

De la frustración al orgullo. La experiencia de los estudiantes de primera generación durante la transición a la universidad en Perú

From frustration to pride. The experience of first-generation students during the transition to university in Peru.

Luciana Reátegui
FLACSO, Argentina
lreategui@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-407>

Recibido: 16 de febrero de 2024

Aceptado: 5 de marzo de 2024

RESUMEN:

El artículo analiza la experiencia emocional durante la transición de la secundaria a la universidad de jóvenes que son estudiantes universitarios de primera generación y que se ubican en posiciones socioeconómicas inestables en Lima-Perú. Por medio de un enfoque cualitativo y a través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica, se buscó conocer su experiencia de preparación y postulación a la universidad. Se argumenta que el proceso de transición a la universidad es experimentado como un momento de afirmación de las desigualdades sociales que se manifiestan en sentimientos de frustración, miedo al fracaso y orgullo; en un escenario donde el ingreso a la universidad no sólo constituye un proyecto familiar, sino también, una oportunidad para modificar su origen social. Durante la transición se ponen de manifiesto las desventajas signadas por una deficiente educación secundaria y el desconocimiento sobre el mundo universitario. Pero, también, se muestra los recursos que movilizan para contrarrestar las desventajas de origen, tales como la incorporación a una academia preuniversitaria y los soportes familiares que se erigen como fundamentales para lograr el ingreso a la universidad.

PALABRAS CLAVE: estudiantes de primera generación, acceso a la educación, universidades, educación superior, Perú.

ABSTRACT:

This article analyzes the emotional experience during the transition from high school to university of first-generation university students in unstable socioeconomic positions in Lima-Peru. By means of a qualitative approach and through the analysis of twenty interviews with a biographical perspective, we sought to understand their experience of preparation and application to university. It is argued that the process of transition to university is experienced as a moment of affirmation of social inequalities that are manifested in feelings of frustration, fear of failure and pride; in a scenario where university entrance is not only a family project, but also an opportunity to change their social background. During the transition, the disadvantages marked by a deficient secondary education and the lack of knowledge about the university world become evident. But it also shows the resources mobilized to counteract the disadvantages of origin, such as the incorporation to a pre-university academy and the family supports that are fundamental to achieve university entrance.

KEYWORDS: first generation college students, access to education, universities, higher education, Peru.

INTRODUCCIÓN

En Perú, la expansión del sistema educativo en las últimas décadas, marcada por la obligatoriedad de la educación secundaria y el aumento en la matrícula universitaria, ha resultado en un mayor número de personas ingresando a la universidad. Desde inicios del nuevo siglo la matrícula secundaria experimentó un crecimiento promedio de 1.1% anual (Cuenca et al., 2017) y la oferta universitaria, así como la matrícula, estuvieron cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016). Sin embargo, a pesar de esta expansión, el porcentaje de la población de 25 a 34 años que actualmente cuenta con educación universitaria completa en el Perú sigue siendo reducida (13.8%) (Estadística de la calidad educativa -ESCALE-, 2022).

Las investigaciones muestran cómo el sistema educativo superior peruano sostiene y reproduce brechas tanto para el acceso como la permanencia de ciertos sectores poblacionales. Factores como el origen étnico, el género, el nivel socioeconómico y el territorio de residencia colocan a los jóvenes en posiciones de desventaja para acceder y mantenerse en la universidad (Urrutia y Trivelli, 2018; Guerrero y Rojas, 2019). Sumado a ello, el nivel educativo de los padres y madres influye en la relación de los estudiantes con la educación superior. Se observa que los jóvenes que tienen por lo menos un padre con nivel educativo superior, cuentan con mayores probabilidades de asistir a ese nivel que sus pares cuyos padres sólo cuentan con estudios básicos (Benavides y Etesse, 2012; Guerrero, 2013; Sánchez y Singh, 2018). En este contexto, se estima que tres de cada cuatro estudiantes universitarios en Perú son de primera generación (en adelante, EPG) (Cuenca, 2015), es decir, estudiantes cuyos padres no tienen estudios técnicos o universitarios.

El presente artículo tiene como objetivo profundizar en las desigualdades durante el acceso a la universidad para este grupo de jóvenes EPG procedentes de sectores populares en Lima. Se centra en el período de transición de la secundaria a la universidad como un momento en el que se cristalizan las desventajas o ventajas acumuladas a lo largo de las trayectorias (Mora Salas y De Oliveira, 2014; Saraví, 2016). Analizar este período nos permite entender las oportunidades que el sistema educativo ofrece a este grupo de jóvenes, así como los recursos sociales, culturales y emocionales que tienen para continuar sus estudios.

