

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**TRAYENDO DE VUELTA AL INDIVIDUO:
LOS SOPORTES EXTERNOS EN EL PROCESO DE INSERCIÓN Y
PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS BECARIOS Y
BECARIAS DE BECA 18**

Tesis para optar el grado académico de Magistra en Sociología con
mención en Desarrollo

AUTORA

ANDREA MARIANA ROMÁN ALFARO

ASESORA

SILVANA EUGENIA VARGAS WINSTANLEY

JURADO

MARTÍN BENAVIDES ABANTO

LARS STOJNIC CHÁVEZ

LIMA – PERÚ

2016

Resumen ejecutivo

A pesar de los importantes avances realizados en el Perú en términos de reducción de la pobreza, la discusión sobre la desigualdad social sigue siendo importante en el debate académico y de políticas públicas, especialmente en educación. Según la evidencia, hay una relación recíproca entre educación superior y pobreza en nuestro país (Castro et al., 2011; Salazar-Cóndor et al., 2015). Las investigaciones afirman que las barreras económicas, sociales, culturales y las dinámicas de poder y exclusión dentro del espacio educativo dificultan el ingreso y permanencia de miles de jóvenes en la educación superior (Benavides, 2004; Zavala & Córdova, 2010).

Por esta razón, esta investigación propuso estudiar las estructuras sociales que se activan y aparecen en la educación superior a través del estudio y análisis de los soportes y herramientas (Martuccelli, 2007a) que emplean un grupo de jóvenes provenientes de hogares con bajos recursos económicos que ingresaron a una universidad privada y de prestigio en Lima gracias al Programa Beca 18.

Los resultados sugieren que los soportes informales, o relacionados a sus comunidades, familias y amigos, así como sus características personales, son las herramientas que les permiten a los becarios insertarse y permanecer en la universidad con mayor facilidad; mientras que, las herramientas otorgadas por el programa Beca 18 perpetúan una relación inestable, contradictoria y conflictiva con el Estado. Si bien los becarios están agradecidos por la oportunidad otorgada por el programa, no siempre se sienten apoyados o cuidados por este, reforzando la insatisfacción y poca credibilidad que tiene el Estado peruano. Esta situación es comparable con la universidad, cuyas facilidades son bien recibidas por los becarios, pero cuyo espacio y comunidad universitaria no termina por deconstruir las desigualdades en el capital social, económico y cultural entre estos y el resto de los miembros de la universidad.

Palabras claves: *educación superior, programas sociales, desigualdad, movilidad social y sociología del individuo.*

Abstract

Despite the significant progress made in Peru in terms of poverty reduction, the discussion on social inequality remains important for the academic debate and public policies, especially in the field of education. According to the evidence, there is a reciprocal relationship between higher education and poverty in our country (Castro et al., 2011; Salazar-Condor et al., 2015). Research establishes that economic, social, and cultural capital, as well as the power and exclusion dynamics, within the educational space, impede the entry and stay of thousands of young people in the higher education system (Benavides, 2004; Zavala & Cordova, 2010).

For this reason, this research proposed to analyze the social structures that are activated and appear in the higher education space through the study of the supports and tools (Martuccelli, 2007a) employed by a group of young people, who belong to low income households, and study at a private and prestigious university in Lima thanks to the scholarship program Beca 18.

The results suggest that informal support, mostly related to their communities, families and friends, as well as their personal characteristics, are the main tools that allow these young fellows to enter and remain in college; while the tools provided by the program Beca 18 perpetuate an unstable, contradictory and conflicting relationship with the state. While scholars are grateful for the opportunity provided by the program, they do not always feel supported and cared by it, reinforcing the dissatisfaction and low credibility that the Peruvian State has. This situation is comparable what the university offers, which facilities are well received by the scholars, but whose space and community do not really help to deconstruct the social, economic and cultural capital inequalities that there are between them and the other members of the university.

Keywords: *higher education, social programs, inequality, social mobility, and sociology of the individual.*

Agradecimientos

Esta tesis ha sido producto de un largo proceso tanto académico como emocional. Empecé a pensar en el tema en mi primer ciclo de maestría, cuando Martín Benavides me permitió cuestionar, como buen académico, su aproximación cuantitativa a la movilidad social, la cual no me convencía del todo y, por esta razón, me dejó investigar sobre Beca 18. Posteriormente, llegué al curso de teoría contemporánea, en el que Lars Stojnic me presentó a Martuccelli, cuya perspectiva me permitió darle forma y contenido a mi tesis. Ahora ambos han aceptado ser mis jurados y, nuevamente, les estoy agradecida por todo lo que han contribuido directa e indirectamente a esta tesis.

En medio de este proceso, también llegué a Silvana Vargas, mi asesora, quien me dio la dosis de realidad que necesitaba, me enseñó a cuestionar al Estado sin miedo, y ha sido un apoyo incondicional, a nivel académico y psicológico, para acabar esta ardua tarea. Finalmente, me crucé con Eduardo Dargent, cuyas discusiones y fina selección de lecturas me permitieron darle un nuevo enfoque a este estudio y le ha dado la cuota politológica a mi análisis (incluyendo el título a mi tesis).

Asimismo, quiero agradecer a Ricardo Cuenca, Roxana Barrantes, Natalia González y, más recientemente, Erika Busse, quienes con sus comentarios y su tiempo, me han permitido aprender lo que significa hacer investigación; es decir, confundirte, perderte y exigirte hasta encontrar la mejor solución al problema.

De la misma forma, quiero darle las gracias a Giannina, mi mamá, quien ha sido un apoyo inagotable toda la vida y que sin ella, y su esfuerzo, no hubiera podido estudiar sociología, y menos la maestría; y a Paolo, quien aún estando agotado por el tema, me escuchó, cuestionó y alentó hasta que entregué esta tesis. Sin su perspectiva y criterio académico creo que este documento no hubiera sido el mismo (especialmente porque es politólogo).

Por último, tengo que agradecer de todo corazón a todos los becarios y becarias que me permitieron escuchar sus testimonios e historias de vida, no solo para esta tesis, sino también para los distintos estudios que he realizado sobre el tema. Déjenme decirles que son personas excepcionales y quiero creer que he aprendido de su perseverancia. Esta tesis es de ustedes, para ustedes y por ustedes; por eso, espero poder comunicar, al menos un poquito, lo que viven y cómo lo viven. Gracias por permitirme concluir este documento y la maestría.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
2. MARCO TEÓRICO	21
2.1 LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS PROBLEMAS DE ACCESO Y PERMANENCIA.....	22
2.2 EL INDIVIDUO EN LAS ESTRUCTURAS: LOS SOPORTES, LAS EXPERIENCIAS Y LAS PRUEBAS	28
2.3 EXPERIENCIAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: BECA 18 EN CONTEXTO	36
3. METODOLOGÍA	46
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	46
3.2 ÁMBITO DE ESTUDIO	49
3.3 PROCEDIMIENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y SELECCIÓN DE CASOS	52
3.4 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA	53
3.5 MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	55
3.6 TÉCNICAS PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN	58
3.7 CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	60
4. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA BECA 18 Y POBLACIÓN DE ESTUDIO	62
4.1 EL PROGRAMA BECA 18.....	62
4.2 EL PROCESO DE SELECCIÓN.....	65
4.3 UNA VEZ DENTRO DEL PROGRAMA	69
4.4 ¿QUIÉNES SON LOS BECARIOS Y BECARIAS DE BECA 18?	70
4.5 SOBRE LOS BECARIOS DE ESTE ESTUDIO Y SUS FAMILIAS	73
5. LOS SOPORTES EXTERNOS.....	77
5.1 LO INSTITUCIONAL: EL PROGRAMA Y LA UNIVERSIDAD	77
5.2 LOS SOPORTES “INFORMALES”: LAS REDES FAMILIARES Y AMICALES	90
6. LA RELACIÓN ENTRE SOPORTES Y PRUEBA: INSERCIÓN Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	102

7. TRAYENDO DE VUELTA AL INDIVIDUO: REFLEXIONES FINALES SOBRE EL PROGRAMA Y LOS RETOS A FUTURO	120
BIBLIOGRAFÍA	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
MARCO LEGAL	133
ANEXOS.....	134
ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA PARA BECARIOS Y BECARIAS	134
ANEXO 2: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	139



1. INTRODUCCIÓN

Es menester de esta investigación contar las historias que puedan permitir pensar en los impactos de las acciones y decisiones del Estado en las personas y otorgarle un espacio a la experiencia del individuo en la reflexión sociológica.

1.1 Planteamiento de la investigación

A pesar de los importantes avances realizados por la región latinoamericana en términos de reducción de la pobreza, especialmente en países como Uruguay y Perú (CEPAL, 2016), la discusión sobre la desigualdad social se ha posicionado en el debate académico y de las políticas públicas. Si bien el crecimiento económico ha ayudado a millones de personas a salir de la pobreza, la brecha entre los quintiles más ricos y más pobres se ha ensanchado y han aparecido nuevos tipos de desigualdades sociales que son aún más difíciles de erradicar (Mora Salas, Pérez Sáinz & Cortés, 2005, p. 7).

Esto ha planteado un reto tanto para el Estado, encargado (o no) de responder a estas desigualdades y asegurar el bienestar y la cohesión social (Fukuyama, 2004), como para las ciencias sociales, responsables de comprender de qué forma se dan estas desigualdades. Como afirma Mancini (2015),

“[...] el debate contemporáneo sobre las desigualdades plantea nuevos interrogantes a las ciencias sociales y cuestiona –desde la propia complejidad y heterogeneidad de lo social- formulaciones clásicas y, hasta cierto punto imbatibles, con respecto a la distribución de recursos, capacidades y riquezas en un nuevo orden social que ya no admite explicaciones unificadoras y monocausales sobre la movilidad y la estratificación social o sobre la asignación estructural de posiciones sociales en una determinada sociedad” (pp. 238-239).

En efecto, entender la desigualdad no solo pasa por pensar en la pobreza (en términos de ingresos económicos), sino también en que existen una serie de factores sociales (étnicos, raciales, educacionales, de género, entre otros) que se entremezclan asegurando la persistencia de diversas desigualdades (Tilly, 2000).

El problema de la desigualdad es que,

“[d]esde una perspectiva de los derechos humanos, la exclusión social [resultado de las diversas desigualdades que persisten en la región latinoamericana] es inaceptable porque [...], además de impedir el desarrollo humano y obstaculizar la gobernabilidad democrática, supone la negación de la

democracia y la ciudadanía misma” (Álvarez Icaza, Colledani & González, 2015, p. 81).

En contextos sociales en los que la democracia y sus instituciones tienen poca legitimidad, la desigualdad se vuelve un impedimento para la estabilidad, la cohesión social (dañando el contrato social) y la gobernabilidad; asimismo, obstaculiza el crecimiento económico (Insulza, 2015). La discusión sobre la cohesión social es de vital importancia para el contexto peruano, ya que esta permite crear un sentido de pertenencia y fortalecer lazos de solidaridad y confiabilidad entre los ciudadanos (Robert, 2015, p. 39); algo que sigue siendo un problema en nuestro país y se manifiesta en el alto nivel de desconfianza interpersonal e institucional, entre otros (Carrión y Zárate, 2007). Tal como afirman Casas Zamora, Muñoz-Pogossian y Vidaurri (2015), “[t]an arraigada desigualdad se refleja en una aguda y extendida percepción de injusticia [...]” (p. 56).

Para los países latinoamericanos, la discusión sobre la desigualdad ha implicado repensar el debate sobre la educación. La expansión educativa a nivel regional, especialmente de la educación superior, no solo ha reabierto la discusión sobre la desigualdad en el acceso a esta (que continúa siendo un problema), sino también sobre la calidad de las instituciones educativas. Para Levens (2015), “[e]n América Latina y el Caribe, los coeficientes de GINI [...] y el IDH (Índice de Desarrollo Humano) revelan la desalineación entre nuestros fines de desarrollo, nuestros sistemas educativos existentes y nuestra visión de región estable, democrática y orientada al progreso” (p. 194).

De acuerdo con Insulza (2015), las brechas educativas, especialmente el peso que tiene la herencia educativa sobre la oportunidad de acceder a una educación de calidad y culminar los estudios, deben ser discutidas y atacadas mediante políticas públicas que “[...] reduzcan la desigualdad de oportunidades” (p. 29). En el caso peruano, la relación que existe entre educación y pobreza continúa siendo un problema profundamente social: en primer lugar, el sistema educativo no logra proveer un derecho humano básico a miles de peruanos y, además, sanciona a aquellos interesados en continuar su educación; en segundo lugar, desde una perspectiva del capital humano, desaprovecha el potencial de millones de personas que pueden contribuir a la productividad del mercado laboral.

Distintos autores peruanos han señalado la importante relación recíproca que mantienen la educación superior y la pobreza en nuestro país (Benavides, 2004; Benavides y Etesse, 2012; Benavides, León, Haag & Cueva, 2015; Castro, Yamada &

Arias, 2011; Salazar-Cóndor, Quispe-De La Cruz & Choque-Larrauri, 2015; Yamada & Castro, 2012). Las investigaciones afirman que las barreras económicas y sociales a las que se enfrentan miles de jóvenes peruanos en su ingreso y permanencia en la educación superior les impiden, muchas veces, salir del círculo de la exclusión. En efecto, según el INEI (2013), en el 2012, solo el 2.8% de pobres extremos de 15 años a más tenía educación superior, mientras que, en el caso de los pobres, esta cifra alcanzaba el 7.8% y en los no pobres el 36.5%.

Al respecto, Castro y Yamada (2011) demostraron que el 39.1% de los jóvenes menores de 22 años con secundaria completa no cursaban estudios superiores debido a sus bajos recursos económicos. Esto pone en evidencia que el acceso a la educación superior no es necesariamente una cuestión de decisión, de optar o no por la educación, sino que depende de diversos factores que están fuera del control de los individuos. El acceso a servicios y derechos en el Perú aún dependen del origen social y trayectoria de las personas. En el caso de la educación superior, el acceso es altamente dependiente de la herencia educativa de las familias. Esta falta de oportunidades educativas tiene consecuencias duraderas sobre la pobreza (Castro et al., 2011), ya que, como afirman Yamada y Castro (2010), los retornos de la educación superior son significativos para que las personas puedan salir del círculo de la pobreza y movilizarse socialmente.

Las dificultades no solo aparecen en el acceso, sino también en permanecer y culminar el proceso educativo (Salazar-Cóndor et al., 2015). De acuerdo con el II Censo Nacional Universitario, las razones de deserción entre los estudiantes varían según el tipo de universidad. Según el INEI (2011), para los estudiantes de universidades públicas, el principal motivo de interrupción de la educación es la suspensión de los estudios debido a paros o cierres de las universidades (68%), seguido por razones de trabajo (49%). En el caso de las universidades privadas, la principal causa de interrupción son los escasos recursos económicos (73%) (INEI, 2011). Estos porcentajes confirman que,

“[...] entrar a la universidad es solo el comienzo de un extenso y difícil camino para los grupos postergados, ya que para culminar con éxito el pregrado deben sortear múltiples barreras, que prolongan sus carreras, aumentan sus tasas de deserción y los alejan de las nuevas prácticas y conocimientos en las disciplinas que estudian” (Díaz-Romero, 2006, p. 32-33).

No obstante, acceder y permanecer en la educación superior no es solo un problema de posesión de capital económico, sino también una cuestión de capital social y cultural. De acuerdo con Zavala y Córdova (2010), las brechas que se encuentran en

el sistema educativo son también producto de diferencias en conocimientos y habilidades, tales como el manejo del castellano, el inglés o la tecnología, requeridas para el éxito en la educación superior.

“Estas diferencias de orden cultural y lingüístico constituyen barreras para que un sector de la población se inserte en el sistema educativo y específicamente en el universitario, y demandan cuestionar la discriminación pedagógica en el aula y desarrollar estrategias acordes a las formas de aprender propias de los contextos culturales de los educandos” (Zavala & Córdova, 2010, p. 15).

En efecto, el sistema educativo no es ajeno a las dinámicas de poder y exclusión que caracterizan las relaciones sociales en el Perú y, por lo tanto, muchas de estas prácticas cotidianas se transfieren al propio espacio educativo.

La evidencia existente comprueba que el acceso a la educación, especialmente la educación superior, está limitado por una serie de factores relacionados a características sociodemográficas, tales como provenir de un hogar pobre o pobre extremo, proceder de un pueblo indígena, entre otros. En el Perú, la raza, etnicidad, clase socioeconómica, sexo, condición de ruralidad y demás, se coluden provocando que millones de peruanos y peruanas vivan en situaciones de precariedad y vulnerabilidad. No es casualidad que las personas más pobres del Perú sean mujeres, frecuentemente madres solteras y jóvenes, con bajos niveles educativos, indígenas y que viven en centros poblados rurales.

Por eso, a pesar del avance (consciente o inconsciente¹) en la reducción de las brechas en el acceso a la educación superior², los beneficios de la educación siguen siendo mayores para los grupos socioeconómicos más altos y provenientes de zonas urbanas. De acuerdo al estudio de Benavides y Etesse (2012), “[...] se observa una diferencia de 30% entre las áreas en la proporción de encuestados que, al igual que sus padres, no alcanzan a completar ningún nivel educativo: 25.9% en la zona urbana, 57.9% en la rural” (p. 52). Esta situación da cuenta de la persistente existencia de estructuras sociales que segregan la entrada, permanencia y culminación de la

¹ El avance ha sido resultado de una expansión en el número de centros educativos de educación superior, que ha coincidido con una fuerte ideología que prioriza la educación superior como un mecanismo de movilidad social (llamada también “mito de la educación”), y no necesariamente de una política estatal con el propósito de mejorar los niveles educativos y el capital humano en el país. La expansión de la educación superior fue un producto de la liberalización y privatización educativa que se inició durante el gobierno de Fujimori con el Decreto Legislativo 882.

² Según Benavides y Etesse (2012), el número de personas que accedieron a la educación superior se ha triplicado entre 1940 y 2005. Solo en el 2005, 25% de la población accedía a educación, en comparación con el 1% en 1940.

educación superior de miles de jóvenes pertenecientes a sectores sociales históricamente excluidos del proceso educativo.

Los imbricados de estas estructuras se dan (y también se observan) a través de las propias experiencias de los individuos. En ese sentido, la experiencia educativa de los jóvenes de más bajos recursos que ingresan a espacios universitarios está plagada de situaciones que dan cuenta de estas dinámicas estructurales y que permiten vislumbrar las desigualdades que siguen presentes (Dubet & Martuccelli, 1998). Este es el caso de los estudiantes provenientes de hogares pobres y grupos socialmente excluidos que, debido a la masificación educativa y la creación de programas de acción afirmativa o becas, tienen la posibilidad de insertarse al mundo de la educación superior, un espacio históricamente reservado para los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos.

El acceso a la educación superior les permite a estos estudiantes movilizarse socialmente y, frecuentemente, escalar en sus aspiraciones laborales y de vida. Sin embargo, los jóvenes no son receptores irreflexivos del proceso educativo. Ellos experimentan de forma distinta la educación superior y utilizan mecanismos que les permiten iniciar y continuar su educación. La experiencia de estos jóvenes, como actores de un “proceso de inculcación” del sistema educativo, es importante para comprender la forma en la que la educación superior podría estar reforzando desigualdades y desincentivando la cohesión social. Si bien estos jóvenes no están prohibidos físicamente de entrar a instituciones de educación superior, según la literatura, sufren de otras exclusiones o pasan por procesos totalmente distintos a los de sus pares que provienen de contextos familiares más afines al ambiente académico o intelectual.

Por esta razón, sus procesos individuales deben ser entendidos para comprender a mayor cabalidad la movilidad social en el Perú. Es importante, afirma Martuccelli (2007a), entender que

“[el] cambio fundamental es pues que no se puede más comprender lo que se juega a nivel del actor deduciéndolo directamente de las posiciones sociales [y sus capitales o *habitus*]. Es indispensable que la sociología le dé más espacio, más escucha, más atención a lo que hacen los actores y a la manera cómo perciben, cómo reflexionan sobre y desde las prácticas sociales” (p. 19).

En efecto,

“[...] estamos en una sociedad donde cada vez menos las organizaciones, las instituciones, nos dan el programa de acción y donde cada vez más se nos confronta a situaciones inéditas que exigen un suplemento permanente de

reflexividad de la parte de los individuos para orientarse en la vida social” (Martuccelli, 2007a, p. 18).

De acuerdo con Martuccelli (2007a), el proceso de inclusión al sistema educativo de educación superior sería una de las mayores “pruebas”³ a las que estos jóvenes se enfrentarán en su vida. La forma en la que la prueba (o las múltiples pruebas a las que se enfrentan) es experimentada, da a conocer cómo funciona el propio sistema social; es decir, las posiciones sociales y las oportunidades que tienen algunas personas y no otras en las estructuras. Asimismo, las pruebas permiten entender cómo las personas sobrepasan estas situaciones y se posicionan ante ellas. Como afirman Dubet y Martuccelli (1998), “[l]os actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su propia educación” (p. 14).

Los jóvenes no son pasivos actores definidos por su origen social y herencia educativa, sino que experimentan este proceso de forma personal y deben tomar decisiones, hacer uso de recursos y estrategias para poder, no solo insertarse, pero también mantenerse y no sucumbir a los retos y problemas que afrontan al acceder a institutos educativos de nivel superior. Para esto, los estudiantes “activan” o utilizan una serie de herramientas que les permiten transitar y surcar las distintas “pruebas” que el mismo proceso de educación superior establece. Por esta razón, descifrar cuáles son los soportes, tanto internos como externos, que aparecen como estrategias de superación, adaptación y posicionamiento en este proceso es crucial para comprender su experiencia social en su proceso de individuación en el marco de la educación superior.

Para Martuccelli (2007a), estos mecanismos y estrategias están plagados de soportes, que son las herramientas, ya sean sociales, políticas, económicas u otras, que le permiten al individuo desarrollarse y fluir en espacios sociales, así como ubicarse en estos espacios. Los soportes les permiten a los estudiantes “tenerse” y no sucumbir. Desde la perspectiva del sociólogo, el análisis de las experiencias de los becarios y becarias, de los soportes que sostienen su paso por las distintas “pruebas” a las que se enfrentan, permitirá redescubrir y reinterpretar las estructuras sociales que los siguen posicionando socialmente, a pesar de no estar completamente atados a la suerte de su condición social.

³ El concepto de “Prueba”, desarrollado por Martuccelli (2007a), será profundizado más adelante.

De esta forma, los soportes, y la forma cómo se articulan, denotan también los capitales con los que cuentan los individuos. El estudio de los soportes permite identificar aquellas estructuras y brechas (sociales y subjetivas) que se pueden estar reproduciendo en el proceso de acceso a la educación superior de los y las becarias (Bourdieu & Passeron, 2003); especialmente porque la experiencia misma en la educación superior pone al descubierto que existen tipos de capital y *habitus* que son avalados por el mismo sistema educativo. Los estudiantes se adaptan, viven, experimentan y se transforman a lo largo del proceso de re-imaginación personal que representa el acceso a la educación superior. En este proceso, ellos y ellas utilizan mecanismos y estrategias de adaptación que les permiten sobrellevar sus experiencias sociales.

Es a través de la experiencia social de los estudiantes, que es multidimensional y reflexiva, que se busca comprender un poco más el proceso de la educación superior. El análisis del proceso de individuación...

“[...] se concentra específicamente, no sobre las relaciones entre la vida interior y las transformaciones sociales, sino más precisamente sobre las manifestaciones sociales, alternativamente, o a la vez, paradójicas, ambivalentes, contradictorias, por las cuales se desenvuelve”, se busca entender una experiencia social específica, que “es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 15).

El individuo se convierte en productor de información y experiencias, así como del aparato social que lo contiene.

En el Perú, existe una experiencia muy particular de jóvenes provenientes de hogares pobres de distintas partes del país que gracias a becas del gobierno tienen la oportunidad de ingresar a algunas de las mejores instituciones de educación superior. El programa Beca 18 fue creado en el año 2011⁴ con el objetivo de reducir la desigualdad prevalente en el acceso a la educación superior en el Perú (Beltrán, Castro & Yamada, 2008) y “[...] cerrar las brechas históricamente establecidas a partir de ciertas características de exclusión” (PRONABEC, 2014a, p. 142). Este programa de becas, implementado por el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), reconoce que a través de la focalización de la inversión educativa en grupos específicos (tales como jóvenes con discapacidad, de albergues, víctimas de la violencia política, de comunidades indígenas, miembros de las FF.AA. y de hogares

⁴ <http://www.larepublica.pe/06-11-2011/programa-beca-18-ya-es-oficial>

pobres y pobres extremos⁵), el Estado puede asegurar que jóvenes talentosos puedan insertarse, permanecer y culminar la educación superior.

Los programas de inclusión educativa en educación superior, como Beca 18, se han posicionado como instrumentos relevantes para avanzar una serie de objetivos de política social. Con estos programas se busca democratizar el acceso a la educación superior; brindar sostenibilidad al crecimiento económico e incrementar la productividad a través de inversiones estratégicas en capital humano; e innovar la política social, facilitando un tránsito desde programas de protección social a programas habilitadores orientados a ampliar las capacidades e incrementar la empleabilidad de jóvenes en situación de pobreza y exclusión. La lógica detrás de estos programas es brindar a estudiantes destacados de grupos sociales históricamente excluidos del acceso a la educación superior, la posibilidad de aprovechar su potencial y dotarlos del capital humano suficiente para que salgan del círculo de pobreza por su propia cuenta.

Como política pública, Beca 18 es un programa social que se enmarca en el discurso manejado por el gobierno actual sobre la inclusión social. El programa tiene como enfoques principales la justicia social, concebida desde la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012) y el desarrollo de capacidades de Sen (2000), y la gesta de capital humano para la promoción del desarrollo económico del país. Por un lado, el enfoque de la justicia social desde la igualdad de oportunidades, pretende asegurar que aquellas personas que por cuya identidad han sido discriminados y excluidos del modelo económico actual, tengan las mismas oportunidades para entrar a la carrera meritocrática y gozar de los mismos beneficios de la educación.

No obstante, para Dubet (2012), “[...] todas estas medidas y dispositivos apuntan a disminuir las discriminaciones en el acceso a las posiciones, pero no cuestionan el orden de esas posiciones: no impugnan ni las jerarquías escolares, ni las jerarquías salariales, ni el precio de la vivienda, ni las jerarquías de autoridad de la vida política y profesional” (p. 56). El autor afirma que, a pesar de que se reconoce la injusticia por temas identitarios y de desventajas, esta forma de justicia social traspapela otro tipo de inequidades, en especial las que son menos evidentes y tienen que ver con los resultados del supuesto esquema meritocrático. En ese sentido, “[d]ado que las oportunidades conciernen a los individuos, estos deben ser activos y movilizarse para

⁵ El hogar debe ser parte del padrón de hogares pobres y pobres extremos del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH), administrado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS).

merecerlas” (Dubet, 2012, p. 61). La inclinación del programa Beca 18 hacia el enfoque de igualdad de oportunidades, efectivamente, asegura que algunos individuos ingresen a la educación superior, reconociendo las dificultades que tienen, pero no necesariamente cambian los resultados del proceso y, menos aún, las experiencias diferenciadas que tienen los becarios y becarias.

Por otro lado, el enfoque de desarrollo de capacidades, que también respalda la creación de Beca 18 y que, además, está vinculado a la igualdad de oportunidades, afirma que la pobreza representa una restricción de las libertades más básicas de los individuos. Según Sen (2000), “[la] concepción de libertad que adoptamos aquí entraña tanto los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión como las oportunidades reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales” (p. 33). La pobreza restringe la posibilidad de las personas de moverse con libertad en el espacio social y alcanzar sus aspiraciones y, por ende, su bienestar. De acuerdo con PRONABEC (2014a),

“[...] en Beca 18 se hace una lectura del desarrollo no solo desde una perspectiva económica, sino también social, en la que se brinda una oportunidad a estos jóvenes de agenciar su propia educación y expandir sus capacidades productivas, de modo que ello impacte positivamente en su calidad de vida y la de su entorno, aspectos que influyen directamente en los niveles de competitividad (Sen, 2000)” (p. 84).

La inversión educativa del gobierno actual en Beca 18 busca incidir en el fortalecimiento del capital humano que permita no solo aumentar la productividad del país, sino que impulse el desarrollo personal de los becarios y becarias a través del ejercicio de su propia libertad, su agencia personal (PRONABEC, 2014a). La educación es entendida como una herramienta, un habilitador, que tiene el potencial comprobado de contribuir a la ampliación de las libertades. “La expansión de las libertades que tenemos razones para valorar”, explica Sen (2000), “no sólo enriquece nuestra vida y libera de restricciones, sino que también nos permite ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad e interactúan con – e influyen en – el mundo en el que viven” (p. 31). Efectivamente, la educación es un activador de múltiples libertades que no solo permite a las personas acceder a mejores oportunidades para ellos mismos, sino que, en el plano político, también fomenta el accionar ciudadano.

La implementación del programa Beca 18, como la primera iniciativa de inclusión educativa de gran magnitud llevada a cabo por el gobierno peruano, plantea nuevas dinámicas para las universidades y sus comunidades educativas. Los becarios no solo

proviene de Lima, sino también de regiones y de ciudades o centros poblados con altos niveles de pobreza y exclusión, y con culturas e identidades distintas. Asimismo, como becarios también deben cumplir con exigencias contractuales, como reportes de actividades y reportes económicos, puntajes académicos altos, que los colocan en posiciones distintas a los universitarios que no pertenecen al programa. Esta situación “diferenciada” genera que su proceso de inserción y mantenimiento de la educación superior sea, potencialmente, distinto al de los demás universitarios.

La experiencia de los becarios plantea y construye relaciones distintas con las universidades y con el Estado (representado por el PRONABEC). Por un lado, se inserta a un nuevo actor a la dinámica universitaria, es decir, al programa Beca 18 y sus exigencias con los becarios y las universidades. Por otro lado, los becarios plantean nuevos retos a las universidades que los acogen, ya que deben prepararse para recibir a estudiantes con características muy específicas: de condición socioeconómica baja, algunos con bajos estándares educativos, de distintos lugares del país, algunos indígenas que tienen como segunda lengua el castellano, entre otros. Esto implica no solo adecuar los servicios que se ofrecen desde la universidad para estos estudiantes, sino también cómo es que los becarios se insertan en la comunidad educativa y cómo son tratados por otros actores (personal administrativo y logístico, profesores y otros alumnos).

A pesar del discurso manejado desde el Estado sobre los enfoques que fundamentan a Beca 18, la experiencia de estos estudiantes en su proceso de inserción y mantenimiento en la educación superior no acaba con el apoyo brindado por PRONABEC mediante la beca. Como afirman Bourdieu y Passeron (2003), el acceso de estos jóvenes a la educación superior está condicionado por sus bajos niveles de capital cultural, económico y social, que los coloca en un sector del espacio social en el que, si bien obtienen la oportunidad de estudiar. La experiencia educativa de cada uno de estos jóvenes está marcada por situaciones que permanentemente les recuerdan su posición social. Es decir, si bien la educación superior puede ser un mecanismo de movilidad social, la experiencia dentro del proceso educativo puede ser también una experiencia dolorosa y conflictiva.

Por esta razón, y en consonancia con las investigaciones que han trabajado los procesos de movilidad educativa desde una perspectiva más cualitativa, es menester de esta investigación contar las historias que puedan permitir pensar en los impactos del programa en los becarios y otorgarle un espacio a la experiencia del individuo en la reflexión sociológica. Esta investigación se plantea entender la prueba educativa

desde una perspectiva que permita profundizar cómo es que los becarios construyen su experiencia y relaciones, tanto con la universidad a la que asisten como con el mismo programa Beca 18, y de qué forma utilizan los soportes, y sus significaciones, para insertarse y mantenerse en la educación superior. Se trata de entender una experiencia social específica.

Existe, pues, un vacío de información con respecto al estudio de la movilidad educativa desde una perspectiva cualitativa y reflexiva. El tránsito por la educación superior también debe registrarse como un proceso de vida. Para Cuenca (2012), “los profesionales pertenecientes a grupos tradicionalmente excluidos experimentan los procesos de movilidad e inclusión de formas particulares” (p. 94); y, por ende, para ayudar a asegurar de que el sistema educativo se convierta en un efectivo mecanismo de movilidad social, que amplíe las posibilidades y oportunidades de futuro de los sujetos, es importante comprender al individuo en su relación compleja con las instituciones y la política pública, en especial con el Estado. La contribución de esta investigación está en repensar la educación superior y la inclusión social, complejizando las relaciones entre los múltiples actores que intervienen, intercambian e interactúan en el proceso de inserción y mantenimiento en la educación superior de los y las becarios de Beca 18.

1.2 Preguntas y objetivos de la investigación

La principal pregunta que intenta responder esta investigación es *¿de qué manera los soportes externos de los becarios y becarias de Beca 18 influyen en su proceso de inserción y permanencia en la educación superior?* La pregunta trata de comprender, desde el proceso individual de los becarios y becarias, la relación entre los soportes que utilizan, consciente o inconscientemente, y el proceso que estos viven cuando se insertan e intentan permanecer en la educación superior, para así dilucidar algunas características de la estructura social.

Esta propuesta de análisis sociológico no busca entender la biografía de las personas, pero se propone utilizar las trayectorias de vida de los individuos en su relación y entendimiento de lo social. Según Martuccelli y de Singly (2012), el propósito de este análisis sociológico “[...] es alcanzar descripciones mucho más finas de las relaciones entre los fenómenos estructurales y las experiencias individuales a fin de extraer los diferenciales de márgenes que ellos permiten” (p. 100). El objetivo es entender los marcos de referencia que marcan las interacciones de los individuos; esto es entender los recursos o soportes sociales a los que accede el individuo en sus interacciones con otros, así como sus rasgos personales. Martuccelli pretende destacar la posición

social del individuo, entendiendo sus marcos de referencia, representados por los soportes, los hábitos que estos poseen y las pruebas por las que han pasado.

Debido a esto, la investigación se plantea, como objetivo general, analizar la configuración de los soportes externos y estrategias utilizadas por los y las becarias al momento de experimentar la educación superior. En primer lugar, esto permitirá profundizar en los procesos por los que pasan los becarios en su relación con Beca 18 y las universidades a las que ingresan, así como la forma en que construyen sus experiencias y relaciones. Por otra parte, permitirá entender y analizar la forma cómo estos utilizan los soportes, las estrategias y las significaciones que les permiten constituirse como individuos en el proceso de educación superior.

Para poder entender la vinculación entre estos soportes y la experiencia de transitar por la educación superior, se han planteado tres objetivos específicos. En primer lugar, caracterizar el contexto institucional y social de los becarios y becarias. Se busca describir quiénes son los becarios de Beca 18 de una universidad privada ubicada en Lima y su proceso de postulación e inserción a la universidad. Esto es sumamente importante de considerar, ya que, como se mencionó previamente, los problemas que enfrentan los estudiantes de bajos recursos no solo se dan al momento de acceder a la educación superior, sino al tener que permanecer en un mundo con altos niveles de capital económico, social y cultural.

En segundo lugar, para comprender la forma en que los becarios viven (y sobreviven) este proceso, es necesario describir los soportes externos y las estrategias empleadas por ellos y ellas. Estos estudiantes utilizan diversas herramientas, de forma consciente o inconsciente, que les permiten hacer frente al proceso de educación superior, especialmente al momento de transitar por espacios universitarios, asistir a clases y responder a las demandas de la vida cotidiana universitaria. Estos soportes pueden ser producto de su personalidad o pueden provenir de factores externos a ellos, como su familia o hasta el mismo programa Beca 18.

Finalmente, se busca identificar y analizar la influencia de los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior. Los estudiantes permanecen en la universidad en la que estudian debido a una serie de motivos o razones que podrían ser determinantes, además de comunes para todos, en su vida universitaria. Analizar el efecto de los soportes sobre el proceso es importante para identificar una serie de vacíos y oportunidades que podrían ayudar a mejorar el programa y el propio sistema educativo superior.

De la pregunta principal de esta investigación, *¿de qué manera los soportes externos de los becarios de Beca 18 influyen en su proceso de inserción y permanencia en la educación superior?*, se desprenden otras tres preguntas complementarias: a) ¿qué elementos brindados por el programa Beca 18 y las universidades (soportes externos) son los que contribuyen o dificultan más la inserción de los becarios en el proceso de educación superior?; b) ¿qué elementos de la relación con la familia y/o comunidad (soportes externos) son los que permiten que los y las becarias postulen a Beca 18, y se adapten y mantengan en la universidad?; y, finalmente, c) ¿qué situaciones, eventos o procesos críticos experimentan los y las becarias en su proceso de postulación, inserción y permanencia en las instituciones educativas en las que estudian (concepto de prueba)?

Para Martuccelli (2007a),

“[l]a noción de soporte tiende, por lo tanto, a contar con ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene por es tenido, y es tenido porque él se tiene dentro de la vida social” (p. 63).

Son precisamente estos elementos los que permiten a los y las becarias de Beca 18 experimentar la educación superior y recrear su relación con el programa y la universidad a la que asisten.

Con el propósito de responder estas preguntas, y sobre la base de información previa existente sobre la experiencia de becarios y becarias de este tipo de otros programas de acceso a educación superior, se han planteado tres hipótesis principales. En primer lugar, se espera que el programa 'Beca 18' sea, en efecto, una oportunidad de movilidad social altamente valorada por los becarios y becarias, así como un instrumento de inclusión educativa importante para las universidades e institutos privados. El programa se convierte en un mecanismo que les permite a los y las becarias acceder a espacios a los que, probablemente, no hubieran accedido (o tal vez no en las mismas condiciones), pero que sí aspiraban.

En segundo lugar, dada la brecha de conocimiento sobre los elementos (soportes) que pueden estar interviniendo en el proceso de inserción y mantenimiento de los y las becarias en las universidades a las que asisten, se estima que las exigencias u obligaciones contractuales que implementa Beca 18 para el control de los y las estudiantes, que incluyen requerimientos como tutorías, reuniones con gestores, informes de actividades diarias e informes económicos mensuales, podrían estar

alterando la experiencia de acceso a la educación superior de estos estudiantes con respecto a sus compañeros y limitando, de alguna forma, sus libertades como responsables de su propio proceso de aprendizaje y educación.

