

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



El viaje del héroe: La cartografía de pruebas de los “estudiantes de provincia” de la Universidad del Pacífico

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER
EN SOCIOLOGÍA**

AUTOR:

Karlos La Serna Studzinski

ASESOR:

Carlos Martín Benavides Abanto

Enero, 2019

RESUMEN

La presente investigación parte de la observación del menor rendimiento académico que obtienen, en su primer año de estudios, los alumnos de provincias de la Universidad del Pacífico en comparación con sus pares de Lima. Dicha brecha se reduce conforme transcurren los semestres. Ello justifica iniciar una investigación que contribuya a entender este proceso de nivelación del rendimiento académico. Así, el objetivo principal de la investigación es entender cómo los estudiantes de provincias movilizan sus capitales (humano, cultural y social) para ajustarse a las demandas de la vida universitaria. Al respecto, es de especial interés explicar cómo enfrentan los desafíos académicos. La base teórica en la que se enmarca la investigación son las Sociologías del Individuo, específicamente, la vía de la singularización propuesta por Danilo Martuccelli, la cual usa las pruebas como operador analítico. Para desarrollar la investigación, son aplicadas entrevistas a profundidad a un grupo de estudiantes de provincia que ingresaron a la Universidad del Pacífico durante el año 2006. Los resultados de la investigación muestran que dichos estudiantes enfrentaron cuatro pruebas. Las dos primeras son académicas: la prueba de la exigencia y la prueba de la competencia. La primera está referida a la alta dificultad de las asignaturas que cursaron; mientras que la segunda alude al elevado nivel de competencia que enfrentaron. Las otras dos pruebas son la de sociabilidad y la prueba familiar. Precisamente, la conclusión principal de la investigación es que el condicionamiento generado desde el modelo familiar fue el que sostuvo a los estudiantes a través de las diversas pruebas que enfrentaron y los empujaba a armar redes de apoyo, como los amigos con los cuales estudiaban en grupo para superar la prueba de la exigencia académica y así nivelar su rendimiento académico con el de sus pares de Lima.

AGRADECIMIENTOS

El autor desea agradecer, especialmente, la valiosa orientación recibida de parte de la profesora Silvana Vargas Winstanley y del profesor Martín Benavides Abanto. Sus comentarios y guía fueron indispensables para concretar la presente investigación. También desea agradecer el apoyo administrativo brindado por el profesor Robin Cavagnoud y la siempre oportuna ayuda administrativa de María Gina Arnillas Traverso.

Igualmente, el autor agradece las facilidades ofrecidas por el director del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Gustavo Yamada Fukusaki, así como a los miembros del Comité de Gestión de dicho centro, quienes brindaron apoyo en tiempo laboral que facilitó elaborar la presente investigación. También, es importante agradecer a los exalumnos y trabajadores de la Universidad del Pacífico que fueron entrevistados para la presente investigación.

Finalmente, el autor desea reconocer y agradecer el continuo soporte a su vida académica de sus padres, Teresa Studzinska Szutenberg y Carlos La Serna Cárdenas.

Índice

I.	Planteamiento del problema de investigación.....	5
II.	Marco teórico	31
2.1.	Los capitales en la teoría de la reproducción de las desigualdades de Pierre Bourdieu	31
2.2.	Otras aproximaciones al capital social	41
2.3.	Las Sociologías del Individuo	45
III.	El modelo analítico	58
IV.	Metodología.....	75
4.1.	Ámbito	75
4.2.	Población.....	75
4.3.	Diseño de la investigación	76
4.4.	Fuentes de información	77
V.	Descripción del proceso de levantamiento de datos.....	79
VI.	Hallazgos.....	81
6.1.	Las pruebas se iniciaron antes de ingresar a la Universidad: la formación del capital familiar	81
6.2.	El ingreso a la Universidad y el establecimiento en Lima	106
6.3.	La prueba de la exigencia académica	110
6.4.	El entorno organizacional: la prueba de la competencia.....	130
6.5.	La prueba de la sociabilidad.....	137
6.6.	La prueba familiar refabricada.....	157
6.7.	Pruebas compartidas y no compartidas	163
VII.	Conclusiones y recomendaciones	166
7.1.	Conclusiones.....	166
7.2.	Recomendaciones.....	176
VIII.	Referencias bibliográficas.....	179
IX.	Anexos	195

I. Planteamiento del problema de investigación

Para iniciar la **justificación** de la presente investigación, conviene reconocer que, a lo largo de sus nueve siglos de existencia, las universidades han sido atravesadas por grandes procesos de transformación. El último se inició durante la segunda mitad del siglo XX. Una de sus principales características es el espectacular crecimiento del número de estudiantes universitarios por todo el mundo. Esta expansión cuantitativa de la matrícula suele ser presentada como la “masificación de la Universidad” (López 2006: 30). En términos de Rama:

Esta masificación del acceso a la educación y la formación de capital humano están produciendo tanto una deselitización de la propia educación como una transformación en la conformación de las elites sociales. Es este un proceso a escala global que en Estados Unidos se dinamiza desde los años cincuenta; en Europa, desde los años sesenta; en Asia, desde la década de 1970, y en América Latina, desde la siguiente (2009: 174).

La masificación no es un fenómeno exclusivo del campo universitario, pues se evidencia en todos los tipos de educación terciaria. Precisamente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO por su sigla en idioma inglés) plantea que la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como su época de expansión más espectacular. Así, a escala mundial, el número de estudiantes matriculados pasó de 13 a 82 millones entre los años 1960 y 1995 (1998: 19, tomo I). Datos más recientes del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS por su sigla en inglés) revelan que, al año 2015, 213 millones de estudiantes se encontraban matriculados en educación terciaria.

El incremento de la matrícula y la consecuente masificación de las universidades han sido acompañados por la progresiva heterogeneidad de sus estudiantes (Zabalza 2002: 24). Esta diversificación estaría cambiando el aire de elitismo que, en términos muy generales, fue respirado en campo

universitario desde el siglo XIV¹. Sin embargo, ha generado una notable caída en la capacidad estas organizaciones para atender adecuadamente las demandas y las expectativas de sus estudiantes quienes, “[...] al ser más, son necesariamente más heterogéneos y presentan condiciones más carenciales en relación a los conocimientos previos, a la motivación por los estudios y a los recursos disponibles” (Zabalza 2002: 176)². En suma, el proceso de masificación de las universidades supone la presencia de alumnos cada vez más diversos, cuyas “trayectorias de vida” son más heterogéneas entre sí, lo cual estaría desvaneciendo la representación del estudiante universitario como un “personaje social” relativamente homogéneo.

América Latina no ha sido ajena al proceso de masificación del sistema de educación superior ni a la diversificación de su estudiantado. Al respecto, Rama detalla que “[...] la expansión de la matrícula de la educación superior permitió que en tan solo 35 años la región avanzara desde una cobertura de apenas 7,03% en 1970 a 31,77% en 2005, medida sobre la población de 20 a 24 años, al pasar de 1,6 millones de estudiantes a 15,9 millones” (2009: 180-181).

¹ Las universidades surgieron durante el siglo XII en Europa Occidental. Durante sus dos primeros siglos de existencia, fueron organizaciones educativas sumamente plurales y abiertas al libre pensamiento (salvo en el campo de la Teología). Precisamente, de las descripciones que ofrece el clásico trabajo de Rashdall (2000 [1895], volumen 1), es posible concluir que las primeras universidades poseían un carácter básicamente internacional (al menos en la escala europea), pues los gremios de maestros universitarios (denominados en latín “*universitates*”) acogían a colegas y estudiantes de diversas regiones de Europa. Debido a ello, los alumnos de una misma universidad presentaban marcadas diferencias culturales, especialmente, idiomáticas. No obstante, podían comunicarse entre sí y con sus profesores, sin mayores problemas, a través de la lengua intelectual del Medioevo: el Latín. Esta realidad cambió desde el siglo XIV, período en el cual las universidades comenzaron a aristocratizarse y a perder su carácter internacional y, paralelamente, a reducir la heterogeneidad de su estudiantado. Le Goff asocia dicha transformación al cambio en el sistema de creación de las universidades, las cuales comenzaron a ser fundadas por los poderes civiles y religiosos de la época (2008: 137-138); producto de ello, la independencia universitaria se redujo y los profesores perdieron terreno en materia de libertad de pensamiento. Así, comenzó el declive de las universidades medievales, el cual, en términos generales, duró hasta el siglo XVIII.

² Ciertamente, estos cuestionamientos al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario han abierto espacio para la consolidación, a escala global, de diferentes formas de aseguramiento de la calidad universitaria. Por ejemplo, las evaluaciones, las auditorías y las acreditaciones; así como a otras prácticas como el uso de *rankings*, indicadores de desempeño y exámenes (Peace 2004: 6).

Conviene mencionar que uno de los principales fenómenos que han caracterizado la masificación de la Universidad latinoamericana, iniciada durante la década de 1980, ha sido el significativo proceso de regionalización de la educación superior impulsado por diversos grupos de interés asentados fuera de las capitales de América Latina. Estos grupos regionales han demandado insistentemente la creación de universidades, tanto públicas como privadas. Respecto de este proceso Rama señala que

[...] también se expresó en el traslado de las universidades localizadas en las grandes ciudades o capitales, a través de sedes y subsedes para cubrir las demandas educacionales en las diversas regiones. Este proceso de descentralización de la educación superior contribuyó a reducir las fuertes migraciones estudiantiles desde las regiones hacia las capitales nacionales, que tan fuertemente habían marcado la educación superior desde los inicios (2005: 50).

El proceso de masificación de la educación superior también ha ocurrido en el Perú. Tal como describe Cuenca, “[e]ntre 1960 y 1980, la matrícula universitaria pasó de ser de 30.000 a 255.000 y en el promedio de esos 30 años, el 79% de la matrícula se concentró en la oferta pública (2015: 11)”. No solo ello, desde el año 2000, la matrícula despegó producto de la liberalización del mercado educativo universitario, desarrollada durante la década de 1990. Esta liberalización fue sustentada mediante tres hipótesis. Según la primera, el sector privado ampliaría la oferta y la cobertura universitarias. La segunda hipótesis argumentó que, como resultado de la primera, el acceso se democratizaría; mientras que la tercera hipótesis supuso que el mercado sería un regulador efectivo de la calidad del servicio educativo, de modo tal que la competencia dejaría fuera a las universidades de mala calidad (Cuenca 2015: 11).

La primera hipótesis se cumplió, pues la liberalización del mercado educativo amplió la oferta³. Así, la matrícula universitaria aumentó entre los años 1995 y

³ En efecto, hacia 1960, el Perú contaba con diez universidades, de las cuales solo una era privada (Sanborn 2001). En cambio, para fines del año 2017, las estadísticas de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) revelaron que

2012 de 400.000 a 870.000 estudiantes. Este crecimiento es atribuible fundamentalmente al sector privado, el cual, durante el período mencionado, pasó de representar un 28% de la matrícula a un 63%. En cambio, la democratización de la educación universitaria no ha sido confirmada. Ello se debe a que los estudios universitarios continúan siendo un proyecto posible básicamente para los jóvenes que pertenecen a los quintiles de mayores ingresos del país. Precisamente, entre los más pobres (quintiles 1 y 2), la cobertura alcanza el 10%; pero, en el de mayores ingresos (el quintil 5), la matrícula es de 45%. Las inequidades también aparecen en el nivel étnico, pues solo el 1% de los jóvenes indígenas amazónicos ingresa a las universidades y solo el 4% de las mujeres que acceden a estudios superiores es indígena. Finalmente, tampoco se ha concretado una mejora de la calidad basada en la regulación del mercado. Ello se refleja en el incipiente volumen de la investigación de los docentes universitarios y en su básico nivel académico, así como en la insignificante participación de las universidades peruanas en los *rankings* internacionales (Cuenca 2015: 11-12). Una evidencia adicional de la precaria situación de la calidad de la educación universitaria es que, a pesar del crecimiento económico que caracterizó al período 2004-2010, el subempleo profesional entre los egresados de las universidades del Perú aumentó de 29% a 35%⁴ (Castro y Yamada 2013: 36).

En síntesis, desde mediados de la década de 1990, tanto en Lima como en otros departamentos del Perú, se ha incrementado significativamente el número de universidades. Esta expansión ha sido impulsada fundamentalmente por el sector privado y ha generado una progresiva masificación de la educación universitaria. Lamentablemente, este último

existían 143 universidades: 51 estatales y 92 privadas. (Para mayor detalle, observar la gráfica de la evolución del número de universidades del Anexo I). Es importante mencionar que, para el año 2017, en Lima Metropolitana (sin contar el Callao) existían 49 universidades (6 estatales y 43 privadas); mientras que en provincias existían 94 (45 estatales y 49 privadas).

⁴ Castro y Yamada consideraron a las personas que habían egresado de la universidad en los 20 años previos a su investigación. A partir de los datos de este grupo, estimaron un indicador de subempleo profesional que representa el porcentaje de la población económicamente activa (PEA) que trabaja en una ocupación que demanda, en promedio, mucho menos educación que la estudiada (2013: 35).

proceso no fue acompañado por un aumento de la calidad. Por el contrario, tal como concluyen Castro y Yamada, “(...) hay evidencia suficiente para respaldar la hipótesis de que el crecimiento del mercado educativo superior en la última década ha venido acompañado de un deterioro de su calidad en promedio⁵” (2013: 61).

Para el entendimiento de los efectos de la masificación universitaria peruana, puede ser útil la interpretación de las transformaciones del sistema educativo planteadas por François Dubet y Danilo Martuccelli. Estos sociólogos proponen que el hilo conductor de las mutaciones por las que atravesó la “Escuela Republicana” francesa, desde mediados del siglo XX, es, sin lugar a duda, la masificación, fenómeno que “[...] ha transformado las reglas del juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno” (Dubet y Martuccelli 1998: 46). Estos cambios han sido marcados por las relaciones de competencia que mantienen los establecimientos escolares “(...) a fin de atraer a los mejores alumnos y de asentar una reputación que les permita atraer a los mejores públicos” (Dubet y Martuccelli 1998: 49). De allí que Dubet y Martuccelli planteen que “todo el mundo” obtiene un certificado escolar⁶, pero no todos los certificados presentan el mismo valor; es decir, se habrían generado mecanismos selectivos que permiten a ciertos grupos conservar sus privilegios. En ese sentido, afirman que la injusticia ya no se origina en la sociedad⁷, sino en la institución educativa (1998: 49).

⁵ Para llegar a esta conclusión, Castro y Yamada (2013) analizaron indicadores del mercado laboral y de los estudiantes universitarios, así como de las universidades y los institutos.

⁶ Dubet y Martuccelli (1998) aluden al “bachillerato escolar”; para referirse al certificado que otorga la culminación de los estudios escolares en Francia. En otros países, como el Perú, el “*bachillerato*” es la denominación que reciben los estudios universitarios de pregrado y el grado académico que es obtenido luego de completarlos.

⁷ Tal como explican Dubet y Martuccelli (1998), la misión del sistema educativo francés, creado a fines del siglo XIX, era promover el “espíritu republicano” y guiarse por el *achievement*, en otros términos, debía desarrollar talentos. Para ello, era necesario que la escuela sea *neutra* frente a las diferencias sociales, culturales y económicas. Más bien, los resultados escolares debían ser la única fuente legítima del éxito y los privilegios. Sin embargo, la *escuela republicana* francesa no trastocó brutalmente el antiguo orden (la *ascription*), según el cual, a cada grupo social, le correspondía un tipo de educación. Ello se debió a que los alumnos eran inscritos, desde su nacimiento, en un marco escolar específico. Consecuentemente, cada escuela acogió a públicos social y culturalmente homogéneos, acomodándose a una política de

Luego de adaptar al contexto de la Universidad peruana la interpretación del proceso de masificación de la educación realizada por Dubet y Martuccelli (1998), es posible afirmar que “todo el mundo” obtiene un título universitario, pero no todos los títulos presentan el mismo valor. En otros términos, la abundancia de títulos determina que su valor social caiga. Este tipo de desvalorización es un fenómeno sobre el cual Bourdieu advertía:

[...] ya que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título académico dependen también del valor de escasez de éste, puede ocurrir que las inversiones realizadas en tiempo y esfuerzo resulten menos rentables de lo previsto al tiempo de su realización, lo cual supondría, en su caso, una alteración *de facto* en el tipo de cambio entre capital académico y capital económico (2001: 148).

Ciertamente, la masificación de la educación universitaria no necesariamente implica su homogenización. En efecto, frente a una oferta educativa heterogénea, sería natural encontrar representaciones sociales⁸ que consideran a universidades específicas como proveedoras de una educación de mayor calidad. Producto de ello, a los títulos que ofrecen dichas entidades educativas, les debería corresponder un mayor valor social. Este fenómeno explicaría por qué algunas universidades de la ciudad de Lima estarían atrayendo a adolescentes cuyas familias disponen de los recursos para

apartheid. De este modo, la injusticia se seguía originando en la sociedad, pues el sistema educativo francés simplemente reproducía la desigualdad social.

⁸ Como recuerda Girola (2012: 442), la noción de “representaciones colectivas” de Émile Durkheim se refiere a aquellos elementos constitutivos de la conciencia colectiva, tales como mitos, creencias y leyendas. A partir de dicha noción, Serge Moscovici planteó su idea de la “representación social”, la cual implica una mayor delimitación, pues “(...) si se considera que existen muchas representaciones –que no son homogéneamente compartidas, sino que pertenecen a grupos diversos dentro de una sociedad, que pueden incluso estar en contradicción con otras, y que son creadas y renovadas continuamente- entonces es más apropiado llamarlas sociales” (Girola 2012: 443). Respecto de la noción de representación social, Jodelet plantea que, por una parte, “[...] se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura” (1986: 475).

financiar una educación superior más costosa que la ofrecida en sus regiones, pero que es asociada a mejores “credenciales”⁹.

Evidentemente, no existe certeza plena de la naturaleza “credencialista” del proceso de atracción que ejercen determinadas universidades de la capital peruana. En efecto, dicho proceso también podría deberse a la búsqueda de aprendizajes más actualizados y/o más profundos en respuesta al deseo familiar o personal de un desarrollo intelectual pleno. No solo ello, la búsqueda de la credencial académica o del aprendizaje profundo podría deberse a razones subyacentes, vinculadas con la aspiración familiar de una movilidad social ascendente impulsada por el progreso en el estrato superior del mercado laboral. En este último caso, la atracción que ejercen determinadas universidades de la capital se debería al deseo por acceder a una educación y a un mercado laboral más vinculados con el circuito productivo-financiero transnacional presente en la capital. También podría deberse al simple motivo estudiar en la ciudad de Lima, la cual centraliza diversos servicios complementarios a los educativos, como los servicios de salud o de recreación, u ofrece una mayor diversidad de productos por el tamaño de su actividad comercial.

La atracción que ejercen algunas universidades de la ciudad de Lima podría deberse a una combinación de las diversas razones presentadas anteriormente u otras motivaciones que conviene explorar. Sea cual fuere la causa, de lo que sí existe certeza es que no ha desaparecido la migración estudiantil hacia las universidades limeñas. Por el contrario, tal como revelan los resultados de los

⁹ Es pertinente reconocer que las becas que otorga de manera focalizada el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) del Ministerio de Educación desde el año 2012, permiten a hogares de menores recursos enviar a sus hijos a universidades privadas de la ciudad de Lima para que sigan estudios superiores. Este tipo de programas sí contribuirían a una “democratización” de la educación universitaria, aunque en la escala que permiten los recursos del PRONABEC. Así, según información del Ministerio de Educación (2016: 49-51), durante el período que abarca los años 2012 y 2015, el PRONABEC subvencionó más de 69.000 becas para que peruanos estudien dentro y fuera del país. De estas, más de 45.000 fueron entregadas por bajo la modalidad Beca 18, la cual está dirigida a personas de todas las regiones del país en situación de pobreza extrema, pobreza o en condición de vulnerabilidad y/o especial.

dos Censos Nacionales Universitarios que sintetiza la tabla N° 1, la presencia de los alumnos migrantes, identificados usualmente como “los estudiantes de provincia”, se ha incrementado en la ciudad de Lima¹⁰.

Tabla N° 1: Estudiantes migrantes¹¹ en Universidades del Departamento de Lima¹²

Año	Públicas	Privadas	Total
1996	27,6%	24,0%	25,5%
2010	26,8%	39,7%	36,2%

Fuente: INEI (1997) e INEI y ANR (2011)
Elaboración: La Serna y Sánchez¹³ (2016)

En suma, Rama (2005: 50) plantea que las fuertes migraciones estudiantiles desde las regiones hacia las capitales nacionales de América Latina se han reducido debido a la regionalización de la educación superior iniciada durante la década de 1980. Sin embargo, la comparación de la información de los Censos Nacionales Universitarios permite confirmar que dicho planteamiento no se ha cumplido en el caso peruano. Así, la presencia de los estudiantes migrantes en el Departamento de Lima se ha incrementado desde mediados de la década de 1990; especialmente, en las universidades privadas donde, tal como revela la tabla N° 1, el porcentaje de alumnos de provincias ha aumentado de 24% a 39,7%.

Conviene mencionar que diversas investigaciones (Pereyra-Elías y otros 2010, García y Medina 2011 y Beltrán y La Serna 2009), realizadas durante la última década en universidades limeñas dirigidas a niveles socio-económicos medios

¹⁰ Si bien la información de la tabla N° 1 está referida al Departamento de Lima, la mayoría de universidades de este departamento se ha concentrado en Lima Metropolitana.

¹¹ Para determinar si un estudiante es migrante, ha sido comparado el departamento de nacimiento del estudiante con el departamento donde está ubicada la universidad a la que pertenece. Cuando el departamento de nacimiento difiere de aquel donde está ubicada la universidad, el estudiante es considerado migrante.

¹² En el caso de la Universidad del Pacífico, que será el ámbito de estudio de la presente investigación, el porcentaje de estudiantes migrantes se incrementó de 15,7% a 17,9% entre los años 1996 y 2010.

¹³ Es justo reconocer el mérito de la búsqueda y procesamiento de datos para elaborar la tabla N° 1 a Luz de los Ángeles Sánchez Pérez.

y altos, ofrecen información del desempeño académico y de los desafíos que enfrentan los estudiantes de provincias. Estas investigaciones, reseñadas a continuación, constituyen una fracción importante del **estado del arte** en materia de migración estudiantil atraída por las universidades privadas de la capital peruana.

Pereyra-Elías y otros (2010) analizaron la prevalencia de síntomas depresivos y sus factores asociados en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) ubicada en Lima. Para ello, encuestaron a 590 estudiantes y les aplicaron la escala de Zung abreviada para medir los síntomas depresivos. Luego, desarrollaron una regresión logística múltiple para evaluar los factores asociados. De este modo, encontraron una alta prevalencia de síntomas depresivos en la población estudiada (31,2%). Lo interesante de este estudio es que la variable “migración” (estudiantil) fue medida de distintas maneras debido a que los autores no encontraron una definición estándar para usarla dentro de un contexto de investigación, por lo cual acudieron a cinco definiciones, las cuales identifican a una persona migrante como: aquella que vivió menos de dos años en Lima en sus cinco años previos al ingreso de la universidad; aquella que vivió menos de cinco años en Lima sin contar los años de estudios universitarios; aquella que concluyó sus estudios escolares fuera de Lima; aquella que, antes de ingresar a la universidad, residió en un lugar distinto a Lima y, por último, aquella cuyo lugar de nacimiento es diferente de Lima. En el caso de los migrantes (19,6% de los estudiantes encuestados¹⁴), no fue encontrada asociación alguna con un riesgo aumentado de presentar síntomas depresivos¹⁵. Aunque la revisión bibliográfica que realizaron los autores evidenció que el estrés “aculturativo” es un factor de riesgo para tales

¹⁴ Conviene destacar que, al momento de realizar la investigación de Pereyra-Elías y otros (2010), el 18,3% de los estudiantes de la UPC eran considerados migrantes; mientras que el 19,6% de los estudiantes que participaron en la investigación eran migrantes según la definición que considera al migrante como la persona que no ha vivido por lo menos cinco años en Lima sin contar los años de estudios universitarios.

¹⁵ Pereyra-Elías y otros (2010) probaron cada una de sus cinco definiciones de migrante, pero ninguna resultó asociada con los síntomas depresivos.

síntomas. Por ello, plantearon la posibilidad de que la influencia de la variable migración sobre el riesgo de presentar síntomas depresivos sea atenuada por las características de la población estudiada (nivel socio-económico alto y oportunidad de estudiar en Lima), así como por el Programa de Acompañamiento Universitario brindado por la institución (para apoyar a los migrantes del interior del país).

Por su parte, García y Medina (2011) estudiaron a una muestra de 100 alumnos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) procedentes de provincias. El objetivo principal de la investigación fue conocer las diferentes circunstancias, motivaciones y vivencias por las que atravesaron para integrarse no sólo a la Universidad sino al nuevo ambiente en Lima, lejos de sus familias y grupos de pares. Para ello, realizaron una investigación cuantitativa-cualitativa, exploratoria, de tipo descriptivo y longitudinal. De este modo, acudieron a los datos académicos de una muestra de alumnos de provincias ingresantes durante el semestre 2004-I. Específicamente, combinaron diversas fuentes de investigación entre primarias y secundarias: una encuesta de 92 preguntas; 10 entrevistas semiestructuradas; la revisión física de cada uno de los expedientes de los alumnos que conformaron la muestra y la revisión virtual, en diferentes semestres, de sus datos académicos a través del sistema de información de la PUCP (SIPUC).

Los resultados de la investigación de García y Medina (2011) muestran que el proceso de integración del estudiante de provincia que ingresa a la PUCP presenta características muy diferentes a la de aquel que reside en Lima, por lo que obtener resultados académicos satisfactorios es un gran reto para la mayoría de los primeros. No obstante, diversos estudiantes de provincia alcanzaron resultados académicos satisfactorios, gracias al uso de una serie de estrategias que les permitieron sobreponerse a las dificultades, adversidades y sentimientos de soledad. Estos estudiantes destacan por sus anhelos de desarrollo personal; así como por su deseo de no defraudar a sus padres y, en general, de contribuir a mejorar los niveles de vida de sus familias residentes

en provincias. Para la mayoría de estos estudiantes, la frecuencia de la comunicación con sus padres, al igual que disponer de una red familiar en Lima que los acogió (por lo menos inicialmente) también fue muy importante para obtener buenos resultados académicos, a pesar de las limitaciones que la mayoría sentía y a las propias restricciones económicas por las que sus familias atravesaban. Como muestra de la integración exitosa a la Universidad de los estudiantes de provincia, las autoras destacan que más del 10% de estos alumnos lograron ser elegidos representantes estudiantiles. Asimismo, reconocen la importancia del apoyo especial que recibieron quienes participaron en el Proyecto “Integrándome a la Vida Universitaria” diseñado y ejecutado durante el semestre 2004-I por el Servicio de Promoción y Apoyo Social de la PUCP, denominado actualmente Servicios de Apoyo Social.

Una limitación de la investigación de García y Medina (2011) es que no realizó comparaciones estadísticas con los estudiantes limeños. Además, basa parte importante de sus conclusiones en estadística descriptiva, la cual no permite determinar, con seguridad, la relación de causalidad existente entre dos o más variables. Según La Serna (2011: 32), esta última limitación puede ser superada mediante modelos econométricos, los cuales están dotados de poder explicativo, pues acuden al análisis de regresión. Este último, a través de diferentes técnicas de estimación, establece el efecto de una variable específica (explicativa o independiente) sobre una variable explicada (dependiente), en presencia de un conjunto de otras variables o controles que ajustan el primer efecto mencionado a fin de que refleje exclusivamente la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. De este modo, es posible identificar cuánto impacta cada factor sobre el rendimiento académico, así como establecer su importancia relativa frente a los demás.

Precisamente, Beltrán y La Serna (2009) aplicaron un modelo econométrico de corte transversal que analizó los determinantes del desempeño académico obtenido al terminar el primer año de estudios universitarios, a partir de datos de los ingresantes a la Universidad del Pacífico (UP) durante el año 2006.

Dicho trabajo explicó el rendimiento académico, operacionalizado a través del promedio ponderado y del número de créditos aprobados, en función de variables académicas, psicológicas, socio-familiares y de identificación. Las estimaciones desarrolladas por Beltrán y La Serna (2009) revelaron el impacto significativo sobre el desempeño universitario de los factores académicos asociados a los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, fundamentalmente de carácter escolar. Además, fue posible determinar que los estudiantes de provincia¹⁶, en promedio, presentaban un menor rendimiento académico que sus pares de Lima: acumularon tres créditos menos y obtuvieron 0,49 puntos menos en la nota final acumulada al finalizar su primer año de estudios.

Para explicar el menor rendimiento académico de los estudiantes de provincia, Beltrán y La Serna (2009) plantearon tres conjeturas. La primera está relacionada con el costo de migrar a la capital, ya que adaptarse a un nuevo ambiente demanda tiempo y puede ser dificultado por el contexto de alejamiento de familiares y amigos. Ello podría perjudicar el desempeño académico del alumno migrante, quien debe enfrentar condiciones adversas sin el apoyo o la protección que típicamente le ofrecen las redes sociales que ha construido en su localidad de origen. La segunda conjetura planteó que la soledad y las presiones económicas a las cuales están sometidos los estudiantes de provincia pueden generar efectos emocionales adversos, e

¹⁶ Conviene aclarar que, para distinguir a los estudiantes de provincia de los que no lo son, fue usada una variable dicotómica denominada "ubicación del colegio de Lima", la cual permitía distinguir, por un lado, a los ingresantes cuyo colegio de procedencia estaba ubicado en la ciudad de Lima, en el Callao o en el extranjero; y, por otro lado, a los ingresantes cuyo colegio de procedencia estaba localizado en otros departamentos del Perú o en otras provincias del Departamento de Lima. Así, resultó que 43 de los 474 estudiantes que entraron a la muestra (es decir, el 9,1%) eran de provincias. Al respecto, es importante notar que la población de ingresantes del año 2006 fue de 491 alumnos; de allí que el estudio haya sido prácticamente poblacional. Conviene mencionar que los pocos ingresantes que provenían del extranjero fueron agrupados con los que provenían de la ciudad de Lima o el Callao, pues los alumnos que provienen del extranjero, normalmente, migran con sus familias, pues suelen ser hijos de diplomáticos, lo cual determina que no pierdan toda su red de protección familiar, a diferencia de lo que supuestamente ocurriría con quienes son enviados por sus familias a estudiar a Lima desde otros departamentos del Perú. Ello explica por qué la variable "colegio de Lima" no fue considerada como una variable "académica" (es decir, asociada a la experiencia escolar), sino como una variable "socio-familiar" (Beltrán y La Serna 2009).

inclusive problemas nutricionales¹⁷, que terminan afectando negativamente el rendimiento académico. La tercera conjetura estaba relacionada con la calidad educativa de sus colegios de origen, los cuales podrían, en promedio, ofrecer una base más débil, para enfrentar las exigencias de los aprendizajes universitarios, que aquellos situados en Lima. Sin embargo, ninguna de las conjeturas fue contrastada empíricamente; de allí que Beltrán y La Serna (2009) plantearan la necesidad de profundizarlas en estudios posteriores.

En suma, el estudio anterior ofrece evidencia de una desventaja académica en los estudiantes universitarios de provincia frente a sus pares de Lima. Esta brecha, que marca el inicio de los estudios superiores, evidentemente, preocupa, ya que puede ser el origen de una ampliación de la desigualdad académica a lo largo de los estudios, la cual, a su vez, podría derivar en un aumento de la desigualdad socio-económica. En otros términos, el tránsito por la Universidad podría ampliar la desigualdad académica y, en ese sentido, reducir las oportunidades de desarrollo profesional de los estudiantes de provincia. Esta idea es respaldada por los modelos analíticos y los hallazgos empíricos que predominan en la Sociología Educativa y en otros campos afines. Así, al menos en el nivel escolar, la evidencia empírica respalda la idea que los sistemas educativos de la Modernidad mantienen (reproducen), o incluso agudizan, las brechas sociales (económicas, culturales o académicas).

La ampliación de la desigualdad entre los grupos sociales atenta contra el ideal republicano y democrático, el cual aspira a que la comunidad política, el espacio común en el que se desenvuelve la vida de los hombres, sea hasta cierto punto una comunidad de iguales y no una comunidad estratificada, que tolera el castigo de sus miembros por su cuna o su naturaleza. Según este ideal, el desempeño de cada individuo, no su herencia, debe decidir el lugar que ocupará en el mundo. De allí que una sociedad justa sea aquella que

¹⁷ Vivir solo a una edad temprana implica un riesgo para el estudiante, pues puede perder la protección nutricional que su hogar le procuraba si es que no está acostumbrado a conseguir independientemente una dieta balanceada (Beltrán y La Serna 2009).

distribuye los recursos y las oportunidades en relación al mérito de las personas. Dicha sociedad se esmera en disminuir el peso de las diferencias inmerecidas (que son fruto del azar natural o de la historia) y que trata a los talentos, hasta cierto punto, como bienes sociales (Peña 2004). En ese sentido, Peña plantea que, “[e]n el ideal republicano, la escuela y la Universidad, no son extensiones del hogar, sino también espacios públicos abiertos a la deliberación y al diálogo, lugares en los que se aprende la ciudadanía” (2004: 29).

Sin embargo, Peña (2004) reconoce que la literatura ha detectado dificultades en el cumplimiento del ideal de la educación republicana y lamenta que la pertenencia familiar (los valores de orientación del hogar y sus capitales) sea decisiva para predecir el desempeño escolar, llegando a generar sociedades de herederos, es decir, sociedades que reproducen, más allá de lo que es imprescindible, las dotaciones iniciales inmerecidas, en vez de corregirlas. Dichas dotaciones claramente aluden a los capitales (sociales, culturales, económicos y simbólicos) que discute la obra de Pierre Bourdieu, autor cuyas propuestas, claramente, han influido en las críticas que realiza Peña (2004). En efecto, los trabajos de Pierre Bourdieu y sus colaboradores, mostraron, durante la década de 1960, que el sistema educativo, específicamente, la escuela francesa, terminaba reproduciendo y legitimando las brechas sociales que separan a los diferentes grupos sociales (tal como será explicado, con mayor detalle, en el marco teórico de la presente investigación). En esa línea, Bourdieu y Passeron plantearon que las desigualdades académicas no eran más que un reflejo de las desigualdades sociales en general: “en todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura” (2008: 37).

La evidencia empírica peruana calza con la concepción del sistema educativo como un mecanismo no solo de reproducción sino también de ampliación de brechas sociales y, de este modo, de generación de injusticia. Precisamente,

de Cueto y otros (2004), mediante un análisis de las oportunidades de aprendizaje (ODA) en relación con el rendimiento en Matemáticas de un grupo de estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria de escuelas públicas en Lima y Ayacucho, encontraron que los estudiantes de aulas que, en promedio, tenían mayores ODA en Matemáticas eran de mayor nivel socio-económico. “Lo más saltante del estudio, sin embargo, es posiblemente el hallazgo de que la escuela pública peruana no estaría ayudando a disminuir las diferencias de entrada entre grupos socioeconómicos, sino todo lo contrario. Esto convierte al sistema público peruano en un sistema esencialmente injusto” (Cueto y otros 2004: 58).

Investigaciones posteriores confirmaron que la escuela pública peruana amplía las brechas académicas. Así, Cueto y otros (2006) extendieron su estudio al área de Comunicación. De este modo, encontraron que la retroalimentación, la cual es una oportunidad de aprendizaje fundamental, era más probable en niveles socio-económicos medio y alto. Además, encontraron que la composición de los estudiantes del salón explica el incremento del rendimiento: a mayor pobreza del conjunto de estudiantes, menor incremento del rendimiento¹⁸. En suma, luego de un año de estudios, el sistema educativo amplía la brecha en el rendimiento entre los grupos (clases) sociales.

En disonancia con los planteamientos de los modelos teóricos de la Sociología Educativa y la evidencia empírica escolar, están los hallazgos de Beltrán y La Serna (2011), quienes encontraron que las diferencias académicas de entrada sí llegan ser reducidas conforme se desarrollan los estudios, al menos en el nivel universitario. En efecto, Beltrán y La Serna (2011) continuaron su investigación de los factores que explican el rendimiento académico universitario. Para ello, realizaron un estudio longitudinal que permitió analizar la evolución del rendimiento académico mediante un modelo de “*panel data*”.

¹⁸ Conviene recordar que el diseño utilizado en el estudio de Cueto y otros (2006) fue longitudinal, ya que los mismos estudiantes fueron evaluados dos veces en el transcurso de un año escolar.

De este modo, comprobaron que los determinantes identificados en la investigación previa (Beltrán y La Serna 2009) seguían explicando el desempeño en la Universidad del Pacífico durante el primer año de estudios. Específicamente, hallaron que los estudiantes de provincia obtenían en promedio 0,52 puntos menos de calificación acumulada anual que el resto. Sin embargo, el impacto negativo de la migración decrecía con el tiempo (en términos precisos, la brecha académica se reducía durante el segundo año de estudios). Resultados similares encontraron mediante la estimación de un modelo explicativo de la calificación acumulada semestral. En términos puntuales, hallaron que los estudiantes de provincia obtenían en promedio 0,48 puntos menos de calificación acumulada que el resto durante el primer semestre, pero la variable migratoria comenzaba a reducir su impacto al finalizar el sexto semestre de estudios.

En suma, Beltrán y La Serna (2011) encontraron evidencia empírica, en la Universidad del Pacífico, de que el sistema educativo no siempre mantiene (reproduce) ni agudiza las brechas académicas de entrada. Ello justifica iniciar una investigación que contribuya a entender este resultado disonante con los modelos analíticos y los hallazgos empíricos de la Sociología Educativa, los cuales, por el contrario, apuntan a una ampliación de las diferencias de entrada, al menos en el nivel escolar. De este modo, se sustenta la **relevancia sociológica** de la presente investigación, pues ofrece la oportunidad de identificar y analizar los factores asociados a la reducción de las brechas académicas entre grupos sociales de origen diferente.

Ciertamente, existen dos puertas de entrada teóricas para estudiar el proceso de reducción de las brechas académicas. La primera, en la cual la Universidad sería objeto de estudio, llevaría a analizar cómo la dinámica organizacional de la Universidad del Pacífico o el tejido social al que ingresan los alumnos de provincias facilitan o dificultan su proceso de ajuste a la vida universitaria. La segunda puerta de entrada de la investigación estaría relacionada con las respuestas de los actores frente a los desafíos de la vida universitaria, lo cual

llevaría al estudio de las experiencias de los actores, así como al análisis de sus capacidades internas y de las estrategias que aplican para sostenerse y superar los retos a los que los enfrentan sus estudios universitarios. Esta puerta de entrada a la investigación también demandaría analizar los procesos de movilización de los recursos (capitales) que realizan los estudiantes de provincias para cerrar las brechas académicas con sus pares de Lima.

Una consideración que debería llevar a optar por la puerta de entrada organizacional sería la existencia de programas específicos destinados a promover la integración de los estudiantes migrantes a la Universidad o a facilitar el cierre de las diferencias académicas entre los alumnos de provincias y sus pares de Lima. De este modo, sería necesario realizar una investigación de los esfuerzos de “discriminación positiva”. Estos últimos suelen ser asociados a las denominadas “acciones afirmativas”, las cuales están dirigidas a reducir las brechas o desventajas estructurales. Al respecto, León y Holguín (2004: 57-58), destacan que las acciones afirmativas implican el reconocimiento de una dinámica social en donde hay relaciones desiguales y discriminatorias hacia algunos grupos de la población por razones de sexo, raza, origen, lengua, religión, condición física, entre otras. En este caso, no existe la igualdad de oportunidades, por lo cual el sistema¹⁹ no genera resultados justos; además, la competencia y el mérito dejan de ser herramientas eficientes del sistema. De allí que las acciones afirmativas pretendan, a través de medidas especiales, establecer una igualdad de oportunidades, remediando, en la parte formal y en la práctica, la exclusión y discriminación generadas por la dinámica del sistema mismo. En ese sentido, las acciones afirmativas suponen un tratamiento diferenciado y preferencial.

Desde una perspectiva laboral-educativa, Bouveau (2004: 49) diferencia a la “acción afirmativa” de las “políticas de discriminación positiva”. En ese sentido,

¹⁹ Si bien León y Holguín (2004) no lo plantean expresamente, es posible desprender que, cuando aluden al “sistema”, se refieren a un sistema social que se apoya en un sistema jurídico.

reconoce que la primera apunta, a brindar un tratamiento diferencial a ciertas categorías de población (acceso a algunos empleos, funciones o universidades). De allí que las acciones afirmativas, más que una ayuda, suelen abarcar derechos complementarios otorgados ocasionalmente (derechos de acceso, especialmente). Sin embargo, admite que estos enfoques generan efectos inversos a los previstos: refuerzo de la estigmatización de las poblaciones beneficiarias, desvalorización de los títulos o de las funciones, etc. En cambio, una política de discriminación positiva, en términos generales, intenta reforzar los apoyos pedagógicos o educativos a poblaciones identificadas como en dificultad o supuestamente en dicha condición. “Estas dificultades pueden ser de orden escolar, social o cultural. Pero independientemente de los problemas que aborden, esas políticas convergen hacia objetivos de promoción social: éxito, emancipación, valorización” (Bouveau 2004: 49).

Las consideraciones previas determinan que la puerta de entrada organizacional no sea abordada por la presente investigación, justamente, por la ausencia de esfuerzos de “discriminación positiva” dirigidos a la población objeto de estudio. En efecto, las investigaciones de Pereyra-Elías y otros (2010) y de García y Medina (2011), reseñadas como parte del estado del arte de la presente investigación, reconocen la existencia de políticas organizacionales destinadas a promover la integración de los estudiantes de provincias en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), respectivamente. En el primer caso, se trata del Programa de Acompañamiento Universitario y en el segundo, del Proyecto “Integrándome a la Vida Universitaria”.

Sin embargo, los estudiantes de provincias que constituyeron la población objeto de estudio de Beltrán y La Serna (2009 y 2011) no recibieron este tipo de apoyo organizacional, pues la Universidad del Pacífico no ofrecía, durante el año 2006, programas de inserción, tutoría o acompañamiento especialmente dirigidos a los estudiantes de provincias. Ello implica que la mejora en su

rendimiento académico se debe a la movilización de sus propios recursos (capitales). Es decir, el proceso de ajuste a las demandas de la vida universitaria surgió desde los actores, desde sus estrategias, más que de un marco organizacional *ad hoc*.

En conclusión, es más pertinente desarrollar la investigación mediante una aproximación sociológica que, desde la experiencia de los actores, permita explicar las menores calificaciones de los estudiantes de provincia (la desigualdad académica de entrada) y las estrategias que aplican para mejorar su desempeño académico. En este proceso, será necesario reconocer la influencia de las trayectorias de vida particulares de los individuos sobre su experiencia en la Universidad y estudiar la movilización de capitales que realizan para superar los desafíos a los que son enfrentados por la vida universitaria. Al respecto, conviene mencionar que Beltrán y La Serna (2011) asumieron que los costos (no monetarios) asociados a la separación de la familia y de los amigos se reducen una vez que el estudiante ha logrado ambientarse adecuadamente a la ciudad de Lima y ha desarrollado una nueva red de relaciones sociales que reemplaza a aquella de la cual se distanció como resultado de la migración hacia la capital peruana. Esta nueva red le brindaría apoyo frente a los desafíos universitarios, especialmente, para superar los retos académicos. En términos sociológicos, los estudiantes de provincia poseen los capitales cultural y humano necesarios para superar los desafíos de la educación superior, pero, para que puedan aprovecharlos óptimamente (“activarlos”), es necesario que reconstruyan su capital social.

Evidentemente, la hipótesis previa no fue probada por Beltrán y La Serna (2011), pero posee sólidos indicios. En primer lugar, se respalda en los hallazgos de las teorías cognitivas del aprendizaje y en las propuestas del movimiento educativo constructivista, los cuales reconocen que, para generar aprendizaje (el cual es indispensable para superar los retos académicos), es necesaria una sólida base de conocimientos previos. En efecto, Ausubel (1976: 40-41) reconoce que un “aprendizaje significativo” sucede cuando el objeto a

ser aprendido puede ser vinculado con aquello que el alumno ya sabe. Estos conocimientos previos no son más que expresiones de los capitales cultural y humano.

Existen diversos tipos de capital cultural; por ejemplo, los libros y las certificaciones académicas constituyen algunos de ellos. Sin embargo, el tipo de capital cultural que los estudiantes de provincias deberían movilizar (“activar”) para aprender y desempeñarse óptimamente frente a los retos académicos de la vida universitaria es el que Bourdieu (2001) califica como “incorporado” (también denominado “interiorizado”). Tal como será detallado en el marco teórico de la presente investigación, el capital cultural incorporado es puramente cognitivo y resulta del apoyo familiar que recibe el estudiante (el trabajo de su familia), el cual influye, a su vez, en el aprendizaje escolar. Por su parte, el capital humano resulta fundamentalmente de la inversión en educación, la cual genera aprendizajes (conocimientos, habilidades y destrezas) que facilitan el aprendizaje de conocimientos nuevos a futuro e influyen en la capacidad productiva del individuo.

Ciertamente, los capitales humano y cultural incorporado están sumamente relacionados²⁰ y, en conjunto, corresponden a los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes. En el caso de la presente investigación, serían los saberes previos de los alumnos migrantes: desde sus aprendizajes escolares hasta los métodos de estudio que han desarrollado gracias a la experiencia escolar y al soporte (trabajo o acompañamiento) del medio familiar. Así, un mayor cúmulo (inventario) de dichos capitales suele estar asociado a un mayor rendimiento académico en la etapa universitaria.

Conviene mencionar que la estadística descriptiva ofrece señales que el grupo

²⁰ Tal como será notado en el marco teórico de la presente investigación, por momentos, los capitales cultural y humano pueden confundirse, aunque el primero está más asociado a la cultura del medio familiar, la cual influye en el aprendizaje escolar; mientras que el segundo resulta de las inversiones (hechas por la familia o el gobierno) que generan escolaridad y resultados de aprendizaje: conocimientos, habilidades y destrezas.

de alumnos migrantes que constituyó la población estudiada por Beltrán y La Serna (2009 y 2011) poseía, al momento de iniciar su vida universitaria, un inventario de capitales humano y cultural incorporado adecuado para enfrentar estudios superiores. Por ejemplo, 38 de los 43 estudiantes migrantes ingresaron a la UP por “admisión selectiva”, la cual es una modalidad que premia los logros escolares. En efecto, esta modalidad de admisión facilita el ingreso a quienes alcanzaron un elevado rendimiento académico en su colegio, para ello es evaluado el expediente escolar del postulante. Además, en el período en el cual postuló la población estudiada, la modalidad de admisión selectiva les demandaba elaborar un ensayo y pasar por una entrevista (La Serna 2010)²¹.

En consecuencia, **desde la perspectiva del rendimiento escolar, existen señales que los estudiantes de provincias, analizados por Beltrán y La Serna (2009 y 2011), poseían los capitales cultural y humano que demanda la vida universitaria.** Por ello, para explicar el menor rendimiento académico que muestran al iniciar sus estudios universitarios, conviene considerar el efecto de los otros capitales. En efecto, tal como destaca el constructivismo educativo, el aprendizaje es fruto de una construcción personal, aunque, para generarlo, no solo interviene el individuo que aprende, pues también son piezas imprescindibles los denominados “agentes culturales”, por ejemplo, los familiares, los profesores compañeros de estudios, etc. (Solé y Coll 1998: 15). En otros términos, los logros académicos demandan combinar

²¹ Durante el año 2006, período de ingreso de la población objeto de estudio en la presente investigación, la Universidad del Pacífico ofrecía tres modalidades de postulación fundamentales: admisión selectiva, el programa preuniversitario y la admisión regular. También ofrecía modalidades destinadas a traslados, graduados y titulados, así como a cónyuges e hijos de Diplomáticos. Estas últimas modalidades aplicaban un sistema de evaluación similar al de la admisión selectiva, pero solo generaban un pequeño porcentaje de los ingresantes. Por su parte, la admisión selectiva era la modalidad que generaba la mayoría de los ingresantes de la UP. Como ejemplo, del total de la población ingresante durante el año 2006, de la cual forman parte los estudiantes migrantes que son objeto de estudio de la presente investigación, el 84% ingresó por la modalidad selectiva, el 13% por la escuela preuniversitaria y el 3% por el examen de admisión (Beltrán y La Serna 2009).

el capital cultural y humano con el capital social²². De allí es posible desprender que, para poder aprovechar al máximo sus capitales humano y cultural incorporado, los estudiantes de provincias deban primero reconstruir las redes de relaciones sociales que brindan soporte tanto académico como emocional para enfrentar los retos académicos de la vida universitaria.

La afirmación previa implica el reconocimiento de la existencia una prueba o desafío universitario, por el cual deben atravesar todos los estudiantes migrantes y cuya cartografía es desconocida. De allí que la presente investigación deba mapear dicha cartografía. Sin embargo, resulta evidente que una de las subpruebas o pruebas particulares que integran la prueba universitaria es la netamente académica, la cual típicamente está asociada a los sistemas de evaluación del aprendizaje que aplican las universidades. Para superar esta subprueba, que puede ser denominada “prueba académica”, suele ser demandada la movilización de los capitales humano, cultural y social de los estudiantes.

