este momento pueden consolidar escenarios de persistencia de desigualdades y muestran que las diferencias en el acceso a la oferta tienen un correlato con las opciones educativas que suelen elegir los jóvenes de acuerdo a su posición social de origen. Se sostiene, entonces, que los EPG estudiados se encuentran atravesados por desventajas de origen, las cuales se evidencian y adquieren particularidades propias del contexto durante el proceso de elección educativa.

Metodología

La investigación tuvo como herramienta de recolección la entrevista a profundidad con enfoque biográfico. Se realizaron preguntas sobre la composición familiar y el origen social, y se enfatizó en las trayectorias a nivel secundario y superior. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de dos horas, y profundizaron sobre las percepciones y aspiraciones frente a las alternativas consideradas durante la elección.

El primer criterio de elección de los entrevistados fue que sean EPG. Si bien desde la literatura existen diversas definiciones (Flanagan-Bórquez et al., 2023), en esta investigación, se hace referencia a aquellos jóvenes cuyos progenitores no cuentan con un diploma universitario, independientemente de si tienen o no familiares que hayan ido a la universidad, o de que sus papás hayan pasado por estudios terciarios. El segundo criterio fue que provengan de un origen social similar que, como se indicó en el apartado anterior, se podría definir como un sector social popular. Por último, el tercer criterio fue que estén desarrollando o hayan culminado sus estudios en alguna universidad ubicada en Lima en un periodo no mayor a cinco años, de tal manera que puedan reconstruir su experiencia con proximidad. Lima concentra casi el 40 % de la

oferta universitaria (Sunedu, 2021), y se caracteriza por una alta heterogeneidad, por lo que la muestra consideró la variedad de opciones, y no se definió en relación al tipo de universidad o carrera.

En total, se realizaron veinte entrevistas, de las cuales diez fueron a mujeres, y diez, a hombres; en el artículo, se trata de evidenciar las diferencias de género encontradas en el análisis sobre las elecciones. El promedio de edad fue de veintiséis años; cuatro de ellos se encontraban estudiando al momento de la entrevista, mientras que 16 ya habían culminado sus estudios. Asimismo, 13 asistieron a universidades públicas, y siete, a universidades privadas. Es importante mencionar que, durante la realización de las entrevistas, se explicitaron los objetivos del estudio, y se garantizaron la privacidad y confidencialidad de los datos, por lo que los nombres de los entrevistados han sido modificados (Ver Anexo 1).

Hallazgos

La universidad como proyecto familiar

Los entrevistados señalaron con recurrencia que sus familias tenían grandes expectativas de que vayan a la universidad y que se convirtieran en profesionales. Como señaló Cecilia, desde pequeña, su madre le infundió esa idea: “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”. Carolina señaló algo similar, ya que, antes de terminar el colegio, sus padres le habían comprado una carpeta con ejercicios de práctica para el examen de admisión a la universidad. Ella enfatizó que gran parte de la motivación para postular provenía de ellos: “Sí, yo si quería ir a la universidad, quería tener una profesión; sentí que mis padres tenían esa proyección para mí”.

En la mayoría de casos, esta aspiración estaba relacionada con salir de la situación económica desventajosa en la que se encontraban. Sus madres trataban de evidenciar lo mucho que les había costado sostenerse económicamente y el privilegio que suponía que ellos pudieran ir a la universidad. Fernando señaló esto con claridad, ya que sus padres recurrentemente narraban las situaciones difíciles que se habían presentado en sus vidas para lograr tener la casa y los recursos, aunque escasos, que actualmente tenían: “Ellos siempre contaban sus experiencias, y me sentía un poco comprometido a devolver lo que ellos habían hecho, ese esfuerzo”.

Por su parte, Lucía comentó que, si bien sus padres nunca la presionaron, la idea de tener estudios universitarios era algo que se encontraba presente en sus perspectivas desde muy pequeña. Ir a la universidad, de alguna manera, significaba una distinción entre la situación social y económica que tuvieron que atravesar sus padres y las oportunidades que ella podía aprovechar: “No sabría decirte de dónde nació. Pero sí un poco... el ser distintos; si ellos no lo fueron, pues me toca hacerlo”. O, como señaló Jorge, constituía una reivindi-

cación familiar: “Por lo mismo que, en mi familia, había muy pocos universitarios y mis padres tampoco eran universitarios, creo que, en un afán también de reivindicarse consigo mismos, también me impulsaban a que vaya a la universidad”.

En el caso estudiado, los entrevistados señalaron que la aspiración de continuar con los estudios superiores, principalmente universitarios, se encontraba casi naturalizada. Fueron pocos los relatos en los que recordaban el momento exacto en el que se racionalizó esta como una buena opción. A pesar de que el porcentaje de peruanos que va a la universidad es aún reducido —solo el 13.8 % de los jóvenes de entre 25 a 34 años cuenta con universidad completa (Escale, 2022)—, la naturalización de la universidad como la opción más adecuada al egresar del secundario es algo que se mencionó en casi todas las entrevistas y que se evidencia en otras investigaciones (Bustamante, 2018; Huber y Lamas, 2017). Sin embargo, a diferencia de los sectores más acomodados del país, donde la universidad resulta un paso más para mantener su posición de privilegio (Reátegui et al., 2022), para estos jóvenes se presenta como un mandato familiar y social. Antes que mantener un estatus casi destinado desde su infancia, los entrevistados y sus familias percibían el acceso a la universidad como una forma de superar las condiciones socioeconómicas que enfrentaban cotidianamente.