En otros países de la región se han realizado varios estudios sobre el proceso de transición de la secundaria a la superior, enfatizando en las decisiones educativas y la elección de la carrera (Saraví, 2009; Rodríguez Rocha, 2014; Nuñez y Fuentes, 2022). En Perú, actualmente, se observa un creciente interés por el estudio de las transiciones. Para el caso de las investigaciones enfocadas en la adolescencia/juventud están las que abordan la transición de la secundaria a la superior de jóvenes que residen en zonas rurales (Villegas, 2016; Grompone, et al. 2018) y la transición hacia la adultez de jóvenes de sectores vulnerables (Balarin, et al. 2017; Rojas, et al. 2017). Estos estudios revelan la importancia de la educación superior en el proyecto familiar y personal de mejora de las condiciones de vida, así como las limitaciones del sistema educativo para apoyar estas etapas.

Un factor que aún no se ha analizado en profundidad en la literatura peruana en general, y sobre las transiciones en particular, es el componente emocional dentro de dicha experiencia. Es decir, cómo es que los jóvenes interpretan, sienten y se vinculan con las instituciones y sus grupos de referencia durante esta etapa. Este periodo de transición no sólo produce una aproximación instrumental respecto a lo que significa el ingreso a la universidad, sino también y, sobre todo, conlleva una serie de emociones que dan cuenta del contexto en el que los jóvenes EPG se encuentran inmersos. Un contexto social, económico y de relaciones familiares, amicales e institucionales que median su relación con el ingreso a la universidad. En ese sentido, el presente artículo analiza la experiencia emocional durante la transición postsecundaria -signada por la preparación y postulación a la universidad- de un grupo de jóvenes EPG con orígenes sociales populares en Lima-Perú.

TRANSICIONES, EMOCIONES Y EXPERIENCIAS CON LA DESIGUALDAD

Los jóvenes estudiados¹ provienen de un espacio social particular. Sus trayectorias se encontraron atravesadas por la inestabilidad económica, espacios residenciales y habitacionales precarios - donde los servicios como la luz, agua, desagüe, transporte y/o alumbrado público no estaban asegurados- y por la informalidad de las ocupaciones de sus padres. Asimismo, se caracterizan por ser estudiantes universitarios de primera generación (EPG), es decir, sus padres y madres no pasaron por la universidad, por lo que no cuentan con experiencias familiares universitarias próximas. En ese sentido, son jóvenes con características disímiles a la figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009), ya que, como señalan diversos estudios sobre EPG de sectores vulnerables (Choy, 2001; Bryan y Simmons, 2009; Flanagan-Borquez, 2017; Linne, 2018), requieren de más tiempo para completar sus objetivos académicos y tienen menos probabilidades de culminar sus estudios debido a la falta de apoyo familiar, el bajo conocimiento sobre el mundo universitario y a las dificultades económicas de su entorno.

El entorno social en el que se desenvuelven los entrevistados, marcado por la inestabilidad socioeconómica, influye en sus pensamientos, sentimientos y prácticas (Reay, 2005; 2018), y se manifiesta de forma patente en momentos bisagra como lo es el egreso de la secundaria. En ese sentido, la transición postsecundaria se constituye como un momento de tensión tanto a nivel personal como social (Araujo y Martuccelli, 2011). No todos los jóvenes que terminan la secundaria aspiran a ingresar a la universidad, pero aquellos que lo desean enfrentarán una serie de desafíos que pueden poner de manifiesto tanto sus dificultades y habilidades personales como los límites y oportunidades estructurales e institucionales a su disposición. Es decir, se constituye como un momento de movilización de recursos sociales, económicos y emocionales.

Los soportes que tendrán para sobrellevar este proceso mediarán la experiencia emocional que tengan los jóvenes. P. ej., el papel de las familias puede ser fundamental en la decisión de continuar los estudios, ya sea como un estímulo o como una barrera (Nobile, 2016). A su vez, y en contraste con otras experiencias de transición, los soportes evidenciarán la desigualdad existente en un momento estructuralmente equivalente para todos los jóvenes que tengan aspiraciones de continuar con los estudios universitarios.

En este contexto, la experiencia del grupo de jóvenes estudiado adquiere una condición particular, ya que una transición “exitosa” hacia la universidad dependerá de los recursos que puedan movilizar en un escenario de desventaja educativa y social. Los sectores de mayor privilegio, como los sectores medios tradicionales y altos, evidenciarán activos emocionales vinculados al origen social como la confianza o el derecho a pertenecer al espacio universitario (Reay, 2005; Gessaghi, 2016). En contraste, para los jóvenes estudiados, el ingreso a la universidad es algo ajeno a sus experiencias familiares y constituye, a su vez, una forma de diferenciarse y modificar su posición social a largo plazo.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, las emociones experimentadas durante la transición postsecundaria no son simplemente impulsos irracionales, sino que están moldeadas por la posición social de los entrevistados y su capacidad para gestionar emocionalmente las situaciones que surjan durante este proceso (Hochschild, 2012). No solo influyen en la relación de los jóvenes con su entorno, sino que también generan respuestas y permiten reinterpretar las situaciones que enfrentan. Por esta razón, las emociones difícilmente pueden ser tratadas como una “sustancia”; más bien, expresan los movimientos, matices y transformaciones que los individuos experimentan en un momento dado (Le Breton, 2013).