Conviene recordar que la necesidad de un mayor entendimiento de los operadores que facilitan la superación de la prueba académica justifica la presente investigación. En efecto, Beltrán y La Serna (2011) evidencian que las diferencias académicas de entrada entre los estudiantes de provincias y sus pares de Lima se reducen después del primer año de estudios, lo cual ofrece señales de un proceso de integración a la vida universitaria en marcha, al menos en el vector académico. Es decir, la reducción de la brecha académica es la “punta del iceberg” que invita al estudio de la cartografía de pruebas a la cual ingresan los estudiantes de provincias y a la descripción de las estrategias que aplican para superar dichos desafíos.

²² La investigación propuesta no enfatizará, al menos como punto de partida, el estudio del efecto del capital económico, ya que la investigación de Beltrán y La Serna (2009 y 2011), al igual que el trabajo de La Serna y Zhang (2012), no encontraron influencia del nivel socio-económico en el rendimiento académico del estudiante de la Universidad del Pacífico. Conviene aclarar que, en dichas investigaciones, la variable nivel socio-económico fue operacionalizada con la escala de pago asignada por la UP al estudiante en función de los ingresos y los activos de su hogar, así como del nivel de gasto de su familia.

Precisamente, el **objeto de estudio** de la investigación es el proceso de ajuste (integración) de los alumnos de provincia a los desafíos académicos, en particular, y personales, en general, que surgen de la migración destinada a estudiar en la Universidad del Pacífico. Este objeto de estudio cobra mayor pertinencia debido a la migración estudiantil que han generado las becas que otorga de manera focalizada el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) del Ministerio de Educación; específicamente, la modalidad “Beca 18” existente desde el año 2012. En ese sentido, los resultados de la investigación pueden contribuir, por un lado, con los programas desarrollados por las universidades para facilitar la integración de los estudiantes migrantes a la vida universitaria y, por otro, ofrecer recomendaciones para fortalecer los sistemas de tutoría, acompañamiento o discriminación positiva ofrecidos a los becarios migrantes.

Considerando el objeto de estudio, la presente investigación está dirigida a entender e interpretar, desde la experiencia individual de los estudiantes de provincia, los operadores que les permiten sostenerse frente a la “prueba académica” y superarla; concentrando el análisis, específicamente, aunque no únicamente, en el papel que desempeñan, en dicho proceso, los capitales humano, cultural y social movilizados por los migrantes. De allí, surge la **pregunta de investigación**:

¿Cómo los estudiantes de provincia movilizan sus capitales para superar la prueba académica universitaria?

Frente a la pregunta anterior, la **hipótesis** del presente trabajo es que, para activar (aprovechar) plenamente sus capitales humano y cultural incorporado, los estudiantes de provincias, primero, reconstruyen el capital social perdido a causa de la migración. Dicha reconstrucción sucedería conforme pasan los semestres, brindando a los estudiantes soportes que fortalecen su aprendizaje, lo cual se reflejaría en una mejora de su rendimiento académico en la

Universidad del Pacífico y en la reducción de la brecha académica de entrada que muestran frente a sus pares de Lima.

Así, de una manera relativamente acotada al ámbito académico, la hipótesis previa ayudaría a responder a otra pregunta más general: ¿cómo se integran a la vida universitaria?; es decir, ¿cómo los alumnos de provincia responden a las demandas académicas, en particular, y personales, en general, que surgen de la migración? Para atender adecuadamente las preguntas anteriores, es conveniente, a su vez, responder a una pregunta previa: ¿cuáles son las características de la prueba universitaria que deben enfrentar los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico?; en otros términos, ¿cuál es la cartografía de desafíos comunes que surgen de la migración estudiantil?

Esta última pregunta reconoce que la prueba académica está inserta en una cartografía social de desafíos que no son exclusivamente académicos, pero que, al estar articulados, influyen en el desempeño académico. Sin embargo, para esta última pregunta, no serán planteadas hipótesis, pues, para responderla, primero es necesario desarrollar un proceso heurístico. En otros términos, la cartografía de desafíos comunes que surgen de la migración estudiantil es aún desconocida, pero será elaborada sobre la base de material empírico obtenido mediante el levantamiento de datos (trabajo de campo). Se trata de cartografiar la prueba universitaria a la que son sometidos; es decir, mapear y relacionar las subpruebas (desafíos o pruebas particulares) que son obligados a enfrentar al migrar para estudiar en una organización particular.

En suma, para abordar las preguntas de investigación, es conveniente analizar las trayectorias de vida de los estudiantes de provincia, tanto antes de ingresar a la universidad como durante sus estudios superiores, de modo tal que sea posible identificar los intereses, motivaciones o presiones sociales que los llevaron a migrar para seguir estudios en la Universidad del Pacífico. El proceso de análisis de trayectorias de vida también debería explorar las disposiciones mentales y comportamentales incorporadas por los estudiantes,

así como examinar los capitales (ya sean económicos, culturales, sociales, humanos, simbólicos, etc.) acumulados y que deben movilizar al momento de iniciar sus estudios superiores. Además, y este es el **objetivo principal de la investigación**, es importante entender e interpretar, desde la experiencia de los estudiantes de provincias, cómo superan la prueba universitaria, es decir, cómo se ajustan a las demandas de la vida universitaria.

En términos operativos, conviene describir la dinámica que lleva de la posesión a la activación de aquellos capitales particularmente útiles al proceso de ajuste a la vida universitaria y, de modo especial y como punto de partida, explicar cómo son movilizados los capitales humano, cultural y social para responder a las demandas del aprendizaje universitario (la prueba académica). En efecto, un objetivo específico es asociar los desafíos que enfrentan estos alumnos y las estrategias que aplican con su desempeño académico durante los estudios universitarios. Ello reconoce que llegar a entender cómo son enfrentados los diversos retos de la vida universitaria es una tarea compleja; de allí que, para iniciar dicha tarea, convenga partir de la investigación de los retos académicos enfrentados, pues sobre estos últimos son poseídas mayores señales (dentro de las cuales destaca la brecha académica de origen que caracteriza a los estudiantes de provincias y las evidencias de su cierre). Precisamente, este inicio pretende no perder de vista la motivación que originó la presente investigación; es decir, entender cómo se reduce la brecha académica entre los estudiantes de provincias y sus pares de Lima.

En síntesis, los objetivos específicos de la investigación son:

- Identificar los intereses, motivaciones y/o presiones sociales que llevaron a los alumnos de provincias a seguir estudios superiores en la Universidad del Pacífico.
- Cartografiar la prueba universitaria a la que son sometidos los estudiantes de provincias, partiendo de la prueba académica.

- Explicar cómo son movilizados los capitales humano, cultural y social para responder a las demandas académicas del aprendizaje universitario (la prueba académica).
- Proponer recomendaciones que faciliten la integración de los estudiantes migrantes a la vida universitaria.



II. Marco teórico

El marco teórico pretende ofrecer categorías y modelos que faciliten alcanzar los objetivos de la investigación. Para ello, en primer lugar, sintetiza los canales clásicos a través de los cuales se origina la desigualdad, enfatizando el papel que desempeña el sistema educativo en dicho proceso. En ese sentido, se acude a la explicación que ofrece Pierre Bourdieu respecto de la reproducción social de las desigualdades. Ello abre paso al entendimiento de la importancia de la movilización de los capitales para superar los desafíos educativos que otras aproximaciones que han planteado, entre las cuales destaca la de Annette Lareau. Luego de esta discusión, es realizado un giro analítico; es decir, son explicadas propuestas que, en lugar de evaluar cómo las estructuras influyen en la acción (en la conducta del individuo), parten de las experiencias individuales para entender las estructuras y los grandes desafíos sociales. Entre diversas aproximaciones, es juzgada pertinente para los fines de la presente investigación la vía de la singularización propuesta por Danilo Martuccelli, en el marco de las Sociologías del Individuo.

2.1. Los capitales en la teoría de la reproducción de las desigualdades de Pierre Bourdieu

Uno de los modelos analíticos más sofisticados para explicar cómo se reproduce la desigualdad es la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu, la cual fue elaborada progresivamente entre las décadas de 1960 y 1990. En términos generales, esta teoría considera que la conducta de los actores sociales es explicada por la posición que ocupan en la estructura de la sociedad. Para cartografiar dicha estructura, Bourdieu propuso la categoría del “campo social”. Así, planteó que, en el espacio social, coexisten diversos campos relativamente autónomos: el artístico, el literario, el filosófico, el empresarial, el universitario, etc. Dichos campos surgen del proceso de

diferenciación del mundo social, pues “al diferenciarse, el mundo social produce la diferenciación de los modos de conocimiento del mundo; a cada campo le corresponde un punto de vista fundamental sobre el mundo que crea su objeto propio y que halla en su propio seno los principios de comprensión y explicación convenientes a ese objeto” (Bourdieu 1999: 132).

Los campos sociales poseen leyes o reglas de juego propias que regulan las acciones de sus participantes, ya sean estos últimos individuos o agrupaciones. Para permitir entender más integralmente cómo actúan los participantes de un campo, Pierre Bourdieu propuso la noción de “*habitus*”. Así, “[l]a lógica específica de un campo se funda en la mentalidad que conlleva en forma de *habitus* específico, o, más exactamente, en el sentido del juego, al que, por lo común, se designa como un “espíritu” o un “sentido” (“filosófico”, “literario”, “artístico”, etcétera), el cual casi nunca se plantea ni se impone de forma explícita” (Bourdieu 1999: 25). El *habitus* termina siendo el conjunto de disposiciones (maneras de ser) internalizadas por los individuos. Tal como plantea Bourdieu,

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2013: 86).

Un ejemplo asociado al campo literario permite a Pierre Bourdieu presentar al *habitus* como un generador de las acciones en función de la lógica del campo en el que participan los individuos:

Las estrategias de los agentes y de las instituciones inscritos en luchas literarias, es decir, sus tomas de posición (específicas, es decir estilísticas por ejemplo, o no específicas, políticas, éticas, etc.), dependen de la posición que

ocupen en la estructura del campo, es decir en la distribución del capital simbólico específico, institucionalizado o no (reconocimiento interno o notoriedad externa) y que, por mediación de las disposiciones constitutivas de su *habitus* (y relativamente autónomas en relación con la posición), les impulsa ya sea conservar ya sea a transformar la estructura de esta distribución, por lo tanto a perpetuar las reglas de juego en vigor o a subvertirlas (2002: 63).

Del ejemplo anterior, es posible desprender que, para entender cómo se articulan el campo y la conducta (acción) individual, es necesario identificar la posición del individuo en dicho campo. Así, la posición del actor en un campo lo lleva a incorporar disposiciones (que responden a un *habitus*), en función de las cuales surgen sus tomas de posición, es decir, sus preferencias. De allí que, cuando un grupo de individuos ocupa posiciones similares en un campo social, cada uno de dichos individuos presenta *habitus* o disposiciones similares. De este modo, es posible explicar por qué posiciones sociales similares presentan similares tomas de posición, es decir, similares gustos, costumbres, preferencias políticas, orientaciones culturales, etc.

Es aquí donde es posible reconocer que, en la obra de Pierre Bourdieu, el proceso de socialización²³ consiste en la adopción de un *habitus* de clase (o de grupo). Tal como plantea Bourdieu, la relación entre este último y el *habitus* singular (o individual) es una “homología”:

vale decir de diversidad en la homogeneidad que refleja la diversidad en la homogeneidad característica de sus condiciones sociales de producción, que une los *habitus* singulares de diferentes miembros de una misma clase: *cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la*

²³ En términos generales, la socialización es el proceso a través del cual los individuos se ajustan a la sociedad. Para los sociólogos clásicos, en dicho proceso, la familia y la educación desempeñaban un rol fundamental. Tal como lo expresó Durkheim, “[...] la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que podría muy bien denominar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. Formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación” (2013[1922]: 60-61).

trayectoria. El estilo “personal”, es decir esa marca particular que llevan todos los productos de un mismo *habitus*, prácticas u obras, no es nunca otra cosa que una *desviación* con respecto al *estilo* propio de una época o de una clase [...] (2013: 98).

El campo social también es un escenario donde sus participantes se enfrentan para mantener o fortalecer sus posiciones. Para competir, movilizan los recursos que han acumulado a lo largo de sus trayectorias de vida; por ejemplo, la riqueza, la reputación, las habilidades, el poder político, las relaciones interpersonales, los aprendizajes escolares y universitarios, etc. Precisamente, el “capital” es el término usado por Pierre Bourdieu para referirse a dicho stock de recursos. En otros términos, el capital está constituido por el “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’” (Bourdieu 2001: 131). Justamente, el volumen y la importancia del capital acumulado determinan la posición que un individuo ocupa en un campo.

Pierre Bourdieu distinguió y estudió tres tipos de capital: económico, cultural y social; a los cuales sumó un tipo particular de capital que denominó “simbólico”. El capital económico “[...] es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu 2001: 135). De allí que dicho capital abarque recursos como las rentas y las propiedades, las cuales son fácilmente transferibles y, por lo tanto, son heredables.

Por su parte, el capital cultural puede existir en tres formas o estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El primer estado, también denominado “interiorizado”, es puramente cognitivo y está asociado a los aprendizajes del individuo. Ciertamente, los aprendizajes se caracterizan por ser interiorizados o incorporados en forma de disposiciones duraderas. Tal como detalla Bourdieu “[e]l capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del ‘tener’ ha surgido ‘ser’. El capital incorporado, al haber sido interiorizado, no puede ser

transmitido instantáneamente mediante donación, herencia, compraventa o intercambio (a diferencia del dinero, los derechos de propiedad, o incluso los títulos nobiliarios)” (2001: 140).

El segundo estado del capital cultural es el objetivado. Se trata de capital cultural que es materialmente transferible a través de su soporte físico. De allí que abarque bienes culturales como los libros, las pinturas, las esculturas o los instrumentos musicales (Bourdieu 2001: 144). El tercer estado del capital cultural es denominado “institucionalizado”, pues implica un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada. Precisamente, el caso típico de capital cultural institucionalizado es el de los títulos académicos. Estos últimos permiten establecer “[...] una diferencia entre el capital cultural del autodidacta, siempre sujeto a la carga de su demostración, y el capital cultural académicamente sancionado y garantizado de forma legal [...]” (Bourdieu 2001: 146).

Es evidente que algunas formas de capital cultural no pueden ser heredadas (en el sentido de la transferencia de la propiedad legal), por ejemplo, los títulos académicos o los aprendizajes adquiridos a través del ejercicio de una profesión (en todo caso, requiere de un gran esfuerzo de parte de quien desea recibir la transferencia). En cambio, los bienes culturales (por ejemplo, los libros o las pinturas) sí pueden ser transferidos fácilmente de una generación a otra. Sin embargo, la posibilidad de transferir los bienes culturales, a través de mecanismos como la herencia, no llega a ser completa, debido a que:

[...] lo que se transfiere es sólo la propiedad legal, puesto que el elemento que posibilita la verdadera apropiación no es transferible, o al menos no necesariamente. Para la verdadera apropiación hace falta disponer de capacidades culturales que permitan siquiera disfrutar de una pintura o utilizar una máquina. Estas capacidades culturales no son sino capital cultural incorporado [...] Por lo tanto, los bienes culturales pueden ser apropiados o bien materialmente, lo que presupone capital económico, o bien simbólicamente, lo que presupone capital cultural (Bourdieu 2001: 144).

Si bien los capitales culturales incorporados e institucionalizados de los padres no pueden ser transferidos (heredados) plenamente a sus hijos, existe cierto grado de transferencia inercial, el cual explicaría los niveles de logros escolares que caracterizan a las diferentes clases sociales. En ese sentido, es que Bourdieu detalla lo siguiente:

Inicialmente, el concepto de capital cultural se me apareció en el curso de la investigación como una hipótesis teórica que permitía explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. Gracias a él, pude vincular el “éxito escolar”, es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase. Este punto de partida implica ya una ruptura con las premisas sobre las que descansan tanto la común idea de que el éxito o el fracaso académico son consecuencia de las “capacidades” naturales, como las teorías del “capital humano” (2001: 136-137).

Por otro lado, “[e]l capital social está constituido por la totalidad de los recursos actuales o potenciales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la *pertenencia a un grupo*” (Bourdieu 2001: 148). Evidentemente, al ser parte de un grupo social (un club, una comunidad, un partido político, la asociación de egresados de una institución educativa, etc.), un individuo puede acceder a diversos beneficios, como los favores que brindan contactos poderosos.

De acuerdo con esto, el volumen de capital social poseído por un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que éste pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado. En efecto, el capital social no es nunca totalmente independiente del capital económico y cultural de un individuo determinado, ni del de la totalidad de individuos relacionados con éste, si bien no es menos cierto que no puede reducirse inmediatamente a ninguno de ambos (Bourdieu 2001: 150).

Finalmente, el capital simbólico abarca el respeto o el prestigio que brinda la acumulación del resto de capitales. Ciertamente, cuando un grupo social acumula mayor capital simbólico, adquiere mayor posibilidad de imponer

gustos, costumbres, preferencias políticas, orientaciones culturales, etc. En términos de Bourdieu, este capital es

[...] cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla, conferirle algún valor. (Un ejemplo: el honor de las sociedades mediterráneas es una forma típica de capital simbólico que sólo existe a través de la reputación, es decir de la representación que de ella se forman los demás, en la medida en que comparten un conjunto de creencias apropiadas para hacerles percibir y valorar unas propiedades y unos comportamientos determinados como honorables y deshonorables.) (2002: 108).

Ciertamente, los grupos dominantes movilizan sus capitales con el objetivo de mantener o fortalecer sus posiciones privilegiadas en los campos donde participan. En este proceso de movilización, termina siendo relevante una propiedad de los capitales: la transformación o convertibilidad. Tal como plantea Bourdieu, el capital económico es directamente convertible en dinero y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad. A su vez, el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos. Por su parte, el capital social resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios (2001: 135-136).

La convertibilidad de los capitales puede generar procesos circulares. Así, por un lado, el capital económico permite acumular capital cultural: pagar estudios universitarios y comprar libros de texto. Además, una persona con un elevado capital económico no está obligada a trabajar para pagar sus estudios universitarios, lo cual le permite destinar un mayor tiempo al proceso de aprendizaje y, en ese sentido, a la acumulación de capital cultural. Como reconoce Bourdieu, “[...] un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica” (2001: 143). Por otro lado,

quienes poseen más capital cultural pueden acceder a más capital económico, pues los conocimientos y los grados académicos facilitan progresar laboralmente y, así, aumentar las rentas. De este modo, la convertibilidad de los capitales posibilita entender cómo se reproducen las desigualdades sociales.

En el proceso de reproducción de las desigualdades, según Pierre Bourdieu, los profesores desempeñan un rol fundamental, pues enseñan y evalúan contenidos de aprendizaje asociados al capital cultural que, por herencia de su medio familiar, ya poseen los hijos de la clase dominante. En cambio, los hijos de los grupos dominados deben adquirir dicho capital cultural en la escuela, con un menor soporte de sus familias, lo cual implica realizar un mayor esfuerzo. De este modo, se abre una brecha académica entre los herederos de la clase dominante y los hijos de la clase dominada. En términos de Bourdieu y Passeron:

Pues la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués (y a fortiori campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir faire* [conocimiento, experiencia] y ese *savoir vivre* [saber vivir] que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase. Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad (2008: 41).

No solo ello, la escuela ejerce violencia simbólica pues obliga al aprendizaje de los valores de la clase dominante. Cuando los grupos dominados asimilan dichos valores, la cultura dominante termina siendo legitimada simbólicamente. En ese sentido, Bourdieu señala que “el poder simbólico es en efecto este poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (2001: 88). La violencia simbólica sucede, por ejemplo, cuando los profesores aplican los mismos criterios de evaluación tanto a los hijos de las clases dominantes como a los de las clases dominadas, a pesar de las brechas entre ambos grupos:

Difiriendo por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales formalmente a la hora de la adquisición de la cultura académica. En efecto, están separados, no por divergencias que podrían establecerse por categorías estadísticas y que difieren por una relación diferente y por razones diferentes, sino por sistemas de características culturales que comparten en parte, aunque no se lo confiesen, con su clase de origen. (Bourdieu y Passeron 2008: 37).

Al aplicar los mismos criterios de evaluación tanto a los hijos de las clases dominantes como a los de las clases las dominadas, los profesores terminan realizando procesos de selección que evalúan, más que el esfuerzo académico, los capitales de la familia del estudiante. Estos procesos inevitablemente ubican en la cúspide de la estructura social a los rasgos de la cultura de los grupos dominantes. No solo ello, los hijos de los grupos dominados terminan asumiendo que su menor rendimiento académico es resultado de su inferioridad, más que de la causa real que es un sistema de enseñanza y evaluación del aprendizaje escolar que privilegia el capital cultural de los hijos de los grupos dominantes. De este modo, la escuela brinda legitimidad a las desigualdades sociales. Al respecto, Bourdieu y Passeron señalan:

No se excluye que el profesor que opone al alumno “brillante” o “dotado” con el alumno “serio” en muchos casos juzgue sólo la relación con la cultura a la cual están prometidos unos y otros por nacimiento. Inclinado a comprometerse totalmente con el aprendizaje y a movilizar en su trabajo las virtudes profesionales que valora su medio (por ejemplo, el culto al trabajo realizado rigurosamente y con dificultad), el estudiante de clase media será juzgado con los criterios de la elite cultivada que numerosos docentes toman con entusiasmo como propios, incluso y sobre todo si su pertenencia a la “elite” data de su ascenso al “magisterio”. La imagen aristocrática de la cultura y del trabajo intelectual presenta tales analogías con la representación más habitual de la cultura plena que se impone incluso a los espíritus menos sospechados de complacencia hacia las teorías de la elite, impidiéndoles ir más allá de la reivindicación de la igualdad formal (2008: 40).

Según Bourdieu y Passeron, los procesos de reconocimiento de la cultura dominante que realizan las escuelas también ocurrirían en la educación superior:

Si hay que recordar parecidas evidencias es porque el éxito de algunos en superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas peculiaridades de su medio familiar. El acceso a la enseñanza superior, que ha supuesto para algunos una serie ininterrumpida de milagros y esfuerzos, y la igualdad relativa entre sujetos seleccionados con un rigor muy desigual pueden disimular las desigualdades que lo fundan (2008: 40).

El peso que ejercen el medio familiar y los mecanismos de legitimización simbólica de la cultura dominante en la reproducción de las desigualdades sociales explica la importancia que le otorga Pierre Bourdieu a los capitales sociales y culturales del estudiante. Asimismo, facilita entender sus críticas a las teorías del capital humano:

[...] los teóricos del capital humano terminan por condenarse a sí mismos a desatender la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural en el seno de la familia. Su trabajo sobre la relación entre “aptitud” escolar e inversión en educación muestra que descuidan el hecho de que también la “capacidad”, el “talento” o las “dotes” son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural. Y puesto que se trata de averiguar los rendimientos de la inversión escolar, a lo que parece, sólo se preocupan por la rentabilidad del gasto educativo para la “sociedad” como un todo (“cuota social de retorno”), o bien por la aportación de la educación a la productividad nacional (“ganancia social de la educación evaluada por sus efectos sobre la productividad nacional”). Esta definición típicamente funcionalista de las funciones de la educación ignora la contribución que el sistema educativo, al sancionar la transmisión hereditaria de capital cultural, realiza para la reproducción de la estructura social. Una definición semejante del “capital humano”, pese a sus connotaciones humanísticas, no puede sustraerse al economicismo. Esta definición pasa por alto, entre otras cosas, el hecho de que el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia; y olvida además que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que pueda ser movilizado para respaldarla (Bourdieu 2001: 137-138).

Conviene mencionar que los economistas no necesariamente comparten la diferencia entre los capitales humano y cultural que plantea Pierre Bourdieu. Por el contrario, encuentran semejanzas entre ambos capitales. En ese sentido, Throsby señala:

In the end both Bourdieu concept of cultural capital and at least some interpretations of social capital relate to characteristics of individuals, and as such come close to the idea of human capital as used in economics. Thus, for example, when Richard Zweigenhaft examines the effect of cultural and social capital on the performance of Harvard graduates, using 'cultural capital' to mean various forms of knowledge and skills, and 'social capital' to mean knowing the right people, networking, etc. the parallel with human capital is almost complete. Nevertheless, given the close connection between cultural capital as identified in sociology and human capital as understood by economists, it is useful to ask whether the connections stretch back the other way –that is, to what extent human capital has been seen by economists to embrace culture. Sometimes definitions of human capital within economics explicitly include culture as one of its components. So for example, Robert Costanza and Herman Daly speak of human capital as 'the stock of education, skills, *culture* and knowledge stored in human beings themselves'. Some economists have explicitly extended human capital to include culture in seeking empirical explanations of various phenomena. For example, in examining wage differentials among immigrant and native-born workers in US labour markets, several writers have attributed to 'culture' the unexplained earnings gap remaining after the usual human capital variables have been accounted for (2001: 49-50).

2.2. Otras aproximaciones al capital social

Ciertamente, el capital social es una categoría desarrollada, desde el análisis de los sistemas educativos, por diversos investigadores, entre los cuales destaca James Coleman, quien distingue al capital social de los capitales físico y humano. Según este investigador, el capital físico es plenamente tangible, estando encarnado por formas materiales observables, mientras que el capital humano es menos tangible, pues es creado por cambios en las personas, generadores de habilidades y capacidades, que les permiten actuar de forma nueva. Por su parte, plantea que el capital social se genera a través de cambios en las relaciones de las personas que facilitan la acción; es decir, existe en las relaciones entre las personas. Por ello, el capital social es mucho menos tangible que el capital humano (Coleman 1988).

La definición de capital social ofrecida por James Coleman es similar a la de Pierre Bourdieu, pues el primero alude a rasgos de la estructura social que

pueden ser usados por los actores para lograr sus intereses; mientras que el segundo lo vinculó con la totalidad de los recursos actuales o potenciales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. En ambas definiciones, el capital social aparece como un acervo de recursos que deriva de la estructura de relaciones que posee un actor social y, a la vez, lo enmarcan. Además, ambos autores sostienen que el capital social puede transformarse en capitales humano y económico, y viceversa. Justamente, la impronta de Pierre Bourdieu y de James Coleman en el campo educativo llevó a que parte significativa de la literatura educativa entienda al capital social como “redes sociales”; es decir, recursos para el logro de diversos fines por parte de los actores (Ramírez y Hernández 2012: 1).

Conviene señalar que Ramírez y Hernández (2012: 1) revisaron los principales estudios que ofrecen evidencia a favor y en contra de la teoría formulada por Coleman, a saber, que el capital social está asociado a una menor deserción escolar y, en general, a un mayor logro educativo. Concluyeron que esta teoría aún no está plenamente comprobada y requiere una desagregación más fina de variables; además, destacaron que no están claros los mecanismos causales involucrados en la relación entre el capital social y el rendimiento académico; finalmente, plantearon la necesidad de un mayor testeo de dicha relación en otros contextos y culturas distintos a los estadounidenses.

Justamente, un esfuerzo por entender con mayor detalle los mecanismos causales que vinculan al capital social con los logros educativos y, en ese sentido, con la reproducción de las desigualdades sociales está constituido por los trabajos de Annette Lareau. Esta autora reconoce que los científicos sociales, educadores y responsables de las políticas de los países desarrollados han estado durante mucho tiempo preocupados por la igualdad en la educación. Esta preocupación es mayor en la educación de los grupos minoritarios: inmigrantes, minorías étnicas y poblaciones de menor nivel socio-económico. Sin embargo, plantea que la mayor parte de la atención a los

problemas de estos estudiantes se ha centrado en los recursos materiales y financieros de las escuelas que los atienden. En contraste, Annette Lareau (usando tanto análisis cualitativo como cuantitativo) prefiere centrarse en las relaciones entre los capitales sociales y culturales de los que disponen los estudiantes de estos grupos y en su consecuente efecto sobre el desempeño escolar (Lareau 1987). De este modo, sus investigaciones se han orientado a vincular los capitales con el desempeño académico de grupos minoritarios de los EE.UU.

Para analizar los efectos de los capitales entre los grupos étnicos (blanco, afroamericano, asiático o hispano), Annette Lareau ha evaluado el rendimiento académico considerando el nivel socio-económico, el apoyo de los padres a la educación de sus hijos y su grado de vinculación con las escuelas. Sus resultados muestran que los capitales sociales y culturales tienen un efecto sobre el rendimiento escolar de los grupos minoritarios (afroamericanos, por ejemplo) de los Estados Unidos. Además, reconoce que para entender los “choques” entre las heterogéneas familias y la escuela (docentes de clase media), así como las desigualdades que se derivan de ello, es imprescindible contemplar las “infancias desiguales”; es decir, los diferentes estilos de crianza por los que atraviesan los niños. Así, entre las clases medias y altas, identifica un modelo que denomina de “crianza coordinada”; mientras que entre los sectores populares y minoritarios primaría otro de “desarrollo natural”. El primer modelo está marcado por una comunicación entre padres e hijos que combina el razonamiento con las directrices, que permite la negociación así como el cuestionamiento de los niños a las afirmaciones de los adultos. En cambio, en el modelo de desarrollo natural, priman las directrices de los adultos hacia los niños, las cuales son aceptadas por estos últimos; asimismo, son escasos los desafíos o cuestionamientos a los adultos por parte de sus hijos (Lareau 2011).

Annette Lareau también acude a la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu. Sobre la base de este marco, enfatiza la naturaleza fluida de las interacciones sociales y de la reproducción de las inequidades en la sociedad.

A partir de ello, sugiere tres mejoras a las teorías de la reproducción social. En primer lugar, plantea que los investigadores deberían prestar más atención a las reglas explícitas e implícitas materializadas en cada campo. Ello se justifica en la evidencia empírica, la cual apunta a que los capitales solo generan valor cuando son movilizados en formas específicas de interacción; mientras que algunos tipos de capital social no generan un valor inherente en determinados campos sociales. En segundo lugar, reconoce que los individuos difieren en la posesión de capitales, pero también en las habilidades para movilizarlos en los ambientes sociales; es decir, dos individuos con similares capitales sociales y culturales no necesariamente los activarán de la misma manera²⁴. De allí que, en sus investigaciones sobre el desempeño escolar de grupos minoritarios, proponga que es importante diferenciar entre la posesión y la activación de los capitales sociales y culturales. Ello contribuiría a entender más finamente, por ejemplo, cómo influye el nivel del involucramiento de los padres en la escuela sobre el desempeño escolar de sus hijos (Lareau y McNamara 1999).

En tercer lugar Annette Lareau, plantea que el proceso de reproducción social no es una suave trayectoria basada en características individuales que son fácilmente transmitidas entre generaciones. Más bien, reconoce que la clase social y la posición de la raza en la sociedad afectan la reproducción social, pero no la determinan. Ello se debería a que la habilidad con la cual cada persona activa su capital influye en la forma cómo sus características individuales producen las interacciones con las instituciones sociales y con otras personas al interior de dichas instituciones. En consecuencia, sugiere que los investigadores deben enfocarse en los momentos de activación del capital que es llevado a determinado campo. Ello permitiría entender cómo las conductas de cada individuo son reconocidas y legitimadas o, por el contrario, cómo son marginadas. De esta forma, puede ser provisto en un retrato más preciso sobre la forma en que ocurre la reproducción social (Lareau y McNamara 1999).

²⁴ Se podría también decir que “no necesariamente los movilizarán de la misma manera”.

A su manera, Annette Lareau está proponiendo una vía analítica tangente con las denominadas Sociologías del Individuo. Ello se evidencia en sus investigaciones, las cuales reconocen el peso de las “infancias desiguales”, lo cual demanda acudir a un estudio de las particularidades de las trayectorias de los individuos. Otra evidencia es su inclinación por la falta de determinación absoluta de la clase social en la reproducción social, lo cual permite afirmar que existe “contingencia” en los procesos sociales, es decir, que no existen predeterminaciones absolutas, tal como proponen diversas orientaciones analíticas inscritas dentro de las Sociologías del Individuo.

2.3. Las Sociologías del Individuo

En las denominadas “Sociologías del Individuo”, es posible identificar tres grandes orientaciones analíticas para estudiar al individuo. La primera corresponde a las “sociologías clásicas”, las cuales consideran que el individuo es fabricado por la sociedad, por las estructuras sociales. Se trata de una orientación analítica que, desde los rasgos de la sociedad, procura entender la conducta del individuo. Así, los esquemas de análisis propuestos desde Émile Durkheim hasta Pierre Bourdieu son atravesados por la marca de la socialización. Frente a esta orientación, durante las últimas tres décadas, se ha desarrollado una orientación que parte del análisis de las experiencias o las trayectorias de vida de los individuos y, a partir de ello, explica sus conductas. Es decir, analizan cómo el individuo se autoconstruye. En Francia, diversos autores han asumido esta orientación analítica en sus trabajos empíricos. Entre estas investigaciones, conviene destacar los trabajos de Bernard Lahire y Jean-Claude Kaufmann.

En términos generales, Bernard Lahire reconoce que los procesos de socialización tienden a ser diferenciales. En ese sentido, cuestiona el modelo

tradicional de socialización que entendía las instituciones como un internado. Igualmente, critica la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu, por haber surgido del análisis de una sociedad bastante homogénea en Argelia. En términos de Lahire:

Y no es casual que Pierre Bourdieu haya retomado la noción de *habitus* para comprender cabalmente una sociedad tradicional, escasamente diferenciada, a saber, la sociedad kabila. Debido a la gran homogeneidad, la gran coherencia y la gran estabilidad de las condiciones materiales y culturales de existencia y de los principios de socialización que se derivan de ellas, los actores formados por este tipo de sociedades están dotados de un repertorio de esquemas de acción incorporados particularmente homogéneo y coherente (2004: 37-38).

En línea con sus cuestionamientos a la obra de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire reconoce que, durante su trayectoria de vida, los individuos internalizan disposiciones plurales (“archivos incorporados del pasado”) debido a las características particulares de sus familias. Consecuentemente, es posible plantear la falta de unidad y de homogeneidad de los *habitus*. De allí que los *habitus* (las disposiciones) sean plurales; por lo cual el “hombre es plural” (Lahire 2004). Precisamente, dichas disposiciones terminan siendo un objeto de estudio, lo cual genera nuevos retos para la investigación social:

Para las ciencias sociales hay un desafío científico crucial en el hecho de poner en evidencia los fenómenos de solidaridad entre, por un lado, principios o esquemas cognitivos (disposiciones mentales) socialmente construidos en la frecuentación regular de clases de situaciones o de dominios de prácticas y, por otro lado, esas clases de situaciones o esos dominios de prácticas, ellos mismos producto de la diferenciación social de las esferas de actividad. Esos dominios se encuentran delimitados por palabras específicas que los designan, por espacios y tiempos más o menos específicos, y a veces hasta por instituciones con sus archivos (sus saberes acumulados disponibles) y sus reglas de juego específicas que los acotan. Tienen (como el juego de ajedrez) una historia social (y en ocasiones un principio y un fin más o menos localizables) y suponen una práctica regular y muchas veces larga e intensa, para ser dominados (Lahire 2006: 280).

En la obra de Jean-Claude Kaufmann, también es posible identificar un reconocimiento de la pluralidad de disposiciones que incorpora el individuo durante su trayectoria de vida. En sus investigaciones, plantea que estas

disposiciones heterogéneas emergen de la “memoria de lo ordinario de su vida”, a la cual también denomina “infraconsciente”, “incosciente cognitivo” o “memoria implícita”. Dicha memoria graba las guías de acción de la vida que marcan en profundidad la conducta de los individuos (Kaufmann 2009: 20). Según Kaufmann, la memoria de lo ordinario está organizada sobre la base de una doble modalidad complementaria:

Por un lado, el cerebro no consciente estudiado por las ciencias cognitivas, donde se graban las guías de acción que desencadenan los movimientos reflejos, guías que muchos especialistas llaman “esquemas”, cuyo entrelazamiento constituye una suerte de plan secreto del individuo que pone en movimiento lo ordinario de su existencia. Por otro lado, los objetos que fueron familiarizados, convirtiéndose así en referencias visuales o táctiles de los gestos de lo cotidiano (2009: 20).

Sobre la base de las premisas anteriormente explicadas, Jean-Claude Kaufmann ha desarrollado investigaciones microsociológicas que estudian desde los orígenes de las irritaciones que se producen en una pareja (Kaufmann 2009) hasta la práctica de acudir con los senos desnudos a las playas francesas (Kaufmann 2011), pasando por la inequitativa distribución de las labores domésticas entre los miembros de un hogar (Kaufmann 1999).

En suma, las investigaciones de Bernard Lahire y de Jean-Claude Kaufmann tienden a centrarse en el estudio del individuo para lo cual analizan las improntas que la sociedad deja en él. Ciertamente, un nivel de análisis de la realidad tan específico y meticuloso como el que desarrollan estos autores facilita entender cómo las experiencias que marcaron al individuo durante su trayectoria de vida explican su conducta. Sin embargo, este estudio de las disposiciones heterogéneas de cada individuo no facilita explicar las transformaciones estructurales, tampoco ayuda a entender la naturaleza de los fenómenos macrosociales (la desigualdad, la discriminación, las migraciones, la concentración del poder político, el auge de la lógica del mercado, etc.). En otros términos, estos modelos analíticos no permiten cartografiar la estructura social con la cual está conectado el actor social.

Frente al problema anterior, en el marco de las Sociologías del Individuo, ha surgido la tercera orientación analítica, la cual, sin dejar de reconocer la importancia de la historia de los individuos, pretende superar, por un lado, las limitaciones de las propuestas que asumen a un actor social homogéneo y, por otro, las desventajas del estudio disposicional desconectado de las estructuras sociales. Al respecto, Araujo y Martuccelli plantean:

En verdad, el desafío posee una doble dimensión. Por un lado, y contra los partidarios de la noción de personaje social, es preciso afirmar la singularización en curso y la insuficiencia cada vez más patente de una cierta mirada sociológica. Pero por el otro lado, y esta vez contra los adeptos de una cierta sociología del individuo, es imperioso comprender que la situación actual no debe leerse únicamente desde la inevitable pluralidad de disposiciones individuales reduciendo la sociología al nivel del solo individuo (2010: 82-83).

Justamente, Danilo Martuccelli acude a una vía analítica particular, que denomina “singularización”, la cual facilita conectar al actor social con la estructura social. Los precedentes que lo condujeron a esta vía se encuentran en la “Sociología de la experiencia” promovida por François Dubet, con quien colaboró Danilo Martuccelli en el desarrollo de una investigación sobre la experiencia escolar en Francia. Como resultado de esta investigación, Dubet y Martuccelli (1998) plantearon que las mutaciones de la “escuela republicana” francesa, desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, han generado que la socialización y la formación de sujetos ya no sean realizadas a través de un mecanismo institucional (la escuela), donde los valores y los principios son convertidos en roles y los roles en “personalidades sociales”. Por el contrario, afirmaron que la escuela debía ser considerada como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus “experiencias” escolares. Este nuevo modo de funcionamiento sería característico de una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado.

Frente al nuevo modo de funcionamiento del mundo escolar, Dubet y Martuccelli (1998) propusieron que, para captar la naturaleza de la escuela y

entender lo que fabrica, es necesario aplicar un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores que construyen la escuela al construir su experiencia. Esta orientación conduce a definir la experiencia escolar como una prueba. Para enfrentarla, los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar: la integración social (su rol, su pertenencia y su identidad cultural heredada), la estrategia (a través de la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos e intereses, sus recursos y su posición) y la subjetivación (la distancia de sí mismo que guarda el actor y la capacidad crítica que le permite convertirse en sujeto).

Desde el marco de la Sociología de la experiencia, Dubet y Martuccelli (1998) plantean que las organizaciones ya no pueden ser percibidas como “instituciones”, sometidas a exigencias funcionales rígidas y conducidas por valores centrales. Más bien, proponen que las organizaciones, paulatinamente, deberían ser concebidas como “sistemas emergentes”, en los cuales los actores construyen, de forma simultánea, elecciones guiadas por una racionalidad limitada y modos de regulación que constituyen ajustes parciales; es decir, las organizaciones ya no reproducen sus reglas y valores, más bien los elaboran.

Además, Dubet y Martuccelli (1998) consideran que la Sociología de la experiencia debería estudiar el problema de la socialización no tan preocupada por saber lo que interiorizan los individuos, sino por entender cómo adquieren la capacidad de administrar la profunda heterogeneidad que, actualmente, poseen los registros culturales y las esferas de acción. De allí que la investigación social (tanto de la escuela como del resto del espacio social), en lugar de partir de los “aparatos institucionales”, deba partir del estudio de la experiencia de los individuos: intentar entender cómo captan, cómo componen y articulan las diversas dimensiones del sistema social, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos.

Al igual que la Sociología de la Experiencia, la vía de la singularización que aplica Danilo Martuccelli propone iniciar la investigación social desde las experiencias de los individuos. La particularidad de esta vía es que le brinda un peso significativo a los procesos de individuación²⁵. Estos procesos implican la existencia de un conjunto de presiones estructurales experimentadas activamente a lo largo de la vida del individuo de la sociedad contemporánea, las cuales terminan fabricándolo de modo singularizado. Se trata de poderosas fuerzas estructurales ejercidas en múltiples campos: desde los mercados, que ofrecen productos cada vez más “hechos a la medida”, hasta las organizaciones educativas, que promueven (al menos en sus discursos) una “enseñanza personalizada”²⁶. Precisamente, la existencia de este tipo de fuerzas exige **singularizar el análisis sociológico, para este fin la noción de “prueba” resulta ser una herramienta analítica muy pertinente**. En términos de Araujo y Martuccelli, las pruebas son “[...] desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (2010: 83).

En suma, la vía analítica de la singularización parte de las experiencias individuales para entender las estructuras sociales (para explicar los rasgos de la sociedad). Dicho proceso conduce a cartografiar las pruebas comunes que enfrentan los individuos. De este modo, las pruebas funcionan como operadores analíticos que contribuyen a vincular las experiencias personales con la dinámica de las estructuras sociales. En términos más precisos,

²⁵ Tal como plantean Araujo y Martuccelli “[...] la individuación es pues una perspectiva analítica particular de estudio que se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico. Pero para dar cuenta de este proceso es preciso privilegiar exclusivamente algunos grandes factores estructurales o bien, como lo propondremos aquí, interesarse por un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos todos los individuos, pero desde posiciones diversas, en el marco de una sociedad” (2010: 83).

²⁶ La descripción de este proceso de singularización, así como de las cuatro grandes características de las pruebas que luego son explicadas, han sido sintetizadas a partir de la clase magistral ofrecida por Martuccelli (2013) en la Faculdade de Educação da UFMG.

La noción de prueba propone una articulación entre los procesos sociales y las experiencias personales, pero allí donde la teoría de la socialización busca establecer vínculos necesarios (y a veces incluso inferir conclusiones microsociológicas desde consideraciones macrosociológicas), el estudio de la individuación desde las pruebas busca dejar siempre abierta, y por ende problemática, esta interrelación (Araujo y Martuccelli 2010: 83).

Las experiencias personales son obtenidas mediante el levantamiento de datos, el cual es seguido mediante un trabajo analítico destinado a identificar y describir las pruebas. La ventaja de esta vía es que permite entender, con mucho detalle, cómo los individuos movilizan sus capitales. Así, al asumir la vía analítica de la singularización, el investigador puede superar la noción de los capitales como simples inventarios y conseguir un entendimiento más detallado de los mecanismos causales que vinculan a los capitales (simbólico, económico, cultural, humano y social) con los resultados sociales. En términos de Araujo y Martuccelli (2010: 84), “[l]o importante, en la aplicación analítica de la noción de pruebas no es, sin embargo, cuantificar en abstracto los recursos (o diferentes capitales) disponibles para el actor, sino de estudiar in situ y en acto, en función del tipo de pruebas enfrentadas y los diferenciales de respuestas de unos y otros, las modalidades específicas de movilización de estos recursos”.

La noción de prueba, como trata de teorizarla Danilo Martuccelli, presenta cuatro grandes características. En primer lugar, una lógica narrativa que hereda una secuencia milenaria: una etapa de preparación para la prueba, el enfrentamiento de la prueba y el tránsito a una nueva etapa una vez superada la prueba. Sin embargo, en la segunda modernidad²⁷, este ciclo se multiplica intensamente a lo largo de la vida; por ejemplo, el proceso de educación formal es desarrollado en la escuela, pero la escuela constantemente somete a

²⁷ Conviene destacar que la vía analítica de la singularización asume la postura teórica que reconoce el surgimiento de una segunda Modernidad, desde mediados del siglo XX. Esta última es asociada a la descomposición de la noción de una sociedad integrada y a la imposición, por lo general sin gran rigor, de “[...] la representación de una sociedad contemporánea (bajo múltiples nombres — post-industrial, modernidad radical, segunda modernidad, posmodernidad, híper-modernidad...) marcada por la incertidumbre y la contingencia” (Araujo y Martuccelli 2010: 80).

pruebas y puede ser considerada, en conjunto, una prueba así como una etapa de preparación para otras pruebas que serían los estudios superiores o la educación a lo largo de la vida. En otros términos, los retos a los que somete la modernidad no son transitorios, sino constantes, pues las pruebas que enfrenta un individuo se suceden continuamente. En suma, “[d]escribir las pruebas implica pues recurrir a una estructura narrativa particular desde la cual se comprende la propia vida como una sucesión permanente de puestas a prueba” (Araujo y Martuccelli 2010: 84).

La segunda característica de las pruebas es que conciben al actor social como un individuo obligado, por causas estructurales, a enfrentar los desafíos sociales. Así, “[...] la vida social está cada vez más marcada por una serie de desafíos (escolares, laborales, relacionales...) que ponen constantemente y estructuralmente a prueba a los individuos. Experiencias tanto más difíciles que tienden a ser vividas como siendo irreductiblemente personales” (Araujo y Martuccelli 2010: 84). Ello implica que, para el actor de la segunda modernidad, es inevitable enfrentar los retos sociales.

Debido a que el actor está condenado a enfrentar las pruebas, sus experiencias constituyen la principal fuente de datos para la elaboración de la cartografía de pruebas estructurales a la que pretende llegar la vía analítica de la singularización. De allí que el trabajo de campo que realiza el investigador deba identificar las emociones y los sentimientos que experimentó el individuo frente a las pruebas. Dichas emociones y dichos sentimientos luego serán usados como insumos para cartografiar e interpretar las estructuras sociales.

La tercera característica de las pruebas que destaca Danilo Martuccelli es que constituyen un mecanismo de evaluación o de selección social. Ello responde a las características de la sociedad actual, donde la competencia invade los diferentes ámbitos de la existencia: en las demandas del mercado de trabajo que exige al sistema educativo la separación de quienes no cumplen los estándares exigidos por el mundo laboral; en la Escuela y en la Universidad,

instituciones masificadas cada vez más regidas por la competencia; en misma lógica de la competencia que supera el ámbito económico (de los mercados) y llega a presentarse incluso entre familiares; etc. Así, los individuos experimentan sus vidas (colegio, matrimonio, universidad, trabajo, etc.) en términos de una evaluación continua, cuyo resultado puede ser el éxito o el fracaso. Es decir, la noción de prueba es acompañada por la noción de “contingencia”, según la cual no existen resultados sociales estricta e inevitablemente predeterminados. Tal como plantean Araujo y Martuccelli:

Las pruebas implican la existencia de un sistema de selección de personas que sin invalidar el peso de las posiciones sociales y de los diferenciales de oportunidades que les son asociadas, deja abierto el resultado final del proceso. La noción de prueba restituye, en este sentido, al proceso de selección de personas su contingencia pero evita subrayar en demasía la singularidad de la manera como los actores salen o no airoso de estos desafíos (como lo hacen, por ejemplo, los estudios sobre la resiliencia). Las pruebas selectivas son de naturaleza distinta, algunas son fuertemente formalizadas (escolares o laborales), otras lo son menos (urbanas o familiares), otras, incluso, pueden no serlo (relaciones intersubjetivas o existenciales). Pero en relación a todas y cada una de ellas, los actores pueden, midiéndose en ellas, “aprobar” o “desaprobar”, “tener éxito” o “fracasar” (2010: 84).

Según Danilo Martuccelli, la cuarta característica de las pruebas es que representan un desafío estructural, común e histórico. Es decir, las pruebas son estructurales (debido a que son fabricadas por una sociedad), son comunes (ya que, en la narrativa que elabora el investigador, son presentadas como desafíos compartidos por diversos individuos) y son históricas (porque cambian en función de las sociedades). En efecto:

A veces, y en función de las sociedades, pruebas de índole institucional serán las privilegiadas (escuela, trabajo, familia); otras veces tendrán más peso pruebas relativas al lazo social (relación a los colectivos, a las normas, a los otros); pero en todos los casos, las pruebas tienen una forma específica y distintiva para cada sociedad. Dicho muy concretamente, describir el sistema estandarizado de pruebas de individuación equivale a describir una sociedad histórica en su unidad. Un modo de individuación no existe sino en la medida en que está vivo el sistema de pruebas que lo forja (Araujo y Martuccelli 2010: 84).