No sorprende, entonces, que en casi todos los casos las familias tomaran un protagonismo claro en el proceso de elección. Por ejemplo, el papá de Beatriz se asesoraba con amigos para saber cuál era la mejor opción: “Conversaba con sus amigos y siempre me decía que pedía consejos sobre en dónde hacer estudiar a sus hijas”. A través de estas consultas, su papá parecía tener consciencia de que sus conocimientos eran limitados. Sin embargo, según Beatriz, siempre trató de acompañarla y estimularla en este proceso; por ello, buscaba informarse. Asimismo, Gabriela comentó que, en su último año de colegio, su papá, que era obrero de construcción en un lugar cercano a la que sería su universidad, llegó a su casa con unos folletos de las carreras de Derecho, Medicina y Enfermería para que Gabriela los revisara y decidiera postular.

No obstante, a pesar de la búsqueda de los padres por orientar a sus hijos en su elección, en ningún caso, fue algo determinante. Ello podría deberse a que sus padres tenían un conocimiento igual o menor a sus hijos respecto al tipo de carreras disponibles, las universidades que las impartían y los retornos económicos que les garantizaban. Como explicó Ramón, la única advertencia que le dieron 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”. Esta percepción de los padres de Ramón sobre la universidad como una mejor opción frente a un instituto superior es algo que se ha evidenciado en otras investigaciones (Balarin et al., 2017), y se cristaliza en las opciones educativas que consideran los jóvenes al egresar del colegio. En contraparte, Luis señaló que no consideró la opción educativa técnica porque no sabía que

existía esa opción; para él y su familia la universidad era la única posibilidad de profesionalizarse y continuar estudiando al salir del colegio.

Por otro lado, se presentaron casos como los de Samantha, quien sugirió que su mamá no tenía conocimiento sobre lo que implicaba estudiar en la universidad y profesionalizarse; sin embargo, su prioridad era que ella ingresase: “Mi mamá, nunca se enteró, ni siquiera sabe qué es. Tampoco me preguntaba; a ella solo le importaba que yo ingresase”. Si bien su mamá tenía una intención manifiesta de que Samantha fuera a la universidad, esta no se encontraba atada a un tipo de institución o al desarrollo de una profesión específica, sino, más bien, a la obtención de una credencial universitaria. También, se identificaron algunos pocos relatos en los que la aspiración de ir a la universidad no se encontraba naturalizada, sino que se fue descubriendo conforme fueron culminando la secundaria. Este descubrimiento se produjo, principalmente, por medio de conversaciones informales con amigos que deseaban ir a la universidad, profesores o algún tío que les comentó sobre dicha posibilidad.

Si bien el involucramiento de las familias y las aspiraciones de los entrevistados presentan diferencias, en la mayoría de los casos, el deseo de ir a la universidad se encontró instalado y fomentado activamente, por ejemplo, cuando sus familias los inscriben —asumiendo los costos— a una academia preuniversitaria para su postulación, o cuando afianzan su apoyo en cuestiones inmateriales, como la búsqueda por asesorarse y orientar sus postulaciones. El ir a la universidad, entonces, constituye un proyecto personal y familiar sobre el cual se movilizan recursos y aspiraciones.

En contraste con lo que muestran algunos estudios sobre las dificultades que encuentran los EPG en el apoyo parental (Hossler et al., 1999), el proceso de elección parece ser un momento en el que la familia de los entrevistados cobra un rol central. De alguna manera, traspasar el momento de ingreso a la universidad asegura un cambio favorable en la trayectoria de los hijos o un diferencial con sus propias experiencias. No obstante, este proyecto convive con una falta de conocimiento y una desconexión con la experiencia universitaria, por lo que el apoyo funciona como una especie de “cheque en blanco” (Grompone et al., 2018), o como una apuesta sobre la que se desconoce su retorno o devenir.

La falta de orientación

Fernando contó que, cuando salió de la secundaria, nunca vio como opción estudiar Ciencia Política. Él ingresó a la academia preuniversitaria para postular a Medicina por presión familiar, pero no quería ser doctor. Como señaló, era imposible que, al terminar el colegio, haya postulado a Ciencias Políticas por la sencilla razón de que no sabía de su existencia. Más bien, fueron los años posteriores al colegio y conocer un nuevo círculo de amigos lo que le permitió conocer la carrera y postular. Pedro, por su parte, argumentó que, a pesar de ser uno de los primeros puestos de su colegio y tener como objetivo ir a la uni-

versidad, no sabía qué estudiar o dónde hacerlo: “En ese momento, al salir del colegio, nunca tuve claro qué carrera estudiar o en qué universidad estudiar, no conocía ninguna universidad. No me sentía lo suficientemente preparado, a pesar de haber salido del colegio casi en segundo lugar”. En general, señaló no sentirse preparado para afrontar la elección.