METODOLOGÍA

Los estudios centrados en las transiciones han sido predominantemente abordados desde perspectivas biográficas, las cuales destacan el análisis de los cursos de vida y las trayectorias (Casal, et al., 2006). En el caso específico de las juventudes, estas aproximaciones permiten entender procesos como el ingreso a la universidad o la incorporación al trabajo como parte de un conjunto de trayectorias que no sólo dan cuenta de singularidades en las biografías individuales, sino también de generalidades contextuales en las que se insertan (Chavez, 2010).

Bertaux (2005) señala que adentrarnos a observar las memorias de los sujetos y la forma cómo reconstruyen sus itinerarios biográficos es una valiosa fuente de información sobre lo que ha tenido sentido para ellos en el marco de un contexto más amplio. En el caso de la investigación, el recorrido biográfico permitió trazar puntos de partida y de llegada en relación con la transición, p.ej. observar la experiencia académica en la secundaria, las motivaciones puestas en la continuación de sus estudios en el nivel superior, la preparación para el examen de admisión y el momento del ingreso. En ese sentido, las emociones aparecieron en distintos momentos de esta transición, de forma implícita o explícita, y formaron parte de las respuestas sobre los devenires de los acontecimientos que fueron experimentando.

Se realizaron veinte entrevistas con enfoque biográfico. Cada una de estas tuvo una duración promedio de dos horas y en la mayoría de los casos fueron realizadas por videollamadas. Respecto a los criterios de la muestra, si bien existen múltiples definiciones sobre quiénes conforman el grupo de EPG (Flanagan et al, 2023), se les definió como jóvenes cuyos padres y madres no cuentan con un título universitario. Asimismo, se buscó que fueran jóvenes que no estén experimentando la postulación a la universidad durante el momento de las entrevistas, de tal manera que puedan observar con cierta distancia dicho momento. Por lo tanto, dieciséis habían egresado en un plazo no mayor a cinco años y cuatro se encontraban en los últimos ciclos de sus estudios. Se seleccionaron estudiantes de universidades ubicadas en Lima, que concentra un tercio de la matrícula a nivel nacional y se caracteriza por tener una oferta bastante heterogénea. La muestra contempló distintos circuitos educativos -privados y públicos-, para observar las diferencias que se encuentran de acuerdo al tipo de gestión de la universidad. Trece de los entrevistados fueron a universidades públicas y siete a privadas. Dados los criterios de confidencialidad de la investigación, los nombres han sido modificados.

LA FRUSTRACIÓN POR “NO DAR LA TALLA”

Para acceder a la universidad en Perú, la Ley Universitaria establece como requisito obligatorio que todas las instituciones educativas cuenten con un proceso de selección de estudiantes. Los exámenes de admisión, que son la principal modalidad, son fijados autónomamente por cada universidad y sus niveles de dificultad difieren de acuerdo a la institución. Los de universidades públicas cuentan con procesos más competitivos, ya que 1 de cada 6 postulantes logra ingresar, frente a 1.5 de cada 2 en el caso de las privadas (SUNEDU, 2021).

Estos datos se condicen con la situación de los entrevistados. De los trece entrevistados de 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, otros dos ingresaron de forma directa a través de convenios que tenían sus colegios con sus universidades y los dos restantes tuvieron que postular más de una vez.

Si bien existen diferencias notables en la posibilidad de ingresar a una universidad pública y una privada en Perú, para todos los entrevistados la búsqueda por el ingreso fue un momento significativo por el nivel de dificultad que supuso. Durante esa etapa, la mayoría pasó por una

academia preuniversitaria, las cuales son instituciones privadas independientes o anexas a las universidades en las que preparan a los estudiantes para dar el examen de admisión. Las academias se encuentran bastante extendidas en Perú y tienen costos que pueden variar entre 200 USD a 800 USD por un periodo de tres a cuatro meses (RPP Noticias, 2020).

Es interesante observar que, a pesar de los costos asociados, para los entrevistados y sus familias la academia fue una instancia necesaria. En todos los casos se indicó que las familias hicieron un esfuerzo por mantener económicamente su preparación sin ningún tipo de objeción. Al contrario, se manifestó que el paso por la academia era algo que los padres y madres habían considerado desde siempre, por lo que, llegado el momento, no se presentaron reparos para la inversión.