Finalmente, se espera que factores institucionales y organizacionales de la institución educativa a la que asisten los y las becarias, tales como tutorías, oficinas de atención, capacitación a docentes, guías académicos o de introducción a la vida universitaria, charlas para estudiantes antes de empezar clases, entre otros, tengan un efecto positivo en el proceso de inserción y permanencia de los y las estudiantes en la educación superior. Existe literatura que comprueba el impacto positivo que tienen este tipo de servicios sobre el proceso educativo de los alumnos y alumnas; esto sería especialmente necesario en el caso de los becarios y becarias dada su condición distinta al resto del cuerpo estudiantil, especialmente aquellos estudiantes provenientes de otras regiones, culturas y de otra clase socioeconómica que han sido insertados a contextos de universidades privadas y de élite.



2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se presenta a continuación está dividido tres partes que permiten darle soporte a las distintas partes y argumentos de esta investigación. En primer lugar, la revisión de literatura nacional sobre las desigualdades sociales presentes en el proceso educativo, especialmente en la inserción y la permanencia (variable fundamental de análisis), permiten enmarcar la necesidad de estudiar la educación superior y, principalmente, un programa como Beca 18.

Los resultados de las diversas investigaciones realizadas en el Perú por diversos académicos señalan que hay un problema que debemos atender como sociedad si pretendemos reducir la pobreza y desigualdad social, así como desarrollar nuestra industria y economía. Igualmente, dejan entrever cuáles son las barreras que enfrentan los jóvenes de más bajos ingresos para poder acceder y concluir su educación superior; esto, ha contribuido a enfocar el estudio en aquellos factores que podrían ser relevantes en el proceso de los becarios y becarias de Beca 18.

En segundo lugar, y tomando en cuenta los hallazgos de la primera parte del marco teórico, se plantean los conceptos que serán claves para entender el enfoque que se utilizará para entender las barreras que enfrentan los becarios en su proceso de inserción y permanencia en la educación superior. El enfoque de la sociología del individuo planteado por Martuccelli en distintas de sus obras, es un acercamiento útil para estudiar el programa y, a su vez, estudiar y analizar de una forma más comprensiva las desigualdades sociales a las que hacen alusión los distintos académicos peruanos que han investigado sobre la educación superior.

En tercer y último lugar, se ha una revisión de las iniciativas y programas que han tratado, como Beca 18, de hacerle frente y plantear soluciones al tema de la desigualdad educativa, especialmente con respecto a los estudiantes provenientes de pueblos indígenas. Esta revisión cierra el marco teórico porque permite contextualizar el programa Beca 18 y entender qué se ha hecho y qué no, que puede servir para comprender la aplicación de este programa estatal. Asimismo, de forma breve, los resultados y experiencias de estos programas permiten también identificar nuevas dificultades a los cuales se debe prestar atención.

Es importante entender que Beca 18 no es la primera iniciativa de este tipo y que los aprendizajes previos son también útiles. Por esta razón, el marco teórico permite plantear y analizar el problema de la desigualdad educativa y la movilidad social desde

una perspectiva diferente que complementa lo ya trabajado hasta el momento en el Perú.

2.1 Las desigualdades en la educación superior: los problemas de acceso y permanencia

El programa Beca 18 responde a una problemática identificada previamente por la literatura educativa peruana (Benavides, 2004, 2007; Castro & Yamada, 2010; Cueto, Ramírez, León & Guerrero, 2004). Si bien en nuestro país, “[e]n la última década, el número de jóvenes menores de veinticinco años que logra terminar la secundaria ha crecido en 40%” y “[...] el ingreso per cápita en las familias de estos jóvenes se ha incrementado en 21% en términos reales en el mismo período”, provocando una mayor demanda por educación superior (Yamada, Castro, Bacigalupo & Velarde, 2013, p. 4-5); aún no se han logrado reducir distintos patrones persistentes de desigualdad a lo largo del sistema educativo (Benavides, 2007). Para Benavides (2007), “[a] pesar de los avances mencionados, hay una persistente desigualdad educativa en el acceso y en los logros educativos, vinculada a los antecedentes socioeconómicos de las personas” (p. 5).

La masificación y expansión educativa resalta la importancia de la educación como una herramienta de movilidad social (Benavides & Etesse, 2012), adquisición de derechos y ciudadanía (Ames, 2002), y la obtención de mejores retornos financieros para todos los niveles socioeconómicos (Castro & Yamada, 2010). Sin embargo, la posibilidad de acceso a la educación superior, producto del aumento en el capital económico a nivel individual (y de país), no ha deshecho las diferencias en la posesión de otros tipos de capitales, como el social y el cultural (Peña, 2004, p. 22). La masificación educativa no ha garantizado igualdad de acceso o de acceso con calidad a todos los peruanos; especialmente en la educación superior, donde las brechas entre grupos étnicos, niveles socioeconómicos, lugares de residencia, entre otros, no han desaparecido (Benavides & Etesse, 2012; Castro & Yamada, 2010; Díaz, 2009).

Existen diversas investigaciones que han documentado las desigualdades presentes en el sistema educativo (Ames, 2000, 2002; Benavides, 2004; Benavides, León y Etesse, 2014). Para Benavides (2004), aún existen “mecanismos paralelos de desigualdad” que influyen en las trayectorias educativas de cada individuo (p. 128). El mayor acceso al nivel educativo superior, como lo afirmaron Benavides y Etesse (2012), no es producto, necesariamente, de una democratización del acceso y el establecimiento de un sistema meritocrático. Este aumento de la tasa es resultado de

la expansión misma del sistema educativo y no la expresión del interés del Estado o el sector privado por igualar las oportunidades educativas de los peruanos.

Estas desigualdades se pueden observar en los años de escolaridad de la población. De acuerdo con el MINEDU (2015)⁶, para el 2014, los años promedio de escolaridad para la población adulta de entre 25 y 34 años eran 11.9 años para los no pobres, 8.5 años para los pobres y 6.1 años para los pobres extremos. En el caso de la división urbano rural, el promedio de años en la zona urbana es de 11.9 años, mientras que en la zona rural es de 7.9. Las mujeres residentes de zonas urbanas tienen una escolaridad promedio de 11.7 años, al tanto que los hombres urbanos tienen una escolaridad de 12.1. Esta misma comparación se puede hacer con la zona rural, en el que las mujeres tienen en promedio 7 años de escolaridad y los hombres 8 años. Otra división importante es entre personas con lengua materna castellano e indígena. Según el ESCALE, el promedio de años de escolaridad de personas con lengua materna castellano es de 11.5 años, mientras que para los que hablan una lengua materna indígena es de 8.7 años.

Asimismo, del total de los matriculados en educación superior, 36% estudia en una institución estatal, mientras que 64% en una institución educativa no estatal (RESI, 2014). Además, 69% de los estudiantes matriculados en una universidad, en comparación con el 31% de estudiantes en instituciones educativas técnico productivas (RESI, 2014). Del total de la población matriculada en educación superior universitaria, el 75% de estudiantes provienen de hogares de los quintiles 4 y 5, mientras que en los quintiles más bajos se encuentra una mayor cantidad de jóvenes estudiando en instituciones técnicas; en los quintiles más altos la gran mayoría asiste a la universidad, con una tasa de matrícula del 58% (Salazar-Cóndor et al., 2015; SINEACE, 2013; Yamada et al., 2013).

De acuerdo con el estudio de Salazar-Cóndor et al. (2015) en el 2012, solo el 22% del total de la población accedía a instituciones de educación superior. Además, “[...] solamente el 19% de estudiantes cuyo hogar se encuentra en el quintil más bajo de ingresos está matriculado [en la educación superior], a diferencia de los hogares en el quintil más alto, en donde el 57% de estudiantes se encuentra matriculado” (Salazar-Cóndor et al., 2015, p. 22). Para los estudiantes provenientes de los quintiles de ingreso más bajos mantenerse en la educación superior representa un reto. En el

⁶ Información obtenida a través del ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa). Para más información, ver: <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>

2014, del porcentaje total de personas de entre 25 y 34 años, 31.3% de no pobres logra concluir el nivel educativo superior, mientras que el porcentaje de pobres es de 7.7% y el de pobres extremos de 2.5%.

Otro dato importante es que, según la ENAHO 2012, del total de personas matriculadas en la educación universitaria pública, el 66% pertenece a los quintiles 4 y 5, los quintiles con más dinero. Esto se compara al 34% de estudiantes que pertenecen a los quintiles, 1, 2 y 3, los más pobres. Es decir, cerca de 2/3 de la población estudiantil en universidades públicas provienen de hogares económicamente acomodados. Al contrario de lo que normalmente se cree (que las universidades públicas son mayoritariamente espacios educativos para los jóvenes de hogares pobres), la universidad pública también presenta una división socioeconómica parecida en su composición al sistema educativo superior. Esta situación puede estar demostrando que existen problemas más allá de los económicos que determinan las oportunidades educativas de los jóvenes peruanos.

Las desigualdades horizontales en el Perú tienen un impacto sustantivo en las oportunidades a las que acceden las personas. En el Perú, el capital económico está muy relacionado al capital cultural, social e identidad étnica de las personas; y dado que tanto el acceso, como la permanencia y culminación del proceso educativo siguen siendo un problema en nuestro país, muchos jóvenes indígenas o afroperuanos tienen mayores dificultades de acceder y mantenerse en la educación superior. En el caso de los que hablan castellano como lengua materna, 28.6% concluye la educación superior, a comparación de 11.9% de los que hablan una lengua indígena. Como se observa, el proceso educativo no solo es interrumpido por factores económicos, sino que es más difícil para jóvenes indígenas, por ejemplo, culminar el proceso educativo.

La relación que existe entre ser pobre y pertenecer a un grupo étnico específico perpetúa la situación de exclusión en la que viven generaciones de personas indígenas y afroperuanas. De acuerdo con Pérez-Campos y Espinoza-Lecca (2015),

“[e]n la educación superior, por ejemplo, mientras que la tasa de matrícula es 22%, para miembros de comunidades nativas de la Amazonía es 5%. En todos los niveles educativos, tanto en el acceso como en la tasa de supervivencia, los blancos y mestizos superan a los nativos amazónicos” (p. 149).

Esta misma situación se da en los números de años de educación. La probabilidad de deserción es mayor para los nativos amazónicos que para cualquier otro grupo étnico.

La división es aún más contundente entre la zona urbana y la rural; “[...] conforme se va elevando el nivel educativo, la probabilidad de acceso en todos los grupos se reduce- acentuándose en la secundaria las desigualdades de acceso entre los ámbitos

urbanos y rurales [...]” (de Belaúnde, Trivelli e Israel, 2011, p. 16). Del total de personas matriculadas en educación superior, el 91% son de zonas rurales, mientras que el 9% son de zonas rurales (RESI, 2014). Igualmente, del total de personas que han culminado la educación superior, el 95% está ubicado en zonas urbanas, a comparación del 5% en zonas rurales (RESI, 2015a). Esto es importante, dado que las personas más pobres de este país y los indígenas, mayoritariamente, residen en zonas rurales. Además, de acuerdo con RESI (2015c),

“[al] analizar los niveles de educación superior en ambos contextos [rural y urbano], observamos que del total de la Población Económicamente Activa (PEA) con educación superior, no más del 5% se encuentra en zonas rurales. Este hecho señala que las personas más capacitadas se aglomeran principalmente en zonas urbanas [...]” (p. 2).

Otra brecha importante es la diferencia en el acceso y conclusión de la educación superior entre hombres y mujeres urbanas y rurales. Del total de personas matriculadas en educación superior, 53% son hombres y 47% son mujeres (RESI, 2014). En el área urbana, de los matriculados, 52.4% son hombres, mientras que 47.6% son mujeres. Esto se compara con los datos para el área rural, donde el 56.2% de los matriculados son hombres, mientras que el 43.8% son mujeres (RESI, 2015b). Asimismo, de acuerdo con el MINEDU (2015), de la población de 25 a 34 años, 30.9% de jóvenes de la zona urbana ha logrado concluir la educación superior, a comparación del 7.1% de los jóvenes de la zona rural. En la zona urbana, el 32.1% de mujeres de entre 25 y 34 años logra concluir la educación superior, mientras que el 29.8% de los hombres logra hacerlo. Para la zona rural, 6% de estas mujeres concluye la educación superior, a comparación del 7.9% de los hombres de esta zona.

Si bien las estadísticas reportan importantes brechas existentes en el acceso y mantenimiento en la educación superior entre distintos grupos sociales, existe un problema que va más allá del registro numérico, vinculado al acceso y uso de capital social y cultural de los individuos: las experiencias que viven los estudiantes provenientes de grupos sociales que históricamente no han estado representados en la educación superior suelen ser más dolorosas y complejas que las del resto de personas. La experiencia educativa es diferente y está, muchas veces, marcada por prácticas de discriminación o exclusión debido a diferencias culturales (Kogan & Galarza, 2012). De acuerdo con Zavala y Córdova (2010) estas prácticas o situaciones discriminatorias corroboran...

“[...] que el sistema educativo nunca es “neutral” y que las personas que han aprendido como primera lengua una lengua indígena y que han sido

socializadas en matrices culturales que difieren de la occidental tienen que hacer mayores esfuerzos para desarrollar las habilidades supuestamente “universales” que subyacen a las prácticas universitarias” (p. 15).

Por ejemplo, las diferencias culturales y lingüísticas entre los estudiantes indígenas, afroperuanos, pobres o migrantes, y los docentes u otros estudiantes, se pueden convertir en trabas para que estos jóvenes se inserten apropiadamente y no deserten la educación superior. En efecto, la forma cómo se enseña, el lenguaje o vocabulario que se utiliza y los ejemplos que se utilizan en clase son formas no tan subliminales de imponer una forma de ver y actuar en el mundo (Espinosa, 2004). La forma cómo está pensada y diseñada la educación premia una forma de capital cultural sobre otro; es decir, el capital cultural de las clases socioeconómicas bajas es devaluado y menospreciado frente al capital cultural de las clases altas (Benavides, Rodrich & Mena, 2009). Incluso la forma cómo los padres de niveles socioeconómicos altos y bajos se relacionan con la escuela pueden variar mucho dependiendo de sus propios bagajes culturales.

En efecto, incluso, las prácticas pedagógicas pueden ser discriminatorias y limitar el aprendizaje de los estudiantes que no están acostumbrados a ciertos tipos de lenguaje, formas de escritura o de hablar el castellano, entre otros. El capital cultural adquirido por las familias, en especial aquellas que poseen conocimientos valorados por el propio sistema educativo, beneficia a algunos estudiantes, quienes tienen un proceso mucho más placentero al momento de ingresar al sistema educativo. La herencia familiar, expresada en la posibilidad de acceso a ciertos tipos de capital cultural, social y económico, limita o facilita la trayectoria educativa de los estudiantes (Lareau & McNamara, 1999; Coleman, 1988). A pesar de que dentro de un mismo grupo social existen personas con diferentes niveles y tipos de capital cultural y social, que utilizan para surcar las dificultades del sistema educativo, la legitimación de ciertos tipos de capital sobre otros hacen que la experiencia educativa de los estudiantes con menores recursos sea completamente distinta.

En efecto, el acceso al capital puede ser una fuente de desigualdad, especialmente cuando permite que ciertos estudiantes, y sus familias, creen y refuercen lazos exclusivos que se crean mediante el sistema educativo. El hecho de que el sistema educativo peruano esté tan segmentado y que no se creen espacios de intercambio entre personas con distintos bagajes (sociales, económicos y culturales) perpetúa las diferencias sociales. No obstante, si bien los esfuerzos de las familias por pagar la educación superior de sus hijos y algunos programas de becas han permitido que más

jóvenes con menores recursos económicos ingresen a universidades o institutos privados, es posible que...

“[l]a heterogeneidad sociocultural en la composición de los estudiantes que encontramos hoy en día en la educación superior promueve la construcción de jerarquías, y consecuentes actos de discriminación, que repercuten en oportunidades diferenciadas en los estudiantes universitarios con respecto de su rendimiento académico y de su desenvolvimiento en estas casas de estudio” (Zavala & Córdova 2010:15).

El contacto que se está dando dentro de las mismas instituciones educativas no ha permitido fomentar la cohesión social, sino que, muchas veces, ha agudizado la polarización entre grupos sociales.

Tanto dentro como fuera de las instituciones educativas de educación superior se presentan distintas limitaciones que afectan el ingreso, experiencia, mantenimiento y conclusión de los grupos sociales más excluidos de la sociedad peruana. La masificación educativa durante los años 90 ha tenido repercusiones en la calidad de la educación. La desigualdad de acceso a una educación de calidad, que pueda brindar conocimientos y habilidades necesarias para la inserción efectiva al mercado laboral, sigue siendo uno de los problemas más complejos del sistema educativo peruano (Lavado, Martínez & Yamada, 2014; Yamada et al. 2013). Por ejemplo, las familias con mayor capital económico pueden financiar la preparación pre-universitaria y asegurar la carrera universitaria de sus hijos en instituciones de calidad. En comparación, para los sectores sociales con menores recursos, la falta de opciones educativas de calidad accesibles no permite que los resultados y los retornos de la educación sean iguales a los de otros sectores socioeconómicos (Benavides et al., 2015).

La importancia de este tema radica en que la educación superior funciona como un mecanismo importante de superación de la pobreza (Castro & Yamada, 2010). De acuerdo con Salazar-Cóndor et al. (2015), parafraseando a Castro (2008),

“[m]ientras mayor nivel educativo tenga el individuo, mayor será su capacidad de mantener un nivel de ingreso y consumo estable en el tiempo, así como acceder a un empleo formal y a mecanismos de seguro y crédito bancario (Castro, 2008)” (p. 9).

La pobreza y el nivel educativo mantienen una importante relación, ya que

“[...] a medida que el individuo adquiere mayor educación, [la probabilidad de ser pobre] se reduce en 7.9 puntos porcentuales, en el caso de primaria incompleta, hasta 37.6 puntos porcentuales, en el caso de un individuo con educación universitaria completa” (Salazar-Cóndor et al., 2015, p. 18).

La actual situación de la educación superior puede tener un efecto regresivo en la movilidad, ya que asegura beneficios y retornos a aquellas personas que ya son económicamente estables. Por lo tanto, se continúan reforzando una serie de desigualdades sociales, que terminan afectando la cohesión social de un país, de por sí, bastante fragmentado (Cotler, 2011). A pesar de que la educación superior puede tener tanto un efecto sumamente positivo en la movilidad social, especialmente para aquellos jóvenes que vienen de hogares extremadamente pobres, existen desigualdades sociales que se van reproduciendo a lo largo de la trayectoria educativa de las personas, y que, posteriormente, afectan también su vida laboral.

En la opinión de Benavides (2007),

“[e]n el modelo expansivo peruano, basado fuertemente en el rol democrático de la escuela, al no atender el rol diferenciador de esta última, ha hecho caso omiso de una realidad: el sistema educativo terminó incorporando a poblaciones de menores recursos para que compitan en desiguales condiciones con otras de mayores recursos” (p. 471).

Esto último es aplicable tanto a nivel básico, como a nivel superior. La educación superior peruana facilita el acceso, pero no necesariamente facilita procesos ni resultados.

2.2 El individuo en las estructuras: los soportes, las experiencias y las pruebas

La comprensión de la forma cómo operan las desigualdades sociales en el sistema educativo no solo debe centrarse en el análisis cuantitativo, o de diferencias en el acceso y conclusión de la educación superior, sino que debe profundizar en las experiencias cotidianas de los individuos que deben convivir día a día y lidiar con espacios y personas que no siempre los hacen sentir bienvenidos (Zavala & Córdova, 2010). Las experiencias de estos jóvenes, que se insertan en espacios en los que por probabilidad no deberían acceder, permiten apreciar a nivel micro cómo actúan las estructuras sociales y de qué forma estas se crean y recrean.

Para Martuccelli (2007a) y Martuccelli y de Singly (2012), el actor es la pieza clave para entender la forma cómo interactúan las diversas estructuras sociales. Desde la sociología del individuo, se busca “[...] alcanzar descripciones mucho más finas de las relaciones entre los fenómenos estructurales y las experiencias individuales a fin de extraer los diferenciales de márgenes de acción que ellos permiten” (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 100). El propósito no es negar que los individuos, en efecto, pertenecen a grupos particulares que pueden socializarlos y condicionarlos a ciertas posiciones sociales comunes, sino reconocer que, en la multiplicidad de identidades

existentes, el individuo puede pertenecer a distintos grupos sociales que hacen que su capacidad de acción varíe.

Para el autor, esta variabilidad de identidades, y la cada vez más común uniformización de las experiencias sociales, hace que existan más desacuerdos entre las posiciones sociales y las experiencias de los individuos (Martuccelli, 2006, p. 10). Las trayectorias de los individuos son cada vez menos lineales; las instituciones y organizaciones sociales ya no establecen las pautas de vida para los individuos, sino que son las prácticas sociales cotidianas las que crean el orden social. Tal como afirmó Berman (1988), la modernidad es paradójica y hace que la vida “moderna” presente contradicciones que parecen irreconciliables, pero que permiten que el sistema social continúe en movimiento. Por esta razón, y a diferencia de Bourdieu, Martuccelli afirma que el *habitus* no es lo único que determina la posición del individuo en la sociedad, ni la forma cómo las desigualdades sociales actúan sobre este. “El *habitus* ya no permite asegurar el tránsito por el mundo contemporáneo” (Martuccelli, 2006, p. 18).

En tal sentido, para Martuccelli (2006), “[c]uando las instituciones ya no nos dan más la solución del problema pero se limitan a transmitirnoslo es necesario constantemente que los autores regresen narrativa y reflexivamente sobre sí mismos” (p. 19). Es así que “[...] la reflexividad de los individuos se vuelve crucial [...]” y sus experiencias importantes para comprender cómo siguen actuando las estructuras sociales (Martuccelli, 2006, p. 18). La variabilidad de las identidades sociales permite reconocer las diferentes trayectorias de vida de las personas en el marco del proceso de modernidad.

Para Martuccelli (2007a), existen dos conceptos importantes para entender la forma cómo los individuos se relacionan unos con otros y surcan entre diferentes campos sociales. Por un lado, los soportes son elementos de la vida social o características que le permiten al individuo posicionarse o desenvolverse en la vida social. Los soportes son, como afirma el autor, “[...] la primera dimensión social del individuo” (Martuccelli, 2006, p. 34); son su sostén y su suspensión frente a un mundo cada vez menos certero.

Los soportes son apropiados por el individuo de lo social. Son las herramientas, ya sean sociales, políticas, económicas u otras, que le permiten al individuo desarrollarse, fluir y ubicarse en lo social. Estos soportes tienen diversos niveles de legitimidad, que dependen de la posición social del individuo. Para el autor, es tarea de la sociología el comprender “[...] cómo es capaz el individuo de tenerse frente al mundo” a través del

uso y accionar de estos soportes (Martuccelli, 2007a, p. 37); es decir, cómo logra, en medio de todas las adversidades, proseguir con su vida. Los soportes pueden describirse como los hábitos incorporados y objetivados que facilitan o dificultan que los individuos se relacionen con otros. Estos soportes dependen de la trayectoria del individuo (su historia) y no de la posición del individuo en un grupo específico. Sin embargo, los soportes no son uniformes; los que son soportes para algunas personas no lo son para otras (Martuccelli, 2006, p. 37).

Los soportes pueden ser tanto internos o externos. Por un lado, los soportes internos provienen de las habilidades interiores que tienen los individuos para sostenerse en su relación con otras personas. Martuccelli (2007a) menciona cuatro soportes interiores: la autonomía, que es la “[...] capacidad [del individuo] para fijar él mismo las orientaciones de su acción” (p. 38); la independencia, que se da en el momento en el que el individuo se entiende como miembro de una sociedad más amplia y ya no una comunidad específica; la racionalización, que es la “[...] capacidad de autocontrol personal” (Martuccelli, 2007a, p. 38); y, finalmente, la expresión, que le permite al individuo manifestar su mundo interior en el exterior.

Los soportes internos son resultado del proceso de modernización, caracterizado por la desvinculación del individuo de la comunidad, que pretende desligar al individuo de la presión de las estructuras sociales. No obstante, “[...] a medida que la complejidad psíquica interna de los individuos se acrecienta, se hace cada vez más necesario descargar la propia estabilidad [individual] sobre sostenes externos que nos encuadren presionándonos” (Martuccelli, 2007a, p. 47). El individuo puede desprenderse de la sociedad, de una comunidad específica, solamente cuando siente que los soportes exteriores son lo suficientemente sólidos para hacerlo.

Existen dos tipos de soportes exteriores. Algunos son menos modernizados porque sus instituciones son más fuertes y totalizantes, tal es el caso de la religión. Otros soportes son más modernizados, debido a que las instituciones que socializan a los individuos son más abiertas y hay más espacio para la subjetividad. Para Martuccelli (2007a),

“[...] el individuo se tiene en la medida que el espacio social donde se encuentra, y las relaciones sociales dentro de las cuales está incorporado le permiten resistir, de múltiples maneras, a ser devorado por el mundo [...]” (p. 51-52).

Se cambia el foco de estudio de las estructuras a los individuos, entendiendo que esta nueva forma de organización “orgánica” (como afirma Durkheim) le permite al individuo vivir su propia subjetividad en contacto con el mundo exterior.

En estas nuevas relaciones entre el individuo y la sociedad, los soportes tienen un carácter relacional, ya que a veces dependen de otras instituciones o personas. Cada individuo elegirá y usará sus soportes dependiendo del contexto en el que se encuentre. Por esta razón, los soportes, a diferencia de los capitales descritos por Bourdieu (1984), no siempre son nítidos, sino que oscilan en un claro-oscuro: en un momento están ahí y en otro momento pueden desaparecer, así como pueden tener distintos niveles de legitimidad (Martuccelli, 2006, p. 37-38).

Los soportes son claves para comprender los tipos de pruebas por las que pasan los individuos. Las pruebas son experiencias diarias a las que las personas, como miembros de una sociedad, se enfrentan en el proceso de construirse como individuos y que representan las diversas tensiones que el individuo enfrenta en la relación consigo mismo y con la sociedad. Según Martuccelli y de Singly (2012), “[I]a prueba es una noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican” (p. 27). Las pruebas son desafíos estructurales que influyen en la trayectoria de vida de los individuos y que los desafía.

De acuerdo con Martuccelli, las pruebas tienen cuatro características principales: 1) son situaciones difíciles y dolorosas que confrontan los individuos y de las cuales desarrollan percepciones particulares; 2) suponen a un sujeto capaz de darle respuesta a estas situaciones; 3) suponen la existencia de un “[...] proceso, formal o informal, de selección” (Martuccelli, 2006, p. 103), el cual hace que algunos sujetos sean exitosos o no en pasar la prueba. La posibilidad de entender la prueba como una forma de proceso de selección nos dice que no todos tienen los mismos recursos para enfrentar el proceso y que, a su vez, siempre habrá alguna persona que no saldrá airoso de esta situación, sea cual fuere su posición social; 4) finalmente, el concepto de prueba “[...] es inseparable de un conjunto de desafíos estructurales, formales o informales. Es lo que bien se puede denominar el syllabus de una sociedad” (Martuccelli, 2006, p. 104). Las pruebas dan testimonio de la forma cómo las estructuras sociales actúan y son vividas por los individuos.

Para Martuccelli (2006), una de las pruebas más importantes es el proceso escolar. La prueba escolar, como el autor la llama, cumple dos funciones principales: 1) actúa como un proceso de selección social que permite discernir a los exitosos y premiar a aquellos que logran surcar este proceso; 2) otorga un tipo de confianza institucional que da legitimidad a ciertos individuos sobre otros. De acuerdo con Martuccelli (2006), la confianza que la sociedad le tiene a la escuela es en sí un reflejo de la confianza que la escuela otorga a los individuos para que estos sean o no reconocidos

socialmente; es decir, legitima ciertos sujetos sobre otros (p. 112). Aquellos que fracasan en la prueba escolar deben cimentar su propia confianza sobre otros elementos, los cuales “[...] se construyen en revancha continua con la escuela” (Martuccelli, 2006, p. 113).

En tal sentido, tanto la noción de soporte como la de prueba plantean un nuevo tipo de análisis que propone al individuo y su trayectoria como objetos relevantes para el estudio sociológico. De la misma forma, sitúa al individuo en su interacción con las estructuras sociales y la forma en que experimenta estas estructuras. El uso de ambos conceptos en el análisis social permite pensar la sociología desde el individuo situado socialmente y fabricado socialmente. El individuo pasa por un proceso de construcción en el que él mismo incide, un proceso de subjetivación.

Martuccelli busca proponer una nueva forma de cerrar la clásica brecha sociológica entre estructura y agencia, o individuo y sociedad. Para el autor, las clases sociales no son los únicos soportes de sentido de la sociedad. Las personas ya no se auto perciben como miembros de una única clase social. El análisis macrosociológico-estructural, que atribuye el comportamiento del individuo a condicionamientos específicos relacionados a la forma en la que está estructurada una comunidad, deja de ser pertinente para entender la forma cómo el individuo en la modernidad se posiciona frente a la sociedad y cómo se construye a sí mismo.

Esta propuesta de análisis sociológico no busca entender la biografía de las personas, pero se propone utilizar las trayectorias de vida de los individuos en su relación y entendimiento de lo social. El objetivo es entender los marcos de referencia que enmarcan las interacciones de los individuos; esto es entender los recursos o soportes sociales a los que accede el individuo en sus interacciones con otros, así como sus rasgos personales. Martuccelli pretende destacar la posición social del individuo, entendiendo sus marcos de referencia, representados por los soportes, los hábitos que estos poseen y las pruebas por las que han pasado.

Por esta razón, es importante pensar en el proceso de fabricación del individuo; esto implica entender, como lo plantea Giddens (1986), el trabajo del individuo sobre la sociedad, el trabajo de la sociedad sobre el individuo y el trabajo del individuo sobre sí mismo. Según el autor, el individuo es el que crea y recrea el sistema social. El sistema es producto de la reproducción de prácticas sociales regulares creadas por las relaciones entre actores o grupos a través del tiempo y el espacio. La teoría de la estructuración afirma que las condiciones que gobiernan la continuidad o transformación de las estructuras son las que reproducen la vida social y, por ende,

las relaciones que tienen los individuos con otros individuos y con las instituciones permiten reforzar la permanencia del sistema.

La teoría de Giddens se presenta como el vínculo entre la estructura y la agencia; la posibilidad de concebir a un individuo creador y, a la vez, condicionado por las estructuras. En el caso de los becarios de Beca 18, su experiencia oscila entre su posibilidad de agencia y construcción individual a través de la experiencia de la educación superior y movilidad social, y las condiciones que han llevado a estos estudiantes a necesitar la ayuda del Estado para poder acceder, en condiciones distintas a las de los estudiantes no becados, a estudiar en una universidad privada. En este caso, la posibilidad de recibir educación en algunas de las universidades más prestigiosas del país no necesariamente rompe, por ejemplo, con otro tipo de barreras vinculadas al capital cultural o social y la adaptación en el entorno universitario.

Para Bourdieu, el capital es sumamente valioso al momento de la interacción entre personas en el espacio social. El concepto del capital está muy vinculado al concepto de soportes de Martuccelli; sin embargo, para Bourdieu, el capital es un determinante de la posición social de una persona y no necesariamente corresponde con su trayectoria particular. El capital son las herramientas con las que cuentan las personas, ya sean económicas, culturales, sociales o simbólicas, que les permiten moverse con mayor o menos facilidad en el espacio social. En la teoría de Bourdieu, estos tipos de capital están íntimamente relacionados con el *habitus*, es decir el sistema de comportamiento adquirido por una persona en el proceso de socialización. El *habitus* enmarca y orienta las acciones de los sujetos, ya que le permite interpretar las reglas sociales y utilizarlas a su favor.

En el caso de Beca 18, el capital puede jugar un rol importante al momento de analizar las trayectorias de vida de los becarios. Como se mencionó anteriormente, el hecho de que los becarios reciban esta oportunidad, no implica que su permanencia dentro de la universidad esté asegurada, ni que no se sientan incluidos dentro del ecosistema universitario. El capital social, cultural y simbólico que estos becarios tienen, específicamente por sus orígenes sociales y herencia educativa, puede dificultar (o no) el éxito del proceso de Beca 18.

Para Bourdieu y Passeron (2003):

“[I]a conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín por ejemplo) con un medio social, finalmente la

predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se siente en “su lugar” o “desplazado” en la institución y lo que se percibe como tal, determinan, aun en el caso de que se parta de aptitudes iguales, un porcentaje de éxito educativo desigual según las clases sociales y particularmente en las disciplinas que suponen toda una adquisición, se trate de instrumentos intelectuales, de hábitos culturales o de ingresos” (p. 28).

El capital cultural y simbólico coloca a los estudiantes en diferentes posiciones cuando entran a la universidad. En definitiva, las personas parten de distintas posiciones sociales y las estructuras sociales actúan de diversas formas sobre ellas dependiendo de esta posición. Por esta razón, el concepto de capital puede ser importante para comprender las trayectorias de los becarios, ya que este capital puede ayudar a comprender cómo las estructuras están actuando sobre los becarios.

Tanto el capital como el *habitus* son conceptos que aparentan ser contrarios a la aproximación de la sociología del individuo a la experiencia educativa de jóvenes pobres en la educación superior. Sin embargo, para el mismo Martuccelli (1997),

“[l]a socialización [a la cual son sometidos los individuos a través del proceso educativo y de las estructuras sociales] es un proceso paradójico. Por una parte es un proceso de inculcación; por otra, solo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla” (p. 15).

La experiencia social está condicionada por las estructuras sociales que posicionan a los individuos en diferentes campos sociales y les otorgan distintos niveles de capital; sin embargo, estas no son pasivamente aceptadas por el individuo, sino que son readaptadas e incorporadas. Para Bourdieu y Passeron (2003), el “[...] estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir” (p. 84). Los individuos viven, experimentan y reproducen las estructuras de una forma u otra; y esta experiencia es, exactamente, lo más importante para comprender cómo funcionan estas estructuras.

Según Cuenca (2012), es importante contrastar los procesos individuales con los factores más estructurales y numéricos de la educación; especialmente en un contexto en el que las personas consideran la educación superior como mecanismo de movilidad social. El autor señala la importancia del vínculo entre lo estructural y lo cualitativo, es decir, la experiencia del individuo. La experiencia personal complementa y enriquece lo presentado por los números. En este sentido, Cuenca (2012) afirma que estos jóvenes son “gestores de su propia inclusión en la sociedad” (p. 108).

“La movilidad social no es una experiencia que se “dispare automáticamente” por la educación o por una mejora laboral. El proceso de inclusión en otros grupos sociales supone que ellos construyan una estrategia que les permita

transitar por rutas complejas plagadas de barreras, especialmente culturales” (Cuenca, 2012, p. 109).

A pesar del impacto que la educación puede tener en el entorno cercano de los beneficiarios y que contribuye a transformar las posibilidades y oportunidades que las personas tienen para superar su origen social, la movilidad social puede ser un proceso complicado y doloroso para muchos. Según Cuenca (2012), “la movilidad e inclusión social son procesos heterogéneos que adquieren formas complejas, implican cambios y se articulan de diferentes formas” (p. 108-109). La movilidad social coexiste con diversos tipos de exclusión y, desde la perspectiva de Bourdieu, el acceso a la educación superior no sería suficiente para que estos jóvenes logren ser “incluidos” completamente en el sistema social.

Bajo esta misma línea, Zavala y Bariola (2012) plantean el estudio y la reflexión sobre las contradicciones con las que se enfrentan los becarios de programas de acción afirmativa, como el programa de becas de la Fundación Ford. Estos becarios y becarias cuestionan activamente su identidad ya que experimentan situaciones de discriminación que los hacen sentir “distintos” al resto desde el momento en el que ingresan al espacio educativo. Para las autoras, estudiar la forma cómo los jóvenes construyen su identidad personal y como beneficiarios dentro del contexto universitario, y cómo se adaptan a las demandas de los demás actores (institución que otorga la beca, institución educativa, etc.).

Zavala y Bariola (2012) exploran la forma cómo los y las becarias de la Ford construyen discursivamente su identidad y su experiencia a través del discurso. Esta construcción hace referencia al proceso de individuación al que se refiere Martuccelli (2007a), ya que es un proceso de constante cambio y cuestionamiento de los mismos individuos. De acuerdo con Zavala y Bariola (2012),

“[...] si bien las personas están “sujetas” a asumir posiciones identitarias en una interacción particular, siempre es posible involucrarse en un proceso activo de “trabajo” discursivo con relación a otros hablantes y así desafiar el “guión” establecido” (p. 200).

Este discurso es, para la mayoría de los entrevistados de su estudio, bastante “exitista”, esto es, que a pesar de las adversidades enfrentadas por los y las becarias, siempre hay una visión favorable con respecto a la educación.

Aparentemente, en este reconocimiento de la subjetividad, como componente de la identidad, también está presente, como argumentaría Bourdieu, la influencia de estructuras sociales que impiden a los individuos acceder a todos los beneficios que la educación superior debería proveer para todos por igual. La educación superior es, en

ese sentido, una máquina de reproducción de desigualdades sociales camuflada bajo un sistema de meritocracia que hace creer que el esfuerzo propio el único que cuenta. La educación superior se presenta como un medio de superación y de acceso a la ciudadanía formal.

En este complejo entramado entre las estructuras sociales y la subjetividad, es que el análisis de la identidad conecta las perspectivas teóricas de Martuccelli y Bourdieu. Zavala y Bariola plantean que es en la relación del *habitus* y la reflexión que hacen los individuos sobre su interacción con otros que se construye y transforma la identidad. Como una de las becarias reflexiona con respecto a su experiencia:

“Esta nueva posición en mi trayectoria social y profesional me procura movilidad laboral, reconocimiento de mi identidad construida y un ingreso económico satisfactorio. No obstante, me demanda cuestionarme en qué medida rechazo la retransmisión de los métodos de dominación que se ejercen en el espacio social” (Valdivia, 2012, p. 235).