Asimismo, Heber indicó que la decisión de estudiar Traducción fue porque se encontraba matriculado en un instituto para aprender inglés durante los últimos años de colegio. Cuando decidió que iría a su universidad —por las facilidades de ingreso libre que ofrecieron—, indagó superficialmente la oferta de carreras que tenía y, cuando observó que había una carrera llamada Traducción, pensó que era lo más apropiado dada su experiencia con el inglés. Su decisión fue práctica; no quería perder tiempo viendo opciones, así que decidió por la carrera con la que sintió mayor cercanía:

Algo que me gustaba en ese momento era el inglés, porque justo estaba estudiando en un instituto a la par del colegio; entonces, averigüé en la universidad que había llegado la invitación [de ingreso libre] y había una carrera de Traducción de idiomas, así que dije *eso*.

Gabriela, que es enfermera, señaló que, cuando su papá le llevó un folleto de su universidad, recién supo que existía la posibilidad de que estudiara Enfermería o Medicina. Si bien no sabía cuál era la diferencia entre ambas carreras, decidió estudiar Enfermería, porque su tía se encontraba estudiando para ser técnica en Enfermería y le pareció una buena opción: “Bueno, para ser te sincera, no diferenciaba lo que es labor de enfermera y médico, ¿ya? [...] En serio, no diferenciaba de un médico y una enfermera. No sabía; solo sabía que alguien curaba y alguien estaba ahí”.

Con matices, historias como las de Gabriela, Ramón, Pedro y Heber se repiten en otros relatos. La decisión de estudiar una carrera no es del todo clara; más bien, se va descubriendo sobre la marcha. No obstante, a pesar de no contar con mucha información sobre las universidades y sus carreras, los entrevistados desplegaron distintas estrategias para hacer frente a este momento de decisión, como rendir test vocacionales o consultar con profesores. Por ejemplo, en los casos de Felipe y Luis, el resultado del test vocacional fue determinante para postular a su carrera:

Me hizo mi test y salieron dos opciones: ingeniero mecánico e ingeniero electricista. Y opté por electricista. Y me recomendó que vaya a la Pública, porque ya había varios que habían ingresado a esa carrera [...] No tenía mucha ambición tampoco.

En este punto, se han encontrado diferencias entre las mujeres y los hombres, ya que para las mujeres la decisión de la carrera pareciera haber ocupado un espacio más central. En contraste con los hombres, la mayoría de

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

Yo quería ser doctora, era lo más cercano que tenía, era una niña enferma, y me gustaba el trato, el mandil blanco. Conforme fui estudiando, vi que más me gustaba la lectura, entonces, fui a buscar una carrera más orientada a eso. Cuando me estuve preparando, ahí es donde me di cuenta cuál podría ser mi carrera, pensé *yo tengo más aptitudes para esto*.

Las mujeres usualmente atribuían la decisión de su carrera en relación a sus gustos o habilidades, así como a las posibilidades que tenían de estudiar. Julia, por ejemplo, arguyó que la decisión de estudiar Derecho fue porque ella y su familia habían experimentado estafas dolorosas en el pasado, y no quería que les volviera a suceder eso: “Opté por mi carrera porque sentí que nadie se iba a poder aprovechar de mí, ni de mi familia de nuevo”. La evaluación más profunda por parte de las mujeres puede deberse a que, históricamente, el espacio universitario ha sido un espacio masculinizado. Si bien, en la actualidad, el porcentaje de mujeres que accede a la universidad ha igualado al de hombres, algunos estudios muestran la persistencia de desigualdades de género al interior de las universidades peruanas. Por ejemplo, cuando se observa la menor proporción de mujeres en puestos de dirección o liderazgo, así como en el ingreso y ascenso de las mujeres en la carrera docente (Ruiz-Bravo et al., 2019).

Además, las entrevistadas daban cuenta de este deseo o anhelo por ir a la universidad como una forma de superar ciertos estreñimientos al que se encontraban sujetas en relación a su género (Ames, 2013). Algo que fue señalado por varias entrevistadas es que, durante el momento de transición a la universidad, sintieron una mayor libertad para trasladarse solas —cuando iban a la academia o las universidades—, así como más autonomía sobre la decisión de qué y dónde estudiar sin que sus padres y madres intervinieran.

Esta mayor evaluación sobre sus opciones profesionales, sin embargo, no necesariamente implicó una mejor decisión sobre su carrera. Como señaló Andrea, si bien su decisión sobre estudiar Derecho estuvo muy clara desde el inicio, conforme pasaron los años, se dio cuenta de que no era lo que realmente quería: “Tenía esa idea de abogada igual a justicia, abogada igual a defender a gente inocente, abogada igual a defender a los más vulnerables y me quedé mucho con ese chip [...] ya luego me di cuenta de que no”.