En las entrevistas se indicó que su preparación en la academia fue fundamental para lograr el ingreso a la universidad. En general, todos los entrevistados sintieron mucha frustración durante esta etapa porque sentían que no tenían las habilidades y/o conocimientos requeridos para ingresar a la universidad. El argumento principal para sostener esta afirmación era la baja calidad de los colegios de los que egresaron. De acuerdo a las entrevistas, su formación escolar no les dio las herramientas necesarias para afrontar la postulación a la universidad. Independientemente de haber egresado de un colegio privado o público, se relató lo “chocante” o frustrante que fue entrar a la academia “cuando empecé la academia fue así como una cachetada porque todo era nuevo” (Entrevista a Cecilia).

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. Julia señaló que cuando entró a la academia no entendía 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 cursos que sentía que no los había llevado tan bien en el colegio, y cuando entré a la academia sí volé total, no entendía muchas cosas y era frustrante (...) hay un choque, sobre todo cuando no te han dado un buen nivel en el colegio y tú crees que sí sabes esas cosas. (Entrevista a Julia).

La distancia entre lo que les enseñaron en el colegio y lo que se requería para entrar a la universidad se manifestaba en no conocer 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, si bien en el colegio le era sencillo aprobar los cursos, en la academia se dio cuenta que le faltaban elementos para poder ingresar a la universidad. Asimismo, conoció a personas que venían preparándose por años y todo ello le generó miedo por la posibilidad de no lograr entrar nunca a la universidad.

Para mí era muy sencillo todo lo que nos enseñaban en el colegio nacional, a lo que te enseñaban en esta academia. 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 mi primer año. Los demás ya tenían tres años o cuatro años preparándose. Dije, no veo estando tres o cuatro años en la academia, y bueno ocurrió mi miedo. (Entrevista a Fernando).

Para algunos de los entrevistados que fueron a colegios públicos el problema de la calidad residía en el carácter estatal. De hecho, Pedro, que pasó por un colegio privado y otro público, consideraba que el estatal era menos exigente que el privado. En general, su experiencia en el público fue un poco frustrante, ya que era uno de los mejores estudiantes, pero 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 “Sí considero que la 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” (Entrevista a Pedro).

Sin embargo, 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 el cual señaló que el dueño de su colegio manejaba la institución como si fuese su “chacra”, sino también el de Andrea que, al mudarse con su mamá y hermanos a una zona recientemente urbanizada, fue inscrita en un colegio privado para que termine la secundaria. De acuerdo a su relato, la matricularon en “esos colegios típicos que abren un edificio y son cualquier cosa. Entonces ahí terminé mi secundaria en un colegio particular entre comillas, pero la verdad que la educación era súper básica”. 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) y que se expandieron en las zonas urbanas del país -principalmente en Lima- de manera estrepitosa durante los últimos veinte años (Balarin et al., 2018).

Esta diferencia entre los colegios privados también fue señalada por Melisa, la cual estuvo en un colegio y universidad privada. Cuando pasa a secundaria, su familia la inscribe en un colegio privado cercano al distrito donde estaban residiendo. Melisa encontró muchas diferencias culturales con sus compañeros de colegio y sentía que las proyecciones de vida -como el ir a la universidad o ser profesional- no eran iguales.

hoy por hoy digo «bueno, también el tipo de colegio, bueno el entorno en el que yo estaba». (...) Era un colegio privado, pero o sea el contexto cultural, hay que decirlo, para mí el contexto cultural del chico que estudió en el Privado Católico no es el del que estudio en un colegio así chiquito, al norte. (Entrevista a Melisa).

Los colegios privados también tienen sus matices en términos de entornos de enseñanza y ello se hizo muy evidente para Melisa cuando egresó del colegio. 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 *Privado Católico* -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.

En general, durante el momento de la transición los entrevistados señalaron percatarse de que p. ej., algunos de sus compañeros en la academia tenían bases más sólidas en términos de contenidos o en relación al tipo de colegio del que habían egresado, como señaló Melisa. En ese sentido, este periodo fue un momento de “comparación” en el cual se les hizo evidente su posicionamiento respecto a otros entornos sociales e institucionales.

En esta línea, lo señalado en las entrevistas sobre una escolaridad que no les brindó capacidades suficientes para afrontar la universidad, es encontrado también en otras investigaciones de la región (Canales y De Los Ríos, 2009; Guerrero-Valenzuela et al., 2022), las cuales señalan que los problemas académicos que enfrentan los jóvenes EPG de sectores vulnerables son en parte consecuencia de una enseñanza secundaria deficiente. Como señala Andrea enfáticamente, ella no ingresó a su universidad gracias a su educación escolar previa, sino por la oportunidad de nivelación que encontró en la academia “a mí lo que me hizo ingresar a Pública fue la academia. Yo creo que si no hubiera pasado por la academia no hubiera ingresado jamás”.