Los y las becarias admiten los beneficios y también pueden disputar estos mismos articulando sus reflexiones alrededor del efecto que tiene su origen social y las estructuras sociales sobre sus futuros y los de sus familiares o comunidades.

La exposición de las experiencias y trayectorias educativas de estos jóvenes al momento de estudiar en las universidades da cuenta de que hay desigualdades y estructuras que no desaparecen, sino que son reforzadas en la relación e interacción que pueden tener los becarios y becarias con el programa Beca 18 y con la universidad. Según Bourdieu y Passeron (2003), “[e]l develamiento del privilegio cultural anula la ideología apologética que permite a las clases privilegiadas, principales usuarias del sistema de enseñanza, ver en su éxito la confirmación de talentos naturales y personales [...]” (p. 108). La importancia de entender estos procesos está en el aporte que los hallazgos darían para la mejora de la situación de los becarios y del programa Beca 18.

2.3 Experiencias de acción afirmativa y programas de inclusión social en educación superior: Beca 18 en contexto

Existen múltiples experiencias en la región Latinoamericana de gestión de programas de inclusión social a través de la educación superior, así como de medidas tomadas para manejar efectivamente la diversidad dentro de las mismas universidades. En América Latina, por un lado, se han desarrollado una serie de iniciativas de acción afirmativa en educación superior, en su mayoría abocadas a brindar oportunidades a jóvenes indígenas o afrodescendientes. Por otro lado, se han diseñado programas de becas y créditos educativos para estudiantes provenientes de familias que tienen

dificultades para financiar la educación superior de sus hijos. Estos programas e iniciativas varían de país a país, y “[...] suelen combinar recursos públicos con programas de admisión especial y becas complementarias de algunas universidades específicas” (Díaz-Romero, 2005, p. 40).

En América Latina se han venido desarrollando programas de crédito educativo desde hace varias décadas. Colombia fue el primer país de la región en implementar un sistema de crédito educativo con la creación del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICITEX). El ICITEX es la institución estatal encargada de otorgar créditos, gestionar becas de la cooperación internacional y promover y financiar el acceso y graduación de la educación superior de estudiantes colombianos de bajos recursos y con méritos académicos (PRONABEC, 2013, p. 30).

Al igual que Colombia, países como México, con el FONABEC y el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES); Argentina, con el Programa Nacional de Crédito Educativo, el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) para estudiantes de bajos niveles socioeconómicos que quieren estudiar en universidades públicas, y el Programa de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas; y Brasil, con el Programa de Financiamiento de la Educación Superior (FIES) y el Programa Universidad para Todos (PROUNI), “[...] que prioriza el ofrecer estudios a miembros de poblaciones indígenas, afrodescendientes y personas con problemas de discapacidad, colocando topes de ingresos mensuales” (PRONABEC, 2013, p. 29), han creado fondos de becas y créditos para financiar estudios superiores técnicos y universitarios. (Beltrán et al., 2008; Cotler, Román & Sosa, 2016).

Igualmente, Chile ha tenido una historia de distintos tipos de fondos y programas para otorgar becas para acceder a la educación superior tales como el Sistema Solidario de Crédito Universitario, la Corporación de Fomento (CORFO) y el Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE). Además,

“[...], el programa de becas de pregrado está compuesto por ocho modalidades de becas administradas por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (MINEDUC), entre las que destacan: Beca Bicentenario, Beca Nuevo Milenio [...]”, entre otras (PRONABEC, 2013, p. 30).

En el Perú han existido pocos programas de crédito educativo para educación superior. Las iniciativas existentes han sido decisión de las propias instituciones educativas o de bancos privados, que han creado y manejado sus propios sistemas de crédito educativo de forma independiente. Sin embargo, este tipo de programas y créditos requieren que los estudiantes, o los padres, sean sujetos de crédito financiero

y hacen que todos los estudiantes compitan bajo los mismos términos, sin distinguir o priorizar a aquellos estudiantes que tienen menos posibilidades de acceder a la educación superior.

Desde el propio Estado peruano, la apertura del Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo (INABEC), fundado en 1973, representó un avance en lo que atañe a la gestión de oportunidades educativas. Según el Decreto Ley N° 21547 (1976), el INABEC otorgaba dos tipos de beca, una de gestión propia de la institución con financiamiento del Estado y otra de canalización con becas internacionales o de financiamiento proveniente de cooperaciones internacionales (PRONABEC, 2014b, p. 12). Sin embargo, como afirma el PRONABEC (2014b), “[...] en el periodo de duración de INABEC nunca se subvencionó becas de educación superior, utilizándose solamente modelos de canalización de becas internacionales y de gestión de becas nacionales con instituciones cooperantes” (p. 11).

El INABEC funcionó de esta forma hasta el año 2007, fecha en que el Ministerio de Educación adhiere el INABEC a su aparato administrativo, y lo transforma en la Oficina de Becas y Crédito Educativo (OBEC). De acuerdo al Decreto Supremo N° 006-2012-ED, la OBEC manejaba 4 tipos de becas: 1) becas de gestión (nacional e internacional); 2) becas de canalización (otorgadas por instituciones no estatales); 3) becas de subvención especiales (Beca Vrae, Beca Bicentenario, Beca Haya de la Torre y Beca Nacional de estudios de nivel superior); y 4) Becas bajo encargo (Beca Nacional Aprolab II) (PRONABEC, 2014b, p. 14).

Como parte de sus funciones, la OBEC tenía la tarea de otorgar créditos y becas para estudiantes de escasos recursos económicos. Aunque el Estado llegó a instituir una ayuda económica a través del crédito, muchas veces este dinero era insuficiente y requería ser devuelto a uno o dos meses de haber recibido (Beltrán et al., 2008). En realidad, este programa había sido diseñado para ayudar a familias de clase media con problemas económicos que les impedían pagar de inmediato los estudios de sus hijos e hijas y no para estudiantes de poblaciones históricamente marginadas y excluidas. Ambas iniciativas estatales no tuvieron un gran impacto en contribuir a cerrar las brechas de desigualdad en el acceso y permanencia en la educación superior, especialmente en la educación privada. Según el propio Censo Universitario 2010, únicamente un 13% de los estudiantes son reciben becas (Sanborn & Arrieta, 2011).

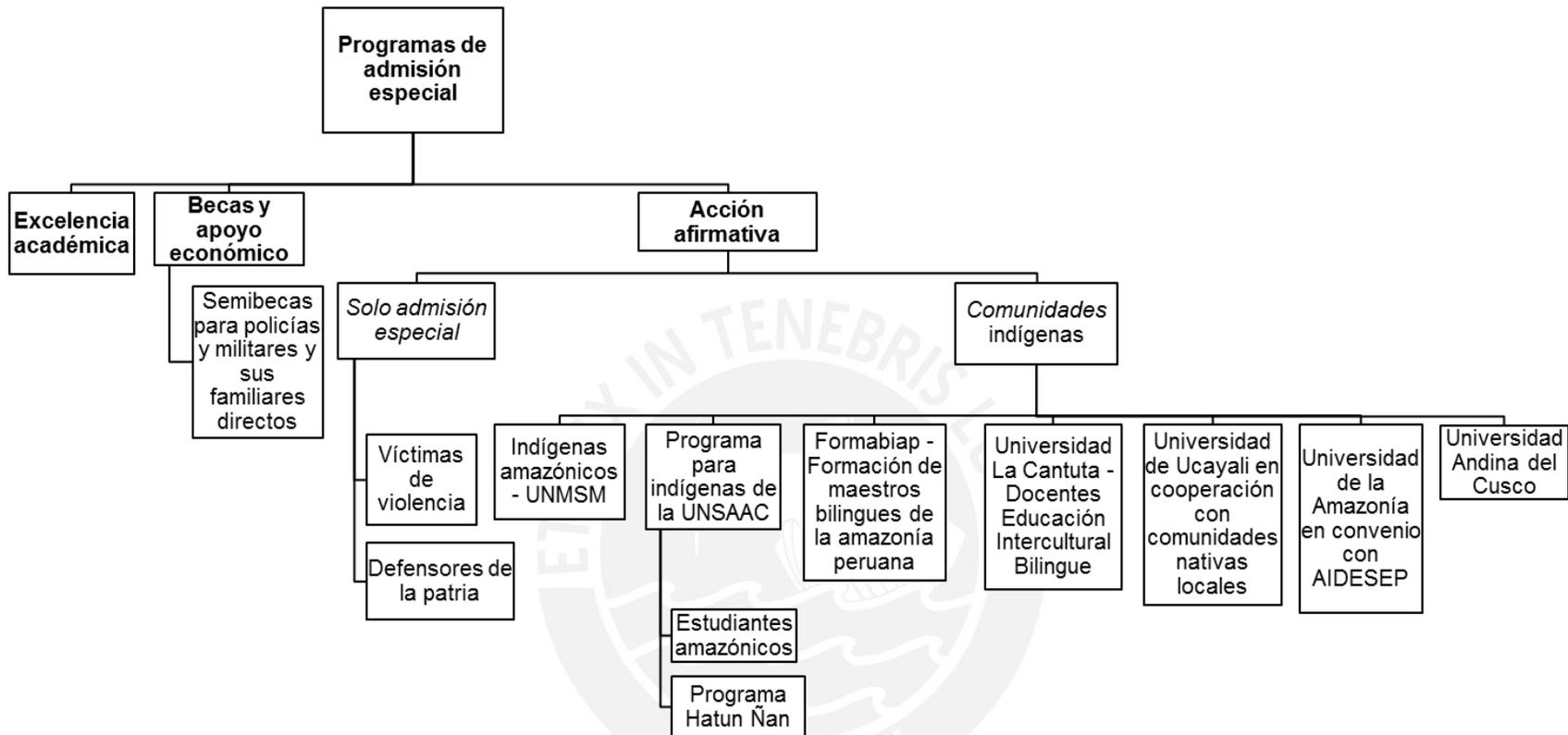
Así como iniciativas estatales, en el Perú también han existido otro tipo de programas, instaurados por las propias instituciones educativas o por iniciativas privadas. Estos

programas han sido clasificados en tres tipos: a) de excelencia académica, para estudiantes con buenas notas; b) de apoyo económico, para estudiantes que no pueden pagar su educación (a diferentes niveles); o c) de acción afirmativa. Los programas de este último rubro, enfocados en comunidades indígenas y admisión especial para grupos específicos como afroperuanos, víctimas del terrorismo o miembros de las Fuerzas Armadas, han sido los más reconocidos en nuestro país.

Como se observa, en el Perú se han llevado a cabo una serie de políticas y programas, tanto de carácter público como privado, para hacer frente a las desigualdades educativas persistentes en la sociedad. A continuación se presenta un gráfico de sistematización de algunas de las políticas y programas de acción afirmativa desarrollados en el Perú hasta el año 2014:



Gráfico 1. Programas y políticas de inclusión en educación superior



Fuente: Mc Coy, Román & Villegas (2014)
 Elaboración propia

Con respecto a los programas o políticas de acción afirmativa presentados en el Gráfico 1, Sanborn y Arrieta (2011) los han clasificado en cuatro tipos distintos: a) “acciones de formación superior para el profesorado indígena” (como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana - Formabiap); b) “sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, la reserva de plazas o la exoneración del examen de ingreso” (como el programa *Hatun Ñan*, de la Fundación Ford, la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga); c) “programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados”; y d) “creación de universidades especialmente por y para indígenas” (como la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía – UNIA)⁷ (p. 8).

Estos programas de acción afirmativa se han justificado bajo la necesidad de reducir las inequidades sociales mediante el mejoramiento de las oportunidades educativas (León y Hurtado 2005). Las deficiencias de la educación básica regular pública, especialmente en zonas rurales, la falta de recursos económicos, entre otros, hacen muy complicado para los estudiantes de pueblos indígenas acceder a la educación superior. Por esta razón, es necesario intervenir para nivelar las oportunidades educativas y generar así más capital humano. Según León y Hurtado (2005),

“los programas de acción afirmativa para poblaciones marginadas se convierten en la única alternativa que asegurará una presencia constante, en el corto plazo, de jóvenes provenientes de estos sectores en centros de educación superior” (p. 177).

No obstante, muchos de estos programas brindan apoyo económico para el ingreso a la educación superior, más no se preocupan, necesariamente, en invertir recursos y tiempo en diseñar mecanismos para asegurar que los y las estudiantes becadas no deserten la educación superior (Díaz-Romero, 2005). Para la autora, los programas de acción afirmativa en educación superior suelen ser “respuestas de determinadas universidades frente a las demandas del entorno en que se insertan, o [una] estrategia de diferenciación ante el crecientemente competitivo mercado de la educación superior” (2005, p. 40). Razón por la cual, no siempre tienen un impacto social positivo y duradero.

⁷ Para una sistematización aún más detallada de las políticas y acciones de acción afirmativa para el Perú, revisar Sanborn y Arrieta (2011, p. 18-20).

Los programas educativos de acción afirmativa pueden tener consecuencias sumamente positivas en asegurar el acceso a la educación superior de grupos tradicionalmente excluidos. Sin embargo, la inserción no garantiza que las razones por las que estos grupos no acceden a la educación sean erradicadas. De acuerdo con Cuenca y Niño (2011), la discusión sobre la efectividad o no de las intervenciones de corte afirmativo en educación gira en torno a dos reflexiones principales:

“Por un lado, [las acciones afirmativas pueden] ofrecer oportunidades a quienes no la tuvieron (debido a condiciones de asimetría sociocultural) para que desplieguen sus propias potencialidades. Se trata pues de una estrategia que concretiza una justicia compensatoria (Williamson 2006) [...] Del otro lado, están los discursos que “miran” críticamente estas estrategias de inclusión. Como lo sostiene Tubino (2007), las acciones afirmativas son políticas de inclusión de las diferencias, pero no necesariamente estrategias que contribuyen a eliminar las asimetrías sociales y la discriminación” (p. 61).

Las experiencias de los propios becarios dan a conocer las múltiples dificultades con las que se enfrentan al ingresar a la universidad. La experiencia de Hatun Ñan, por ejemplo, destaca los prejuicios y sesgos con los que deben lidiar los estudiantes en su relación con sus compañeros y otros docentes. Asimismo, “[l]a nueva experiencia universitaria significó entrar en contacto con nuevos esquemas de comprensión, contenidos nunca antes vistos, así como la visibilización de las carencias pre-existentes” (Sanborn & Arrieta, 2011).

A pesar de esto, como afirman Zavala y Bariola (2012), “las acciones afirmativas que procuran romper ese circuito multiplicador de la desigualdad constituyen medidas importantes en el marco de una apuesta por una sociedad justa e inclusiva” (p. 197). En efecto, las acciones afirmativas en educación superior no deberían ser las únicas iniciativas para la eliminación de las inequidades sociales y la discriminación existente en nuestra sociedad. No obstante, estos programas, en definitiva, contribuyen a desarmar el círculo vicioso de la pobreza para muchos jóvenes que no tendrían acceso a una educación superior de calidad.

Los programas de acción afirmativa en educación no pueden ser esfuerzos aislados; estos deben entender y trabajar los múltiples factores que impiden que ciertos grupos humanos accedan a la educación superior, y ser parte de estrategias más grandes de inclusión social. En efecto,

“[...] para que el “mito de la Universidad” se convierta en realidad para los jóvenes de minorías étnicas, no basta con tener mecanismos de admisión preferencial en las universidades tradicionales. También es fundamental que las mismas instituciones se preparen y se adapten a estos alumnos, buscando una verdadera interculturalidad” (Sanborn & Arrieta, 2011, p. 37).

En otros países en los que se han implementado esta clase de programas de acción afirmativa, se ha tratado de asegurar la permanencia de los y las estudiantes mediante diferentes iniciativas y actividades que hacen seguimiento al desenvolvimiento de los y las becarias. Estos programas de acompañamiento intercultural implementan una serie de actividades que buscan que los y las estudiantes se inserten en la dinámica de la educación superior. Por ejemplo, se llevan a cabo sesiones de introducción a la vida universitaria, previamente al inicio de las clases, en las que se les brinda a los y las becarias información pertinente sobre la ciudad a la que van a estudiar y su funcionamiento, así como información sobre la universidad y qué tipo de cultura tiene. Se hace, además, un reconocimiento explícito y positivo de la diversidad cultural y las sanciones que se dan ante actos discriminatorios.

Además, se pone a disposición de los estudiantes becados, así como el resto del cuerpo estudiantil, servicios de psicopedagogía y tutoría académica adecuada a sus necesidades y requerimientos. Igualmente, se realizan talleres con docentes, trabajadores administrativos y estudiantes sobre relaciones interculturales, entre otros. Todas estas actividades e iniciativas con el objetivo de asegurar que los y las estudiantes se puedan incorporar a la vida universitaria de la forma menos traumática y dolorosa posible, y que, además, el resto de la comunidad universitaria reconozca la importancia de la diversidad y la interculturalidad como forma de vida.

Las experiencias de estos programas han servido para pensar en las dificultades y oportunidades de crear programas de este tipo, especialmente en sociedades con altos niveles de desigualdad social como la peruana. Para el gobierno peruano, estas iniciativas le permitieron plantear la necesidad de crear un programa más amplio y completo de inclusión educativa en la educación superior. Por esta razón, el gobierno del presidente Humala decidió encargar a la OBEC la implementación del programa Beca 18⁸,

“[...] con el objeto de mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, mediante el financiamiento de becas integrales en carreras técnicas y profesionales vinculadas a la ciencia y tecnología, las mismas que están dirigidas a jóvenes de escasos recursos económicos y alto rendimiento académico, misión coherente con el Proyecto Educativo Nacional” (PRONABEC, 2014b, p. 15).

⁸ Decreto Supremo N° 017-2011

La priorización de la inclusión social como eje articulador intersectorial en el gobierno Humala permitió la creación y afianzamiento presupuestal del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC). El PRONABEC reemplazó a la OBEC en el año 2012 con el objetivo de diseñar, implementar, monitorear y evaluar una serie de créditos educativos y becas brindadas a jóvenes por el gobierno peruano, especialmente la administración y ejecución del programa de becas más grande que hasta el momento haya implementado el gobierno peruano: el Programa Beca 18.

En el Perú, la creación del Programa Beca 18, con sus distintas modalidades de becas, ha marcado un hito en las iniciativas de acción afirmativa en educación. Los programas previos a Beca 18 eran iniciativas a menor escala desarrolladas por o con vínculos a universidades específicas, que tenían como objetivo beneficiar a grupos específicos de la población de acuerdo al contexto o misión de la universidad. No obstante, estas iniciativas no tenían un alcance bastante reducido.

Beca 18 financia estudios de pregrado a estudiantes, menores de 22 años (a excepción de algunas modalidades de becas), de hogares en situación de pobreza y extrema pobreza identificados por el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH). Dada la evidencia existente sobre las desigualdades en la educación superior, Beca 18 tiene una ideología integradora, que promueve el acceso, mantenimiento y culminación de los estudios superiores de estudiantes de grupos sociales en situación de exclusión y vulnerabilidad. La beca cubre los costos directos e indirectos de la educación, tanto el pago de la carrera, como la alimentación, el transporte y los materiales educativos, entre otros. Además, se consideran una serie de servicios académicos y psicológicos que pretenden monitorear y apoyar a los becarios.

El programa cuenta con tres modalidades distintas de postulación: a) modalidad pregrado ordinaria; b) modalidad pregrado internacional; y c) modalidad especial. Para esta última modalidad se han implementado siete tipos de becas, la cuales intentan focalizar aún más la intervención social que se hace mediante Beca 18. Los tipos de becas son los siguientes:

- Beca para jóvenes de albergues (Beca Albergues)
- Beca para jóvenes de la zona del VRAEM (Beca VRAEM)
- Beca para jóvenes de la zona del Huallaga (Beca Huallaga)
- Beca para las víctimas del Conflicto Armado Interno (Beca REPARED)
- Beca para licenciados del Servicio Militar Voluntario (FF.AA.)
- Beca para el estudio de la Educación Intercultural Bilingüe (Beca EIB)

- Beca para jóvenes miembros de Comunidades Nativas Amazónicas (Beca CNA)

Hasta el año 2016, Beca 18 ha otorgado un total de 52 236 becas, de estas, 51 843 han sido para estudios dentro del Perú y 393 para estudios en instituciones fuera del país (PRONABEC, 2016b). El alcance de este programa no es comparable con ninguna iniciativa desarrollada previamente y sus resultados tendrán impactos de diversa índole en los becarios y becarias. Por esta razón, es importante estudiar lo que viene sucediendo desde dentro de la misma beca y los procesos por los que están pasando estos jóvenes; procesos que los colocan como nuevos actores de una experiencia nunca antes vivida a esta escala.

La propuesta desde este marco teórico es estudiar las iniciativas que pretenden reducir las desigualdades educativas y fomentar el capital humano para observar, desde la perspectiva de los individuos y las herramientas o soportes que utilizan, si sus experiencias realmente están encaminadas al cumplimiento de estos objetivos. Así como, dar cuenta de cómo las estructuras sociales se van transformando (o no) con la inserción de miles de jóvenes de bajos recursos en contextos a los que no hubieran podido ingresar en condiciones distintas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

Dado que esta investigación tiene como propósito describir y analizar los soportes externos, así como las estrategias que los becarios y becarias utilizan para insertarse y mantenerse en la educación superior, se propone un estudio de carácter cualitativo. Este tipo de metodología permite recuperar la perspectiva del sujeto social (Forni, 2013, p. 9). De esta forma, se busca entender los procesos de los individuos desde su propia experiencia, resaltando la relevancia de sus soportes, que es, según Martuccelli (2007a), “la primera dimensión social del individuo.”

La metodología cualitativa permite vincular la teoría con el método. Como afirma Cipriani (2013),

“[...] la característica de los métodos cualitativos es la inseparabilidad del método y de la teoría, ya que la metodología está relacionada no sólo con la lógica del procedimiento (que es la parte inferior, es decir, los métodos y las técnicas, según nuestro esquema antes mencionado) sino también con el análisis (que se coloca en la parte superior, la metodología *tout court* según nuestra definición)” (p. 38).

En correspondencia con la sociología del individuo (Martuccelli, 2007a), las técnicas de recolección de información cualitativa permiten describir de forma exhaustiva lo que se desea estudiar y, de esta forma, comprender la complejidad y profundidad de los procesos individuales mediante enfoques teóricos (Della Porta, 2013).

La metodología cualitativa es flexible y permite, a diferencia de las técnicas cuantitativas, “[evidenciar] el proceso de interacción y formación del sentido [...]” que le otorgan los individuos a sus experiencias y procesos (Forni, 2013, p. 9). En el análisis de los soportes, es vital que la investigación sea exhaustiva y profundice en las complejidades de los individuos. Se trata de observar y entender cada caso como una unidad (Ragin, 2000), procediendo posteriormente a encontrar similitudes que permitan entender las estructuras sociales compartidas.

Desde la perspectiva teórica de la sociología del individuo, un estudio de esta naturaleza debe centrarse en analizar las tensiones sociales permanentes a las que se enfrenta el individuo. Esto se hace a través del estudio de la recurrencia e importancia de los soportes en las trayectorias de vida de los individuos y las pruebas; el análisis de los soportes y las pruebas dan a conocer la organización social y las prioridades del sistema social. Mediante del análisis de momentos importantes de la vida de los

individuos es que el sociólogo puede identificar las experiencias de vida que permiten entender las pruebas por las que pasa el individuo.

El estudio de esta subjetividad es la que permite profundizar en los procesos de construcción de la individuación del individuo. Para Martuccelli y de Singly (2012) las herramientas cualitativas, como la entrevista, por ejemplo, “[...] no recoge representaciones acabadas sino que contribuye a producirlas, haciendo pasar elementos de la zona de no conciencia a la zona de conciencia [...]” (p. 93). El proceso de investigación es una construcción conjunta con los mismos individuos, quienes muchas veces no han tenido la posibilidad de reflexionar y generar opiniones propias sobre sus trayectorias.

En el caso de jóvenes como los becarios de Beca 18, es especialmente importante utilizar un enfoque que permita el análisis del proceso de individuación, ya que la excepcionalidad de estos jóvenes no encaja en las tipologías sociológicas existentes, tales como clase social o condición socioeconómica (Di Leo, Camarotti, Güelman & Touris, 2013). Su proceso de movilidad social requiere un análisis más profundo, que pueda dar señales de qué tipos de estructuras sociales continúan activándose. Tal como afirman Di Leo et al. (2013),

“[a] partir de los relatos de los individuos se irá deshaciendo la madeja de los acontecimientos que ponen en acto los momentos donde las existencias son efectivamente, ya sea de manera implícita e indirecta o de manera explícita y directa, atravesadas por los fenómenos sociales.” (p. 134).

Por esta razón, y para realizar una comparación entre lo “formal” e institucional y las percepciones y subjetividades de los propios becarios, en un primer momento, este estudio utilizará un enfoque más descriptivo que retratará la naturaleza y características de los soportes externos desplegados por los estudiantes. De esta forma, se coloca en contexto los soportes de acuerdo con las propias vivencias de los becarios y becarias. Esta contextualización es importante porque la investigación parte de la hipótesis de que las “facilidades” brindadas por el PRONABEC y la universidad funcionan como soportes para los becarios y becarias; estos soportes permiten el desarrollo de “[...] capacidades existenciales y sociales” para que los individuos puedan sostenerse en el mundo (Di Leo et al., 2013, p. 133).

Sin embargo, los soportes no siempre son útiles o utilizados de forma homogénea. Para Martuccelli (2006) “[...] los soportes aparecen como algo activo y al mismo tiempo como algo que no se puede controlar enteramente de manera directa” (p. 43). Por lo tanto, más que sostenerlos, estos supuestos soportes pueden estar

complicando el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias; y, a la par, se desarrollan otros soportes que permiten la continuidad de estos estudiantes en la educación superior.

Si bien esta aproximación al concepto de soporte difiere con el análisis propuesto por Di Leo et al. (2013, citando a Martuccelli, 2007a) o puede estar, de alguna forma, condicionando la investigación, ya que se busca comprobar si estas facilidades funcionan o no como soportes, no necesariamente limitan los hallazgos del estudio. Por un lado, el plantear la posibilidad de que las facilidades ofrecidas por la universidad y el PRONABEC funcionan como soportes parte de la necesidad de evaluar el objetivo propio del programa y sus impactos en los individuos; es decir, la relación individuo – institución. Por otro lado, plantear el análisis de estos posibles soportes no significa que otros soportes hayan sido ignorados o no identificados a lo largo de la investigación. Por el contrario, al identificar ciertas dificultades en unos soportes, se puede observar la aparición de otros.

La descripción de ambas variables (soportes externos y proceso de inserción y permanencia) permitirá moverse al segundo momento del proceso de investigación. En un segundo instante, la investigación busca establecer una posible correlación entre los soportes y la experiencia educativa, entendiendo cómo una puede estar impactando o incidiendo en la otra. Se plantea identificar la relación o asociación que existe entre los soportes externos que usan (o no) los becarios y cómo estos permiten que se inserten y permanezcan en la educación superior. Es por esto que, cómo se explicará posteriormente al presentar la matriz de operacionalización, las subdimensiones definidas para el proceso de ingreso y permanencia en la educación superior están relacionadas con los soportes externos.

Debido a la naturaleza de esta investigación, la información que se recolectará será de corte transversal, es decir, de un momento en el tiempo de la vida de los becarios y becarias. Estas entrevistas semi-estructuradas no intentan seguir una línea de tiempo específica similar a lo que utiliza la metodología biográfica o de historias de vida, sino que más bien se inician las entrevistas con una reflexión del presente, tal como *¿Cómo fue tu experiencia en el proceso de postulación y selección a Beca 18? Algo que para Martuccelli (2006) funciona como una forma de indagar directamente en el problema de investigación y abre un abanico de posibilidades para la indagación (p. 112); especialmente, relacionados al proceso de postulación y permanencia en la educación superior como una prueba.*

3.2 Ámbito de estudio

El ámbito de estudio de esta investigación tiene dos niveles, uno micro y uno macro; es decir, la investigación no es sobre cualquier becario o becaria del programa Beca 18, sino que también da cuenta de un ámbito o espacio específico en el que se desenvuelven los sujetos de estudio. En este caso, se ha seleccionado una institución educativa superior universitaria privada, sin fines de lucro y con un elevado prestigio, reconocimiento académico y calidad educativa.

La importancia de la universidad escogida también radica en la identidad que la propia institución intenta promover de forma discursiva a través de su forma de enseñanza y posición frente a distintos temas sociales. La universidad trata de ser un espacio diverso, donde se profesa pluralidad, tolerancia y el respeto a los principios democráticos. Asimismo, afirma brindar una formación humanista con alto rigor académico, compromiso con el desarrollo humano y responsabilidad social⁹.

Si bien esta universidad reconoce el valor de la educación humanista y es socialmente sensible a los problemas del país, no deja de ser una institución de élite, cuya mayoría de alumnos y alumnas provienen de familias con cierto nivel de capital económico, así como social y cultural, y donde trabaja un importante número de la élite académica del Perú. Además, dado el reconocimiento que recibe su educación, los estudiantes tienen una alta probabilidad de ocupar puestos de trabajo importantes en el ámbito público y privado.

Todas estas razones hacen de este espacio un ámbito de estudio importante. Aunque sea un espacio donde aparentemente existe apertura y tolerancia hacia lo diverso, las experiencias que viven los becarios Beca 18 pueden ser reflejo de la reproducción de relaciones de desigualdad que marcan la experiencia educativa de estos jóvenes y que pueden estar pasando desapercibidas debido a la idealización de la identidad de la universidad. Sin embargo, si estas relaciones son, más bien, positivas, entonces deben ser ejemplos para ser replicadas en otros espacios educativos.

Por otro lado, el nivel micro está compuesto por los becarios y becarias de Beca 18, quienes si bien no solo los únicos estudiantes becados en esta universidad, viven una situación bastante particular debido a su relación con el Estado y con la universidad. Para postular, estos jóvenes deben cumplir con una serie de requisitos formales

⁹ Esto puede ser encontrado en la página web de la universidad.

mínimos. De acuerdo con la información provista por el PRONABEC en su página web, los postulantes de Beca 18 deben cumplir con los siguientes requerimientos:

Tabla 1.
Requisitos para postular a Beca 18

Categoría	Requisito
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> - Ser peruano - Tener 22 años de edad como máximo al 31 de diciembre del año anterior al de la postulación¹⁰
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Haber estudiado toda la educación secundaria en un colegio público o privado peruano. - Haber concluido la secundaria hasta 3 años antes de postular¹¹. - Haber ingresado a una universidad o instituto tecnológico o pedagógico, en una carrera elegible, para el año académico 2016.
Académico	<p><u>Beca ordinaria, VRAEM, Huallaga y Albergues</u> Promedio general mínimo de los últimos tres años de educación secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidad: 15.00 - Instituto: 14.00 <p><u>Beca CNA, EIB y REPARED</u> Promedio general mínimo de los últimos tres años de educación secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidad: 13.00 - Instituto: 12.00 <p><u>Beca licenciados del Servicio Militar Voluntarios (FF.AA.)</u> Promedio general mínimo de los últimos tres años de educación secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universidad: 14.00 - Instituto: 13.00

¹⁰ A excepción de los postulantes Licenciados del Servicio Militar Voluntario (máximo 24 años) y las víctimas de la violencia durante el Conflicto Armado Interno (máximo 40 años).

¹¹ Excepto para los postulantes Licenciados del Servicio Militar Voluntario y postulantes Víctimas de la violencia.

Condición de Pobreza	- Encontrarse en situación de pobreza o pobreza extrema según el reporte oficial del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH) ¹² . El reporte debe ser enviado al PRONABEC.
-----------------------------	---

Fuente: PRONABEC¹³

Asimismo, los becarios pueden estudiar únicamente las carreras previamente aprobadas por el PRONABEC para la universidad a la que postulan. Para la universidad seleccionada, existe una lista de carreras ya aprobadas que se encuentran a disposición de los postulantes en la página web de la universidad. Estas particularidades permiten caracterizar al público objetivo de la investigación. A continuación se presentan las carreras aprobadas por el PRONABEC:

Tabla 2.
Carreras aprobadas por el PRONABEC para la Institución Educativa seleccionada

FACULTAD	ESPECIALIDAD
Estudios Generales Letras	Ciencias de la Información
	Economía
	Geografía y Medio Ambiente
	Psicología
Estudios Generales Ciencias	Estadística
	Física
	Ingeniería Civil
	Ingeniería de las Telecomunicaciones
	Ingeniería de Minas
	Ingeniería Electrónica
	Ingeniería Geológica
	Ingeniería Industrial
	Ingeniería Informática
	Ingeniería Mecánica
	Ingeniería Mecatrónica
	Matemáticas
	Química

Fuente: Universidad seleccionada

Al ingresar a la universidad, los estudiantes se dividen en distintas facultades dependiendo de la carrera a la que postulan. De esta forma, algunos becarios se van a

¹² Se exceptúan los postulantes provenientes de zonas de alta vulnerabilidad como el VRAEM, Huallaga, Albergues, Aldeas, Hogares, Casa Hogar, Villas o Centros Tutelares, licenciados del Servicio Militar Voluntario y víctimas de la violencia interna.

¹³ http://www.pronabec.gob.pe/2016_Beca18.php#requisitos

letras y otros a ciencias; sin embargo, como se observa en la lista de carreras presentada en la Tabla 2, muchos más becarios acceden a ciencias que a letras dada la diversidad de opciones. Además, la dinámica de ambas facultades es distinta y cada facultad implementa servicios y facilidades para los becarios.

Concentrarse en investigar una sola universidad y un solo tipo de beca permite profundizar e identificar características específicas de este grupo de becarios, sin descontextualizarlos del entorno social más amplio. Como afirman Martuccelli y de Singly (2012),

“[e]l individuo individualizado no vive al margen de la sociedad (aun si se encierra en un *gated community*), está siempre en medio de un sistema complejo de interdependencias. De allí la necesidad de hacer análisis comparados de individuos que tienen la misma posición para observar cómo esas personas actúan y viven en contextos diferentes en medio de situaciones semejantes en apariencia” (p. 101).

Finalmente, si bien los becarios y becarias representan los sujetos de estudio, también se ha optado por conveniente entrevistar a aquellos sujetos que están en constante contacto con los jóvenes y que, además, representan el nexo entre ellos y la universidad (es decir, lo institucional y formal). Por esta razón, también se incorporaron entrevistas a los administrativos y tutores de la universidad seleccionada para que puedan dar sus impresiones sobre los becarios y sobre la relación que mantienen estos con la universidad y el PRONABEC.

3.3 Procedimiento para la identificación y selección de casos

De acuerdo con las políticas de la universidad en cuestión, la información de los becarios y becarias es confidencial. Solo pueden ser contactados mediante la oficina encargada de supervisar y monitorear las becas dentro de la universidad (llamada Oficina de Becas de ahora en adelante), y entrevistados con la condición de que ellos y ellas accedan a participar. De esta forma, se procedió a contactar a los responsables de esta oficina para solicitar el permiso correspondiente para la investigación. La Oficina de Becas se encargó de presentar la investigación a los becarios, quienes voluntariamente accedieron a participar. Como resultado, se registraron un total de 15 becarios y becarias de distintas carreras. Por lo tanto, se trabajó sobre la base de los contactos ya autorizados por la propia universidad.

De igual manera, una vez establecido el contacto a través de correos electrónicos con algunos de los becarios (forma en la que se coordinaron las entrevistas), se procedió a utilizar la técnica de “bola de nieve” para conseguir más contactos y una muestra más

amplia, ya que no todos los becarios contactados por correo electrónico respondieron a la solicitud. Este método no te permite alcanzar una muestra representativa de la población de estudio (Atkinson & Flint, 2001). Sin embargo, es útil cuando se trabaja con poblaciones cuya identificación es difícil o con la cual existen otro tipo de restricciones más institucionales (tanto de parte de la universidad como del mismo PRONABEC) (Biernacki & Waldorf, 1981).

Dada la necesidad de profundizar en las experiencias de los becarios y becarias en su proceso de inserción y mantenimiento en la educación superior, se optó por realizar un máximo de 10 entrevistas con becarios y algunas más con administradores o tutores de la universidad seleccionada. De esta forma, se realizó un total de 10 entrevistas a becarios y 3 a personal administrativo (los detalles sobre los entrevistas serán precisados más adelante). Para establecer el número ideal de entrevistas, se tomó en cuenta el tiempo con el que se contaba para hacer la investigación y el tipo de recolección de información que se proponía realizar. Dado esto, se consideró importante prestar atención al criterio de saturación, que, según Glaser y Strauss (1967), se presenta cuando la información recolectada empieza a repetirse y es posible contar una historia plausible y que corresponde a la realidad de las experiencias vividas.

3.4 Caracterización de la población estudiada

De los 10 becarios entrevistados, 4 son hombres y 6 mujeres, quienes tienen entre 19 y 24 años (el 40% tiene 19 años de edad). Asimismo, 5 son de Lima y Callao y 5 de otras regiones, específicamente Ancash, Pasco, Huancavelica y Junín. Todos los becarios tienen el castellano como lengua materna; sin embargo, hay 4 estudiantes que han aprendido el quechua como segunda lengua (o también como lengua materna), ya sea para comunicarse con sus padres, quienes también hablan la lengua, o por necesidad de su propio contexto.

Tabla 7.
Principales características de los becarios

Sexo	Edad	Región de procedencia	Lenguas aprendidas
Hombre: 4	18 a 20 años: 7	Lima y Callao: 5	Solo castellano: 6
Mujer: 6	21 años a más: 3	Otras regiones: 5	Castellano y Quechua: 4

Elaboración propia

Con respecto a su experiencia educativa, todos los jóvenes entrevistados han estudiado en colegios públicos. No obstante, algunos vienen de escuelas públicas

manejadas por congregaciones religiosas, como Fe y Alegría, y otros de colegios públicos de gestión especial (como los llamaremos en esta investigación), como el Colegio Mayor Presidente del Perú (CMPP) o la Escuela Talentos, financiada por el Gobierno Regional del Callao.