Conviene reconocer que una gran cantidad de fenómenos pueden ser calificados como una experiencia retadora. Ciertamente, tal amplitud llevaría a que la noción de prueba pierda utilidad. De allí que el proceso analítico que sigue al trabajo de campo obligue a elaborar un número limitado de pruebas a partir de la experiencia de los actores. Dichas pruebas, a la luz de las experiencias de los individuos, deben resultar suficientemente adecuadas para identificar el conjunto de desafíos estructurales que comparten los miembros de una sociedad. De allí la premisa: “[p]ara describir el modo de individuación propio de una sociedad es, por lo tanto, necesario identificar un número reducido y significativo de pruebas” (Araujo y Martuccelli 2010: 84).

En suma, desde la vía de la singularización, la sociedad no es un conjunto de sistemas sociales integrados entre ellos, sino es un agregado de pruebas comunes que han sido identificadas y descritas por el investigador de modo inductivo, desde las experiencias o trayectorias de vida de los individuos. El objetivo de esta construcción es entender la sociedad a escala de los individuos. Así, en la estrategia propuesta por Danilo Martuccelli, el investigador parte de la experiencia para elaborar las pruebas, lo cual le permite brindar un entendimiento de la sociedad a escala de sus actores individuales.

Ciertamente, para conseguir una interpretación del mundo social desde la vía de la singularización, la inteligencia estructural de la sociedad por medio de la cartografía de pruebas puede ser complementada. Para dicha complementación, es posible considerar una categoría más amplia denominada “soportes”, la cual también contribuye a determinar cómo los individuos movilizan sus capitales para responder a los desafíos estructurales a los que son sometidos. Los soportes constituyen operadores del análisis social que también han sido trabajados por Martuccelli, quien los describe como dependencias, pues sostienen a los individuos “[...] y están sostenidos, porque se sostienen, en medio de la vida social” (2007a: 82).

El soporte constituye una de las cinco primeras grandes dimensiones sociológicas del individuo identificadas y estudiadas por Martuccelli (2007b)²⁸, también presentadas como “gramáticas del individuo”. Para Martuccelli (2007a), los precedentes más importantes de los soportes se encuentran en la Filosofía Existencial y en la Antropología Filosófica. Así, aquellos fenómenos que el análisis existencial propiamente dicho entiende como característicos de la condición humana son interpretados como una experiencia específica a una modernidad común desde la vía de la singularización. “Para decirlo en una fórmula: la sociología de la modernidad introduce a un existencialismo societal. Y en el seno de esta problemática los soportes son una noción central” (Martuccelli 2007a: 65).

Los soportes responden a una de las interrogantes originales de las Sociologías del individuo: ¿cómo los hombres son capaces de sostenerse en el mundo?. Esta interrogante fue desatendida por las Sociologías Clásicas, las cuales simplemente asumían que la posición del individuo en el espacio social determinaba cómo se sostenía. En efecto, la Sociología Clásica aceptaba que el individuo era “[p]risionero entre las tenazas de diferentes ‘fuerzas’ sociales” (Martuccelli 2007a: 65).

No obstante, los desafíos que la Modernidad obliga a enfrentar generan la necesidad de que el individuo sea sostenido por un mayor número de soportes. En efecto, “[n]o existe individuo moderno sin el proceso inaugural por el cual el actor se libera de las subordinaciones impuestas por el orden tradicional. No hay modernidad sin la ruptura de las antiguas dependencias y la aparición de una experiencia de un entre-dos. En medio de ésta, el individuo no existe sino en la medida en que logra sostenerse por un conjunto de soportes” (Martuccelli 2007a: 77).

²⁸ Las otras cuatro dimensiones sociológicas del individuo son los roles, el respeto, la identidad y la subjetividad. Cada una de estas gramáticas del individuo puede originar una Sociología del individuo (Martuccelli 2007b).

Precisamente, los soportes son los mecanismos efectivos que permiten a los individuos sostenerse en el mundo y enfrentar los imperativos sociales crecientes a los cuales están sometidos en la Modernidad. Dichos soportes pueden ser “[...] materiales o simbólicos, próximos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente padecidos, siempre reales en sus efectos y sin los cuales, propiamente hablando, el actor no subsistiría” (Martuccelli 2007a: 77). A pesar de tal diversidad, es posible proponer dos grandes maneras para identificar e interpretar a los soportes.

La primera manera para identificar a los soportes asume una concepción restringida de los mismos. En Francia, Robert Castel es el principal representante de esta aproximación que limita los soportes a las posibilidades socio-económicas de los individuos, a partir de las cuales pueden desplegar sus estrategias personales. En este caso, los derechos y recursos económicos son, sin lugar a dudas, soportes mayores del individuo. Su origen puede ser enmarcado en el papel central que ha ocupado el Estado benefactor en la construcción del individuo moderno. Ello restringe los soportes a puros recursos o capitales para la acción (Martuccelli 2007a: 77).

La segunda manera para identificar e interpretar a los soportes es más amplia, pues reconoce, por un lado, que las relaciones instrumentales de los individuos con los “otros” aumentan, pero que, al mismo tiempo, el individuo comienza a reconocer sus deudas hacia los “otros”. “Para caracterizar las experiencias de este tipo, Alberto Memmi ha evocado, no sin cierta razón la noción de dependencia. Si el término soporte nos parece más adecuado para definir esta dimensión existencial y social es porque el vocablo es más neutro moralmente, menos connotado negativamente que la dependencia” (Martuccelli 2007a: 79).

Danilo Martuccelli inscribe sus investigaciones en la lectura más amplia de los soportes, debido a que esta lectura le permite establecer una serie de diferencias. Así, los soportes, a veces, son redes y dependencias, otras, algo diferente. De allí que las investigaciones que basan sus marcos analíticos en la

noción de soporte apunten a aprehender estos conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que son desplegados a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas de los actores (Martuccelli 2007a).

Determinar cuáles tramas son las más pertinentes o cuáles son los puntos de apoyo más decisivos, frecuentes o eficaces, en general, es una tarea que remite al análisis de la consistencia de los entornos que rodean a los actores, por ello, Martuccelli (2007a: 93) promueve el desarrollo de ecologías existenciales personalizadas; es decir, inscribir las historias de los individuos en el entramado particular de interdependencias que los rodean. En términos prácticos, para identificar los soportes, es preciso considerar que, en todo momento, pueden transformarse o ser percibidos como dependencias.



III. El modelo analítico

A partir de las teorías y orientaciones de investigación revisadas previamente, es propuesto un modelo analítico que permitirá entender el proceso de ajuste (integración) de los estudiantes de provincia a la vida universitaria y que, a la vez, facilitará identificar y analizar los factores asociados a la reducción de las brechas académicas entre dichos alumnos y sus pares de Lima (es decir, los factores asociados al cierre de las desigualdades observadas entre grupos sociales de diferente origen). Para ello, en lugar de asumir que la sociedad fabrica individuos relativamente homogéneos (reproduciendo las desigualdades), como sucedía en la Sociología Clásica, será recorrida la vía analítica de la singularización propuesta por Danilo Martuccelli. En términos generales, la singularización pretende explicar la naturaleza de las estructuras sociales, pero, plantea seguir una vía ascendente que se inicia en las experiencias de los actores, para llegar a explicar fenómenos de naturaleza estructural.

En efecto, la singularización demanda que la presente investigación parta de las experiencias individuales, de la influencia de las trayectorias de vida de los estudiantes de provincia, tanto antes de ingresar a la universidad como durante sus estudios superiores. De este modo, serán identificados los intereses, motivaciones o presiones sociales que los llevaron a migrar para seguir estudios en la Universidad del Pacífico. Igualmente, será posible explicar las acciones (conductas y estrategias) que siguen los estudiantes durante la vida universitaria.

Sin embargo, la singularización no encarcela la investigación al interior de las fronteras de un estudio de los roles o de las interacciones de los actores (como sucedería en una investigación enmarcada en el interaccionismo simbólico) ni la limita al análisis de la influencia de las disposiciones mentales y comportamentales incorporadas por los estudiantes de provincias a través de

sus socializaciones plurales (como posiblemente harían Bernard Lahire y Jean-Claude Kaufmann). Por el contrario, permite abrir las fronteras de la experiencia individual para relacionar la historia de los estudiantes de provincias (su pasado incorporado) con sus resultados académicos y, en ese sentido, con la reducción de las brechas académicas de entrada. Así, desde la experiencia de los actores, serán explicadas las menores calificaciones que obtienen (la desigualdad académica de entrada) y serán analizadas las estrategias que aplican para mejorarlas.

En suma, el modelo analítico al cual acude la presente investigación parte de las experiencias individuales para entender las brechas entre los grupos sociales. De allí que la vía que sigue el modelo analítico propuesto haya sido calificada de “ascendente”²⁹, pues asciende desde el nivel microsocial (la experiencia) hasta el nivel más general (como las brechas académicas entre grupos sociales diferentes).

Aquí conviene aclarar que la prueba es una herramienta de análisis más institucional, pero que será aplicada para realizar un estudio en el nivel organizacional. En efecto, las pruebas suelen ser usadas para describir estructuras sociales y, en ese sentido, permiten estudiar las instituciones de la sociedad, tal como puede ser observado en los artículos de Barrère (2016) y Martuccelli (2004). Sin embargo, en la presente investigación, serán usadas para un análisis más enmarcado, aunque no exclusivamente, en el nivel organizacional. Ello se debe a que los individuos que son objeto de estudio pasaron por las aulas de una organización específica: la Universidad del Pacífico.

Ciertamente, las instituciones y las organizaciones no son equivalentes. Las primeras son definidas por Douglass North como “[...] formal and informal rules

²⁹ La vía de la Sociología Clásica, por el contrario, sería “descendente”: demandaría partir, en este caso, de la desigualdad académica para explicar la conducta de los estudiantes de provincias.

that constrain individual behavior and shape human interaction; the institutional environment varies with a person's position in society" (citado en Eggertsson 1996: 7). A su vez, Douglass North plantea que el término "organización" "[...] refers to a set of actors who cooperate or act jointly in production" (citado en Eggertsson 1996: 9).

A pesar de que las instituciones no son equivalentes a las organizaciones, existe un vínculo entre ambas. De allí que el nivel organizacional en el que se ubica la presente investigación no impida acudir a las pruebas como herramienta analítica, pues la migración para estudiar en una organización particular, como la Universidad del Pacífico, implica someter a fuertes condicionamientos. Sin necesidad de realizar trabajo de campo, es fácil entender que, entre dichos condicionamientos del estudiante migrante, están el distanciamiento de sus familiares y amigos, así como los cambios que debe realizar en diversos aspectos de su modo de vida (por ejemplo, su vivienda, su alimentación y el cuidado de su salud).

Precisamente, las nociones con las que trabaja Danilo Martuccelli consideran a la estructura social como un condicionamiento activo. En efecto, Araujo y Martuccelli (2012a: 205) entienden a la estructura como "[...] la presencia de un condicionamiento particularmente activo, o sea, realidades que hacen que las experiencias sean enmarcadas por importantes fuerzas sociales". De allí que sea posible aplicar las pruebas para un estudio enmarcado en una organización específica, en este caso, la Universidad del Pacífico, donde los fuertes condicionamientos que serán estudiados corresponden a un nivel organizacional.

Para relacionar las experiencias de los estudiantes de provincias con los fenómenos del nivel organizacional serán buscados, mediante entrevistas, los desafíos comunes a los que son sometidos al migrar para estudiar en la

Universidad del Pacífico³⁰. A su vez, estas pruebas pueden ser consideradas subpruebas (desafíos o pruebas particulares) de una prueba mayor, o más general, que, en el caso de la presente investigación, será denominada “la prueba universitaria”.

La prueba universitaria constituye una cartografía social de desafíos que, para los estudiantes de provincias, no son exclusivamente académicos; sin embargo, al estar articulados entre sí, influyen en el desempeño académico. Justamente, el modelo analítico propuesto para la presente investigación demanda a la metodología cartografiar los diversos retos que integran la prueba universitaria; es decir, identificar y relacionar las pruebas particulares que constituyen la prueba universitaria. Conviene reconocer que una de estas pruebas particulares, evidentemente, será la prueba académica, la cual estaría asociada a los sistemas de evaluación del aprendizaje que caracterizan a las universidades. Precisamente, estos últimos arrojan el rendimiento académico de los estudiantes.

Es importante reconocer que resulta adecuado a los fines de la presente investigación iniciar la elaboración de la cartografía de la prueba universitaria construyendo la prueba académica. Ello implica determinar las características de esta última prueba y, posteriormente, relacionarlas con otras pruebas de naturaleza no académica que deben enfrentar los estudiantes de provincias como resultado de la migración. Ciertamente, estas pruebas no académicas podrían influir en el rendimiento académico de los estudiantes de provincias. De allí que sea necesario identificarlas durante las etapas de levantamiento de datos e interpretación de los mismos. En todo caso, la razón de iniciar elaboración de la cartografía de la prueba universitaria desde la prueba académica reside en la pretensión de no perder de vista la motivación de la presente investigación, la cual es entender la desigualdad académica de

³⁰ Por ello, las pruebas también pueden ser denominadas “desafíos” o “retos”.

entrada de los estudiantes de provincias y su proceso de reducción conforme transitan por la vida universitaria.

La vía de la singularización que sigue el modelo analítico también facilitará conseguir un entendimiento más detallado de los mecanismos causales que vinculan a los capitales de los estudiantes de provincias con sus resultados sociales, pues esta orientación supera la noción de los capitales como simples inventarios. En efecto, seguir la vía singularización demanda entender finamente los procesos particulares de movilización de los capitales que desarrollan los estudiantes de provincias para superar los desafíos a los que son enfrentados durante la vida universitaria.

Es importante reconocer que el trabajo de elaboración de la cartografía de las pruebas y de análisis de los mecanismos causales que relacionan los capitales con los resultados sociales es inductivo; no obstante, en dicho proceso, conviene indagar respecto de algunas grandes categorías sobre las cuales existen preconcepciones sobre su relación con el desempeño universitario. Dichas preconcepciones resultan de una combinación de intuición con teorías y evidencias empíricas asociadas a la problematización de la presente investigación. Entre estas categorías, destacan la familia y la escuela debido al peso que les otorga la literatura en el entendimiento de las interacciones y estrategias adolescentes, así como en la explicación del rendimiento universitario. Como señala Lahire:

“[...] pensar sociológicamente a los niños y los adolescentes implica comprender su lugar en el seno de las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia entre los actores que componen el universo familiar, el grupo de pares y la institución escolar, en vez de intentar definirlos exclusivamente a partir de las prácticas mediante las que procuran distinguirse de los adultos –padres y profesores especialmente–. En efecto, muchos investigadores contemporáneos tienen tendencia a abordar la especificidad cultural de los niños y adolescentes fijándose únicamente en las prácticas y la cultura llamada “joven” –cultura infantil, pre-adolescente y adolescente–. Es así cómo los niños y adolescentes se auto-definen espontáneamente en la mayoría de las ocasiones, de acuerdo con una lógica de identificación por oposición –ellos/nosotros, viejos/jóvenes, “anticuado”/ “en la onda”, etc.–. Pero borrar el rol

–y el peso– de las “herencias” familiares y de las “transmisiones” escolares, supone negar unos aspectos importantes de la realidad social y hacer incomprensibles las diferenciaciones en el seno de estas clases de edad (2007: 23).

Ciertamente, **la familia** es el primer espacio de socialización y de generación de disposiciones. Además, puede constituir una poderosa fuente de presiones que, en el caso de los estudiantes de provincias, podrían empujarlos, por ejemplo, a la obtención de logros académicos o a la migración para estudiar en la capital. Las presiones que ejerce la familia pueden llegar a ser extremas, tal como revelan los hallazgos de Araujo y Martuccelli para el caso de la sociedad chilena, donde el peso que ejercen los padres en las decisiones de sus hijos termina sometiendo al individuo:

[...] la familia es probablemente el ámbito institucional más importante en acción en la sociedad chilena actual, y ella es una prueba múltiple para los individuos. Dos de sus facetas son particularmente relevantes. La primera está asociada a las relaciones intergeneracionales (sobre todo padres e hijos), a la sociabilidad y a la función de ayuda intrafamiliar. En esta primera faceta, la prueba familiar se carga de demandas de protección frente a la incertidumbre de la vida social, al mismo tiempo que las aspiraciones de horizontalidad relacional, los modelos individualistas de la competencia, las demandas de respeto personal, conducen a vivir la familia como un lugar de encierro y asfixia por el encorsetamiento estatutario que impone, dada la pregnancia de los patrones institucionales y de los roles que exige que cumplan los individuos (2012b: 237-238).

Para completar la interpretación del mundo social desde la vía de la singularización, el entendimiento organizacional a escala de los actores por medio de la cartografía de pruebas no basta. Es necesario explicar la manera en que son movilizados los capitales para responder a los desafíos organizacionales; recordando que todos los capitales poseídos no siempre son activados. De allí que la cartografía de pruebas que enfrentan los estudiantes de provincias deba ser completada con una topografía existencial que evidencie cómo movilizan sus capitales para superar las pruebas a las cuales son sometidos por la Universidad. Dicha topografía integra los soportes que sostienen a los alumnos migrantes.

Consecuentemente, el modelo analítico de la presente investigación también pretende identificar los soportes de los estudiantes de provincias; es decir, sus capitales (y otros factores que pueden no estar bajo su control) que los sostienen frente a las demandas de la prueba universitaria. Conviene destacar aquí la diferencia principal entre la noción de “soportes” y la noción de “capitales” (recursos) es que los primeros no necesariamente están bajo el control de los individuos:

A veces, incluso, es imperioso que la toma de conciencia permanezca por debajo del umbral a partir del cual el soporte, y su efecto colateral, se desvanecerían dando lugar a actitudes cínicas. Una situación de este tipo es muy frecuente y evidente, por ejemplo, a propósito de los soportes relacionales pero es también el caso de ciertas adicciones, cuya importancia, de ser reconocida, portaría desmedro a la concepción ilusoria pero siempre legítima, de un individuo que se sostiene desde el interior (Martuccelli 2007a: 83).

En suma, la cartografía de la prueba universitaria de los alumnos de provincias será acompañada por una descripción de los capitales que movilizan para enfrentar los desafíos a los que son sometidos. El énfasis en el análisis de los capitales, más que en el estudio de la fabricación de una ecología existencial de soportes, responde a que la Sociología Educativa acude permanentemente a la noción de capitales para analizar los resultados educativos y las brechas académicas. Así, al momento de describir la prueba académica, al igual que las otras pruebas que emergerían al momento de construir la cartografía del desafío universitario, serán identificados y articulados los capitales movilizados por los estudiantes migrantes para enfrentar dichos desafíos; asimismo, serán identificados los capitales en los cuales presentan déficit o desventajas.

Sin embargo, no será cerrada la puerta a la identificación de soportes; en ese sentido, la investigación permitirá el ingreso de otras categorías que, sin corresponder a los capitales (económicos, culturales, sociales, humanos, simbólicos, etc.), sostienen al estudiante de provincias ante las demandas de la prueba universitaria, pero que están fuera de su control.

Tal como fue pensado para guiar la elaboración de la cartografía de las pruebas, conviene dirigir la identificación de los capitales acudiendo a categorías sugeridas por la literatura. Por ejemplo, **la familia** no solo puede constituirse en una prueba, sino que también traslada o hereda capitales y puede constituir un elemento clave para superar los retos de la existencia. Al respecto, conviene recordar la importancia que le dieron Bourdieu y Passeron (2008) al medio familiar para explicar los logros escolares.

La evidencia empírica cualitativa también respalda el peso que ejerce la familia sobre el desempeño académico. Por ejemplo, Jiménez (2006) aplicó cuestionarios y desarrolló sesiones de discusión libre con una muestra de estudiantes españoles elegidos por haber obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato (PEB)³¹. De esta manera, halló que la familia era un factor decisivo del éxito académico. Entre los rasgos distintivos de los alumnos que entrevistó estaban su afición por la lectura y su dominio de idiomas; además, priorizaban sus obligaciones escolares, dedicaban tiempo al estudio y valoraban altamente la autonomía y responsabilidad personal: “Son alumnos que no tuvieron profesores particulares ni alternaron estudio y trabajo. [...] han crecido en el seno de familias acomodadas cuyo proyecto educativo tenía norte, raíces, límites y senderos, lo que ha facilitado a los hijos el labrarse su propio camino desde referentes comunes y propios (Jiménez 2006: 293).

Ciertamente, es sensato suponer que la migración debilita el soporte familiar. Sin embargo, la migración no debería anular (llevar a olvidar completamente) los aprendizajes adquiridos en la escuela. Esta consideración es relevante, pues, así como, desde la teoría del capital cultural, el medio familiar es fundamental para el aprendizaje escolar, la **trayectoria escolar** explica significativamente el desempeño académico universitario. En efecto, dicha trayectoria socializa; además, permite acumular capital humano.

³¹ Jiménez (2006) también levantó datos de los padres de estos estudiantes y de un grupo de los profesores de estos últimos.

Conviene recordar aquí la distinción entre el capital cultural incorporado y el capital humano. Este último resulta de la inversión en educación, la cual genera aprendizajes (conocimientos, habilidades y destrezas) que influyen en el rendimiento académico futuro y en la capacidad productiva del individuo. Por su parte, el capital cultural incorporado influye en el aprendizaje, pero como resultado de la herencia que provee el entorno familiar, el cual genera conocimientos valorados y premiados por la escuela. Así, en la etapa universitaria, los capitales humano y cultural incorporado corresponden a los saberes y experiencias previas de los estudiantes migrantes: desde sus aprendizajes escolares hasta los métodos de estudio que han desarrollado gracias a la labor de la escuela y al acompañamiento familiar. Un mayor cúmulo (inventario) de estos capitales suele estar asociado a un mayor rendimiento académico en la Universidad.

Para entender la importancia de los saberes y experiencias previas en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico, conviene distinguir tres categorías o enfoques de aprendizaje: el profundo, el superficial y el estratégico. El primero, tal como describe Biggs (2006: 35), es derivado de la “necesidad sentida” de abordar las tareas académicas de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarlas. En términos de Biggs:

Quando los estudiantes sienten esta necesidad de saber, procuran centrarse en el significado subyacente: en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. Esto requiere un sólido fundamento de conocimientos previos relevantes, de manera que los estudiantes que necesitan saber tratan naturalmente de aprender los detalles, así como de asegurarse que comprenden (2006: 35).

En materia de intenciones, el enfoque profundo pretende entender, satisfacer la curiosidad y transformar la información en conocimiento. Así, el interés está en la propia materia que se estudia o en otros temas relacionados (López y López 2013: 137). El enfoque profundo de aprendizaje evidencia sentimientos positivos al momento de desarrollar las tareas: interés, sentido de la

importancia, sensación de desafío e incluso euforia. Una prueba de ello es que los estudiantes llegan a clase con preguntas para las que demandan respuestas (Biggs 2006: 35). Ciertamente este enfoque de aprendizaje se opone al superficial.

En el enfoque superficial de aprendizaje prima la intención de liberarse de la actividad académica con el mínimo esfuerzo, aunque ofreciendo la sensación de satisfacer las exigencias académicas. De este modo, el estudiante universitario acude a actividades de bajo nivel cognitivo, cuando debería aplicar unas de nivel superior. Ejemplos de este enfoque son rellenar un informe de investigación de datos que no aportan; citar referencias secundarias como si fueran primarias; producir una relación de puntos, en lugar de construir un razonamiento; aprender “al pie de la letra” contenidos seleccionados, en vez esforzarse por el entendimiento de los mismos; etc (Biggs 2006: 32). El estudiante con enfoque superficial se concentra en reproducir la información adquirida. Su intención es evitar el fracaso pero sin trabajar demasiado. De allí que tienda a obtener las mínimas calificaciones posibles para aprobar (López y López 2013: 137).

El tercer enfoque de aprendizaje es el estratégico, también denominado “enfoque de logro”. Según Romero y otros el enfoque estratégico “[...] lleva al estudiante a organizar cuidadosamente su tiempo, mantenerse motivado, no distraerse, poner mucho esfuerzo en su trabajo y estar determinado a hacerlo bien con arreglo a las demandas, aplicando enfoques profundos o superficiales según el contexto” (2013: 377). Se trata de un estudiante que se dedica a optimizar la organización del tiempo y del esfuerzo. De allí que se centre en lo “importante” de los contenidos, pues, en última instancia, compite por el mejor rendimiento académico y pretende sobresalir. No es casual que, entre los resultados de este enfoque, se encuentren las elevadas calificaciones, que pueden estar acompañadas de un buen aprendizaje (López y López 2013: 137).

Los enfoques de aprendizaje influyen en el rendimiento académico, pero, tal como fue explicado previamente, demandan ciertas condiciones. En ese sentido, Biggs (2006: 35) reconoce la necesidad de un sólido fundamento de conocimientos previos (saberes de base bien estructurados) para que se produzca un aprendizaje universitario profundo. En el caso de los estudios universitarios, parte importante de los conocimientos previos relevantes es adquirida durante el trayecto escolar. Precisamente, la contribución de los conocimientos generados en la escuela al desempeño universitario es respaldada por la evidencia empírica cuantitativa. Por ejemplo, para el caso de los EE.UU., diversas investigaciones han encontrado que, conforme se incrementa el promedio de las notas alcanzadas durante la educación secundaria, mejora el rendimiento académico en los estudios superiores (Doran, Bouillon y Smith 1991; Daugherty y Lane 1999; Ziegert 2000; Ballard y Johnson 2004).

Por su parte, las **redes de amigos** que son construidas en la ciudad de Lima, e incluso **la pareja**, podrían convertirse en parte del capital social de los estudiantes de provincias que influye en su aprendizaje y en su rendimiento universitarios. Para entender este rol de los amigos o la pareja, es útil acudir a la categoría del “otro significativo” (OS), la cual fue propuesta, durante la década de 1960, por George Herbert Mead y, posteriormente, fue aprovechada por Peter Berger y Thomas Luckmann³² para designar a los individuos que sostienen el “yo” por la conversación, validando o no la representación de sí y del mundo:

En una primera versión, la de Mead, los OS juegan un rol decisivo durante la infancia, antes de dar paso a otro generalizado (OG), a una representación más abstracta de la alteridad. El pequeño aprende progresivamente, por ejemplo, a obedecer una regla, no porque se lo pida el padre a quien ama, sino

³² Conviene aclarar que las traducciones al castellano de la publicación de Martuccelli y de Singly (2012) acuden a la frase “Otro Significativo”, pero, en las traducciones de “La construcción social de la realidad”, la obra clásica de Berger y Luckmann (2012 [1967]), así como en las traducciones al castellano de parte importante de la literatura referida a esta noción, la frase usada es el “Otro Significante”. Por ello, es preferida esta última frase.

porque es una regla. Según Mead, ese es el recorrido de una socialización exitosa (Martuccelli y de Singly 2012: 69).

La literatura más reciente ha extendido la importancia de los otros significantes y los ha convertido en soportes. Precisamente, François de Singly considera que, en las sociedades individualistas sometidas a la prescripción de llegar a ser uno mismo, la identidad personal adquiere mucha más importancia y, por consiguiente, requiere de la ayuda permanente del OS a lo largo de toda la vida y no solamente durante la infancia. En ese sentido, reconoce que la crisis de la adolescencia constituye un período durante el cual muchos jóvenes no consideran a sus padres como otros significantes (o los consideran menos como OS): “Característico de la modernidad, el proceso de individuación –y su modalidad de emancipación- es justamente la capacidad que tiene un actor de poder tomar distancia de sus pertenencias, heredadas o no, si su “yo” lo exige para explorar nuevas dimensiones o para anudar otros lazos” (Martuccelli y de Singly 2012: 71).

Sin embargo, el distanciamiento de los padres no suele generar vacíos personales, debido a que estos últimos son cubiertos con redes de amigos o con la pareja. Esta sustitución se debería a que no es posible existir sin otros significantes, tal como destacan Martuccelli y de Singly (2012: 72): “[...] perder todo Otro Significativo en su vida y no ser más uno mismo un Otro Significativo para alguien constituye una desgracia personal que demuestra bien que las figuras positivas del individuo no lo representan ni aislado ni solo”. Por ello, el distanciamiento natural de los padres (al igual que el distanciamiento forzado de los padres o los amigos que puede provocar la migración estudiantil), deberían llevar a la generación de otros significantes (nuevos amigos, la pareja u otros), con los cuales se desarrollan interacciones y dependencias particulares. En ese sentido, las investigaciones de François de Singly encontraron que, “[l]os jóvenes en pareja entrevistados que no vivían bajo el mismo techo apreciaban la llamada de teléfono en la noche, lo que les ofrecía “un tiempo de reflexividad” en común” (Martuccelli y de Singly 2012: 70).

El surgimiento de interacciones y dependencias particulares evidencia la importancia no solo de identificar las redes de relaciones sociales que construyen los estudiantes de provincias luego de que se distancian de su familia y sus amigos a causa de la migración, sino de entender la naturaleza de dichas relaciones. En términos de Martuccelli y de Singly, “[l]a importancia no se encuentra forzosamente, entonces, ni en el número ni en la naturaleza singular de cada uno de los lazos sociales, sino en su tejido y en la manera en que los individuos los estabilizan y los transforman en “apegos” (*attachments*)” (2012: 72).

Es importante reconocer que soportes como los amigos o la pareja suelen ofrecer apoyo académico, pero también brindan sostén emocional. En efecto, las redes de amigos que el estudiante construye en la universidad apoyan académicamente, ya sea de modo explícito (como constituir grupos de estudio) o de manera implícita (por ejemplo, el efecto de exposición a pares o “*peer effect*”). En ese sentido, las redes de amigos pueden ser inscritas como capital social. No obstante, también ofrecen apoyo emocional frente a los retos de la vida universitaria.

Tal como los amigos, la pareja de la etapa universitaria puede ser un poderoso elemento de sostén existencial. Conviene, en ese sentido, no dejar de explorar la constitución este tipo de relaciones en los estudiantes de provincia. En este caso, el apoyo académico no necesariamente sería la motivación principal del vínculo, pero sí lo sería el soporte emocional. Precisamente, Eva Illouz destaca la estrecha asociación entre las emociones y el capital social. En ese sentido, y sobre la base de las teorías de Pierre Bourdieu, Illouz plantea:

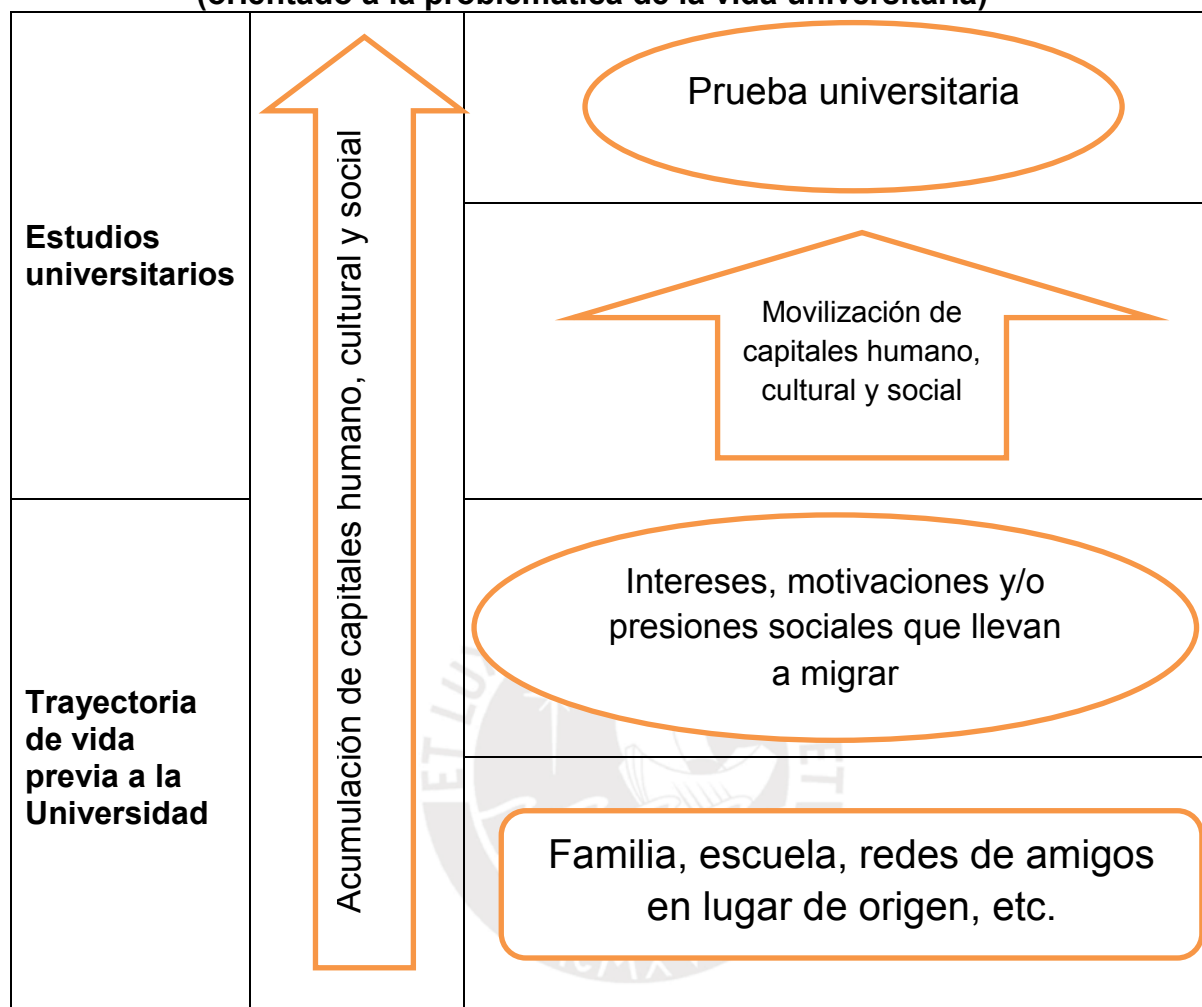
La inteligencia emocional es entonces una forma de habitus que permite la adquisición de una forma de capital situada en la articulación entre capital cultural y social. Es cultural porque, como sugirió Bourdieu (sin teorizarlo), los modos y códigos de evaluación cultural tienen una tonalidad o un estilo emocional (como cuando Bourdieu se refiere a “indiferencia” o a “identificación participatoria”). El propio estilo y las propias actitudes emocionales, al igual que

el gusto cultural, definen la identidad social. Es social porque las emociones son el elemento que constituye las interacciones sociales y las transforma. Si el capital cultural es crucial como señal de status, el estilo emocional es crucial para la forma en que las personas adquieren redes, tanto fuertes como débiles, y construyen lo que los sociólogos llaman capital social, es decir, los modos en que las relaciones personales se convierten en formas de capital, tales como progreso en la carrera o aumento en la riqueza (2007: 146-147).

En suma, el modelo analítico al cual acudirá la presente investigación está enmarcado en las sociologías del individuo; específicamente, en la orientación que Danilo Martuccelli denomina la singularización. Este enfoque pretende explicar la naturaleza de los desafíos a los que somete la migración universitaria, pero, en vez de acudir a una vía descendente (que parta, en este caso, de la desigualdad para explicar la conducta de los actores), plantea una vía ascendente que parta de las experiencias de los estudiantes de provincias (los actores) para llegar a explicar la desigualdad académica observada entre estos últimos y sus pares de Lima, así como para entender la dinámica de cierre de dicha brecha.

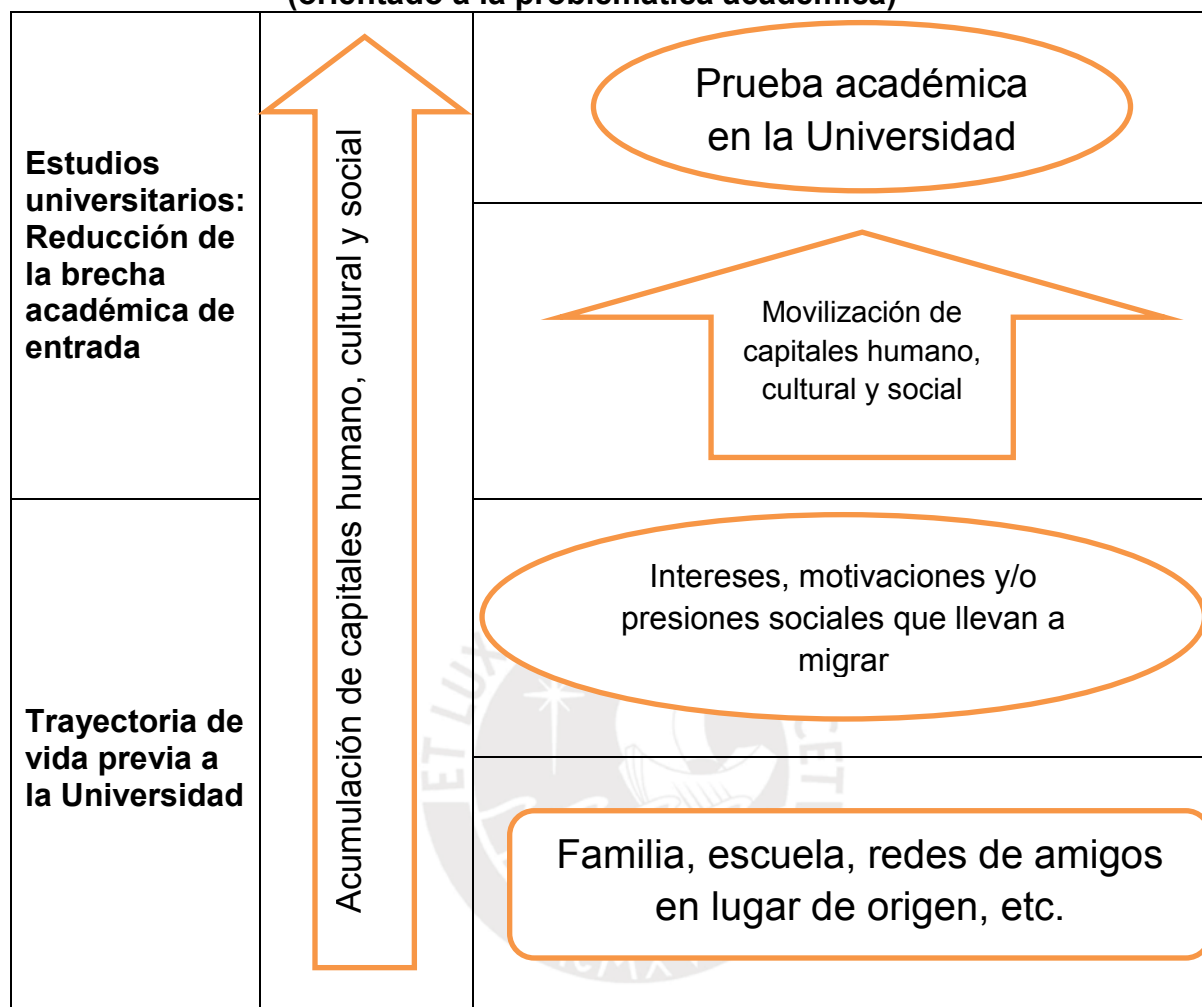
La vía analítica escogida es representada por el gráfico N° 1, en cuya base se encuentran las experiencias de los estudiantes de provincias, no solo en la Universidad, sino también en sus familias, en la escuela o con sus redes de amigos en su lugar de origen, entre otras, etc. Estas experiencias generan vínculos, aprendizajes y disposiciones que constituyen capitales que serán aplicados para enfrentar la prueba universitaria (es decir, el conjunto de desafíos que resultan de migrar para estudiar en la Universidad del Pacífico). Ciertamente, durante la experiencia universitaria se desarrollan nuevos vínculos, aprendizajes y disposiciones, que permiten a los estudiantes seguir acumulando capitales (y otros factores que pueden no estar bajo control) que sostienen frente a las demandas de la prueba universitaria.

**Gráfico N° 1: Modelo analítico general
(orientado a la problemática de la vida universitaria)**



El modelo analítico general que presenta el gráfico N° 1 puede volverse más específico si los capitales son movilizados para superar la prueba académica. Se trata, en este caso, de enfrentar un desafío particular evidente en la etapa universitaria, el cual está asociado a los sistemas de evaluación de aprendizajes típicamente aplicados en la educación superior. De allí que, del modelo analítico general para la prueba universitaria, pueda ser desprendido un modelo analítico específico (el cual es mostrado mediante el gráfico N° 2) que es reflejo del anterior, pero está orientado a un desafío particular de la prueba universitaria; es decir, a la prueba académica.

**Gráfico N° 2: Modelo analítico específico
(orientado a la problemática académica)**



El modelo analítico específico, presentado en el gráfico N° 2, no implica que la investigación posea dos modelos analíticos, sino que, para iniciarla, será enfatizado el desafío o la prueba académica, así como los capitales que movilizan los estudiantes para superarla. La profundización de este proceso permitirá atender directamente la inquietud o motivación inicial de la presente investigación: entender, por un lado, la desigualdad académica de entrada de los estudiantes de provincias y, por otro, la reducción de dicha brecha conforme transitan por la vida universitaria. Sin embargo, seguir este modelo específico, debería llevar a este modelo más general. En efecto, tal como fue explicado en la sección del planteamiento del problema de investigación, la reducción de la

brecha académica es la “punta del iceberg” que invita al estudio de la cartografía de pruebas a la cual ingresan los estudiantes de provincias y a la descripción de las estrategias que aplican para superar los desafíos que implica la mencionada cartografía. Para ello, es organizada una metodología de investigación, la cual es descrita en la siguiente sección.



IV. Metodología

4.1. Ámbito

El ámbito en el cual será realizada la investigación es la Universidad del Pacífico. Esta entidad educativa fue fundada en el año 1962. Su misión es formar profesionales líderes con vocación de servicio, íntegros, competentes y con responsabilidad social. Actualmente, ofrece diversos programas de postgrado y nueve carreras en pregrado, vinculadas, principalmente, al mundo económico-empresarial: Administración, Contabilidad, Derecho, Economía, Finanzas, Ingeniería de la Información, Ingeniería Empresarial, Marketing y Negocios Internacionales (Universidad del Pacífico s. f.).

Es necesario destacar que el grueso de datos no serán levantados dentro de la misma Universidad del Pacífico sino en el mercado laboral, pues la población objeto de estudio ingresó a la Universidad durante el primer semestre del año 2006, por lo cual debería haber concluido sus estudios durante el año 2010 o en los siguientes años. Consecuentemente, es de esperar que la población objeto de estudio esté dispersa en el mercado laboral o siguiendo estudios de postgrado. De allí que pueda ser afirmado que el ámbito de la investigación termina siendo el de los egresados de la Universidad del Pacífico. Además conviene reconocer que parte de la población objeto de estudio pudo no haber egresado de la Universidad; en este caso, se trataría de desertores, ya sea por motivos académicos, económicos, vocacionales u otros.

4.2. Población

Conviene mencionar que la unidad de análisis de la investigación son los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico. Puntualmente, se

considerará a la población de estudiantes de provincias objeto de estudio de las investigaciones de Beltrán y La Serna (2009 y 2011). Se trata de los 43 ingresantes a la Universidad del Pacífico durante el año 2006, quienes fueron seleccionados bajo un único criterio de inclusión: sus colegios de origen estaba ubicados en provincias diferentes a Lima.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cualitativo, pero acude a cierto soporte cuantitativo. Este último surge, debido a que el punto de partida de la investigación es la diferencia estadística observada entre los estudiantes de provincias y sus pares de Lima. Además, la base de datos construida por Beltrán y La Serna (2009 y 2011), así como los resultados de sus investigaciones, servirán de apoyo a la interpretación de los datos levantados mediante el trabajo de campo. Dicha base de datos contiene información académica, psicológica, socio-familiar y de identificación de los ingresantes a la Universidad del Pacífico durante el primer semestre del año 2006. Esta información será usada como punto de partida, pues facilitará identificar semejanzas y diferencias en materia de desempeño académico entre los estudiantes de provincias y sus pares de Lima.

Evidentemente, el grueso de la información por analizar será cualitativa. Así, el estudio levantará datos sobre la experiencia universitaria de los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico, la cual se desarrolló aproximadamente entre los años 2006 y 2011. En ese sentido, la investigación es retrospectiva (pues acude a la experiencia pasada) y longitudinal (pues analiza la vida universitaria, es decir, a lo largo de diversos años). Para levantar los datos sobre la experiencia universitaria de la población objeto de estudio, serán usadas entrevistas semiestructuradas y a profundidad. En efecto, como reconocen Danilo Martuccelli y François de Singly (2012) la sociología del

individuo privilegia la entrevista. “Con el soporte de la entrevista, la sociología del individuo aumenta la sensibilidad de la mirada sociológica hacia al menos tres cosas: el trabajo sobre sí mismo, la singularidad y el hecho de darse una cierta coherencia (para el individuo)” (Martuccelli y de Singly 2012: 90).

Para realizar el proceso de levantamiento de datos cualitativos, ha sido elaborada una guía de entrevistas, la cual es presentada en el Anexo III³³. Con el apoyo de este instrumento, serán realizadas entrevistas a una muestra de la población. La meta es realizar entrevistas a profundidad hasta alcanzar el criterio o principio de “saturación” asociado a la metodología cualitativa; es decir, serán incorporados más estudiantes al proceso de entrevistas hasta que la información que provean los participantes comience a repetirse sistemáticamente. En términos de Hernández, Fernández y Baptista (2010: 459), es necesario levantar información hasta que los datos comienzan a ser “repetitivos” o redundantes y los nuevos análisis confirmen aquello que ya ha sido fundamentado. Además, y en un afán de triangular la información³⁴, serán entrevistados actores clave que, por sus responsabilidades y funciones en la Universidad del Pacífico, suelen interactuar con los estudiantes de provincias: asistentes sociales, psicólogos, profesores, tutores, etc.

4.4. Fuentes de información

La información estadística provendrá de la base de datos de Beltrán y La Serna (2009 y 2011), la cual podría ser complementada con información proveniente de la Oficina de Servicios Académicos y Registro (SS.AA.) de la Universidad del Pacífico. Además para ubicar a los egresados que serán entrevistados, se

³³ Para probar y mejorar la guía de entrevistas, fue realizado una etapa piloto que consistió en tres entrevistas a tres egresados de la Universidad del Pacífico que habían sido estudiantes migrantes. Dos de los entrevistados formaban parte de la población objeto de estudio y el otro cursó estudios en semestres próximos. La guía usada en la etapa piloto es presentada en el anexo II.

³⁴ La triangulación de información también es recomendada por Hernández, Fernández y Baptista (2010: 439).

acudirá a la información sobre los egresados que maneja el área de CRM (Customer relationship management) de la Universidad del Pacífico.



V. Descripción del proceso de levantamiento de datos

Para el proceso de levantamiento de datos, en primer lugar, fue realizado un piloto, mediante el cual se desarrollaron tres entrevistas. Los tres entrevistados habían sido estudiantes de provincias. Dos de ellos son parte de la población objeto de estudio conformada en total por 43 individuos. El piloto fue realizado con la guía de entrevistas adjunta en el anexo II. Dichas entrevistas, realizadas a inicios de julio del año 2016, permitieron pulir la guía de entrevistas para el trabajo de campo principal.

El trabajo de campo principal fue realizado entre abril y junio del año 2017. En esta etapa fueron entrevistadas 17 personas más que habían sido estudiantes de provincias. Dos de ellos no terminaron sus estudios en la Universidad del Pacífico, pero reiniciaron sus estudios de pregrado en otra universidad privada de Lima y los culminaron en esta última universidad. De este modo, fueron entrevistados en total 19 miembros de la población objeto de estudio (considerando a dos entrevistados durante el proceso piloto). El trabajo de campo principal permitió ir ajustando progresivamente la guía de entrevistas, de modo tal que, para las últimas entrevistas se llegó a la guía adjunta en el anexo III.

Conviene mencionar que, alrededor de la entrevista número diez, se comenzó a evidenciar el criterio de saturación. Sin embargo, algunos tópicos puntuales mostraron diferencias de género. Por ello, fue considerado conveniente llegar a la cifra de 19 entrevistados, lo cual permitió identificar con claridad aquellos tópicos en los cuales eran existían diferencias de género. De este modo, fueron entrevistadas diez mujeres y nueve hombres.

Para contactar a los entrevistados, se solicitaron los datos que maneja el área de CRM (Customer relationship management) que es parte de la dirección de Marketing y Comunicaciones de la Universidad del Pacífico. De este modo,

fueron conseguidos los teléfonos y los correos electrónicos de la población objeto de estudio. Sin embargo, algunos datos estaban desactualizados. Por ello, a los entrevistados, se les preguntaba si conocían y tenían contacto con el resto de estudiantes de provincias. Dicho proceso permitió notar que muchos de los estudiantes de provincias se conocían entre sí. De allí que fuera elaborado un listado que complementó la guía de entrevistas. Este último listado fue mostrado, desde la sexta entrevista, a todos los entrevistados que culminaron sus estudios en la Universidad del Pacífico (doce en total). Además, el mencionado listado fue aplicado al primer entrevistado tiempo después de haber realizado la primera entrevista.

El listado de los 43 estudiantes de provincias debía ser llenado por los entrevistados marcando un aspa al costado del nombre de la persona, si esta última había sido un muy amigo o un amigo de la etapa universitaria. Dicho listado, manteniendo los nombres en anónimo (únicamente identificando a los estudiantes de provincias con números que van del 1 al 43) es presentado en el anexo VI. A su vez, los anexos VII y VIII muestran, respectivamente, los resultados de la identificación de los “muy amigos” y la identificación de los “amigos” de cada entrevistado que llenó el listado.