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. A pesar de su condición de “buen estudiante” en la escuela, la academia fue muy retardadora y difícil de afrontar en

términos académicos y, a su vez, necesaria para poder ingresar a la universidad. Esto se acentúa en los testimonios en los que señalan que en la academia se comparaban con estudiantes de otros entornos sociales y educativos. Dicha comparación era la que finalmente los hacía sentir en una posición de mayor desventaja o asimilar que tenían que reforzar muchos conocimientos y depositar mucho tiempo y energía para nivelarse. En ese sentido, los testimonios visibilizan una frustración bastante acentuada, 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 “[la academia] me hacía sentir mal, porque no podía estar rápidamente igual a ellos [otros estudiantes]” (Entrevista a Fernando).

A pesar de reconocer que estas deficiencias se encontraban más relacionadas a la forma como estaba configurada su educación básica, la sensación de “no dar la talla” acompañó a los entrevistados en el proceso de transición. Como señala Guzmán Gómez (2012) para el caso de los jóvenes que no logran ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, la respuesta más frecuente a la frustración de no ingresar a la universidad es la autoculpabilización, es decir, “atribuyen los resultados de manera individual a su falta de esfuerzo y dedicación” (p.159). No obstante, al encontrarnos ante un grupo de jóvenes que finalmente logra ingresar, la frustración, en retrospectiva, forma parte de un cuestionamiento sobre el sistema escolar o a la pregunta sobre por qué aun siendo buenos estudiantes en el colegio el ingreso a la universidad fue tan dificultoso.

LA POSIBILIDAD LATENTE DE NO INGRESAR

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. En general, para los entrevistados se develaban ausencias en la comprensión de lo que estaban haciendo, no sólo en relación con la decisión, sino también con el entendimiento de los procesos administrativos y la cultura universitaria.

Uno de los momentos en donde se manifiesta de forma más clara este desconocimiento es durante el primer examen de admisión. Como señala Carolina, cuando fue a darlo el ambiente le resultó bastante ajeno. 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. A pesar de haber pasado por la academia, su primer examen lo vivió con mucho nerviosismo, con una sensación de que le faltaba mucho por aprender e incluso con inseguridad sobre dónde marcar las respuestas. Este desconocimiento le jugó en contra en su primera postulación por lo que no logró ingresar.

Quando 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. (Entrevista a Carolina).

La experiencia de Carolina se repite en otros casos. Ramón señala que cuando postuló no tenía claridad del número y tipo de exámenes que le solicitaban, tampoco sabía qué elementos estaba autorizado a utilizar durante la evaluación. En ese sentido, recuerda la experiencia del examen como un momento “horrible” que le generó un “ataque de pánico” días previos. A comparación con el conocimiento a la mano que pueden tener otros jóvenes con padres y madres universitarios, los entrevistados se enfrentaron a este momento con la poca información disponible que tenían. 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 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”. En

palabras de Gabriela, gran parte del temor que sintió al dar el examen de admisión fue que la situación era totalmente desconocida y encontrarse ante la posibilidad latente de no ingresar.

El vínculo entre falta de conocimiento y miedo a no ingresar es bastante claro en el caso de los entrevistados. Independientemente de si fueron a una universidad pública o privada, narraron el proceso de admisión como un momento “tétrico” por la falta del conocimiento y por el devenir del futuro resultado. Si bien este nerviosismo con el examen atraviesa muchas experiencias de postulación, más allá de si son o no EPG, para el grupo de jóvenes estudiados el temor o estrés se encontraba relacionado no sólo al nivel de dificultad y la exigencia que supone dar estos exámenes, sino también, y principalmente, porque se juegan elementos relacionados a su condición social y personal. Es decir, se encontraba muy relacionado a la responsabilidad o necesidad de ingresar. “Sí, en realidad gran parte de mi preparación la pasé súper estresada: dormía mal, tenía parálisis de sueño. Sabía que tenía la responsabilidad de ingresar” (Entrevista a Julia)