Dos estudiantes ingresaron a la universidad en el 2012, siete en el 2013 y uno en el 2014, tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo del año académico¹⁴. El cambio en los años y semestres de ingreso a la universidad es una variable relevante, debido a que vislumbra los cambios y acomodados institucionales que hubo durante los primeros años de implementación del programa en esta institución educativa. Sin embargo, muchas de las dificultades que enfrentan los becarios se repiten sin importar su semestre de ingreso e inicio de clases.

Igualmente, se trató de tener un equilibrio entre los estudiantes de letras y ciencias, aunque estos últimos representen a la gran mayoría de becarios de Beca 18 de esta universidad. Incluso, se logró entrevistar a una becaria que empezó en ciencias y, posteriormente, se cambió a la carrera de geografía. El objetivo de esto no es necesariamente lograr una representatividad del conjunto de becarios de esta universidad, sino tener una diversidad de narrativas e historias de ambas facultades que puedan ser comparables y puedan brindar distintas perspectivas sobre lo que sucede con los becarios dentro de la institución educativa.

De esta manera, las carreras de ciencias en las que estudiaban los becarios fueron ingeniería mecatrónica, ingeniería civil e ingeniería de minas, mientras que en letras y humanidades, debido a que tienen menos opciones a elegir, todos los becarios son de geografía. Del total de becarios entrevistados, 5 son de ciencias e ingeniería y 5 de letras y humanidades. A continuación, en la tabla 8 se presentan las principales características educativas de los becarios y becarias entrevistados:

¹⁴ Con respecto a esto se debe hacer una precisión metodológica, se optó por entrevistar a becarios y becarias con más de un año de experiencia universitaria, ya que se esperaba una reflexión más comparativa sobre su experiencia en la universidad.

Tabla 8.
Características educativas de los becarios

Tipo de colegio	Año de ingreso a la universidad	Carrera
Público: 3	2012-1: 1	Ciencias e ingeniería: 5
	2012-2: 1	
Público parroquial/ congregación: 3	2013-1: 3	
Público policía: 1	2013-2: 4	Letras y humanidades: 5
Público de gestión especial: 3	2014-2: 1	

Elaboración propia

3.5 Matriz de operacionalización de variables

La definición y precisión de las variables a investigar se detalla en el Anexo 1, Matriz de operacionalización de variables. De acuerdo con la bibliografía revisada y la información que se maneja con respecto al Programa Beca 18, se han planteado como variables independientes los soportes externos con los que cuentan las y los becarios de Beca 18. Para Martuccelli y de Singly (2012),

“[...] la investigación en sociología del individuo debe tomar en cuenta, además de la preocupación por las posiciones, todo un conjunto de ayudas, de recursos, de derechos sociales, de soportes a los cuales un individuo tiene acceso y a los cuales recurren a lo largo de su vida (Martuccelli, 2007a:392-404), pero tiene también que ser sensible a los rasgos personales de los actores” (p. 100).

Para los propósitos de esta investigación, los soportes se han definido como los elementos externos al individuo, que les permiten a los estudiantes comunicarse, negociar, dialogar y contenerse en su proceso de inserción y permanencia en la educación superior.

La variable independiente, soportes externos, se ha dividido en tres sub variables: a) relación con el programa Beca 18, la cual, a su vez, está fraccionada en distintas subdimensiones, tales como utilidad de las tutorías, uso de la subvención económica, trabajo y apoyo del gestor o gestora, entre otros; b) relación con la universidad, la cual también contiene diferentes subdimensiones, tales como facilidades brindadas por la oficina de apoyo (Oficina de Becas, en el caso de esta universidad), existencia y uso de espacios de integración dentro de la universidad, entre otros; c) redes de soporte, que se manifiesta en su relación y el apoyo que obtienen de su familia, de otros becarios y becarias, y de otros miembros de la comunidad universitaria.

Las primeras dos variables están vinculadas a la existencia y utilidad de las herramientas que brindan (o no) el programa y las universidades para que los y las becarias se inserten y mantengan en la educación superior. Es importante entender

que estas variables, a pesar de que parecen ser constantes, no necesariamente lo son, dada la diversidad de usos, utilidades y características que tienen. A pesar de que Beca 18 afirma que les brindan facilidades de diversa índole a los becarios y becarias, estas facilidades son implementadas y utilizadas de diversa forma.

En el caso de las redes de soporte, esta variable intenta determinar cómo, desde la perspectiva del mismo actor, las relaciones con otros actores podrían también estar interviniendo en el proceso de experimentar la educación superior. De acuerdo con Martuccelli (2007a), “[l]as redes, o los círculos sociales, para emplear una noción que insiste más aún sobre su carácter liviano, constituirían en su oportunidad diversos “resortes de la acción” (p. 54). Las redes sociales, vinculadas al concepto de capital social, en países como el Perú, son de mucha utilidad en casos de emergencia o de necesidad ante situaciones complejas que se pueden presentar al momento de ingresar a la universidad.

La variable dependiente, definida como el proceso de inserción y permanencia en la universidad, está enmarcada en la noción de prueba y de construcción del individuo (Martuccelli & de Singly, 2012). Por esta razón, esta variable se ha definido como las experiencias diarias a las que se enfrentan los y las becarias, como miembros de la comunidad universitaria y del programa Beca 18, en el proceso de construirse como individuos a través de la educación superior. Este proceso está definido por dos momentos claves: en primer lugar, el proceso de inserción o ingreso a la universidad, el cual está marcado por la postulación al programa Beca 18 y la universidad, y la llegada a Lima (si aplica) y a la institución educativa.

En segundo lugar, el proceso de permanencia ha sido definido como la experiencia que viven los y las estudiantes dentro de la universidad. Esta experiencia está marcada por factores académicos (el no jalar cursos o sucumbir ante las exigencias académicas). Asimismo, está influenciado por las relaciones con otros actores universitarios y su participación en espacios dentro de la universidad (conocer a personas no becarias del programa, participar en grupos académicos, políticos o de deporte, entre otros). Finalmente, la última subdimensión, y lo que hace a estos estudiantes distintos al resto del cuerpo estudiantil, es la necesidad de cumplir con una serie de exigencias del PRONABEC para mantenerse como becarios y becarias.

A continuación se presenta la matriz de operacionalización para las variables descritas anteriormente:

Tabla 3.
Matriz de operacionalización de la variable independiente y dependiente

Tipo de Variable	Dimensión	Sub variable	Sub dimensión/ Indicadores
VARIABLE INDEPENDIENTE: Soportes externos	Soportes externos	En relación con el programa Beca 18	Utilidad de las tutorías brindadas por el programa
			Uso de la subvención económica brindada
			Trabajo y apoyo del gestor o gestora del PRONABEC
			Utilidad de otras facilidades brindadas por Beca 18
		En relación con la universidad	Facilidades brindadas por la oficina de apoyo o de referencia
			Trabajo y apoyo de los trabajadores de la Oficina de Becas que coordinan Beca 18
			Utilidad de las tutorías brindadas por la universidad
			Existencia y utilidad de cursos de nivelación y talleres
			Existencia y uso de espacios de integración con el alumnado promovidos por la universidad
		Redes de soporte	Apoyo de la familia y comunidad (vecinos)
			Apoyo de otros becarios
			Apoyo de otros miembros de la comunidad universitaria
		VARIABLE DEPENDIENTE: Proceso de inserción y permanencia en la educación superior	Ingreso
Llegada a Lima o la universidad	Comunicación con la universidad y con el PRONABEC		
	Recepción en Lima y en la universidad		
Permanencia	Experiencia dentro de la universidad		Rendimiento académico
			Relaciones sociales dentro de la universidad
			Cumplimiento de exigencias de Beca 18
			Cambios en las relaciones familiares

Elaboración propia

Finalmente, se han definido una serie de variables de control que permitirán conocer más a fondo las características de los jóvenes y dilucidar si hay alguna diferencia entre la población de acuerdo a estas características. Las variables incluidas han sido sexo, edad, año de ingreso a la universidad, lugar de procedencia (rural/urbano), carrera que estudia, nivel educativo de la madre y del padre, y lengua materna. De acuerdo a la literatura, estas características pueden afectar (o no) la experiencia de los estudiantes y su posibilidad de agencia al momento de moverse en el campo de la educación superior.

Tabla 4.
Variables de control

VARIABLES DE CONTROL	Sexo	Sexo de los becarios y becarias
	Edad	Edad en años
	Año de ingreso a la universidad	Año en el que el becario o becaria ingresa a la universidad en la que estudia
	Lugar de procedencia	Comunidad, centro poblado, ciudad, provincia y región de donde viene el becario o becaria
	Carrera	Carrera que estudia en la universidad a la que asiste
	Experiencia educativa de los padres y hermanos	Nivel educativo de los padres y hermanos
		Carreras estudiadas
	Lengua materna	Lengua materna del becario(a)
	Escuela de procedencia	Escuela donde estudió antes postular a la universidad

Elaboración propia

3.6 Técnicas para el recojo de información

Debido a la naturaleza de este estudio, se utilizará una metodología cualitativa que permita explorar y conceptualizar, por un lado, los elementos internos y externos que permiten a los y las estudiantes sobrellevar la experiencia universitaria, y, por otro lado, qué ha caracterizado el proceso de inserción y mantenimiento de estos estudiantes en la educación superior. De acuerdo con Martuccelli y de Singly (2012), la entrevista como técnica, “[...] le otorga un rol importante a la conciencia [del individuo] y a la posibilidad del trabajo sobre sí mismo” (p. 90). Los autores, además, precisan que

“[c]on 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 & de Singly, 2012, p. 90).

Las entrevistas son la técnica que permitirá explorar el efecto que estos elementos internos y externos tienen sobre la posibilidad y/o capacidad de los becarios y becarias de insertarse en la vida universitaria.

Por esta razón, la principal técnica de recojo de información serán las entrevistas semi-estructuradas (de una a dos horas de duración). De acuerdo a Babbie (2008),

“las entrevistas cualitativas son una interacción entre un entrevistador y un entrevistado en el que el entrevistador tiene una línea general de preguntas que incluyen los temas básicos que se desean cubrir, pero no una lista de preguntas específicas que deben ser preguntadas con palabras exactas en un orden particular”¹⁵ (p. 335-336).

Por esta razón, las entrevistas tendrán preguntas formuladas sobre la base de las variables definidas en la matriz de operacionalización, pero con la flexibilidad suficiente para poder seguir la pauta establecida por el entrevistado o entrevistada y cubrir otros temas que los y las becarias deseen. Esto es importante ya que puede permitir descubrir otros temas que ayuden a comprender su proceso.

El objetivo de las entrevistas es motivar a los becarios a que piensen cómo sus aspiraciones y expectativas de Beca 18 y la universidad se han transformado a través de las distintas etapas por las que han pasado para llegar a la universidad. La entrevista, en su forma clásica o como un intercambio múltiple, no recoge representaciones acabadas sino que contribuye a producirlas, haciendo pasar elementos de la zona de no conciencia a la zona de conciencia” (Martuccelli & de Singly, 2012, p. 93). La metodología de entrevista cualitativa servirá para profundizar en sus experiencias y vivencias, sin que los y las entrevistadas sientan que la entrevista está pautada y que no se les permite tomarse un tiempo para pensar, reflexionar y responder.

Asimismo, se emplearán entrevistas para conversar con administradores y tutores de la universidad. Tal como se planteó con los becarios y becarias, las entrevistas funcionan como espacios de conversación, y no necesariamente académicos, que pueden proveer a la investigadora con información que no aparece en papeles formales o que no es necesariamente compartida en otros espacios. Este es especialmente el caso de los trabajadores de la universidad, quienes por motivos institucionales, muchas veces no pueden expresar sus opiniones con respecto al trabajo que realizan o la experiencia que tienen con Beca 18, o no tienen espacios formales para hacerlo.

¹⁵ Traducción hecha por la autora de esta investigación.

La posibilidad de explorar la experiencia de los y las becarias de Beca 18 bajo esta perspectiva metodológica, reflexionando sobre sus trayectorias, su identidad y las formas cómo se relacionan con el programa y con la universidad, permitirán entender de mejor forma las estructuras sociales que están interviniendo en su inserción a la educación superior y en el proceso de inclusión y movilidad social que busca promover Beca 18. De acuerdo con Martuccelli y de Singly (2012),

“[e]n la marco de las sociologías del individuo, la entrevista es un instrumento precioso para conocer acuciosamente las posiciones efectivas de los actores. Y eso exige no olvidar en el análisis de los contextos, la acción de los individuos estudiados sobre todo los soportes de que disponen, o no, [...]” para lidiar con su experiencia como becarios y becarias (p. 100).

Las interacciones con las universidades y con el programa permitirán dilucidar los entramados sociales detrás del discurso sobre la educación superior y de programas de tipo acción afirmativa que buscan promover oportunidades, pero no necesariamente contribuyen a cambiar las causas que originan estas desigualdades.

3.7 Criterios para el análisis de la información

Finalmente, el análisis de la información recolectada estará basada en criterios que permitirán comprender, desde la perspectiva de la sociología del individuo, los soportes utilizados (o que no funcionan como tal) por los becarios y becarias y las experiencias que viven al momento de surcar la educación superior universitaria. Esto denota, en primer lugar, que la información que se recopila debe mantener un vínculo sumamente entre el análisis de los resultados y la teoría planteada. De acuerdo con Babbie (2008), la información cualitativa otorga la posibilidad de descubrir cómo un conjunto de conceptos teóricos se articulan o se relacionan entre sí, y esto permite, a su vez, confiar en que la información que se ha recopilado corresponde a la realidad social. Por esta razón, el primer criterio para analizar la información es enmarcar los resultados sobre la base de un marco teórico sólido.

Igualmente, y a pesar de que la representatividad de la data puede ser cuestionada dado el bajo número de casos estudiados, la información cualitativa también nos permite identificar patrones. La identificación de patrones, según Babbie (2008), se puede dar a través de la observación de frecuencias, magnitudes, estructuras, procesos, causas y consecuencias. En el caso de esta investigación, esta identificación se hará mediante un análisis cruzado de casos (Huberman & Miles, 1994), enfocando los resultados en los casos y no necesariamente en las variables, para entender los soportes utilizados y el proceso de inserción y mantenimiento como

una prueba de vida, así como aquellos patrones que se van generando que permiten vislumbrar las estructuras sociales que siguen apareciendo en su experiencia.

Por último, para procesar la información. Se transcribirá toda la información recopilada en las entrevistas, así como las notas y reflexiones hechas por la investigadora durante las conversaciones con los becarios y becarias. La data se codificará según temas de interés basados en las variables planteadas anteriormente (Glaser & Strauss, 1967). La codificación es sumamente importante porque es lo que permite identificar patrones en la información recopilada e interpretar los resultados.



4. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA BECA 18 Y POBLACIÓN DE ESTUDIO

El siguiente capítulo tiene como propósito presentar el programa Beca 18, sus objetivos, estrategias y componentes para poder entender de qué hablamos cuando nos referimos a las diversas etapas del proceso de postulación e inserción a la educación superior y a los soportes que utilizan (o no) los becarios en este proceso. Asimismo, responde al primer objetivo específico de investigación, que busca describir quiénes son los becarios de Beca 18 y, específicamente, quiénes son los que estudian en la universidad privada de nuestro ámbito de estudio.

En primer lugar, se describirá el proceso de creación y diseño del programa Beca 18; esto incluye sus objetivos y las estrategias que utilizan para cumplir con estos. La segunda parte detalla el proceso de selección de los becarios y becarias. Este proceso implica distintos momentos, entre ellos la postulación y la presentación de la documentación requerida, entre otros. En tercer lugar, se describen las facilidades que oficialmente otorga el programa una vez que los jóvenes son elegidos como becarios. Por último, se describe quiénes son los becarios de Beca 18 a nivel nacional y se hace una caracterización de los becarios que participaron en este estudio, lo cual incluye algunas reflexiones sobre ellos y sus familias.

4.1 El programa Beca 18

El Programa Beca 18 se convirtió en una de las principales promesas de campaña de Ollanta Humala en las elecciones de 2011. Su posterior diseño, creación y aprobación pusieron en funcionamiento, como ya se precisó anteriormente, el programa más grande de becas para educación superior. Beca 18 es un programa orientado a incrementar la inclusión social a través de oportunidades económicas para jóvenes de bajos recursos económicos y con buen rendimiento académico que buscan desarrollar su potencial a través de la educación.

De acuerdo con el artículo 7 del Reglamento de la Ley N° 29837, Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (D.S. N° 013-2012-ED),

“[l]a Beca de Pregrado tiene por objetivo el financiar el acceso, permanencia y culminación de los estudios de Educación Superior Universitaria y Educación Superior Tecnológica, en el Perú y en el extranjero, de la población beneficiaria, con énfasis en carreras vinculadas al desarrollo científico y tecnológico del país y que posibiliten una adecuada inserción laboral de los graduados.”

En efecto, el programa no solo busca que los jóvenes ingresen, sino que también puedan permanecer y culminar sus carreras, y, de esta forma, entrar al mercado laboral para así, por un lado, romper el círculo de pobreza en el que viven sus familias y, por otro lado, contribuir a la productividad del país.

Para cumplir con su objetivo principal, Beca 18 implementa una serie de estrategias y actividades para así reducir la posibilidad de deserción de la educación superior y asegurar que la inversión realizada sea útil para el país y de calidad para los jóvenes estudiantes (PRONABEC 2014a). Por esta razón, se implementaron nueve estrategias enfocadas, principalmente, en la realización de tres de las cuatro actividades principales del programa: a) convocatoria, inscripción, selección y otorgamientos de becas; b) soporte académico y psicopedagógico de los becarios; y c) gestión del programa¹⁶ (Cotler et al., 2016, p. 21). Las estrategias fueron las siguientes:

Tabla 5.
Estrategias de Beca 18¹⁷

Estrategia	Descripción
Exámenes descentralizados y gratuitos	Permitir que los jóvenes que viven en zonas más alejadas postulen a las instituciones educativas. El objetivo es llevar el servicio a los potenciales beneficiarios.
Selección de beneficiarios según prioridad regional de carreras de postulantes	<p>De acuerdo con los criterios establecidos por el PRONABEC (2014a), la distribución de los porcentajes de evaluación son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendimiento académico (50%) ▪ Condición socioeconómica (25%) ▪ Importancia de la carrera elegida para la región en la que reside (25%) <p>Las carreras elegidas por los postulantes deben corresponder a las carreras priorizadas por el PRONABEC para la región o localidad de procedencia del postulantes. Estas carreras han sido seleccionadas de acuerdo al Plan Nacional Estratégico de</p>

¹⁶ La cuarta actividad es monitoreo, evaluación y generación de evidencia (Cotler et al., 2016, p. 21).

¹⁷ Aunque estas estrategias fueron elaboradas para las Beca de pregrado ordinaria, el análisis realizado en este documento permitió plantear la creación de las becas especiales o de admisión especial. Estas becas, como se detalló en la sección 2.3, están destinadas para grupos o sectores sociales en situación de vulnerabilidad, cuya situación de pobreza, por ejemplo, como en el caso de las comunidades nativas, se entrelaza con su identidad étnica o cultural. De la misma forma, las víctimas del Conflicto Armado Interno o los jóvenes que viven en albergues son grupos de personas que por diversas razones tienen menos posibilidad de acceso a la educación superior y que requieren de medidas de acción afirmativa para continuar, o ser integrados, en el sistema educativo.

	Ciencia, Tecnología e Innovación (PNCTI) para la competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021.
Selección de instituciones de calidad	La selección de instituciones educativas se realiza de acuerdo a los siguientes criterios específicos: 1) demanda de los postulantes; 2) tasa neta de matrícula; y 3) necesidades y prioridades del mercado de acuerdo a las carreras ofrecidas (Cotler et al., 2016, p. 23).
Asignación de cuotas de becas regionales	<p>Se consideran 5 criterios con pesos porcentuales distintos (Cotler et al., 2016, p. 23):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Índice de pobreza multidimensional (40%) ▪ Porcentaje de población indígena por región (25%) ▪ Demanda potencial de becas (20%) ▪ Existencia de algún miembro del hogar con educación superior completa (10%) ▪ Prima salarial entre mano de obra calificada y no calificada: división entre cuánto ganaría una persona por hora si fuera mano de obra calificada y si fuera mano de obra no calificada (5%)
Diagnóstico de demandas y potencialidades regionales	<p>Para especializar más las acciones del programa, se hizo un diagnóstico de las demandas y potencialidades de cada región en términos de servicios disponibles y necesidades del mercado laboral regional. De esta forma, se podía identificar si la carrera elegida por el postulante tenía alguna correspondencia con las necesidades de su región.</p> <p>Para esta identificación se hizo un análisis de documentos como “Perú: Mapa de Potencialidades”, “Síntesis Regional”, Planes de Desarrollo Regional Concertado al 2021, entre otros. Asimismo, se crearon indicadores de demandas y potencialidades por región (PRONABEC, 2014a).</p>
Enfoque de calidad en los procesos	<p>Implementación de los lineamientos de la Norma ISO 9001, que busca asegurar un eficiente uso de los recursos y la mejora continua de los resultados de la política pública a través del mejoramiento continuo de los 4 procesos de Beca 18 (PRONABEC, 2014a, p. 57):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de Beca Pregrado Ordinaria ▪ Convocatoria de Beca Pregrado Ordinaria ▪ Selección de Beca Pregrado Ordinaria ▪ Otorgamiento de Beca Pregrado Ordinaria

<p>Captación focalizada de estudiantes</p>	<p>Para poder asegurar que las becas son asignadas a los jóvenes que más las necesitan, Beca 18 utilizó el Mapa de Pobreza a nivel distrital del INEI para identificar “[...] 3 niveles de priorización [...]: distritos con más del 50% de hogares en condición de pobreza (Prioridad 1); distritos con un porcentaje de 25% a 49,9% de hogares en condición de pobreza (Prioridad 2); y distritos con el 25% o menos de hogares en condición de pobreza (Prioridad 3)” (PRONABEC, 2014a, p. 51).</p>
<p>Ciclo 0 de nivelación</p>	<p>Dadas las grandes desigualdades educativas en el país, Beca 18 ha implementado, en conjunto con las instituciones educativas, un ciclo 0 o de nivelación que sirve para que los becarios y becarias desarrollen una serie de habilidades cognitivas y no cognitivas que les sirvan para enfrentar los estudios superiores.</p>
<p>Tutoría permanente</p>	<p>Igualmente, debido a que muchos de los jóvenes becarios deben trasladarse desde sus lugares origen a otras ciudades o cambian completamente sus formas de vida, Beca 18 ha implementado un servicio de tutorías, que busca ayudar a los becarios en términos académicos y emocionales.</p>

Elaboración propia

Fuentes: PRONABEC (2014a); Cotler et al. (2016)

Comprender las estrategias de Beca 18 es sumamente importante para entender que el proceso de asignación de las becas, y su posterior acompañamiento, son complejos. El diseño propio del programa está pensado desde múltiples aristas y considera diversos factores que pasan desapercibidos en la implementación de la política pública. Beca 18 está pensado para ser un programa muy completo, que reconoce las dificultades que tiene un programa de esta magnitud, y se realizan continuas evaluaciones que permiten realizar cambios y mejorar los servicios. Por esta razón, las experiencias de los propios becarios y becarias en relación con el programa pueden variar considerablemente de año a año, e incluso, al momento de narrar sus procesos de selección, lo que cuentan puede también haber cambiado. Sin embargo, hay una percepción general sobre el propio programa que permanece y que su experiencia con el Estado, representado a través de Beca 18, determina.

4.2 El proceso de selección

El primer contacto directo que tienen los becarios con el programa es al momento de la postulación. De acuerdo con el cronograma del programa publicado en la página web del PRONABEC, el proceso de postulación tiene 12 momentos o etapas, que han sido agrupadas para los propósitos de esta investigación:

Gráfico 2.
Cronograma del proceso de selección de Beca 18¹⁸



Fuente: PRONABEC¹⁹

Como se observa en el gráfico 1, el proceso tiene una duración de cerca de 7 meses, sin contar los trámites que deben hacer los postulantes antes de la apertura de la inscripción. Por esta razón, los postulantes aceptados empiezan el ciclo académico en el segundo semestre del año.

Para asegurar que cumplan con los requisitos, los postulantes deben presentar una serie de documentos para ser considerados dentro del proceso. Esta documentación varía según la beca a la cual están postulando los jóvenes; sin embargo, hay una documentación estándar y común para todos los postulantes. Los documentos

¹⁸ Fechas son referenciales y pueden variar en algunos días.

¹⁹ Para ver el cronograma, acceder al siguiente enlace: http://www.pronabec.gob.pe/2016_Beca18.php#cronograma

requeridos de acuerdo a la categoría de los requisitos del programa (tabla 1) son los siguientes:

Tabla 6.
Documentación requerida por Beca 18²⁰

Categoría	Documentación
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DNI o partida de nacimiento ▪ DNI del padre o madre (Declaración Jurada, en caso no cuente con esta documentación) ▪ DNI del apoderado, tutor legal o administrador del albergue (si corresponde)
Educativo y académico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificado original de estudios: 1ro a 5to para Educación Básica Regular y hasta 4to de avanzados para Educación Básica Alternativa. ▪ El documento debe estar visado por la UGEL y debe figurar en el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Información Educativa (SIAGIE). ▪ Constancia de admisión a la Institución Educativa (la I.E. debe ser elegible).
Condición de pobreza o condiciones especiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibo de agua o luz del domicilio donde reside, o declaración jurada de no contar con el documento. ▪ Declaración jurada de ficha socioeconómica del PRONABEC. <p><u>Beca Albergue</u>: constancia que acredite procedencia de un albergue.</p> <p><u>Beca REPARED</u>: copia simple del Certificado de Acreditación del Registro Único de Víctimas (RUV).</p> <p><u>Beca VRAEM</u>: constancia domiciliaria de residencia en el VRAEM, expedida por la autoridad competente.</p> <p><u>Beca Huallaga</u>: constancia domiciliaria de residencia en el Huallaga, expedida por la autoridad competente.</p> <p><u>Beca FF.AA.</u>: Copia de la libreta del servicio militar, con un período mínimo de servicio de 12 meses; constancia de servicio militar; copia de la Constancia de Buena Conducta.</p> <p><u>Beca EIB</u>: constancia de dominio de lengua originaria, expedida por la I.E. a la que ingresó.</p> <p><u>Beca CNA</u>: constancia de pertenencia a una Comunidad Nativa Amazónica, expedida por la autoridad correspondiente.</p>

²⁰ Para mayor información, revisar el siguiente enlace: http://www.pronabec.gob.pe/2016_Beca18.php#documentos

General	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Declaración jurada de Ficha de Inscripción Única ▪ Declaración jurada de veracidad de la información y documentación ▪ Declaración jurada de no tener impedimentos para acceder a una beca.
----------------	---

Fuente: PRONABEC

Para presentar la documentación, los postulantes deben crear una cuenta en el módulo de postulación al programa (también llamado Sibec), y seguir paso a paso el procedimiento del sistema que valida los requisitos mínimos para postular. Este proceso, de acuerdo al Manual de Postulación por Internet al Concurso Público Nacional Beca 18 2016 (PRONABEC, 2015), empieza con la selección de modalidad, institución educativa, sede y carrera, y la presentación virtual de la constancia de aceptación al centro educativo en PDF.

Posteriormente, deben insertarse las notas del certificado de estudios en el propio sistema de registro del programa. Asimismo, se debe completar la ficha socioeconómica con datos generales sobre la vivienda y familiares del postulante, y la ficha única de inscripción con datos generales del postulante. Finalmente, se deben cargar al sistema todos los documentos solicitados, incluyendo una foto tamaño pasaporte actualizada²¹. Toda la documentación debe ser firmada de forma electrónica por el postulante.

Una vez realizado esto, los documentos del postulante son validados a nivel regional y nacional; si no hay ningún problema con los requisitos, el postulante pasa a la siguiente etapa: el examen único y estandarizado. El examen único es un examen estandarizado aplicado por el propio PRONABEC de forma descentralizada a nivel nacional. Es importante destacar en este punto que antes de dar el examen, y como un requisito de postulación al programa, los postulantes deben haber sido aceptados por la universidad o instituto en el que desean estudiar. Es decir, deben haber dado ya un examen de admisión a la institución educativa.

En el caso de la universidad estudiada para esta investigación, esta implementa un examen especial gratuito para los postulantes al programa. Este examen ha sido creado por esta universidad, en conjunto con tres universidades que pertenecen al mismo consorcio educativo. El examen se lleva a cabo en Lima Metropolitana y Callao

²¹ Para más información sobre cómo se deben subir los documentos a la web de Beca 18, por favor revisar el siguiente manual: <http://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/2016/ManualPostulacionBeca18.pdf>

y otras regiones del país. El examen busca evaluar capacidades en comunicación, redacción y lectura, así como uso de las matemáticas.

Si el postulante aprueba el examen único y la prueba de redacción de ensayo del programa, se evalúa sus documentos y resultados sobre la base de los criterios de selección presentados anteriormente. Los resultados se presentan paulatinamente, como se observa en el gráfico 1, y pueden cambiar si se encuentra (o no) alguna irregularidad en los documentos presentados. Las listas de resultados se publican en versión digital en un PDF que es colgado en la propia página del programa.

4.3 Una vez dentro del programa

Una vez dentro, Beca 18 se compromete a cubrir una serie de gastos que son parte del proceso educativo. Estos gastos son clasificados en dos tipos de costos: directos e indirectos. De acuerdo con la página del PRONABEC, la beca cubre costos directos de la educación tales como “matricula, pensión de estudios, seguro médico, materiales de estudios, laptop o equipo de similar naturaleza (a partir del segundo semestre), uniforme o vestimenta, idioma extranjero (en períodos lectivos), nivelación académica (sólo para universidades) y titulación” (PRONABEC²²). Igualmente, se cubren los siguientes costos indirectos: “útiles de escritorio, movilidad local, transporte interprovincial (solamente al inicio y término de la beca), alimentación y alojamiento (cuando corresponda)” (PRONABEC²³).

Una parte de estos costos son pagados directamente por el PRONABEC a la institución educativa y la otra parte es pagada directamente a los becarios mediante la subvención mensual otorgada por Beca 18. El monto de la subvención puede variar entre 800 (si no incluye alojamiento) y 1200 soles al mes. Los 1200 soles cubren los gastos de materiales de estudio (como libros o fotocopias), útiles, transporte, alimentación y alojamiento. Sin embargo, ha habido variaciones en los costos cubiertos directamente por el programa y en lo que debe cubrir el becario a través de su subvención. Estos cambios serán analizados en los próximos capítulos.

Por su parte, al ser aceptados, los nuevos becarios firman un contrato con el PRONABEC, que involucra una serie de compromisos. Los jóvenes se comprometen a iniciar y culminar los estudios conforme al calendario y plan de estudios de la carrera elegida (3.5 años para instituciones y 5.5 años para universidades). En caso de desaprobación de un curso, el o la estudiante debe pagar los créditos del curso

²² http://www.pronabec.gob.pe/2016_Beca18.php

²³ Idem

reprobado. Además, si el estudiante termina el semestre o ciclo con un promedio total desaprobatorio, es suspendido o expulsado del centro educativo en el que estudia, falsifica información en el proceso de postulación o hace un mal uso del dinero otorgado por la subvención, Beca 18 le revoca automáticamente la beca y obliga al estudiante a pagar todo el dinero invertido por el programa hasta ese momento (Cotler et al., 2016, p. 27-28).

De igual manera, los becarios y becarias se comprometen a retornar a sus regiones de origen al terminar sus estudios por un período mínimo de un año y máximo de tres años, con el propósito de aplicar sus aprendizajes en su región, comunidad o localidad. Finalmente, para recibir los beneficios de la beca, los becarios deben reportar sus actividades diarias y declarar sus gastos mensuales, mediante la página de Intranet implementada por el PRONABEC, los cuales son revisados y aprobados por el programa para que los jóvenes puedan continuar en el programa. Estos formularios son supervisados por los gestores de Beca 18, que son funcionarios públicos contratados por el PRONABEC para hacerles seguimiento a los becarios y poder estar en constante contactos con las instituciones educativas. Según Cotler et al. (2016),

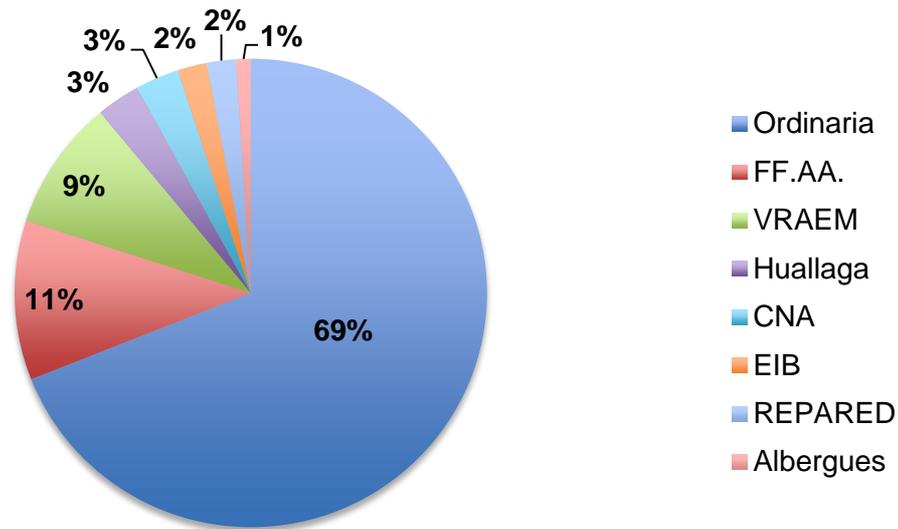
“[...] [l]os gestores tienen un rol importante, ya que comunican los cambios que se dan en las facilidades, exigencias y obligaciones de Beca 18, le dan seguimiento al bienestar de los becarios, y los ayudan ante cualquier situación, emergencia, pregunta o duda. Además, los gestores manejan los fólderes con información de los becarios, por lo tanto son los que aseguran que estos jóvenes sigan siendo parte de Beca 18” (p. 28).

De esta forma, Beca 18 selecciona, compromete y les hace seguimiento a los becarios, que representan, en su diversidad, la realidad que alberga nuestro país.

4.4 ¿Quiénes son los becarios y becarias de Beca 18?

Para comprender a los sujetos de esta investigación es indispensable contextualizarlos en un marco general que describa a la totalidad de becarios y becarias y Beca 18 en todo el Perú. Del total de becas que ha otorgado el PRONABEC entre los años 2012 y 2016, cerca del 53% son becas del programa Beca 18; el resto se dividen entre becas de capital humano para pregrado y posgrado y becas especiales (PRONABEC, 2016b, p. 17). La gran mayoría de las becas de Beca 18 son de la modalidad ordinaria (69%); a estas le siguen modalidad Fuerzas Armadas (11%), VRAEM (9%) y Comunidades Nativas Amazónicas y Huallaga, con 3% cada una (PRONABEC, 2016b, p. 23).

Gráfico 3.
Porcentaje de becarios por tipo de beca



Elaboración propia

Fuente: PRONABEC (2016a, p. 58)

Del total de becarios de Beca 18 entre los años 2011 y 2016, el 45% han sido mujeres y el 55% hombres (PRONABEC, 2016b, p. 24). El 87.4% tenía entre 16 y 20 años y el 10.7% entre 21 y 25 años; el 73% era pobre extremo y el 27% pobre; y el 87.7% provenía de regiones, mientras 12.3% de Lima y Callao. A nivel regional, las regiones peruanas que lideran el porcentaje de becas son Lima y Callao (12.3%), Junín (7.8%), Cusco (7.2%) y Piura (6.1%) (PRONABEC, 2016a, p. 58-62). El programa tiene becarios provenientes de todas las regiones del país, alcanzando una cobertura importante a nivel nacional.

De las 44 870 becas que fueron otorgadas hasta el 2015 para el estudio en instituciones educativas nacionales, el 31% de los becarios estudian en universidades y 69% en institutos. Las universidades que reciben el mayor porcentaje de becarios son la Universidad San Ignacio de Loyola (3285 becarios), la Universidad Peruana Unión (900 becarios) y la Universidad de la Amazonía Mario Peláez Bazán (878 becarios). En este ranking también figuran universidades como la Universidad Católica Sede Sapientiae (766), la Universidad Continental (754), la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (779), Universidad Peruana Cayetano Heredia (905), la Universidad Científica del Sur (609) y la Universidad Científica del Perú (599) (PRONABEC, 2016a, 2016b).

El resto de universidades tiene menos de 600 becarios, incluso, universidades de gestión privada de prestigio, como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) o la Universidad del Pacífico (UP), figuran en la lista del PRONABEC como “otros”. De acuerdo a la más reciente publicación del PRONABEC (2016b), la PUCP tiene 489 becarios, mientras que la UP tiene 79 becarios del programa. En el caso de las universidades públicas con mayor prestigio, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos tiene 110 becarios y la Universidad Nacional de Ingeniería, 49.

Es importante resaltar que entre la Memoria Institucional del PRONABEC (2016a), publicada en el mismo año que su documento “100 mil becas. Memoria Gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011 – 2016” (PRONABEC, 2016b), hay importantes divergencias. Por ejemplo, de acuerdo a la memoria institucional 2012 – 2015, la Universidad Peruana Cayetano Heredia tenía alrededor de 600 becarios, mientras que en el último documento del PRONABEC (2016b), hay más de 900. Además, en este último documento no se reporta la gran cantidad de becarios que van a otras universidades, como la Universidad Peruana Unión, ya que solo se busca reportar los becarios que van a las universidades que ocupan puestos significativos en el ranking de universidades peruanas²⁴.

En el caso de los institutos, el SENATI cuenta con una mayoría abrumadora de becarios en comparación con otros institutos (10 580 becarios). Al SENATI le siguen CIBERTEC (2507), Avansys (Ex Peruano Alemán) (1588), Sencico (1209), Instituto de Emprendedores – Lima (1159), Continental (1073), Asociación de Exportadores – ADEX (1054), entre otros (PRONABEC, 2016a, p. 63). Estos números son más parecidos a los reportados en la Memoria Institucional 2011-2015 del PRONABEC (PRONABEC, 2016a).