Además, para triangular la información recibida de parte de los entrevistados, fueron realizadas tres entrevistas a personal administrativo de la Universidad del Pacífico que había laborado en el período en el cual los miembros de la población objeto de estudio eran alumnos. El personal administrativo entrevistado abarcó a una asistente social y a dos psicólogos de la UP. Dichas funciones determinaban que hayan estado relacionados con la problemática de la inserción a la vida universitaria de los estudiantes de provincias. Para iniciar las entrevistas al personal administrativo, les era realizado un resumen de los hallazgos y, luego, se les pedía su opinión respecto de estos últimos.

VI. Hallazgos

A continuación, son presentados los hallazgos de la presente investigación. Para ello, en primer lugar, son descritos los factores que motivaron al estudiante de provincias a migrar, donde se evidenciará que la denominada prueba familiar ejerce un peso significativo. Luego de ello, son descritos los procesos de ingreso a la Universidad y de establecimiento en Lima. Posteriormente son presentadas y analizadas dos pruebas académicas: la de la exigencia y la de la competencia. A continuación, es explicada la denominada “prueba de la sociabilidad”. Finalmente, es detallado el proceso que conduce a refabricar la prueba familiar y son comparadas las pruebas que enfrentan los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico con los desafíos que enfrentan los alumnos de otra universidad (la pontificia Universidad Católica del Perú). Ciertamente, el conjunto de las cuatro pruebas que serán descritas constituye la prueba universitaria. En otros términos, la prueba universitaria puede ser dividida en las siguientes pruebas (subpruebas): exigencia, competencia, sociabilidad y familiar.

6.1. Las pruebas se iniciaron antes de ingresar a la Universidad: la formación del capital familiar

Un proyecto educativo familiar con norte claro

Un primer fenómeno común que evidenciaron las entrevistas es que, al momento de finalizar la etapa escolar, los participantes de la presente investigación encarnaban un proyecto educativo dirigido a ofrecer la mejor educación superior posible al hijo. En efecto, cuando explicaron por qué decidieron migrar a Lima para seguir estudios universitarios, los entrevistados tendían a aludir a las elevadas expectativas que tenían sus padres sobre su trayectoria educativa. Tal como revelaron los entrevistados:

"[...] siempre fue la idea venir aquí al final del colegio, estudiar aquí" (Entrevistada 1).

"[Sus padres] tenían esta idea de que sea profesional". (Entrevistado 3)

"La expectativa [de sus padres] era que me vaya bien en la universidad, o sea, que me sienta cómodo, que saque buenas notas y que pueda conseguir un trabajo rápido" (Entrevistado 4).

"Había una expectativa familiar por que fuera a una universidad y fuera profesional" (Entrevistado 7).

"[...] siempre fue como que desde chiquitas, era como que 'ustedes tienen que estudiar', ¿no?, mi mamá siempre nos decía 'su única obligación es estudiar y el que no estudia acá en la casa [...] no tiene derecho a nada'" (Entrevistada 8).

"Había un interés familiar, tanto de mi padre como de mi madre, para que fuera profesional. [...] hubiera sido decepcionante para ellos que no siguiera el camino que seguí [...]". (Entrevistado 11).

Ciertamente, la literatura internacional no es ajena al hallazgo previo. Así las investigaciones suelen encontrar que los padres aspiran que sus hijos destaquen en sus estudios y lleguen a la educación superior. Tal como sintetizan McDonough y Fann, luego de realizar una revisión de literatura especializada, "[r]esearch has shown that parents, regardless of race or socioeconomic status, want the best for their children, value educational achievement, and view higher education as extremely important" (2007: 65).

En términos puntuales, los entrevistados plantearon que completar estudios superiores, en una universidad de prestigio, era considerado en sus hogares como la mejor vía para la superación del individuo y, en algunos casos, llegaba a ser concebida como una señal de éxito familiar. Así el individuo se convertía en el depósito de diversas expectativas familiares. Tal como será detallado posteriormente, el padre, mucho más que la madre, dirigía la configuración de este proyecto familiar.

La existencia del proyecto educativo, forjado por el fuego de las aspiraciones de los padres, determinaba que no seguir estudios universitarios fuera una opción que no hubieran aceptado gratamente los padres de los entrevistados y, en varios casos, hubiera sido tajantemente rechazada. Incluso, algunos de los padres esperaban que, gracias a su experiencia universitaria, sus hijos sirvan

como ejemplo para sus hermanos menores o puedan encargarse del negocio familiar. En línea con esta última aspiración, cerca de la mitad de los entrevistados comentó que, en la época en la cual estaban postulando a la Universidad, entre sus planes estaba regresar a su región de origen luego de terminar sus estudios superiores para ejercer su profesión; apoyar en el negocio familiar; contribuir al desarrollo regional o, simplemente, porque sus familiares y amigos estaban en sus ciudades de origen:

“[...] yo el primer año, el primer o el segundo año vine a Lima con mucha motivación de lo que haya aprendido, lo que pueda aprender acá, llevarlo a [menciona su ciudad de origen], apoyar en algo y no seguir contribuyendo a la centralización” (Entrevistado 3).

“[...] sí en algún momento había pensado más adelante, más adelante todavía, volver [...] Pero no tan corto plazo” (Entrevistado 4).

“Yo pensaba estudiar Administración y volver a administrar los negocios de mi familia, que es lo que mi familia también esperaba” (Entrevistada 6).

“[...] a los 15-16 años, dije ‘ok, son 5 años y regreso por esa amistad’. Porque sentía que mi vida estaba allá todavía” (Entrevistado 7).

“Cuando empecé tenía un poco esa idea [de regresar a su ciudad de origen]” (Entrevistado 9).

“Yo no me quería ir [...] yo lo que pensaba era encontrar una oportunidad que me permita regresar en su momento [...]” (Entrevistado 10).

“Sí, nunca lo descarté [regresar a su ciudad de origen]” (Entrevistado 11).

“[...] cuando yo ingreso a la universidad, mi papá ya se había independizado y ya había formado una empresa, es emprendedor [...] y, bueno, con todo esto de la empresa, pues a mí también me nacía por estudiar Administración, porque sabía que a futuro, pues, yo tenía que tomar las riendas del negocio”. (Entrevistada 12).

“Cuando ingresé, tenía expectativas creo de regresar [...] porque mi familia, obviamente, vivía ahí. Estaba el negocio, la casa, todo” (Entrevistada 14).

“Cuando estaba en el colegio, mi misión era regresar [...] para hacer hoteles y tener mi propia empresa” (Entrevistada 19).

La idea del regreso a la región de origen parece no ser exclusiva de los estudiantes de provincias de la UP. Esta es una conclusión a la cual también llegó una investigación realizada por Portocarrero, Rosales y Ponce (2008) con el objetivo de conocer en profundidad el perfil socio-económico y cultural del estudiantado de la Facultad de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) matriculado en el ciclo 2006-2³⁵. En

³⁵ La investigación de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008) no ha sido reseñada entre los antecedentes de la presente investigación, pues no se trató de una investigación que se

efecto, a partir de grupos de discusión, esta última investigación encontró que, en el caso de los estudiantes de provincias de los Estudios Generales Letras de la PUCP, “[m]uchos vienen a Lima con la idea de formarse profesionalmente para luego regresar a sus lugares de origen” (Portocarrero, Rosales y Ponce 2008: 19).

Un proyecto educativo facilitado por las condiciones económicas

Los entornos familiar y escolar de los entrevistados reconocían que, entre la diversidad de universidades ubicadas en la ciudad de Lima, existía un grupo que brindaba una educación universitaria de mucho mejor calidad (de mayor exigencia/prestigio) que la ofrecida en sus regiones. De allí que un elemento esencial del proyecto educativo familiar era la migración universitaria hacia la ciudad de Lima.

Evidentemente, el proyecto familiar de migración universitaria implicaba cubrir los gastos típicos que asume un estudiante limeño como pensiones (los derechos académicos que cobran las universidades privadas), materiales educativos (libros y fotocopias) y transporte; así como los gastos asociados a la preparación para el ingreso a la universidad, por ejemplo, los costos de las academias preuniversitarias. En adición a ello, el estudiante migrante debía pagar por un alojamiento (en el caso que no tuviera un familiar en Lima que pudiera hospedarlo), así como asumir un gasto en alimentación superior al que enfrentaría si se hubiera quedado en su región (a causa del mayor costo de vida en la ciudad de Lima) y mayores gastos en transporte (por las mayores distancias que caracterizan a la ciudad de Lima).

concentró en los estudiantes de provincias, pero sí analizó las tensiones existentes entre estudiantes provenientes de un grupo de colegios denominados de élite y quienes no lo son. Ciertamente, los desafíos que enfrentó este segundo grupo guardan varias similitudes con los encarados por los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico, tal como será descrito posteriormente.

Un grupo minoritario de los entrevistados admitió que la posición económica de su familia era relativamente acomodada en su ciudad de origen, por lo cual, asumir los gastos que implicaba migrar para estudiar en Lima no demandó un gran sacrificio. No obstante, para la mayoría de los hogares, los diferentes costos asociados a la educación universitaria (matrícula y derechos académicos, alojamiento y alimentación en la ciudad de Lima, etc.) iban a ser cubiertos con gran esfuerzo familiar. En efecto, la mayoría de hogares terminaron destinando parte importante de sus ingresos para cubrir los gastos que demandaban los estudios universitarios. Incluso uno de los entrevistados comentó que su padre había ahorrado durante varios años, con el objetivo de generar los fondos que les permitieran enviar a sus hijos a estudiar en una universidad limeña de prestigio: “[...] *mi papá desde antes de que nacióramos se había estado blindando financieramente para la universidad*” (entrevistado 11).

Es importante destacar que varios de los entrevistados revelaron que, conforme transitaban de la educación inicial a la culminación de la educación secundaria, experimentaron la progresiva mejora de los ingresos de sus hogares y de la calidad de vida de sus familias. Ello determinó que el proyecto educativo familiar fuera posible, pues asumir los gastos de la migración universitaria resultaba viable. Así, los mayores anhelos de los padres fueron alimentados por la economía, específicamente, por la dinámica de los mercados, tal como Araujo y Martuccelli advierten

[...] a diferencia de lo que supuso el pensamiento clásico, la cultura es hoy en día una máquina para producir una inflación increíble de expectativas individuales. La razón de ello no se encuentra, como algunos lo han podido afirmar, en el modernismo (Bell, 1982), sino que es una consecuencia más o menos directa de la impronta del mercado sobre la vida social. El mercado crea un conjunto de expectativas cada vez mayores engendrando una falta de adecuación estructural entre nuestras aspiraciones personales y nuestras oportunidades objetivas (2010: 81).

Ciertamente, en el caso de la población que participó de la presente investigación, la alimentación de las expectativas paternas no fue un engaño

del mercado. Se trató de una meta de movilidad social sentida como alcanzable debido al desempeño particular que tuvo la economía durante la niñez y la adolescencia de los entrevistados. Para entender ello, conviene recordar que la población de la presente investigación inició sus estudios durante el año 2006 y debía terminarlos a fines del año 2010. Ello significa que debería haber cursado la educación secundaria entre los años 2001 y 2005. Precisamente, el intervalo que se extiende desde al año 2001 al 2010 prácticamente coincide con la fase de expansión de la economía ocurrida entre los años 2002 y 2013³⁶. En esta etapa de bonanza, se dinamizaron diversas actividades económicas y, de modo paralelo, se incrementaron significativamente el empleo y los ingresos en diversas regiones del país.

Para evaluar el desempeño de una economía, es usual acudir a la variación porcentual del producto bruto interno (PBI). Este último, a su vez, es un indicador indirecto de la situación del empleo y de los ingresos de un país o una región³⁷. Precisamente, el gráfico N° 3 muestra la tasa de crecimiento anual del PBI real³⁸ de toda la economía peruana desde fines de la década de

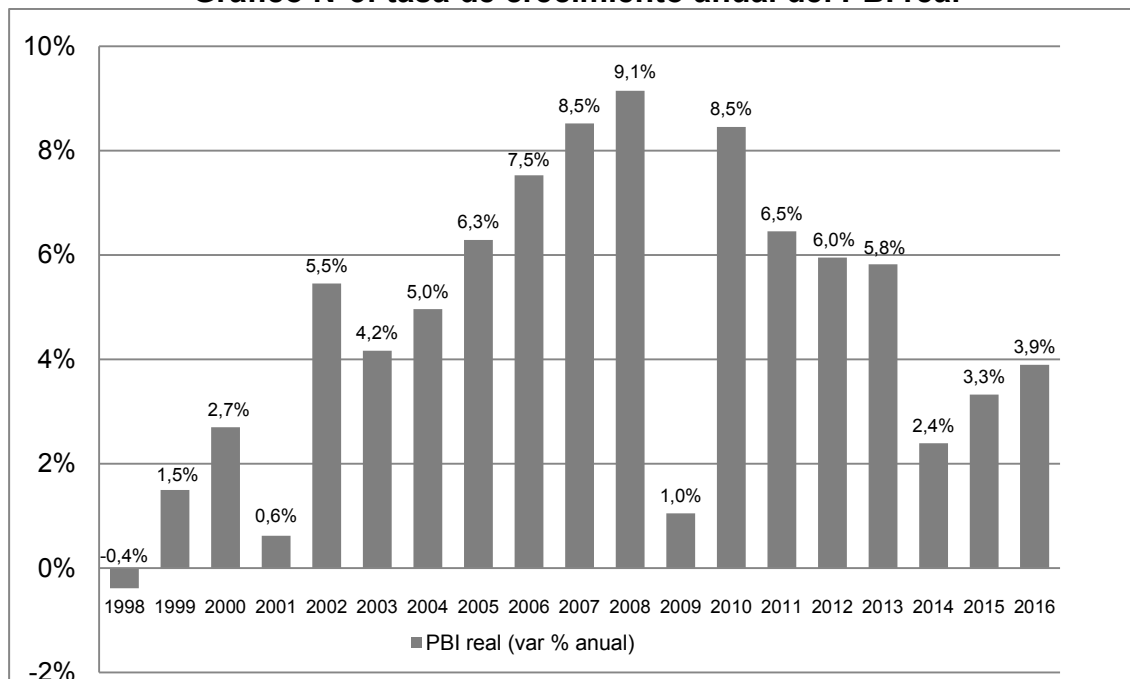
³⁶ Si bien, durante el año 2009, la tasa de crecimiento de la economía fue mucho menor a la de los años previos, se trató de un episodio breve de desaceleración asociado a la crisis financiera global desatada a fines del año 2008. En efecto, durante el año 2010, las tasas de crecimiento de la economía peruana volvieron a ser elevadas.

³⁷ En términos generales, el PBI mide la producción total de bienes y servicios de una economía en un período dado. En ese sentido, termina ofreciendo señales de la situación laboral de una economía, pues, cuando la producción aumenta, tienden a ser empleados más trabajadores en los diversos procesos productivos. Los ingresos de dichos trabajadores son las remuneraciones que reciben a cambio de su participación en la producción. De allí que, al incrementarse el PBI de un país, también sea natural que aumenten los ingresos laborales de los trabajadores de dicho país y, consecuentemente, mejoren los ingresos de sus familias. A su vez, un incremento del PBI está asociado un aumento de los ingresos por ventas de las empresas, pues la expectativa de vender más es la que empuja a las empresas a producir más. En suma, al aumentar el PBI de un país, tienden a incrementarse los ingresos de los diferentes agentes económicos de dicho país (por ejemplo, las familias y las empresas).

³⁸ El PBI nominal mide el valor de la producción de la economía considerando los precios de los productos vigentes en el período en que es realizada la medición; es decir, se trata de un PBI medido a precios corrientes. Este tipo de mediciones no contribuyen a una evaluación precisa de la variación del PBI a lo largo del tiempo, pues son distorsionadas por los cambios en los precios que suceden de un período a otro; es decir, el crecimiento del PBI nominal es sobreestimado en las etapas de inflación. De allí que, para comparar el PBI de períodos diferentes, sea necesario acudir al PBI real, el cual asume los precios de un año base. De este modo, el PBI real permite comparar la producción a lo largo del tiempo eliminando las distorsiones generadas por los cambios en los precios.

1990 y permite confirmar la fuerte expansión ocurrida, entre los años 2002 y 2013:

Gráfico N°3: tasa de crecimiento anual del PBI real

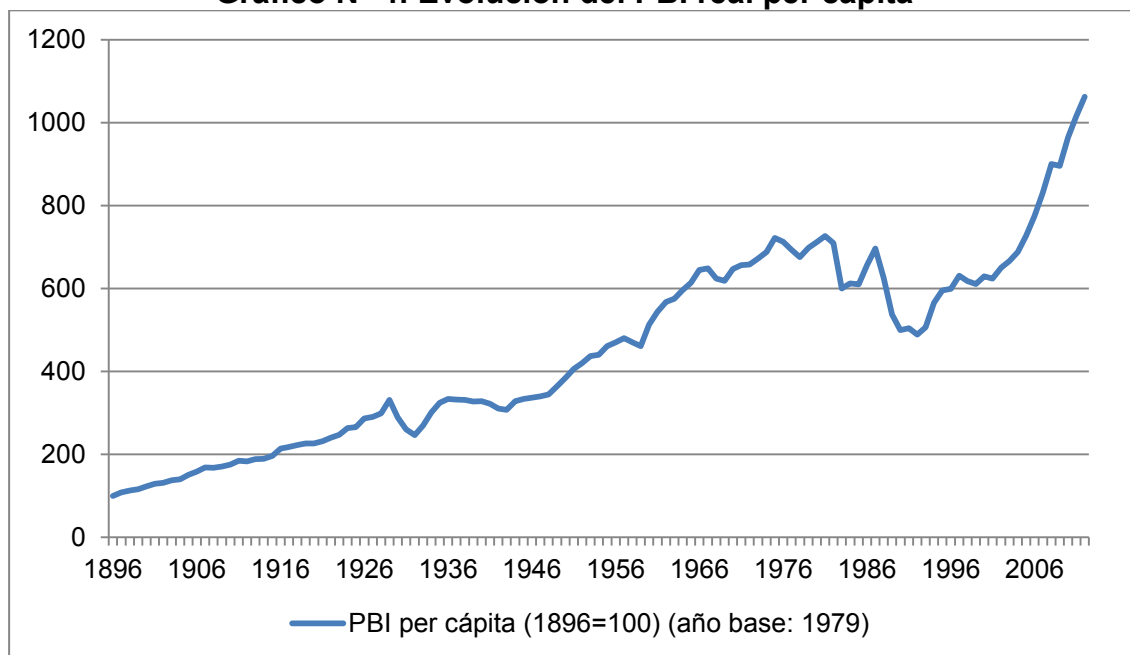


Fuente: BCRP
Elaboración propia

El período de expansión económica casi ininterrumpida, que ocurrió entre los años 2002 y 2013, constituye una etapa sin precedentes en el siglo XX, tal como puede ser observado al analizar el gráfico N° 4, el cual muestra la evolución del PBI per cápita³⁹ durante las últimas doce décadas. No es casual la expansión de los anhelos de progreso familiar que alimentó la dinámica económica acontecida entre los años 2002 y 2013.

³⁹ A lo largo del tiempo, el PBI real puede aumentar. Sin embargo, cuando la población de un país crece en un porcentaje mayor que el correspondiente al crecimiento del PBI, entonces, la economía produce menos por habitante; es decir, las personas disponen, en promedio, de menos bienes y servicios para satisfacer sus necesidades. De allí que, para incorporar efectos de los cambios poblacionales sobre el crecimiento económico, sea común acudir al análisis de la evolución del PBI per cápita. Precisamente, el PBI per cápita no es más que un promedio, el cual es obtenido mediante la división del PBI entre el número de habitantes. Ciertamente, para realizar comparaciones a lo largo del tiempo, el PBI usado debe ser el PBI real.

Gráfico N° 4: Evolución del PBI real per cápita⁴⁰

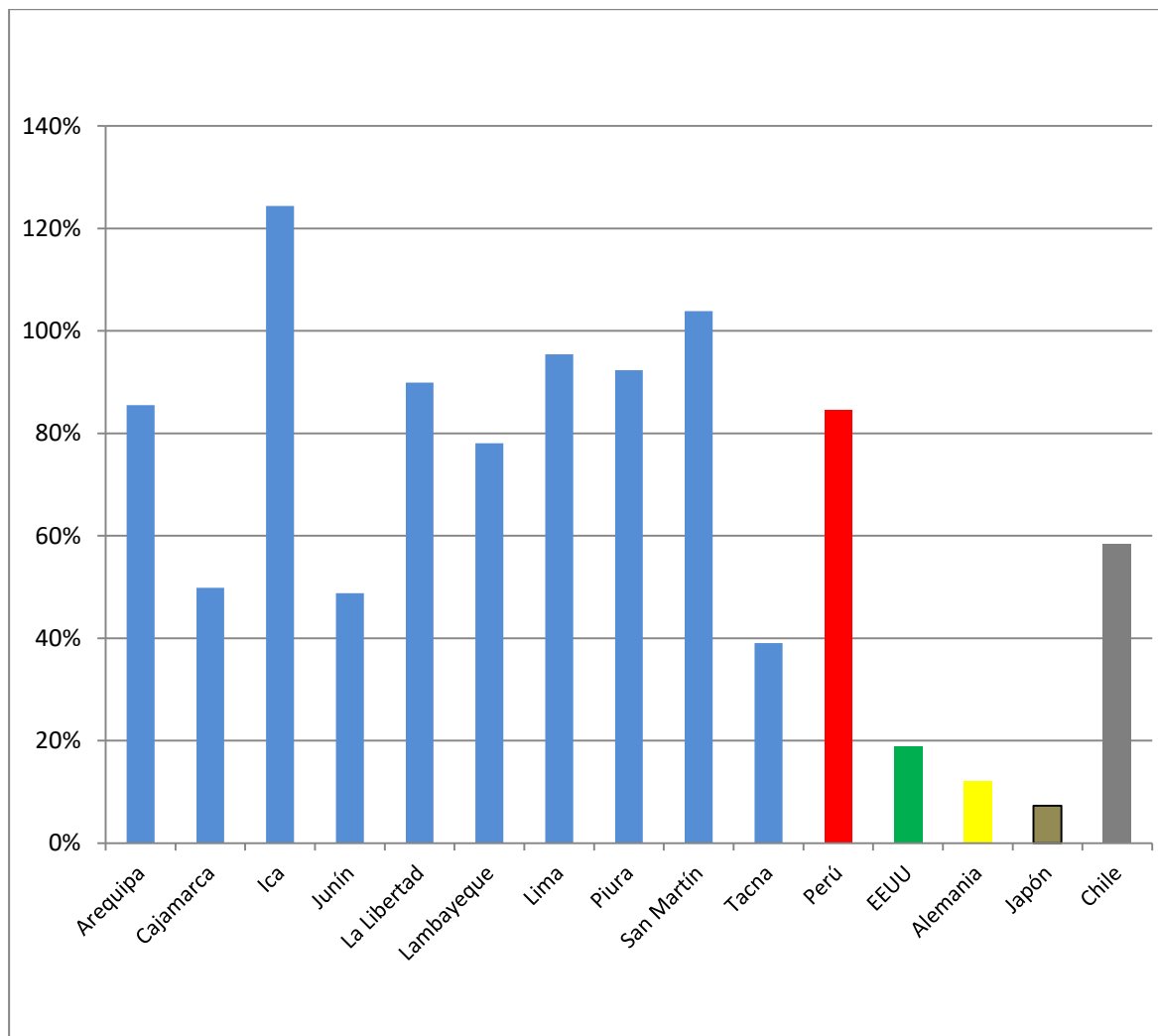


Fuente: Seminario (2015)
Elaboración propia

Al igual que el PBI de toda la economía peruana, el PBI departamental presentó una expansión significativa en la mayoría de las regiones del país. Precisamente, el gráfico N° 4 muestra las tasas de crecimiento del PBI entre los años 2002 y 2013 en los departamentos de donde procede la población objeto de estudio en la presente investigación y compara dichas tasas con el promedio nacional y el promedio de otras economías importantes.

⁴⁰ Para elaborar el gráfico N° 4, fue construido un índice sobre la base del PBI real del año 1896. En concreto, fue asignado a dicho nivel de producción el valor de 100 y el resto de valores fueron estimados en términos relativos a dicho valor.

Gráfico N° 4: Tasa de crecimiento del PBI real entre los años 2002 y 2013⁴¹



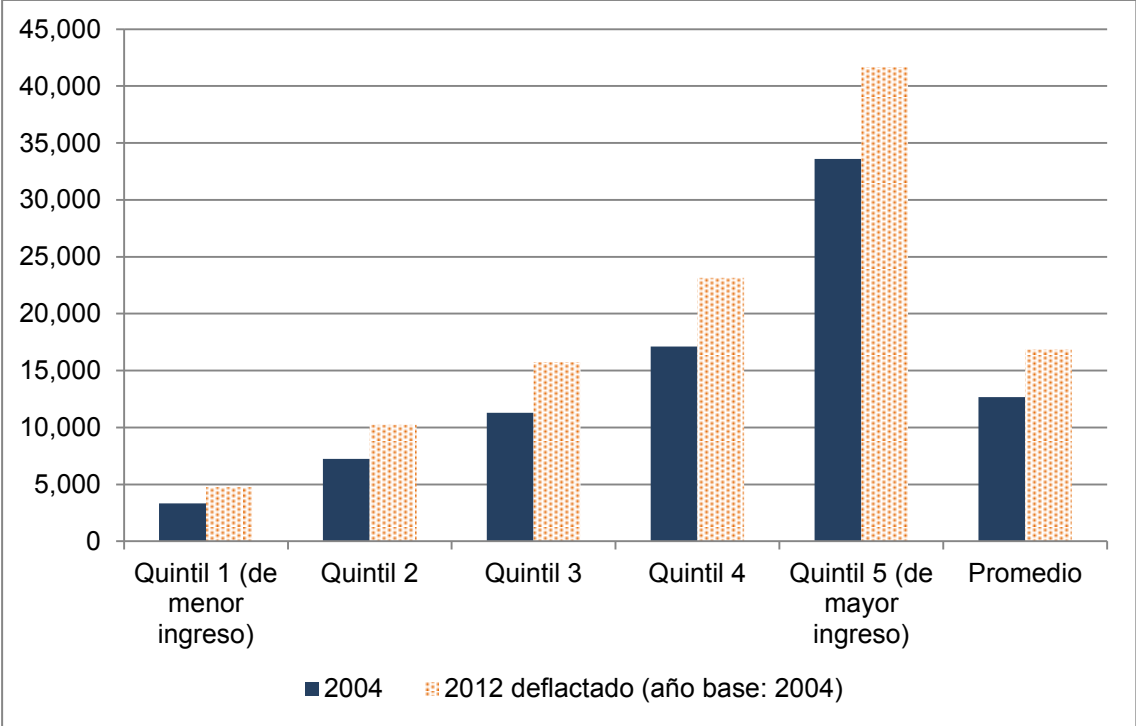
Fuente: BCRP y Federal Reserve Economic Data (FRED)
Elaboración propia

Ciertamente, el mayor gasto que permitió la expansión de la economía no se concentró en pocas manos. En ese sentido, el gráfico N° 5 muestra que, entre los años 2004 y 2012, el gasto familiar real por año aumentó en todos los quintiles de la población. Así, desde el 20% de las familias de menor gasto (el

⁴¹ En el gráfico N° 4 han sido considerados solo los departamentos de donde provinieron al menos dos estudiantes de provincias, el resto de departamentos (de donde solo provino un estudiante que ingresó durante el año 2006) son Cuzco, Moquegua y Puno. En el gráfico, también es considerado el departamento de Lima, pues algunos ingresantes provenían de provincias diferentes a la provincia de Lima.

quintil 1) hasta el 20% de mayor gasto (el quintil 5), todos los grupos de socio-económicos del país aumentaron su gasto en términos reales.

Gráfico N° 5: Gasto familiar real anual



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH)
Elaboración propia

En suma, es posible afirmar que el período de bonanza económica ocurrido entre los años 2002 y 2013 facilitó elevar sostenidamente el nivel de ingresos y la calidad de vida de varios de los hogares de los entrevistados. A su vez, dicha mejora de los ingresos constituyó un aumento sus posibilidades objetivas de gasto educativo en los hijos, lo cual elevó las expectativas subjetivas de los padres; es decir, ofrecer una educación superior de mayor prestigio a sus hijos. Este proceso de “ajuste” o “acomodo” entre posibilidades objetivas y las expectativas (esperanzas) subjetivas es claramente explicado por Bourdieu:

Pero los agentes tienen unos poderes (definidos por el volumen y la estructura de su capital) muy desiguales. En cuanto a sus expectativas y aspiraciones, también se hallan muy desigualmente repartidas (pese a los casos en que se va por delante de las capacidades de satisfacción), en virtud de la ley que

establece que, por mediación de las disposiciones del habitus (a su vez ajustadas, las más de las veces, a las posiciones), las esperanzas tienden universalmente a acomodarse a las posibilidades objetivas (1999: 287).

Conviene destacar que, en el desarrollo del proceso de mejora del nivel de vida gracias a la bonanza de la economía, resultaron representativas las actividades económicas vinculadas directa o indirectamente al “boom de crecimiento” de las industrias extractivas, como la minería o la producción de harina de pescado. Así, el relato que brindaron algunos entrevistados fue el de la microempresa (o pequeña empresa) familiar que creció al ritmo de las actividades económicas más representativas de la región; algunas veces, como proveedora de bienes o servicios para las grandes empresas extractivas o aprovechando el despegue económico que estas últimas empujaron en las regiones. No es casual que varios de los entrevistados provengan de hogares de emprendedores:

“Mi papá sí, él es emprendedor, nunca estudió. Estudió el colegio y luego se dedicó a trabajar e hizo negocios” (Entrevistada 6).

“[...] cuando yo ingreso a la universidad, mi papá ya se había independizado y ya había formado una empresa, es emprendedor. Entonces, se había independizado, ya tenía su negocio [...]. Y justo en el 2001 más o menos, cuando yo ya estaba por iniciar mi secundaria, es que recién a él como que le empieza a ir mejor, logra a ahorrar mucho más capital y poner el negocio [...] en sí (Entrevistada 12).

“Entonces, por ahí que, aparte del negocio que tenía mi abuelo, que lo formó y luego lo ha heredado mi tía con mi mamá, [...] un negocio comercial” (Entrevistada 14).

“Mi papá tuvo un fundo [...] Mi papá es empresario” (Entrevistado 16).

“[...] tenemos un negocio familiar, acá en Lima, también” (Entrevistado 18).

Gracias al despegue del negocio familiar, varias familias pudieron generar los ingresos suficientes como para que sus hijos vivieran cómodamente: enviarlos al que sería el “mejor” colegio de la provincia (al menos, en la creencia de sus padres), brindarles los recursos tecnológicos asociados a los estudios y la sociabilidad (celular y computadora), así como entregarles una “propina” que les permitía acceder los espacios de diversión que frecuentaba la élite económica de su región, etc.

Ciertamente, solo la cuarta parte de los entrevistados pueden ser ubicados en la figura del “príncipe de la ciudad” o del “heredero de una fortuna forjada sobre la base del despegue empresarial”. En efecto, más de la mitad de los entrevistados reconocía que sus familias pertenecían a la clase media de su región y, durante su etapa escolar, sus padres realizaron grandes esfuerzos para darles una vida cómoda, pero sin lujos. Mejor no lo pudo sintetizar la entrevistada 13: *“Mi colegio es de clase media, mi papá jamás nos ha dado lujos, jamás, ningún tipo de lujo, jamás, para mí ese fue el principal choque [al compararse con los estudiantes promedio de la Universidad del Pacífico]”*

Un proyecto educativo marcado por el empuje familiar

En suma, parte importante de las historias familiares recogidas pueden ser ubicadas en un contexto de expansión económica. Las oportunidades que ofrecía este entorno favorable fueron aprovechadas por las familias de varios de los entrevistados. Los padres de estos últimos marcaron su trayectoria laboral con un empuje permanente e inquebrantable que les permitió superar las inevitables adversidades a las que se enfrentan las iniciativas empresariales. En efecto, a pesar de la bonanza económica que podía sentirse en sus regiones, varios entrevistados reconocieron que sus padres llegaron a sufrir desempleo temporal o sus negocios enfrentaron momentos de caída en las ventas, impago e, inclusive, estafas. Mejor no lo puedo sintetizar una de las entrevistadas:

“[...] teníamos bastantes negocios en algún momento. Y yo he visto a mi mamá y a mi papá luchar por eso, he visto a mi papá y mi mamá ser estafados y caerse y tener que levantarse otra vez e, igual, cuando empezó toda la crisis [por la que atravesó su familia] [...] no teníamos, o sea, mucha solvencia como la teníamos antes, mi mamá trabajaba de lo que se podía para sacar dinero nomás y mi papá igual, o sea, yo acompañaba a mi papá a vender [...]” (Entrevistada 8).

A pesar de los infortunios, las familias de los entrevistados no se dejaron vencer y consiguieron generar fuentes de ingreso, lo cual, a su vez, les permitió ofrecer a sus hijos la mejor educación escolar que podía ser obtenida en sus regiones con los recursos que disponían.

El mismo esfuerzo laboral y resiliencia mostraron los padres de quienes provenían de hogares que mantuvieron una posición socio-económica relativamente estable durante la década que se inició en el año 2000, pues no desarrollaron actividades empresariales ni se beneficiaron en gran medida de la expansión económica de dicha década; por ejemplo, los hijos de docentes, de empleados públicos u otros asalariados. Sin embargo, realizaron grandes esfuerzos por generar fuentes de ingresos que viabilicen el proyecto educativo familiar. De este modo, para los entrevistados de este grupo, al igual que para aquellos cuyas familias prosperaron gracias a actividades empresariales, **sus padres se constituyeron en un ejemplo de empuje permanente y lucha contra las adversidades de la existencia.** Tal como será explicado posteriormente, este rasgo de sus padres resultaría ser un ejemplo fundamental para superar los desafíos académicos y no académicos que encontrarían en la ciudad de Lima.

Algunos de los entrevistados cuyas familias no se habían beneficiado significativamente de la expansión de la economía, reconocieron que, durante los últimos años de su educación secundaria, la primera opción del proyecto educativo familiar era que estudiaran en una universidad pública limeña de prestigio. Sin embargo, pudieron permitirse considerar universidades privadas de Lima costosas, pues se liberaron algunos recursos del hogar o la familia generó fuentes adicionales de ingresos. El primer caso sucedía, por ejemplo, cuando alguno de los hermanos mayores de los entrevistados ingresaba a una universidad pública, ya sea de Lima o de su región de origen. Ello permitía destinar un mayor monto a la educación superior del entrevistado.

El segundo caso corresponde a familias que generaban fuentes adicionales de ingresos cuando alguno de los dos padres (típicamente, la madre) iniciaba una labor adicional. Por ejemplo, una de las madres se dedicó al corretaje inmobiliario; mientras que otra ofrecía pensión (alojamiento y alimentación) a estudiantes universitarios. Los gastos de los estudios universitarios también fueron cubiertos gracias al apoyo de un familiar cercano (como un tío o un abuelo), quien aportó fondos para el proyecto educativo de migración universitaria. Dichos fondos, normalmente, ayudaban a cubrir los derechos académicos. Estos relatos revelaron un empuje permanente destinado a cumplir el proyecto educativo familiar.

Ciertamente, algunos de los padres de familia tendían a proyectar sus propias expectativas educativas en sus hijos. En efecto, un grupo de los entrevistados narró que su padre no siguió o trunció sus estudios superiores, debido a la necesidad asumir sus responsabilidades como soporte económico de la familia. Típicamente, trabajaron de modo dependiente o sacaron adelante la empresa familiar, tal como revelaron algunos de los entrevistados al referirse a los estudios superiores del padre:

“[...] él estudió Contabilidad y estaba por terminar y falleció su papá y eran siete hermanos, entonces tuvo que empezar a trabajar, [...] entonces él no llegó a terminar. [...] De hecho, recién ha terminado hace un par de años, que convalidó” (Entrevistado 4).

“Y mi papá vino acá a Lima a estudiar Administración, pero no logró terminar tampoco y regresó a [menciona su ciudad de origen] a trabajar” (Entrevistada 8).

“Mis papás me tuvieron muy jóvenes: mi papá me tuvo a los 21 años y mi mamá tenía 24. Entonces, bueno, cuando nací yo y todos los gastos que se le vinieron, yo supongo que a raíz de eso fue que fue dejando los estudios y se dedicó más a trabajar, trabajar y trabajar” (Entrevistada 12).

A su vez, algunas de las madres de los entrevistados interrumpieron sus estudios superiores, pues se dedicaron a la crianza de sus hijos. Esta última también fue otra razón por la cual varias de las madres que completaron su formación universitaria no ejercieron la profesión que habían estudiado. En suma, a través del proyecto educativo familiar que habían forjado para sus

hijos, algunos padres también le daban continuidad a una carrera inconclusa, ya sea a su educación universitaria o al ejercicio de la profesión estudiada.

Un proyecto educativo que inicia desde la educación primaria

Para cumplir con las aspiraciones de sus padres, varios de los entrevistados fueron preparados desde la etapa escolar. Entre las formas de preparación, estaban la inscripción o el cambio a un colegio que, según las representaciones imperantes en su familia o en su comunidad, preparaba mejor para los estudios superiores. Entre estos últimos estaban un colegio que ofrecían el Programa de Bachillerato Internacional (IB por su sigla en inglés)⁴² y algunos colegios preuniversitarios. Conviene destacar que el perfil de los colegios preuniversitarios calza con las expectativas familiares, tal como planteó Trahtemberg en un artículo publicado durante el año 2003, momento en el cual los entrevistados debían estar cursando el tercer año de educación secundaria:

[los colegios preuniversitarios] no tienen ofertas muy pomposas. Se limitan a ofrecer una metodología de estudio para los alumnos que asegure el ingreso a la universidad. No pretenden publicitar la educación integral, valores, inglés y demás. Eso se lo dejaban a los colegios tradicionales. Simplemente ofrecen dar ventajas para el ansiado "ingreso a la universidad", que se constituye en el logro más tangible que los padres esperan que sus hijos obtengan una vez que egresan de los colegios, sobre todo en una época en la que a la irrelevancia de la educación secundaria se agrega la crisis económica y el masivo desempleo profesional. El interés se focaliza en que los hijos ingresen a la mejor universidad y a las mejores facultades, y que estén lo mejor preparados posible para eso. Eso los pondrá en condiciones de ser profesionales destacados capaces de encontrar un buen sitio en el duro mercado laboral (2003).

⁴² Un grupo de colegios privados ofrecen acceso a modalidades de estudios postsecundarios, las cuales se caracterizan por introducir algunos contenidos de los estudios generales de las universidades en el currículo escolar. Este tipo de modalidades corresponden al Programa de Bachillerato Internacional y al resto de ofertas extranjeras de bachillerato escolar que se imparten en algunos colegios del Perú; por ejemplo, los bachilleratos Alemán, Francés o Italiano (La Serna 2010). En el caso particular del Programa de Bachillerato Internacional, las asignaturas de este programa son ofrecidas en idioma inglés y son cursadas durante los dos últimos años de educación secundaria (es decir durante 4to y 5to año), aunque algunos colegios inician el programa en 5to año de educación secundaria y añaden un 6to año a la educación secundaria para completarlo.

Para facilitar el ingreso a la Universidad, también fue común la inscripción en academias preuniversitarias durante los veranos de los últimos años de educación secundaria, con el objetivo de seguir programas dirigidos a escolares, los cuales preparan para los exámenes de admisión de las universidades⁴³. Incluso, algunos de los entrevistados fueron enviados a Lima durante dichos veranos para seguir programas de adelanto de academias o escuelas preuniversitarias de universidades consideradas como un destino posible. Al respecto, fueron recogidos los siguientes testimonios:

“[...] todos los veranos que yo venía a Lima mi mamá me matriculaba en ‘avance’, ‘avance’, como que ‘avance de grado’. Estaba en César Vallejo, en la ADUNI, en todas estas pres para estas universidades”. (Entrevistada 15).

“[...] parte de mi adaptación, por así decirlo, a migrar a Lima fue desde el tercero a cuarto de secundaria y de cuarto a quinto de secundaria, que yo llevaba clases de verano en la CEPREPUC. [...] el colegio donde yo estaba mucha información sobre las carreras, sobre las ferias vocacionales, no te daba, por decir casi nada. Entonces, claro, esto lo sabían mis papás, lo sabían mis hermanos, por eso es que me mandaban o, bueno, no es que me mandaban, pero finalmente me motivaban a que vaya a este tipo de programas”. (Entrevistado 16).

El objetivo de los padres que enviaron a sus hijos a academias preuniversitarias desde antes que terminen el colegio siempre era que estos últimos estén bien preparados para el ingreso a una universidad prestigiosa, de preferencia ubicada en Lima.

En línea con el deseo de preparar a sus hijos para la universidad, varios padres de familia monitorearon estrechamente el desempeño escolar de los primeros: verificaban el cumplimiento de las tareas escolares (incluso durante la educación secundaria) y les demandaban obtener el mejor rendimiento académico posible. También fue común que las madres impulsaran o supervisaran el cumplimiento de estos objetivos. Ciertamente, cuando los

⁴³ Conviene recordar que varias universidades privadas de Lima siguen aplicando exámenes de admisión para seleccionar a sus estudiantes, pero, desde fines de la década de 1990, las principales modalidades de ingreso de la mayoría de universidades privadas tienden a privilegiar los logros escolares. En cambio, las universidades públicas siguen usando los exámenes de admisión como principal mecanismo para seleccionar a sus estudiantes.

resultados escolares eran sobresalientes, dicho control era reducido. Vale mencionar que fue común, en especial, en el caso de las mujeres entrevistadas, que las exigencias impuestas por los padres fueran muy elevadas. Exigencias que las mujeres entrevistadas afirmaban cumplir. Así, en el caso de un grupo importante de entrevistadas, las demandas paternas por los mejores logros académicos se convirtieron autoexigencia de la estudiante. Tal como revelan los siguientes testimonios:

“[...] en el colegio, [...] yo sin esforzarme mucho, bueno, con una cuota de esfuerzo promedio pude salir segunda de la promoción” (Entrevistada 6).

“[...] yo estaba acostumbrada a sacar buenas notas. [...] Estaba en tercio superior” (Entrevistada 8).

“Era tercio superior. [...] yo era ordenada, estudiosa” (Entrevistada 12).

“Bueno, teníamos horario para todo, para las tareas también, entonces yo hacía mis tareas, era una alumna muy aplicada. [...] Teníamos un ritmo de estudio y éramos primeros puestos: mi hermano también es premio de excelencia de su colegio, a los dos nos iba muy bien” (Entrevistada 13).

“Bueno, en mi caso, en primaria siempre era una alumna destacada. [...] mi mamá me decía como que siempre que me esfuerce hasta que dé lo máximo, ¿no?, que yo pueda” (Entrevistada 14).

“O sea, en el colegio sí tenía muy buenas notas. Incluso fue por esto que yo tenía los ingresos directos. [...] para mis papás no era aceptable que tú te saques menos de primer puesto en el colegio. [...] Yo tenía que tener el primer puesto de mi colegio y así siempre ha sido” (Entrevistada 15).

“[...] yo en el colegio siempre había sido primer puesto” (Entrevistada 17).

“[...] siempre he sentido que mi mamá estaba al pendiente mío, pero así que haya estado sentado a mi costado ha sido como hasta cuarto de primaria y de ahí ya hacía sola mis tareas, me revisaba, pero básicamente así. [...] siempre estuve dentro de los primeros seis, [...] siempre le traía buenas notas (Entrevistada 19).

Por su parte, el grueso de los hombres reconocían que, en su etapa escolar, no necesariamente fueron los primeros puestos, pero sí cumplían con sus labores académicas de modo tal que se ubicaron mayoritariamente en el tercio superior de su promoción. En términos generales, se describieron como escolares más relajados frente a las exigencias académicas de sus respectivos colegios, pero nunca como estudiantes de bajo rendimiento escolar, incluso uno de ellos ocupó el primer puesto de su promoción escolar.

En suma, la mayoría de los entrevistados y entrevistadas, ya sea por habilidad innata o cierto esfuerzo académico, conseguían ubicarse, al menos, en el tercio superior de sus respectivas promociones escolares. No solo ello, varias de las entrevistadas ocuparon el primer puesto de su promoción en el colegio. Estos resultados evidencian el clásico proceso de forjado del capital cultural de los estudiantes mediante el involucramiento de los padres en las actividades escolares. Es importante destacar que este proceso se evidenció no solo en el monitoreo del rendimiento escolar, sino también en la costumbre de lectura en el hogar o en el acompañamiento del desarrollo de las tareas escolares que realizaban los padres, quienes, en más de un caso, laboraban como profesores ya sea en colegios o en universidades de la región de origen.

Un proyecto educativo guiado desde un patriarcado

La intervención de los padres en las actividades académicas fue mucho más intensa en el proceso de selección de la carrera que estudiarían sus hijos. En efecto, la mayoría de los entrevistados admitió que la elección de la carrera, así como de la universidad donde la estudiaría, estuvo fuertemente dirigida por las preferencias de sus padres. Aquí, conviene mencionar que las entrevistas revelaron el enorme peso del padre en las decisiones de la familia. Este patriarcado se evidenció desde el inicio de las entrevistas. Así, luego de preguntar a los participantes por la influencia que ejerció su familia en la decisión de migrar, los entrevistados mayoritariamente respondieron aludiendo al padre, y no a la madre, como la persona que los animó o presionó a migrar y a la cual debían pedir orientación o el consentimiento tanto para la selección de la carrera como de la universidad, tal como muestran los siguientes testimonios (donde el resaltado en negritas ha sido añadido intencionalmente):

*“[...] quería estudiar en la mejor universidad, [...] dado que **mi papá** lo iba a pagar y podía pagarlo” (Entrevistada 1).*

“Cuando ya le comento a **mi papá** mi intención [de estudiar en la UP], él le pregunta a amigos así del banco y le dijeron [...] que es la mejor en negocios” (Entrevistado 4).

“**Mi papá** sí estaba más informado, me dijo ‘si es Ingeniería Electrónica o Derecho, vamos por la [menciona a una universidad privada de Lima] y si es Economía, vamos por la Universidad del Pacífico” (Entrevistado 5).

“[...] cuando a **mi papá** le dije ‘la Pacífico es la mejor universidad para estudiar negocios en el Perú’, mi papá dijo ‘ya, no se hable más” (Entrevistada 6).

“[...] **mi mismo padre** también me decía ‘la Pacífico es buena en economía’. [...] **el padre** tiene la última decisión. [...] En provincia, eso sí te digo, es bien fuerte el patriarcado” (Entrevistado 9).

“Tenía que tomar la decisión de a dónde iba a ir a estudiar, entonces **mi papá** me dijo en abril, más o menos, ‘ve [a Lima] y busca una universidad” (Entrevistado 10).

“[...] **mi papá** siempre me empujó un poco hacia la Pacífico, él había querido desde hace muchísimos años, cuando le tocó postular a él”. (Entrevistada 12).

“[...] **mi papá** un día, casi por los 16 años de mi hermano, nos sienta en la cocina, en la mesa de la cocina y nos dice ‘¿saben qué? Hablemos seriamente. Yo voy a poder poner a uno de los dos en una universidad privada y el otro va a tener que estudiar en una nacional, así es” (Entrevistada 13).

En términos generales, las entrevistas revelaron el rol de un padre que provee recursos y ejerce posición de dominio sobre la configuración de las normas del hogar y la proyección a largo plazo de la familia; por ejemplo, la aprobación de la carrera que desea seguir su hijo o la decisión de enviarlo a estudiar a una universidad de Lima. En cambio, la responsabilidad de la madre tendía ser asociada a la crianza de los hijos y a las labores domésticas, incluso cuando las madres tenían estudios superiores. Estos resultados calzan con la marcada división de roles de género que caracteriza a la realidad social peruana, tal como reveló una encuesta aplicada en los ámbitos urbano y rural del Perú por el Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IOP PUCP), cuyos resultados fueron publicados durante el año 2014.

En términos precisos, la investigación de IOP PUCP (2014) corroboró que las diferencias de género en la realización de tareas domésticas no solo implican tiempos diferentes, sino también tipos de actividades diferenciadas. Así, al preguntar “¿Quién cree que podría realizar mejor dentro del hogar la siguiente tarea?: [Lavar la ropa, hacer pequeñas reparaciones en casa, cuidar a los

miembros de la familia que están enfermos, hacer la compra, hacer la limpieza, preparar las comidas y ayudar a los niños con sus tareas escolares]”:

[...] una amplia mayoría de las personas encuestadas considera que todas las actividades (a excepción de “hacer pequeñas reparaciones en casa”) pueden realizarlas mejor las mujeres que los hombres. Del mismo modo, al consultar a las personas encuestadas cuál de los cónyuges es quien efectivamente realiza las actividades mencionadas dentro del hogar, se encuentran resultados bastante similares, pues son las mujeres quienes se encargan y, en segundo lugar, “ambos por igual”, aunque en este caso la respuesta “ambos por igual” es bastante menor que en la pregunta anterior. Tareas como el lavado de la ropa o la preparación de alimentos son realizadas mayoritariamente por las mujeres, en tanto que los hombres se ocupan de tareas como “pequeñas reparaciones en casa” (IOP PUCP 2014:16)

En el caso de los entrevistados por la presente investigación, no fue raro encontrar casos en los cuales la madre (o un familiar femenino que cumplía ese rol, como la abuela) acompañó al estudiante migrante y se instaló en la ciudad de Lima, ya sea por períodos de algunos meses o a lo largo de toda la carrera. De este modo, apoyaba a su hija o hijo en las labores del hogar: alimentación, limpieza, etc. Asimismo, podía cuidarlo en momentos de enfermedad y, naturalmente, se constituía en un soporte emocional. En cambio, el padre se quedaba en el lugar de origen generando los ingresos para sostener a la familia; en ese sentido, cumplía un rol de soporte económico. Inclusive en los casos en los cuales el padre estaba ausente, ya sea porque se había distanciado del hogar o había fallecido, surgía una figura masculina (por ejemplo, un tío o un abuelo) que asumía el rol de proveedor y ejercía dominio en las decisiones estratégicas de la familia.