El peso del “ingreso” a la universidad recae de forma diferente de acuerdo al sector en el que se encuentren los aspirantes. Para los sectores sociales más privilegiados el paso a la universidad se experimenta con mayor ligereza y no constituye un momento tan importante en su trayectoria. Ello, en parte, por las innumerables posibilidades que tienen de postular o de cambiar de opción universitaria (Reátegui et al., 2022). En los casos estudiados, en contraste, el examen de admisión puede llegar a modificar radicalmente sus trayectorias educativas y profesionales e incluso en algunos casos se constituyó como un impedimento para cumplir con sus expectativas. Es decir, significó una modificación de sus aspiraciones y elecciones en términos de carrera y universidad. El caso de Pedro lo ilustra bien. Luego de un tiempo de prepararse para la carrera de economía, Pedro descubre la especialidad de ingeniería ambiental y a la universidad *Pública 2*, una universidad estatal que se especializa en temas relacionados al medio ambiente, por lo que decide postular ahí. Una vez tomada la decisión, el deseo de Pedro por estudiar en *Pública 2* era muy alto. No obstante, luego de prepararse algunos años e intentar ingresar sin éxito, su mamá le recomienda que busque otra universidad porque había pasado mucho tiempo. Es así que Pedro postula a la *Pública 3* e ingresa. Dado que tenía el ingreso empieza a estudiar en esa universidad, sin embargo, como señaló, “a mí no me gustaba esa universidad, y hasta ahora no me gusta [¿por qué no te gusta?] Lo comparaba. Yo quería ingresar a *Pública 2*, a mí me gustaba mucho. Entonces, yo me traté de esforzar para ir a la *Pública 2*.” Como señala, cuando ingresó a la *Pública 3* se sintió muy “bajoneado” porque no era la universidad a la que realmente quería ir. Sin embargo, al haber pasado algunos años postulando a la *Pública 2* —y la inversión económica que eso requiere para una familia con bajos recursos— y tras el consejo de su mamá, decidió que la mejor opción eran aprovechar su ingreso a la *Pública 3* y estudiar ahí.

La estudiante Samantha cuenta que cuando entró a la adolescencia gana el juicio de alimentos contra su papá. La pensión de alimentos en Perú se otorga hasta los 18 años, salvo que se acredite que el hijo necesite seguir recibiendo dinero, p. ej., si es universitario. Por este motivo, para ella ingresar a la universidad era necesario debido a que podía exigir una prórroga para que su padre le siga dando dinero mensual. Esta situación le generó mucha presión por ingresar rápido a la universidad, pero, a pesar del esfuerzo no lograba sacarse un puntaje alto —más adelante fue diagnosticada con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Durante esta etapa, según sus palabras, sufrió de depresión y ansiedad.

Quando salí del colegio 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, realmente me esforzaba, pero no podía, porque es terrible ¿no?; la enseñanza en una academia y encima tenía la presión de mi papá (Entrevista a Samantha).

El caso de Samantha muestra cómo para algunos de los entrevistados entrar a la universidad se constituye como algo imperativo y, por ello, los sentimientos de angustia, frustración y miedo al fracaso emergen de forma clara y se manifiestan también en malestares físicos. Estos sentimientos tienen un correlato claro con las condiciones sociales y educativas en las que se ubican los jóvenes y, como se verá en el siguiente apartado, el peso que significa el ingresar a la universidad para sus entornos familiares.

EL ORGULLO Y EL SOPORTE FAMILIAR

Durante las entrevistas era claro que ingresar a la universidad y ser profesionales se constituyó como un proyecto familiar. A pesar de que sus padres no contaban con estudios superiores, su rol fue esencial para que los entrevistados naturalicen la opción de ir a la universidad en sus perspectivas postsecundarias. El denominador común de esta aspiración era que sus hijos puedan salir de la situación socioeconómica en la que se encontraban. La idea de que se distingan de la situación familiar era recurrente y se manifestaba de forma explícita.

La mayoría señaló que sus papás les decían que a ellos les hubiera gustado ir a la universidad y tener la oportunidad que ellos tenían “era como ver sueños postergados. Mi papá era una persona muy inteligente que no pudo acceder a la educación por el tema económico” (Entrevista a Andrea). Las historias de truncamiento de esa aspiración por necesidades económicas, apoyo en labores de cuidado familiar o embarazos tempranos eran recurrentes y se transmitían de forma continua. Al respecto, una de las entrevistadas señaló que su mamá “se estaba preparando para enfermería. Pero por la falta de apoyo económico y de la familia ella no logró concretarlo” (Entrevista a Beatriz). De alguna forma, estos relatos denotaban una transmisión intergeneracional de la experiencia (Di Leo y González, 2019), a través de la cual la historia sobre el “impedimento” que implicó para ellos no ir a la universidad podría posibilitar un cambio en la trayectoria de sus hijos e hijas.

Algunos padres buscaron asesorarse para orientar a los entrevistados en el proceso de postulación. Las historias en las que les llevaban folletos de universidades o exámenes de preparación o consultaban con amigos y/o familiares sobre las opciones eran parte de los relatos. Asimismo, y como se indicó antes, en la mayoría de casos las familias invirtieron en inscribir a sus hijos en academias preuniversitarias para que se preparen para el examen de admisión. A pesar de que la situación económica familiar no era próspera, en casi ningún caso se señaló que los padres y madres hayan mostrado reticencias para asumir los costos del estudio en estas instituciones, por el contrario, la inscripción en la academia fue un proceso bastante directo y justificado por parte de sus familias y fue ratificado por los entrevistados.