Si bien se aprecian diferencias en la elección entre hombres y mujeres, la falta de información y orientación puede resultar en una elección no del todo deseada o calculada para todos. En este punto, es importante mencionar el rol

del colegio como un espacio ausente en la configuración de la elección. Varias entrevistas dan cuenta de una falta de orientación y soporte institucional para sobrellevar de forma adecuada la decisión de dónde y qué estudiar al salir del colegio. En ese sentido, y como se desarrolla en la tesis de la que se deriva este artículo (Reátegui, 2023), las academias preuniversitarias terminan supliendo ese rol no sólo como orientadoras sobre las opciones existentes, sino también como espacios que ayudan a nivelarse en términos académicos.

De hecho, según los entrevistados, pasar por la academia fue un paso necesario para ingresar a la universidad. No sorprende, entonces, que 18 de los 20 entrevistados hayan asistido a una. Como otras investigaciones lo muestran, esto se encuentra generalizado en Perú, sobre todo para el ingreso a universidades públicas debido a su nivel de dificultad. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la primera década de este siglo, el 70 % de los estudiantes pasaron por la academia (Garfias, 2015). Como señalaron los entrevistados, de no haberse preparado así, no hubieran ingresado a la universidad, de ahí que haya sido un paso esencial para concretar dicha aspiración.

Este rol deficitario del colegio para los EPG ha sido recogido por otras investigaciones (Canales y De los Ríos, 2009; Choy, 2001), las cuales enfatizan que su formación escolar es de baja calidad en términos académicos y, en los casos estudiados, esto se produce independientemente del tipo de gestión del colegio al que se asista. Como se verá más adelante, para los entrevistados, el colegio adopta un rol subalterno en el proceso de transición a la universidad ya que, por un lado, no les otorga las capacidades académicas para afrontar un examen de admisión y, por el otro, no los llega a orientar sobre las opciones que existen al salir del colegio. Es decir, se presenta más como un obstáculo que como un facilitador del proceso.

La distinción entre lo público y lo privado

A raíz del proceso de liberalización iniciado en la década del noventa, el sistema educativo peruano se expandió al punto que, en quince años (2000-2015), el número de universidades —principalmente privadas— casi cuadruplicó su número, y la matrícula estuvo cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016).² Sin embargo, esta expansión no significó una mayor equidad; al contrario, la oferta se tornó sumamente heterogénea y segmentada en relación con los costos, la calidad y el tipo de gestión de las universidades. Como señalaron Benavides et al. (2015), la heterogeneidad se produjo principalmente en el sector privado, donde se establecieron universidades de muy alto y muy bajo costo; fueron las de bajo costo y públicas las que acogieron a los jóvenes de menores recursos, indígenas, de padres menos ocupados o con ocupaciones de menor estatus. En el caso de los entrevistados, trece de ellos estudiaron en universidades públicas,

2. Actualmente, existen 94 universidades (49 % públicas y 51 % privadas)

mientras que —de acuerdo a la definición de Chávez (2021)³— cuatro fueron a universidades privadas de bajo costo, y tres, de costo medio.

A pesar de que el número de universidades aumentó de forma exponencial en los últimos años, los entrevistados tenían una percepción general de que no contaban con una oferta muy amplia de universidades sobre las cuáles optar. Los de universidades públicas explicaron que una de las únicas opciones que divisaron fue la de postular a una de gestión estatal. Si bien algunos de ellos reflexionaron sobre opciones privadas, el costo asociado a la matrícula y mensualidad de estas instituciones significó una limitante para seguir con dicha posibilidad. Como señaló Lucía, la inestabilidad y escasez de la economía familiar no les permitía comprometerse a sostener el pago de una privada:

Lo que yo sabía era que tenía que ser una universidad pública, por el pago. Sabía que mis papás no estaban en posibilidades de pagar una privada. A pesar de que ellos, con buenas intenciones, me ofrecían [...] les dije *No me prometan algo que sabemos no vamos a poder mantener.*

El cálculo sobre a qué universidad postular encontraba bastante asidero en sus condiciones materiales. Julia también relató que ella siempre supo que, si quería seguir estudiando, tendría que ir a una pública: “Sabía que tenía que ingresar a cualquier nacional, que particular no iba a poder ser”.

En su evaluación, también señalaron diferencias entre los tipos de universidades. Por un lado, los que fueron a universidades públicas hicieron una distinción entre las universidades privadas de alto costo, y las privadas a las que ellos podrían acceder o las de bajo costo. Como señaló Pedro, a la dificultad de costearse una universidad privada se le sumó el hecho de que percibía que las universidades particulares a las que podía acceder eran poco exigentes. En contraste, “las otras particulares con mucho más nivel” o las de élite tenían un costo de inversión muy alto, prohibitivo para su familia:

Me puse a analizar respecto a la exigencia académica, y dije *una estatal*; 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.

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 para saber cómo se configura esta segmentación en los imaginarios. Algunos entrevistados, desde una mirada retrospectiva, tenían mucha claridad sobre qué representaba cada universidad en dicho circuito. Si bien se reconocía un circuito privado de “élite”, el cual consideran de mucho prestigio, constituía

3. Definición establecida sobre la base de la remuneración mínima vital en el Perú

un espacio al que difícilmente podrían haber accedido: “Bueno, en Católica, Pacífico, pero son igual de difíciles de mantener. He escuchado cosas de hasta *vende tu casa*, te dicen [risas]”.