La enorme injerencia del padre en la elección de la carrera y la universidad donde estudiarían sus hijos revela el fuerte patriarcado imperante en los hogares de los entrevistados, así como la manera de generar normas dentro de los mismos. Usando los términos de Žižek (1999), se trataría de hogares tradicionales regulados por un orden simbólico o código de ficciones aceptado (denominado por Lacan “el Gran Otro”) que guía el comportamiento social de los individuos. Para entender esta perspectiva, es importante reconocer que,

tradicionalmente (hasta la etapa previa a la Postmodernidad de Occidente), el orden público fue mantenido por la jerarquía, la represión y reglas estrictas. El superego postmoderno emergió para cambiar dicho orden. Tal como describe Žižek:

The superficial opposition between pleasure and duty is overcome in two different ways. Totalitarian power goes even further than traditional authoritarian power. What it says, in effect, is not, 'Do your duty, I don't care whether you like it or not,' but: 'You must do your duty, and you must enjoy doing it.' (This is how totalitarian democracy works: it is not enough for the people to follow their leader, they must love him.) Duty becomes pleasure. Second, there is the obverse paradox of pleasure becoming duty in a 'permissive' society. Subjects experience the need to 'have a good time', to enjoy themselves, as a kind of duty, and, consequently, feel guilty for failing to be happy. The superego controls the zone in which these two opposites overlap – in which the command to enjoy doing your duty coincides with the duty to enjoy yourself (1999).

Precisamente, Žižek reconoce que una de las manifestaciones del superego postmoderno implica un giro en la autoridad simbólica paterna:

The psychoanalytic concept that designates the short-circuit between the repression and what it represses is the superego. As Lacan emphasised again and again, the essential content of the superego's injunction is 'Enjoy!' A father works hard to organise a Sunday excursion, which has to be postponed again and again. When it finally takes place, he is fed up with the whole idea and shouts at his children: 'Now you'd better enjoy it!' The superego works in a different way from the symbolic law. The parental figure who is simply 'repressive' in the mode of symbolic authority tells a child: 'You must go to grandma's birthday party and behave nicely, even if you are bored to death – I don't care whether you want to, just do it!' The superego figure, in contrast, says to the child: 'Although you know how much grandma would like to see you, you should go to her party only if you really want to – if you don't, you should stay at home.' The trick performed by the superego is to seem to offer the child a free choice, when, as every child knows, he is not being given any choice at all. Worse than that, he is being given an order and told to smile at the same time. Not only: 'You must visit your grandma, whatever you feel,' but: 'You must visit your grandma, and you must be glad to do it!' The superego orders you to enjoy doing what you have to do. What happens, after all, if the child takes it that he has a genuinely free choice and says 'no'? The parent will make him feel terrible. 'How can you say that!' his mother will say: 'How can you be so cruel! What did your poor grandma do to make you not want to see her?' (1999).

Ciertamente, algunos de los estudiantes entrevistados definieron su vocación bajo el marco del superego postmoderno; es decir, les fue planteada la

posibilidad de elegir libremente su carrera. Sin embargo, la autoridad simbólica paterna tradicional fue ejercida sólidamente sobre un número importante de entrevistados, negando toda posibilidad de disensión, guiándolos a profesiones y a una Universidad que cubría las expectativas paternas, pero que, en algunos casos, no satisfacía la vocación del propio estudiante. Al menos, la vocación más fuerte que sentía en la etapa en que terminaba el colegio.

En suma, el peso que ejercieron los padres de familia, más el padre que la madre, en el proceso vocacional de sus hijos revela no solo el fuerte patriarcado imperante en los hogares de los entrevistados, sino también cierto aire a hogares tradicionales o autoritarios, especialmente, en el ámbito de la orientación vocacional de los hijos. Así, **la relación con la familia, que fue marcada por el enorme poder que ejercieron los padres en la configuración de las normas que guiaban al hijo, constituyó una prueba en sí misma, la cual puede ser denominada como “la prueba familiar”**. Entre las normas paternas que marcaron a muchos de los entrevistados, destacó la orientación hacia carreras consideradas “rentables”.

Un proyecto educativo que apuntaba a carreras “rentables”

Las expectativas familiares de una educación “rentable” no son un fenómeno exclusivo de la población estudiada, parecen reproducirse “performativamente”. En otras palabras, dichas expectativas se constituyen en rituales entre padres e hijos que se repiten a lo largo de la historia. Usando la terminología de Schechner (2000: 107), este drama social históricamente repetido es una “conducta restaurada⁴⁴” en diferentes culturas y momentos.

⁴⁴ “La conducta restaurada se usa en toda clase de performances, del shamanismo y el exorcismo al trance, del ritual a la danza y el teatro estéticos, de ritos de iniciación a dramas sociales, del psicoanálisis al psicodrama y el análisis transaccional. De hecho, la conducta restaurada es la característica más importante de la *performance*. Los practicantes de artes, ritos y curaciones suponen que algunas conductas -secuencias organizadas de sucesos, acciones con guión, conocidas como textos o partituras de movimientos- existen aparte de los actores que las “realizan”. Por estar separadas de quienes las realizan, esas conductas se

Para entender por qué las expectativas paternas de que los hijos sigan carreras “rentables” constituyen conductas restauradas, basta seguir los rituales que se desarrollan entre padres e hijos al momento que estos últimos deben escoger una profesión. Ciertamente, algunos padres plantean en los diferentes círculos en los que participan que apoyarán a sus hijos sea cual fuere la carrera que escojan, pero, en el fondo, no faltarán algunos que aspiren por la selección de profesiones “lucrativas”. En el caso de los hogares más tradicionales o autoritarios⁴⁵, los padres no ocultan estos deseos y abiertamente exigen a sus hijos que sigan carreras “rentables”. Este ritual se remonta al inicio de la vida universitaria, tal como ilustra Haskins en su descripción del modo de vida de profesores, padres y estudiantes durante los siglos XII y XIII, período en el cual surgieron las universidades:

Contrary to a common impression, there were relatively few students of theology in mediaeval universities, for a prescribed theological training for the priesthood came in only with the Counter-Reformation. The requirements for admission were high; the course in theology was long; the books were costly. True, these books were commonly only the Bible and the *Sentences* of Peter Lombard, but the Bible in the Middle Ages might run into several volumes, especially when accompanied by gloss and commentary, and the copying of these by hand was a tedious and costly business. An ambitious student at Orleans who asks for money to buy a Bible and begin theology is advised by his father to turn rather to some lucrative profession (1965: 34).

Al igual que sus antecesores de nueve siglos atrás, **los padres de los entrevistados esperaban que sus hijos “opten” por estudiar carreras consideradas “rentables”**. Así, escoger una carrera que no era considerada lucrativa según las creencias de la familia, especialmente, del padre, no hubiera sido una posibilidad para la mayoría de los entrevistados. En ese

pueden guardar, transmitir, manipular y transformar. Los actores se ponen en contacto con esas cintas de conducta, las recuperan, recuerdan o hasta las inventan y luego vuelven a realizar las conductas según las cintas, sea porque son absorbidos por ellas (representar un papel, entrar en trance) o porque existen paralelos a ellas (el *Verfremdungseffekt* de Brecht)” (Schechner 2000: 107).

⁴⁵ La crianza tradicional o autoritaria implica la transmisión de valores y normas de padres a hijos de modo vertical, sin que exista espacio para el cuestionamiento de parte de los hijos. Se opone a la educación democrática, en la cual los padres razonan con sus hijos las normas y estos últimos disponen de espacio para el diálogo o incluso el cuestionamiento.

sentido, a pesar de que iba en contra de su vocación, algunos entrevistados fueron obligados a escoger una carrera que no era su primera opción, pues, para esta última, les fue negada la aprobación paterna. Esta coerción constituye otro rasgo de la denominada “prueba familiar”.

El abanico de carreras que no hubieran sido aprobadas por la familia es diverso. Comenzando por algunas que les fueron propuestas durante la entrevista como las carreras de Arte, Actuación (Teatro), Música o Literatura. Así, ante la pregunta si hubieran tenido la posibilidad de escoger una de estas carreras, las respuestas tendieron a ser:

“No, no, ni siquiera estaba en las posibilidades” (Entrevistado 7).

“No [...] Uno que decía ‘voy a estudiar música’ o ‘voy a estudiar arte’ era visto simplemente como alguien que no iba a hacer nada” (Entrevistado 9).

“No, [refiriéndose a su padre] me hubiera mandado lejos, definitivamente [...] Yo creo que si hubiera insistido en eso, me hubieran dicho ‘hazlo en paralelo con tu carrera” (Entrevistado 11).

“[...] mi papá me dijo ‘entonces, yo quiero que tú ganes plata’ [...] ‘sí, tú me vas a comprar un Mercedes, yo ya lo quiero rojo’, me mandaba fotos”. (Entrevistada 13)

“[Refiriéndose a su abuelo que contribuyó a criarla] Él quería una profesión más orientada al mercado laboral-lucrativo para mí (Entrevistada 14).

“[...] mis papás siempre tenían la idea de que si iban a pagar por algo, tenía que ser rentable. Entonces, a mí me gustaba la historia, decía ‘historiadora’, pero no iba a ser rentable. [...] Digamos que mi familia, o sea, siempre estuvo, siempre fueron muy abiertos de que no iban a hacer un sacrificio de mandarme a Lima, pagarme una universidad privada para que yo termine lustrando botas” (Entrevistada 17).

Ciertamente, fueron encontradas respuestas como la de la entrevistada 19:

“[...] lo bueno de mis papás es que ellos siempre me han dicho ‘haz lo que a ti te haga feliz”. Sin embargo, este tipo de respuestas no fueron mayoritarias.

Incluso algunos de los entrevistados revelaron que fueron obligados a abandonar su mayor vocación. Tal como revelan los siguientes extractos:

“[...] les dije a mis padres que quería ser historiador. Me dijeron, pues, que ‘estás confundido y mejor tómalo con calma” (Entrevistado 3).

“Como mis padres no me permitieron estudiar Sociología, [...] decidí que iba a estudiar Negocios” (Entrevistada 6).

“Cuando [...] le mencioné a mi padre que quería estudiar Ciencia Política, me dijo ‘pero es una carrera nueva, no tienes mucho campo’ (Entrevistado 11).

Precisamente, la principal razón para presionar a los hijos a que cambiaran su vocación era que las carreras escogidas, supuestamente, no eran rentables. Sin embargo, también llegó a preocupar la orientación política de la universidad de interés. Por ejemplo, el entrevistado 10 le planteó a su padre su interés por estudiar la carrera de Economía en cierta universidad de Lima. Sin embargo, a su padre le preocupaban el “tinte social” y, especialmente, el sesgo político de izquierda que, en su opinión, caracterizaban a dicha universidad. Por ello, fue necesario que opte por su segunda opción que era la Universidad del Pacífico, la cual sí era una institución aceptada por su padre. Conviene mencionar que el hogar del entrevistado en cuestión, así como los hogares de los interesados en estudiar Sociología y Ciencia Política estaban ubicados en regiones intensamente articuladas al circuito económico generado por la actividad minera.

En cambio, las carreras consideradas como “rentables” eran Economía, Administración y las carreras de Ingeniería; así como Derecho, aunque en menor medida. Entre las universidades privadas consideradas prestigiosas por los entrevistados y sus familias⁴⁶ estaban la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad del Pacífico. Aunque, varios entrevistados reconocieron que, al iniciar quinto año de educación secundaria, desconocían la Universidad del Pacífico. Entre las universidades públicas, destacaban la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional de Ingeniería.

Los entrevistados se enteraron de la Universidad del Pacífico y sus carreras por fuentes diversas: recomendaciones de familiares o de amigos del colegio, así como por algunas campañas de promoción que realiza la Universidad del Pacífico en las diferentes provincias del país. Asimismo, algunos entrevistados

⁴⁶ Conviene recordar que se trató de un proyecto familiar.

plantearon su interés por las disciplinas de Economía y Negocios a sus profesores del colegio, quienes recomendaron la Universidad del Pacífico.

Ciertamente, **el principal motivo por el cual fue seleccionada la Universidad del Pacífico fue el capital simbólico que ofrecía a sus estudiantes y egresados, es decir, su prestigio.** Algunos padres de los entrevistados ya conocían de dicho prestigio, en otros casos, les fue confirmado por terceros. En efecto, varios entrevistados señalaron que, luego de plantear su interés por la Universidad del Pacífico a su padre, este último brindaba su aprobación si conocía la UP. Cuando la Universidad del Pacífico no era muy conocida por el padre, este último buscaba referencias entre otros familiares o en amigos vinculados al campo de económico-empresarial. En estos casos, fueron informados del nivel de exigencia y del alto reconocimiento de la UP en el sector empresarial. Sobre la base de estas referencias, el padre daba su aprobación.

6.2. El ingreso a la Universidad y el establecimiento en Lima

Diecisiete de los diecinueve entrevistados ingresaron a la Universidad del Pacífico por “admisión selectiva”; la cual, tal como fue explicado anteriormente, es una modalidad que premia los logros escolares. En efecto, esta modalidad facilita el ingreso a quienes alcanzaron un elevado rendimiento académico en su colegio. En otros términos, las demandas paternas por los mejores logros académicos, así como las elevadas exigencias que se autoimpusieron algunos estudiantes, llevaron a que el grueso de los entrevistados se ubique en posiciones en el cuadro de mérito escolar que les facilitaron su ingreso a la Universidad del Pacífico. No solo ello, debido a su alto rendimiento escolar, la mayoría de los entrevistados ingresó fácilmente a otras universidades privadas de Lima. Sin embargo, prefirieron estudiar en la UP, pues consideraban que era de mayor prestigio en el campo de economía y negocios. Ciertamente, la

prueba académica que enfrentaron en la Universidad del Pacífico les evidenció las limitaciones de su formación escolar, pero, antes de describirla, conviene detallar el proceso de migración y los ajustes que tuvieron que realizar en sus vidas para concretar su residencia en Lima.

La experiencia de la vivienda fue sumamente singularizada. Una primera situación corresponde a quienes fueron acompañados por un familiar cercano, típicamente, una figura materna (la madre o la abuela) quien los acompañó a lo largo de los estudios; pues la figura paterna (el padre o el abuelo) se quedaba en el lugar de origen generando ingresos⁴⁷. Normalmente, la madre se instalaba en la ciudad de Lima, ya sea por períodos de algunos meses o a lo largo de todo el período de estudios. De este modo, apoyaba a su hija o hijo en las labores domésticas. Asimismo, podía cuidarlo en momentos de enfermedad y, naturalmente, se constituía en un soporte emocional. En estos casos, la sensación de soledad era menor.

Un par de situaciones son similares a la anterior. La primera corresponde a entrevistados cuyas madres viajaban regularmente a Lima (a veces, cada semana) para apoyar al estudiante, especialmente, durante sus primeros semestres. La segunda situación abarca a los entrevistados que se alojaron en la vivienda de algún familiar que residía en Lima. En estos casos, también había una compañía cercana que ofrecía cierto acompañamiento o apoyo, lo cual liberaba, en parte, de las obligaciones domésticas.

Una situación diferente fue la de los casos en los cuales el entrevistado llegó a Lima solo, así como los casos de estudiantes que arribaron a la capital con algún hermano que también comenzaba estudios o se unieron a sus hermanos mayores quienes habían iniciado estudios con anterioridad. En estos casos, si alquilaban una vivienda o vivían en una vivienda propia (comprada anteriormente por sus padres), era necesario que se organizaran para las

⁴⁷ Solo en uno de los casos entrevistados el padre también se mudó a Lima. Ello se debió a que fue destacado a Lima por la organización para la cual trabajaba.

labores domésticas. Consecuentemente, era necesario asumir mayores responsabilidades. Tal como mencionó la entrevistada 6 “[...] si no lavaba la ropa, no tenía ropa limpia; si no hacía compras, no había comida en la casa. [...] esa transición hacia la adultez de ‘aprende a cuidarte’ fue bastante fuerte”.

Una mención aparte merecen quienes vivieron en pensiones. En estos casos, era usual residir cerca de la Universidad; sin embargo, las experiencias en estos lugares también resultaron muy singulares. Algunos entrevistados dijeron haber encontrado un segundo hogar, ya sea por la actitud paternal de los encargados de la pensión o las amistades realizadas con otros estudiantes que residían en la misma pensión (de la UP u otras universidades). En cambio, otros encontraron personalidades muy complicadas e incluso problemas de seguridad.

Al cambio en la residencia, es necesario sumar el peso de un conjunto de experiencias diversas, comenzando por las distancias a la Universidad. En efecto, algunos entrevistados comentaron que residían relativamente cerca de la Universidad, pero para quienes vivían a varios distritos de distancia, la movilización en la ciudad de Lima representó un reto. El problema inicial fue determinar cómo trasladarse desde su vivienda a la Universidad y viceversa. A ello debe ser añadido la sensación de lejanía, pues en sus ciudades de origen “todo estaba cerca”, en cambio, Lima generó la sensación de grandes distancias, que se complicaban por el tráfico. Tal como lo expresó la entrevistada 1: *“A mí me chocó mucho el tema de las distancias y la rapidez con la que la ciudad se mueve, ¿no?, entonces no me acostumbraba a eso y siempre decía, ¿no?, que no quería vivir aquí, pero luego me acostumbré; o sea, no recuerdo en qué punto, pero sí recuerdo que el primer ciclo fue bastante duro”*.

A la sensación de grandes distancias que generaba Lima, conviene añadir dos experiencias estructurales generadas en la capital: el ritmo acelerado y la invisibilización. La primera contrastaba con la calma que sentían en sus

ciudades de origen. Ciertamente, no solo se trata del ritmo de estudios, sino también el resto de actividades que se desarrollan con apuro: desde la alimentación hasta la dinámica del mercado laboral. Tal como describió la entrevistada 12: [...] *hasta el momento aún no veo cuándo voy a regresar a [su ciudad de origen], porque ya estoy acostumbrada a este estilo de vida, a este ritmo de vida, que en provincia es distinto. Aquí es más acelerado. [...] Es más competitivo, más demandante, los horarios son distintos. Se trabaja más*". Al respecto, conviene reconocer que, un siglo atrás Simmel, ya advertía sobre el ritmo acelerado de la vida en las grandes ciudades:

El fundamento psicológico sobre el cual se erige el tipo intelectual de las grandes ciudades es la intensificación de la vida nerviosa, que resulta de la sucesión rápida e ininterrumpida de las impresiones externas e internas. [...] La gran ciudad al crear precisamente estas condiciones psicológicas –con cada paso que se da en la calle, con la velocidad y con la variedad de la vida económica, profesional y social- provoca ya en los fundamentos sensibles de la vida anímica, en la porción de atención que exige de nosotros a causa de nuestra organización como seres diferenciadores, un profundo contraste con la pequeña ciudad y la vida rural, debido al ritmo dominante en estas últimas de un flujo más lento, habitual y regular en su vida intelectual y sensible (2016[1903]: 60).

La otra experiencia estructural que generó la ciudad capital en algunos entrevistados está asociada a la que será denominada “prueba de la sociabilidad”, pues, a diferencia de lo que sucedía en sus ciudades de origen, en las calles de Lima y en la propia Universidad (aunque solo al inicio de sus estudios) nadie los identificaba, nadie los saludaba. Esta sensación de invisibilidad, de anonimato entre la multitud, que generan las grandes ciudades fue descrita por Simmel como una rara combinación de libertad y abandono:

Así como en la época feudal, el hombre «libre» era aquel que estaba sometido al derecho común, esto es, al derecho del gran círculo social, y el siervo, en cambio, el que derivaba su derecho del estrecho círculo de una comunidad feudal, con lo que quedaba excluido del aquél; del mismo modo, el habitante de la gran ciudad de nuestro tiempo es «libre», en un sentido sutil e intelectualizado, en contraste con la estrechez de miras y los prejuicios que constriñen a los habitantes de la pequeña ciudad. Pues la reserva e indiferencias mutuas, las condiciones de vida mental de los grandes círculos no se perciben nunca con tanta fuerza por su éxito en la independencia del

individuo como el denso bullicio de la gran ciudad, porque es aquí donde la proximidad corporal y la estrechez hacen claramente perceptible por primera vez la distancia intelectual; el hecho de que en ninguna otra parte uno se sienta más solo y abandonado que entre el gentío de la gran ciudad no es más que el reverso de esta libertad, pues aquí, como por doquier, no es preciso que la libertad del ser humano se refleje en su vida emocional (2016[1903]: 70-71).

Es importante mencionar que no fueron recogidos testimonios que explicaran las dificultades académicas experimentadas en la UP como resultado principal de las complicaciones que implicó, para algunos entrevistados, conseguir residencia en Lima y adaptarse a la vida en esta ciudad. Es decir, los problemas académicos no ocurrían, principalmente, porque los estudiantes vivían lejos de la Universidad o porque se sentían solos los fines de semana. Por el contrario, tal como revelará la prueba de la exigencia académica, los testimonios que explicaban los problemas académicos aludieron, fundamentalmente, a aspectos vinculados a la base escolar: la inadecuada preparación en Matemáticas, la falta de dominio del idioma inglés, el exceso de formación escolar memorística, los ineficientes métodos de estudio y de preparación para las evaluaciones a los que los acostumbraron sus colegios, etc.

6.3. La prueba de la exigencia académica

Aprender nuevamente debido a los déficit sentidos

En términos generales, los entrevistados señalaron que el inicio de los estudios en la Universidad del Pacífico implicó un reto significativo debido al nivel de dificultad de las evaluaciones (exámenes, prácticas calificadas, controles de lectura, etc.). La sensación común fue que enfrentaban la exigencia de la Universidad con fuertes déficit originados en su formación escolar. En términos generales, fue posible identificar tres grandes tipos de carencias académicas: una inadecuada metodología de estudio, una débil base de conocimientos

previos de diversas disciplinas y un insuficiente nivel de manejo del idioma inglés.

Ciertamente, la mayoría de entrevistados señalaron que sufrieron los tres déficit previamente enumerados; mientras que una minoría solo dos o uno de ellos. Sea como fuere, los entrevistados reconocieron que, para ellos, fue necesario aprender nuevamente, o con mucha mayor profundidad, una gran cantidad de contenidos (conocimientos y habilidades) que supuestamente eran parte del currículo escolar. Solo así podrían equiparse a sus pares de Lima. Ello revela que no poseían todos los capitales cultural y humano necesario para enfrentar los retos académicos que les impuso la Universidad; pero sí disponían del empuje, de la energía, para aprender nuevamente (profundizar sus conocimientos de base) y superar así sus déficit.

Déficit en metodología de estudio

En materia de metodología de estudio, los estudiantes de provincias encontraron que los procedimientos de preparación para las evaluaciones que habían funcionado en la etapa escolar ya no servían en la Universidad del Pacífico. En efecto, la mayoría de entrevistados reconoció que, a pesar de haber asistido a los que serían los “mejores” colegios de sus regiones, la enseñanza que recibieron fue fundamentalmente memorística. Incluso algunos llegaron a recibir enseñanza escolar mediante la técnica del “dictado”. Alineado con este método de enseñanza estaba el sistema de evaluación escolar, pues los profesores de sus colegios esperaban encontrar sus evaluaciones respuestas que constituyan las mismas ideas que les habían enseñado durante las clases. Consecuentemente, repetir textualmente los contenidos enseñados garantizaba una nota escolar elevada.

En el caso de los cursos de Matemáticas del colegio, según afirmaron algunos entrevistados, bastaba memorizarse el procedimiento, pues los profesores

evaluaban mediante preguntas muy parecidas a las que habían usado como ejemplo en clase; muchas veces, planteando el mismo ejercicio, pero con números cambiados. Ello fomentaba la memorización del procedimiento de solución del ejercicio, más que entender el razonamiento (los fundamentos teóricos) que sustentaba la respuesta.

Dada la habilidad que caracterizaba a los entrevistados, para obtener una alta calificación en las evaluaciones del colegio, les bastaba estudiar algunas pocas horas el día previo al examen y de modo memorístico. Además, el estudio era individual, básicamente, por tres razones: era suficiente para obtener una alta evaluación, los colegios no fomentaban el trabajo en equipo ni el estudio en grupo y, asociado con la razón anterior, en la etapa escolar, el estudio en grupo era considerado como una reunión destinada más a la diversión que a la preparación para las evaluaciones.

El método de estudio que típicamente usaban en el colegio no funcionó en la Universidad, pues el nivel de dificultad de las evaluaciones (exámenes escritos, prácticas calificadas, etc.) llegaba a ser tal que algunas horas de estudio el día previo al examen no bastaban ni siquiera para alcanzar una nota aprobatoria. Además, en la mayoría de las asignaturas universitarias que cursaron en la Universidad del Pacífico, aprender de memoria no era suficiente, pues usualmente las preguntas no exigían responder de modo memorístico. Más bien, las evaluaciones de la Universidad les demandaban analizar información a la luz de la teoría o aplicarla a diversos contextos; así como brindar respuestas con un sentido crítico o interpretativo. A su vez, en las evaluaciones de los cursos con contenidos cuantitativos, no era común encontrar preguntas que se parecían a las que habían sido resueltas en clase o durante las prácticas dirigidas⁴⁸. Evidentemente, la falta de “preguntas tipo” exigía un aprendizaje más profundo de los contenidos enseñados.

⁴⁸ Durante el período en el cual siguió estudios la población objeto de estudio de la presente investigación, los profesores de los cursos de Economía y Contabilidad eran acompañados por uno o dos jefes de prácticas. En términos generales, los profesores se dedicaban a enseñar la

Déficit de conocimientos previos de diversas disciplinas

El déficit escolar no solo se evidenció en los métodos de estudio, sino también en la base de conocimientos. El gran problema es que la falta un sólido fundamento de conocimientos previos dificulta alcanzar un aprendizaje profundo, tal como fue explicado en el modelo analítico de la presente investigación al momento de describir los enfoques de aprendizaje. En ese sentido, varios de los entrevistados reclamaban que sus colegios no les habían brindado la base matemática necesaria para las demandas universitarias. Además, muchos de ellos habían enfrentado asignaturas escolares concentradas solo en contenidos numéricos (Matemáticas, Física, Química, etc.) o solo en contenidos del campo de las letras (Lenguaje, Literatura, Historia, etc.). Sin embargo, en la Universidad, enfrentaron asignaturas de Economía. Las evaluaciones de estos cursos muchas veces demandan combinar comprensión lectora con cálculos. Consecuentemente, el proceso de aprendizaje y las evaluaciones de las asignaturas de Economía representaron retos significativos para los estudiantes de provincias, quienes, por primera vez, se enfrentaban a este tipo de asignaturas.

Déficit en el idioma Inglés

Además, la mayoría de los estudiantes entrevistados manifestó que, al iniciar sus estudios universitarios, no dominaba el idioma inglés. Sin embargo, en varios cursos de la Universidad del Pacífico, incluso en asignaturas de los primeros años, los profesores encargaban lecturas redactadas en idioma inglés. Al respecto, recuerdan que a sus profesores parecía no importarles si

teoría del curso; mientras que los jefes de prácticas se encargaban de la parte práctica del curso. Para cumplir su función, los jefes de prácticas solían disponer de dos horas a la semana para desarrollar una práctica dirigida, durante la cual resolvían ejercicios. Desde la presente década, los cursos de Matemáticas y Estadística también disponen de jefes de prácticas.

algunos de sus estudiantes no dominaban este idioma. Esto generaba la sensación de que la exigencia igual para todos, pero, para el caso de los estudiantes de provincias, añadía más escalones al recorrido ascendente. En suma, varios entrevistados sintieron una fuerte desventaja frente a sus compañeros limeños que sí dominaban el idioma inglés.

La comparación con el “limeño” en materia de profundidad de aprendizaje

La comparación con sus pares limeños es fundamental, pues, a la tensión de la inadecuada/insuficiente base escolar, es necesario sumar la presión que ejerció compartir aula con estudiantes que, en su opinión, habían asistido a los “mejores” colegios de Lima. Según los entrevistados, muchos de estos colegios le habían permitido a sus compañeros limeños de la Universidad dominar el idioma inglés, les habían facilitado cursar asignaturas del campo económico y los habían preparado en el dominio de otras competencias que la etapa universitaria demandaba; por ejemplo, el desarrollo de trabajos grupales o la redacción de ensayos con un sentido crítico e interpretativo.

Ciertamente los estudiantes de provincias cursaron asignaturas de Matemáticas o de Inglés en la etapa escolar, pero las evaluaciones a las que fueron sometidos y la comparación con sus compañeros de Lima generaron la sensación de que la Universidad demandaba mucho mayor profundidad en el aprendizaje de dichos campos de saber. Además, la comparación con sus pares de Lima llevaba a la conclusión que ciertos colegios de Lima, especialmente, los que ofrecían el Programa de Bachillerato Internacional, enseñaban contenidos que brindaban ventajas significativas en la Universidad, tal como revelaron los siguientes entrevistados:

“[...] había gente que ya había visto el tema porque había llevado Bachillerato”
(Entrevistada 1).

“[En la UP] compites con la educación de los colegios normales, por decirlo de alguna manera, de acá de Lima, compites con los colegios que han hecho

bachillerato, que ya conocen temas de Economía y yo en mi vida había visto Economía en el colegio” (Entrevistada 8).

“[...] definitivamente tal vez los colegios de acá tenían otro tipo, otro corte de educación o enseñanzas que podían hacer que ellos [...] tengan mayor aware de las cosas que podrían venir en la universidad. [...] Por ejemplo, el bachillerato. [...] Ese año extra tal vez [...] puede prepararte mejor para entrar a la universidad” (Entrevistado 9).

“(...) yo me acuerdo que sufría al principio y había otros chicos que habían hecho exactamente lo mismo en bachillerato internacional, [...] ya habían visto el tema, ya habían visto Cálculo. ¡Cálculo! [Yo] A las justas Trigonometría, Matemática” (Entrevistado 10).

“Acá [refiriéndose a la UP] he conocido a personas de diferentes colegios, obviamente, pero siento que los colegios aquí [...] desde el colegio ya son más exigentes, te tocan más temas, los profesores están mejor preparados. [...] estábamos llevando Mate II y hay temas que muchos alumnos de aquí ya los habían visto, mientras que yo, no. [...] Yo con las justas vi cursos de Funda de Mate [refiriéndose al curso de Fundamentos de Matemáticas de la UP]” (Entrevistada 12).

“[...] cuando llegué a Lima, estaba en el mismo salón del ciclo uno, me acuerdo, con chicas del [menciona un colegio de mujeres de Lima], que me sacaban el ancho, me sacaban el ancho en Matemática o también, por ejemplo, había muchos que habían tomado algunos cursos en el colegio de Economía, que yo nunca había visto Economía en el cole” (Entrevistada 17).

Algunos entrevistados sintieron menor déficit escolar

Es importante mencionar que los entrevistados que cursaron el Programa de Bachillerato Internacional no experimentaron todos los déficit anteriormente mencionados, al menos en la misma intensidad. En efecto, los entrevistados que habían seguido el IB reconocieron que la formación de este programa les brindó una base adecuada en idioma inglés y los preparó para enfrentar evaluaciones que no requerían exclusivamente del uso de la memoria, sino también habilidades analíticas o ejercer un pensamiento más crítico; por ejemplo, plantear su punto vista a través de ensayos.

No obstante, los propios egresados del Programa de Bachillerato Internacional que fueron entrevistados señalaron que la base matemática que recibieron era insuficiente y el nivel de exigencia que enfrentaron en la UP fue mucho mayor a la que enfrentaron en dicho programa. Tal como lo terminó planteando un entrevistado, pasar del Programa Nacional al Programa de Bachillerato

Internacional en cuarto año de educación secundaria fue como subir un “escalón”, pero pasar del Programa de Bachillerato Internacional a la Universidad del Pacífico fue como trepar un “murito” (Entrevistado 11).

Otro grupo que no experimentó todos los déficit fueron quienes habían pasado por academias preuniversitarias, así como los estudiantes de los denominados “colegios preuniversitarios”. Estos estudiantes disponían de mayores herramientas matemáticas, pero igual sintieron un fuerte déficit en el idioma inglés y en actividades que no pueden ser evaluadas mediante un examen de alternativa múltiple.

Matices por carreras en la prueba de la exigencia académica

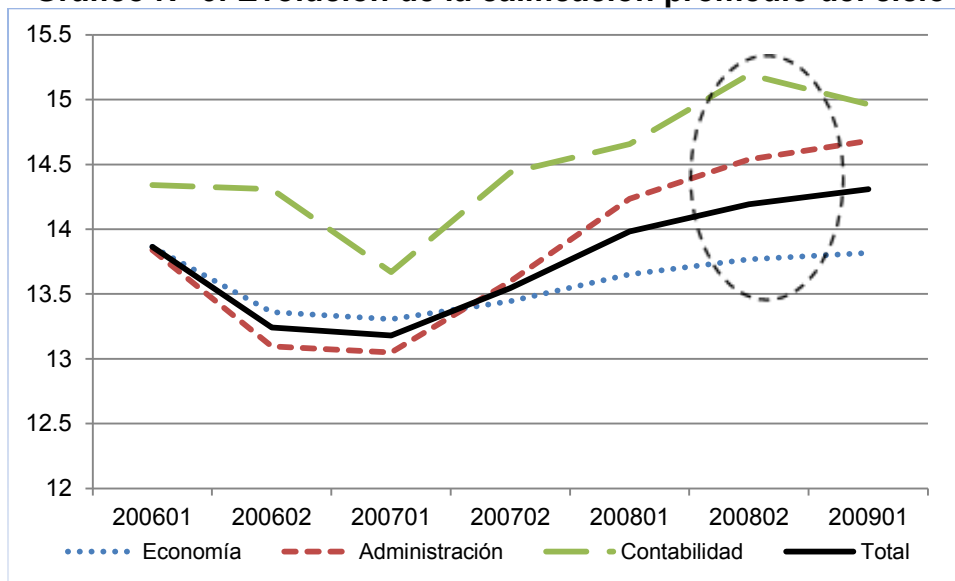
Ciertamente, las entrevistas arrojaron matices en la prueba de la exigencia académica basadas en la carrera estudiada. Estas diferencias resultaron ser muy marcadas entre los estudiantes de Administración y Economía⁴⁹. Así, para los estudiantes de la carrera de Administración, el período universitario más difícil fue el inicial. En la mayoría de los casos, el primer año de estudios (los dos primeros ciclos académicos), aunque para algunos entrevistados de esta carrera la etapa más difícil se llegó a extender hasta el segundo año. Sin embargo, luego del segundo año, los estudiantes de Administración sintieron que se habían ajustado al ritmo de exigencia de la Universidad. Estos resultados calzan con los hallazgos cuantitativos de Beltrán y La Serna (2011), quienes encontraron que la brecha académica entre los estudiantes de provincias y sus pares de Lima se comenzaba a reducir entre el segundo y tercer año de estudios.

⁴⁹ Dado que solo fue posible entrevistar a una persona que había completado la carrera de Contabilidad, no es posible realizar afirmaciones concluyentes sobre el proceso particular que atravesaron los estudiantes de provincias de esta carrera.

Los cursos más retadores que enfrentaron los estudiantes de Administración a lo largo de sus estudios fueron los de Economía y los de Matemáticas, los cuales estaban ubicados en los dos primeros años de su plan de estudios (es decir, los cuatro primeros ciclos académicos). También les resultó particularmente difícil el curso de Informática para Negocios, el cual, normalmente, era cursado a mitad de la carrera.

En cambio, los estudiantes de Economía sintieron un “golpe” de exigencia académica inicial, pero reconocen que, a diferencia de la carrera de Administración, la dificultad se incrementaba desde el segundo año y se mantenía hasta el final de la carrera; especialmente, por la mayor carga de asignaturas cuantitativas que deben cursar los economistas desde su segundo año de estudios. Alineado con estos resultados, el estudio de Beltrán y La Serna (2011), sobre la base de las calificaciones semestrales de toda la población ingresante a la UP en el año 2006, encontró que los estudiantes de las carreras de Contabilidad y Economía alcanzaban un rendimiento académico mayor que sus pares de Administración durante los primeros tres ciclos académicos, tal como muestra el gráfico N° 6. Cabe puntualizar que, en dichos ciclos, los planes de estudio de las tres carreras que ofrecía la UP eran muy parecidos: los estudiantes compartían cursos generales de Matemáticas, Lenguaje, Economía, Contabilidad, entre otros. No obstante, a partir del cuarto semestre (el ciclo 2007-02), cuando los estudiantes de cada carrera comenzaban a llevar cursos propios de su especialidad, es posible notar que los economistas obtenían un rendimiento menor que el de los administradores.

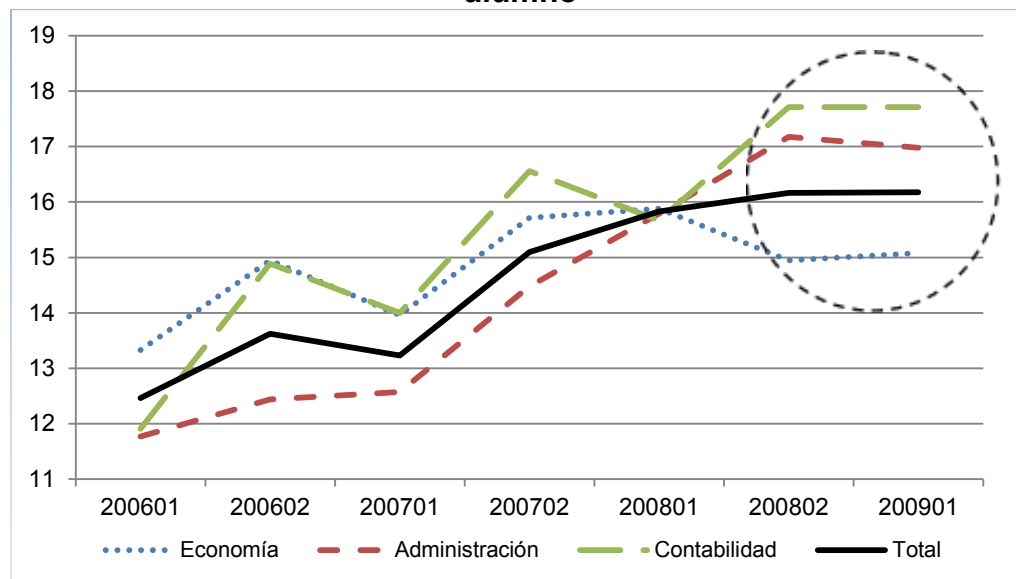
Gráfico N° 6: Evolución de la calificación promedio del ciclo



Fuente: Base de datos UP
Elaboración: Beltrán y La Serna (2011)

La evolución de los créditos aprobados semestralmente por los estudiantes de cada carrera (gráfico N° 7) también permite notar que los estudiantes de la carrera de Economía aventajaron ligeramente a los de Administración durante los primeros dos años. Precisamente, durante la etapa en la cual compartían cursos comunes. Sin embargo, desde el tercer año esta tendencia se revierte y los estudiantes de Administración comenzaron a aprobar más créditos por ciclo que los de Economía. No solo ello, desde el ciclo 2008-02, los estudiantes de esta última carrera muestran una caída en el número de créditos aprobados por ciclo (Beltrán y La Serna 2011). Al respecto, conviene mencionar que, en esa etapa de su carrera, los economistas comenzaban a cursar una serie de asignaturas muy cuantitativas y caracterizadas por su dificultad, como las de Econometría, el curso de Evaluación Privada de Proyectos o las asignaturas más avanzadas de Microeconomía y Macroeconomía.

Gráfico N° 7: Evolución de los créditos aprobados en promedio por alumno



Fuente: Base de datos UP
Elaboración: Beltrán y La Serna (2011)

Ciertamente, los estudiantes de Economía entrevistados señalaron que, luego de los dos primeros años en la UP, ya se habían ajustado a la exigencia académica de la Universidad, tal como sucedió con sus pares de Administración. De allí que, para el tercer año, cuando comenzaron a cursar asignaturas más difíciles que las de los primeros años, simplemente les bastó aplicar con mayor intensidad las estrategias que habían desarrollado durante los primeros años.

La prueba de la exigencia académica fue claramente un fenómeno generalizado que ejerció un fuerte condicionamiento de las conductas de los estudiantes de provincias, pues los obligó a movilizar diversos capitales permanentemente. No se trató de uno o dos cursos difíciles, sino de un proceso de enfrentamiento continuo de evaluaciones (exámenes escritos, prácticas calificadas, etc.) muy exigentes. Ello generó condicionamientos de la conducta individual a lo largo de todos los ciclos de estudios, pues la exigencia fue experimentada por los entrevistados de modo permanente. Es importante destacar que, al inicio de sus estudios, no se sintieron preparados para

enfrentarla, pues experimentaron déficit en sus capitales humano y cultural incorporado, pero, conforme pasaban los semestres, desarrollaron las estrategias que les permitieron superar los diversos desafíos académicos que enfrentaron.

Las estrategias usadas para superar la prueba de la exigencia académica

En términos generales, para superar el déficit experimentado en sus capitales humano y cultural incorporado, fue necesario que los estudiantes de provincias iniciaran un proceso de acumulación de capitales, para así, sobre la marcha, nivelarse con sus pares. Este proceso implicó el desarrollo de diversas estrategias que les permitieron ajustarse al nivel de exigencia de las asignaturas que cursaban. Al respecto, las entrevistas revelaron que contribuyó mucho incrementar las horas de estudio, así como prepararse con varios días de anticipación para las evaluaciones de los cursos más difíciles y no solo estudiar el día previo al examen.

Sin embargo, lo más importante para mejorar su rendimiento académico fue cambiar el método de estudio individual y memorístico que arrastraban de la etapa escolar. En efecto, si bien un grupo minoritario de estudiantes siguió prefiriendo el estudio individual, la mayoría descubrió que la estrategia que mejor funcionaba, especialmente, en los cursos cuantitativos, era reunirse en grupos de dos, tres, cuatro o cinco estudiantes para repasar los contenidos teóricos, resolver conjuntamente ejercicios de evaluaciones de ciclos anteriores y, así, apoyarse mutuamente, complementando sus saberes.

Algunos de los entrevistados manifestaron que primero preferían estudiar por cuenta propia y, luego repasar en grupo los días previos a la evaluación; mientras que otros preferían estudiar en grupo desde el comienzo. Sea como fuere, el estudio en grupo resultó ser el principal método para superar las evaluaciones de los cursos más difíciles. Evidentemente, existían asignaturas

donde los entrevistados manifestaron que seguían acudiendo al estudio individual; especialmente, los cursos de letras. No obstante, incluso para estas asignaturas, algunos de los entrevistados comenzaron a estudiar en grupo. El peso del estudio grupal en la superación de la prueba de la exigencia académica es revelado por los siguientes testimonios:

“[...] siento que estudio mejor solo, pero sí me juntaba de vez en cuando, a veces cuando tenía problemas para algo o cuando me pedían. [...] [Refiriéndose a un amigo]: es bien capo, entonces si yo no entendía algo, me ayudaba” (Entrevistado 4).

“Me di cuenta de que estudiando solo era muy difícil. Tenías que juntarte con dos o tres amigos para poder intercambiar, por ejemplo, más en cursos de números: Matemáticas, Estadísticas [...]” (Entrevistado 5).

“[...] otra cosa que me ayudó bastante a mí, sobre todo en Matemática y en Economía, era estudiar en grupo, porque estudiar sola, o sea, el problema no sabes cómo desarrollarlo y por más que tengas el libro quizás no puedes, pero otra persona viene y te dice ‘pero míralo por este lado’ y lo puedes hacer, ¿no?” (Entrevistada 8).

“En la UP no bastaba escuchar la clase para rendir un examen. [...] En la universidad estudiaba en grupos” (Entrevistado 11).

“En la Universidad cambió [su método de estudio], en la Universidad estudiábamos más de manera grupal. Para los cursos de Economía, que me costaban más, normalmente mi casa siempre era el punto, porque yo era la que vivía sola. [...] Nos apoyábamos entre todas: algunas sabían más, otras sabían menos, etcétera, pero entre todas estudiábamos, nos juntábamos en mi casa y ahí íbamos repasando las notas para cuando tuviéramos examen. [...] Nuestro método era primero estudiar por nuestra cuenta y, luego, juntarnos” (Entrevistada 12).

“Te reúnes a estudiar en grupo para los exámenes difíciles. [...] Al inicio estudiaba sola. [...] En algunos cursos, como Matemáticas, servía, bastaba [estudiar sola], pero por ahí que en algunos cursos de Economía, después ya opté por estudiar en grupo” (Entrevistada 14).

“Empecé estudiando individualmente, pero de ahí pasé a estudiar, en algunos casos, grupalmente, con las cuatro personas que te digo o con cualquier otra persona de mi curso. [...] el hecho de que tú les vayas comentando te ayuda a repasar lo que ya habías visto y a que ellos te den más. [...] a veces yo también iba no sabiendo nada, no leyendo nada y también el hecho de que ellos me contaran me ayudaba, pero adicionalmente a eso, yo aparte leía”. (Entrevistada 15).

“[...] los cursos para leer era totalmente solo, o sea, si es Historia o Literatura ¿qué voy a intercambiar? [...] Todo lo contrario con los números, ¿no?, los números o, por ejemplo, Informática para los Negocios, yo no es que sentía la necesidad de hacerlo en grupo, porque también podía estudiar solo, pero también creo que era muy útil para mí y trataba de hacerlo, que era estudiar en grupo; uno, porque si no sabía, me enseñaban; y dos, porque si yo sabía enseñaba y creo que enseñando te pones mucho más sólido en los conocimientos, ¿no? En una de esas estás enseñando y te das cuenta de que no lo sabes [...] tan bien como creías” (Entrevistado 16).

“Creo que estudiaba sola excepto el día anterior al examen, porque creo que todo el mundo estudiaba solo y el día anterior al examen nos juntábamos más como para discutir temas, algunas cosas que no entendíamos o para ponernos casos” (Entrevistada 17).

Además, los entrevistados señalaron que aplicaron estrategias complementarias que tampoco acostumbraban usar en la etapa escolar. Una de ellas fue realizar resúmenes conforme estudiaban los contenidos que iban a ser evaluados en exámenes y controles de lectura. Otra estrategia implicó un cambio de actitud frente al docente, pues, en la etapa escolar, no solían plantear sus dudas a sus profesores, pero varios entrevistados comentaron que descubrieron la utilidad de acudir a las oficinas de los profesores para pedir orientación, ya sea sobre la teoría del curso o sobre ejercicios que no sabían cómo resolver. Ciertamente, esta estrategia solo era aplicada cuando sus profesores laboraban a tiempo completo en la Universidad, pues en este caso, los docentes debían ofrecer un horario de atención de, al menos, dos horas semanales en sus oficinas⁵⁰.

Otra estrategia mencionada por algunos entrevistados fue acudir a los denominados “grupos de estudio”, que son equipos de profesores que no laboran en la Universidad del Pacífico, pero que ofrecen asesoría bajo el formato de clases grupales para los cursos que son considerados como los más difíciles y suelen presentar las mayores tasas de desaprobación⁵¹. El principal motivo por el cual los estudiantes de provincias acudían a estos grupos de estudio era que les enseñaban a resolver ejercicios de evaluaciones anteriormente aplicadas; en otros términos, los apoyaban en el proceso de práctica para enfrentar las evaluaciones.

⁵⁰ Conviene mencionar que los dos entrevistados que no terminaron estudios en la Universidad del Pacífico reiniciaron sus estudios en otra universidad privada, en la cual coincidieron ambos. Una ventaja que encontraron en esta última universidad es que no solo podían acudir a los profesores de tiempo completo sino también a los de tiempo parcial (es decir, aquellos que laboran en la Universidad algunas horas a la semana), pues parte de la carga de enseñanza de estos profesores implica ofrecer asesoría a los estudiantes. Para ello, disponen de espacios adecuados.

⁵¹ Los grupos de estudio también se dedican a preparar a los postulantes para los exámenes de ingreso a la Universidad (como en una academia preuniversitaria) y a ofrecer asesoría a los estudiantes de la escuela preuniversitaria de la Universidad del Pacífico.

Ciertamente, quienes acudieron a las asesorías grupos de estudio no lo hacían para todos los cursos ni de modo permanente. Sin embargo, revelaron que lo hicieron para ciertos cursos que consideraban muy exigentes y, muchas veces, solo para las evaluaciones más difíciles de dichos cursos. Ello se debió a que, en parte, tenían la opción de prepararse con el grupo que habían formado para estudiar regularmente. También influyó que no acudan permanentemente a grupos de estudio el tema económico, pues las clases que ofrecían estos últimos implicaban un gasto adicional. No obstante, varios comentaron que solicitaban el material de sus compañeros que sí podían pagar por las asesorías.