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. 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. Como dijo Sebastián, cuando no logró ingresar a la universidad la primera vez que postuló la reacción de su madre fue de apoyo y fomento a que siga estudiando.

Esto también se percibe cuando se narra el momento del ingreso a la universidad. De acuerdo a las entrevistas, ingresar significó una ocasión de orgullo y felicidad para sus familias. Como señala Jorge, cuando sus papás se enteraron de la noticia se emocionaron hasta las lágrimas y le aplicaron el “ritual” de cortarle el pelo. “Sí, bueno. Estuvimos acá, mi papá recibió la noticia, los dos se pusieron a llorar, los dos me cortaron el pelo”. De alguna manera, al provenir de contextos en los

cuales pocos o ningún miembro de la familia ha ido a la universidad, los entrevistados son el motivo de orgullo familiar.

En general, para los entrevistados el ingreso a la universidad fue una experiencia muy significativa por su peso familiar y se condice con el apoyo que recibieron al inscribirlos en una academia preuniversitaria. Así, los entrevistados reiteraban tener mucha consciencia del esfuerzo y sacrificio familiar que supuso mantener el periodo de suspensión entre el colegio y la universidad, no sólo al hacerse cargo del pago de una academia y el examen de admisión -en las universidades estatales el examen también tiene un costo-, sino también de postergar la educación de algún otro miembro de la familia. Como se muestra en el caso de la hermana mayor de Cecilia, que, al no lograr ingresar a la universidad luego de un par de años de preparación en la academia, tuvo que dejar la academia y empezar a trabajar para que Cecilia pueda prepararse.

A contramano, si bien el proyecto familiar puede ser un poderoso apoyo durante la transición, también puede traducirse en un peso u obligación. La angustia de los entrevistados se encontraba 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.

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». (Entrevista a Gabriela).

Ser los únicos universitarios con la posibilidad de ser profesionales puede ser el motivo de orgullo familiar pero también convertirse en una carga para ellos. Como señala Pedro el no haber egresado aún de la universidad constituía una situación angustiada, ya que el ser profesional era casi una obligación familiar y el ejemplo para los demás miembros de su familia.

“he sido el ejemplo de mis primos, de mi hermana, de mi tío que, si bien es mayor que yo, decidió estudiar después de que yo empecé. De alguna manera siento esa presión, esa carga de que soy el ejemplo de ellos y tengo que terminar mi carrera para que ellos también la culminen y vean que sí se puede. 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.” (Entrevista a Pedro)

A pesar de que el proyecto familiar pueda aunar al sentimiento de angustia, el rol que tienen las familias 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 aceptado 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 reforzar el hecho de que sus hijos ocupen una posición diferente. Así, el ingreso a la universidad es sobre todo un motivo de orgullo y, ello, resulta fundamental para traspasar los momentos angustia y frustración.

REFLEXIONES FINALES

Para el sector de jóvenes estudiados, la transición a la universidad parece ser un momento de toma de consciencia de la posición de desventaja en la que se encuentran, mediada por una formación escolar deficiente, una oferta universitaria limitada y la falta de orientación familiar. Durante este proceso, los entrevistados atravesaron distintos desafíos que les dificultaba no sólo elegir una carrera y una universidad, sino también, sobrellevar emocionalmente el periodo de transición (Reátegui, 2023).

Al no provenir de entornos cercanos a la universidad o con mayores privilegios, el proceso de transición se experimenta como una carrera cuesta arriba donde el ingresar a la universidad se constituye como algo excepcional. De alguna manera, las pruebas que exige el sistema educativo, sobre todo en el caso de las universidades públicas, refuerzan esta idea y colocan a los jóvenes de estos sectores en una posición vulnerable, donde la posibilidad de no ingresar se manifiesta de forma patente. La inversión que se realiza durante el proceso de preparación y postulación a la universidad resulta bastante alta en términos económicos y emocionales, y su retorno no es del todo claro.

Durante este periodo, además, se expresa de forma clara la distancia que existe entre su formación escolar y los requisitos que se les exige para ingresar a la universidad. La sensación de “no dar la talla” o de estar “atrasados” debido a la falta de contenidos académicos -incluso siendo buenos estudiantes en su etapa escolar- genera un gran sentimiento de frustración. Frustración que se cimienta, principalmente, en la idea de que el esfuerzo que realizaron en el colegio y la academia no son suficientes para superar la desventaja social y educativa de origen.