De acuerdo a lo detallado en el párrafo anterior, se puede detectar a qué áreas de conocimiento se abocan los becarios. En general, la gran mayoría estudia en el área de ingeniería y tecnología (60%) y economía, empresariales y afines (20.2%), mientras que áreas como ciencias básicas, ciencias sociales y derechos y ciencias políticas concentran los menores porcentajes, 0.6%, 0.1% y 0.1% respectivamente (PRONABEC, 2016a, p. 66). Otras áreas a las que van los becarios son ciencias biológicas y ambientales (3.6%), arte y arquitectura (6.8%), entre otros.

²⁴ Para hacer la comparación se pueden revisar ambos documentos, que se encuentran en el siguiente enlace: http://www.pronabec.gob.pe/biblioteca_virtual.php

Entre las carreras más estudiadas por los becarios en universidades están ingeniería civil (2872 becarios), ingeniería ambiental (1561), ingeniería industrial (789) y psicología (519). En el caso de las carreras técnicas, las cuatro más recurrentes son: 1) computación e informática (3965 becarios); 2) mecánica automotriz (3807); 3) administración de negocios internacional (2910); y 4) administración industrial (1483) (PRONABEC, 2016b).

Finalmente, es importante resaltar que el programa Beca 18 ha cuadruplicado el número de becas otorgadas entre los años 2013 y 2015. En el 2013, las becas asignadas por Beca 18 (tanto nacional como internacional) eran 5482, mientras que para el 2015 este total ascendió a 23 992 (PRONABEC, 2016a, p. 68). Este aumento en el número de becas hace de este programa una política educativa sin precedentes e invita a reflexionar sobre la capacidad que tiene el Estado para otorgar becas como estas, que requieren de un gran despliegue de servicios y presencia descentralizada.

4.5 Sobre los becarios de este estudio y sus familias

Si bien en el capítulo anterior se describió quienes son los becarios que participaron de este estudio, hay algunos temas que son importantes de resaltar sobre los becarios, sus familias y sus trayectorias. Los becarios y becarias entrevistados son de distintas regiones, incluido Lima y Callao, sin embargo, no todos vienen de zonas completamente urbanizadas. Existe variación con respecto al tamaño y ubicación de la localidad o distrito de donde provienen. Igualmente, es preciso esclarecer que los jóvenes que son de Lima y Callao viven en distritos ubicados en los conos o en zonas periféricas, bastante alejados de la institución educativa en la que estudian actualmente; por lo que precisan vivir en residencias o habitaciones alquiladas cerca a su lugar de estudios.

Asimismo, aunque todos hablan castellano, hay un porcentaje de los becarios que hablan tanto castellano como quechua. El hecho de que sus padres se comuniquen en quechua permite que los estudiantes aprendan la lengua. No obstante, averiguar esta información requiere un poco más de trabajo, ya que al hacer la pregunta sobre lengua materna, siempre responden castellano, hasta que se les da el quechua como una opción de respuesta; solo en ese momento, los estudiantes señalan que saben quechua y que lo han aprendido en su casa gracias a que sus padres también lo hablan.

Incluso, hubo un caso de una de las becarias, que explicó que si bien sus padres no hablaban quechua, eligió aprenderlo ya que en su entorno se comunicaban en esta

lengua; por lo tanto, lo consideraba útil e importante para su vida diaria. Entonces, los becarios están expuestos a un contexto en el que no solo se habla castellano, sino también otras lenguas y coexisten con otras culturas.

Los becarios, además, vienen de escuelas de gestión pública, pero con características y capacidades muy distintas. Si bien todos los becarios provienen, de manera general, de hogares con pocos recursos económicos y cuando entran a la universidad deben lidiar con un contexto social completamente distinto al suyo y al de su escuela, estas diferencias son importantes, ya que la preparación académica y emocional que dan escuelas como el Colegio Mayor Presidente del Perú o Fe y Alegría llegan a marcar la forma cómo manejan las distintas situaciones que enfrentarán como becarios (Cotler et al., 2016).

Otro aspecto importante de quiénes son estos becarios es su contexto familiar. En muchos casos, el rol que han tenido sus padres en su formación y la posibilidad de que sus hermanos hayan estudiado educación superior, técnica o universitaria, abre una serie de opciones y oportunidades para estos jóvenes. En 4 de los 10 casos, los padres de los becarios no estaban presentes o no vivían con ellos al momento de la entrevista, ya sea porque el papá abandonó el hogar o porque ha fallecido. En todos los casos, la mamá es la que siempre está presente y la que se queda con los hijos.

Solo en uno de los casos entrevistados, la mamá ha completado un nivel educativo superior a la secundaria. De las 10 madres, 3 tienen primaria incompleta y 1 solo primaria completa; 2 tienen secundaria incompleta y 2 secundaria completa; mientras que 1 tiene técnica incompleta (la abandonó para cuidar a su hija) y 1 técnica completa en docencia. De los 6 padres reportados como presentes, 2 tienen secundaria incompleta, 2 secundaria completa y 2 superior (técnica y universitaria). Asimismo, en el caso del padre fallecido, también tenía educación superior técnica. Se puede observar cómo, en el caso de los padres y madres de estos becarios, son los padres los que logran avanzar más en el sistema educativo.

A pesar de que los niveles educativos son distintos entre hombres y mujeres, estos datos atestiguan las pocas oportunidades que estos padres de familia han tenido en términos educativos; algo que concuerda con la literatura sobre el tema para el Perú, que señala las consecuencias negativas que el bajo nivel educativo puede tener en términos de empleabilidad y posibilidades de escapar la pobreza (Yamada & Castro, 2010). Sin embargo, si bien la información provista por los becarios sobre sus padres podría indicar una situación de precariedad y pobreza, lo que sucede o ha sucedido

con sus hermanos demuestra una situación completamente distinta para las generaciones venideras.

En promedio, las familias de estos becarios tienen entre 2 y 3 hijos (aunque algunas pueden tener más de 4). La gran parte de estos hijos e hijas permanecen en el sistema educativo, han terminado la secundaria o han completado educación superior técnica o universitaria. Solo en uno de los casos, los padres e hijos tenían secundaria incompleta, mientras que la becaria entrevistada era la única miembro de su familia que había logrado concluir la secundaria e ingresado a la universidad.

De los hermanos que han terminado la secundaria y no han logrado iniciar estudios superiores, pero tuvieron o tienen la intención de hacerlo²⁵, todos trabajan. En el caso de los hermanos y hermanas que han completado educación superior, algunos han estudiado carreras técnicas en contabilidad, electricidad o comunicaciones, principalmente en institutos públicos, como el Instituto Argentino. Aquellos que han concluido sus estudios universitarios han estudiado en universidades públicas como la Villarreal o la Universidad San Cristóbal de Huamanga, en carreras como ingeniería de transporte, ingeniería de sistemas, economía y derecho. Finalmente, una menor proporción (2 hermanos) han estudiado en universidades privadas, como la UPC o la Universidad Laboral de Pachacutec, las carreras de negocios internacionales y cocina. Gran parte de estos jóvenes han podido acceder a sus estudios ya sea porque son públicos y de bajo costo, por lo que la familia puede pagar parte del costo de la educación, o porque trabajan y estudian al mismo tiempo.

El hecho de que estos jóvenes becarios tengan padres con bajos niveles educativos, pero hermanos que han podido acceder a la educación superior es verdaderamente excepcional. Por ejemplo, como es el caso de el BE01, tener una madre que no ha terminado la educación secundaria, que se dedica a ser recicladora, pero cuyos tres hijos han accedido a la educación superior, técnica y universitaria, es resultado de la posibilidad de movilidad social a través de la educación pública o privada subvencionada (como el caso de la universidad en Pachacutec, Ventanilla). La trayectoria educativa familiar cambia drásticamente de generación en generación y se evidencia el esfuerzo familiar por asegurar que las nuevas generaciones tengan acceso a mejores oportunidades educativas.

²⁵ Una de las hermanas empezó a estudiar, pero tuvo que dejarlo por motivos personales, y otro trabaja como diseñador gráfico en Wilson (aprendió mirando videos de Youtube) y estudia inglés, pero tiene planes de continuar sus estudios.

De igual manera, los padres que son docentes tienen un gran impacto en la formación de sus hijos. Uno de estos casos es el de la BE08, cuyo padre es docente (carrera técnica) y cuya madre es ama de casa, pero cuyas tres hermanas mayores han estudiado sus carreras universitarias en Huamanga con la ayuda económica de sus padres. El rol del docente sigue siendo crucial, especialmente dentro de las familias, porque le otorga a la familia otro tipo de capital social y cultural que puede ser utilizado para asegurar que sus hijos accedan a educación básica o superior.

Si bien la educación pública peruana, incluyendo la superior, no siempre es de calidad, el hecho de que estos jóvenes puedan superar ampliamente las trayectorias educativas de sus padres, los coloca en una posición social distinta. No obstante, hay otros factores que podrían impedir que estos jóvenes obtengan los beneficios cuantificados de la movilidad educativa. Por esta razón, es importante ver qué sucede en las experiencias universitarias de jóvenes como los becarios de Beca 18.



5. LOS SOPORTES EXTERNOS

El capítulo 5 da inicio al análisis de las variables planteadas en la matriz de operacionalización. El propósito de esta sección es describir los soportes externos y las estrategias empleadas por los becarios y becarias para poder surcar la prueba de la educación superior. Los jóvenes utilizan distintas herramientas que son provistas tanto por el mismo programa, como por la universidad, sus familias, amigos u otras personas de su entorno más cercano, que les sirven para poder sobrepasar las distintas situaciones a las que se enfrentan en los espacios universitarios y la vida cotidiana.

Asimismo, los becarios también utilizan soportes internos (Martuccelli, 2007a), que son herramientas internas que los becarios han desarrollado de forma individual y personal, como la autonomía, la independencia, entre otros, y que les permiten hacerle frente a su vida diaria sin colapsar ante las dificultades. Estos soportes, que no fueron incluidos en la matriz de operacionalización por razones metodológicas, han aparecido en el proceso de investigación y han resultado ser importantes para los becarios.

Este capítulo está dividido en dos partes; lo que hemos denominado los soportes institucionales, que son las facilidades ofrecidas por el programa Beca 18 y la universidad, y los soportes “informales”, que son aquellos elementos que los becarios aprovechan de su relación con sus familias, comunidades o barrios, amigos y escuelas para poder superar las dificultades que enfrentan. Finalmente, también se ha incluido una sección sobre los soportes internos, que ayudan a explicar algunos de los momentos importantes del proceso de inserción y permanencia en la educación superior.

5.1 Lo institucional: El programa y la universidad

El PRONABEC y Beca 18

Dos de los soportes más importantes para los becarios son la propia beca y la universidad. Si bien la relación con estos soportes no es siempre continua, y, como afirmarían Martuccelli (2006), no son siempre tan nítidos, permiten que los becarios y becarias se sostengan ante una de las mayores pruebas de su vida: la educación superior en una universidad privada de élite (p. 37). Tanto el PRONABEC, mediante la provisión de la beca, como la universidad les brindan a los becarios facilidades y mecanismos para poder sobrellevar el día a día de la vida universitaria. No obstante, estas facilidades también se convierten en dificultades y motivos de inestabilidad para

los becarios. Este es particularmente el caso de las facilidades brindadas por el propio programa.

“Bueno... al principio de la convocatoria, el programa sí fue... bueno, hasta ahora, brinda las oportunidades por medio de los recursos que tiene el Estado- nos logra apoyar para que nosotros podamos terminar sin muchas dificultades la carrera universitaria o, sino, la carrera en el instituto-. Ofrece oportunidades con--- mediante los estudios; y aplica en el trabajo. En el trabajo aplicaría que mejores la calidad de vida de las familias. O sea, afectaría directamente... influye, directamente, en la familia. Que la familia mejore... eh... ahora, bueno, también; pero, los cambios que se están dando nos disponen a los que hemos sido parte del grupo y... a veces... nos hace pensar que es muy frágil la palabra que se dijo en un principio. Y, si se están dando con tanta facilidad estos cambios, nos hace pensar qué cambios se darían a futuro... y, más aún, para los que estamos empezando un futuro sería de acá a un año, dos años... y todavía no estamos trabajando y nos afectaría igual... porque todavía tenemos... Porque, por decirlo así, esa ayuda no queremos que se nos disuelva, se disipe. Tal vez, no sé, yo pienso, ¿no? Que a auditoría, por algunos partidos políticos- yo creo que es algo político- que quieren... quieren hacer quedar mal a Beca 18... Beca 18 recién fue consolidada en el gobierno de Humala, de repente es algo político que quieren hacerle quedar mal porque es un programa cumbre de él. De repente es por eso; pero, me gustaría que PRONABEC se ponga fuerte en esa parte... al menos hasta que termine el gobierno... después, ya no tanto... y, que sí, ¿no? Porque es muy bueno la iniciativa del programa, hasta en el CADE educativo estuvo reconocido Beca 18.” (BE01)

Como se afirmó anteriormente, Beca 18 cubre todos los costos directos e indirectos de la educación superior; es decir, incluye tanto las pensiones, como el transporte, alojamiento, materiales, alimentos, entre otros. Asimismo, el programa ha tratado de desarrollar un sistema de tutorías, con psicólogos especializados, y acompañamiento, a través de los gestores, porque reconoce que los estudiantes requieren de ayuda profesional, especialmente durante su primer año de estudios. De la misma forma, también reconocen que necesitan mantenerse comunicados directamente con los becarios y la misma universidad. Por esta razón, se creó, un año después de la inauguración del programa, la figura de los gestores.

Las facilidades del programa están diseñadas para reducir al mínimo las posibilidades de deserción. Esto hace que estas facilidades sean fundamentales para surcar las dificultades materiales, principalmente, de la educación superior. Sin embargo, esto no siempre funciona así. Por ejemplo, en el caso del sistema de tutorías, el esfuerzo o intención de Beca 18 no llegó a concretarse por dos razones principales: 1) el cruce del sistema de tutorías que propone el PRONABEC con el sistema de la universidad, las universidades tienen sus propios soportes; 2) la falta de capacidad e infraestructura del PRONABEC. Para los becarios entrevistados, Beca 18 ofreció un

programa de tutorías que nunca se cumplió, mientras que fue más bien la universidad la que cubrió esa ausencia con su programa de tutorías a través de la Oficina de Becas.

“La verdad que sí, yo, al principio, sentía que la universidad estaba más preocupada por nosotros que el mismo PRONABEC. Pero, ahora, o sea...no se instala el sistema de tutoría que PRONABEC tiene preparado; hasta ahora siguen yendo los chicos a los psicólogos que tiene la universidad... y los ayudan.” (BE04)

El sistema de acompañamiento y de tutorías psicológicas y académicas se provee a través del sistema de la institución educativa, y, como afirman Cotler et al. (2016), esto suele variar de institución en institución. No todas las instituciones se dan abasto para poder proveer un servicio de tal magnitud a sus becarios. En el caso de esta universidad, como describiremos más adelante, se ha desarrollado un sistema de tutorías y un espacio al cual los becarios pueden acudir si necesitan ayuda. Sin embargo, este espacio parece ser útil los primeros años dada la situación de recién entrada de los becarios, pero tampoco se da abasto conforme ha ido incrementando el número de estudiantes del programa.

“[...] pero también pasa por... tener el personal suficiente para poder acompañar a todos los chicos de Beca 18 que puedan ingresar. Entonces, si tú te estás comprometiendo a, tienes que cumplir a, no te pases...y eso implica un montón de gente, ¿no? Entonces, yo creo que desde todas estas áreas, desde lo más concreto hasta lo más abstracto, la universidad tiene que ponerse un poco más fuerte, también, y no generar un maltrato para las personas que están acá, me parece...” (T03).

En comparación con el sistema de tutorías, los gestores sí han funcionado como un apoyo fundamental para los becarios, ya que los ayudan a lidiar con las exigencias del programa y entender cómo funciona su propia beca. La figura de los gestores es vital, ya que son el único contacto directo e inmediato que tienen los estudiantes con el programa. El rol del gestor no solo es ayudar a los becarios a surcar los trámites que deben realizar para reportar y aprobar mes a mes sus gastos o actividades, así como explicarles cuando alguna regla es cambiada, sino que terminan siendo un apoyo emocional cuando los becarios lo necesitan.

“[...] Te ahorra un montón de cosas que haya un gestor aquí, porque antes toda la información se enviaba al alumno. ¿Quieres hablar de PRONABEC? Yo no sé nada sobre PRONABEC, así que anda a PRONABEC. PRONABEC se ha liberado un poco mandando a los gestores, pero, ¿hasta dónde un gestor puede con tantos alumnos?” (T01)

En el texto de Cotler et al. (2016), se pueden observar algunos recuentos de las experiencias de los gestores de distintas instituciones y las dificultades que estos tienen al tratar con los becarios, especialmente la sobrecarga laboral.

“[...] Había gente que no se llevaba muy bien con él, lo agarraba en su peor momento, pero gestionaba muy bien, se preocupaba mucho por nosotros, trataba de ayudarnos en lo que él pudiera [...] A veces tenía muchas reuniones con nosotros, explicándonos un montón de cosas... explicándonos nuevos sistemas, nuevos decretos que daba PRONABEC, de esa manera nos apoyaba. Y, bueno, al final nos enteramos que él se fue porque faltaba a muchas de las reuniones que programaba PRONABEC...por venir a ayudarnos a nosotros, por organizar su tiempo y todo.” (BE04)

Si bien la presencia de los gestores es importante e irremplazable, la relación con estos es la ejemplificación de la relación que tienen con el Estado, su relación es inestable, conflictiva y contradictoria. El cambio constante y sin explicaciones previas de los gestores termina siendo perjudicial para los becarios, quienes no solo deben entablar nuevamente una relación con el gestor, y acostumbrarse a nuevas formas de hacer las cosas, sino que muchos de los procesos administrativos se reinician y hasta se pierde documentación. En las entrevistas, los becarios resaltaron que en repetidas ocasiones se vieron obligados a hacer trámites para obtener la documentación perdida por el nuevo gestor (certificado del SISFOH, certificado de notas, entre otros).

“[...] Y... justo para entonces, cuando iba a hacer la consulta nuevamente, cambiaron de gestor, y mis papeles se perdieron, incluso. Por ejemplo, yo he renovado muchas veces los papeles que he presentado, certificado de estudios he tenido que presentar como tres, cuatro veces a la UGEL [...]” (BE03)

Asimismo, el trabajo de los gestores no siempre es uniforme. A pesar de que la gestora o gestor está múltiples veces a la semana en la universidad, no todos tienen el mismo nivel de capacitación, interés o compromiso con el programa. Según los relatos de los becarios, ellos tienen muy presente quiénes fueron los mejores gestores y los gestores a los cuales no les importaba su trabajo. Si los gestores son dedicados, comprensivos, pero a la vez exigentes (tanto para ayudarlos como para exigirles que cumplan con fechas) son bien percibidos. Esto depende mucho de la personalidad y nivel de compromiso del gestor; lo cual es problemático dado que, al parecer, no se tienen reglas claras sobre el rol del gestor, ni los becarios parecen estar informados de estas si las hay.

“Porque... como que es un poco olvidadiza [refiriéndose a la gestora]. El otro día le presenté un papel y, ya, o sea, había publicado en Facebook que no le había entregado, faltaba ese papel. Fui y me dijo “dónde está tu hija”; y estaba debajo de su carpeta...Y, también... no se preocupa, así, tanto... es muy

pegada a las reglas. Los anteriores gestores, siquiera, te comprenden, hacen lo posible por apoyarte – el anterior era así -. Me puse muy triste cuando se fue.” (BE08)

Con respecto a los otros costos educativos cubiertos por el programa, tales como la subvención económica, el seguro de salud y el inglés, la situación también varía. Si bien lo económico termina siendo lo más importante, ya que es lo que los estudiantes valoran y lo que les permite estar donde están, es el factor que crea una relación de dependencia y una sensación de subordinación a los “deseos” o decisiones del programa, los cuales pueden cambiar en cualquier momento y sobre lo que ellos no tienen poder de decisión o veto alguno. Tal como afirma una de las becarias:

“Ahora soy independiente de mi mamá, pero dependiente del Estado [...] Ser dependiente del Estado no se siente bien porque en cualquier momento ellos dicen algo y se hace, y tú no puedes hacer nada. O sea, eres tú y ellos son los que tienen el poder. Es el programa que ellos han hecho [...] La verdad es que he estado inconforme con algunas cosas pero es que no se puede hacer nada; siempre te van a encontrar una respuesta o que hay una norma, o que ya salió otra cosa. ¿Para qué estar preocupándote por algo que sabes que igual vas a perder con el Estado? Lo que dicen son normas y tú las tienes que respetar porque eres becado y ellos son los que te dan la plata.” (BE09)

Como becarios provenientes de hogares en condiciones de pobreza, estos jóvenes entienden muy bien el valor del dinero y están conscientes de la deuda que tienen con la sociedad y el Estado por la inversión que están realizando en ellos. Sin embargo, también se dan cuenta que los cambios que el programa realiza, especialmente en términos económicos, no se ajustan a la realidad que ellos viven en el día a día.

“Sí. Ahora ya no contamos con eso. Luego... el inglés estaba considerado en los bonos; pero, ahora ya no está considerado. Bueno, ahora no está considerado, antes decían que si jalabas el Básico, bueno, te lo pagabas. Ahora, no está considerado. Luego... también pagaban el seguro de la universidad para que podamos acceder a cursos, que es obligatorio; pero, ahora, tampoco lo pagan. Luego, los carnés... o sea, de a pocos, incluso... va a parecerse gracioso; pero, para esta semana nos han dicho que para vacaciones tenemos que hacer prácticas. O sea, qué estudiante de segundo, cuarto ciclo te va a hacer prácticas. O sea, es extraño... y nos invitaron a una feria, y en la feria... siempre, es bien sabido, que te van a pedir los últimos ciclos... ni siquiera hemos pasado a facultad y nos están hablando de eso. Y, todas esas cosas me fastidian.” (BE02)

Por ejemplo, algo que se apareció en repetidas ocasiones durante las entrevistas es el cambio que hizo Beca 18 con el requisito del inglés. En un primer momento, Beca 18 afirmó que pagaría los costos del inglés para todos los becarios independientemente del estipendio mensual que recibían los estudiantes. No obstante, como comentó uno

de los becarios que logró conversar con el propio director del PRONABEC, luego de un supuesto²⁶ estudio económico realizado por la institución, determinaron que los 1200 soles mensuales que los estudiantes reciben deberían ser suficientes para pagar su alojamiento, comida, materiales de estudio, pasajes y cursos de inglés, por lo que decidieron aumentar ese costo al presupuesto mensual de los estudiantes.

“[...] O sea, ya, en un inicio, cuando nosotros entramos, nos dijeron que nos iban a cubrir el inglés, el seguro, todo eso... y, este... Ahora da un poco de miedo. No sabes qué más... Más adelante, quizás, nos van a decir, “oye, les vamos a reducir.” También estaban pensando en quitarnos, en el mes de enero y febrero, la subvención; o sea, que no nos paguen porque estamos de vacaciones.” (BE05)

El estipendio mensual que reciben los becarios está dividido en categorías, asignadas por el PRONABEC, con distintas cantidades dependiendo del rubro. En el caso del alojamiento, esta cantidad es de alrededor de 370 soles mensuales. Los estudiantes deben reportar mensualmente sus gastos siguiendo estas categorías; sin embargo, en repetidas ocasiones el dinero no les alcanza y deben recurrir a préstamos de otros becarios o a sus familiares. Estas cantidades son iguales para todos los becarios, sin importar el lugar de estudio, residencia o la carrera estudiada.

Por esta razón, los becarios deben manejar su presupuesto y utilizar el dinero asignado formalmente a un rubro a otro para cubrir todos sus gastos; incluso, existen becarios que utilizan algo de su dinero para ayudar a sus familias o hermanos a estudiar. Esto último es sumamente importante, ya que el estipendio de Beca 18 se convierte en un ingreso no solo para los becarios, sino para que ellos también contribuyan a la educación de sus hermanos menores, como los mayores lo hicieron alguna vez con ellos.

De igual forma, un rubro subvalorado del presupuesto mensual es el de alimentación. Los becarios afirman que lo más caro es la comida, a comparación de los distritos o regiones de dónde provienen. Muchos de ellos no pueden cocinar, ya sea porque no saben, no tienen cocina en sus alojamientos o, simplemente, no cuentan con el tiempo necesario. Esto es particularmente importante, porque ellos constantemente resaltan el hecho de que un plato de comida les cuesta entre 7 u 8 soles y el presupuesto mensual que deben destinar a su alimentación es de 460 soles.

²⁶ Decimos “supuesto” porque los propios becarios afirmaron nunca haber sido consultados sobre sus gastos; al menos ninguno dentro de la universidad estudiada.

“E: Pero, ¿tú crees que les alcanza con lo que la beca les da? No pienses en si pudiera, si tiene la plata o si es un montón; o sea, ¿tú crees que deberían? ¿O es suficiente?”

BE01: Creo que deberían aumentarle.

E: ¿Por qué?

BE01: Se gasta mucho.

E: ¿Cómo en qué?

BE01: En comida, sobre todo, se gasta bastante... en la noche, porque de día si puedes comprar básico²⁷, pero de noche son siete soles, es mucho.”

El dinero es, entonces, una fuente de alivio y, a la vez, preocupación para los becarios. Por un lado, facilita su posibilidad de estudiar en una prestigiosa universidad privada con beneficios únicos, pero al mismo tiempo condiciona su experiencia educativa y les recuerda constantemente quiénes son y dónde están. Si bien están conscientes de que son “afortunados”, como ellos se llaman, saben de que parte de su “fortuna” es aprender a lidiar con lo que el programa decida y lo que el gobierno de turno haga. En lo que podría ser su primer acercamiento con el Estado peruano, los becarios experimentan exactamente las deficiencias e idiosincrasia del Estado peruano.

De igual forma, otro tema importante y recalcado en diferentes ocasiones por los 10 becarios fue el cambio en la provisión del servicio de salud. Al empezar sus estudios y firmar el convenio con el PRONABEC, el programa Beca 18 cubría un seguro de salud privado, brindado por la aseguradora MAPFRE. Sin embargo, debido a un incremento en los costos, el PRONABEC decidió cancelar el contrato con MAPFRE e incluir a los becarios como usuarios del Sistema Integrado de Salud (SIS). Esto significó un cambio importante, dado que algunos de los becarios que tenían enfermedades o tratamientos en curso, tuvieron que dejar todo y pasarse al sistema público.

“La parte del seguro como que ya no la llegué a aprovechar casi nada, porque recuerdo que recién ahora comencé en agosto y recién en diciembre decidí usar mi seguro. Fui a la clínica, creo que era odontología, ahí me enteré recién, ellos me dijeron que habían suspendido el seguro pero solo para odontología. Luego llamo y me dicen que no, que ya habían suspendido [todo el servicio].”
(BE07)

Esta situación significó dos problemas. Por un lado, aquellos que estaban en tratamiento (este es el caso de una de las becarias entrevistadas que sufre de problemas medulares) tuvieron que dejarlo inmediatamente y empezar un nuevo tratamiento con el SIS. Por otro lado, redujo la posibilidad de que los estudiantes

²⁷ El básico ha sido retirado del menú universitario. Ahora el costo del menú más barato es de alrededor de 6.5 soles.

acudan a un médico cuando están enfermos. Los entrevistados están conscientes de que la atención en el SIS es de menor calidad y toma mucho más tiempo, lo cual es incompatible con el poco tiempo que tienen fuera de clases y tareas universitarias.

Igualmente, el SIS no es un seguro de salud reconocido por la universidad en la que estudian. Como consecuencia, los becarios deben pagar de su mensualidad el costo del seguro de salud ofrecido por la institución educativa. El seguro de salud es sumamente importante, especialmente para aquellos estudiantes que tienen salidas de trabajo de campo, ya que el seguro es un requisito obligatorio para la universidad.

“E: ¿Ahora tienen el SIS?

BE03: Sí... no todos porque nos dieron la opción de que escojamos el SIS o ESSALUD. Pero, me parece que la universidad no considera el SIS como seguro contra accidentes; así que algunos de nosotros tenemos que pagar el seguro de aquí, de la universidad.”

Si bien antes muchos de ellos no tenían acceso a un sistema privado de salud, y, por ende, deberían poder acostumbrarse a volver utilizar el sistema de salud público²⁸, el hecho de que se les prometa algo, les permitan acceder y luego se lo quiten por un servicio con mucha menor calidad y sin ningún tipo de beneficio convierte esta facilidad otorgada por el programa en una dificultad. El soporte importante que existía anteriormente se transforma convirtiéndose en algo contradictorio y no necesariamente útil.

“Es que...bueno, no sé si esté bien decirlo; pero, eh...bueno, para nosotros, PRONABEC ha sacado una norma cada semestre. Tú ingresas con unos ciertos beneficios y, cada semestre, se van modificando o se quitan o se agregan; pero, este... es como que difícil. Estas en semana de parciales y te dicen “tienes una semana, dos semanas para conseguir este documento o este trámite”... y, bueno, nos confunde... nos molesta mucho que se esté cambiando las cosas.” (BE02)

Como afirma O’Donnell (1993), es el propio Estado el que también se encarga de reproducir las relaciones sociales y las estructuras que caracterizan a la sociedad en la que este se encuentra. Convierte algo que podría ser un soporte en algo estigmatizante. Para Martuccelli (2007b),

“[...] en el corazón mismo de las políticas puestas en práctica por el Estado de bienestar existe una ambivalencia. Por un lado, se trata de un poderoso mecanismo de justicia social en dirección de las personas más frágiles que, al socializar la solidaridad, les permite conservar su dignidad. Pero, por el otro,

²⁸ Para una referencia sobre esta percepción, por favor, revisar la cita de la Gestora 1 localizada en la página 48 del documento de Cotler et al. (2016).

estos derechos o ayudas se distribuyen inevitablemente por un conjunto de funcionarios o trabajadores sociales, cuyas actitudes están lejos de ser neutras, y que pueden en las interacciones cara-a-cara transformar estos soportes en estigmas de dependencia o incluso de caridad” (p. 86-87).

Esta situación descrita por Martuccelli, que no es una excepción en el caso de los becarios de Beca 18, asociada al hecho de que muchas veces estos jóvenes son cuestionados o interpelados por sus propios compañeros, quienes les dicen que son suertudos o que “la tienen fácil” porque el Estado les paga toda su educación, complica aún más la relación de los becarios con los soportes brindados por el programa. Esto, como se analizará en el siguiente capítulo, tiene importantes consecuencias en la experiencia de los becarios, quienes son reticentes a contar que son becarios de Beca 18 por los efectos que esto puede tener en la comunidad universitaria.

La universidad

A diferencia de la situación con el PRONABEC, la universidad tiene una relación menos conflictiva, pero también oscila entre ausencia y presencia. Por parte de los becarios, la universidad no es percibida como la principal responsable de ayudar a los becarios a adaptarse. La universidad es el espacio donde ellos deben adaptarse y ser un miembro más de la comunidad universitaria. Debido a que la universidad tiene un interés directo en mantener a los becarios por diversas razones (económicas, de inclusión social, promoción de la diversidad estudiantil, entre otros), la universidad ha desarrollado una serie de herramientas que buscan contribuir al proceso de inserción y adaptación de los becarios.

En el caso de la universidad estudiada, dado que hay un total de 25 programas de becas, se cuenta con una oficina encargada de “administrar, difundir y promover los programas de becas educacionales que proporciona la [universidad] e instituciones externas a los alumnos de pregrado de la Universidad y postulantes”²⁹. La Oficina de Becas fue creada en el año 2008 y monitorea, actualmente, alrededor de 937 becarios, de los cuales entre 250 y 300 son de Beca 18.

La Oficina de Becas también brinda apoyo psicológico a los becarios, específicamente a aquellos estudiantes que tienen becas al 100% y cuyos programas requieren de este servicio. La oficina ayuda a los becarios cuando tienen problemas psicológicos, y se encargan de supervisar los procesos administrativos y negociaciones que se realizan

²⁹ Página web de la universidad estudiada.

con el PRONABEC. Con respecto a las tutorías académicas, como eso depende de cada Facultad, lo que hace la oficina es guiar a los becarios para que puedan preguntar y solicitar ayuda al propio profesor.

Como parte de este paquete, y a solicitud del PRONABEC, la universidad brinda, principalmente durante el primer semestre de estudios, asesorías psicológicas semanales (dependiendo de la necesidad y urgencia de los casos), en las cuales las psicólogas ayudan a los becarios a organizarse académicamente, a desarrollar redes de soporte, y a adaptarse a la experiencia universitaria. No obstante, como han manifestado algunos de los entrevistados y las propias psicólogas, estas tutorías a veces les parecen innecesarias o extrañas, como la idea de pedir ayuda ante un problema o de compartir cosas personales con alguien no conocido.

“Desde que ingresé siempre he tenido a mi cargo a los chicos de Beca 18; un conjunto de 20 a 25 chicos que acompaño, idealmente una vez a la semana, todas las semanas del ciclo. Y te digo idealmente porque hay unos chicos – que creo que son los más antiguos, en este caso, las promociones de 2013 o, incluso de 2014 -, los que logran enganchar con el espacio; este... hay otros, más bien, que no necesariamente o que todavía no le encuentran mucho sentido que los ayude a pensar sobre todo esto que les está pasando...” (T03)

Para otros becarios, estas tutorías se cruzan con sus horarios de clase y les quitan tiempo de sus horas de estudio; incluso, algunos becarios prefieren mayor apoyo en los cursos por sobre la ayuda psicológica. Este contraste es significativo, ya que, en cierto momento de la carrera universitaria o del semestre, hay una preferencia inmediata a aquello que es más importante para ellos: no jalar cursos para no tener que pagar los créditos o perder la beca.

No obstante las diferentes visiones sobre el programa de tutorías, el sistema de acompañamiento de la universidad sirve es un tipo de relación continua para los becarios. Las tutorías son un espacio para compartir puntos de vista, inquietudes o las cosas buenas y malas que les están sucediendo, o para tomar decisiones. De alguna u otra forma, son espacios útiles, que denotan interés por parte de la universidad, más no del PRONABEC necesariamente; a pesar de que la universidad ha desarrollado más a profundidad este sistema debido a las exigencias del programa.

“A ver, el paquete del PRONABEC viene con tutoría, en principio, uno le dice al alumno que tiene que venir al espacio; pero, hay algunos que no desean venir o no lo ven importante. Entonces, en esos casos, se pide que firme un documento en el que indica que ellos no han aceptado la intervención, porque al final del ciclo todos los tutores tenemos que hacer informes [...] PRONABEC nos pide esos informes para realizar un tipo de decisión académica con los chicos [...]” (T02)

A parte del seguimiento que le da la Oficina de Becas, dependiendo de la facultad a la que ingresen los becarios, se realiza o no un curso de nivelación, también llamado un ciclo 0. Esto es distinto para los becarios que van a ciencias y a letras. Los becarios que estudian carreras de ciencias reciben un ciclo de nivelación exclusivo para ellos; es decir, llevan clases todo un semestre con otros becarios del mismo programa, a pesar de que los otros estudiantes cachimbos también llevan cursos básicos.

“E: ¿Y con otros becarios cuál ha sido la experiencia?

T01: Esto de que no quieren comentar que son becarios... por eso, siempre hemos tratado de que no se identifiquen; este tema de que en Ciencias tienen diferenciación en grupos, para mí fue como “no puede ser”

E: Claro, agravan las diferencias, ¿no?

T01: Sí. Y, para los otros generas o ya estás generando discriminación... ya desde la facultad. Entonces... claro, es más fácil para la facultad tener un solo grupo con un solo horario, por la cantidad de horas en el día, hay dos horarios; pero, claro, ya están identificados como becarios, eso no debe ser, pero no creo que se esté haciendo nada al respecto... y no creo que lo hagan, al menos no pronto.”

El ciclo 0 es obligatorio para todos los becarios, sin importar sus antecedentes académicos. Es verdad que algunos, sino muchos, de los becarios de Beca 18 vienen de colegios públicos (y también privados) que tienen niveles bajos de aprendizaje. Sin embargo, este no siempre es el caso y hay becarios que, por ejemplo, habiendo estudiado en academias preuniversitarias o habiendo aprobado todo, deben llevar cursos básicos de matemática u otros.

“El problema creo que es... lo específico que debería ser ese ciclo cero. Deberían ser evaluados como los introductorios para los cachimbos porque, por ejemplo, yo recuerdo que mi examen de admitidos lo aprobé todo, pero, incluso así, me bajaron...me llevaron a llevar introductorios porque tenía que cumplir con cupos de los salones...” (BE03)

Si bien estos cursos son útiles para algunos, y los becarios reconocen el valor de repasar o llevar cursos que les son útiles, el hecho de que los becarios lleven cursos por separado convierte este soporte en una herramienta contradictoria. El ciclo 0 es importante para que los becarios se inserten a la universidad y cierren las brechas que cargan de su etapa educativa anterior. Los becarios se apropian de algunos elementos de esta herramienta y las utilizan para poder adecuarse al contexto en el que se tratan de insertar.

“E: Y, entonces tú ingresas, y ¿cuál fue tu primera impresión en tu primer día de clases en la universidad? Porque entras a nivelación, ciclo 0, ¿no?

BE07: Sí, pero prácticamente es lo mismo que hacen los cachimbos, los que entran a IMU, IFU...

E: Y esa nivelación, ese ciclo 0 era solo para los becarios.

BE07: Claro, sí, éramos solo becarios. Era casi igual.

E: ¿Y crees que te ayudó o tú podrías haber hecho algunos cursos directo ya en Generales Ciencias?

BE07: La parte de letras sí me ayudó. Pero justo me di cuenta de las cosas que me había equivocado en el examen y ahí aprendí. La parte de números, de programación. La parte de Word sí sabía. Pero programa no sabía, Visual Basic.”

Finalmente, otro elemento importante son los espacios creados por la universidad para integrar a los becarios con otros becarios, o a los becarios a la comunidad universitaria. Si bien la Oficina de Beca ha ido modificando su trabajo y desarrollando una serie de iniciativas para dar a conocer su trabajo y a los becarios, su principal función sigue siendo administrar las becas y brindar a los becarios servicios que les permitan continuar estudiando (ya sea ayuda administrativa o psicológica). Por lo tanto, estas actividades limitan la capacidad de acción de la oficina, especialmente porque los recursos humanos no son tan numerosos y el número de becarios se ha incrementado exponencialmente.