Las entrevistas también revelaron la existencia de rutas para la mejora de las calificaciones, pero no necesariamente del aprendizaje. Estas responden a una conducta calculadora, que pretende maximizar nota al menor esfuerzo posible. Para entender ello, es importante señalar que existen asignaturas en las cuales enseñan varios profesores que no coordinan los contenidos del curso ni el sistema de evaluación. De este modo, la estrategia maximizadora de nota consiste en matricularse con profesores que califican más alto o exigen menos, por ejemplo, aquellos que encargan menos lecturas o cuyas evaluaciones abarcan preguntas más sencillas. Sin embargo, mayoritariamente los entrevistados señalaron que no acudían a esta estrategia. Al igual que no acudían a otras prácticas más distorsionadas para elevar las calificaciones que también llegaron a identificar algunos de los entrevistados; por ejemplo, la copia en los exámenes, el plagio en los trabajos de investigación y la contratación de a terceros para que realicen la tarea.

Es importante reconocer que **las entrevistas evidenciaron a un individuo que no se rinde; es decir, un individuo que, a pesar de sus limitaciones, decide enfrentar heroicamente la prueba. Se trata de un individuo que, ante los desafíos, busca estrategias para superarlos.** Esta búsqueda claramente responde a una demanda interna, una disposición incorporada. Se

trata de un empeño personal, una autoexigencia, desarrollada en respuesta a una demanda externa que es parte de otra prueba: la familiar. Precisamente, los entrevistados reconocían que no podían fallar a sus padres; es decir, no podían derrumbar el proyecto educativo familiar. En ese sentido, la mayoría de los entrevistados señaló que, a pesar de las dificultades que enfrentaban, la posibilidad de abandonar los estudios era impensable, pues sus familias habían generado grandes expectativas sobre sus logros académico-profesionales y, sobre todo, habían realizado una fuerte inversión, que, en la mayoría de los casos, implicó un gran sacrificio económico en sus hogares.

Tal era la presión familiar sentida, que alguno de los entrevistados confesó que, si bien descubrió que la carrera de Economía no correspondía a su vocación, el traslado a alguna de las otras dos carreras que ofrecía la Universidad en aquella época no era una posibilidad. Ello se debió a que, en el proceso de traslado, solo habría podido convalidar una parte de las asignaturas cursadas en la carrera de Economía. Consecuentemente, habría perdido los créditos pagados por las asignaturas que no era posible convalidar.

Ciertamente, algunos de los entrevistados (especialmente hombres), manifestaron que, al iniciar la Universidad, no eran conscientes del real costo que generaban sus estudios. Sin embargo, cuando lo descubrieron, sintieron una mayor carga, que se sumó más empuje a su esfuerzo académico. Al respecto, es interesante notar que la presión familiar sentida por los estudiantes podría haber generado tres efectos diferentes. El primero es un mayor estrés causado por la carga, el cual podría haber incidido negativamente en su rendimiento académico. El segundo efecto es neutral; es decir, que la presión familiar no incida sobre el desempeño de los estudiantes. El tercero es añadir energía y empuje a su esfuerzo académico, contribuyendo así a mejorar su rendimiento. Este último constituyó la manera fundamental en que los entrevistados procesaron la presión familiar. Tal como lo expresó la entrevistada 9: “[...] y eso es *creo que una carga que sigo llevando y que voy a*

llevar siempre, que es el hecho de siempre estar a la altura de lo que mis padres piensen que yo puedo lograr” (Entrevistado 9).

De los párrafos previos, es posible desprender que la familia añade más energía y empuje al esfuerzo académico cuando el estudiante siente que la carga económica asumida por el hogar es mayor. Esta es una conclusión a la cual también llegaron Portocarrero, Rosales y Ponce (2008) para el caso de la PUCP. En efecto, a partir de grupos de discusión, esta última investigación encontró que existían subculturas diferenciadas en los Estudios Generales Letras de la PUCP. Una de estas correspondía a la de los exalumnos de colegios nacionales. Respecto de este grupo, Portocarrero, Rosales y Ponce afirman que “[l]os valores de estos alumnos parecen girar en torno al cumplimiento con sus estudios. Esta sería la forma de «pagar la deuda contraída con los padres» por el esfuerzo que representa abonar una pensión cuando antes, en el colegio, los estudios no tenían costo alguno” (2008: 20).

Tal como en el caso de los estudiantes de provincias de la UP, la “deuda contraída con los padres” por parte de los exalumnos de colegios nacionales los Estudios Generales Letras de la PUCP presionó a estos últimos a la reconstrucción de los capitales humano y cultural necesarios para enfrentar la exigencia académica. “De esta manera, [...] en el grupo de alumnos de colegios nacionales parece primar una *lógica de acumulación de habilidades*, que responde a mandatos familiares muy presentes” (Portocarrero, Rosales y Ponce 2008: 20).

Conviene destacar que, cuando García y Medina (2011) estudiaron a los estudiantes de provincias de la PUCP, el deseo de no defraudar a los padres también apareció como un factor de empuje que lleva a superar las adversidades académicas. Así (el resaltado en negritas es intencional):

Los resultados de la investigación muestran que el proceso de integración del alumno de provincia que recién ingresa a la Universidad, presenta

características muy diferentes a la de aquel que reside en Lima por lo que obtener resultados académicos satisfactorios es un gran reto que la mayoría de ellos han logrado utilizando una serie de estrategias que les permitieron sobreponerse a las dificultades, adversidades y sentimientos de soledad, motivados por su anhelo de desarrollo personal, **su deseo de no defraudar a sus padres** y en general a la posibilidad de contribuir a mejorar los niveles de vida de sus respectivas familias que residen en provincias (García y Medina 2011: 2).

Diferencias de género al momento de enfrentar la prueba de la exigencia académica

Es importante enfatizar que la presión familiar, en términos generales, condujo a los estudiantes de provincias de la UP al mismo resultado: la mejora del rendimiento académico. No obstante, la manera de activar la búsqueda de estrategias para mejorar el desempeño académico fue claramente diferenciada por género. Antes de describir estas diferencias, es inevitable reconocer que, en todo grupo, es posible encontrar individuos que, por el ejercicio de habilidades innatas o una mejor dotación de conocimientos previos, superan con mayor facilidad los desafíos académicos. Estos perfiles individuales también aparecieron entre los entrevistados sin importar su género. Sin embargo, la mayor parte de las entrevistas evidenció que el proceso de ajuste a las exigencias universitarias era muy diferenciado entre mujeres y hombres.

En el caso de las mujeres, las entrevistas revelaron una mayor resiliencia⁵² frente al fracaso académico. En efecto, a pesar de las dificultades iniciales, las mujeres no se rindieron. Algunas de ellas confesaron que, por primera vez en su vida, jalaron un examen o una asignatura, pero esto no las abatió, no dejaban de estudiar. En ese sentido, mostraron el mismo empuje permanente y lucha contra las adversidades de la existencia que sus padres frente a los desafíos laborales.

⁵² Tal como citan Gaxiola, González y Contreras, la resiliencia “[...] se refiere a la capacidad del ser humano para enfrentarse a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y ser fortalecido (Grotberg, 2006)” (2012: 167).

Las mujeres entrevistadas señalaron que, desde el ingreso a la Universidad, no dejaban de estudiar, de probar estrategias para mejorar sus resultados académicos. De este modo, encontraron rápidamente que estudiar en grupo era ideal; es decir, encontrar un pequeño conjunto de compañeros con los cuales sientan que es productivo prepararse (estudiar, practicar, repasar, etc.) para las evaluaciones. Ciertamente, cuando estos grupos eran más cohesionados, solían estar conformados fundamentalmente por mujeres. Algunas estrategias complementarias al estudio en grupo fueron aprovechar el horario de atención de sus profesores para plantearles preguntas o pagar por algunas clases de refuerzo en las academias denominadas “grupos de estudio”.

Por su parte, los hombres enfrentaron el desafío de manera un tanto más diversa. Un grupo minoritario de ellos se ajustó rápidamente al nivel de exigencia de la UP, gracias a su habilidad o buena preparación en el campo de las Matemáticas. Otros buscaban la mejor estrategia mediante ensayo-error. De este modo, fueron progresando lentamente. En este proceso de mejora, fue común que sus amigas ayudaran, ya sea estudiando con ellos, contagiando su dedicación al estudio, inclusive, regañándolos si es que descuidaban sus obligaciones académicas. Tal como comentó el entrevistado 11: “[...] *a partir del segundo ciclo, mi grupo principal de amigos estaba compuesto de ocho chicas. [...] Entonces, las chicas siempre son más [...] especiales, [...] te friegan y te friegan y te friegan: ‘oye, ya pues hay que estudiar’; ‘oye, estudia, haz algo’.* [...] *a mí y a mi mejor amigo, nos empujaban las amigas*”.

También fue común encontrar relatos de entrevistados que aprovecharon la mayor libertad de la cual gozaban y descuidaron sus actividades académicas. En efecto, la migración también permitió, a varios estudiantes, vivir una etapa de cierta emancipación. Sin embargo, en sus primeros ciclos en la UP, algunos de ellos no pudieron autorregular adecuadamente esta mayor libertad, lo cual los llevó a descuidar sus obligaciones académicas: aumentaron su vida social, estudiaban insuficientes horas, dejaban de asistir a las clases de los cursos

que no entendían mucho (con la idea de ponerse al día posteriormente), etc. Esto fue más notorio en quienes vivían solos (sin la compañía de un hermano mayor u otro pariente cercano) y disfrutaban de una mejor posición económica; por ejemplo, quienes vivían en un departamento propio y no en una pensión. Sin embargo, pasado un semestre o dos, fue necesario que rindan cuentas a su familia de su desempeño académico.

Típicamente, era el padre quien llamaba la atención y encaminaba al hijo que había descuidado sus obligaciones académicas. Este “encarrilamiento” siguió estrategias diversas: enfatizarles el gran costo que generaban sus estudios, demandarles una mejora en su rendimiento o brindarles algunas recomendaciones para ello. En ese sentido, se encuentran los siguientes testimonios:

[Refiriéndose a un curso de segundo ciclo que le resultó muy difícil] *“Me tuve que retirar, todavía permitían retirarse antes de que jales y mi padre vino y justo; él no venía tan seguido, ni mi mamá, venían una vez cada dos meses y eso: entonces vinieron y hablaron conmigo. Fueron bien claros: ‘o te alineas o te regresas’. Y fue como que: no, pues, tengo que pasar. Y empecé a pasar todos los cursos normal, hasta que terminé y la terminé bastante rápido”* (Entrevistado 9).

“Mi papá me dijo ‘mira, tú ya estás empezando a formarte como economista, así que entenderás que yo racionalmente no quiero tirar mi plata al agua y si tú andas jalando cosas, me estás haciendo perder plata” (Entrevistado 11).

[Refiriéndose a los aprendizajes escolares] *“[...] con esas enseñanzas, que yo creo que no han sido las adecuadas para saltar a una universidad así, de ese nivel de exigencia, salí. Entonces, mi papá me propone un tema que es salir del país y estudiar. Como yo le decía ‘oye, en Inglés estoy en cero, la Universidad ya me está dando lecturas en inglés y yo no entiendo nada, me tengo que juntar con varios amigos más a ver cómo la traducimos’, y mi papá decía ‘mira, ándate a estudiar a [menciona un país de habla inglesa] inglés”* (Entrevistado 16).

El rol preponderante asumido por el padre en los casos en los que fue necesario orientación o “encarrilamiento” revela nuevamente el patriarcado que imperaba en los hogares del grupo estudiado, donde el padre cumplía la función de un proveedor económico y responsable de las decisiones familiares más estratégicas. Se trata de una imagen que nuevamente puede ser considerada como un acto performativo, similar al que se ha producido entre

padres e hijos desde el surgimiento de las universidades. Tal como ejemplifica Haskins sobre la base de la revisión de correspondencia entre profesores, padres y estudiantes de las primeras universidades (siglos XII y XIII):

In the models of Ponce de Provence we find a teacher writing to a student's father that while the young man is doing well in his studies, he is just a trifle wild and would be helped by judicious admonition. Naturally the master does not wish it known that the information came through him, so the father writes his son:

"I have learned -not from your master, although he ought not to hide such things from me, but from a certain trustworthy source- that you do not study in your room or act in the schools as a good student should, but play and wander about, disobedient to your master and indulging in sport and in certain other dishonorable practices which I do not now care to explain by letter." Then follow the customary exhortations to reform (1965: 80).

En suma, los estudiantes de provincias, ya sea desde el inicio o desde alguna etapa de sus carreras, experimentaron una fuerte presión familiar, la cual era alimentada por las expectativas sobre su desempeño y por la carga que representaba el sacrificio económico realizado por sus hogares. En contraste, no sintieron un apoyo organizacional dirigido a las necesidades particulares de su grupo. Al respecto, conviene recordar que la Universidad del Pacífico no realizó esfuerzos de discriminación positiva dirigidos a los estudiantes migrantes. De allí que el empuje personal haya sido desplegado en un contexto de cierto vacío organizacional en materia de acompañamiento durante el proceso de inserción a la vida universitaria. Más bien, la presencia de la Universidad se sintió a través de una competencia permanente, enmarcada en un contexto de alta exigencia académica; así como en las demandas de profesores y compañeros de estudios dirigidas a la construcción de un proyecto personal ajustado al estereotipo de un profesional altamente globalizado. A continuación, conviene examinar estos dos rasgos de la ortopedia organizacional, para lo cual será realizada una descripción del entorno que experimentaron los entrevistados.

6.4. El entorno organizacional: la prueba de la competencia

En primer lugar, los entrevistados sintieron una fuerte competencia entre los estudiantes, a veces, estimulada por algunos profesores que los retaban continuamente a superarse. Esta competencia marcó su vida universitaria y puede ser descrita como la presión a superar no solo los retos que la Universidad impone, sino, especialmente, superar a los demás, lo cual implica cierto nivel de rivalidad. En efecto, su tránsito por la Universidad no demandó un gran esfuerzo destinado a aprobar los cursos difíciles, sino que se vivió en la competencia por entrar al cuadro del tercio superior, al igual que en la necesidad de obtener un promedio ponderado elevado para mejorar su ubicación en el proceso de matrícula y así conseguir un cupo en los salones de los “mejores” profesores⁵³. Incluso una entrevistada llegó a señalar que sintió una relación muy particular con sus amigas del grupo con el cual estudiaba: un espíritu de cooperación y simultáneamente de competencia: “[...] éramos cuatro chicas en [menciona su carrera] que seguíamos casi todo juntas, que nos conocimos en el cuarto ciclo [...]. Y realmente somos bien amigas, pero al mismo tiempo era una competencia entre las cuatro” (Entrevistada 15).

Ciertamente, el tránsito por un proceso educativo muy competitivo, en el cual la necesidad de obtener las mejores calificaciones moviliza intensamente los recursos del individuo no fue una cuestión de un “todo o nada”. Por el contrario, varios de los entrevistados señalaron que no siempre estudiaban con el único objetivo de obtener la mayor calificación posible. Más bien, señalaron que cursaron asignaturas que los cautivaron, en las cuales estudiaban por placer y no con el único afán de aprobar (en el caso de los cursos más difíciles) o de obtener un resultado académico destacado (en el caso de los cursos menos difíciles). Las asignaturas cursadas en un afán de aprendizaje puro, a veces,

⁵³ Es importante mencionar que el proceso de matrícula es realizado en función de un orden. Una de las variables que determina dicho orden en la matrícula es el promedio de notas del estudiante. Evidentemente, el estudiante que se matricula primero dispone de más opciones en materia de cupos en los cursos; mientras que el que se matricula después solo puede hacerlo en aquellos cursos en los que queden cupos. Así, mientras mejor sea el orden de matrícula, mayor es la probabilidad de conseguir a los “mejores” profesores.

eran del campo de las Humanidades, otras, del área en la cual decidieron especializarse. No obstante, los entrevistados reconocían que esta actitud frente a las asignaturas no constituía una tendencia en la Universidad.

Según las descripciones de los entrevistados, la tendencia que observaron en la Universidad, calza con el enfoque estratégico; aunque algunos de los entrevistados señalaron que trataron de evitar caer en este juego. El enfoque estratégico, tal como plantean López y López (2013: 137) y fue explicado en el modelo analítico de la presente investigación, lleva al estudiante a organizar cuidadosamente su tiempo, poner mucho esfuerzo en su trabajo académico y estar determinado a hacerlo bien con arreglo a las demandas. Se trata de un estudiante que se dedica a optimizar la organización del tiempo y del esfuerzo. De allí que se centre en lo “importante” de los contenidos, pues, en última instancia, compite por el mejor rendimiento académico y pretende sobresalir.

Así, a pesar de los espacios de fuga que ofrecían algunos cursos del campo de las Humanidades, los entrevistados sentían que, en la Universidad del Pacífico, no era posible dejar de competir. Dado que todos sus compañeros competían, para la mayoría, era inevitable empezar a competir y transitar por las asignaturas empujados por una presión organizacional permanente. Así, quienes eran competitivos en la etapa escolar pasaron por un megáfono que amplificó este rasgo de su personalidad. A su vez, quienes manifestaban que, en el colegio, no estudiaban solo por una nota alta sino fundamentalmente para aprender, fueron presionados a ser individuos más competitivos⁵⁴. Tal como lo expresaron los siguientes entrevistados (el resaltado en negritas es intencional):

*“Creo que lo que más me afectó fue esa idea de que hay una **competencia** [...] O sea, aquí sí había una **competencia**, acá sí mirabas si el otro tenía medio punto más o en qué puesto estás; o sea, esa **competencia** y esa ansiedad que te genera estar **compitiendo** todo el tiempo es algo que se quedó muy*

⁵⁴ Algunos entrevistados usaban los términos “competencia” y “competitividad” como sinónimos. Si bien ambos términos están relacionados, es importante reconocer que no implican exactamente lo mismo.

presente en mí en el tiempo que estuve en la universidad. [...] Evité la **competitividad** en cuanto pude, pero al final lo tenía que hacer, porque tenía que conseguir un trabajo [...] tenía que presentar que al menos soy del tercio [...] para que me acepten” (Entrevistada 1).

“[...] ni bien entré a la UP rechazé la **competencia**. No me gustaba la **competencia**, esa **competencia** de que van a Servicios Académicos y que ven la nota, [...] pero si estaban mal se retiraban antes del parcial, porque quieren evitar una caída en su [promedio] ponderado [de notas]” (Entrevistado 3).

“Sí. Y creo que es un factor positivo, sí, sí. O sea, a mí me contagió. [...] siempre había una **competencia**. [...] Desde el primer año se me contagió la **competitividad**” (Entrevistado 4).

“[...] el chip que tengo incluido de la UP es que a nivel laboral sí yo buscaba ser recontra **competitivo**, hacer bien las cosas, ser el mejor, destacar, estar ahí, detrás de eso. Y eso me lo dio la UP” (Entrevistado 5).

“Por ejemplo, yo no me identifico con el logo actual, que somos ‘responsables’, no soy, veo a mi costado a gente de la universidad y tampoco creo que lo sea. Yo entré [a la UP] con el logo ‘atrévete a ser el mejor’ [...] el cliché de que el practicante de la UP quiere ser gerente aún se mantiene acá [Refiriéndose a la empresa en la cual trabaja]. [...] sí, sienten que ellos son mejores y cuando salen tienen ese chip. ‘¿Sabes qué? Soy mejor que tú’ (Entrevistado 7).

“La voluntad de querer obtener el mejor horario posible hace [...] que seas **competitivo** y que siempre quieras superarte” (Entrevistada 8).

“[Refiriéndose a lo que le dejó la UP] O sea, me dio esa vena corporativa en cierta manera. Esa vena de decir ‘resultado, resultado, resultado, resultado’ (Entrevistado 9).

“Yo tenía gente que me quitaba los exámenes para ver cuánto me había sacado. [...] O sea, a veces me levantaba para estudiar, no sé, un día antes del examen que no había estudiado tanto, me levantaba a las 4:00 y te conectabas a la computadora y antes el Messenger se abría solo, entonces me hablaban. A esa hora estaban estudiando. Había gente que no dormía. [...] O sea, nadie te juega sucio, te dice ‘oye, no hay examen’ para que no estudies y jales, pero sí hay una **competencia** importante [...] los chicos buscaban el 20. [...] todo el mundo tiene ese perfil: primer puesto, primer puesto, primer puesto” (Entrevistado 10).

“[...] en la UP, pues, todos estábamos, no sé, como, sentía que más con el mismo pensamiento, en la misma onda, todos queríamos aprobar el curso, todos queríamos que nos vaya bien” (Entrevistada 12).

“[...] yo cuando estaba en el colegio, pucha, yo lloraba cuando no me sacaba 20, tenía una frustración súper grande; en la Pacífico ya me acostumbré, me acostumbré a que no, que no iba a haber veintes, iba a haber catorces. [...] Aunque en realidad no dejaba de **competir**, pues un 14 es **competitivo** en la UP”. (Entrevistada 13).

“[...] también la UP es como que una marca, que te deja ahí, en ti, sientes que ‘bueno, soy de la UP’, entonces, que ‘siempre tengo que estar en una buena posición, salir bien, dejar bien a mi universidad, en alto’, como que ‘yo sí puedo, ¿no?, porque tengo un buen nivel, o sea, tengo un buen background y todo eso” (Entrevistada 14).

“[Refiriéndose a la UP] [...] creo que sí te hace **competitivo**. Exactamente, cómo, no sé, pero sí notaba cada vez menos relajo” (Entrevistada 17).

En breve, **el empuje para superar la prueba de la exigencia académica y no fallar al proyecto familiar fue desplegado en un contexto de alta competencia. Consecuentemente, además de la exigencia, es posible afirmar que otra dimensión organizacional de la prueba académica fue la competencia.** En línea con esa dimensión, los entrevistados tendían a reconocer que, desde su experiencia, el principal sello que deja la UP no tiende a ser la responsabilidad social ni una profunda sensibilidad social; más bien, la UP fabrica individuos competitivos; autoexigentes; deseosos de superarse y de destacar en los diversos ámbitos en los que actúan; sumamente responsables con sus obligaciones laborales y orgullosos de haber superado la prueba de la exigencia académica.

No es difícil entender por qué el orgullo constituye una impronta dejada por la Universidad en el estudiante de provincias. Tal como lo expresaron los entrevistados, están orgullosos de haber superado los diferentes retos académicos que les impuso una organización muy exigente, la cual era indiferente al apellido y a la fortuna familiar. En efecto, los entrevistados sintieron que la exigencia fue igual para todos, que no eran concedidos favores desde los profesores hacia los estudiantes que provenían de los niveles socio-económicos más altos. Consecuentemente, si algún estudiante fallaba en la prueba de la exigencia académica, no conseguía privilegios de parte de la organización, sin importar su posición social. En ese sentido, el ejemplo que recibieron de la Universidad (de las autoridades y los profesores) es que más importante que el apellido o el origen era el logro académico: el mérito conseguido sobre la base del talento y el esfuerzo. Ello lleva a interpretar su estancia en la UP como el tránsito por un sistema darwiniano, en el cual el mecanismo de selección no era la fortuna familiar, sino el desempeño académico.

Este orgullo de un individuo competitivo que enfrenta la prueba de la exigencia académica y la supera, a su vez, ayuda a entender la evaluación positiva que realizan de las asignaturas más difíciles que cursaron. Por ejemplo, a los

egresados de la carrera de Administración les fue preguntado si consideraban que los cursos de Matemáticas, Economía e Informática que tanto les costó aprobar deberían ser eliminados o su exigencia debía ser reducida. La respuesta general fue que no, pues el curso de Informática para Negocios les brinda herramientas muy valoradas en el mercado laboral, que distinguen a los egresados de la Universidad del Pacífico; mientras que los cursos de Matemáticas y Economía les exigieron desarrollar habilidades que caracterizan al egresado de la UP y también son muy valoradas en el mercado laboral como la disciplina, la dedicación y la perseverancia.

El otro rasgo de la presencia de la Universidad de cierta manera está atado a la competencia. **Se trata de las presiones de profesores y compañeros dirigidas a la construcción de un proyecto personal**, es decir, a realizar planes sobre su futuro ajustados al perfil organizacional. En efecto, sin importar la singularidad que pueda presentar la trayectoria académico-profesional a la que se oriente cada estudiante, dicho proyecto está enmarcado en el estereotipo de un profesional altamente competitivo y globalizado. Este profesional labora en corporaciones multinacionales, en organismos internacionales, forma parte de la élite del sector público o es un emprendedor exitoso. Este individuo aspira a realizar un postgrado en el extranjero en una universidad de prestigio. Además, es ejemplo de empleabilidad: puede cambiar de trabajo fácilmente, puede moverse sin problemas de una empresa a otra, de un sector económico a otro. Sobre este profesional recaen los encargos más difíciles y las principales responsabilidades de la organización en la cual labora.

Es importante no confundir la prueba de la exigencia académica con la prueba de la competencia. La primera está referida a la alta dificultad de las evaluaciones que enfrentaron los estudiantes, así como a las altas demandas de las asignaturas que cursaron: conocimientos de base, estrategias de estudio, empeño académico e incluso talento para el aprendizaje. Frente a estas demandas, sería posible responder de modo indiferente, o incluso solidario, ante el desempeño del resto de estudiantes; pero esta no fue la

experiencia por la que atravesaron los entrevistados. Es decir, en lugar de solo preocuparse por alcanzar los altos estándares académicos demandados (prueba de la exigencia), también se debían preocupar por superar o no dejarse superar por el resto de sus compañeros (prueba de la competencia).

En suma, a partir de las entrevistas, es posible desprender que la vida universitaria de los estudiantes de provincias fue marcada por el ambiente organizacional de competencia, el sistema darwiniano de alta exigencia académica y las presiones por la construcción de un proyecto personal ambicioso. Si a ello se suma la sensación de vacío originado por la falta de esfuerzos de discriminación positiva, es fácil entender que la Universidad del Pacífico los terminó sobrerresponsabilizando de su desempeño académico. Así, era responsabilidad de los estudiantes de provincias superar los retos que la organización les imponía, sin mayor subsidio que el que pudieran construir por cuenta propia. En términos metafóricos, el proceso de migración para emprender el proyecto educativo familiar puede ser entendido como una aventura heroica. Donde el estudiante de provincias sería un héroe que enfrenta y supera reto tras reto⁵⁵.

Del modo descrito previamente, comienza el proceso de individualización de los estudiantes de provincias. Se trata de la fabricación de un individuo “hiperactor”; es decir, aquel que busca las mejores estrategias para superar los retos de la existencia, lo cual implica construir redes que compensen los vacíos organizacionales. Luego de añadir a este proceso las otras dimensiones de la prueba académica, emerge un sujeto competitivo, orgulloso de sus logros, que enfrenta y supera los desafíos de la vida, particularmente, de los campos académico y laboral, y que, al amparo de sus logros académicos, se traza metas ambiciosas, para lo cual construye su propio proyecto de desarrollo

⁵⁵ Incluso los dos estudiantes entrevistados que pertenecen al pequeño grupo de la población objeto de estudio que no completó sus estudios en la UP reiniciaron y terminaron sus estudios de pregrado en otra universidad privada. No solo ello, uno de estos dos entrevistados manifestó que se graduó en una posición destacada de su promoción y ambos se encuentran laborando en su profesión.

profesional. Se trata de una versión extrema del individuo de las sociedades del sur, tal como reveló Danilo Martuccelli en una entrevista ofrecida a la revista La Colmena. En dicha entrevista, ante la pregunta ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre sus libros “Lima y sus arenas” y “Desafíos comunes”?, respondió lo siguiente:

La tesis que subyace a este libro⁵⁶, como el libro sobre Chile⁵⁷ y otro que se llama “Individuos en el sur⁵⁸”, es que existe una variante latinoamericana de la producción de los individuos; y que el individualismo latinoamericano, a la gran diferencia del individualismo norteamericano o europeo, no se basa en interpelaciones institucionales, sino en individuos que tienen que hacerse cargo por ellos mismos de sus propias experiencias personales; eso que se puede llamar un individuo “hiperactor”. Es decir, alguien que no está asistido por instituciones, recursos públicos o ayudas institucionales, sino que tiene él mismo y sus familias o algunos contactos, tener los soportes para poder desarrollar su vida social. Ese modelo es común a los latinoamericanos, con variantes históricas y con diferencias nacionales. El trabajo sobre Chile, hecho con Kathya Araujo, o el ensayo sobre Lima responden a tratar demostrar cómo esta matriz común de individualismo latinoamericano, “agéntico”, donde cada cual tiene que desenvolverse por sí mismo para ser individuo, tiene formas históricas y matrices nacionales distintas (2016).

Frente a la prueba de la exigencia académica y al ambiente de intensa competencia, es posible identificar dos soportes; ambos constituyen formas de capital social y se manifiestan a través de una conducta “agéntica” por usar términos de Martuccelli. En ese sentido, estos soportes se evidencian en las acciones de un individuo que no se deja vencer por las organizaciones y el entorno, sino que enfrenta y sale airoso de los retos que le imponen. Ciertamente y tal como será explicado más adelante esto representa cierta forma de sumisión a las demandas académicas de la organización. Dicha organización, la Universidad del Pacífico, espera logros académicos de sus estudiantes. A pesar de ello, este sometimiento no deja de ser una manera de enfrentar la prueba y superarla.

⁵⁶ Martuccelli (2015).

⁵⁷ Araujo y Martuccelli (2012a y 2012b).

⁵⁸ Martuccelli (2010).

El primer soporte es la fuerte presión del proyecto educativo familiar, que era alimentada por las expectativas sobre el desempeño académico-profesional de los estudiantes de provincias y por el sacrificio económico realizado por sus familias para pagar sus estudios. Esta presión continua los sostuvo, pues derivó en un empuje permanente: no rendirse y buscar las estrategias óptimas para superar los desafíos académicos. Así, surge **el otro soporte, que son las estrategias encontradas, y en parte fabricadas, por el propio estudiante**: pedir apoyo a sus profesores en su horario de atención, pagar por clases de refuerzo en las academias denominadas “grupos de estudio” y, **especialmente, constituir o integrarse a un pequeño equipo de compañeros con los cuales sentían que era productivo estudiar en grupo**. Este equipo terminó siendo el crisol de fuertes amistades en la etapa universitaria. No obstante, las experiencias de sociabilidad terminaron constituyendo una nueva prueba.

6.5. La prueba de la sociabilidad

Reconstruir amistades en un ámbito dominado por los “chicos placita”

Conviene recordar que, para un grupo importante de entrevistados, la migración generó una experiencia inicial de independencia y, a la vez, de soledad. En sus ciudades de origen, eran reconocibles: cuando caminaban por las calles, la gente los identificaba y, regularmente, los saludaban. En Lima, eran prácticamente “invisibles”, pues en las calles y en la propia Universidad (al inicio de su estudios) nadie los identificaba. Esto generó un vacío inicial que debía ser llenado con nuevas amistades. Tal como lo expresó el entrevistado 10: “[...] *los amigos son una de las cosas más importantes que uno tiene e independientemente del background que puedas tener*”.

Es importante señalar que una parte representativa de los entrevistados comentó que sus mejores amistades hasta la actualidad son las que forjaron en

la etapa escolar. Ciertamente, varios de sus compañeros del colegio también viajaron a Lima para estudiar otras carreras y en otras universidades, por ello, era común que los fines de semana se reunieran con ellos. Sin embargo, el tamaño de la Universidad del Pacífico⁵⁹ determinó que fueran pocos los casos en los cuales coincidían con amigos del colegio o compañeros de promoción escolar. Esto naturalmente empuja a la construcción de una nueva red de amigos. En este proceso, se encontraron con una figura particular, que en adelante será denominada el “chico placita”.

La denominación “chico(a) placita” surgió en una de las primeras entrevistas y varios de los entrevistados coincidían que es un referente del estereotipo del estudiante de la Universidad del Pacífico. Para entender esta denominación, conviene mencionar que la “placita”, es en efecto una pequeña plaza, un área rodeada por los pabellones de las aulas, el auditorio y los laboratorios de informática del local central de la Universidad. En ese sentido, junto con las cafeterías, es uno de los principales lugares de encuentro de los estudiantes, un espacio ideal para la sociabilidad, para interactuar con los amigos. No obstante, la placita no necesariamente fue el espacio en el cual los estudiantes de provincias generaron sus amistades.

En efecto, la mayoría de los entrevistados señaló que en la Universidad del Pacífico encontraron grupos de estudiantes cerrados, bastante impermeables, los cuales les causaban una sensación de aislamiento. Tal como lo expresó la entrevistada 12: *“Sí he sentido bastante, bastante, la barrera, más que barrera, una división. Siento que no ha habido mucha integración entre personas que venimos de provincias versus chicos de Lima, pero de la high, se podría decir”*. Esta división en grupos es similar a la que encontraron Portocarrero, Rosales y Ponce en la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP, donde “[...] los grupos de amigos tienden a ser endogámicos. Es decir, son homogéneos y se

⁵⁹ Conviene recordar que, cuando cursó estudios la población objeto de investigación, la UP solo ofrecía tres carreras: Administración, Contabilidad y Economía.

constituyen sobre la base de redes anteriores, afinidades y entendidos implícitos” (2008: 23).

Ciertamente, en el caso de la UP, no todos los limeños eran chicos placita. En contraste con este grupo, estaba el “chico pecera”. Se trata de estudiantes de menor nivel socio-económico, de cuyos colegios ingresan pocos alumnos a la Universidad del Pacífico y que vive en carne propia presiones similares a las del estudiante de provincias, pues sus estudios implican un gran esfuerzo económico para sus padres. En respuesta, a las presiones familiares, el “chico pecera” está muy comprometido con los estudios, por lo cual pasa muchas horas en la biblioteca. Precisamente, de allí surge la denominación, pues el área de lectura de la antigua biblioteca de la UP era conocida como la “pecera”. Curiosamente, dicha área está ubicada debajo de la placita. Aquí conviene mencionar que varios entrevistados señalaron que se sintieron un chico pecera, al igual que lo fueron muchos de sus amigos limeños.

Conviene mencionar que, en el caso de Estudios Generales Letras de la PUCP, un símil a la placita de la Universidad del Pacífico es la denominada “rotonda”. Tal como describen Portocarrero, Rosales y Ponce “[...] se trata de un lugar exclusivo, en donde la mayoría de los estudiantes son marginados. En todo caso, la gente que está en la rotonda es identificada como la «gentita» que busca «figurar». Son los «populares», que provienen generalmente del grupo de los «*nice*»” (2008: 24). Para entender el significado de esta última denominación, conviene mencionar que Portocarrero, Rosales y Ponce identificaron dos grupos en el espacio físico del patio de letras de la PUCP: los «*nice*» y los «no-*nice*». En relación con los primeros, afirman:

El grupo de los «*nice*» estaría conformado por chicos y chicas de «ciertos colegios» (que identificamos como «colegios particulares de élite» en el análisis estadístico de la base de datos de la Facultad), que tienen «una forma de hablar y de vestir», y ocupan un espacio central en el patio de la Facultad: la rotonda.

La diferenciación social se percibe en el estereotipo del alumno «*nice*» como privilegiado: tiene más facilidades y oportunidades, encarna un modelo de

deseabilidad social y su presencia es gravitante en los espacios públicos, muy especialmente en la rotonda (2008: 22).

La representación social que generaron los estudiantes de provincias de la UP respecto de los grupos cerrados de chicos placita se asemeja al grupo de los “nice” del patio de Letras de la PUCP. Así, los(as) chico(a)s placita son estudiantes de posición social alta, que provienen de los colegios más “exclusivos”. Estos colegios les ofrecían una buena base de conocimientos necesarios para el desempeño universitario, como el idioma inglés.

Sobre el nivel de compromiso con el estudio del chico placita, las descripciones reconocían cierta heterogeneidad en este rasgo. Desde algunos muy inteligentes y además empeñosos; otros comprometidos con el estudio pero también con su vida social; hasta un grupo poco comprometido con sus estudios. Sin embargo, los entrevistados reconocían que este último grupo, poco motivado a empeñarse en los estudios, se reduce conforme pasan los semestres.

A pesar de sus diferencias en materia de compromiso con el estudio, todos los chicos placita parecerían haber asimilado los valores del éxito y la competencia que promueve la Universidad, pues desean aprobar y sacar notas altas. De allí que algunos de ellos, para no ejercer el esfuerzo académico necesario, sean capaces de acudir a medios ilegítimos, como la copia o el plagio. Si bien estos problemas no aparecieron mayoritariamente en el conjunto de las 19 entrevistas, sí tuvieron una presencia importante en las descripciones de varias de las mujeres entrevistadas, quienes criticaban estos medios ilegítimos:

“O sea, de hecho mis amigos decían ‘¡ay, qué bonita esa chica! ¿Por qué no la conozco?’, una cosa así, o sea, como que siempre. O sea, como que eran, digamos, atractivas o consideraban que eran atractivas, además eran muy empeñosas y, además, estaban en esos grupos populares, digamos, ¿no? Parecían tenerlo todo, algo así. O esa es la impresión que tenían. Pero luego, cuando ya empiezas a llevar más cursos, te das cuenta de que plagian, que se aprovechan del JP [jefe de prácticas] para que les suban puntos, así, entonces ya empieza la gente a criticar cómo se comportan” (Entrevistada 1).

“[Refiriéndose a los alumnos que copian] no es que todos no tengan una moral, pero sí ‘si lo puedo hacer, lo voy a hacer’, ¿no? Inclusive he estado con chicos en clase de Moral Empresarial y te salían como que ‘si yo puedo hacer trampa, la voy a hacer’ o ‘si necesito recibir coima, lo voy a hacer’ y lo decían abiertamente en frente de todo el mundo y para mí era como que ‘o sea, ¿dónde queda tu moral como persona?’, no sé, ‘o sea, ¿por un poco de dinero vas a engañar, vas a aceptar coima, vas a quebrar la ley?’ Son diferentes valores, ¿no? No te voy a decir que yo misma no he tratado de copiar algo, porque te estaría mintiendo, pero no era como que ‘si tengo esa salida, lo voy a hacer’. Y eran descarados y encima eran conchudos, porque cuando el profesor los encontraba, se ponían como que [sugiriendo: ‘Malcriados’]. [...] no voy a decir que todos, pero sí como que ‘mi dinero es mi escudo’, ¿no? Pero, o sea, y eso es lo bueno de la Pacífico, que la educación de la Pacífico, de los profesores de la Pacífico, para ellos sí todos somos iguales y todos pasamos por el mismo cernidor [sic]. Y yo te lo puedo decir porque yo he tenido que nivelarme y ellos han tenido que ‘ubícate, pues, ¿no?, o sea, acá no. Si no, chau’ y sí, o sea, el primer o segundo año varios filtrados [...]” (Entrevistada 8).

“Y se copiaban y sacaban el plagio. [...] Había de todo ahí, gente muy poco ética, que ahora la veo o los veo en grandes puestos y es como ‘yo te conocía en la universidad y sé cómo eres, ¿no? [...]” (Entrevistada 13).

“Ah, no, sí había un montón. Había un montón de copia y había un montón de gente que no hacía el trabajo. [...] Creo que también es difícil identificarlo, porque ¿cómo lo identificas? O sea, la copia, o sea, cuando eres un profesor supervisando 35 alumnos, ¿cómo exactamente te aseguras de que no estén copiando? O sea, en un descuido, respondes una pregunta a uno y por ahí ya se están copiando” (Entrevistada 17).

Los testimonios previos contrastan con el elevado respeto que, en general, mostraron los entrevistados por los valores del egresado de la Universidad del Pacífico, entre los cuales llegaron a mencionar la ética. También contrastan con el orgullo que mostraban por haber completado sus estudios en la UP. Esta aparente contradicción puede ser explicada por diversas vías. En primer lugar, la Universidad del Pacífico termina filtrando a los alumnos menos comprometidos con el estudio. De este modo, los estudiantes más relajados académicamente y que tienden a aplicar prácticas ilegítimas como el plagio o la copia terminan dejando la UP, por lo cual no llegan a formar parte del orgulloso grupo de egresados. En asociación a ello, conviene recordar uno de los testimonios previos, el cual planteó que el sistema (las autoridades y los profesores) era indiferente al apellido o la fortuna familiar, lo cual añadía orgullo a la condición de egresado de los entrevistados. Este sistema daría señales de que quienes incurrían en estas prácticas pueden ser sancionados sin importar su posición social, lo cual terminaría desincentivando el plagio, la copia o

prácticas similares. La otra explicación se sustenta en que algunos chicos placita terminan “bajando” a la pecera, lo cual implica un mayor compromiso con el estudio, una mayor madurez académica y, así, dejar atrás el uso de prácticas ilegítimas como el plagio o la copia en las evaluaciones. Tal como será explicado posteriormente, este proceso de “descenso a la pecera” es muy común entre los estudiantes de la carrera de Economía por el nivel de dificultad que adquieren las asignaturas de la carrera después del primer año de estudios.

En la representación de los entrevistados, el(la) chico(a) placita desconoce la problemática social del país y no le interesa conocerla. En ese sentido, se ubica mejor en Miami que en el Perú y probablemente de este último país tan solo conoce unos pocos distritos de la ciudad de Lima. Estos últimos serían los distritos de mayor nivel socio-económico, como Miraflores o San Isidro. Tal como lo ejemplifican los siguientes fragmentos de las entrevistas, el chico placita “vivía en una burbuja”, por lo cual era más próximo a la realidad del extranjero que a la nacional (a continuación, el resaltado en negritas es intencional):

“[...] se preocupan más de la fiesta, la casa de playa, de lo que voy a hacer el fin de semana cuando hay cosas que como país estructuralmente hablando nos deberían interesar más” (Entrevistado 3).

“[...] ese nivel incluso de engreimiento y de poco conocimiento de la realidad que tienen alrededor. Yo le contaba a algún amigo de acá de Lima, a una amiga de Lima, ‘oye, sí, el otro día estuve en Los Olivos [...]’ ‘¡Anda! No he ido nunca a Los Olivos’, me decían, ‘¡Qué miedo! ¡Ten cuidado!’; cosas así, que son prejuicios” (Entrevistado 5).

*“[refiriéndose a los chicos placita] Que no conocía de realidad nacional o realidad del mundo. **Vivía en una burbuja**” (Entrevistada 6).*

“Creo que no era de mucho interés ir al [estadio] Monumental para la gente de la placita. Eran más ellos del Real Madrid o Barcelona” (Entrevistado 7).

“[refiriéndose al perfil de los chicos placita] han viajado fuera y yo nunca había hecho eso” (Entrevistada 8).

“[...] hasta llegar a Proyección Social⁶⁰ hay gente que estoy seguro que, por primera vez en su vida, ha pisado San Juan de Lurigancho, San Martín de

⁶⁰ El curso de Proyección Social es una asignatura obligatoria de la Universidad del Pacífico, la cual debe ser cursada por los estudiantes de todas sus carreras durante su último año de estudios. Mediante este curso, los estudiantes (en coordinación con una organización no gubernamental) ofrecen asesoría y capacitación a diversas microempresas de distritos

*Porres, no sé. [...] A mí me preguntaban si había luz en [menciona su ciudad de origen], pues. [...] como persona de provincia, yo siento que el limeño de la parte demográfica más alta tiene mucho más en común con la gente que vive en Miami que la gente que vive en Puno, la gente que vive en Juliaca, o sea, hay una desconexión fuerte entre la persona de Lima y la persona de provincia. [...] hay un montón de cosas que la gente no sabe por **vivir en esta pequeña burbuja** que le pueden beneficiar. [...] me atrevo a decir que es gente que no conoce San Miguel, o sea, o que ha pasado por San Miguel cuando se ha ido al aeropuerto y punto” (Entrevistado 10).*

*“[...] lo que sí sentí es que los limeños que venían de los colegios de sectores medio-altos [...] **se notaba la burbuja** en la que estaban [...] lo que vi es que los sectores medio altos sí tenían la idea de que el Perú es Lima y Lima es Miraflores, San Isidro [...]” (Entrevistado 11).*

“[refiriéndose a los chicos placita] no conocen la realidad. [...] o sea, más que no conocen, no les interesa” (Entrevistada 13).

“Algunos chicos de la placita, no todos, eran unos desentendidos de la realidad peruana. [...] hay otros chicos que [...] no les importaba mucho, incluso como que estaban ahí porque sus padres, en fin, les están pagando y ellos van por cumplir [...]” (Entrevistada 14).

“No terminan, te digo, de conocer la realidad del país donde viven, eso de hecho lo he visto y lo he criticado siempre. [...] yo creo que levantan la mano en el salón en los primeros ciclos y dices ‘a ver, ¿quiénes han ido a más de tres provincias?’, no creo que haya muchos. [...] el típico chico que nunca salió de Miraflores o que nunca salió de San Isidro a ninguna otra parte del Perú y que ha viajado por todo el mundo” (Entrevistado 16).

Sobre los espacios del plan de estudios que deberían generar mayor entendimiento de la realidad y sensibilidad social, los entrevistados se mostraron un tanto escépticos. En ese sentido, cuestionaban la existencia de un requisito de cumplir actividades de voluntariado, pues este último terminaba siendo obligatorio. Tal como lo expresó la entrevistada 17: “[e]s que si bien la *Pacífico* ha tratado de hacer esfuerzos como obligarnos a hacer voluntariados, el voluntariado es obligatorio, ¿no es cierto? no es voluntariado”.

No obstante, los entrevistados reconocían que el curso de Proyección Social sí conseguía que el chico placita entre en contacto con la problemática social del país. Por ejemplo, lo obligaba a visitar distritos de menor nivel socio-

emergentes de Lima Metropolitana (también conocidos como los “conos”). Esta asesoría se concentra en temas como Gestión Empresarial, Marketing y Finanzas, Costos y Contabilidad, Logística y Operaciones, Aspectos Legales y Tributarios, así como Gestión de Recursos Humanos. De este modo, se pretende mejorar el desempeño de las microempresas participantes. Conviene destacar que, a lo largo de este curso que dura un semestre, los estudiantes deben acudir cada semana, en grupos de tres alumnos, a la microempresa a la cual ofrecen asesoría.

económico, como los denominados “conos”. De allí que este curso facilitaba sensibilizarlos sobre la problemática del mundo de la microempresa, pero los entrevistados señalaron que, en su opinión, esta experiencia no generaba efectos duraderos.

El escepticismo respecto de la capacidad de los cursos u otras actividades universitarias para generar compromiso sólido con la problemática social del Perú no parece ser exclusivo de los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico. En efecto, Portocarrero, Rosales y Ponce encontraron que “[g]racias a la Universidad Católica muchos estudiantes de colegios de élite conocen más de cerca otras realidades, aunque no lleguen a compenetrarse con ellas. Quizá se hacen un poco más sensibles, pero en la mayoría de los casos terminan reafirmando sus vínculos originarios y estableciendo distancias con los otros” (2008: 24).

La descripción del chico placita de la UP como un individuo desligado de la realidad nacional está matizada por el componente racial, el cual en un grupo importante de descripciones alude al fenotipo blanco, de pelo rubio o castaño y de ojos claros. De allí los apodos complementarios que surgieron en las entrevistas como “los chicos torbellino” (en alusión a una telenovela peruana de fines de la década de 1990). Entre los rasgos de la representación social del chico placita que eran compartidos tanto por los entrevistados como por las entrevistadas estaban la procedencia de colegios “exclusivos”, al igual que la manera particular de hablar del chico y de la chica placita, la cual era marcada por aires de seguridad o de superioridad. Al respecto, es posible presentar las siguientes descripciones:

“[...] además que, bueno, eran distinguibles, ¿no?, tenían una forma específica de hablar, una forma específica de dónde iban, cómo se comportaban, ¿no?, y mucha gente de mi grupo, por decir, siempre los criticó, ¿no?, creían que eran muy creídos, pues, o que se creían mejores que los demás, gritaban, hacían ruido, ¿no?, se ponían en lugares muy públicos [...]” (Entrevistada 1).

“Hasta la forma de hablar es distinta a alguien que viene de provincia [...]” (Entrevistado 4).

“Entonces, los chicos de la placita eran el típico personaje protagonista de esta novela ‘Torbellino’, ¿no?, como con el dejo muy marcado, que no dicen ‘Cusco’, sino ‘Cujco’, [...]” (Entrevistada 6).

“[...] sí se nota de que es como que el bacancito, ¿no?, [agrava su voz y enfatiza más sus palabras] el que habla así, el limeñito así, que parece que tuviese una papa caliente en la boca y la limeñita como que [agudiza exageradamente su voz] ‘ay, sí, que no sé qué’. [Luego de preguntarle por frases cliché] Sí, como que [agudiza su voz] ‘escúchame, ¿me entiendes?, ¿manyas?’, ya, todas esas cosas que ahora uno también las usa, pero en ellas es diferente porque cómo se expresan. Y los hombres también, ¿no?, son chicos que se nota que o son surfistas o les gusta el gimnasio, ¿no?, y tienen ‘y mi carro, y mi camioneta, y me fui a la playa, me fui acá, ¿manyas?, no sé qué, alucina” (Entrevistada 8).

“Entonces, era un chico lejano, que estaba afuera, que hablaba como chévere. [...] Claro, que tenía jergas, que era ‘cool’, era ‘bacán” (Entrevistado 10).