Dado el contexto en el que se encuentran, para los jóvenes EPG de sectores populares el no lograr ir a la universidad podría ser percibido como una cuestión “normal” o “natural” dentro de su entorno familiar y social; pero destinada a reproducir las condiciones de vida de sus familias. Una condición que en sus entornos es reforzada negativamente como algo que no deberían continuar. En ese sentido, el peso de la transición, no sólo reside en la contingencia del resultado, sino también en la posibilidad de que se cimiente una condición de desventaja a futuro. Es decir, constituye un periodo crítico por las incertidumbres y expectativas depositadas en ella, pero también, por el carácter condicionante de la trayectoria a largo plazo (Saraví, 2009, p.28).

El miedo al fracaso, o la posibilidad latente de no ingresar a la universidad, muestra cómo este periodo transicional se instala en las trayectorias de estos jóvenes como un momento de pérdida de control sobre su devenir (De Miguel Calvo, 2011). Contrariamente, el orgullo familiar y personal que se erige con el ingreso a la universidad refleja la superación de una prueba retadora que, por distintos motivos, no pudo ser atravesada por sus padres y madres. Para las familias de estos jóvenes, ese paso, aunque inicial, es un motivo de orgullo ya que refleja una oportunidad que ellos no tuvieron.

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, 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 este motivo, cabría preguntarse si en estos casos -y a pesar de las dificultades en términos de orientación que conlleva- la familia, y más claramente las madres, se constituyen 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 (Reay, 2005, 2018).

NOTAS

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I y Tomo II. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Balarin, M., Alcázar, L., Glave, C., y Rodríguez, M.F. (2017). Transiciones inciertas: Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima. *Documentos de Investigación*, 84. Lima: GRADE
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., y Rodríguez, M.F. (2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. *Documentos de investigación*, 89. 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: IEP.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 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), pp. 391-406.
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Revista Calidad en la Educación*, (30), pp. 50-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22), pp. 9-20.
- Chavez, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: Una antropología de la juventud urbana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial. Versión tesis doctoral.
- 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.
- Cuenca, R. (22 de marzo de 2015). Universitarios de primera generación: Retos de la expansión universitaria [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primerageneracion/palimpsesto/>
- 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., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo N° 230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De Miguel Calvo, E. (2011). Emociones y desigualdades sociales. El caso del miedo. *IX Premio de Ensayo Breve en Ciencias Sociales "Fermín Caballero"*. Asociación Castellano-Manchega de Sociología, pp. 49-75.
- Di Leo, P., y Gonzalez, M. A. (2019). Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45, e203928.
- Estadística de la calidad educativa (2022). Estadística de la Calidad Educativa. Indicadores nivel educativo alcanzado. Lima: Ministerio de Educación.
- Flanagan-Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), pp. 87-104.
- Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy, A., Guzmán-Valenzuela, C., y Varas-Aguilea, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica.

- RMIE, 28(97), pp. 363-390
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gofen, A. (2009). Family Capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), pp. 104-120.
- Grompone, A., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En Fort, Varese, De los Ríos (eds.) *Sepia XVII. Perú: El problema agrario en debate*. (pp. 431-465). Lima: Sepia.
- Guerrero, G. (2013). ¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a la educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú. *Documentos de investigación*, 69. Lima: GRADE.
- 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), pp. 1090-1108.
- Guerrero-Valenzuela, M., Rivero-González, G., Salvo-Contreras, A., Varas-Aguilera, P., Vera-Ponce, 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), pp. 1-26.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), pp. 131-164.
- Hochschild, A. (2012). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. UC Press.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos. Emociones y Sociedad*, 4(10), pp. 69-79
- 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), pp. 129-147.
- 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*, 59(220), pp. 81-116.
- Murillo, J. y Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(2), pp. 7-32.
- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en Blanco*, 1(26), pp. 187-210.
- Nuñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Reátegui, L., (2023). La transición a la universidad de las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Lima-Perú. Tesis para optar el título de magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina.
- 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*, 39(5), 911-927.
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 43(4), pp. 528-540. DOI: 10.1111/ejed.12298
- 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), pp. 119-144.
- 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.* Lima: GRADE
- RPP Noticias. (07 de febrero de 2020). ¿Cómo funcionan las academias preuniversitarias? [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Kf0D1jSkM0w>
- Sánchez, A., y Singh, A. (2018). Accessing higher education in developing countries: Panel data analysis from India, Peru, and Vietnam. *World Development*, 109, pp. 261-278.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México.* México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* México DF: FLACSO.
- SUNEDU (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú.* Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU.
- Urrutia, A., y Trivelli, C. (2018). *Geografías de la resiliencia: La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. Documento de Trabajo, 243.* 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.* 8(8), pp. 41-70.