Asimismo, entre los entrevistados, se encontró el caso de Jorge, quien estuvo el primer año en una universidad de élite, y que, al darse cuenta de que la economía familiar no resistía los costos asociados a la mensualidad, tuvo que cambiarse de universidad. De acuerdo a lo señalado, durante el proceso de elección, ni él ni sus papás advirtieron sobre la magnitud de los costos de dicha universidad, situación que se explica, en parte, por la falta de información que tuvieron.

Los que fueron a universidades privadas argumentaron que sus padres hicieron un esfuerzo extra para poder costear esas instituciones. Melisa, además, señaló que sus padres querían que asista a una privada porque, según ellos, si iba a una pública, se podría atrasar debido a las huelgas. Esta idea fue señalada por la mayoría de los entrevistados que fueron a privadas, quienes argumentaron que, al momento de decidir a qué universidad postular, cargaban ciertos prejuicios contra las universidades públicas, sobre todo, en relación al tema político. Al respecto, Jorge señaló que, cuando terminó el colegio, no contempló a las universidades públicas porque tenía el prejuicio de que había “puros terroristas”.

Esta imagen de las universidades estatales como espacios sumamente politizados e ineficientes encuentra asidero en el conflicto armado interno que se inició en la década de los ochenta. Durante los veinte años que duró, las universidades públicas fueron un objetivo de embate. Primero, por las acciones armadas de Sendero Luminoso que “tomaron” algunas universidades públicas como espacios de captación y expansión de su doctrina; después, por la represión del gobierno de Fujimori a través de la instalación de bases militares en dichas universidades (CVR, 2003). Durante este último periodo, además, se promovió un discurso que asoció la actividad política con la ineficiencia y corrupción (Degregori, 2012), y las universidades estatales se presentaron como un ejemplo.

En ese sentido, la mirada de las universidades públicas como espacios donde los estudiantes se atrasan debido a las protestas y a los ineficientes tiempos administrativos se encuentra aún algo extendida. Los entrevistados que estudiaron en privadas señalaron que, si bien, en retrospectiva, podría ser una exageración, el miedo al “atraso” fue uno de los motivos por los cuales ellos y sus familias prefirieron optar por la privada. Chávez (2021) encontró una percepción similar en el caso de los estudiantes de las universidades privadas de bajo costo en Perú. Al respecto, señaló que, a pesar de que las universidades públicas son percibidas como referentes importantes a nivel educativo y social, este grupo de estudiantes desistió de estudiar ahí porque las percibían como una “pérdida de tiempo” en tanto era más difícil graduarse en un ámbito caracterizado por huelgas docentes, administrativas y estudiantiles. Las privadas, entonces, se apreciaron como una opción más accesible y eficiente en su manejo administrativo.

No obstante, en cuanto a la distinción público-privada, se encontró que los entrevistados —incluso los de universidades privadas— percibían a las universidades públicas como espacios educativos de calidad. Es interesante observar que, si bien la mayoría eran críticos con su educación básica, la cual había sido para casi todos (14) en colegios públicos, no tenían la misma opinión sobre las universidades estatales. En comparación con lo que se señala para la educación básica, donde 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 se percibía como de mayor prestigio a nivel social. Sin embargo, es también la opción “más difícil” en un campo que perciben como reducido para personas con características sociales similares.

Examen de admisión como relevante en la elección

En Perú, la Ley Universitaria establece que todas las universidades deben realizar un proceso de evaluación para admitir a los estudiantes por orden de mérito. Cada institución establece sus propios requisitos y el nivel de exigencia varía de acuerdo a la universidad. No obstante, las universidades públicas reportan una mayor selectividad que las 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” (Sunedu, 2021, p. 60).

El examen de admisión fue uno de los aspectos más mencionados por los entrevistados al momento de reflexionar sobre su elección, ya que jugaba un rol determinante en la posibilidad de continuar con los estudios superiores en un campo limitado de opciones. Para todos los entrevistados, era claro que el examen de admisión a universidades públicas era bastante competitivo y exigente. De hecho, fue uno de los principales motivos para desalentar a los entrevistados de universidades privadas de estudiar en un centro público. Por ejemplo, Gabriela, al terminar el colegio, consideraba que su nivel académico no era el adecuado para entrar a una universidad pública, y que el tiempo de preparación era muy largo y, por lo mismo, costoso.

Pamela, por su parte, señaló que el proceso de postulación a una pública le parecía una “pérdida de tiempo” por lo competitivo que resultaba. Cuando evaluó la posibilidad de ir a una pública, pensó “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”. Desde su razonamiento, el proceso sería tan largo que era mejor estudiar en algún instituto técnico durante ese tiempo de preparación y, así, poder acceder a un trabajo que le diera dinero para pagar una carrera universitaria más adelante. Por ello, y luego de enterarse de que su colegio tenía un convenio académico con algunas universidades privadas, Pamela decidió postular directamente a una de las instituciones contempladas por el convenio.