“Las jergas, sus voces medio ronquitas. [...] y en el caso de las chicas, también, tienen una forma de hablar un poco distinta. [...] [refiriéndose al chico de la placita] su forma de hablar sí es como que más con el ‘manyas’, con las jergas y la voz también la siento medio ronquita, en la mayoría de casos” (Entrevistada 12).

“Relajado en su forma de hablar. [...] usa jergas, pero con bastante seguridad” (Entrevistada 14).

Es importante mencionar que la representación social elaborada por los estudiantes de provincias sobre el chico placita, al igual que las relaciones que establecieron con este último, también evidenció ciertas diferencias de género. En el caso de los hombres entrevistados, la representación del chico placita aludía a la capacidad de gasto y a los signos exteriores de riqueza como un carro propio o disponer de un chofer. Sin embargo, la manera de establecer relación con este grupo fue más singularizada. Así, algunos de los entrevistados reconocieron que se trataba de grupos muy cerrados e impenetrables, básicamente por prejuicios o discriminación hacia los estudiantes que no provenían de su mismo nivel socio-económico. En cambio, otros entrevistados entendían que los chicos placita provenían de colegios que generaban muchos ingresantes a la Universidad del Pacífico. De allí que sus grupos ya estuvieran formados desde antes de ingresar a la Universidad, por lo cual resultaba natural que sean relativamente cerrados, no tanto por discriminación, sino por amistades o vínculos previos que simplemente se mantenían.

En cambio, en las descripciones de las mujeres entrevistadas, además del estereotipo racial “blanco”, aparecieron varias referencias a la manera de vestirse y arreglarse del chico placita: usan ropa de marca, visten a la moda y las chicas placita saben combinar su ropa. A ello, apuntan las siguientes descripciones brindadas por las entrevistadas:

[Refiriéndose al chico placita] *“Sí; con la ropa muy...[...] No de moda, sino de marca, ¿no?, Tommy Hilfiger. Que van a la playa y tienen casa en Asia, viajan por Europa”* (Entrevistada 6).

“[...] ellos [limeños de la UP] podían comprarse más cosas o comprarse ciertas, no sé, pues, ropa de marca o ir a ciertos sitios que yo no podía” (Entrevistada 8).

“Visten más a la moda, visten más a la moda, [...] combinan mejor su ropa. Lo típico de las chicas, al menos, en invierno es que usen las botas UGG, una marca cara de aquí. [...] Después, que todas tienen la bolsa Longchamp porque está de moda. [...] me acuerdo un poquito que usaban las chompas largas. Físicamente, la mayoría son flaquitas, un poquito altas, físicamente, el cabello claro [...] La mayoría me parece que son blancas” (Entrevistada 12).

“Claro, chicas bien vestidas, a la moda. [...] O sea, como que se nota ropas [...] de marca, exacto. Blancas” (Entrevistada 14).

“Ella [una amiga de provincia] es de [menciona la ciudad de su amiga] y lo que me decía es que mucha gente se había burlado de ella [...] porque, por ejemplo, Lima está más a la moda, ella no se sabía vestir a la moda más limeña, se vestía un poco más de manera provinciana, entonces, se habían burlado de ella en su cara [...]” (Entrevistada 17).

A las descripciones sobre la raza y la manera de vestir, es necesario sumar que no fue usual que las entrevistadas establecieran relaciones de amistad con los(as) chicos(as) placita en su época de estudiantes universitarias. Incluso, las entrevistadas llegaron a sentir, de parte de algunos(as) de los chicos(as) placita, cierto nivel de violencia simbólica, típicamente, diversas expresiones de discriminación. Conviene señalar que este problema apareció espontáneamente al preguntarle a las primeras entrevistadas por los desafíos que atravesaron para integrarse a la UP. Así, algunas de ellas narraron experiencias de este tipo, que las afectaron directamente o a algunos de sus compañeros de provincias. Ello llevó a introducir esta variable en las siguientes entrevistas realizadas tanto con mujeres como con hombres. De este modo, surgieron las siguientes descripciones:

“A mí me pasó algo muy gracioso en la placita. Es más, yo cuando termino el colegio era metalera, entonces andaba con cadenas, con zapatillas. Yo llegué a la Pacífico con mi polera de Nirvana, con mis cadenas, mis zapatillas rotas y me duró un mes, luego tuve que [ponerme] jean, polito. [...] Me miraban [...] y llega un punto en el que tú dices ‘no, yo tengo personalidad, lo voy a aguantar, aguanto todo’ y no lo aguanté [...] De hecho, [demora] no hay mucha permeabilidad hacia lo distinto, lo diferente” (Entrevistada 6).

“[Refiriéndose a la respuesta de algunos limeños al momento de proponerles estudiar en grupo] Y como que sí: ‘estudiamos, pero yo te llamo, no nos llames’, ¿no?, una cosa así. [...] o sea, como que ‘tú no eres de mi colegio ni de mi nivel socioeconómico ni mi status, no entras en mi grupo’. No textual, verbalmente, pero el lenguaje corporal te dice mucho” (Entrevistada 8).

“[Refiriéndose a una estudiante de provincias de la cual se burlaban algunos limeños] Ahorita yo lo denunciaría [la discriminación] [...] Y el acoso a esta chica era constante, o sea, la chica lo superó cuando, ya, pues, en el siguiente ciclo no se matriculó con esa gente, no sé cómo haría ella, pero bueno, terminó y ahora es una chica muy exitosa, entiendo yo. [...] En [menciona su ciudad de origen] hay colegios acomodados, ¿no?, sí, chicos, también, rubios, ojos verdes, azules, ¿no?, pero para mí la discriminación de una chica rubia, blanca, ojos celestes, o sea, para mí fue un... Ahora viéndolo en retrospectiva, fue algo bastante chocante, que yo nunca había visto” (Entrevistada 13).

“No se hablaba de eso, pero creo que sí había [discriminación]. O sea, conmigo creo que nunca sucedió, afortunadamente nunca sucedió, o al menos no sé, no me enteré” (Entrevistada 16).

“Y mi hermana [quien también estudiaba en la UP] me contó que en su salón de cachimbos había dos chicas, no me acuerdo de qué colegio eran, que se burlaban de ella porque venía de [menciona su ciudad de origen]. [...] Y sí me la encontré un par de veces llorando porque las niñas se habían burlado de ella” (Entrevistada 17).

Es importante notar que ciertas formas de discriminación fueron recogidas tanto entre los entrevistados como entre las entrevistadas. Estas expresiones de violencia simbólica no presentaban naturaleza estrictamente racial, pues consistían en burlas respecto del lugar de origen o forma de vestir de los estudiantes de provincias. Inclusive, en el caso de los hombres, llegaban a ser recibidas por estudiantes de fenotipo marcadamente blanco, por ejemplo, mofas por su acento de la sierra. A ello se debe sumar que existía un sentimiento entre los estudiantes de provincias de que el limeño se toma excesos de confianza.

“[Refiriéndose al estudiante limeño] te cochineaban con tu acento. [...] acá a veces sentía que el limeño es de tomar las confianzas muy rápido; y yo, no mucho” (Entrevistado 3).

“[Refiriéndose al estudiante limeño] se creen superiores al resto, más aún si vienes de provincia” (Entrevistado 4).

“Sí, o sea a veces tú no sabías hasta dónde entrar en confianza, cuando ellos de repente ya iban un poco más allá. [...] En [menciona su ciudad de origen] nos saludábamos dándonos la mano, cuando llegábamos acá yo daba la mano y me daban un palmazo al toque. [...] Se tomaban más confianzas, eran más entradores yo creo que porque se sentían más como en su grupo, en su ambiente natural” (Entrevistado 5).

“Yo sí escuché a un par de chicos de Lima burlarse de uno de [menciona una ciudad de provincia] por el acento” (Entrevistada 17).

Ciertamente, la burla hacia el provinciano por su acento no es una novedad en el ambiente educativo. Precisamente en la década de 1990, Callirgos realizó una investigación cualitativa con alumnos provenientes de familias migrantes de los andes. Así, encontró que, en la cultura escolar, el mandato del acriollamiento implicaba evitar el acento provinciano (el subrayado es intencional):

De las dos corrientes en pugna en el mundo escolar, aquello antes considerado marginal va convirtiéndose en norma, de modo que podemos afirmar que la escuela en general potencia el mandato del acriollamiento. En el ámbito escolar, aquel que no logra manejar **símbolos** tales como la viveza, la demostración de seguridad en sí mismos y de control sobre situaciones, el hablar sin acento provinciano y con usos adecuados de jerga, el uso extensivo de lisuras y apodos, la agresividad, un manejo corporal determinado, la fortaleza física, vestimenta a la moda, la habilidad en el deporte, y el reto a las autoridades; estará en desventaja respecto a quienes sí los manejan. El aspecto físico, como las características llamadas raciales, y los defectos e incapacidades, son también elementos a considerar en esta escala de jerarquía (1995: 3).

Conviene reconocer que, entre algunas de las entrevistadas, las experiencias de discriminación generaron sentimientos ambivalentes frente a la Universidad. Por un lado, el orgullo de haber estudiado en una institución exigente y de prestigio; por otro, cierto resentimiento por la indiferencia de la Organización frente a la discriminación. Tal como lo expresó la entrevistada 13 en alusión al sentimiento que le causó ser testigo de expresiones de discriminación hacia una estudiante de provincias: “Bueno y, para mí, eso siempre lo recuerdo mucho, porque yo sí viví muy resentida con la universidad por eso [...] Y temas de discriminación así nunca lo había visto, nunca lo había visto y para mí fue

bastante, fue horrible, fue un choque horrible y, como te comentaba, para mí, eso sí, todavía le guardo bastante recelo a la universidad, porque siento que no hizo nada contra eso”.

Es interesante notar que, a diferencia de los estudiantes de provincias de la UP, en el caso de los estudiantes de la Facultad de Letras de la PUCP las formas de discriminación identificadas por Portocarrero, Rosales y Ponce sí tuvieron un matiz marcadamente racial⁶¹:

Ahora bien: ¿cuál es la visión del «otro» que habría desde los «nice»? Es más sutil, menos verbalizada públicamente, pero también existe. «Cholo», «marrón», «brownie», «gente color puerta» e «indios» son algunas denominaciones que se usan en los grupos de elite para referirse a los «otros». Estos nombres tienen un trasfondo étnico mucho más evidente y también una carga más violenta y despectiva. Las relaciones entre estos grupos están marcadas, pues, por la ambigüedad. No obstante, en un lado prima la admiración y en el otro una actitud marginadora (2008: 23).

Aquí conviene mencionar que las representaciones sociales del chico pecera contrastan con las del chico placita. En ese sentido, la entrevistada 14 planteó sobre el primero *“Yo creo que podría ser alguien de nivel medio para abajo. Racialmente puede ser, o sea, puede ser blanco, trigueño, o sea, normal, pero sentías que en esa persona podías tener acceso, o sea, le hablabas”*. Además, al igual que el estudiante de provincias, el chico pecera sería un mejor conocedor de la realidad nacional. Tal como lo manifestó el entrevistado 7: *“Los de la pecera definitivamente tienen un mayor entendimiento de la sociedad peruana”*. De allí surge un factor adicional de identificación entre el estudiante de provincias y el chico pecera. No es casual que varios de los estudiantes de provincias hayan entablado amistad con chicos pecera de Lima.

⁶¹ Es importante reconocer que la investigación de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008) no usó entrevistas a profundidad, sino grupos focales y observación participante en el patio (rotonda) de Estudios Generales Letras de la PUCP; además, de una encuesta y análisis de las bases de datos del PUCP. Una ventaja de dicha investigación es que no se concentró en un grupo de la población estudiantil (como sí lo hace la presente investigación), por lo cual pudo recoger testimonios tanto de víctimas de la discriminación como de aquellos que la aplicaban esta forma de violencia simbólica.

Además de los chicos pecera, una parte importante de los amigos de los entrevistados también fueron estudiantes migrantes, no solo de su lugar de origen, sino de las diversas provincias del país. En términos promedio, el 50% de las mejores amistades que generaron en la Universidad eran de provincias. En efecto, como parte de las entrevistas les fue preguntado qué porcentaje ocupaban los estudiantes de provincias entre el total de las mejores amistades de su etapa universitaria. Los entrevistados respondieron en un intervalo que está entre 20% y 70%. Ello permite notar que incluso el límite inferior de este intervalo supera al porcentaje de estudiantes de provincias de la promoción objeto de estudio: 9%.

Tal como fue mencionado anteriormente, a los primeros entrevistados, se les preguntó si conocían y tenían contacto con el resto de estudiantes de provincias. Dicha pregunta pretendía ayudar a complementar los datos de contacto que había facilitado la dirección de Marketing y Comunicaciones de la Universidad del Pacífico. Para ello, se les mostró el listado de los 43 estudiantes de provincias de su promoción. Sorprendió que los entrevistados señalaran a un grupo importante de dicha lista como sus amigos o incluso sus mejores amigos de la etapa universitaria. Debido a ello, fue elaborado un listado que complementó la guía de entrevistas y fue aplicado, desde la sexta entrevista, a todos los entrevistados que culminaron sus estudios en la Universidad del Pacífico (doce en total). Además, el mencionado listado fue aplicado a la primera entrevistada tiempo después de haberle aplicado la primera entrevista.

El listado de los 43 estudiantes de provincias debía ser llenado por los entrevistados marcando un *check* al costado del nombre de la persona, si esta última había sido un muy amigo o un amigo de la etapa universitaria⁶². Dicho listado, manteniendo los nombres en anónimo (únicamente identificando a los

⁶² A quienes preguntaron por la diferencia entre un muy amigo y un amigo, les fue indicado que el muy amigo implica una amistad que supera el ámbito o el período de la Universidad; mientras que el amigo está circunscrito al ámbito y al período de la vida universitaria.

estudiantes de provincias con números que van del 1 al 43) es presentado en el anexo VI. A su vez, los anexos VII y VIII muestran, respectivamente, los resultados de la identificación de los “muy amigos” y la identificación de los “amigos” de cada entrevistado que llenó el listado. A continuación, la tabla N° 2, presenta los resultados que agregan a los muy amigos y amigos de cada uno de los trece entrevistados que llenó el listado.



Tabla N° 2: Muy amigos o amigos de provincias de cada entrevistado

	Entrevistados												
	1	7	16	18	22	23	26	30	32	33	34	35	36
1				X	X			X			X	X	X
2				X									
3				X	X		X						
4	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6		X	X	X	X		X	X	X			X	
7			X		X			X					X
8				X	X	X	X	X					X
9													
10	X			X			X	X		X			X
11		X	X	X		X	X	X	X			X	
12		X	X			X			X			X	X
13				X	X		X						
14				X	X	X		X	X				
15	X		X	X	X		X	X	X		X	X	
16		X		X	X	X	X	X	X	X			
17	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	
18	X		X		X		X	X					
19			X	X	X	X	X		X		X	X	
20				X	X								
21		X	X	X	X	X	X	X				X	
22	X	X	X	X		X	X	X		X	X		
23		X	X	X	X			X	X		X	X	X
24		X	X	X	X	X	X	X				X	X
25			X	X	X		X	X					
26					X								
27					X		X	X					
28		X	X	X	X	X	X	X	X	X			
29	X		X	X	X	X	X				X	X	
30	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
31	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
32			X			X	X	X		X	X	X	X
33		X	X	X	X			X	X			X	X
34	X	X			X	X		X	X	X		X	X
35	X	X	X	X		X		X	X	X	X		X
36		X	X		X	X		X		X		X	
37		X	X	X		X	X	X					X
38													
39	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
40		X	X										X
41							X						X
42													
43													
TOTAL	13	20	26	29	29	22	22	28	18	12	13	20	18
RELATIVO =TOTAL/42	31%	47,6%	61,9%	69,1%	69,1%	52,4%	52,4%	66,7%	42,9%	28,6%	31%	47,6%	42,9%

La tabla N° 2 muestra que los entrevistados eran amigos de al menos el 31% de los estudiantes de provincias y algunos llegaron a establecer amistad con el 69% de dichos estudiantes. La explicación detrás del alto porcentaje de estudiantes de provincias que constituyeron el núcleo de amistades de los entrevistados está asociada a la existencia de grupos cerrados y a la necesidad de formar redes tanto para el estudio como para los trabajos grupales de algunos cursos. Por ejemplo, cuando los profesores pedían que los estudiantes se organicen en grupos, ya sea para desarrollar dinámicas en clase o para realizar trabajos de investigación, terminaba sucediendo que algunos estudiantes de provincias no habían conseguido grupo para incorporarse, por lo cual los mismos profesores les pedían que integraran un grupo. Así, comenzaban vínculos de estudio que se convertían en amistades.

Es importante reconocer que los párrafos previos de la presente sección revelan una actitud no solo de comparación constante, sino de crítica frente al chico placita. De ello, dan luces los cuestionamientos de los entrevistados a la actitud poco inclusiva y discriminatoria del “chico placita”, así como al desinterés por la problemática social del país que caracterizarían a este último. Esta actitud de comparación permanente, al igual que el constante análisis, del estudiante de provincias no debe sorprender; ya los sociólogos clásicos habían advertido respecto del “extrañamiento”⁶³ del mundo” que experimentarían quienes se alejan de su hogar, así como de la actitud cuestionadora frente al nuevo entorno que los caracterizaría. Simmel (2012 [1908]) presentó a estos migrantes como “extranjeros” o los “extraños” y Schütz como los “forasteros” (2012 [1944]); mientras que Elías los analizó desde la relación entre los “establecidos” y los “marginados” (2012). Tal como lo expresó Simmel:

El extranjero al que aquí nos referimos no es el nómada que llega hoy y parte mañana, sino el que llega hoy y mañana se queda; o, por así decir, el emigrante *potencial*, que, aunque se haya detenido, aún no ha superado la ausencia propia del vínculo del ir y venir. Se ha detenido en un determinado

⁶³ El término no puede ser más preciso, pues el diccionario de la Real Academia Española (RAE) define el extrañamiento como la acción y efecto de extrañar. A su vez, “extrañar” significa sentir la novedad de algo que usamos, echando de menos lo que nos es habitual.

círculo espacial –o un círculo cuya delimitación es análoga a las fronteras espaciales-, pero su posición dentro del mismo está esencialmente determinada por el hecho de que no pertenece al círculo desde siempre y trae consigo unas cualidades que ni proceden ni pueden proceder del círculo mismo. [...] el extranjero significa la cercanía de lo lejano (2012 [1908]: 21).

Ciertamente, uno de los elementos que caracteriza al extranjero es su cuestionamiento de la sociedad a la que arriba. Tal como planteó Simmel, dicha crítica es particularmente objetiva:

Otra expresión de esta constelación la tenemos en la objetividad del extranjero. Como no está radicalmente ligado a las características y tendencias propias del grupo, el extranjero se aproxima a éstas con “objetividad”, lo cual no significa desinterés o pasividad, sino una mezcla *sui generis* de la lejanía y proximidad, de indiferencia e interés. [...] La objetividad no significa, en modo alguno, falta de participación –la cual está más allá de la interacción tanto subjetiva como objetiva-, sino una manera positiva y específica de participar –de la misma manera que la objetividad de la observación teórica no significa que la mente sea una *tabula rasa*, pasiva, en la cual las cosas se inscriben con cualidades, sino, por el contrario, supone una mente activa que, actuando con sus propias leyes, descarta lo casual y acentuado, evitando así que las diferencias subjetivas e individuales produzcan imágenes completamente distintas del objeto observado (2012 [1908]: 23).

Schütz también destacó la objetividad crítica del extranjero; en ese sentido, planteó:

La actitud crítica del forastero no basta para explicar su objetividad. Es cierto que no está obligado a adorar a los “ídolos de la tribu” y tiene una aguda sensibilidad para la incoherencia e incongruencia del esquema cultural abordado. Pero esta actitud se origina menos en su propensión a juzgar al nuevo grupo según las normas que trae de su grupo de origen, que en su necesidad de adquirir un pleno conocimiento de los elementos de la pauta cultural abordada, y de examinar con cuidado y precisión, con este fin, lo que el endogrupo considera que se explica por sí solo (2012 [1944]: 40).

El cuestionamiento de la sociedad a la que arriba, así como una objetividad crítica, son rasgos que evidenciaron los estudiantes de provincias entrevistados. Así, más de uno de ellos comentó que las actitudes que observaban en los limeños, especialmente, en los chicos placita, eran un tema de discusión permanente entre los estudiantes de provincias. Ello llegó a generar, especialmente, entre las mujeres entrevistadas, una constante crítica

a las actitudes que observaban en el limeño y cierta conciencia de clase, al estilo “ellos frente a nosotros”; por ejemplo, la insensibilidad social del chico placita frente al entendimiento de la realidad social peruana que le había permitido al estudiante de provincia su trayectoria de vida.

Espacios de integración entre establecidos y forasteros

Es importante reconocer que los entrevistados identificaron espacios de ruptura de la natural división social entre los chicos placita y los pecera. Así, en el caso de algunos de los hombres, fueron encontrados casos de integración y amistad sólida con estudiantes que serían chicos placita. Por ejemplo, uno de los hombres entrevistados comenzó a establecer vínculos con los chicos placita gracias a su rendimiento académico destacado, pues, era hábil en Matemáticas, por lo cual algunos limeños se le acercaban para pedirle estudiar en grupo, lo cual terminaba generando vínculos y, a veces, amistades. Otra forma de integración entre el estudiante de provincia y el limeño fue la relación de pareja, que, si bien no fue mayoritaria, llegó a aparecer en un par de casos; esto llegaba a permitir que el estudiante de provincias se integrara a la red de amistades del limeño.

Sin embargo, el caso más común de integración correspondía a alumnos que destacaban en fútbol, lo cual les brindó una puerta de entrada, pues eran convocados para jugar en los partidos que organizaban los chicos placita. Además de ello, pudieron integrarse más con estos últimos si estaban ubicados en una posición socio-económica por encima del promedio de los estudiantes de provincias, por lo cual podían mantener el ritmo de gasto de los chicos placita: salir de viaje en los feriados largos, ir a restaurantes costosos, pagar la entrada a discotecas caras, etc. Para entender el rol que desempeñó el fútbol en los mencionados procesos de integración, basta observar los siguientes relatos (el resaltado en negritas es intencional):

*“Un tema por ejemplo, el tema común en todo el mundo es el **fútbol**. Entonces, no sé, jugaba play en la casa de cada uno o... siempre había un tema en común. De repente no iba a fiestas porque no podía, pero sí estaba en otros temas” (Entrevistado 7).*

*“Yo me hice amigo de gente de todos lados, de hecho. Tenía un grupo de amigos con los que **veíamos los partidos del Mundial** en el 2006 que eran todos del [menciona un par de colegios exclusivos], normal. [...] como los partidos eran 11 y pico de la mañana, era la clásica ‘oe, no hay que ir a Mate, vamos al Maes [el auditorio de la UP] a ver el partido’ [...] Y ahí comenzabas a conversar con la gente: ‘¿cómo estás?, ¿cómo te llamas?, ¿de dónde vienes?’ [...] Sí, sí [me integré], yo creo que sí se podía. Un amigo que vivía por acá cerca, que no venía del colegio más ficho ni nada, también se hizo súper amigo de la gente del [menciona un par de colegios exclusivos]” (Entrevistado 11).*

*Yo creo que por el **fútbol** o por el deporte conocía a más personas así de distintos colegios, por así decirlo. Y te digo que lo curioso que me pasaba es que yo tenía ciertos amigos, por ejemplo, si los denominamos así, de la pecera y de la placita que, o sea, hacía una reunión en mi casa o salíamos algún lugar o tenía que ir con ellos o tenía que ir con ellos, no los podía juntar. [...] yo jugaba y por ahí alguno me decía ‘oe [sic], tú juegas bien, ven a jugar con nosotros’ y jugaba con ellos y los conocía. [...] y me quedaba después de jugar y conversábamos y todo y poco a poco se desarrolló cierta amistad y, bueno, finalmente pasas por la universidad, te encuentras con ellos, ‘oe [sic], ¿qué tal, qué fue? La pichanga’, etcétera, ‘oye, vamos a tal lugar’, conversamos, estamos en grupo, ‘oye, te presento a tal, tal, tal’ y terminas ahí, ¿no?” (Entrevistado 16).*

*“Yo jugaba **fútbol** ahí en la canchita [que es la cancha de fulbito de la UP] e hice muchas amistades y eso es lo que me gustó mucho de la Pacífico, ¿no?, como es pequeña, tiene ese lado, ese calor, se siente un calor humano especial. [...] jugando fútbol, ahí conocí bastante gente. Había hecho amistades y como es una universidad pequeña prácticamente te conoces con toda la promoción, ¿no?, si no es con todos, con gran parte, pues, ¿no? Ya los ves seguido, conocidos, y por ahí quizás te saludas” (Entrevistado 18).*

Otro espacio de ruptura entre establecidos y forasteros fue planteado por los egresados de Economía, quienes consideraban que el nivel de dificultad que adquiere esta carrera después del primer año de estudios determina que los chicos de la placita deban a “bajar” a la pecera. En otros términos, ponerse a estudiar intensamente y ello lleva inevitablemente a vínculos entre ambos grupos y, a veces, a amistades. No solo ello, los entrevistados reconocían que, por el nivel de exigencia de las diferentes carreras de la Universidad del Pacífico, -a veces, pronto; otras veces, más tarde- la versión más radical del estereotipo del chico placita termina dejando la Universidad, ya sea porque desaprueba por tercera vez una asignatura o incurre en otra de las causales de baja académica de la UP. En otros términos, la falta de compromiso con el

estudio o el exceso de vida social sacan de la Universidad a los chicos placita menos estudiosos. Ello fortalecía la representación de la UP como una organización exigente descrita en la prueba de la exigencia académica. Sin embargo, no llegaba romper el desinterés por la realidad social que, según los entrevistados, estaba especialmente presente entre los chicos placita, ni la idea que la UP tiende a fabricar individuos más competitivos que socialmente responsables.

Es importante reconocer que algunos entrevistados revelaron que, luego de terminar sus estudios universitarios, el mundo laboral les permitió cruzarse o incluso trabajar de cerca con varias personas que en su etapa universitaria identificaban como chicos placita. Esta experiencia alteró la idea que tenían de dichas personas e incluso llegaron a vínculos o amistades con personas que habrían encajado con la típica representación de un chico(a) placita. Ello significa que, en estos casos, curiosamente, a quienes no pudo unir una organización educativa los unió el mercado, entendido este último como el mundo laboral.

6.6. La prueba familiar refabricada

La familias de los entrevistados influyeron en gran medida en el trayecto de los entrevistados: en la configuración del proyecto educativo de migración universitaria, pasando por el peso que ejerció el padre en el proceso de selección de la carrera a estudiar; hasta la permanente presión sentida durante los estudios que empujaba a no rendirse, a enfrentar los desafíos académicos y no dejarse aplastar por el ambiente de competencia, a buscar estrategias para superar dichos retos. Ciertamente, la literatura internacional reconoce el enorme impacto que juega el empuje familiar sobre el avance académico en educación superior. Tal como plantean Hossler, Schmit y Vesper, “[p]arents play the most significant role in shaping the educational aspirations of their

children. Their education or income levels are not important determinants, but their encouragement and support of their children are” (1999: 133).

El condicionamiento generado desde el modelo familiar también empujaba a los estudiantes de provincias a armar redes de apoyo, como los amigos con los cuales se estudiaba en grupo. El peso de las expectativas familiares también ayuda a entender la resiliencia frente a la marginación o el aislamiento generado por los grupos cerrados de estudiantes con los cuales se encontraron. La familia también estuvo presente en varios procesos de establecimiento en la ciudad de Lima, ya sea porque algún pariente cercano acompañaba o porque el peso del proyecto familiar empujaba a superar la soledad, a organizar su nuevo modo de vida, así como a enfrentar la invisibilidad, las distancias y el ritmo acelerado de la ciudad de Lima. En suma, la familia atravesó las pruebas de la exigencia académica, de la competencia y de la sociabilidad.

Sin embargo, al estudiar en la Universidad del Pacífico, los estudiantes migrantes asimilaron la cultura y los valores de la competencia y de busca del éxito en el mundo laboral que transmite la UP. Además, fueron sometidos a las presiones de profesores y compañeros dirigidas a la construcción de un proyecto personal, es decir, a realizar planes sobre su futuro ajustados al perfil organizacional, el cual está enmarcado en el estereotipo de un profesional altamente competitivo y globalizado. No solo ello, los entrevistados elevaron sus expectativas subjetivas. En efecto, antes de pasar por la UP, ese tipo de expectativas les hubieran generado anomia: la dolencia del infinito. Es decir, hubieran producido un desajuste entre las posibilidades objetivas y las expectativas subjetivas de los entrevistados. Ello no sucedió, pues la UP incrementó sus posibilidades objetivas de trabajo, ingresos y desarrollo profesional. De este modo, terminó generando un nuevo proyecto, ahora personal, que por obra de las expectativas a las cuales somete la Universidad, lleva a liberarse del yugo de la norma familiar.

En efecto, tal como fue explicado en la sección 6.1, la mayoría de los entrevistados no pudo elegir el romper código (la norma familiar) al momento de escoger la carrera y la universidad donde estudiarían; es decir, fueron sometidos al “Gran Otro” de Lacan. Sin embargo, la profesión que fueron empujados a seguir los llevó a una aventura heroica, a superar grandes retos, lo cual, a su vez, les permitió adquirir nuevos códigos. De este modo, iniciaron la propia construcción de su propio proyecto de vida. Se trata de un nuevo proyecto que no necesariamente es idéntico al que tenían sus padres, en especial aquellos padres que esperaban que el hijo regrese a su ciudad de origen terminados los estudios. Consecuentemente, gracias al nuevo proyecto personal, los hijos se independizaron de sus padres, pero se sometieron a las reglas de un nuevo régimen: el mundo laboral.

Así, la construcción de un nuevo proyecto constituye, a la vez, un proceso de individuación y de subjetivación. Entendiendo la individuación como la fabricación del individuo por las presiones estructurales que experimenta a lo largo de su vida y la subjetivación como el proceso de construcción de un individuo autónomo que logra independizarse de un orden dominante. En el caso de los entrevistados, el proceso de individuación surge pues las transformaciones que experimentan los estudiantes como resultado de la migración para estudiar en la UP los invitan/presionan a individualizarse, a constituirse como un actor particular. En esa línea se encuentran, las presiones de profesores y compañeros dirigidas a la construcción de un proyecto personal enmarcado en el estereotipo de un profesional altamente competitivo y globalizado. Este proyecto, a su vez, conduce a nuevas dimensiones estructurales.

Entre las dimensiones estructurales del nuevo proyecto personal que fabrica el estudiante de provincias, la más evidente es la centralización del país. En efecto, cerca de la mitad de los entrevistados manifestaron su interés por volver a su región de origen luego de terminar sus estudios superiores, para ejercer su profesión, apoyar en el negocio familiar y/o contribuir al desarrollo regional.

No obstante, las expectativas que desató la experiencia universitaria y las posibilidades objetivas que ofrece la formación que recibieron llevan a retirar de sus planes ese regreso a su ciudad de origen. Ello ocurre pues las oportunidades de trabajo y de desarrollo académico que mejor se ajustan a su formación universitaria están en Lima o en el extranjero. Tal como lo manifestó el entrevistado 11: *“Sí, claro, ahora ya no quiero ser el alcalde de [menciona su ciudad de origen], ahora quiero ser el ministro de Economía”*.

En consecuencia, el centralismo del Perú atrapó a los entrevistados, debido a que, en la ciudad de Lima, las grandes empresas toman sus decisiones estratégicas. Precisamente, los alumnos de la UP son formados para tomar decisiones. A su vez, al quedarse en Lima para ejercer y no llevar los aprendizajes recibidos a sus regiones, el centralismo que ejerce la ciudad capital es fortalecido. Así, la formación de la UP, de modo no intencional, se convierte en una máquina que alimenta este círculo vicioso. Además, conviene considerar que no solo el centralismo empresarial atrapa, pues el ambiente cultural y los servicios que ofrece una ciudad como Lima también capturan. Ello calza con las razones por las cuales los entrevistados que manifestaron haber estado interesados en volver a sus regiones de origen al concluir sus estudios, finalmente, no lo hicieron⁶⁴. Dichas razones son recogidas al continuación:

“Entonces, al final el ritmo de vida te gana, las oportunidades laborales. Todo te gana para seguirte quedando acá. [...] Me acostumbré y, sí, hay cosas que sí ya sí me gustan, más que todo porque acá hay más ofertas culturales” (Entrevistado 3).

“[Refiriéndose a su ciudad de origen] [...] no podría ganar lo mismo que gano acá [en Lima], entonces, no sé, quizás no solo dinero, sino experiencia también. [...] al final las decisiones de riesgos del banco [...] siempre están centralizadas: mientras más grande el monto, la decisión está centralizada en Lima. [...] ahorita Lima sin duda es la mejor ciudad donde podría trabajar. [...] A pesar de su desarrollo [refiriéndose a su ciudad de origen], igual termina siendo un poco aburrido, ¿no?, acá tienes más sitios a donde ir, más puntos diversos” (Entrevistado 4).

“Entonces, el speech o el discurso de los primeros años es ‘tú estás yendo a estudiar y ya vuelves, tranquila, ya vuelves’, [...] Recién cuando entro a los primeros cursos de Marketing me enamoro. Entonces, cuando me enamoro de

⁶⁴ Los testimonios de este interés fueron planteados en la sección 6.1.

la carrera es que yo digo 'yo no vuelvo' [...] [Refiriéndose a la dificultad de desarrollar una carrera en el campo del Marketing en su ciudad de origen] Por lo menos no en la visión y en la magnitud que te da la UP, ¿no?, de grandes proyectos de marketing" (Entrevistada 6).

"[...] no iba a conseguir un puesto allá en [su ciudad de origen], no hay inversiones en [su ciudad de origen]. [...] Todo está en Lima" (Entrevistado 7).

"Cuando empecé tenía un poco esa idea [volver a su ciudad de origen], pero en el camino me di cuenta de que no era". Ahorita confirmo que [...] en mi ciudad las cosas no han cambiado. [...] Nunca me vi estando en ese ambiente otra vez después de que ya estuve acá" (Entrevistado 9).

"[Refiriéndose a su futuro laboral si regresaba a su ciudad de origen] ir y que tu techo sea ser gerente de tienda o gerente regional [...] Hay una centralización bien fuerte. [Refiriéndose a lo que lo retiene en Lima] No, no, es la oportunidad de desarrollar el potencial académico, hay muchas oportunidades acá. [...] Yo quiero ir a hacer una maestría en el extranjero, hacer una maestría afuera, en una universidad importante" (Entrevistado 10).

"[...] la demanda laboral por el perfil nuestro está acá [en Lima]. O sea, en [su ciudad de origen] es muy difícil pensar que vas a trabajar en cosas del calibre que trabajarías acá. [...] Lima es, claro, es el centralismo, acá está centrado el 60% del PBI y tranquilamente el 70% de la rentabilidad. [...] El perfil de los economistas, como es distinto, no estamos pensando en manejar la planta, por ejemplo, nosotros estamos pensando en investigación, en docencia, en diseño de políticas, en cosas más macro [...] Eso está bien centralizado" (Entrevistado 11)

"Lo que pasa es que [su ciudad de origen] es provincia y yo creo que, la verdad, pensando fríamente, pues aquí, laboralmente tuve más oportunidades, me fue bien, me fue bien en las contrataciones que tuve, fui creciendo, fui aprendiendo, hice cosas que me gustaban. Entonces, eso me fue gustando y por eso fui decidiendo quedarme más tiempo, más tiempo y más tiempo aquí y a la vez aplazando ir a [su ciudad de origen] [...] hasta el momento aún no veo cuándo voy a regresar a [su ciudad de origen], porque ya estoy acostumbrada a este estilo de vida, a este ritmo de vida, que en provincia es distinto. Aquí es más acelerado. [...] Es más competitivo, más demandante, los horarios son distintos. Se trabaja más" (Entrevistada 12).

"Y conforme pasaron los ciclos, ya me di cuenta de que me gustaba estar en Lima. [Le atrajeron de Lima] las oportunidades académicas, laborales, sociales, incluso culturales. O sea, por ejemplo, allá no hay tantos teatros, cafés, cines, etcétera" (Entrevistada 14).

"[...] el Perú es un país muy centralizado" (Entrevistada 19).

Tal como fue adelantado previamente, la construcción del nuevo proyecto personal también implica a una forma particular de subjetivación. Por un lado, es evidente que genera independencia, emancipa de la presión ejercida por la familia. Sin embargo, liberarse de la dominación patriarcal, emanciparse del proyecto familiar para construir su propio proyecto de desarrollo profesional es, a la vez, someterse al orden del mercado laboral, a las reglas del mundo empresarial. En efecto, emprender el proyecto de sus padres termina

independizándolos de sus familias, pues la UP empuja a fabricar un nuevo proyecto: trabajar en el mundo corporativo o como parte de la élite del sector público, seguir un postgrado en el extranjero, ascender laboralmente. En términos simples, la dominación paterna es reemplazada por la dominación del mercado laboral. Se trata de un cambio en la forma de dominación; oculto en un proceso de subjetivación.

En síntesis, los estudiantes de migrantes experimentaron una fuerte presión familiar, la cual fue alimentada por las expectativas sobre su desempeño y por el sacrificio económico realizado por sus padres. Ciertamente, estas tensiones generaron un empuje personal que fue desplegado en un contexto de cierto vacío organizacional en materia de acompañamiento durante el proceso de inserción a la vida universitaria. Más bien, la presencia organizacional se sintió a través de una competencia permanente, enmarcada en un contexto de alta exigencia académica; así como en las demandas de profesores y compañeros de estudios dirigidas a la construcción de un proyecto personal ajustado al estereotipo de un profesional altamente competitivo y globalizado.

De este modo, la trayectoria de vida y las pruebas que fueron forzados a enfrentar fabricaron un grupo de profesionales bastante completos: conscientes de la problemática nacional gracias a su experiencia de vida y, a la vez, orgullosos de lo que han logrado, éticamente correctos y respetuosos de las reglas de la competencia. Después de todo, el ejemplo que recibieron de autoridades y profesores universitarios es que el logro académico, el mérito conseguido sobre la base del talento y el esfuerzo, es más importante que el origen socio-económico o la fortuna familiar. También ofrecen muestra de estos perfiles los cuestionamientos a los casos de copia o plagio con los que se encontraron algunos entrevistados, así como sus críticas como al desconocimiento y al desinterés por la realidad social que observaron entre varios de sus pares de Lima.

6.7. Pruebas compartidas y no compartidas

Es interesante notar que la presente investigación encontró que la prueba universitaria de los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico puede ser dividida en cuatro pruebas (o subpruebas): la exigencia académica, la competencia académica, la sociabilidad y la prueba familiar. Por su parte, el estudio de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008), también desde la Sociología, encontró tres tipos de desafíos entre el alumnado que inicia sus estudios en la Facultad de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú: los académicos, los de sociabilidad y los relacionados con la información necesaria para iniciar clases.

Esto muestra que las pruebas pueden cambiar de una organización a otra o de un grupo a otro. Por ejemplo, la investigación de la PUCP determinó que la familia influía en el cumplimiento de las obligaciones como estudiante, pero, aparentemente, no tuvo el peso suficiente para ser calificada como uno de los grandes desafíos, lo cual sí sucedió en el caso de los estudiantes de provincias de la UP⁶⁵. A su vez, la presente investigación no determinó que la información necesaria para iniciar clases (la importancia del uso del correo electrónico, la complejidad del proceso de matrícula o la manera de elegir profesores y cursos) fuera un desafío significativo para los estudiantes de provincias de la UP como sí lo fue para los alumnos de Estudios Generales Letras de la PUCP. Ciertamente, algunos entrevistados de la UP mencionaron que hubieran deseado mayor información al momento de iniciar sus estudios, pero estos pedidos no evidenciaron el peso suficiente para ser calificados como “pruebas”. Además, los pedidos que fueron recogidos estaban más referidos a información sobre servicios como alquiler de vivienda y de transporte en la ciudad de Lima.

⁶⁵ Ciertamente, Portocarrero, Rosales y Ponce (2008) no acudieron, explícitamente, al operador analítico de las pruebas, pero los hallazgos de su investigación pueden ser enmarcados en dicho operador.

Evidentemente, en ambas universidades apareció una prueba asociada a la exigencia académica; lo cual era de esperarse pues ambas universidades son reconocidas como exigentes. Así, en Estudios Generales Letras de la PUCP, “[...] resaltan los retos de aprender a exponer ideas en público y la elaboración de monografías. Esto es, aprender a argumentar, desarrollar una idea de forma académicamente convincente, tanto de manera escrita como oral” (Portocarrero, Rosales y Ponce 2008: 18). Los retos académicos también aparecieron en la prueba de la exigencia que enfrentaron los estudiantes de provincias de la UP, pero, en este caso, destacaron la dificultad de las evaluaciones (exámenes escritos y prácticas calificadas), en especial en cursos de Matemáticas y Economía.

Otra similitud está en la prueba de la sociabilidad, la cual, tanto en la PUCP como en la UP, evidenció la formación de dos grupos: uno bastante endogámico y otro que enfrenta dificultades para integrarse a grupos que parecen ser bastante cerrados. En el caso de Estudios Generales Letras de la PUCP, se trata, respectivamente, de los estudiantes que provienen de colegios de élite y los que provienen de colegios nacionales. Al respecto, Portocarrero, Rosales y Ponce plantean que:

Mientras que los primeros [los provenientes de colegios nacionales] no tienen gente conocida con la cual establecer vínculos rápidamente [...], ocurre lo contrario con la mayoría de estudiantes que provienen de colegios de élite, quienes suelen ingresar por modalidades distintas a la Evaluación del Talento [que se concentra en una prueba de admisión]. Estas modalidades suponen un vínculo entre la universidad y el colegio de procedencia; por ello, en algunos casos el ingreso se produce «de a pocos» y se consolidan grupos establecidos antes de la experiencia universitaria, que se mantienen durante los primeros ciclos (casos convenio con bachillerato y Programa de Excelencia Escolar). [...] El caso de quienes provienen de colegios de otras regiones es similar al de colegios nacionales, pero el sentimiento de exclusión es aun mayor. Ellos suelen establecer redes con otros estudiantes provincianos (2008: 18-19).

A pesar de las similitudes previamente discutidas, existen diferencias importantes. Por ejemplo, según los resultados del estudio de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008), la competencia no parece ser un rasgo de Estudios

Generales Letras de la PUCP, a pesar del reconocido nivel de exigencia de esta universidad. Esto podría llevar a pensar que la competencia es una prueba muy particular de la UP.

Al analizar los soportes, también fueron encontradas ciertas similitudes. Así, la estrategia más importante que siguieron los estudiantes de provincias de la UP para enfrentar la prueba de la exigencia académica fue estudiar en grupo, pero también aplicaron a otras estrategias como acudir a las oficinas de los profesores para pedir orientación, ya sea sobre la teoría del curso o sobre ejercicios que no sabían cómo resolver. De modo similar, los alumnos de Estudios Generales Letras de la PUCP valoraban a docentes que les ayudaban a enfrentar los desafíos académicos, los de sociabilidad y los relacionados con la información necesaria para iniciar clases. Tal como describen Portocarrero, Rosales y Ponce “[e]stos retos suponen temores. Ante ellos, los estudiantes identifican espacios o soportes que les permiten afrontarlos de manera satisfactoria. La figura del docente «asequible», que más allá del curso que dicta orienta al alumnado en su vida universitaria, es bastante valorada” (2008: 19).

En suma, es posible afirmar que todas las pruebas que enfrentaron los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico no son exclusivas de este grupo. Más bien, algunas de ellas pueden ser enfrentadas por alumnos de otras universidades. En todo caso, incluso las pruebas compartidas presentan matices particulares, los cuales han sido descritos al detalle en las secciones previas.

VII. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

La presente investigación partió de la hipótesis que, para activar (aprovechar) plenamente sus capitales humano y cultural incorporado, los estudiantes de provincias, primero, reconstruyen el capital social perdido a causa de la migración. Dicha reconstrucción, sucedería conforme pasan los semestres, brindando a los estudiantes soportes que fortalecen su aprendizaje, lo cual se reflejaría en una mejora de su rendimiento académico en la Universidad del Pacífico y en la reducción de la brecha académica de entrada que muestran frente a sus pares de Lima.

Los hallazgos de la investigación permitieron verificar la hipótesis previa, pero solo parcialmente, pues la reconstrucción del capital social resultó ser un elemento clave para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes migrantes, pero no para poder aprovechar plenamente capitales humano y cultural incorporado que poseían los estudiantes, sino para reconstruir, fortalecer o profundizar estos últimos capitales. En efecto, la investigación reveló que la desventaja académica inicial de los estudiantes de provincias se debió a que los conocimientos previos eran insuficientes. En otros términos, la Universidad del Pacífico demandó de dichos estudiantes mayor profundidad en los aprendizajes escolares que traían.

A través de las entrevistas, fue posible identificar tres grandes tipos de carencias académicas que padecieron los estudiantes de provincias. En primer lugar, una inadecuada metodología de estudio, pues sus colegios tendían a demandar un aprendizaje fundamentalmente memorístico y no les permitieron desarrollar con la profundidad suficiente otras competencias como ser capaces de responder preguntas que exigen aplicar la teoría enseñada en preguntas que no son idénticas a las que usa el profesor como ejemplo en clase. En

segundo lugar, una débil base de conocimientos previos en diversas disciplinas, especialmente, en Matemáticas y en Economía. En tercer lugar, un insuficiente nivel de manejo del idioma inglés. Estas carencias constituyen los grandes retos que implicó la denominada “prueba de la exigencia académica” que tuvieron que enfrentar los estudiantes migrantes, especialmente, durante sus dos primeros años de estudios.

Los hallazgos previos revelan que resultó ser errónea la idea, basada en los registros de rendimiento escolar, de que los estudiantes de provincias, que fueron parte de la población estudiada por Beltrán y La Serna (2009 y 2011), disponían de capitales humano y cultural incorporado necesarios para enfrentar las demandas académicas de la Universidad del Pacífico. Por el contrario, fue necesario que aprendan nuevamente, que profundicen sus conocimientos de base. Es aquí donde ingresa el capital social, pues una de las estrategias más usadas para superar los déficit que enfrentaban fue cambiar el método de estudio individual y memorístico que arrastraban de la etapa escolar. En ese sentido, la mayoría descubrió que la estrategia que mejor funcionaba, especialmente, en los cursos cuantitativos era reunirse en grupos de dos hasta cinco estudiantes para repasar los contenidos teóricos, resolver conjuntamente ejercicios de evaluaciones de ciclos anteriores y, así, apoyarse mutuamente, complementando sus saberes.

Para mejorar su rendimiento académico, también aplicaron otras estrategias complementarias, las cuales tampoco acostumbraban usar en la etapa escolar. Una de ellas fue realizar resúmenes conforme estudiaban los contenidos que iban a ser evaluados en exámenes y controles de lectura. Otra estrategia fue acudir a las oficinas de los profesores para pedir orientación, ya sea sobre la teoría del curso o sobre ejercicios que no sabían cómo resolver. Algunos también acudían a los denominados “grupos de estudio”, que son equipos de profesores particulares que ofrecen asesoría bajo el formato de clases grupales para los cursos que son considerados como los más difíciles.

Es importante enfatizar que la manera de activar la búsqueda de estrategias para mejorar el desempeño académico fue claramente diferenciada por género. Así, en el caso de las mujeres, las entrevistas revelaron una mayor resiliencia frente al fracaso académico. En efecto, a pesar de las dificultades iniciales, las mujeres no se rindieron; así, desde el ingreso a la Universidad, no dejaban de estudiar, de probar estrategias para mejorar sus resultados académicos. De este modo, encontraron rápidamente que estudiar en grupo era ideal.

Por su parte, los hombres enfrentaron el desafío de manera un tanto más diversa. Un grupo minoritario de ellos se ajustó rápidamente al nivel de exigencia de la UP, gracias a su habilidad o buena preparación en el campo de las Matemáticas. Otros buscaban la mejor estrategia mediante ensayo-error. De este modo, fueron progresando lentamente. También fue común encontrar relatos de estudiantes hombres que aprovecharon la mayor libertad de la cual gozaban, a la distancia de sus familias, y descuidaron sus actividades académicas. Sin embargo, en estos casos, el padre llamaba la atención y encaminaba al hijo. Ello revela un acompañamiento paterno vigilante del cumplimiento de un proyecto educativo familiar.

En efecto, las entrevistas evidenciaron que, al momento de finalizar la etapa escolar, los participantes de la presente investigación encarnaban un proyecto educativo dirigido a ofrecer la mejor educación superior posible al(a) hijo(a). Este proyecto recogía las elevadas expectativas de los padres sobre el futuro del(a) hijo(a). En términos puntuales, los entrevistados plantearon que completar estudios superiores, en una universidad limeña de prestigio, era considerado en sus hogares como la mejor vía para la superación del individuo y, en algunos casos, llegaba a ser concebida como una señal de éxito familiar. De la configuración de este proyecto familiar, se encargaba el padre, mucho más que la madre. En ese sentido, algunos de los padres de los entrevistados esperaban que, gracias a su experiencia universitaria, sus hijos puedan encargarse del negocio familiar o sirvan como ejemplo para sus hermanos menores.