“Nosotros, ahora, en comparación, ¿no? en la oficina, tenemos 800 becarios en la universidad, solo de pregrado, y este... es como que se nos van de las manos, es demasiado, yo no sé cómo haga el gestor con trescientos... Entonces, sí, es un tema que deberían revisarlo...” (T01)

No obstante, la oficina organiza distintos eventos y actividades para que los becarios se conozcan entre ellos y a la universidad. Por ejemplo, para los becarios de Beca 18 se organiza una Jornada de Inducción que tiene el propósito de que los becarios conozcan el campus y se familiaricen con los servicios que brinda la universidad, además de que aprovechan de conocerse entre ellos. Asimismo, se realiza un Festival Artístico “Yo soy Becario”, en el que los becarios de los distintos programas participan demostrando sus talentos artísticos. Este evento es únicamente para los becarios de cualquiera de los programas ofrecidos por la universidad. Igualmente, los becarios mencionaron que la oficina realiza gymkanas de integración para ellos y reuniones informativas sobre cuestiones administrativas y de coordinación general.

“Con los chicos... los que tenemos, no sé si Diana te habló un poco de eso, cuando ingresan, hacemos todo un proceso de inserción--- jornadas de inducción, que es explicarles, en tres días básicamente, qué son las tutorías, qué tienes en la universidad, qué servicios tienes, explicarles un poco... desde la oficina, qué respaldo tienen, qué les toca a ellos como becarios para con la oficina, ¿no? implica que es nuestro becario, pero debes regular tus derechos y deberes... toda la universidad, por sea caso, tus reglamentos te rigen. Entonces, darles un poco esa retroalimentación; los hacemos conocer el campus- que muchos no conocen-. Ahora que existe esta modalidad de

pruebas fuera de la universidad, entonces, hay muchos chicos que cuando vienen... a los tres días que nosotros tenemos de inducción.” (T01)

En general, los becarios no sienten que estas actividades sean significativas en su proceso de inserción a la universidad. En las entrevistas, hay muy pocas referencias a estas actividades. A pesar de que los becarios valoran el hecho de que haya una jornada introductoria y que la Oficina de Becas, en algunos casos, los contacte para invitarlos a postular³⁰, el rol de la Oficina de Becas acaba en el espacio de las tutorías y la ayuda administrativa (también brindada por la propia gestora del PRONABEC). Hay necesidades más inmediatas, como las tutorías académicas u otro tipo de espacios de integración que les permitan a los estudiantes sentirse parte de la comunidad universitaria³¹.

Si bien hay una percepción de que la integración a la comunidad universitaria se da desde la integración de los becarios como estudiantes comunes y corrientes, y que deben desarrollar la capacidad de hacer las cosas por ellos mismos (algo que estos jóvenes hacen cotidianamente), es importante que la universidad incorpore a los becarios desde su diversidad. Según comentaron algunos becarios, no han sido consultados nunca sobre el servicio que brinda la Oficina de Becas o las necesidades que tienen dentro de la universidad.

“E: ¿Y la universidad no hace esa clase de cosas? Por ejemplo, evaluar lo que... lo que les da -o no les da- la Oficina de Becas, ¿no hay ningún tipo de evaluación?

B08: No...

E: ¿Nunca les preguntan qué necesitan, ni qué quieren, ni qué les funciona...?

B08: No...”

Incluso, esto puede llevar a una sensación de que más que solo ayudar y estar ahí como una herramienta para los becarios, la Oficina de Becas, y por ende la universidad, utilizan a los becarios para decir que otorgan becas y que son diversos, más no porque les interesa saber las experiencias que tienen los becarios dentro de la institución educativa.

“E: Y, con respecto al apoyo que puede brindar la universidad a los becarios, ¿qué podría hacer mejor?

B06: En realidad, creo que debería conversar con ellos, es que creo que no han conversado con los alumnos. Si te toman fotos es para publicar que hay un alumno de beca en la universidad, pero no para ver, o sea, qué es lo que

³⁰ Este es el caso de los estudiantes que vienen de colegios Fe y Alegría, quienes tienen un convenio con una beca especial para ingresar a la universidad.

³¹ Esto se discutirá en el capítulo siguiente.

piensas o qué has vivido en todo ese tiempo, cuáles son tus perspectivas. Mayormente, te hacen un estudio biográfico, pero creo que deberían evaluar cuánto... cuánto de lo que ellos han enseñado han aprendido los estudiantes, cuánto reflejan...

E: Claro...

B06: Y, qué parte de ellos, o sea, qué parte emocional, crítica, reflexiva involucra a los alumnos.”

Esto es sumamente importante porque denota que aunque la universidad ofrece posibilidades y elementos que pueden ser apropiados, en distintos niveles y formas, por los becarios como soportes que les permiten continuar surcando su educación, esta relación viene también cargada de un ejercicio de poder de parte de la universidad, similar, de alguna forma, al del PRONABEC. El espacio no es de ellos, no les pertenece, y la universidad tiene dificultades para cambiar esta situación. La posibilidad de vivir la experiencia universitaria, por muy integradora que sea (especialmente en este tipo de universidad), y lo que reciben, no contribuyen a deconstruir las relaciones sociales desiguales que caracterizan a la sociedad peruana.

Por esta razón, los soportes más “informales”, como los llamamos en la siguiente sección, juegan un rol fundamental para que los becarios puedan lidiar con las dificultades que enfrentan desde antes de entrar a la universidad, justo en el momento en el que postulan a la beca. Estos soportes están principalmente vinculados al apoyo familiar y amical, a través de otros becarios, principalmente.

5.2 Los soportes “informales”: las redes familiares y amicales

La familia, la comunidad y la escuela

Uno de los soportes más importantes para los becarios son sus propias familias. Las familias tienen un rol clave en motivar a los becarios a continuar con su educación, desde mucho antes de postular a Beca 18, y en hacer que estos puedan llegar a cumplir con los requisitos para postular al programa. Por familiares no solo nos estamos refiriendo a los padres, sino también a sus hermanos y tíos, quienes muchas veces cumplen un rol igual de vital para los becarios.

En primer lugar, las familias cumplen una tarea importante en motivar a los jóvenes a continuar con su educación superior. A pesar de que estas familias no tienen los recursos para pagar una educación privada, hacen un esfuerzo importante para ayudar a los becarios a prepararse en academias preuniversitarias que les permitan postular a universidades públicas. Asimismo, la trayectoria educativa de los hermanos y hermanas de estos becarios es importante, ya que permite pensar en la posibilidad

de estudiar una carrera técnica o universitaria y trabajar al mismo tiempo para pagar sus necesidades.

“E: ¿Qué hace tu hermano?

B01: Bueno, estudió en la Villarreal. Y ya terminó su carrera.

E: ¿Qué estudió?

B01: Ah, ingeniería del transporte.

E: ¿Y cómo se pagaba? ¿Tu mamá le apoyaba para pagarse, por ejemplo, si necesitaba algún libro, fotocopias, cosas así?

B01: Cuando podía, porque también trabajaba en ese tiempo, sí le apoyaba con lo que pedía pero también mi hermano al ver la situación que, a mi hermana, a mí y a él, también, este, él se puso a trabajar. Y trabajaba y estudiaba casi toda su etapa universitaria.”

Como se mencionó en el capítulo 4, la gran mayoría de los hermanos y hermanas mayores de los becarios han podido continuar con su educación superior en instituciones públicas. Esto crea, en el entorno familiar, una expectativa en los hermanos menores, quienes reciben la ayuda de sus hermanos mayores y sus padres para prepararse para la universidad. Ya existe una trayectoria esperada en la familia; hay un deseo e intención de que los hijos e hijas estudien educación superior y que superen a sus padres. La evidencia académica existente sobre el efecto de las expectativas familiares (y también de los docentes) en el rendimiento académico y en las posibilidades de educación a futuro de los estudiantes (Miranda, 2008; Lozano Díaz, 2003; Mella & Ortiz, 1999), vislumbra la importancia que tienen estas en los jóvenes. Las expectativas no son solo un factor explicativo del éxito, pero pueden convertirse en soportes importantes para los becarios.

“E: Y... este... ¿cómo así toda tu familia ha ido a la universidad?

B08: Mi papá... bueno, mis padres son los que más nos han inculcado estudiar, siempre... este... nos inculcaba con esa mentalidad. Y, cada vez que íbamos a la escuela, nos decía que teníamos que sacar los primeros lugares...

E: Ah, los tenía así... en línea. Ya...

B08: Y, así, todos acabamos

E: Y, así, todos acabaron... ¿Y tu papá cómo hace para pagar... cuando tus hermanas se van a estudiar a la universidad, el que pagaba todo era tu papá?

B08: Ah, sí. Es que ellos también pensaban... desde antes comenzaron a ahorrar, también; y, después, de ahí...”

En efecto, si bien la mayoría de los becarios entrevistados son de la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias, no son los únicos dentro de su generación que pasan por este proceso. Esta situación es un soporte clave para los becarios, ya que tienen ejemplos cercanos de lo que significa estudiar una educación superior. El hecho de que haya personas dentro de la propia familia, ya sean

hermanos o tíos, que tengan una educación superior y estén en contacto con los becarios, transforma el panorama.

Esto debe hacernos repensar sobre los procesos de movilidad social de los jóvenes becarios, especialmente de aquellos que van a universidades. Como identificaron Cotler et al. (2016), existen diferencias relevantes entre aquellos becarios que van a institutos y aquellos que van a universidades becados por el programa. Tal vez, esa diferencia también está determinada por la universidad a la que van los becarios y las carreras que deciden estudiar. Esto hace que la experiencia universitaria y los resultados de esta sean divergentes.

Igualmente, las familias son sumamente claves en el proceso de postulación al programa. Son los padres y los hermanos mayores aquellos que ayudan cuando los becarios no tienen tiempo para hacer los trámites o son menores de edad. Los padres son los que muchas veces “se comen el pleito” con los funcionarios públicos para lograr que sus hijos e hijas obtengan la documentación necesaria para postular. Los padres son particularmente claves en la obtención del certificado del SISFOH, que es, sino, el principal problema al momento de la postulación. La ayuda de los padres y los hermanos puede parecer un soporte obvio, directo y tangible; sin embargo, sin el no podrían siquiera pasar el primer filtro del programa, el proceso de postulación.

“[...] Pedía el SISFOH - el sistema de focalización de hogares- ; y, este... es todo un trámite...te lo van a decir. Porque, o sea, fuimos los primeros, y como no teníamos tanto contacto con las otras instituciones, los otros ministerios, entonces, este, me parece que el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - los que están a cargo del SISFOH - yo no tenía que sufrirla tanto, porque estaba con... como que necesitaba los papeles, estaba yendo y viniendo para hacer los trámites. Mi mamá fue la que se tomó la pelota porque ella se levantaba temprano, iba a molestar a los señores para vean el hecho, vayan a verificar... y se demoraban mucho, como que, a veces, no iba al lugar; y... se demoró cerca de un mes en sacar esos papeles, ese papel.” (BE04)

Otro soporte importante son las relaciones sociales, o capital social, de los becarios y sus familias. Este capital social permite conseguir información o acelerar trámites durante el proceso de postulación. El capital social, como lo concibe Coleman (1988), no solo es posesión de las clases sociales más altas (a pesar de que el capital social de estas sea, de alguna forma, más poderoso). Los becarios, sus padres y familiares se apropian de este capital a través de sus redes sociales, que si bien no llegan a lo más alto de la pirámide de poder, si les facilitan o aceleran los trámites y obtención de documentos. Son aquellos trabajadores o funcionarios de menor nivel los que también pueden acelerar los procesos y brindar información clave a los postulantes.

“Porque mi mamá... tengo un tío que estaba trabajando en la municipalidad, ¿no? En el área que compete a eso del SISFOH; pero, al menos, era un contacto dentro de la municipalidad que nos informaba. Eh... y, nos comentaba que hubo un problema, justamente, con el señor que había focalizado con nosotros, y que... nos comentó que había otros que estaban haciendo focalizaciones en ese momento, esto fue para inicios de marzo- entre fines de febrero e inicios de marzo...” (BE03).

De la misma manera, los becarios y sus familias también usan sus contactos a través de sus escuelas, trabajos y comunidades (vecinos).

E: ¿Digamos que la Municipalidad ayudaba un poco a los chicos a presentar sus ideas, y así te hiciste conocida por la gente de la Municipalidad; por presentar tus proyectos?

B06: Sí, más que nada de la UGEL porque ellos sabían cómo me gustaba estudiar y eso... cuando... O sea, ellos sabían que si no hubiese fallecido mi papá hubiera podido seguir estudiando. Mi papá era bastante querido allá, también

E: Ah, ¿sí? ¿Por qué? ¿Cómo se llamaba?

B06: Es que... o sea, era una persona que trataba que la provincia... este... sobresalga; a él, o sea, cada vez que pasaba algo, trataba de involucrarse... este... no sé, tratar de influenciar a la gente para que se presente en concursos, los llevaba a los concursos de... de Huancavelica, así, grandes...

E: Ah, mira... O sea, ¿tu papá era una persona conocida en Acobamba, digamos?

B06: Cuando falleció... me decían “El pueblo está contigo, tienes que estudiar”, siempre me decían eso... debo seguir estudiando, nunca deje de pensar.”

Por ejemplo, las escuelas como Fe y Alegría o el Colegio Mayor Presidente del Perú ofrecen facilidades a los becarios que les permiten postular al programa. Las escuelas pueden ya contar con programas de becas para los estudiantes y Beca 18 se abre como una alternativa más en una gama de posibilidades. Este es el caso de los estudiantes del Colegio Mayor, cuya experiencia viviendo fuera de casa y lidiando también con el sistema educativo público, les permite organizarse mejor, como se discutirá más adelante.

E: ¿Muchos chicos del Colegio Mayor tienen becas para estar en la universidad?

B08: Sí

E: ¿Hay becas para esta universidad para los chicos del Colegio Mayor, o no?

B08: No, solamente es ingreso directo; y, acá, yo también podía obtener una beca.”

Igualmente, los docentes de los colegios de donde provienen los becarios son también de mucha ayuda. En algunos casos, los docentes guían a los becarios y los motivan a postular a distintos programas o carreras, haciendo referencia a sus propias trayectorias educativas. Los becarios aprovechan estas oportunidades de distinta

forma, pero la escuela funciona como un soporte importante que los motiva (ya sea creando expectativas o guiándolos en el proceso de postulación) y los prepara, académica para la experiencia universitaria. Sin embargo, aunque esta diferencia es notoria, las tutoras recalcan la problemática de la existencia de colegios como estos, que pueden tener también un impacto negativo en los becarios.

“Yo creo que sí, porque el Colegio Mayor tiene todo este chip de “Tienes que llegar a la excelencia”, ¿no? Entonces, la excelencia para ellos siempre se traduce en 20; entonces, el nivel de frustración que tienen estos chicos del Colegio Mayor es bastante más alto, porque si en el primer ciclo, o sea, este año y el anterior, la universidad accedió a generar un ciclo... que le llaman un ciclo de inserción, que son cursos que se convalidan con los introductorios que llevan todos los demás chicos... ¿no? Pero, entonces, claro, empieza desde los del Colegio Mayor de “¿Por qué yo tengo que llevar este ciclo cero? ¿No es que yo soy capaz de?”, ¿no? La otra es que la pasan súper bien, llegan al siguiente y les empieza a costar, es como... es otro mundo para ellos, ¿no? Que es una cuestión distinta, ¿no? Esta es como una cuestión más narcisa de “Yo puedo” y la de los otros chicos que ingresan -que no son del Colegio Mayor- tiene que ver con “Estoy decepcionando a alguien.” Entonces, la frustración se da; la intensidad no necesariamente es la misma, y el motivo tampoco. Pero, sí hay una diferencia bien marcada en eso [...]” (T03)

Finalmente, las familias también tienen un importante rol en términos económicos. Las familias cubren los gastos del proceso de postulación (que no son pocos), tales como obtención de certificados, pasajes para obtener los documentos, pasajes interprovinciales (cuando tienen que venir a Lima), entre otros. Todo este dinero no es devuelto por el PRONABEC, y aunque se les promete que se les devolverá el dinero de los pasajes interprovinciales, muchas veces esto no se cumple. Incluso, hubo un caso de un becario que tuvo que pagar el primer semestre de sus estudios, porque el PRONABEC no le daba respuesta sobre la beca y la universidad le solicitó que empezara cursos los cursos. Cuando confirmaron su estatus como becario, el estudiante solicitó la devolución, pero esta nunca se llevó a cabo.

“E: ¿O sea, tú pasas todo un ciclo estudiando con plata que no es...?”

B03: Sí, de lo que ya estaba hecho el contrato de venta de la casa. Porque, incluso, ese dinero hasta ahora... se supone que ese dinero se iba a reincorporar, como te comento, reembolsar todo. Y, con ese dinero, íbamos a anular el contrato que ya habíamos... el contrato fue, lo hizo mi mamá con una persona conocida... íbamos a vender la casa, con eso íbamos a pagar la universidad- al menos por un tiempo. Si es que no tenía la beca, íbamos a continuar con la venta de la casa [...]

E: Esas deudas por el contrato de la casa... ¿Y qué te han dicho hasta ahorita? ¿No te dan respuesta?

B03: No, porque las dos únicas veces que fiscaliza la consulta la gestora anterior, la primera gestora que tuvimos, eh... me comentaba que el reembolso figuraba como ya efectuado. Y... justo para entonces, cuando iba a hacer la

consulta nuevamente, eh... cambiaron de gestor, y mis papeles se perdieron, incluso [...]"

Asimismo, al iniciar sus clases, las familias mantienen un rol importante en la vida de los estudiantes. Por ejemplo, cuando estos no logran llegar a fin de mes con la mensualidad que les otorga el programa, los padres de familia, hermanos o tíos proveen a los jóvenes de recursos económicos. Inclusive, el hecho de que los becarios que son de Lima aprovechen todos los fines de semana para visitar a su familia, así sea por razones de ahorro, ejemplifica la importancia del núcleo familiar o de otros familiares. En algunos casos, son los tíos los que también contribuyen a este proceso y brindan soporte y guía a los becarios.

“E: ¿Te dijeron eso, que esta universidad era la mejor?

B05: Sí

E: Ya...

B05: Me dijeron eso acá, y una tía también que había estudiado acá

E: Ah, ¿sí? ¿Qué estudió acá tu tía?

B05: Este... Trabajo Social”

Los becarios, los amigos y los soportes internos

El otro grupo humano más cercano a los becarios son aquellos conocidos que postulan al programa y que, una vez dentro, se convierten en becarios como ellos. Nuevamente, esto es importante para becarios que provienen de escuelas cuyos estudiantes tienen trayectorias educativas similares, como el Colegio Mayor, la Escuela Talentos o Fe y Alegría. También existe un caso de una becaria que contó cómo varios jóvenes de su comunidad en Huancavelica postularon al programa y lograron entrar, creando una comunidad de becarios de la zona.

“B06: Sí, y eso es lo genial de allá. Mayormente se considera que Huancavelica es una zona demasiado... atrasada; pero, en realidad, no es así. Pero, creo que también esa consideración la ha hecho avanzar... sí, porque la mayor parte de mis compañeros de clase han ingresado a buenas universidades- a la San Marcos, a la del Centro, a la UNI.

E: ¿Cómo así? ¿Con Beca18 o preparándose?

B06: Sí, siempre hay esa proyección; no es que quieran quedarse allá. O sea, vienen acá, estudian y luego vuelven allá. Tenemos esa percepción, y eso es lo bueno; porque, inclusive, los chicos que estudiaron acá ingeniería civil, volvieron allá y mejoraron... se metieron a la Municipalidad y ahí...”

El tener amigos o compañeros de otros años que les cuenten sobre la experiencia educativa y que los ayuden a organizarse es importante. Por ejemplo, un becario del Colegio Mayor contó la forma en la que con otros postulantes se organizaron para poder obtener información del MINEDU con respecto a los requisitos y el estado de

sus postulaciones al programa. De igual forma, el apoyo, tal vez inconsciente, que se brindan mutuamente a través del Facebook del programa (antes de ingresar a Beca 18) y el intranet (una vez dentro de Beca 18) es una herramienta que les permite saber que no están solos e identificar si hay algún problema con el programa en sí.

E: ¿Y quién te impulsó a seguir? ¿Tú mamá?

B03: Mi mamá y mis patas... como éramos un grupo, nos apoyábamos entre todos; los que estábamos en esta universidad, como los que estábamos en otras universidades. Es que, de verdad, nos encontrábamos en grupo para ir al mismo Ministerio [...]

E: ¿Y qué les decían ahí?

B03: Yo era uno de los que los reunía... en grupo, junto a otro pata. [...] Nosotros éramos los que más... justo es por eso que tenemos problemas en la universidad... Reunimos a todos los de esta zona, los de la universidad; había otro grupo que eran los de la ESAN; eh... también uno de la UP; aunque, me parece que en la UP no son muchos."

Si bien durante el proceso de postulación la relación con otros postulantes (y posibles becarios) es más limitada, una vez dentro de la universidad esta relación logra transformarse en un apoyo más cercano, especialmente durante los primeros años de estudio, antes de ingresar a facultad. Gracias a las actividades de la universidad (como la jornada de inducción) y a las reuniones con el gestor(a), los becarios llegan a conocerse y hasta organizarse para hacer reclamos o peticiones al PRONABEC.

"B04: Al principio... mira, nosotros, como que no pedimos mucho. No pedimos cosas, no reclamamos mucho porque sabemos que, de alguna manera, es un privilegio el que tenemos acá. Entonces, eh... como que, hay mucho esa idea, hay muchas personas que son vecinos, familiares nuestros, que viven con mucho menos; y, nosotros como que nos sentimos un poco mal. Pero, a veces, cuando choca... con cosas con el estudio- con el inglés, por ejemplo- es un poco difícil... porque ya están yendo en contra con algo que nos han prometido, con algo que, de alguna manera, derechos que nosotros tenemos. Al principio nos organizábamos por delegados, porque teníamos que presentar documentos y lo más burocrático. Y, teníamos nuestros delegados de cada año... [...] Todos los documentos están en formatos digitales; ahora, la mayoría tienen su correo electrónico, para firmar... firmamos digitalmente... En teoría, no necesitamos delegados. Entonces, como que se desarticuló un poco ese sistema. Y, luego, cuando se nos dijo que debíamos llevar el inglés- pagarlos nosotros-, nos unimos..."

E: Nuevamente...

B04: Ya nos encarga a todos, entonces nos chocó... entonces, tuvimos que... nos hemos organizado en delegados por cada... este...

E: Por cada año

B04: Pero, ya elegidos por nosotros mismos y... y, en la tipo asamblea, reunión... nos reunimos para hablar de ciertos temas, y esos temas tratar de cumplir, ¿no? Con la agenda. Tratar de decir... si se tiene algún problema, ¿qué se va a hacer? ¿Qué necesitamos para hacer eso?"

En las entrevistas, algunos de los becarios comentaron sobre la existencia de un sistema de delegados por promociones, el cual fue creado por uno de los gestores que trabajó en la universidad. Este sistema les ha ayudado a organizarse para interpelar al propio programa. A pesar de que este sistema de organización ha sido diseñado para solucionar necesidades y quejas más inmediatas, es un valioso espacio para que los jóvenes se conozcan y, en el proceso de narración de sus experiencias con el programa y la universidad, puedan intercambiar vivencias. Este tipo de organización permite empoderar a los becarios, ya que les permite a los becarios comprender que los problemas que ellos enfrentan al momento de lidiar con el programa no son excepcionales o individuales, sino que son contrariedades de Beca 18 (esta reflexión no se da con respecto a la universidad; hay una sensación de que es el programa el que debe ser responsable y no lo es).

Es de esta forma cómo los becarios se vuelven cercanos, porque los une un vínculo bastante particular que muy poca gente dentro de la universidad entendería completamente. Así, por ejemplo, es normal que cuando a uno de los becarios le falta dinero para algún gasto, y no puede pedirle a sus padres, otro becario sea el que le preste. Igualmente, muchas veces se juntan entre ellos para compartir habitaciones y así ahorrar un poco de la mensualidad. Además, si estudian la misma carrera o los mismos cursos, se ayudan mutuamente; aunque esto va variando una vez que los becarios entran a facultad y deben pasar tiempo más tiempo con otros estudiantes. Aunque los becarios no tienen reparos en trabajar con estudiantes no becados, hay una mayor identificación con los becarios del programa, quienes vienen de contextos y realidades similares y con quienes se pueden entender mejor.

E: ¿Y con quién más te relacionas aquí en la universidad?

B04: Ah... antes no me relacionaba mucho con los compañeros; era como que la clase, mis compañeros... iba a hacer trabajo en grupo, ya, trabajo en grupo; salía un rato con ellos, sí, en la universidad- pero, no salía a bailar ni nada de eso-. Más me relacionaba con los becarios; ellos empezaron a hacer, poco a poco, un grupo de amigos... dentro de la universidad, empezamos a salir... ir a campamentos, empezamos a ir a fiestas de compañeros... eh, él también es becario... empezamos a ir a fiestas de compañeros nuestros, como que casi una familia entre nosotros... y, empezamos a ayudarnos entre todos, así como que se sentía los compañerismos. Pero, de ahí, ahora, por ejemplo, que estoy en facultad, trato de estar más con mis compañeros y es bacán. Es chévere porque todos son de diferentes partes; o sea, siempre hay uno que otro que nunca se une al grupo; pero, casi siempre estamos juntos en los cursos, en las salidas de campo- que son recontra chéveres-, y como que nos unen más. O sea, sí somos compañeros, no somos amigos... en realidad, sino que somos compañeros bien cercanos, que nos llevamos bien y que nos ayudamos, y es bacán

E: Pero, si tienes algún problema, por ejemplo... ¿a quién acudes?

B04: A mis amigos que son becarios y compañeros que son de la misma carrera...”

Las relaciones con otros becarios pueden llegar a volverse tan cercanas que se transforman en relaciones sentimentales. Este es el caso de dos de los entrevistados, cuyas parejas son jóvenes que han sido becarios, pero perdieron la beca. En uno de estos casos, la pareja empezó durante la época escolar y ambos obtuvieron la beca para distintas universidad; sin embargo, la pareja perdió la beca por motivos diversos (y poco claros, como el entrevistado manifestó).

“Porque, como te contaba, no sé qué repercute retirarme de la beca o dejar la beca, y bajo qué condiciones. Por ejemplo, como te comentaba, mi enamorada la perdió por condiciones de salud; y, no sé si le hicieron el cobro; no sé cómo lo haría o si son en condiciones de salud específicos... o, por ejemplo, ¿jalo todos los cursos, desapruébo el ciclo y pierdo la beca?” (BE03)

Es importante acá hacer la diferencia entre las facultades y carreras en las que estudian los becarios. Dado que en la Facultad de Ciencias ha habido más carreras aprobadas por Beca 18, los becarios se dispersan más entre las carreras, mientras que aquellos entrevistados que estudian letras ingresan a la misma facultad (específicamente a la carrera de geografía). Esto hace que sus relaciones entre los que estudian ciencias sean más distantes, a pesar de que algunos han llevado el curso de nivelación juntos. En comparación, aquellos que llevan geografía comparten clases y pueden trabajar juntos.

Finalmente, y como se ha argumentado en esta sección, las familias y los otros becarios juegan un rol importante en la motivación y la expectativa de continuar con su educación, así como en la posibilidad de postulación a la beca y la conclusión de la educación superior. El apoyo y esfuerzo de sus familias se convierte en una responsabilidad, tanto consigo mismo, como con sus familiares y su comunidad, como una extensión misma del país (esta es, también, una obligación de la misma beca). No obstante esta responsabilidad, los becarios tienen mucha capacidad de autonomía e independencia.

“B05: [...] Pero, para la USIL, la carrera que había elegido era ingeniería empresarial... y yo quería algo relacionado con el medio ambiente, pero si iba allá no...”

E: ¿Y por qué querías algo relacionado con el medio ambiente?

B05: No sé... este yo me veo viajando, trabajando en el campo, trabajo sobre el campo y no... no estar más relacionada con una oficina...”

Son los becarios los que eligen dónde postular y qué carrera estudiar. Ellos mismos investigan, se informan de distintas formas e inician los trámites para postular. Los

padres y familiares se incorporan a este proceso posteriormente y los ayudan en lo que puedan, convirtiendo el proceso de postulación en una actividad más colectiva. Además, son los becarios los que eligen la carrera que más les interesa (y, en algunos casos, la que más les salga a cuenta). Si bien esta decisión podría estar influenciada por las recomendaciones de una serie de actores (familiares, profesores, entre otros), son los becarios los que obtienen la información, la sopesan y deciden qué carrera desean estudiar, dentro de los límites permitidos por la beca.

E: ¿Qué sentía, digamos, cuando tenías que hacer todos tus papeles...? Ustedes han vivido toda la vida juntas...

B09: O sea, mi mamá me dijo que ya no postule

E: Ah, ¿sí?

B09: Yo ya había ingresado a USIL, ¿ya?

E: Ya...

B09: Y, como que no tenía casi nada que hacer, porque la USIL... el examen se daba desde Huancayo y todo el trámite es allá; en cambio, para esta universidad tenía que venir acá a dar el examen; entonces, mi mamá me dijo "Quédate en la USIL porque vamos a gastar mucho dinero..."; era complicado... No, pero yo ya decidí..."

Los becarios entrevistados estudian carreras que les interesan y que, a pesar de haber considerado otras carreras en algún momento, optaron (o se han convencido) por estudiar algo que les llama más la atención.

"B07: Yo quería algo relacionado con la física y con la matemática pero digamos de forma concreta, programar... En un comienzo me llamaba la atención ingeniería de sistemas. Pero veía que era algo, era solo programar, no era algo palpable. Y es por eso, es por ahí donde me animo, aparte que tenía un conocido, que estudia en la UPC, que estudia la misma carrera y aparte indagaba por internet..."

E: Entonces, digamos, decides tú por este conocido que te contaba cómo era la carrera, ¿no?, y las búsquedas que tú haces, estudiar ingeniería mecatrónica. ¿Y eso lo decides antes de que quieras ingresar a la universidad o una vez que ya habías ingresado?

B07: Creo que una vez que ingresé. Porque aún me quedaban dudas. Porque por lo general veía videos de otros países y unos cuantos videos de acá, de Perú, ¿no? y a veces tenía esa duda. Inclusive pensaba cambiarme a ingeniería eléctrica pero acá no hay eléctrica. Aunque ahora último si estoy seguro de mi carrera."

Tal vez esto se da debido a la naturaleza de las carreras aprobadas por el PRONABEC en la universidad en cuestión y la exigencia que estudiar en la universidad implica, o porque los becarios entrevistado son jóvenes que ya han estado más de un año en la universidad y han podido construir una explicación coherente sobre su elección. Esto se compara con la percepción que tienen las tutoras sobre los estudiantes, quienes supuestamente llegan sin saber qué estudiar y con prejuicios

sobre las carreras (especialmente las de ciencias), pero esto lo veremos más adelante.

Este podría ser un filtro importante dentro del programa, o de los becarios que acceden a universidades como esta; los becarios saben a lo que entran y lo que quieren (Cotler et al, 2016, p. 42). Asimismo, podría ser el resultado de que sus padres, muchas veces, no pueden ayudarles en la selección de la carrera, ya sea por falta de información debido a su nivel educativo o de tiempo; incluso, los hermanos y hermanas tampoco son reconocidos como cruciales en esta selección.

Esta autonomía e independencia, y hasta su capacidad para exteriorizar y racionalizar aquello que les sucede (su condición de pobreza, de ser becarios, de mantener en secreto su identidad como becarios, entre otros), es, como definiría Martuccelli (2007a), un soporte interior. Para el sociólogo no solo existen soportes externos, los individuos también despliegan una serie de soportes internos, tales como la autonomía, la independencia, la racionalización y la expresión, que les permiten sobrepasar problemas y sostenerse ante el mundo sin necesidad de contar con elementos que legitimen su existencia. Según Martuccelli (2006),

“[I]os pobres son individuos que se sostienen desde el interior en dosis mucho mayores que las del individuo “exitoso” [...] Para ellos, como tantos estudios lo muestran, el peso de la existencia es particularmente fuerte, son los sujetos que más se aproximan al modelo de un individuo que se sostiene desde el interior, y curiosamente son los más estigmatizados en sentido contrario” (p. 39).

Los becarios de Beca 18 pasan gran parte de su tiempo solos, tratando de estudiar y aprender. Como se comentó anteriormente, ellos prefieren aprender solos a tener que pedir ayuda a alguien más y saben que el internet es un recurso para hacerlo. En sus tiempos libres leen, aprenden nuevos contenidos por Youtube, o salen a pasear cerca de donde viven. Normalmente, como ellos reconocen, no tienen mucho tiempo libre. Sin embargo, no expresan tener una vida social muy activa o pasar mucho tiempo en grupos estudiantiles o actividades extracurriculares.

“B07: Porque hubo tiempo para distraerse. El ciclo 0 había más tiempo libre, podíamos ir a jugar básquet, jugar fútbol, ajedrez...

E: Ajá.

B07: Ya en el ciclo 1 ya se redujo esto y ahora si ya no.

E: Ya cero tiempo.

B07: Aunque los jueves, ¿no? Ya los jueves podemos ir a jugar ping-pong. Pero no es igual, no es igual, antes sí parábamos...”

Esto puede que sea normal para todos los estudiantes, sean de Beca 18 o no, una vez que van avanzando en sus carreras universitarias. No obstante, el tener que cumplir con las exigencias académicas (que aunque no parecen ser tan exigentes, como sugieren las tutoras de la universidad, igual son significativas para los becarios) o con las responsabilidades familiares y sociales que ser un becario implica, podría estar teniendo un inusitado impacto en el desenvolvimiento de los jóvenes en el ambiente universitario. Igualmente, podríamos estar observando una falta de espacios pensados para estudiantes como los becarios de Beca 18. Esto será analizado a mayor detalle en el siguiente capítulo.



6. LA RELACIÓN ENTRE SOPORTES Y PRUEBA: INSERCIÓN Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los soportes descritos y analizados en la sección anterior ya han narrado algunos de los detalles más importantes de las etapas de la prueba educativa. Por esta razón, en el capítulo 6, se busca identificar y analizar la influencia de los soportes antes descritos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior. La prueba educativa será analizada desde dos momentos. Un primer momento es la inserción al programa y la universidad, entendida como el proceso de postulación, tanto cómo se enteran sobre la beca y la universidad, y los prejuicios que manejan sobre esta última, así como los requisitos necesarios para postular y la decisión que significa seguir con la postulación, y la llegada a Lima y a la universidad (que implica el viaje a Lima, el proceso de aceptación de la beca y el recibimiento de la universidad). El segundo momento es lo que hemos llamado el proceso de permanencia; este involucra la relación con Beca 18, los requerimientos que deben cumplir con el programa y los constantes cambios a sus políticas, la vida universitaria y lo que implica la independencia, y, finalmente, las razones para no desistir al programa.

El proceso de postulación, se podría afirmar, es una prueba en sí mismo. Es un filtro que no deja pasar a todos aquellos jóvenes que cumplen con los requisitos (al menos en el papel) para convertirse en becarios. Las fuentes de información a las que accedieron estos jóvenes entrevistados para enterarse sobre el programa dependen de esos soportes “informales” o redes sociales anteriormente explicadas. Los familiares, vecinos, amigos, docentes y hasta la municipalidad de su distrito son importantes para que adquieran la información sobre Beca 18, la carrera y la universidad a la que deberían postular. Igualmente, son los becarios quienes una vez informados sobre la existencia de la oportunidad, buscan más información y empiezan a recopilar los requisitos para el proceso de postulación.

“[...] Y estaba estudiando, a mitad de año, luego casi a finales, en octubre, en setiembre, pasaba por Bolognesi y ahí estaba la sede del PRONABEC. Y mi hermano también me dice que no, que hay becas, yo también había escuchado de las becas, había escuchado sobre las becas..., hasta fui testigo de que mi hermano postuló una vez para una beca pero no fue acreditado, cuando todavía no postulaba, no estaba dentro de una universidad. Fue hace tiempo. Y ahí, yo como estaba en la academia no podía mucho en los horarios que iba. Mi hermano también iba a averiguar así con mi hermano. Yo también iba después cuando salía de la academia. Ahí estaba. En los folletos era bien curioso. Solamente te pedían tres requisitos, pero a la hora de la hora eran esos tres requisitos pero había ciertos inconvenientes. Por ejemplo, uno de ellos era ser acreditado por el SISFOH.” (BE01)

Una de las principales dificultades en este proceso es cumplir con la documentación que exige el PRONABEC. Como afirmó este becario, cuando van a la oficina de Beca 18 a pedir información, les dan una hojita que solo pide tres o cuatro documentos, pero cuando empiezan a hacer los trámites se dan cuenta de que estos papeles son difíciles de conseguir o que Beca 18 les pide distintas autorizaciones para entregar los papeles. Esto es sumamente problemático, ya que algunos de los becarios tuvieron que ir más de una vez a la oficina de Beca 18 para cerciorarse que tienen la documentación correcta.

Esta etapa de la inserción actúa como un filtro, ya que varios jóvenes se quedan en el proceso porque no logran obtener toda la documentación, especialmente el certificado de focalización de hogares del SISFOH. En casi todos los casos entrevistados, los becarios tuvieron que tramitar la focalización de sus hogares, sin distinción del lugar donde vivían. Dado que este proceso es llevado a cabo por las municipalidades locales, con la supervisión de la oficina del SISFOH en Lima, las Oficinas de Enlace Local del PRONABEC no brindan la información adecuada o no pueden ejercer presión sobre las municipalidades y la oficina del SISFOH en Lima para acelerar el proceso.