El mismo razonamiento tuvo Heber, quien señaló que el proceso de admisión a una universidad pública le iba a costar, por lo menos, un año de preparación. En su caso, observó una ventana de oportunidad cuando fueron representantes de su universidad 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 examen, decidió ir a esa universidad. Además, si bien implicó un gasto para sus padres, no era una universidad “tan cara” (alrededor de 100 USD), por lo que pudieron hacer un esfuerzo para pagarla.

Dije si me están dando en la opción de ingreso libre, y como no era tan cara a comparación de otras universidades. Postular a un nacional de hecho que me iba tomar un año, por lo menos, prepararme. Entonces vamos a probar aquí. Las pensiones 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.

También se encuentran casos como el de Fernando, el cual postuló dos veces a la facultad de Medicina en una universidad pública y no logró ingresar. Debido a los costos de la academia y la postulación, así como al no estar convencido de estudiar Medicina, decidió trabajar. Después de un tiempo de trabajar como vendedor en una farmacia, ahorrar dinero, conocer la carrera de Ciencias Políticas y las opciones que tenía para estudiarla, decidió postular a una universidad privada.

En ese sentido, entre los entrevistados de 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 la opción pública. Chávez (2021) demostró algo similar al señalar que los estudiantes de universidades privadas de bajo costo 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 este tipo de universidades plantea, justamente, llegar a jóvenes de sectores populares que no lograron ingresar a la universidad pública.

Esto se condice con lo experimentado por los entrevistados de universidades públicas. En sus relatos, se muestra un largo y difícil proceso para lograr ingresar; de hecho, el promedio de postulación de los entrevistados fue de 2.5 veces —aproximadamente, un año y medio de postulación—, y sólo dos de las entrevistadas lograron ingresar la primera vez que postularon. No obstante, a pesar de coincidir en que fue un proceso de postulación muy angustiante, en la mayoría de las entrevistas, se valoró de forma positiva que las universidades públicas sean selectivas con sus ingresantes. Felipe señaló que la existencia de un examen competitivo es un filtro importante para valorar lo que significa estudiar en una pública. En contraste con el colegio, donde usualmente no existen mecanismos de selección tan restrictivos, a través de los exámenes de admisión, las universidades seleccionan a los “mejores” estudiantes.

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 y pides una vacante. O sea, a comparación de las universidades privadas, que ahí no hay tanta competencia para ingresar a diferencia de las más prestigiosas.

Para los entrevistados de universidades públicas, el examen de las universidades privadas a los que ellos podrían haber accedido eran fáciles o un simple trámite. En ese sentido, algunos de los entrevistados argumentaban que los exámenes de privadas no se constituían como un mecanismo de selección relevante que les permitiera diferenciarse. Para Sebastián, la diferencia entre entrar a una universidad pública y una privada tiene que ver con el esfuerzo y la “lucha” por el ingreso, lo que también denota la calidad de la universidad:

Hay una oferta de universidades donde el examen de admisión es un somero trámite. No me gusta mucho eso, y lamentablemente lo he visto bastantes años en la educación superior; entonces, cuando generas estos espacios donde sinónimo de postular es ingresar automáticamente, creo que es un indicador de calidad de la universidad.

En ese sentido, para los entrevistados de públicas, el examen de admisión por sus altos niveles de exigencia y competencia, de alguna manera, traza una distinción favorable entre las personas que van a estos centros y los que van a universidades privadas. 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. No obstante, el examen de admisión también resulta siendo un elemento que desalienta de la opción pública. La inversión que implica prepararse para el examen y la posibilidad de fracaso es algo que limita esta posibilidad.

Si bien existen diferencias entre las percepciones de los entrevistados de públicas y privadas, la sensación de “no dar la talla” para dar el examen de admisión fue un sentimiento común. Como se desarrolla de forma más amplia en otro trabajo (Reátegui, 2023), fue un consenso señalar que sus colegios no les habían otorgado las competencias suficientes para afrontar un examen de admisión. A pesar de que en muchos casos eran estudiantes sobresalientes en la secundaria, la “baja calidad” de sus colegios era algo que cuestionaban, independientemente de si fueron a colegios públicos o privados.

Reflexiones finales

Observar las elecciones educativas de jóvenes EPG de sectores sociales inestables permite problematizar sobre las formas cómo se configuran las desigualdades en sociedades como la peruana, donde cada vez más personas acceden a la universidad en un campo segmentado. En ese sentido, el artículo intenta dialogar con otros estudios realizados en la región (Aguar, 2012; Tiramonti, 2009), que buscan explicar fenómenos relacionados a las desigualdades sociales y culturales desde los procesos de elección educativa.

En primer lugar —y en línea con la vasta evidencia sobre la alta valoración de las familias peruanas en relación con la educación de sus hijos e hijas (Ansión et al., 1998; Rojas et al., 2017)—, el artículo sugiere que el acceso a la universidad para este grupo de jóvenes se constituye como un proyecto familiar en el que se movilizan expectativas, y recursos económicos y sociales para lograr el ingreso. Si bien muchas de estas expectativas pueden verse ligadas a la mera obtención de una credencial educativa, también se observa que el acceso a la universidad para este grupo de jóvenes y sus familias puede constituirse como una ruptura del ciclo intergeneracional de desventaja educativa (Gofen, 2009). Más allá de la carrera o universidad que se elija, y la inversión familiar que se realice, el proyecto se encuentra abocado a modificar, de forma ascendente, la trayectoria familiar.