Ciertamente, el período de bonanza económica ocurrido entre los años 2002 y 2013 permitió elevar sostenidamente el nivel de ingresos y la calidad de vida de varios de los hogares de los entrevistados. Además, los padres de estos últimos marcaron su trayectoria laboral con un empuje permanente e inquebrantable que les permitió superar las inevitables adversidades a las que se enfrentan las iniciativas empresariales. El mismo empeño laboral y resiliencia mostraron los padres de quienes provenían de hogares que mantuvieron una posición socio-económica relativamente estable durante la década que se inició en el año 2000, pues no desarrollaron actividades empresariales ni se beneficiaron en gran medida de la expansión económica de dicha década. Sin embargo, realizaron grandes esfuerzos por generar fuentes de ingresos que viabilicen el proyecto educativo familiar. De este modo, para los entrevistados de este grupo, al igual que para aquellos cuyas familias prosperaron gracias a actividades empresariales, sus padres se constituyeron en un ejemplo de empuje permanente y lucha contra las adversidades de la existencia.

Gracias al empeño familiar, el proyecto educativo dirigido a ofrecer la mejor educación superior posible al hijo resultó ser más viable. A pesar de ello, para la mayoría de los hogares, los diferentes costos asociados a la educación universitaria (matrícula y derechos académicos, alojamiento y alimentación en la ciudad de Lima, etc.) iban a ser cubiertos con gran esfuerzo. No es casual que los padres de los entrevistados esperaran que sus hijos “opten” por estudiar carreras consideradas “rentables”. Así, escoger una carrera que no era considerada lucrativa según las creencias de la familia, especialmente, del padre, no hubiera sido una posibilidad para la mayoría de los entrevistados.

Para cumplir con las aspiraciones de sus padres, varios de los entrevistados fueron preparados desde la etapa escolar. Entre las formas de preparación, estaban la inscripción o el cambio a un colegio que, según las representaciones imperantes en su familia o en su comunidad, preparaba mejor para los estudios

superiores. Entre estos últimos estaban un colegio que ofrecían el Programa de Bachillerato Internacional y algunos colegios preuniversitarios. Para facilitar el ingreso a la Universidad, también fue común la inscripción en academias preuniversitarias durante los veranos de los últimos años de educación secundaria. En línea con el deseo de preparar a sus hijos para la universidad, varios padres de familia monitorearon estrechamente el desempeño escolar de los primeros. Estas acciones rindieron frutos en la etapa escolar, pues la mayoría de los entrevistados, ya sea por habilidad innata o cierto esfuerzo académico, conseguían ubicarse, al menos, en el tercio superior de sus respectivas promociones escolares. No solo ello, algunas de las mujeres entrevistadas consiguieron ocupar el primer puesto de su promoción en el colegio.

Más allá de las diferencias de género, es importante reconocer que las entrevistas evidenciaron a un individuo que no se rinde; es decir, un individuo que decide enfrentar la prueba y que, ante los desafíos, busca estrategias para superarlos. Esta búsqueda claramente responde a una demanda interna, una disposición incorporada. Se trata de un empeño personal, una autoexigencia, desarrollada en respuesta a una demanda externa que es parte de otra prueba: la familiar. Precisamente, los entrevistados reconocían que no podían fallar a sus padres; es decir, no podían derrumbar el proyecto educativo familiar. En ese sentido, la mayoría de los entrevistados señaló que, a pesar de las dificultades que enfrentaban, la posibilidad de abandonar los estudios era impensable, pues sus familias habían generado grandes expectativas sobre sus logros académico-profesionales y, sobre todo, habían realizado una fuerte inversión, que, en la mayoría de los casos, implicó un gran sacrificio económico en sus hogares.

Consecuentemente, los estudiantes de provincias, ya sea desde el inicio o desde alguna etapa de sus carreras, experimentaron una fuerte presión familiar, la cual era alimentada por las expectativas sobre su desempeño y por el sacrificio económico realizado por sus hogares. En contraste, no sintieron un

apoyo organizacional dirigido a las necesidades particulares de su grupo. Ello se debió a que la Universidad del Pacífico no realizó esfuerzos de discriminación positiva dirigidos a los estudiantes migrantes. De allí que el empuje personal haya sido desplegado en un contexto de cierto vacío organizacional en materia de acompañamiento durante el proceso de inserción a la vida universitaria. Más bien, la presencia de la Universidad se sintió a través de una competencia permanente, enmarcada en un contexto de alta exigencia académica; así como en las demandas de profesores y compañeros de estudios dirigidas a la construcción de un proyecto personal ajustado al estereotipo de un profesional altamente competitivo y globalizado.

En suma, a partir de las entrevistas, es posible desprender que la vida universitaria de los estudiantes de provincias fue marcada por el ambiente organizacional de competencia, el sistema darwiniano de alta exigencia académica y las presiones por la construcción de un proyecto personal ambicioso. Si a ello se añade la sensación de vacío originado por la falta de esfuerzos de discriminación positiva, es fácil entender que la Universidad del Pacífico los terminó “sobrerresponsabilizando” de su desempeño académico. Así, era responsabilidad de los estudiantes de provincias superar los retos institucionales, sin mayor subsidio que el que pudieran construir por cuenta propia.

Del modo descrito previamente, comienza el proceso de individualización de los estudiantes de provincias. Se trata de la fabricación de un individuo “hiperactor”; es decir, aquel que busca las mejores estrategias para superar los retos de la existencia, lo cual implica construir redes que compensen los vacíos organizacionales. Luego de añadir a este proceso las otras dimensiones de la prueba académica, emerge un actor competitivo, orgulloso de sus logros, que enfrenta y supera los desafíos de la vida, particularmente, de los campos universitario y laboral, y que, al amparo de sus logros académicos, se traza metas ambiciosas, para lo cual construye su propio proyecto de desarrollo profesional.

Conviene mencionar que el trabajo de campo reveló que ni la pareja ni la religión jugaban un rol importante en el proceso de integración a la vida universitaria, ni como pruebas ni como soportes. En cambio, frente a la prueba de la exigencia académica y al ambiente de intensa competencia, sí fue posible identificar dos soportes; ambos constituyen formas de capital social y se manifiestan a través de una conducta “agéntica”. En ese sentido, estos soportes se evidencian en las acciones de un individuo que no se deja vencer por las organizaciones y el entorno, sino que enfrenta y sale airoso de los retos que la organización le impone. Ciertamente y tal como será detallado más adelante, esto representa cierta forma de sumisión a las demandas académicas de la organización. En última instancia, la Universidad espera logros académicos de sus estudiantes. A pesar de ello, esta forma de sometimiento no deja de ser una manera de enfrentar la prueba y superarla.

El primer soporte identificado es la fuerte presión del proyecto educativo familiar, que era alimentada por las expectativas sobre el desempeño académico-profesional de los estudiantes de provincias y por el sacrificio económico realizado por sus familias para pagar sus estudios. Esta presión continua los sostuvo, pues derivó en un empuje permanente: no rendirse y buscar las estrategias óptimas para superar los desafíos académicos. Así, surge el otro soporte, que son las estrategias encontradas, y en parte fabricadas, por el propio estudiante: pedir apoyo a sus profesores en su horario de atención, pagar por clases de refuerzo en las academias denominadas “grupos de estudio” y, especialmente, constituir o integrarse a un pequeño equipo de compañeros con los cuales sentían que era productivo estudiar en grupo. Este equipo terminó siendo el crisol de fuertes amistades de la etapa universitaria. No obstante, las experiencias de sociabilidad terminaron constituyendo una nueva prueba. En efecto, la mayoría de los entrevistados señaló que en la UP encontraron grupos de estudiantes cerrados, bastante impermeables, los cuales les causaban una sensación de aislamiento.

La representación social que generaron los estudiantes de provincias respecto de los grupos de estudiantes cerrados que encontraron en la UP fue elaborada y ajustada progresivamente, pero posee aspectos comunes. Estos estudiantes llegaron a ser apodados como los(as) “chico(a)s placita”, pues la pequeña plaza de la Universidad del Pacífico era uno de sus principales puntos de encuentro. En la representación de los entrevistados, los(as) “chico(a)s placita” son estudiantes de posición social alta, que provienen de los colegios más “exclusivos”. Estos colegios les brindaron una buena base de conocimientos necesarios para el desempeño universitario, como el idioma inglés.

El(la) chico(a) placita desconoce la problemática social del país y no le interesa conocerla. En ese sentido, se ubica mejor Miami que en el Perú y probablemente de este último país tan solo conoce los distritos de mayor nivel socio-económico de la ciudad de Lima. Esta descripción de un individuo desligado de su realidad está matizada por el componente racial, el cual en varias descripciones aludía al fenotipo blanco, de pelo rubio o castaño y de ojos claros. Incluso, algunas de las entrevistadas llegaron a sentir, de parte de algunos(as) de los chicos(as) placita, cierto nivel de violencia simbólica, típicamente, diversas expresiones de discriminación. Estas últimas no presentaban naturaleza exclusivamente racial, pues consistían en burlas respecto del lugar de origen o forma de vestir. Dichas expresiones llegaban a ser recibidas por estudiantes de provincias de fenotipo marcadamente blanco, por ejemplo, mofas por su acento de la sierra.

Ciertamente, para los estudiantes migrantes, no todos los limeños eran chicos placita. En contraste con este grupo, estaba el “chico pecera”. Se trata de estudiantes de menor nivel socio-económico, de cuyos colegios ingresan pocos alumnos a la Universidad del Pacífico y que vive en carne propia presiones similares a las del estudiante de provincias, pues sus estudios implican un gran esfuerzo económico para sus padres. En respuesta, a las presiones familiares, el “chico pecera” está muy comprometido con los estudios, por lo cual pasa muchas horas en la biblioteca. Precisamente, de allí surge la denominación

aplicada a estos estudiantes, pues el área de lectura de la antigua biblioteca de la UP era conocida como la “pecera”.

La mayoría de los entrevistados señaló que se sintió un chico pecera y al igual que lo fueron sus amigos limeños. Además de los chicos pecera, una parte importante de los amigos de los entrevistados también fueron estudiantes migrantes, no solo de su lugar de origen, sino de las diversas provincias del país. La explicación detrás del alto porcentaje de estudiantes de provincias que constituyeron el núcleo de amistades de los entrevistados está asociada a la existencia de grupos cerrados y a la necesidad de formar redes tanto para el estudio como para los trabajos grupales en diversos cursos.

A pesar del reto que representó la sociabilidad, los estudiantes de provincias no se rindieron y, si bien fueron minoritarios los casos de integración con los denominados “chicos placita”, forjaron amistades con sus pares de provincias o con estudiantes de Lima de similar posición socio-económica que los ayudaron a sostenerse frente a la prueba de la exigencia académica. En síntesis, los estudiantes de migrantes experimentaron una fuerte presión familiar, la cual fue alimentada por las expectativas sobre su desempeño y por el sacrificio económico realizado por sus padres. Estas tensiones generaron un empuje personal que fue desplegado en un contexto de cierto vacío organizacional en materia de acompañamiento durante el proceso de inserción a la vida universitaria. Más bien, la presencia organizacional se sintió a través de una competencia permanente, enmarcada en un contexto de alta exigencia académica; así como en las demandas de profesores y compañeros de estudios dirigidas a la construcción de un proyecto personal ajustado al estereotipo de un profesional competitivo y altamente globalizado. De este modo, las pruebas que fueron forzados a enfrentar los estudiantes de provincias fabricaron un grupo de profesionales bastante completos: conscientes de la problemática nacional gracias a su experiencia de vida y, a la vez, orgullosos de lo que han logrado, éticamente correctos, respetuosos de las reglas de la competencia. Después de todo, el ejemplo que recibieron de

autoridades y profesores universitarios es que el logro académico, el mérito conseguido sobre la base del talento y el esfuerzo, es más importante que el origen socio-económico o la fortuna familiar. Dan muestra de estos perfiles fabricados por las pruebas, sus cuestionamientos a los casos de copia o plagio con los que se encontraron algunos entrevistados, así como sus críticas al desconocimiento de la realidad nacional entre sus pares de Lima.

En suma, la presente investigación ha permitido identificar cuatro pruebas que han enfrentado los estudiantes de provincias de la Universidad del Pacífico. Todas ellas relacionadas en diferente medida. Las dos primeras son pruebas académicas: la prueba de la exigencia y la prueba de la competencia. La primera está referida a la alta dificultad de las evaluaciones que enfrentaron, así como a las altas demandas de las asignaturas que cursaron: conocimientos de base, estrategias de estudio, empeño académico e incluso talento para el aprendizaje. Por su parte, la prueba de la competencia surgía pues, además de preocuparse por alcanzar los altos estándares académicos demandados (prueba de la exigencia), también se debían preocupar por no dejarse superar por el resto de sus compañeros (prueba de la competencia). En efecto, la prueba de la competencia se vivió en el esfuerzo por entrar al cuadro de mérito del tercio superior, al igual que en la necesidad de obtener un promedio ponderado elevado para mejorar su ubicación en el proceso de matrícula y así conseguir un cupo en los salones de los “mejores” profesores.

Las otras dos pruebas son la de sociabilidad y la prueba familiar. La primera surgía por la evidente necesidad de reconstruir las redes de amigos luego de la migración. Aquí el reto fue encontrarse con grupos cerrados formados por estudiantes de los colegios más exclusivos de Lima, debido a lo cual establecieron vínculos con pares de su misma u otras provincias, así como con estudiantes limeños que no provenían de los colegios más exclusivos, por lo cual compartían con ellos el rasgo del “forastero”.

Por su parte, la familia atravesó las pruebas de la exigencia y la sociabilidad, así como la de la competencia. Desde la configuración del proyecto educativo familiar de migración universitaria, pasando por el peso que ejerció el padre en el proceso de selección de la carrera a estudiar. Hasta la permanente presión familiar que empujaba a enfrentar sin subsidio organizacional, y de modo casi heroico, los desafíos académicos y personales que impuso la migración universitaria. Precisamente, el condicionamiento generado desde el modelo familiar era uno de los factores que empujaba a armar redes de apoyo, como los amigos con los cuales se estudiaba en grupo, para así superar la prueba de la exigencia académica. No solo ello, al ser guiados por el proyecto familiar a estudiar en la Universidad del Pacífico, los estudiantes migrantes asimilaron la cultura y los valores de la competencia y del éxito que transmite esta organización. Además, fueron sometidos a las presiones de profesores y compañeros dirigidas a la construcción de un proyecto personal, es decir, a realizar planes sobre su futuro ajustados al perfil organizacional, el cual está enmarcado en el estereotipo de un profesional altamente competitivo y globalizado. De este modo, se terminó generando un nuevo proyecto, ahora personal, que, por obra de las expectativas a las cuales somete la Universidad, lleva a liberarse del yugo familiar.

7.2. Recomendaciones

Las dos últimas preguntas de la guía de entrevistas pretendían recoger recomendaciones para facilitar la integración de los estudiantes de provincias a la vida universitaria (ver Anexo III). A partir de las respuestas a estas preguntas, así como de los hallazgos de la presente investigación, es posible plantear algunas recomendaciones generales destinadas no solo a la Universidad del Pacífico sino también a otras organizaciones educativas que suelen enrolar a estudiantes de provincias. Dichas recomendaciones pueden

ser agrupadas en tres ejes: el eje académico, el eje de la sociabilidad y el eje del establecimiento en la ciudad.

En el eje académico, la menor profundidad de los conocimientos escolares que los estudiantes de provincias aseguran sufrir puede ser compensada con un sistema de tutoría. Ciertamente, este acompañamiento debería abarcar diversos frentes. En primer lugar, está el frente netamente académico, donde es clave que los tutores apoyen a los estudiantes a nivelarse en aquellos contenidos donde presentan algún déficit; e incluso conviene considerar la posibilidad de brindar clases de refuerzo de nivel preuniversitario o cursos de comprensión lectora en inglés. En este caso, se requiere de tutores muy sólidos académicamente, que podrían ser estudiantes destacados, jefes de prácticas o profesores.

El sistema de acompañamiento también debería estar dirigido a brindar orientación que permita superar los desafíos socio-emocionales que enfrentan los estudiantes de provincias al migrar. Entre estos desafíos, está el manejo de la sensación de desventaja académica que sienten al compararse con sus pares de Lima, al igual que la necesidad de reconstrucción de la red de amistades. Es importante reconocer que estos últimos tipos de apoyo requieren de tutores con perfil de psicólogo o trabajador social. No está de más considerar aplicar la figura denominada “hermano mayor”, mediante la cual estudiantes de provincias que acaban de terminar sus estudios, o están por acabarlos, comparten sus experiencias y acompañan en el proceso de inserción a la vida universitaria a quienes recién ingresan a la universidad.

Para apoyar en el eje de la sociabilidad, también pueden ser útiles reuniones o talleres de integración organizados por la universidad; especialmente, antes de iniciar o en la etapa de inicio de los estudios. El objetivo de este tipo de talleres debería ser que los estudiantes de provincias se conozcan con los de Lima y así contribuir a romper la formación endogámica de grupos de amistad o de estudio. Para este propósito, también pueden ser útiles políticas académicas o

estrategias didácticas; por ejemplo, promover que, en los cursos universitarios de los primeros años, los estudiantes no formen libremente sus grupos para realizar los trabajos encargados por el profesor, pues esto tiende a llevar a que quienes ya son amigos formen grupos que mantienen la endogamia. Por el contrario, los profesores deberían formar los grupos aleatoriamente, lo cual facilitaría que el estudiante de provincias interactúe más con estudiantes limeños, así como con estudiantes de diversos colegios de origen.

Finalmente, las recomendaciones para el eje del establecimiento en la ciudad están relacionadas con programas de apoyo u orientación al migrante: brindar rutas de autobuses, describir la ciudad (mapearles Lima), ofrecer recomendaciones de seguridad, orientar en materia de *housing* (por ejemplo, brindar una lista de habitaciones o pensiones recomendadas por la UP para los estudiantes migrantes).

Es importante reconocer que las entrevistas con el personal administrativo de la Universidad del Pacífico permitieron determinar que varias de las recomendaciones anteriormente propuestas han sido implementadas progresivamente durante los últimos años en dicha casa de estudios.

VIII. Referencias bibliográficas

ARAUJO, Kathya y Danilo MARTUCCELLI

2012a *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I. *Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Santiago: LOM ediciones.

2012b *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo II. *Trabajo, sociabilidades y familias*. Santiago: LOM ediciones.

2010 “La individuación y el trabajo de los individuos”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, volumen 36, pp. 77-91. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1517-97022010000400007&pid=S1517-97022010000400007&pdf_path=ep/v36nspe/v36nspea07.pdf&lang=es

AUSUBEL, David

1976 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

BALLARD, Charles L. y Marianne F. JOHNSON

2004 “Basic Math Skills and Performance in an Introductory Economics Class”. *Journal of Economic Education*. Londres, volumen 35, número 1, pp. 3-23.

BARRÈRE, Anne

2016 “La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales”. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, año 25, número 46, pp. 75-83. Consulta: 8 de diciembre de 2017.

<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/56.pdf>

BELTRÁN, Arlette y Karlos LA SERNA

2011 “¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico”. En: Karlos La Serna (editor) (2011). *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, pp. 251-322.

2009 “¿Cuán relevante es la educación escolar para el desempeño universitario?” Documento de Trabajo N° 85. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN

2012 [1967] *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BIGGS, John

2006 *Calidad del aprendizaje universitario*. 2da ed. Madrid: Narcea S.A. ediciones.

BOURDIEU, Pierre

2013 *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

2002 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Tercera edición. Barcelona: Editorial Anagrama.

2001 *Poder, Derecho y clases sociales*. Segunda edición. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

1999 *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

2008 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

BOUVEAU, Patrick

2004 “La discriminación positiva en el mundo: ¿una utopía pedagógica?” En *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, UNICEF, UNESCO y Universidad Alberto Hurtado, pp. 49-57.

CALLIRGOS, JUAN Carlos.

1995 *La discriminación en la socialización escolar*. Separata. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Consulta: 28 de diciembre de 2017.

http://alertacontraelracismo.pe/sites/default/files/Callirgosladiscriminacionenlaescuela_0.pdf

CASTRO, Juan Francisco y Gustavo YAMADA

2013 “Evolución reciente de la calidad de la educación superior en el Perú: no son buenas noticias”. En YAMADA Gustavo y Juan Francisco CASTRO (editores). *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico/Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior universitaria, pp. 25-63.

COLEMAN, James

1988 “Social capital in the creation of social capital”. *The American Journal of Sociology*. Chicago, número 94, pp. 95-120.

CUENCA, Ricardo.

2015 “Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción”. En CUENCA,

RICARDO (editor). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, pp. 9-17.

CUETO, Santiago y otros

2006 “Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho”. En BENAVIDES, Martín (editor). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE, pp. 13-78. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://grade.org.pe/download/pubs/Oportunidades%20de%20aprendizaje.pdf>

2004 “Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho”. En BENAVIDES, Martín (editor). *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad*. Lima: GRADE, pp. 15-68. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://grade.org.pe/download/pubs/EPP%20y%20Equidad-1.pdf>

DAUGHERTY, Timothy y Eric LANE

1999 “A longitudinal Study of Academic and Social Predictors of College Attrition”. *Social Behavior and Personality*. Nueva Zelanda, volumen 27, número 4, pp. 355-362.

DORAN, Michael, Marvin BOUILLON y Claire SMITH

1991 “Determinants of Student Performance in Accounting Principles I and II”. *Issues in Accounting Education*. Florida, volumen 6, número 1, pp. 74-84.

DUBET, François y Danilo MARTUCCELLI

1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

DURKHEIM, Émile

2013 [1922] *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

DYER, Rodrigo y Mauricio MARCHESE

2012 *¿El incremento en la deserción en educación superior es causada por factores académicos?: un análisis de la evolución en la deserción en educación superior de las últimas décadas enfocado en universidades privadas*. Trabajo profesional de investigación económica. Lima: Universidad del Pacífico, Facultad de Economía, Investigación Económica II, 2012-I.

EGGERTSSON, Thráinn

1996 "A note on the economics of institutions". En ALSTON, Lee, Thráinn EGGERTSSON y Douglass NORTH (editores). *Empirical Studies in Institutional Change*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 6-24.

ELIAS, Norbert

2012 "La relación entre establecidos y marginados". En SIMMEL, George. *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur, pp. 57-86.

GARCÍA, Magally y María Silvia MEDINA

2011 *Factores que influyeron en el proceso de integración a la Universidad Católica y en el rendimiento académico de los alumnos que ingresaron en el 2014-I procedentes de los diferentes departamentos de Perú*. Tesis para optar el grado de Magíster en Gerencia Social. Lima: Escuela de Postgrado de la PUCP. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1233/GARCIA_MAGALLY_MEDINA_MARIA_FACTORES_INFLUYERON.pdf?sequence=1

GAXIOLA, José; GONZÁLEZ, Sandybell y CONTRERAS, Zita.

2012 “Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [online]. Baja California, volumen 14, número 1, pp.165-181. Consulta: 23 de diciembre de 2017.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a11.pdf>

GIROLA, Lidia

2012 “Las representaciones e imaginarios sociales”. En DE LA GARZA TOLEDO, Enrique y Gustavo LEYVA (editores). *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 441-468.

HASKINS, Charles

1965 *The Rise of Universities*. Ithaca/Londres: Cornell University Press.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA

2010 *Metodología de la investigación*. 5ta edición. México: McGraw Hill.

HOSSLER, Don, Jack SCHMIT y Nick VESPER

1999 *Going to College. How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore/Londres: The John Hopkins University Press.

ILLOUZ, Eva

2007 *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz Editores.

INSTITUTO DE OPINIÓN PÚBLICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ (IOP PUCP)

2014 *Estudio Familia, Roles de Género y Violencia de Género*. Informes de Estudio, N° 2. Lima: IOP PUCP. Consulta: 22 de diciembre de 2017.

http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/36496/OP_1212_01_R_4.pdf?sequence=1

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

1997 I Censo Universitario 1996: Síntesis Estadística. Lima: Dirección Técnica de Censos y Encuestas.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI) Y ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES (ANR)

2011 II Censo universitario 2010. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Consulta: 05 de agosto de 2017.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/503.%20II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

JIMÉNEZ, Carmen

2006 “Educación familiar y alumnos con alto rendimiento”. *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, volumen 64, número 234, pp. 273-300.

JODELET, Denise

1986 “La representación social”. En MOSCOVICI, Sergé (editor). *Psicología social*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., pp. 469-494.

KAUFMANN, Jean-Claude

2011 *Cuerpos de mujeres, miradas de hombres*. Santiago: LOM Ediciones.

2009 *Irritaciones. Las pequeñas guerras de la pareja*. Barcelona: Editorial Gedisa.

1999 “La ropa sucia”. En BECK, Ulrich (compilador). Hijos de la Libertad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 211-246.

LA COLMENA, REVISTA

2016 “Entrevista a Danilo Martuccelli”. Consulta: 20 de diciembre de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=8RCrxm8Zlio&t=464s>

LA SERNA, Karlos

2011 “El producto del aprendizaje: el rendimiento académico”. En: Karlos La Serna (editor) (2011). *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, pp. 19-103.

2010 *La influencia de las variables académicas, psicológicas y socio-familiares, sobre las calificaciones finales de los cursos introductorios de economía: un estudio causal en la Universidad del Pacífico*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior. Lima: Escuela de postgrado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

LA SERNA, Karlos y Hongrui ZHANG

2012 *La explicación del rendimiento en los cursos introductorios de economía. ¿Cuánto influye el profesor?: un estudio en la Universidad del Pacífico*. Lima. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/386/DD1207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LAHIRE, Bernard

2007 "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología Social*. Madrid, número 16, pp. 21-37. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585002>

2006 *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

2004 *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra Edicions.

LAREAU, Annette

2011 *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Segunda Edición. Berkeley: University of California Press.

1987 "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital". *Sociology of Education*. California, volumen 60, número 2, pp. 73-85.

LAREAU, Annette y Erin MC NAMARA

1999 "Moments of Social Inclusion and Exclusion. Race, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships". *Sociology of Education*. California, volumen 72, número 1, pp. 37-53.

LE GOFF, Jacques

2008 *Los intelectuales de la Edad Media*. Cuarta edición. Barcelona: Editorial Gedisa.

LEÓN, Magdalena y Jimena HOLGUÍN

2004 "La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: El caso del programa "Oportunidades para talentos nacionales"". *Revista de*

Estudios Sociales. Bogotá, número 19, pp. 57-70. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a05.pdf>

LÓPEZ, Francisco

2006 “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”. En LÓPEZ, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior: Análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, pp. 21-105.

LÓPEZ, Mercedes y Ana Isabel LÓPEZ

2013 “Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación”. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, número 64, pp. 131-153. Consulta: 20 de diciembre de 2017.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a06.pdf>

MARTUCCELLI, Danilo

2015 *Lima y sus arenas. Poderes sociales y jerarquías culturales*. Lima: Cauces editores.

2013 “Clase magistral de Danilo Martuccelli: Sociologías do Indivíduo: a contribuição de Danilo Martuccelli (3º DIA) ofrecida en la Faculdade de Educação da UFMG”. Dividida en tres videos (3 partes) Consulta: 20 de diciembre de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=BnrIhiGHoS4&t=82s>

<https://www.youtube.com/watch?v=135XxgsbGMQ&t=1s>

<https://www.youtube.com/watch?v=75vIc7SD-GQ&t=16s>

2010 *¿Existen individuos en el Sur?*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

2007a *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

2007b *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

2004 “Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*. Barcelona, número 66-67, pp. 53-68. Consulta: 8 de diciembre de 2017.

https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/afers/66_67/martucelli_cast

MARTUCCELLI, Danilo y François DE SINGLY

2012 *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.

MCDONOUGH, Patricia y Amy FANN

2007 “The Study of Inequality”. En GUMPORT Patricia (editora). *Sociology of Higher Education. Contributions and their Contexts*. Baltimore: The John Hopkins University Press, pp. 53-93.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU)

2016 *Memoria Institucional del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2012 – 2015*. Lima: Ministerio de Educación. Consulta: 05 de agosto de 2017.

http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/MemorialInstitucional_2012-2015.pdf

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN (UNESCO)

1998 *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París, 5 - 9 de octubre de 1998. Tomo I. Informe final. Consulta: 9 de julio de 2017.

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UIS Statistics. Consulta: 11 de diciembre de 2017.

<http://data.uis.unesco.org/>

PEACE, Marjorie

2004 *Strengthening World Bank support for quality assurance and accreditation in higher education in East Asia and the Pacific*. UNESCO: Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education “Widening Access to Quality Higher Education”, Paris, 28 – 29 Junio de 2004. Consulta: 9 de julio de 2017.

http://apacqualitynetwork.com/media/library/publications/strengthening_world_bank_support.pdf

PEÑA, Carlos

2004 “Igualdad educativa y sociedad democrática”. *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, UNICEF, UNESCO y Universidad Alberto Hurtado, pp. 21-29.

PEREYRA-ELÍAS, Reneé y otros

2010 “Prevalencia y factores asociados con síntomas depresivos en estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima”. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. Lima, volumen 27, número 4, pp. 520-526. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v27n4/a05v27n4.pdf>

PORTOCARRERO, Gonzalo, José Luis ROSALES y Tilsa PONCE

2008 *Los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú hoy. El caso de Estudios Generales Letras*. Informe de Investigación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

RAMA, Claudio

2009 “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, número 50, pp. 173-195. Consulta: 9 de julio de 2017.

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/94B7149217FDC7240525782D00743BE3/\\$FILE/80011741010.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/94B7149217FDC7240525782D00743BE3/$FILE/80011741010.pdf)

2005 “La política de educación superior en América Latina y el Caribe”. *Revista de la Educación Superior*. México, XXXIV (2), número 134, pp. 47-62. Consulta: 13 de julio de 2017.

<http://www.redalyc.org/pdf/604/60411920005.pdf>

RAMÍREZ, Jorge y Eduardo HERNÁNDEZ

2012 “¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo”. *Sinéctica*. México, número 39, pp. 1-14. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889005>

RASHDALL, Hastings

2000 [1895] *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Volumen 1. New York: Cambridge University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE)

Diccionario de la lengua española. Consulta: 18 de diciembre de 2017.

<http://dle.rae.es/?w=diccionario>

ROMERO, Agustín y otros

2013 Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona, volumen 31, número 2, pp. 375-391. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://revistas.um.es/rie/article/view/151851/158141>

SANBORN, Cynthia

2001 "La universidad en el Perú: desafíos y preguntas". En: FORO EDUCATIVO y CONSORCIO DE UNIVERSIDADES. *La universidad que el Perú necesita*. Lima: Foro Educativo y Consorcio de Universidades, pp. 17-39.

SCHECHNER, Richard

2000 *Performance Teoría y Prácticas Interculturales*. Buenos Aires: Universidad del Buenos Aires.

SCHÜTZ, Alfred

2012[1944] "El forastero; ensayo de psicología social". En SIMMEL, George. *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur, pp. 27-42.

SEMINARIO, Bruno

2015 *El Desarrollo de la Economía Peruana en la Era Moderna: precios, población, demanda y producción desde 1700*. Lima: Universidad del Pacífico.

SIMMEL, George

2016[1903] *Las grandes ciudades y la vida intelectual*. Madrid: Hermida Editores.

2012[1908] “El extranjero”. En SIMMEL, George. *El extranjero. Sociología del extranjero*. Madrid: Sequitur, pp. 21-26.

SOLÉ, Isabel y César COLL

1998 *Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en aula*. Octava edición. España: Editorial Graó.

SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSITARIA (SUNEDU)

Lista de universidades públicas y privadas. Consulta: 11 de diciembre de 2017.

<https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>

THROSBY, David

2001 *Economics and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

TRAHTEMBERG, León

2003 “Crisis en secundaria: Los colegios preuniversitarios”. En: León Trahtemberg. Consulta: 12 de diciembre de 2017.

<http://www.trahtemberg.com/articulos/866-crisis-en-secundaria-los-colegios-pre-universitarios.html>

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

s. f. *La universidad*. Consulta: 19 de julio de 2018.

<http://www.up.edu.pe/la-universidad>

ZABALZA, Miguel Ángel

2002 *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Editorial Narcea.

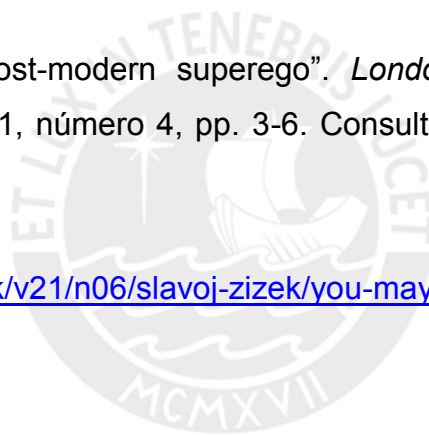
ZIEGERT, Andrea

2000 “The Role of Personality Temperament and Student Learning in Principles of Economics: Further Evidence”. *Journal of Economic Education*. Volumen 31, número 4, pp. 307-322.

ŽIŽEK, Slavoj

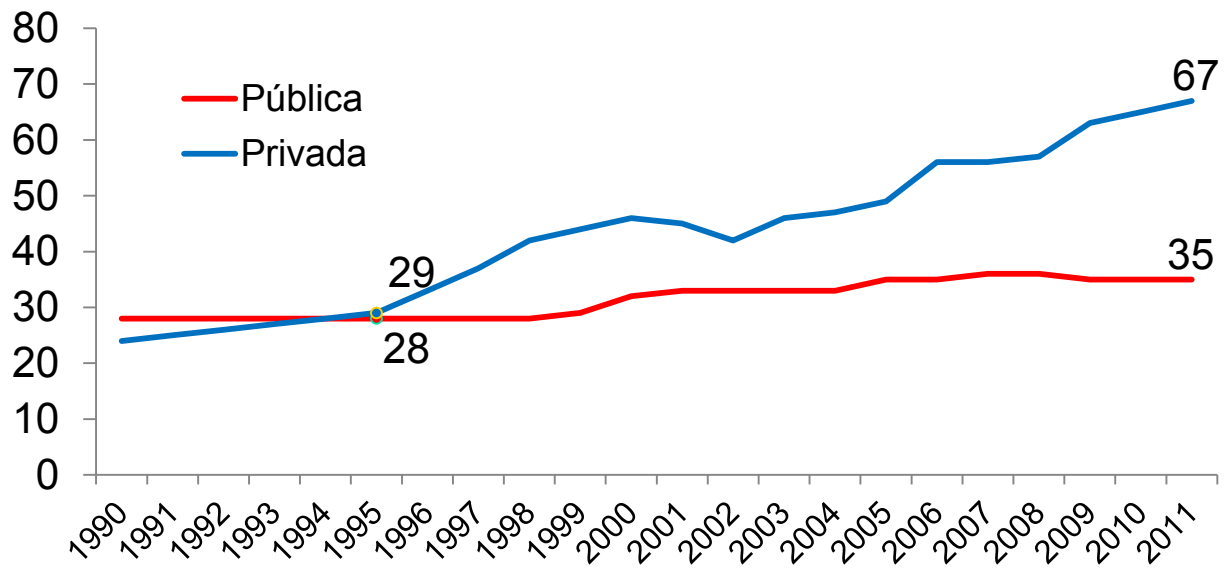
1999 “‘You May!’: the post-modern superego”. *London Review of Books*. Londres, volumen 31, número 4, pp. 3-6. Consulta: 16 de diciembre de 2017.

<https://www.lrb.co.uk/v21/n06/slavoj-zizek/you-may>



IX. Anexos

Anexo I: Gráfico de evolución del número de universidades en el Perú (1990-2011)



Fuente y elaboración: Dyer y Marchese (2012)

Anexo II: Guía de entrevistas inicial

Guía de entrevistas

Tópico	Tema principal	Tema complementario o detalle
Decisión de migrar	Sabemos que usted terminó estudios secundarios en un colegio ubicado fuera de la ciudad de Lima, ¿Qué lo motivó a migrar a Lima a estudiar? Específicamente, ¿cómo supo de la existencia y por qué escogió la Universidad del Pacífico?	¿Tuvo otras opciones además de migrar o estudiar en la Universidad del Pacífico? ¿Por qué las descartó?
Desafíos	¿Cuáles fueron los principales retos o desafíos que enfrentó producto de la migración? ¿Cómo los superó o manejó?	¿Cuáles fueron los cambios más radicales en su vida luego de migrar (alojamiento, transporte, alimentación, quehaceres)? Concentrarse en los aspectos académicos y no académicos
Competencia	¿Siente que fue un estudiante competitivo, preocupado por su rendimiento académico?	Siente que en algún momento se volvió un alumno competitivo ¿por qué?
Familia	¿Cómo influyó su familia en la decisión de migrar? ¿Qué sentimientos/emociones le generó la distancia con la familia? ¿Siente que la distancia con la familia afectó su desempeño académico?	Describa las relaciones con su familia antes de migrar ¿Cómo mantuvo contacto con su familia luego de migrar? Siente que encontró una “segunda familia” en Lima, de ser así descríbala.
Amigos	¿Cómo influyeron sus amigos (del barrio o el colegio) en la decisión de migrar? ¿Qué sentimientos/emociones le generó la distancia con sus amigos de su lugar de origen? Cómo reconstruyó su red de amigos ¿qué papel jugaron sus nuevos amigos en su desempeño académico y en su integración a la	Describa las relaciones con sus amigos (del colegio y del barrio) antes de migrar ¿Cómo mantuvo contacto con sus amigos luego de migrar?

	vida universitaria?	
Pareja	¿Tuvo pareja en Lima? ¿Qué papel jugó su pareja en su desempeño académico y en su integración a la vida universitaria?	¿Tuvo pareja en su lugar de origen? ¿Le fue difícil separarse de su pareja?
Formación escolar	¿Siente que la formación escolar lo preparó para los desafíos universitarios?	¿Cuáles fueron las principales fortalezas de su formación escolar que pudo aprovechar en la UP? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los principales déficit de su formación escolar que sintió en la UP? ¿Por qué?
Cierre	Si supiera que un escolar acaba de ser admitido a la UP y deberá migrar a Lima para estudiar ¿qué recomendaciones le daría?	



Anexo III: Guía de entrevistas final

Guía de entrevistas

Tópico	Tema principal	Tema complementario o detalle
Decisión de migrar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué lo motivo a migrar a Lima a estudiar? • Específicamente, ¿cómo supo de la existencia y por qué escogió la Universidad del Pacífico? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo otras opciones además de migrar o estudiar en la Universidad del Pacífico? • ¿Por qué las descartó? • ¿Quería volver a su región terminados los estudios? ¿por qué no volvió?
Formación escolar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Siente que la formación escolar lo preparó para los desafíos universitarios? En conocimiento y en método de estudio. • Tu educación y formación fue tradicional o parecida a la UP. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las principales fortalezas de su formación escolar que pudo aprovechar en la UP? ¿Por qué? • ¿Cuáles fueron los principales déficit de su formación escolar que sintió en la UP? ¿Por qué? ¿el inglés? ¿informática?
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Describa las relaciones con su familia antes de migrar. ¿se leía en su casa? ¿Había un ambiente empresarial? o ¿político? ¿Cuál era el estatus de tu familia? • ¿Cómo era la posición social de la familia? ¿nivel socio-económico? ¿sentiste que tu posición social era diferente en Lima que en provincia? • ¿Cómo influyó su familia en la decisión de migrar? (padres, hermanos, primos, tíos, etc.) • ¿Cuáles eran las expectativas de sus padres? • ¿Qué sentimientos/emociones le generó la distancia con la familia? • ¿Siente que la distancia con la familia afectó su desempeño académico? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál era el nivel de formación de los padres y cómo era el ambiente intelectual o académico en la familia? • ¿Cómo se involucraban sus padres en su formación escolar? ¿esperaban un rendimiento escolar destacado o competitivo? • ¿Sentiste presiones familiares para que seas profesional? ¿había modelos familiares a seguir? • ¿Cómo apoyaba la familia tus tareas académicas en la etapa escolar? • ¿Cómo mantuvo contacto con su familia luego de migrar? • Siente que encontró una “segunda familia” en Lima, de ser así descríbala.
Amigos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influyeron sus amigos (del barrio o el colegio) en la decisión de migrar? • ¿Qué sentimientos/emociones le generó la distancia con sus amigos de su lugar de origen? • ¿Cómo formaba sus redes de amigos en su lugar de origen? • ¿Cómo reconstruyó su red de amigos ¿qué papel jugaron sus nuevos amigos en su desempeño académico y en su integración a la vida universitaria? 	<ul style="list-style-type: none"> • Describa las relaciones con sus amigos (del colegio y del barrio) antes de migrar. ¿mantiene esas amistades? • ¿Estudiabas con tus amigos para hacer tus tareas académicas del colegio? • ¿Le costo dejar a sus amigos? ¿le costo dejar a su enamorada? • ¿Cómo mantuvo contacto con sus amigos luego de migrar? • ¿porcentaje de amigos de provincias?
Placita	<ul style="list-style-type: none"> • Describa al chico(a) de la placita: fenotipo, gustos, modo de vida, NSE, palabras o frases comunes. • ¿Cuál fue el trato que recibió de los “chicos de la placita”? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiso entrar al grupo de “chicos de la placita”? ¿pudo entrar o no? ¿por qué? • ¿te sentiste discriminado por estudiantes, profesores o personal administrativo o los limeños en general? ¿De qué forma?

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿todos los limeños son chicos placita? • ¿tus amigos limeños eran chicos placita?
Conciencia de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿existía conciencia de grupo entre los estudiantes migrantes? ¿cuál era su posición como colectivo frente a los “chicos de la placita”? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Lo hubieran presionado a no convertirse en un “chico de la placita”? •
Desafíos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los principales retos o desafíos que enfrentó producto de la migración? • ¿Cómo los superó o manejó? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron los cambios más radicales en su vida luego de migrar (alojamiento, transporte, alimentación, quehaceres)? • Concentrarse en los aspectos académicos y no académicos
Rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Sientes que tu desempeño académico mejoró, se mantuvo igual o empeoró conforme pasaban los semestres ¿por qué? • ¿Te interesaba aprender o sacar buenas notas en la UP? • ¿Cómo te preparabas o estudiabas para los exámenes? ¿cambio el método con el tiempo? ¿fuiste a grupos de estudio? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué afectaba más tu rendimiento académico? • ¿Sientes que la distancia de familia, amigos, tener que responsabilizarte de tu alimentación, etc. Afectó tu rendimiento académico? • ¿Llegaste a tomar el control de la situación? ¿cuándo? ¿cómo?
Competencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Siente que fue un estudiante competitivo, preocupado por su rendimiento académico? • ¿Cómo calza la competencia con la RSE que promueve la UP? ¿La UP hace responsables socialmente a sus alumnos en general o a los chicos placita? ¿qué parte de la formación? 	<ul style="list-style-type: none"> • Siente que en algún momento se volvió un alumno competitivo ¿por qué? • ¿Qué parte de la formación UP te hace competitivo?
Economía	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiste presiones económicas durante los estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Afectaron tu rendimiento? • ¿sentiste la responsabilidad de acabar por el esfuerzo económico de la familia?
Pareja	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo pareja en Lima? • ¿Qué papel jugó su pareja en su desempeño académico y en su integración a la vida universitaria? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tuvo pareja en su lugar de origen? • ¿Le fue difícil separarse de su pareja?
Soportes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Otros soportes? 	¿Un mentor, cine, religión, lectura, deporte?
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puede hacer la UP? 	Si supiera que un escolar acaba de ser admitido a la UP y deberá migrar a Lima para estudiar ¿qué recomendaciones le daría?

Anexo IV: Consentimiento informado estudiantes

FORMULARIO PARA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaración del participante en la investigación:

Yo, el participante que firma abajo, he leído y entendido la información del estudio **“Los procesos de reconstrucción del capital social y de activación de los capitales cultural y humano frente a la cartografía de pruebas de los estudiantes migrantes de la Universidad del Pacífico”**, que me ha sido provista por el investigador, y declaro que:

- He tenido la oportunidad de hacer preguntas al investigador acerca del estudio.
- He tenido suficiente tiempo para considerar mi decisión y acepto participar en el estudio.
- Entiendo que mi participación en el mismo puede incluir ser entrevistado y grabado en audio, siempre y cuando dé mi aceptación.
- Entiendo que mis datos personales, como nombre y dirección del empleador, no serán revelados a personas externas al proyecto.
- Entiendo que mis palabras pueden ser citadas en publicaciones, reportes, páginas web y otros productos de investigación, pero mi nombre no se hará explícito.
- Estoy de acuerdo con ceder al investigador mis derechos de autor en cualquier material relacionado a este proyecto.
- Entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento y que no seré interrogado sobre por qué no quiero seguir participando.

Declaración del investigador (aplica si el participante la solicita: Sí No)

- Yo, el investigador que firma abajo, me comprometo a proteger el anonimato del participante, atendiendo su solicitud.

Nombre del participante: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Firma del participante: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre del investigador: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Firma del investigador: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Adaptado de: A Sample University Ethics form. En: Alan Bryman y Emma Bell (2011) *Business Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. pp. 126 -127. En: [https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20\(2007\)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf](https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20(2007)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf)

Anexo V: Consentimiento informado administrativos

FORMULARIO PARA CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERSONAL ADMINISTRATIVO DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

Declaración del participante en la investigación:

Yo, el participante que firma abajo, he leído y entendido la información del estudio **“Los procesos de reconstrucción del capital social y de activación de los capitales cultural y humano frente a la cartografía de pruebas de los estudiantes migrantes de la Universidad del Pacífico”**, que me ha sido provista por el investigador, y declaro que:

- He tenido la oportunidad de hacer preguntas al investigador acerca del estudio.
- He tenido suficiente tiempo para considerar mi decisión y acepto participar en el estudio.
- Entiendo que mi participación en el mismo puede incluir ser entrevistado y grabado en audio, siempre y cuando dé mi aceptación.
- Entiendo que mis palabras pueden ser citadas en publicaciones, reportes, páginas web y otros productos de investigación, pero mi nombre no se hará explícito.
- Estoy de acuerdo con ceder al investigador mis derechos de autor en cualquier material relacionado a este proyecto.
- Entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento y que no seré interrogado sobre por qué no quiero seguir participando.

Nombre del participante: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Firma del participante: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre del investigador: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Firma del investigador: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

Adaptado de: A Sample University Ethics form. En: Alan Bryman y Emma Bell (2011) *Business Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. pp. 126 -127. En: [https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20\(2007\)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf](https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20(2007)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf)

Anexo VI: Listado de muy amigos y amigos

	Nombre	Muy amigos	Amigos
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
Porcentaje de muy amigos			

Anexo VII: Identificación de los “muy amigos” de provincias de cada entrevistado

	Entrevistados												
	1	7	16	18	22	23	26	30	32	33	34	35	36
1				x				x				x	
2													
3				x									
4		x			x			x			x	x	
5	x	x		x				x		x			
6													
7					x								x
8					x			x					
9													
10	x			x						x			x
11			x	x		x							
12			x			x			x				
13				x									
14					x								
15	x			x	x			x				x	
16				x		x							
17	x			x				x			x	x	
18	x				x								
19			x			x							
20													
21			x										
22	x			x				x		x			
23			x						x			x	x
24					x	x		x					
25					x			x	x				
26													
27					x			x	x				
28			x	x		x				x			
29	x				x			x					
30				x	x					x	x	x	
31			x		x			x	x				
32								x		x		x	
33		x						x					
34		x						x				x	x
35	x			x				x	x	x	x		x
36		x								x			
37			x			x							x
38													
39		x	x		x			x		x			
40													x
41													
42													
43													
TOTAL	8	6	9	13	13	7	3	16	4	9	4	8	7
RELATIVO =TOTAL/42	19,1%	14,3%	21,4%	31%	31%	16,7%	7,1%	38,1%	9,5%	21,4%	9,5%	19,1%	16,7%

Anexo VIII: Identificación de los “amigos” de provincias de cada entrevistado

	Entrevistados												
	1	7	16	18	22	23	26	30	32	33	34	35	36
1					x						x		x
2				x									
3					x		x						
4	x		x	x					x				x
5			x		x	x	x		x		x	x	x
6		x	x	x	x		x	x	x			x	
7			x					x					
8				x		x	x						x
9													
10							x	x					
11		x					x	x	x			x	
12		x										x	x
13					x		x						
14				x		x		x	x				
15			x				x		x		x		
16		x			x		x	x	x	x			
17			x		x	x			x				
18			x				x	x					
19				x	x		x		x		x	x	
20				x	x								
21		x		x	x	x	x	x				x	
22		x	x			x	x				x		
23		x		x	x			x			x		
24		x	x	x			x					x	x
25			x	x									
26					x								
27													
28		x			x		x	x	x				
29			x	x		x					x	x	
30	x	x	x			x			x				x
31	x	x		x		x	x			x		x	
32			x			x	x				x		x
33			x	x	x				x			x	x
34	x				x	x			x	x			
35		x	x			x							
36			x		x	x		x				x	
37		x		x			x	x					
38													
39	x			x		x			x		x	x	x
40		x	x										
41							x						x
42													
43													
TOTAL	5	14	17	16	16	15	19	12	14	3	9	12	11
RELATIVO =TOTAL/42	11,9%	33,3%	40,5%	38,1%	38,1%	35,7%	45,2%	28,6%	33,3%	7,1%	21,4%	28,6%	26,2%