“E: Claro... y, seguiste estudiando, digamos... ya. Digamos, desde ese momento... porque, además, para conseguir los papeles de Beca18, además tienes que conseguir el SISFOH, la focalización de hogares, ¿cómo fue eso?
B08: Eso fue lo que más demoro porque allá, en Huancavelica, mi papá no salía como público... ¡no! creo que mi papá no estaba focalizado... mi mamá creo que sí salía como pobre. Y, tenían que focalizar, ir al pueblo, así... de la mayoría era así, tenían que ir hasta allá y luego preguntar... o sea, sobre tu vivienda cómo está y todo. No sé si fueron... porque también eso demoraba, y también había un plazo para entregar. Pero, creo que presentaron, no sé, papeles del alcalde de allá diciendo que cómo... en qué condiciones se encuentra y... creo que eso presentaron.”

El proceso de solicitud del SISFOH no es claro y como se tramita desde la municipalidad es aún más engorroso y depende de la voluntad de los funcionarios del municipio y del SISFOH en Lima. Se han reportado casos en los que los trabajadores de la municipalidad no quieren ir a focalizar el hogar o van a horas en las que las familias no se encuentran presentes y solo toman fotos del exterior de la casa. En otros casos, piden que las familias lleven fotos, así ellos no van y ahorran dinero y tiempo (Cotler et al., 2016). Cuando la municipalidad no da razón o se demora mucho en el proceso, los becarios intentan ir a la oficina del SISFOH a presentar su solicitud (este es especialmente el caso de los becarios residentes en Lima). En lugares

alejados el proceso de postulación es aún más costoso, tanto para la municipalidad como para la familia que tiene que pagar por transporte y trámites.

“Bueno, en mi casa fue todo un lío porque tenía que estar corriendo por ese lado porque iba al SISFOH y me decían que no me habían hecho el censo y que la municipalidad no había mandado el documento. Fuimos a la municipalidad ese mismo día de corrido y llegamos tarde, ya había cerrado la municipalidad de Chosica. Desde el centro de Javier Prado hasta Chosica, a la municipalidad de Chosica, casi dos horas, y todo por nada. Por así decirlo, porque no hubo nadie. Después fuimos otro día más temprano y ahí dijimos, hablamos con las señoritas, con los jóvenes para que... ¿Por qué no habían enviado el documento? Creo que era porque, o sea, ellos decían que todavía uno tiene que apersonarse para que ellos envíen el documento. Pero en sí el SISFOH nos informó que ellos no tienen que decir qué documentos entregan, qué documentos no, tienen que entregar todos los documentos. O sea, no es necesario que uno se apersona y eso es lo que habían dicho...” (BE01)

La lógica del Estado, relatada muy bien por Auyero (2012), es entendible desde el proceso de postulación. Hacer esperar a los pobres, como relata el autor, es una forma de hacerles saber que son diferentes, estigmatizarlos y ejercer poder. Les hacen sentir a los becarios que, en vez de un derecho, están accediendo a un beneficio que el Estado les podría arrebatar en cualquier momento y que esto está condicionado a su situación de pobreza. Este ejercicio de poder no solo se da en este momento, pero también en los constantes cambios a los beneficios del programa y el control que tratan de ejercer sobre sus actividades.

E: ¿Y cómo fue con los papeles que debían presentarle, los certificados? ¿Fue sencillo, dificultoso...?

B06: Este... me ayudó mi primo, allá, en Acobamba. Él fue a la Municipalidad a pedir lo del SISFOH, llevó a mi mamá para que ella haga... o sea, yo estaba estudiando acá...

E: ¿Tú estabas estudiando acá cuando tenías que presentar los papeles?

B06: Sí, porque los papeles que entregué los perdieron; tuve que entregar otros papeles... o sea, sacar un certificado, porque te lo dan, así, después de tres días... la visación dura como una semana, son dos semanas...”

E: ¿En Beca18?

B06: Los perdieron en Huancavelica”

Si bien no siempre son maltratados, aunque de acuerdo con las entrevistas se han registrado situaciones de maltrato a los becarios y sus familias, las idas y venidas terminan agotando a las familias, por lo que algunos postulantes se quedan en el proceso, especialmente al tratar de conseguir la focalización. En algunos casos, como se precisó en el capítulo anterior, son los contactos o los colegios los que los ayudan a conseguir más rápido los documentos. Según Cotler et al. (2016), también se dan situaciones de corrupción, en las que las familias pagan para acelerar los trámites. El

futuro de estos jóvenes depende de personas y cosas que no pueden controlar, y esta incertidumbre es un entrenamiento sobre el Estado.

E: Entonces ustedes los llevaban al Gobierno Regional y ahí se demoraban un montón.

B07: No, ahí no se demoraron. No, más bien ahí si nos apoyaron bastante.

E: En el Gobierno Regional...

B07: Pero más bien el colegio si hubieron problemas.

E: Para que les den el certificado de estudios.

B07: El certificado de estudios. O sea, necesitábamos 2 y tomaban como excusa eso. "Ustedes quieren 2 y lo normal es 1". Por eso que trataban de justificarse en eso de que sean 2 constancias.

E: Y que por eso se demoraban. Y en el Gobierno Regional, entonces, ¿sí los apoyaron?

B07: Sí, ahí sí nos apoyaron. Un compañero tenía una conocida dentro y le contó de nuestra situación y nos apoyó."

Otro momento importante de esta etapa es la postulación a la universidad y la carrera que desean estudiar. Los becarios entrevistados tuvieron un proceso distinto al actual, especialmente porque algunos no dieron el examen especial para postulantes de Beca 18 y se prepararon para el examen ordinario o de tercio superior. En dos casos, las estudiantes tuvieron que venir a Lima a dar el examen; no estaban enteradas sobre el proceso para postular a la universidad. Otros becarios, como los de Fe y Alegría, que tienen convenios con la universidad, dieron otro examen y cómo no consiguieron una beca con este programa, la universidad los invitó a postular a Beca 18, otorgándoles el certificado de ingreso.

E: Y ahí decidiste postular... ¿y cómo fue tu proceso de postulación a Beca18?

B09: Fue muy complicado, fue complicado porque son una serie de papeles, y como que, a veces, tienes que viajar... y, a veces, eh... el tiempo, el dinero, tu estadía, quedarte... Por ejemplo, yo llegué y ese mismo día di el examen. Llegué a las 7--- a las 8, creo, y el examen creo fue a las 9, y como que estaba de viaje cansada

E: Claro... ¿viniste a Lima para dar el examen?

B09: Sí

E: ¿Y diste el examen normal, común y corriente?

B09: Claro, el Examen de Talento"

Si bien con los años de experiencia la universidad ha ido poco a poco brindando más información y profesionalizándose en el proceso de postulación de los postulantes de Beca 18, su proceso de postulación es más sencillo. Los jóvenes dan el examen, ingresan, reciben un certificado de ingreso, y eso lo llevan al PRONABEC, ya que es un requisito para postular al programa. Sin embargo, una investigación más profunda sobre cómo el proceso de postulación a la universidad está impactando en la inserción

de los becarios y qué implicancias tiene hacer un examen estandarizado y de menor exigencia, esperando que los jóvenes puedan rendir de igual forma en sus estudios una vez dentro y sin preparación previa, queda pendiente.

Una vez que ya han postulado, los jóvenes deben esperar la respuesta del programa. Esta respuesta toma tiempo, y cuando los entrevistados postularon, el proceso era mucho menos claro y no había un cronograma que detallara todo el proceso. En el transcurso de esta investigación, que inició con un primer acercamiento al tema en el 2014, se han visto cambios en la gestión y, principalmente, en la información provista por el PRONABEC en página web. Por esta razón, aquellos becarios que postularon en el 2012 y 2013 tienen una experiencia distinta. Aunque las dificultades en el proceso son las mismas, la universidad y el mismo PRONABEC aprenden de las experiencias negativas.

E: ¿Y cómo te enteras de Beca18?

B08: También vinieron a dar charla acá

E: ¿En el Colegio Mayor?

B08: Ajá... dijeron, bueno... antes me había enterado pero no les había comunicado a mis padres. Y, de ahí, decían solamente que los padres no tenían que tener ocupación... Pero, vinieron allá y dijeron... o sea, que también podría ser un docente, un policía porque un docente que tiene varios hijos, ¿cómo le va a alcanzar para todos los hijos...? Y, sí podían postular, ahí me enteré- cuando ya había ingresado acá, obtuvimos la beca porque... este... ya lo estábamos dando por vencido porque había muchos papeles, y ya, presentaba... pero, igual, o sea, creo que no nos aceptaban.

E: ¿Quién no los aceptaba?

B08: En la provincia... este... presentábamos papeles; y, después, de ahí... como que nos decían "No, de acá, como tú terminaste en Lima, debes presentarlo en Lima", no sé... pero, después, "Pero, soy de Huancavelica, ¿dónde lo voy a presentar?". Y, así, nos hacían todo un drama... y... ya dije... no creo que nos acepten. Pero, mis padres intervinieron en la provincia y ya... yo ya estaba pagando acá."

Igualmente, si bien el proceso es ahora más transparente en términos de información brindada, la publicación de resultados continúa siendo un misterio para los becarios, quienes no comprenden por qué se publica más de una lista y cuáles son los criterios para que alguien aparezca en una lista y no otra. Esto es algo que, hasta el momento, no es explicado claramente por el PRONABEC.

"B01: El proceso desde que terminé de entregar todos los papeles y decir "a la de Dios" por así decirlo hasta obtener los resultados fue, para mí fue un año. Es que la espera fue, bueno, me trajo bastantes ansias. Dijeron que iban a entregar los resultados en febrero, quincena, más o menos...

E: Te dijeron que te iban a dar los resultados en febrero de 2014.

B01: Febrero de 2014. Lo obtuve en marzo de 2014, pero casi a quincena, o sea, pasó un mes, y ya de por sí, este, desde el 31 de diciembre, que fue el

último día que se iba a entregar todo, hasta... esperar todo enero, que enero siempre, no sé por qué es el mes más largo. [...] Luego en febrero dije “tengo que esperar una quince más”, “¡tranquilo!, ¡tranquilo!”, y ¡pum! Se pasó todo febrero y no tenía respuesta todavía. Y estamos ahí todos, la mayoría de los postulantes estábamos en el Facebook preocupados, tensos, con ansias, estresados también. Y algunos perdían los papeles. Un poco... no sé cómo tomarlo, un poco infantil, hablaban a veces cosas que no venían al caso... Y hasta que ¡pum! Salió la primera lista. Pero no era la oficial, era la primera lista. Es una lista de los posibles candidatos, o sea de todos se redujo un poco.

E: Y tus... ¿Y les dicen por qué hay cortes entre esa y la otra? ¿La oficial y la no oficial?

B01: Creo que era para mantenernos ya un poco más calmados, y de ahí sigamos esperando, algo parecido porque estaban demorando un poco. [...] Y yo en la primera lista, ¡vi mi nombre! Y dije “wow, pero todavía no es la oficial”. Siquiera es un alivio, ya me quitó un poquito las ansias. Y en la segunda lista, como es una página de Excel un poco larga, y está todo nombre en letras negras todavía y fondo blanco y cuadrículas negras, yo estaba viendo “mi nombre, mi nombre, mi nombre”. Y pasé de largo y no vi mi nombre. ¿Qué? Voy a ver de nuevo, subí, subí, no vi mi nombre, debo estar soñando, vi uno por uno, me tomé la molestia de ver uno por uno y ahí vi mi nombre.”

Mientras se esperan los resultados de la beca, la universidad se mantiene al tanto de la selección y se comunica con los postulantes.

Al aceptar la beca, la universidad se pone en contacto con los becarios para informarles sobre las fechas de la jornada de inducción, selección de cursos, entre otros. Esta jornada de inducción sirve para que los becarios conozcan la universidad antes y que al llegar a su primer día de clases puedan tener una fácil inserción. Sin embargo, cuando los becarios llegaron a Lima o cuando buscaron habitaciones para vivir cerca de la universidad, ni la institución educativa, ni el PRONABEC, los ayudó.

Este momento es importante en el proceso de inserción de los becarios, ya que para muchos de ellos representa el momento en el que se separan de sus familias y proceden a vivir solos, y tienen que buscar por sí mismos sus opciones sin saber cuáles son las consecuencias de su elección ni con quien están haciendo el contrato, o si les van a depositar la subvención.

“E: Cuando tú firmas... o sea, cuando te aceptan en Beca18 y tú firmas tu contrato, digamos, ¿tuviste que venir a Lima, lo hiciste allá?

B09: Todos los papeles los hice allá; pero, después, para ver... no sé qué vine a ver, que tenía que venir acá otra vez... no recuerdo. No, eso fue cuando vine en el 2013, que pensaba estudiar en el 2013-1; pero, como no me dieron la subvención no me quería quedar mucho tiempo porque, claro, no tenía las posibilidades... entonces, lo que hice fue suspender para el 2013-2. [...] Y, como que se demoraron. Entonces, de ahí, pasó una semana, así, pues, creo... y ya estaba segura de que me habían aceptado; pero... el problema era la subvención, porque no estaba segura que me la iban a dar, entonces tenía que esperar un mes o dos meses... y no podía quedarme mucho tiempo acá sin el dinero para poder cubrir todo, tuve que suspender.”

Aparentemente, no hay un protocolo de recibimiento de los becarios y cada quien debe acomodarse de la mejor manera que pueda al llegar a Lima. Muchos de los becarios llegan a Lima siendo menores de edad, y es la primera vez que deben hacer un acuerdo de arrendamiento parcialmente formal para que el PRONABEC lo reconozca. En algunos casos, son los padres o los hermanos los que suplen esta ausencia e incluso reciben a los becarios y los acogen por un período de tiempo hasta que el PRONABEC haga el primer depósito a su cuenta en el Banco de la Nación.

“Tuve suerte. Inicialmente vivía con mis tíos, con uno de mis tíos- en Breña, por el Hospital del Niño. Eh... mis tíos son bien imperativos, y tenía que hacer unos pagos- bastante importantes los pagos-. Eh... así que decidí mudarme aquí porque me salía mucho más económico, por la cuestión de pasajes, más que nada; y, porque estaba interesado, preocupado por la cuestión de materiales. Eh... y... tuve suerte porque Rony, que es otro compañero becario, también, encontró una habitación aquí, al frente. Y, me comentó, justo a mediados del año pasado- justo para empezar el nuevo ciclo, el ciclo dos- me dijo justo que iban a dejar libre una habitación al costado de la suya. Y, así fue como me enteré, hice la consulta.” (BE03)

De la misma forma, el viaje y la llegada a Lima son financiados por la propia familia, ya que el PRONABEC no hace desembolsos hasta que los becarios ya se encuentren estudiando. Esto significa un esfuerzo para las familias, quienes deben pagar para que sus hijos e hijas no pierdan la beca. Aunque el PRONABEC promete devolver lo gastado en el pasaje, de acuerdo con los entrevistados, esto toma tiempo o nunca se llega a concretar. Esto también fue observado por Cotler et al. (2016) en su estudio.

La lógica detrás de esto podría ser explicada por una falta de capacidad del programa para gestionar los pasajes de los miles de becarios que se trasladan a distintas ciudades para estudiar o porque hay una desconfianza de que los becarios se aprovecharán de lo que les dan, quedándose con el dinero y no llegando a sus centros de estudios. Este es el mismo razonamiento que lleva al programa a pensar que a todos los becarios, sin distinción de lugar de estudios o carrera, les basta y sobra con la subvención que les dan para cubrir todas sus necesidades, y que, incluso, con ese dinero podrían pagarse sus estudios de inglés mensualmente.

Si bien no se está argumentando que no hay becarios a los que les sobra o malgastan el dinero otorgado por la beca, y más bien a veces, como afirma una de las tutoras, los becarios, por temas de presencia física y de encajar en el contexto en el que están estudiando, invierten dinero en comprarse un mejor celular o mejor ropa, según las entrevistas el dinero no siempre es suficiente. Los becarios afirman que guardan el

dinero para otros gastos no cubiertos por la beca, como útiles de aseo o alguna otra cosa que necesiten, o para cubrir gastos en algún rubro en el que el monto destinado por el PRONABEC no es suficiente.

E: ¿Y, cómo has hecho para... todo ese tratamiento ha sido de los ahorros que tenías? Cuándo te dio casi la parálisis y demás, ¿cómo hiciste con esos gastos?

B05: Con el ahorro que tenía, más que todo

E: ¿Ahorro de la subvención?

B05: Sí

E: ¿Y, si algún mes te falta, a quién le pides?

B05: A veces le pido prestado a mis amigas y, luego, le devuelvo

E: ¿De Beca18 también?

B05: Sí”

Los beneficios otorgados por el PRONABEC están condicionados a reportar sus actividades y sus gastos. Mensualmente, los becarios deben completar formularios en los que reportan sus actividades diarias, a qué clases fueron y qué hicieron hora por hora. Igualmente, deben reportar sus gastos mensuales por cada rubro de la subvención que les otorga la beca. Deben entregar un recibo por el pago del alojamiento y, aunque no se llegó a concretar, en algún momento se pensó en que también presentarían los boletos del transporte público. Sin embargo, actualmente, lo único para lo que deben presentar un documento de respaldo es por el alojamiento; lo demás es un estimado de lo que han gastado y quieren reportar. Los becarios nunca reportan haber gastado menos de lo que les entregan.

“B01: Ah, en sí fue diseñada para que registremos nuestras actividades académicas durante el semestre. Lo que... Dice ahí, este, asistencia mensual. Uno intuye que se le llena al mes, tú puedes rellenarlo una vez al mes, si tienes tu agenda, pero hubo tiempo en que quería que rellenemos diariamente. Y eso a mi parecer es mucho control, ¿qué cambio tiene rellenarlo todos los días si podemos rellenarlo una vez a la semana? Porque en sí no variaría mucho. [...] Sí, bueno, publicaron hace una semana, dos semanas que decía un comunicado, que decía “La asistencia se... El sustento se escribe de forma diaria”. Y decían que el sistema no permitirá que registren su asistencia de otros días pasados. Fue como un aviso. [...] Una vez modificaron y nos puso a todos en apuros porque si no te registras te hacen un descuento.

E: Entonces, ¿hace un par de semanas publicaron este aviso diciendo que iban a volver a eso? A que solo puedan registrar por día.

B01: Pero en sí es una medida un poco ineficiente porque podemos llenarlo... Bueno, ineficiente en el caso de que quieran controlarnos, eficiente sería si es que quieren, si es que tienen intención de descontarnos, ahí sí sería eficiente. Si esa es su intención, estaría mal para mi parecer. Pero si su intención es controlarnos como que es muy ineficiente.

Anteriormente, esta documentación era entregada en versión física al gestor o gestora, este los revisaba, aprobaba y los entregaba directamente al PRONABEC. El

problema con este procedimiento era que al gestor se le podían perder los formularios y, como resultado, ocasionar un daño al becario, ya que si no presentan los formularios, el PRONABEC no realiza el desembolso de la subvención. Ha habido casos como estos, así como de pérdida de documentación personal, razón por la cual el PRONABEC optó por digitalizar la documentación y que los becarios completen estas exigencias a través de la plataforma de intranet. Los gestores le dan una revisión a esos formularios y los aprueban para que el PRONABEC haga el último chequeo.

Completar estos documentos parecería no ser un problema, y los becarios entienden la razón de ser de este nivel de control; sin embargo, también consideran exagerado el tener que reportar con tal detalle sus actividades. El propósito del PRONABEC, nuevamente, es prevenir el engaño y controlar lo más que se pueda a los becarios, garantizando la efectividad de la inversión social que se está haciendo. Lo que termina sucediendo en realidad es que los becarios estandarizan el proceso de llenado de los formularios y no necesariamente reportan la realidad. Los becarios no reportan faltas ni ausencias porque el PRONABEC les descuenta dinero por las clases no asistidas.

Esta rutina crea un trámite burocrático que sirve como prueba para justificar el dinero que les dan, pero, en realidad, no tiene ninguna validez de facto. Para tratar de resolver este problema, el PRONABEC intentó obligar los becarios a que llenen sus actividades de forma diaria, pero no funcionó.

Las ideas y venidas con los cambios que ha tratado de implementar el PRONABEC no solo explicitan la percepción que tiene el Estado de los becarios, sino que también transmite (o enseña) a los becarios que si se quejan o protestas, algunas veces organizados y otras no, pueden hacer retroceder al Estado; una característica muy común en las relaciones Estado-sociedad en el Perú. A pesar de que hay una sensación de que si el Estado hace algo ellos no tienen cómo deshacerlo, los becarios también han narrado situaciones en las que ellos y sus compañeros se han quejado y el programa ha retrocedido. Esta situación crea una relación de desconfianza e inestabilidad, especialmente en un contexto en el que se está a punto de cambiar de gobierno, y la universidad es la que asume, en cierta medida, este vacío dejado por el Estado.

“Por ejemplo, desde un inicio nos deben decir qué... ya deben tener los planes hechos, en qué nos van a apoyar y todo eso. Por ejemplo, el año pasado ingresaron más becarios, a ellos también le hicieron firmar un papel donde decían que les iban a dar de laptop 2000 soles y todo eso, y les iban a pagar el

inglés. Pero, o sea, ahora, les han quitado... no le pagan el inglés a los que han ingresado, los nuevos.” (B05)

“No, la única forma de comunicarnos es con los gestores; pero, los gestores tienen que estar... reciben las órdenes de PRONABEC, las imparten... y ya. No es como que reciben tanto nuestras quejas; es como que “pero, ¿qué vamos a hacer? No podemos hacer mucho...”. Incluso, con los antiguos gestores también era... les decíamos nuestras quejas y todo, nos decían “sí, es un problema, vamos a tratar... yo también he tratado de hablar ahí, pero no me hacen caso”, me decían. “Lo que tienen que hacer ustedes es movilizarse”, me decían, por ahí, a veces. Y eso es lo que aprendimos.” (BE04)

La relación con la universidad es menos conflictiva; los estudiantes se sienten bien en la universidad. Se adaptan porque es lo que saben que tienen y deben hacer para poder cumplir con su meta de tener una educación superior, y asumen la responsabilidad individual que esto implica. Sin embargo, los soportes brindados específicamente para ellos por la universidad no cubren todas sus necesidades. La premisa que está sobre la base de la inclusión de estos jóvenes en la vida universitaria es que, a través del desarrollo y la responsabilidad individual, aprovechen la oferta de servicios poco articulada que existe en la universidad.

Este es el caso, por ejemplo, cuando los becarios necesitan tutorías académicas. Lo que tratan de hacer es darles las herramientas a los becarios para que busquen ayuda entre algunos grupos de estudios, sus compañeros, docentes u otros becarios.

“Claro, por ejemplo, nosotros sabemos que en servicio de estudiantes de letras daba tutorías sobre técnicas de estudio eficaz, los mandamos ahí; o sea, sabemos que hay grupos de estudios, en generales, hay grupos de estudios para economía, ya formados de alumnos, los contactamos. Eh...los ayudamos en las bibliotecas, a veces, los profesores de ciencias también tienen grupos de estudio... o dan asesorías extras... les decimos que vayan, averiguamos las fechas, las academias de al frente... el CF de Ciencias tiene un banco de datos de exámenes pasados, les decimos que chequeen también eso. Como que “denme todas las alternativas que puedan tener.” O sea, no los acompañamos físicamente, pero les damos el contacto, les podemos dar la llamada... somos muy insistentes con eso; les recordamos que parte de su subvención económica puede ir a pago de estudios... este... y eso. A veces, cuando son cosas de la universidad, es más sencillo, ¿no? pero, cuando es afuera... es complicado.” (T02)

Esto puede ser positivo, ya que de alguna forma, se les motiva a buscar entre la oferta de recursos ya existente; sin embargo, no reconoce las brechas que existen entre los estudiantes para hacer uso de los servicios y apropiarse de estos. El problema termina siendo resuelto por las tutoras/psicólogas, quienes deben terminar cubriendo este vacío.

“O sea, yo tengo chicos que traen su lectura acá, para poder leerla conmigo y, luego, preguntarle qué entendiste... ¿no? “¿Y qué crees que te quisieron decir con... tal cosa? Ok, vamos a escribirlo”. Este... o que yo tengo que, de repente, en algún momento, explicarles que, o sea, pasa desde las cosas más concretas del vocabulario -qué significa esta palabra-, ¿no? Sí, por supuesto. Tiene que ver, también, con que, claro, cuando hay carencias muy primarias, ¿no? Como te dije hace un rato, el día a día se pasa en cubrir esta carencia más básica, qué te vas a poner a pensar en leer, o sea, estas cosas están más arriba en la pirámide de Maslow, este, entonces, sí, pasa por una cuestión de no hábito en el día a día; pero, que también ha tenido una repercusión en cómo ellos están funcionando en el día a día. Claro, ya no es una cuestión más situacional, sino estructural...y, eso es lo que cuesta un montón. Sí hay chicos que te vas a dar cuenta que van a tener un tope bien grande o una dificultad en la carrera...” (T03)

Incluso, sería interesante comparar los servicios que reciben los estudiantes internacionales y los becarios, ya que los servicios son brindados por oficinas distintas con presupuestos y personal diferente.

De igual forma, la división y aislamiento que caracteriza los servicios universitarios y a las mismas facultades termina siendo un problema para los becarios. Esta autonomía entre las oficinas y facultades no permite que los servicios y atenciones a los becarios sean estandarizadas y completas. Por ejemplo, una de las becarias comentó cómo tuvo que solicitar la ayuda de uno de los institutos de la universidad para solicitar que la facultad a la que debía entrar acepte que tome cursos sin tener el nivel básico de inglés completo.

Esta becaria tiene una enfermedad que no le ha permitido llevar la carga completa de créditos semestrales y, al mismo tiempo, estudiar inglés. Al completar los créditos requeridos para pasar a facultad, solicitó a la administración conversar con el decano de la facultad de la carrera que iba a estudiar para poder explicarle su situación. Sin embargo, el personal administrativo le negó esta posibilidad y la becaria tuvo que llevar cursos extras de estudios generales mientras seguía avanzando en el inglés. Al consultar a uno de sus docentes qué podía hacer para llevar cursos en facultad mientras completaba el nivel básico de inglés, le recomendaron solicitar la ayuda de uno de los institutos de las universidad para presentar su caso. Fue de esta forma que los abogados del instituto presentaron un caso de discapacidad para que la becaria sea admitida en la facultad.

Esta situación demuestra cómo la universidad necesita continuar trabajando en una mejor integración de sus facultades, oficinas, institutos y facilidades brindadas para los estudiantes. El problema enfrentado por esta becaria no es algo exclusivo de los becarios de Beca 18, pero ante su situación, sin un seguro médico completo, viviendo

sola en Lima y teniendo que cumplir con las exigencias del PRONABEC, que incluyen terminar la carrera en cinco años, como máximo, la universidad podría actuar como un soporte cohesionado, pero no lo es completamente.

Asimismo, al entrar a la universidad, los becarios no solo deben lidiar con una serie de procedimientos administrativos, formas de actuar y patrones de comportamiento distintos a los que ellos están acostumbrados, sino que también deben contender con los estereotipos que tienen de los estudiantes.

“También pensaba que el elitismo conlleva a cierta discriminación, pero no ha sido tan evidente [...] Lo evidente es lo económico, como te contaba, que no todos pueden ingresar a esta universidad. Pero pensaba que en esta universidad había estos grupos que te cierran y que tú no puedes acceder [...] De alguna manera es así, ¿no? Ahora, no es tanto porque eres pobre... Hemos crecido en contextos diferentes, tenemos gustos diferentes, perspectivas diferentes. Es una cuestión de personalidades también...” (BE10)

La percepción que tienen de la universidad antes de llegar es que es un lugar para “pitucos”, donde estudia gente con dinero que los puede discriminar por ser becarios y que, además, es muy distinta a ellos. Además, existe la percepción, no necesariamente equivocada, de que la universidad es un lugar para la élite.

“Es una universidad elitista y solo cierto grupo de personas puede acceder; bueno de hecho es así. No es un prejuicio, es la realidad; si no fuera por beca nadie del lugar donde vivo puede acceder a esta universidad. Hay cierta limitación económica...” (BE10)

Lo que transmite este becario es concreto. Existen diferencias de capital económico, pero también diferencias, que él llama, de “personalidad”. Estas diferencias de personalidad son más bien, desde una perspectiva bourdieusiana, cuestiones de *habitus* (Bourdieu, 1984). Los becarios han nacido en un lugar distinto y tienen una trayectoria distinta, y saben que la universidad está hecha para personas que no son como ellos.

Los becarios reconocen que otros compañeros no becados pueden tener dificultades en acceder a la universidad dado el costo esta; incluso, algunos estudiantes que estudian con ellos, cuando se enteran que son becarios de Beca 18, reconocen su mérito pero también les dejan entrever que son suertudos y que la tienen más fácil que ellos. Entre las bromas con sus amigos no becarios aparecen estas tensiones. Sin embargo, los becarios están plenamente conscientes de que son distintos y, como se afirmó anteriormente, se reconocen distintos con respecto a estos.

“En un principio era otra realidad, otro contexto, no entendía bien... Por ejemplo, en algunas de las clases de la universidad, el público objetivo es gente de clase media. Por ejemplo, cuando hablaban, les decían ustedes

tienen estos prejuicios, ustedes hablan así, pero cómo, yo no hablo así. O sea, la clase no estaba enfocada hacia mí, es hacia otro público. Esa es la diferencia [...] Bueno comprendía porque comprendo el lugar en el que estoy, tenía que adaptarme a ese contexto y dialogar.” (BE10)

“E: Entonces, ¿tú sí crees que hay sesgos presentes acá en la universidad?

B06: Sí, la cuestión es romperlos

E: ¿Y tú crees que Beca18 puede ayudar a romper esos sesgos?

B06: Sí, porque nosotros estamos acá, nos soy la única que tiene esa percepción... Somos varias, somos como una fuerza, porque nos hemos unido, somos como un grupo y compartimos información, estamos viendo otras partes... qué podemos hacer en otros sitios del mundo para romper esos sesgos; o sea, que a nosotros nos hayan rescatado, entre comillas, este... hemos dado un motivo, algo que nos mueva y no logre detenernos para nada, porque, o sea, tenemos una vida y luego no vamos a poder hacer otra cosa; hay otros que utilizan su vida de cualquier manera.”

Esto tiene consecuencias sobre su experiencia. Por un lado, tienen miedo a ser discriminados, a que los “vean distinto”. Si bien, la realidad termina demostrándoles que no todos los estudiantes son como ellos se imaginaban, y que, por el contrario, tienen escasas experiencias de abierta y directa discriminación, los becarios prefieren mantener su “identidad” secreta y están conscientes de que son distintos a los estudiantes que sí encajan en el estereotipo que caracteriza a la universidad.

“E1: Y, esta situación que tienen estos chicos, de discriminación... ¿qué te han comentado con respecto a esos temas?

T02: Muy poco, porque creo que todavía hay bastante tabú... pero, cuando llegan a la universidad, primer ciclo, fundamentos, tienen mucho temor de que la gente les haga bullying. Sobre todo, los chicos que son de la sierra, y que pueden tener un dejo, un acento marcado para ellos, ¿no? Se fijan mucho en la ropa de los demás, comentan cómo en la universidad puede haber gente tan distinta entre sí... y que tienen mucho miedo de decir que son becarios, hay muchos que tratan rápidamente de acoplarse a algún grupo, hay otros que... es curioso porque, al segundo mes, ya ves los celulares enormes en los chicos... y dices “¿Con el bono cómo pueden costearse ese celular?”; empiezas a ver las señales, no sé si un poco, de ostentación...en algunos chicos pasa eso, en algunos chicos pasa eso. Pero, de ahí, primer ciclo de generales, a medida que pasa, se van adaptando... no sé si se van adaptando un poco más, pero lo hablan menos.”

Además, en dos casos los becarios comentaron haber experimentado situaciones de discriminación. Una de las becarias escuchó cómo alguien decía que los becarios de Beca 18 estudiaban con los impuestos de todos. En otro caso, una becaria contó cómo en una clase en la que ella había contado, por alguna razón, que era becaria, a una chica se le perdió su celular y, al darse cuenta, exigió revisarle la mochila a la becaria. Eventos como estos marcan su experiencia universitaria, pero los becarios saben que no todos los estudiantes son así.

Por otro lado, de acuerdo con una de las tutoras, algunos becarios, especialmente los que van a ciencias, llegan pensando que la universidad privada no es tan exigente y que el ritmo académico no será tan fuerte. Esta percepción puede cambiar una vez dentro. De acuerdo con las tutoras, muchos de estos jóvenes llegan pensando que estudiar ciencias será fácil, están desinformados sobre lo que implican verdaderamente sus carreras y están en la universidad por la sencilla razón de estudiar algo que les pueda dar el dinero para “salir de la pobreza”.

“Y es una cuestión casi imposible; estos chicos, casi todos, van a Estudios Generales Ciencias, a carreras de ingeniería. Y, en Estudios Generales Ciencias es casi imposible sacarse 20; entonces, trabajar con expectativas realistas, con cómo trabajar el nivel de frustración... desde cómo organizan un horario. Hay muchos chicos, además, que pueden ser muy capos, como muy capaces... pero, de pronto, claro, este, en su colegio no necesitaban estudiar para pasar y poder salir bien. Entonces, vienen con esa idea también, ¿no? “No, no pasa nada, si yo presto atención y estudio de mi cuaderno, es lo suficiente para poder hacerlo”; entonces, para que esto se rompa o para que ellos empiecen a pensar de una manera distinta pasan más de un ciclo, en todo caso, ¿no? Entonces, sí es necesario como poder hacerlo...” (T03)

La diferencia entre ciencias y letras es un tema en la universidad. En general, los estudiantes de las facultades manejan distintos prejuicios sobre aquellos que estudian en facultades distintas y la universidad no hace mucho por vincular ambos espectros. Si bien la tutora entrevistada señala que estos prejuicios y actitudes violentas o despectivas hacia los que estudian letras o hacia las mujeres se dan más en ciencias, y puede que sea cierto, los estudiantes entrevistados no resaltaron esto. Por el contrario, afirmaron el interés en su carrera.

“[...] Por ejemplo, cuando tú le preguntas a un chico por qué estudia ciencias, no te... o sea, te dicen para ganar plata... porque mi familia me dice que es una carrera de prestigio frente a otras carreras; o sea, no te dicen, “he averiguado que ingeniería mecatrónica es así...asá, y me gusta”, no te dicen eso... Entonces, tú ya ves que hay un núcleo familiar que coloca a ciencia de una manera muy alta y, en ese colocar alto de la carrera, debilita otras...o cuestiona otras, que es una dinámica también en sus propias casas... con respecto a otras cosas, ¿no? A las personas... a sus elecciones. En ciencias--- en letras no ves eso; o sea, la gente elige antropología porque quiere, periodismo porque quiere comunicar ciertas cosas...” (T02)

La pregunta que se debe plantear es cuántos estudiantes que entran a ciencias, sean becarios o no en verdad saben qué están yendo a estudiar, y si no están estudiando esa carrera por una cuestión de necesidad o presión familiar. Los becarios de Beca 18 no serían la diferencia en este patrón y, más bien, a esta situación se le añadiría el

hecho de tener que lidiar con las exigencias del PRONABEC y las expectativas que tienen de sí mismos al ser los mejores estudiantes de sus colegios de procedencia.

“B05: Ah... no sé, de repente porque yo, desde el primer ciclo, me estresé demasiado... yo recuerdo que en una práctica, en Interpretación de Textos, yo saqué un 07, creo, en un control. Ese día me puse a llorar.

E: Claro, me imagino que jamás te habías sacado esa nota...

B05: Nunca me había sacado un 07 en el colegio, me decía que ya fue, que con eso iba a perder la beca... estaba pensando en eso

E: Claro, inmediatamente

B05: Pero, luego, mi amiga me dijo que eso era una práctica que valía el 10%, cómo iba a pensar en eso...”

El nivel de exigencia de la universidad y los contenidos de los cursos son desafiantes para los becarios, quienes deben idear distintos mecanismos para no reprobar, cumplir con el calendario académico a tiempo y aprender a vivir solos. El PRONABEC les exige a los becarios terminar la carrera en cinco años exactos; si los becarios llevan el ciclo 0 o nivelación, pueden demorarse cinco años y medio. No obstante, es casi imposible, especialmente para los becarios cuya brecha académica es significativa, llevar la carga académica completa, especialmente al pasar a facultad, que los cursos se vuelven cada vez más específicos y complicados.

“Mientras que a un alumno no becario de esta universidad le puedes decir “Cámbiate de carrera, no va a pasar nada”; acá, no podemos, ¿no? Entonces, sí es difícil porque es mucha más carga de responsabilidad para el alumno, ¿no? ¿Qué pasa si jalo? ¿Qué pasa si tengo que pagar los cursos que he jalado? ¿El profesor me exige demasiado y no entiendo, me trabé y falté...? Lo que normalmente otro chico podría ir superando, pero ellos ya, por la parte económica, se va jalando... “Voy a tener que pagar esto, ¿y cuánto va a ser?”. Entonces, también es traer... “esto va a costar esto”, aterrizarlos...” (T01)

Si jalan un curso, los becarios deben pagar por el costo del curso la próxima vez que lo lleven y si jalan el promedio semestral, el PRONABEC les revoca la beca, lo que puede significar que dejen permanentemente de estudiar.

“¿Más difícil? Pelear con esto... tu seguridad... no estar estable en la beca, o sea, nosotros siendo becarios, en cualquier momento, podríamos perder la beca; y, o sea, quedar en nada. Y, de nuevo, iniciar una nueva vida universitaria en otro lugar; mientras que, cuando uno tenga dinero, o sea, lo puede continuar normal, aunque sea jalando cursos... pero, nosotros no. una vez que jalemos dos cursos, tres cursos- que sean, realmente, difíciles-, una gente con dinero lo puede jalar; pero, ellos pueden continuar... nosotros, no.” (BE08)

Sin embargo, existe una diferencia importante entre los becarios de letras y ciencias. Como los de ciencias llevan un ciclo de nivelación, en este ciclo no “jalan” cursos, les dan muchas concesiones y los separan del resto de la población estudiantil. Todo

esto, como dice una de las tutoras, no les permite incorporarse a la universidad y entender cuál es la mecánica de la vida universitaria.