Al provenir de un espacio caracterizado por la ausencia de experiencias universitarias y donde el acceso no está garantizado, las elecciones educativas de estos jóvenes parecen mediadas, principalmente, por la posibilidad de ingresar. En contraste con lo que se encuentra en sectores de mayor privilegio, donde aspectos como la infraestructura, la distancia hacia la universidad o la organización de la enseñanza se pueden presentar como relevantes para la elección (Fuentes, 2017), para los jóvenes estudiados y sus familias la elección parece sujetarse al objetivo de lograr concretar los estudios universitarios.

Este proyecto familiar, sin embargo, convive con la falta de información y puede resultar en la entrega de un “cheque en blanco”. En general, a pesar de la voluntad por involucrarse en el proceso de elección de sus hijos, los familiares de los EPG “actúan más como espectadores que como guías” (Flanagan-Borquez, 2017, p. 96). Esto se puede observar en el proceso de elección de la carrera, en el que la mayoría de los entrevistados señalaron no tener información disponible o adecuada para discernir entre las opciones. Si bien se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, relacionadas a una evaluación mayor por parte de las mujeres sobre las opciones disponibles y las posibilidades de ingresar, las decisiones se tomaron, principalmente, en base a la escasa información que tuvieron a la mano y, en algunos casos, resultó en un arrepentimiento de la opción elegida.

Esta ausencia de orientación no sólo proviene de un entorno familiar sin tradición educativa al nivel universitario; transversalmente, se observa que la mayoría de los colegios no les otorgaron la información suficiente y tampoco los orientaron en esta elección. En general, durante la transición a la universi-

dad, para los EPG se hacen evidentes las deficiencias de sus colegios, no sólo en términos de orientación, sino también porque, al prepararse para dar el examen de admisión, observan que, aun siendo estudiantes con buen desempeño escolar, no cuentan con los conocimientos y contenidos que se requieren para entrar a la universidad. Esto coincide con los trabajos de los EPG de la región, que argumentan que este grupo cuenta con un capital académico diferente o menor al de sus pares con familias con tradición universitaria, debido a que las escuelas a las que asistieron son de baja calidad (Guerrero-Valenzuela et al., 2022; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017).

En este contexto, las academias preuniversitarias, muy extendidas en el sistema educativo peruano, parecen constituirse como un espacio de “educación en las sombras” (Bray, 2013). Es un sistema alternativo a la educación formal, desregulado, pero que, a pesar de su carácter informal, para los entrevistados significó un paso esencial para ingresar a la universidad. Si bien 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, a pesar del crecimiento de la oferta universitaria en el Perú, para el grupo estudiado las opciones fueron limitadas. El factor económico es, sin duda, el más importante para definir sus opciones. Por ejemplo, hubo un consenso en señalar a un grupo de universidades privadas como inaccesibles en términos de costos. Pero, también, se juegan concepciones respecto al estatus de las universidades o las posibilidades de ingresar. En algunos casos, se valoraba negativamente a ciertas universidades privadas en términos de calidad, o se percibían las universidades públicas como ineficientes y de difícil acceso. No obstante, visto en retrospectiva, hubo un consenso —para los EPG de universidades privadas como públicas— en que las universidades públicas eran competitivas y de buena calidad.

Los exámenes de admisión a las universidades públicas juegan un rol importante en esta percepción. En un contexto de deterioro del sistema público, para los entrevistados de universidades públicas los exámenes de admisión son la forma de garantizar la calidad de sus universidades —de hecho, muchos argumentaron que el prestigio de las estatales se cimienta en que los estudiantes realizan un esfuerzo real por ingresar—, y se constituye como un capital simbólico para ellos como estudiantes y egresados. 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 y los habilita a pertenecer a ese espacio. No obstante, a contramano y como se observa en las trayectorias de los entrevistados que fueron a universidades privadas, el examen de admisión es también un dispositivo de exclusión y un poderoso desalentador de que más jóvenes accedan a la universidad pública.

Referencias

- Aguiar, A. (2012). Cuando la elección de la escuela es libre: el caso de las elites y clases medias brasileras. En S. Ziegler y V. Gessaghi (Ed.). *La formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos* (pp. 123-145). Manantial.
- Ames, P. (2013). ¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. *Documento de Trabajo*, 192. IEP.
- 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*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Balarin, M., Alcázar, L., Glave, C., y Rodríguez, M. (2017). *Transiciones inciertas: Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*. GRADE
- 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*, 78. 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 R. Cuenca (Ed.). *Educación Superior Movilidad Social e Identidad*. IEP.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bray, M. (2013). *Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas*. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).
- Bustamante, M. (2018). Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 83-98.
- 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), 50-8.
- Chávez, C. (2021). *Masificación educativa y diversificación institucional. Discursos y diseños organizacionales en universidades privadas de bajo costo en el Perú*. [Tesis de doctorado, PUCP].
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment*. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Cuenca, R. (22 de marzo de 2015). *Universitarios de primera generación: Retos de la expansión universitaria*. <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primera-generacion/palimpsesto/>
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. *Documento de Trabajo*, 230. IEP.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe final. Comisión de la Verdad y Reconciliación*. CVR.
- Degregori, C. (2012). *La década de la antipolítica: auge y huida de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos. Obras Escogidas II; Ideología y Política*, 35. IEP.
- Flanagan-Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104.
- Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy, A., Guzmán-Valenzuela, C., y Varas-Aguilera, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *RMIE*, 28(97), 363-390.
- Fuentes, S. (2017). Elegir la universidad privada en Buenos Aires: espacialización de la elección en contextos de diversificación. *Educasao Pesquisa*, 43(4), 957-972.
- 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 R. Cuenca (Ed.) *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. IEP.
- Ghiardo, F., y Dávila, O. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última Década*, 28(53), 40-77.
- Grompone, A., Reátegui, L., y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En: R. Fort, M. Varese, y C. de los Ríos (Eds.). *Sepia XVII. Perú: El problema agrario en debate*, 431-465. SEPIA.
- Guerrero, G., y Rojas, V. (2019). Young women and higher education in Peru: How does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, 32(8), 1090-1108.
- Guerrero-Valenzuela, M., Rivero, G., Salvo, A., Varas Aguilera, P., Vera, D., y Flanagan-Bórquez, A. (2022). Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación. Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-26.
- Huber, L., y Lamas, L. (2017). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. IEP.

- Jarpa-Arriagada, C., y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: el caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- La Serna, K. (2021). Superando desafíos académicos y laborales: fabricación y despliegue del capital social entre estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico. En O. Manky (Ed.). *Rostros del trabajo: desigualdad, poder e identidad en el Perú contemporáneo*. Universidad del Pacífico.
- Lamas, L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 127-151.
- 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*, 12(2), 228-244. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>
- 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>
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147.
- López, N. (2021). Ni ciudadanos ni consumidores: experiencias de estudiantes de una universidad privada en Huamanga, Ayacucho. En O. Manky (Ed.). *Rostros del trabajo: desigualdad, poder e identidad en el Perú contemporáneo*. UP.
- Reátegui, L. (2023). La transición a la universidad de las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Lima-Perú. [Tesis de maestría, FLACSO]. Reátegui, L., Grompone, A., y Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. IEP.
- 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.
- Rodriguez, M., y Saavedra, M. (2020). Moviéndose de una decepción a otra: los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 217-242.
- Rojas, V., Guerrero, G., y Vargas, J. (2017). El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: educación, trabajo y maternidad/paternidad. *Documento de trabajo*. GRADE
- Román, A., y Ramírez, A. (2018). *¿El mito sigue vivo? Privatización y diferenciación social en la educación peruana*. IEP.

- Ruiz-Bravo, P., Sánchez, J., y Pizarro, A. (2019). Liderazgo de mujeres en las universidades peruanas. En A. Alonso y T. Lange de Paz (Eds.). *La hora del liderazgo feminista* (pp. 257-264). UNESCO.
- 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*, 7(7), 95-125.
- 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.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). (2021). *III Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Sunedu.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino: especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti y Montes (Comp.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). FLACSO.
- Urrutia, A., y Trivelli, C. (2018). Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. *Documento de Trabajo*, 243. IEP.

Anexo 1. Relación de entrevistados

	Nombre ficticio	Edad	Gestión del colegio	Profesión	Gestión de la universidad	Distrito de residencia durante su colegio y universidad
1	Fernando	28	Público	Ciencia Política	Privada	San Juan de Lurigancho
2	Luis	26	Privado-Público	Economía	Pública	San Martín de Porres
3	Carolina	22	Público	Derecho	Pública	San Juan de Lurigancho
4	Sebastián	32	Público	Economía	Pública	San Juan de Lurigancho
5	Pedro	27	Público	Ingeniería Ambiental	Pública	San Juan de Lurigancho
6	Ramón	19	Público	Diseño Gráfico	Privada	Carabayllo
7	Andrea	28	Privado	Derecho	Pública	Ventanilla
8	Gabriela	26	Público	Enfermería	Privada	Pachacamac
9	Cecilia	28	Público	Economía	Pública	El Agustino
10	Carlos	28	Privado	Ciencia Política	Privada	Ate Vitarte
11	Samantha	28	Público	Educación	Pública	Santa Anita-El Agustino
12	Felipe	31	Público	Ingeniería Eléctrica	Pública	Callao
13	Lucía	28	Público	Psicología	Pública	Ate Vitarte
14	Rafael	25	Privado-Público	Ingeniería Eléctrica	Pública	Pueblo Libre
15	Jorge	25	Privado	Ingeniería Ambiental	Pública	Jesús María
16	Julia	27	Privado	Derecho	Pública	Independencia - Callao
17	Beatriz	29	Público	Derecho	Pública	Santa Anita
18	Pamela	25	Público	Ciencias Políticas	Privada	Villa el Salvador
19	Melissa	26	Privado	Derecho	Privada	Independencia - Callao
20	Heber	30	Público	Traducción e Interpretación	Privada	Ventanilla