“Sí, en Ciencias... que ha transado ciertos acuerdos para este grupo, pero que no son los acuerdos para todos los estudiantes de la universidad... está el tema de jalar un curso y lo pagas, solo aplica en uno... Eh... los alumnos pueden faltar lo que quieran y no implica que no den su final, no den su parcial; en otros cursos sí pasa... entonces, los... yo siento que es una mala práctica porque, además, los chicos se están acostumbrando a que todos se les dé a la mano, ¿no? [...]

Vienen de la escuela; y, eso fomenta que, después, no puedan relacionarse bien con los demás... cuesta mucho, a los de ciencias, particularmente, les cuesta mucho relacionarse con otros... Este, al menos, los de beca... Entonces, sí se sienten así. Muchos que pasan de fundamentos al primer ciclo de generales ciencias, en el paso, dicen que se sienten discriminados... porque son becados, antes no veían la diferencia, pero ahora sí... entonces... no sé, siento que los separa mucho. Y, en letras no pasa eso, en letras sabes de saque que si jalas tu curso... ya fuiste, ¿no?” (T02)

A comparación de lo que otros programas de becas le exigen a sus becarios, para esta tutora, Beca 18 solo les pide lo mínimo a sus estudiantes (10.5) y esto, pues, puede fomentar que los becarios no se esfuercen más o que, en verdad, asuman la responsabilidad de estar en la universidad. No obstante, la percepción de las tutoras, que está enfocada en que para estos jóvenes es difícil disfrutar de la educación, aprovechar sus clases y que “solo” van a la universidad a estudiar, expresa una idea específica sobre cómo debería ser la educación superior; esa concepción más elitista a la que hace referencia Gautier (2012) cuando habla sobre el tipo de “cultura” que debería promover la universidad. Hay una idea o concepción sobre cómo debería ser aprovechada la educación universitaria.

“T02: Claro, son pocos... Y, siempre está esto de por qué voy a leer filosofía... por qué teología, ¿no? Esta idea de que la beca hay que hacerla rápido, sin entender por qué estoy estudiando tales cosas, sin este placer por entender; sino, más por el objetivo de lograr la beca y no perderla, y trabajar... sí, sí hay eso. Pero, lo ves más fuerte en ciencias... o sea, ciencias no entiende para qué vale filosofía... hay algunos chicos que sí, pocos, que les gusta y que sí están un poco más abiertos... a tratar de... pero, otros no...”

E1: No comprenden

T02: No, porque... o sea, piensan que es inútil, piensan que los distancia de su carrera; y, sobre todo, los de ciencias tienen el chip de que tienen que terminar en los cinco años... entonces, ¿para qué estudiar un curso de letras?”

Esto plantea también una discusión sobre las dinámicas de poder y de legitimidad del capital cultural dentro del espacio educativo (Bourdieu y Passeron, 2003). La opinión de las tutoras, aunque válida, se enmarca también en una dinámica institucional con un visión de la población becada. El debate que queda pendiente es si la universidad,

como institución, también debe hacer esfuerzos considerables para ser un espacio en que jóvenes de distintos contextos puedan sentirse incorporados e identificados, o si, como algunos becarios expresan, son ellos los que simplemente deben acomodarse.

Finalmente, y a pesar de las dificultades de la prueba, la razón para no desistir es simple: los becarios quieren estudiar. Las razones para esto puede ser diversas, pero saben que Beca 18 es una oportunidad inigualable y que sin ella no podrían estar en la universidad en la que están. Incluso los becarios que se mostraron más crítico, están conscientes de que el impacto es importante, y, además, con la obligación del programa de que los becarios tienen que regresar a ayudar a sus regiones o comunidades, algunos de ellos han desarrollado el interés por mejorar el lugar de donde vienen.

“Yo creo que un montón porque te da una oportunidad tremenda para estudiar en la universidad que tú elijas, en el instituto que tú elijas, con todo pagado...le quitas un montón de peso a la familia, en general, ayudas... de alguna manera, a que el lugar de donde vienes, mejore, porque no lo ves con los mismos ojos, ya no es lo mismo. Si tú... me pongo a pensar, si yo me hubiera quedado allá, en San Juan de Lurigancho, trabajando o estudiando de una manera- de otra forma- , eh... quizás hubiera vivido ahí un tiempo, y luego hubiera dicho “no, no quiero vivir acá, ya no regreso”, si hubiera tenido un poco más de dinero. Pero, ahora es distinto porque la beca te obliga a volver... entonces, con el tiempo, como que ya olvidas esa obligación y como que ya quieres volver, al menos yo quiero volver voluntariamente y mejorar el lugar, ¿no? Entonces, tantas cosas nos faltan por hacer, que esto es una gran ayuda... esto debió hacerse hace mucho, al menos yo pienso eso... o sea, este tipo de ayudas para que el país salga adelante, debió hacerse hace mucho tiempo... y que es una gran oportunidad. Yo creo que no solamente ha cambiado la vida, de algún modo, de las personas becarias sino de su familia y, en un mayor plano, el de su comunidad.” (BE04)

Para las tutoras y para los mismos jóvenes, Beca 18 representa un paso adelante en la inclusión de jóvenes que vienen de hogares con bajos recursos económicos.

“No sé... es que es muy positivo, porque es una gran oportunidad que tienen los becaros, sea la institución que sea... a la que van, es una gran oportunidad para los chicos; ahora, yo creo que no solamente... bueno, Beca18 incentiva, también, poder postular a institutos... no sé. Pero, mi opinión es que no todos los alumnos, no todos, somos para ir a la universidad, ¿no? También... basta con una carrera técnica, porque se necesitan técnicos... pero, a nivel nacional, eso falta, poder hacer ese hincapié, de que faltan técnicos, de que esas carreras también son valorizadas, y esa es, creo, la parte positiva: el poder acceder a una educación de calidad. Lo que creo que puede ser un poco negativo es el hecho de “te estoy dando esto y chau, no te estoy dando nada más”, o sea, ya ve tú en el camino qué haces, es un poco como “te estoy dando todo, todas las posibilidades, puertas abiertas; pero, te dejo ahí, no hay más”; entonces, yo creo que le hace falta mucho, mucho, mucho por parte del Estado como por parte de la universidad, el acoger a estos alumnos- por más

que vemos que tienen un buen desempeño-, hay chicos a los que considero no hay que engañarlos... chicos que deberían haber optado por una carrera que realmente les guste, que puedan hacerla bien, o haber podido optar por otra carrera... Pero, es también todo hacia atrás... ¿no? Está el tema de familia- tienes presión por parte de tu familia-, a veces del colegio mismo de donde tú sales... y todos, ¿no? “Vas a ser un profesional, toda la esperanza.” (TU03)

Sin embargo, y como también reportaron Cotler et al. (2016), hay situaciones y cosas que el programa aún debe aprender a controlar o mejorar. La promesa de la educación superior universitaria no siempre es para todos y una incorporación indiscriminada a este sistema, sin pensar en el resto de factores que podría ocasionar que estos jóvenes y sus familias (algo que es sumamente importante para ellos) no salgan verdaderamente del círculo de pobreza, podría tener consecuencias nefastas, a nivel social, especialmente para aquellos que han estudiado sus carreras en universidad de dudosa calidad.

Hay que pensar que Beca 18 es, en definitiva, un programa para jóvenes excepcionales, que, como afirma Trivelli (2016)³²,

“[s]on jóvenes que, con mucho esfuerzo propio, de sus familias y del Estado, lograron terminar la secundaria. Hasta hace muy poco ese era el paso final, luego solo buscar cómo ganarse la vida. Beca 18 les abre una nueva opción, difícil y altamente competitiva.”

No obstante, el reto no solo acaba cuando terminan la secundaria, sino que también postular, permanecer y concluir la universidad representa un reto en sí mismo; y, si bien el Estado hace un esfuerzo considerable, aún hay temas y problemas que se deben mejorar para transformar las estructuras sociales a través de la inclusión social y la reducción de las desigualdades, tal como se lo propone Beca 18.

No es que los soportes que les brinda el programa no sean útiles o no aseguren que los jóvenes continúen en la educación superior, por el contrario, aseguran la parte más directa y práctica de lo que significa estudiar en la universidad (matrículas, materiales, boletas, etc.). Sin embargo, hay otros componentes que son igual de importantes y que Beca 18, como programa del Estado, no está utilizando para lograr sus verdaderos objetivos.

³² Para leer el artículo de Carolina Trivelli sobre el programa, por favor entrar al siguiente enlace: <http://peru21.pe/opinion/carolina-trivelli-becas-inclusion-2249846>

7. TRAYENDO DE VUELTA AL INDIVIDUO: REFLEXIONES FINALES SOBRE EL PROGRAMA Y LOS RETOS A FUTURO

El análisis de Beca 18 desde una perspectiva cualitativa permite comprender el efecto positivo que tienen algunos de los soportes descritos anteriormente. Sin las facilidades y apoyo de Beca 18, los becarios no hubieran accedido ni podrían seguir estudiando en esta universidad. Beca 18 tiene un impacto inmediato e importante en los becarios, brindando un espacio para que estos jóvenes puedan recibir una educación de calidad y puedan compartir un espacio social similar a otros jóvenes peruanos con mayores oportunidades económicas.

Como política social, Beca 18 tiene un impacto inigualable en los jóvenes con menos recursos económicos de nuestro país. El programa logra articular una serie de enfoques de desarrollo que son importantes y necesarios para generar inclusión social en el Perú, especialmente el enfoque de igualdad de oportunidades y el de creación de capital humano, que, como afirmó una de las becarias, era una necesidad histórica y una deuda social.

En efecto, el programa Beca 18, se podría argumentar, tiene “un profundo contenido democratizador”, que permite a miles de jóvenes acceder a una ciudadanía reconocida por el Estado y a las promesas de la democracia (Degregori, 2014, p. 254). En el Perú, la educación siempre ha sido una herramienta o una vía para el acceso y reconocimiento de derechos. Sin embargo, el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de estos becarios es conflictivo por diversos motivos; el proceso implica la separación de sus familias, amigos y comunidades, y la confrontación de miedos y estereotipos. Los jóvenes viven en un estado de incertidumbre y se esfuerzan por seguir, pero conviven con la presión sobre su futuro.

Es, en gran parte, la perseverancia y autonomía (los soportes internos) y las expectativas y apoyo de sus familias lo que hacen que estos jóvenes no deserten y continúen en la universidad. Las dificultades para mantenerse en la universidad son diversas. La exigencia académica, las obligaciones del programa, los cambios constantes en las reglas del programa, las necesidades y problemas emocionales, entre otros, dificultan su estabilidad y los hacen vulnerables.

Tal como afirma Martuccelli (2007a), la relación entre soportes y pruebas no es unidireccional. Los soportes permiten surcar las pruebas sociales a las que se enfrentan los individuos, pero, a su vez, es a través de estos que podemos identificar los tipos de prueba a los que las personas se enfrentan. El análisis de los soportes

permite entender por qué situaciones pasan los individuos. Los soportes son cruciales para comprender cómo los individuos surcan las pruebas sociales. Para Dubet y Martuccelli (1998), la prueba escolar es una de las etapas más importantes para los individuos en sociedades modernas, porque la escuela no solo socializa y moldea a los sujetos para ajustarse al contexto en el que se encuentran, sino que también sirve como un proceso de selección del que solo ciertas personas salen airoso.

En el Perú, como también ha sucedido en otros países, la prueba escolar involucra tanto la educación básica regular, como la experiencia de educación superior, en este caso la experiencia universitaria. La “selección” y “socialización” a la que hacen referencia los autores no acaba en la secundaria; esta continúa en la educación superior, que cumple un rol crucial en uniformizar a los individuos y seleccionar a aquellos más capaces para contribuir a la sociedad desde el mercado laboral.

No obstante, esta prueba, aunque similar para aquellos que la experimentan porque todos se insertan en un espacio educativo cuya función es “educar” a los futuros profesionales del país, no es homogénea. Los becarios de Beca 18 de esta universidad tienen una experiencia distinta a la de otros estudiantes, y es que las etapas por las que pasan, los soportes con los que cuentan y cómo los utilizan hacen que esta prueba varíe. Los jóvenes pasan por una prueba que pone en evidencia que si bien hay personas accediendo a la educación superior y, de alguna forma, movilizándose socialmente (y la evidencia de corte cuantitativo presentada lo señala), esta experiencia no siempre es satisfactoria. Más bien, la experiencia de movilidad, como afirman Zavala y Córdova (2010) y Zavala y Bariola (2012), es contradictoria, conflictiva, inestable y, por momentos, dolorosa.

Estos jóvenes, que a nivel nacional suman alrededor de 50 mil personas, pasan por una experiencia distinta. Su prueba está marcada por la relación con el Estado, el ajuste a un espacio que no siempre sienten como suyo y la necesidad de reducir una importante brecha académica, producto de las desigualdades educativas en términos de acceso a la calidad, como de posesión de capital cultural, social y económico.

Los prejuicios con los que llegan estos becarios a la universidad demuestran la división que existe entre la realidad de estos jóvenes y lo que representaría al “resto” de la comunidad universitaria. Esto no quiere decir, por ejemplo, que otros estudiantes (ya sea de otras regiones o de estratos socioeconómicos más bajos) no tengan experiencias similares al tratar de acostumbrarse a la universidad y surcar la prueba educativa superior. Sin embargo, la combinación de todos los componentes antes

descritos hace que la naturaleza propia de la prueba sea diferente. Los becarios de Beca 18 deben surcar una prueba con otras características.

Los soportes con los que cuentan los becarios también resultan similares a los que podrían manejar otros estudiantes de la misma universidad. No obstante, algunos de estos soportes, como puede ser el caso de lo que les brinda Beca 18, son de alguna forma estigmatizantes (Martuccelli, 2006). Al sugerir que Beca 18 es algo así como una “identidad secreta” y que prefieren no decir su estatus como becarios para evitar cualquier tipo de comentario (sea discriminatorio o sea para reconocer que el Estado les paga toda la educación), los estudiantes dan a conocer que ser de “Beca” no siempre es tan sencillo.

De igual forma, y si bien estos becarios están en un proceso de movilidad social experimentando algo único en su familia (estudiar en una universidad privada de élite financiados por el Estado), sus posiciones sociales de origen y los capitales que poseen, ya sea económico, cultural y social, a los cuales hicieron referencia Bourdieu y Passeron, continúan teniendo un rol importante en su proceso de inserción y permanencia en la educación superior. Como se mencionó en la sección anterior, el sentimiento o la realidad fáctica de no pertenecer a un espacio, el no comprender algunos de los temas de los que hablan sus compañeros o el no sentirse identificados con lo que se aprende, denota que el espacio universitario no está necesariamente hecho o adecuado para personas como ellos.

A esto se suma la propia reflexión de los trabajadores de la universidad, en este caso las tutoras, quienes tienen una visión particular de los becarios que no siempre calza con lo que los jóvenes comentan en las entrevistas. Además, la perspectiva sobre el valor y la importancia de la educación (y el tipo de educación) se contrastan; las tutoras cuestionan, desde punto de vista lo que los jóvenes deberían aprender y lo que deberían valorar. Aquí vemos, desde el propio discurso de las psicólogas, como dos formas de comprender la realidad se encuentran (una práctica y una más ideológica o académica) desde distintos campos sociales, tal como afirmó Bourdieu en *La Distinción*.

No obstante, en medio de estas dificultades, la universidad, para los becarios, hace ya una diferencia. Existe una sensación positiva sobre pertenecer a esta universidad, en comparación con otras instituciones educativas. A pesar de los problemas relatados anteriormente, que deben ser de preocupación de la administración de la universidad, esta institución tiene el potencial (y menores restricciones) para plantear alternativas

para los becarios, negociar con Beca 18 para mejorar la situación de los becarios y cuestionar sus propios procesos y dificultades.

En una sociedad como la peruana, en la que las relaciones sociales se dan en un entramado de estructuras socialmente fragmentadas, las posiciones sociales de origen siguen importando (Benavides, 2004, 2007; Castro & Yamada, 2010; Castro et al., 2011). Aunque las pruebas sociales, especialmente la prueba educativa, se han ido homogeneizando y cada vez más jóvenes alrededor del mundo, no solo en el Perú, tienen experiencias similares, aún hay factores que permiten diferenciar estos procesos. Estas diferencias son materia de análisis para la sociología del individuo.

Haciendo una referencia al argumento de Skocpol (2007) sobre cómo se debe traer de vuelta el análisis del Estado a la ciencia política (y me tomaría la libertad que decir que a la sociología también), este estudio aboga por traer de vuelta a otra pieza importante para el análisis sociológico: el individuo. Especialmente, traer al individuo y sus experiencias de vuelta a la discusión sobre las estructuras sociales y las políticas públicas. La experiencia del individuo y la forma cómo este construye lo que está a su alrededor a través de sus relaciones y experiencias sociales, de su realidad subjetiva (Berger & Luckmann, 1967), permite comprender con mayor profundidad cómo las estructuras se han transformado.

Igualmente, estas experiencias permiten entender las estructuras sociales en vinculación al Estado. El Estado es también un agente en el proceso de creación y recreación de las estructuras sociales (Giddens, 1986), no solo porque está conformado por sujetos que son producto de la sociedad en la que viven, sino también porque a través de sus políticas genera e impone patrones de comportamiento. Como afirma Tanaka (2010),

“[s]abemos relativamente poco sobre el papel del Estado y sus políticas en crear identidades colectivas, en qué medida sus acciones y omisiones, las oportunidades que ha abierto y ha cerrado han marcado la relación y las percepciones de los distintos grupos sociales, de qué manera se ha ido construyendo una noción de ciudadanía y peruanidad, con qué alcances y características” (p. 19).

El Estado puede crear y transformar identidades, así como moldear las relaciones entre los individuos, y de esto aún no sabemos mucho.

El programa Beca 18, como un programa social que se ha expandido considerablemente a nivel nacional, ha extendido el alcance y presencia territorial del Estado peruano. Como resultado, se ha reconfigurado también la percepción y la relación que miles de jóvenes tienen con el Estado y con las instituciones educativas

de nivel superior. La beca ha permitido a estos jóvenes insertarse a la educación superior de forma distinta, negociando el espacio universitario con un sector social del que se sienten distintos.

Sin embargo, la creación del programa Beca 18 se enmarca en nuevos paradigmas sobre el Estado de bienestar. Programas como estos son promovidos por lo que se denomina un Estado de inversión social o un Estado encargado de facilitar el camino para que los sectores socialmente excluidos puedan competir de manera fructífera en el mercado laboral y la esfera productiva, desligándose de la dependencia con el Estado. La inversión social se hace en programas focalizados que no necesariamente buscan como objetivo último el asegurar la igualdad o justicia social, sino, más bien, que cada quien sea capaz de responsabilizarse de su seguridad a través del mercado (Esping-Andersen, 1990).

Este enfoque, aunque eficiente en términos económicos para el Estado, puede no tener un impacto duradero, ya que el mercado laboral y el sistema social no terminan cambiándose. El número de becas y el porcentaje de ejecución del presupuesto del Estado pueden dar un tipo de indicio sobre el impacto y el trabajo que hace el PRONABEC; sin embargo, no terminan por transformar las verdaderas raíces del problema de la desigualdad social. No se llega a transformar el espacio educativo en el que estudian los becarios.

Por esta razón, Beca 18 debe procurar tener efectos e impactos positivos en las estructuras de poder que caracterizan a la sociedad peruana, tomando en cuenta, y de manera seria, las experiencias de los individuos que son usuarios y beneficiarios de sus servicios. Si bien los orígenes y características sociales siguen importando, la reducción de la desigualdad social en un contexto en el que las experiencias son cada vez más individuales, como afirma Martuccelli, requiere de otras formas de interpretación, estudio y soluciones. Esta investigación ha tenido la intención de ser un pequeño paso hacia eso.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

Álvarez Icaza, E., Colledani, N. & González, I. (2015). Discriminación y exclusión. En H. De Zela, P. Esquenazi, A. Briones & G. Ochoa (Eds.), *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. 14 Ensayos* (pp. 77 – 96). Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos.

Ames, P. (2000). ¿La escuela es progreso?: Antropología y educación en el Perú. En Degregori, C. I. (Ed.), *No hay país más diverso: Compendio de Antropología peruana* (pp. 356-391). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Instituto de Estudios Peruanos.

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies. *Social Research UPDATE*, (33). Extraído de: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.pdf>

Auyero, J. (2012). *Patients of the State. The Politics of Waiting in Argentina*. Durham: Duke University Press.

Babbie, E. (2008). *The Basics of Social Research* (4th Ed.). California: Thomson Wadsworth.

Beltrán, A., Castro, J. & Yamada, G. (2008). *Casos de estudio sobre oportunidades para programas de crédito educativo expandidos: Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Beltran, A., Castro, J., & Yamada, G. (2013). *La viabilidad de un sistema de crédito educativo en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú: Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. En P. Arregui, M. Benavides, S. Cueto, B. Hunt, J. Saavedra & W. Secada, *¿Es posible mejorar la educación peruana?: Evidencias y posibilidades* (pp. 125-146). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En GRADE (Ed.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Benavides, M., & Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Benavides, M., León, J. & Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Benavides, M., Olivera, I. & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y el rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre procesos pedagógicos, saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-214). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nueva York: Anchor Books.

Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods Research*, 10(2), pp. 141-163.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social Critique of the Judgement of Taste*. Massachussets: Harvard University Press.

Bourdieu, P. & y Passeron, J. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Calle, E. (2010). Las relaciones estudiantiles como ejemplos de los conflictos de la interculturalidad “de hecho” en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior: Diversidades y desigualdades en las instituciones educativas: Experiencias y desafíos*, 7, pp. 145-153. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Casas Zamora, K., Muñoz-Pogossian, B. & Vidaurri, M. (2015). Consideraciones sobre la desigualdad política en las Américas. En H. De Zela, P. Esquenazi, A. Briones & G.

Ochoa (Eds.), *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. 14 Ensayos* (pp. 55-76). Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos.

Castro, J. & Yamada, G. (2010). *Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Castro, J., Yamada, G. & Arias, O. (2011). *Higher Education Decisions in Peru: On the Role of Financial Constraints, Skills, and Family Background*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Carrión, J. F. & Zárate, P. (2007). *Cultura política de la democracia en el Perú: 2006*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cipriani, R. (2013). *Sociología Cualitativa: las historias de vida como metodología científica*. Buenos Aires: Biblos.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of social capital. *The American Journal of Sociology* (94), pp. 95-120.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *El Panorama Social de América Latina, 2015*. Santiago de Chile: CEPAL.

Cotler, J. (2011). Las Desigualdades en el Perú: Introducción. En J. Cotler & R. Cuenca (Eds.), *Las Desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 9-29). Lima: IEP.

Cotler, J., Román Alfaro, A. & Sosa Villagarcía, P. (2016). *Educación Superior e Inclusión Social: Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

Cuenca, C. (2012). ¿Una "otra" movilidad social? Una mirada desde la exclusión. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 93-115). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R., & Niño, R. (2011). *Igualando oportunidades. Sistematización del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Cueto, S., Ramírez, C, León, J. & Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro Mimos de investigación* (pp. 15-67). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

De Belaúnde, C., Trivelli, C. & Israel, C. (2011). *Inclusión a través de la educación de posgrado: El Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Della Porta, D. (2013). Análisis comparativo: la investigación basada en casos frente a la investigación basada en variables. En D. Della Porta & M. Keating (Eds.), *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: Una perspectiva pluralista* (pp. 211-236). Madrid: AKAL.

Degregori, C. I. (2014). *Los límites del milagro: Comunidades y educación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Díaz-Romero, P. (2006). Lograr sociedades más equitativas implica dar mayores oportunidades educativas a los grupos más postergados. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú* (pp. 33-36). Lima: Fundación Equitas.

Di Lei, P. F., Camarotti, A. C., Güelman, M. & Touris, M. C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (13)2, pp. 131-145. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el Mito de la Igualdad de Oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Esping-Andersen, G. (1990). Las tres economías políticas del Estado de Bienestar. En G. Esping-Andersen, *Los Tres Mundos del Estado de Bienestar* (pp. 25-56). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Espinosa, G. (2004). Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima. En M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación* (pp. 69-129). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Forni, F. (2013). Introducción. En R. Cipriani, *Sociología Cualitativa: las historias de vida como metodología científica* (pp. 9-12). Buenos Aires: Biblos.

Fukuyama, F. (2004). Elementos ausentes en la estatalidad. En F. Fukuyama, *La Construcción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI* (pp. 15-69). Buenos Aires: Ediciones B.

Gautier, E. (2012). Masificación y calidad de la educación superior. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 15-47). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. California: University of California Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Illinois: Aldine.

Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1994). *Data Management and Analysis Methods. En Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2013). *Evolución de la pobreza monetaria 2007-2012*. Lima: INEI.

Insulza, J. M. (2015). Desigualdad, democracia e inclusión social. En H. de Zela, P. Esquenazi, A. Briones & G. Ochoa (Eds.), *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. 14 Ensayos* (pp. 13-34). Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos.

Kogan, L. & Galarza, F. (2012). *Percepción sobre discriminación en el ámbito académico y laboral de universitarios de cuatro ciudades del Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.

Lareau, A. & McNamara Horvan, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class and Cultural Capital in Family School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1), pp. 37-53.

Lavado, P., Martínez, J. & Yamada, G. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.

Levens, M. (2015). La desigualdad en la Educación en las Américas: Trabajando para crear oportunidades educativas para todos. En H. de Zela, P. Esquenazi, A. Briones & G. Ochoa (Eds.), *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. 14 Ensayos* (pp. 191-214). Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos.

Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), pp. 43-66.

- Mancini, F. (2015). Riesgos sociales en América Latina: una interpelación al debate sobre desigualdad social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), pp. 237-263. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Extraído de: http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf
- Martuccelli, D. (2007a). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2007b). *Cambio de Rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D, & de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- McCoy, E., Román Alfaro, A. & Villegas, F. (2014). *¿Sujetos o agentes de movilidad social? El caso de los y las becarias de Beca 18*. Trabajo Final para el curso de Desigualdad Social, Pobreza y Desarrollo Humano. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias Diferenciales de Factores Externos e Internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), pp. 69-92.
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Mora Salas, M., Pérez Sáinz, J. P. & Cortés, F. (2005). *Desigualdad Social en América Latina. Viejos Problemas, Nuevos Debates*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- O'Donnell, G. (1993). Acerca del Estado, democratización y algunos problemas conceptuales: una perspectiva latinoamericana con referencias a países poscomunistas. En *Desarrollo Económico*, (32)130, pp. 1-32.
- Peña, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. En J. E. García Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional* (pp. 21-30). Santiago de Chile: Fundación Ford, Unicef, Unesco y Universidad Alberto Hurtado.

PRONABEC. (2013). *Beca 18. Invirtiendo en el talento*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

PRONABEC (2014a). *Cerrando Brechas en Educación Superior. Aspectos Metodológicos para Optimizar la Inversión en el Talento y la Inclusión Social*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

PRONABEC (2014b). *Plan de Gestión Institucional 2014 – 2018*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

PRONABEC (2015). *Manual de Postulación por Internet al Concurso Público Nacional Beca 18 2016*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

PRONABEC. (2016a). *Memoria Institucional del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2012 – 2015*. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

PRONABEC. (2016b). 100 mil becas. Memoria Gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación 2011-2016. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

Ragin, C. (2000). *Fuzzy Set Social Science*. Illinois: University of Chicago Press.

Red para la Educación Superior e Inclusión Social (resi). (2014). *Informe 1. Chile, Colombia y Perú: La educación superior en un contexto de crecimiento*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Red para la Educación Superior e Inclusión Social (resi). (2015a). *Informe 5. Educación y Empleo: ¿Qué ocurre luego?*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Red para la Educación Superior e Inclusión Social (resi). (2015b). *Informe 6. ¿Igualdad de género en educación superior?*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Red para la Educación Superior e Inclusión Social (resi). (2015c). *Informe 7. Educación Superior y Área Geográfica: ¿Menores oportunidades para residentes de zonas rurales?*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Robert, M. (2015). Desigualdad e inclusión social en las Américas: elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro. En H. de Zela, P. Esquenazi, A. Briones & G. Ochoa (Eds.), *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. 14 Ensayos* (pp. 35-54). Washington D.C.: Organización de los Estados Americanos.

Salazar-Cóndor, V., Quispe-De La Cruz, V., & Choque-Larrauri, R. (2015). Educación y Movilidad Social en el Perú. En PRONABEC, *Evidencia para políticas públicas en*

educación superior, Volumen 1. Lima: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, Ministerio de Educación.

Sanborn, C & Arrieta, A. (2011). *Universidad y Acción Afirmativa: balance y agenda pendiente*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México D.F.: Editorial Planeta.

Skocpol, T. (2007). El Estado regresa al primer plano. Estrategia de análisis en la investigación actual. En C. H. Acuña (Comp.), *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 169-202). Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación

Tanaka, M. (2010). Introducción. En M. Tanaka (Ed.), *El Estado, viejo desconocido: visiones del Estado en el Perú* (pp. 9-46). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

Tubino, F. (2012). La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 117-130). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Valdivia, S. (2012). Narrar y descubrir los desafíos de mi trayectoria. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 197-207). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Vilca, W. (2012). ¿Inclusión o interculturalidad? Los múltiples aprendizajes. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 237-242). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Yamada, G. & Castro, J. (2010). *Educación superior e ingresos laborales: Estimaciones paramétricas y no paramétricas de la rentabilidad por niveles y carreras en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Yamada, G. & Castro, J. (2012). La Educación que Queremos. En B. Seminario, C. Sanborn & N. Alva (Eds.), *Cuando despertemos en el 2062. Visiones del Perú en 50 años*. Lima: Universidad del Pacífico.

Yamada, G., Castro, J. F., Bacigalupo, J. L. & Velarde, L. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes*, 40(72), pp. 7-32. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Zavala, V. & Bariola, N. (2012). "Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema": discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior: Movilidad social e identidad* (pp. 197-207). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Marco legal

Ley N° 29837 - Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, que tiene por objeto regular los procedimientos y componentes del programa y sus componentes.

Decreto Supremo N° 008-2013-ED que modifica el Reglamento de la Ley N° 29837, Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

Decreto Supremo N° 013-2012-ED que aprueba el Reglamento de la Ley N.° 29837 - Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, y que tiene por objeto describir y regular los componentes del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – PRONABEC.

Resolución Ministerial N° 108-2012-ED aprueba el Manual de Operaciones del PRONABEC, mediante el cual se establecen los objetivos, procedimientos, organización y funciones del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.

ANEXOS

Anexo 1: Guía de entrevista para becarios y becarias

DATOS GENERALES	
Nombre completo:	
1.2 Correo electrónico:	
Sexo: () Hombre () Mujer	
1.4 Edad:	
Año de ingreso a la universidad:	
Institución en la que estudia:	
Colegio de procedencia:	
Carrera que estudia:	
Lugar de procedencia: Centro poblado o comunidad (indígena): _____ _____ Ciudad: Distrito Provincia: Región:	Lengua materna: <input type="checkbox"/> Castellano <input type="checkbox"/> Quechua – Especificar: <input type="checkbox"/> Aymara <input type="checkbox"/> Lengua amazónica – Especificar: <input type="checkbox"/> Otra – Especificar:
¿Tiene padre y madre? Ambos () Solo madre () Solo padre ()	Número de hermanos: Posición que ocupa entre hermanos:

Familiares con los que vive:	
Nivel educativo del padre: <input type="checkbox"/> 0. Sin nivel <input type="checkbox"/> 1. Primaria completa <input type="checkbox"/> 2. Secundaria completa <input type="checkbox"/> 3. Superior técnica completa <input type="checkbox"/> 4. Superior universitaria completa <input type="checkbox"/> 5. Posgrado	Nivel educativo de la madre: <input type="checkbox"/> 0. Sin nivel <input type="checkbox"/> 1. Primaria completa <input type="checkbox"/> 2. Secundaria completa <input type="checkbox"/> 3. Superior técnica completa <input type="checkbox"/> 4. Superior universitaria completa <input type="checkbox"/> 5. Posgrado
Nivel educativo de los hermanos(as) <input type="checkbox"/> 0. Sin nivel <input type="checkbox"/> 1. Primaria completa <input type="checkbox"/> 2. Secundaria completa <input type="checkbox"/> 3. Superior técnica completa <input type="checkbox"/> 4. Superior universitaria completa <input type="checkbox"/> 5. Posgrado	Carreras estudiadas por los hermanos o hermanas:

Postulación al programa

¿Cómo fue tu experiencia en el proceso de postulación y selección a Beca 18?

¿Cuáles eran los requisitos para postular?

¿Qué opinas de estos requisitos?

¿Qué tan fácil fue obtener información sobre Beca 18?

¿Qué tal era la atención en la oficina de PRONABEC?

¿Qué tal era la relación con los representantes de Beca 18?

¿Era fácil llegar a la oficina de PRONABEC?

¿Qué fue lo más difícil al momento de postular?

¿Cómo solucionaste los problemas que se dieron al momento de postular?

¿Crees que tu escuela te preparó adecuadamente para este proceso?

¿Crees que los conocimientos adquiridos en el colegio fueron suficientes para tu vida universitaria?

Autonomía

¿Qué te motivó a postular al programa Beca 18?

¿Quiénes te motivaron a postular al programa?

¿Cómo te apoyaron estas personas/instituciones en este proceso?

¿Cómo preparaste tu postulación?

¿Por qué decidiste postular a una universidad en Lima?

¿Cómo escogiste la universidad a la que postulaste?

¿Por qué escogiste tu carrera?

¿Qué sentiste al enterarte que habías sido seleccionado?

¿Cuál fue la respuesta de tus padres?

¿Fue difícil para ti dejar a tu familia y tus amigos?

Llegada a Lima

¿Cómo llegaste a Lima?

¿Llegaste solo o acompañado de un familiar?

¿A quiénes contactaste a tu llegada?

¿Habías visitado antes esta ciudad?

¿Qué fue lo que más te impresionó de Lima?

Si tuvieras que elegir, ¿qué fue lo que menos te gustó al llegar a Lima?

¿Y qué fue lo que más te gustó?

¿Cómo conseguiste la habitación donde vives?

¿Cuáles eran tus expectativas respecto a la vida en Lima?

¿Cómo pagaste tu pasaje a Lima?

¿PRONABEC te depositó la subvención con anticipación o tú tuviste que pagar las primeras semanas de tu estadia en Lima?

Relación con la universidad

¿Cómo fue tu primer contacto con la universidad?

¿Tuviste una charla introductoria o un curso de inserción a la universidad?

¿Cuenta tu universidad con una oficina o una persona de referencia con el que puedes contactarte en caso tengas algún problema o emergencia?

¿Te sientes cómodo yendo a esta oficina o persona?

¿Sientes que la universidad te apoya?

¿Qué facilidades te brinda la universidad? (tutorías, cursos de nivelación, ayuda psicológica, seguro de salud, etc.)

¿Te ha sido útil el apoyo brindado por la universidad?

¿Cómo es tu relación con los responsables o trabajadores de la oficina de becas de la universidad?

¿Cómo ha sido el trato que has recibido de parte de tus profesores y compañeros?

Relación con el programa Beca 18

¿Cómo te apoya Beca 18 en tu carrera universitaria? (apoyo económico, psicológico y académico)

¿Te parece suficiente el dinero proporcionado por la beca?

Aproximadamente, ¿cuánto cuesta el espacio que alquilas?

¿Qué tan difícil ha sido para ti administrar este dinero?

¿Te alcanza para los gastos mensuales?

¿Qué haces si no te alcanza el dinero de la subvención?

¿Cómo es tu relación con los gestores de Beca 18?

¿Con qué frecuencia te reúnes o conversas con tu gestor?

¿Cuál crees que es la principal responsabilidad del gestor?

¿Si tienes algún problema o duda acudes al gestor de PRONABEC?

Redes de soporte

¿Cuánta gente conoces acá en la universidad?

¿Con quiénes te relacionas con más frecuencia?

¿Eres muy cercano a los demás becarios y becarias de Beca 18 en tu universidad?

¿Cómo te llevas con tu familia? ¿Te apoyan de alguna forma (psicológica o económicamente)?

¿Alguna vez has regresado a tu casa? ¿Tus relaciones con la familia han cambiado?

¿A qué se dedican ahora tus compañeros de colegio?

Si tienes algún problema, ya sea emocional o económico, ¿a quién acudes?

Experiencia dentro de la universidad

¿Qué pensabas sobre la vida universitaria/experiencia en el instituto antes de ingresar?

¿Tuviste que llevar algún curso de nivelación en la universidad/instituto?

En tu opinión, ¿qué es lo más difícil de manejar como estudiante universitario?

¿Qué es lo más difícil de ser Becario(a) de Beca 18?

¿Cómo te está yendo en los cursos?

¿Conocer a becarios o becarias que se hayan retirado de Beca 18 o les hayan quitado la beca?

¿Qué actividades desarrollas en tu tiempo libre?

¿Con quiénes desarrollas habitualmente estas actividades?

¿Participas en algún grupo de estudio, discusión o nivelación académica? ¿dentro o fuera de la universidad/del instituto?

Para finalizar, ¿qué esperas hacer cuando termines tus estudios superiores? ¿Cómo te ves en cinco años?

¿Qué requisitos debes cumplir para mantener la beca?

¿Qué opinión te merecen los requisitos que tienes que cumplir para recibir tu beca?

Anexo 2: Formulario de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA INVESTIGACIÓN CON FINES ACADÉMICOS

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveerlo(a) con una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en esta como participante.

La presente investigación forma parte del proyecto de tesis de la investigadora Andrea Mariana Román Alfaro (código: 20143840), quien es estudiante de la maestría de sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El objetivo de este estudio es analizar la configuración de los soportes y estrategias usadas por los y las becarias de Beca 18 en su proceso de inserción y mantenimiento en la educación superior universitaria.

Como parte de su participación en este estudio, se le pedirá responder una serie de preguntas en una entrevista conducida por la investigadora. Esta entrevista tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo conversado durante la entrevista será grabado, de modo que se pueda transcribir las ideas que usted ha expresado y utilizarlas para la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán siempre anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán eliminados.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso la/lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a amroman@pucp.pe o al teléfono 993-978-982.

He leído este formulario y la investigadora ha contestado todas mis preguntas. Por esta razón, acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Firma

Nombre completo:

DNI:

Fecha:

