

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Trayectorias laborales de egresados de una universidad “de
élite”: ¿convergencia de destinos o reproducción social?
Un estudio de caso de los exalumnos de la Universidad del
Pacífico

Tesis para optar el grado académico de Doctor en Sociología que
presenta:

Karlos La Serna Studzinski

Asesor:

Robin Thierry Florent Cavagnoud

Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, **Robin Thierry Florent Cavagnoud**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada "*Trayectorias laborales de egresados de una universidad "de élite": ¿convergencia de destinos o reproducción social? Un estudio de caso de los exalumnos de la Universidad del Pacífico*", del autor **Karlos La Serna Studzinski**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 23/10/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 23 de octubre de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Cavagnoud , Robin Thierry Florent	
DNI: 48857691	Firma 
ORCID: 0000-0002-0584-8620	

DEDICATORIA

A mis padres, Teresa y Carlos, por su ejemplo de intensos amor y trabajo; así como por su entrega plena al bienestar de sus hijos (Olenka, Piotr y Karlos) y nietos (Samantha, Sebastián y Gael).



AGRADECIMIENTOS

El autor desea agradecer los valiosos comentarios que recibió de sus compañeros de estudios y profesores de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) que participaron de los diferentes seminarios y talleres en los cuales eran expuestos los avances de la tesis. Confiando en no olvidar a ningún profesor de dichas asignaturas, los agradecimientos son para Aldo Panfichi, Francisco Durand (E. P. D.), Nelson Manrique, Veronique Gauthier, Maritza Paredes, Narda Henríquez y David Sulmont. Asimismo, el autor desea agradecer la siempre oportuna ayuda administrativa y prontas respuestas de Muriel Ortiz, gestora del doctorado en Sociología.

Igualmente, el autor agradece las valiosas críticas, observaciones y sugerencias de los dos profesores que acompañaron al asesor de la presente investigación en los comités de tesis del programa doctoral: Manuel Dammert y Omar Manky. Ciertamente, la presente tesis comenzó bajo la asesoría del profesor Martín Benavides, quien fue asesor durante el primer año de los estudios doctorales del autor. Las enormes responsabilidades que asumió como ministro de educación durante la pandemia del COVID-19 le impidieron continuar con sus actividades de asesoría; sin embargo, no es posible dejar de agradecer sus valiosos comentarios y sugerencias, los cuales fueron fundamentales para encaminar la investigación y animar al autor a iniciar este desafiante trayecto.

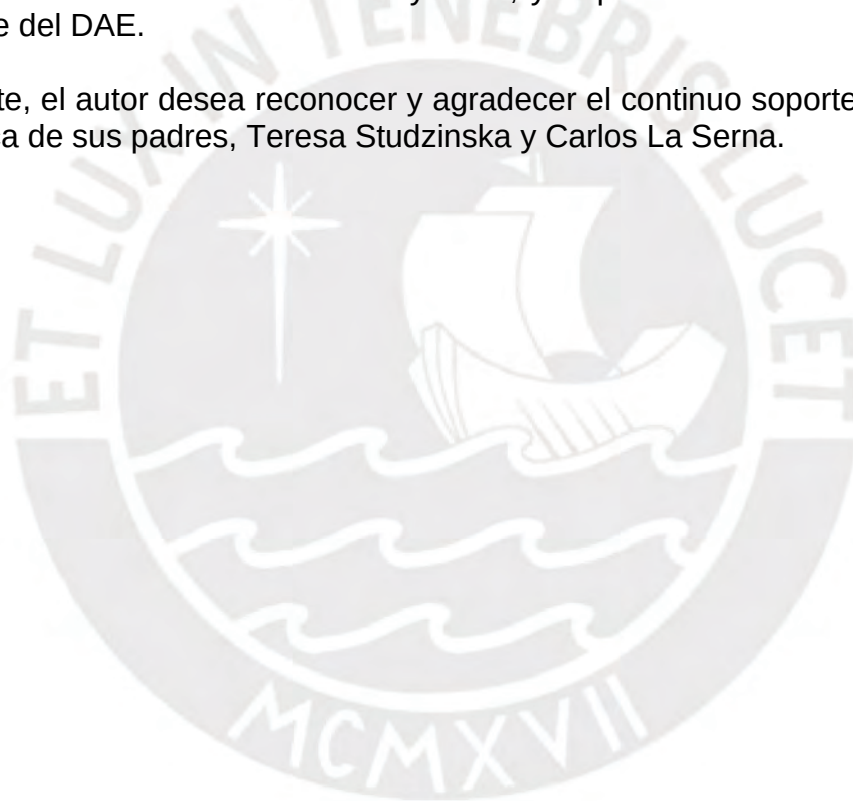
El documento final no se habría concretado sin el continuo soporte del asesor de la tesis, el profesor Robin Cavagnoud. Sus aportes desde que tuvo la gentileza de asumir las labores de asesoría en el año 2020 no solo se limitaron a compartir su profundo dominio de diversas temáticas abordadas por la presente investigación y a ofrecer refinadas orientaciones metodológicas, también han sido invalorable sus detalladísimas revisiones de los avances del documento, así como su apoyo en el nivel administrativo. De allí mis agradecimientos especiales.

Igualmente, son muy agradecidas las facilidades ofrecidas por Joanna Kámiche y Gustavo Yamada, quienes fueron directores del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), mientras el autor realizaba sus estudios doctorales. Los agradecimientos también son para los miembros del Comité de Gestión de dicho centro. Ellos y los directores del CIUP brindaron apoyo en tiempo laboral que permitió concretar la presente investigación.

También, es importante agradecer a los egresados de la Universidad del Pacífico (UP) que fueron entrevistados para la presente investigación, la amabilidad que tuvieron de dedicar, en muchos casos, largas horas a las entrevistas fueron indispensables para concretar la investigación. Igualmente, han sido muy importantes los comentarios recibidos de Ana María Becerra, socióloga y docente jubilada de la UP, quien tuvo la gentileza de leer una versión preliminar del presente documento y realizó observaciones y sugerencias muy valiosas al mismo. A ella, también se dirigen mis agradecimientos, al igual que a Luz de los Ángeles Sánchez, quien ha sido profesora de la UP y ofreció ideas y sugerencias que resultaron muy útiles para elaborar el análisis del presente documento.

Asimismo, son muy agradecidas las facilidades de acceso a información de la UP brindadas por el profesor Felipe Portocarrero, rector de la UP entre los años 2019 y 2024. Igualmente, fue fundamental para concretar la tesis el apoyo de la vicerrectora de investigación de la UP en dicho período, la profesora Arlette Beltrán, quien brindó una invaluable ayuda en materia de contacto con los egresados y acceso a información de la UP, para lo cual contó con el apoyo de María Cristina Gutiérrez. A ellas dos, se dirigen especiales agradecimientos del autor. Igualmente, resultó de gran ayuda para concretar la presente tesis la postergación de la carga de enseñanza del autor de los semestres 2022-1, 2022-2 y 2023-1 aprobada por el Consejo Académico de la UP del año 2022, presidido por la profesora Martha Chávez, vicerrectora académica de la UP, el autor agradece a ella como a los miembros del Consejo Académico por dichas facilidades. Igualmente, el autor agradece los diversos apoyos brindados por el profesor José Luis Bonifaz, jefe del Departamento Académico de Economía (DAE) de la UP entre los años 2000 y 2003, y el profesor Francisco Galarza, actual jefe del DAE.

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



RESUMEN

La literatura académica suele asignar a los colegios de la “clase alta” un rol decisivo en el acceso a empleos que facilitan el encumbramiento laboral. Los hallazgos de la presente tesis colisionan con dicha idea. En efecto, luego comparar los cursos de vida de dos muestras de egresados de la Universidad del Pacífico de disímiles orígenes sociales, fue encontrado que su credencial universitaria facilitó a ambos grupos insertarse en el campo corporativo. Además, la exigencia académica de su trayectoria universitaria los forzó al autoaprendizaje. Gracias a ese “capital metacognitivo”, durante su trayectoria laboral, aprendían por cuenta propia y se adaptaban fácilmente a los cada vez más frecuentes cambios del mundo empresarial. Así, aprovecharon canales que, a través de méritos, permiten ascender en las corporaciones. Ciertamente, los egresados de origen “privilegiado” (provenientes de los diez colegios más costosos) habían comenzado a producir los capitales funcionales al progreso laboral desde su infancia; por ello, avanzaron hacia posiciones gerenciales más rápido que los de origen “no privilegiado”. De allí que las brechas socio-económicas, existentes entre ambos grupos al iniciar la Universidad, se redujeron, pero no se cerraron plenamente. Sin embargo, la importancia de ese cierre total decae cuando es considerado que, al terminar la escuela, parte importante de los egresados renunció a su vocación más intensa, debido a que sus padres los habían presionado a estudiar carreras “rentables”. Curiosamente, su progreso laboral permitió a diversos egresados acumular recursos suficientes para rescatar esa vocación juvenil y, así, satisfacer aspiraciones más arraigadas en sus almas.

Palabras clave: Desigualdad, cursos de vida, universidades de élite, campo corporativo, meritocracia, capital metacognitivo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iv
ÍNDICE	v
Lista de tablas	ix
Lista de figuras.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
1.1 Planteamiento del problema de investigación.....	6
1.1.1 Contextualización	6
1.1.1.1 Las reformas estructurales y la desigualdad socio-económica en el Perú ..	7
1.1.1.2 La desigualdad como problema social.....	21
1.1.1.3 La relación entre el sistema educativo y las desigualdades del mercado de trabajo.....	24
1.1.1.4 Las expectativas de movilidad social y las estrategias que aplican los actores.....	33
1.1.1.5 Los efectos de las políticas de las universidades y de las interacciones desarrolladas al interior de estas	41
1.1.1.6 El campo laboral corporativo frente a la masificación de la educación universitaria peruana.....	43
1.1.2 Los efectos del sistema educativo sobre la reproducción y la movilidad sociales	60
1.1.3 Problema de investigación, objetivos e hipótesis	79
1.2 Marco teórico.....	84
1.2.1 Las trayectorias en el paradigma del curso de vida.....	84
1.2.1.1 El estudio de la trayectoria familiar: la noción de familia y los estilos de crianza.....	91
1.2.1.2 El estudio de la trayectoria educativa: las funciones de la escuela, la noción de “aprendizaje significativo” y los enfoques de aprendizaje	95
1.2.2 La teoría de los campos sociales de Bourdieu	103
1.2.3 Los principales tipos de capitales en la obra de Bourdieu	109
1.2.4 Extensiones y cuestionamientos a las teorías de Bourdieu	113

1.2.5 La articulación de las trayectorias de vida con los campos sociales	120
1.2.6 Las competencias: del campo empresarial al currículo de las organizaciones educativas.....	122
1.3 Metodología.....	130
1.3.1 Diseño general de la investigación	130
1.3.2 Ámbito de la investigación	131
1.3.3 Población objeto de estudio y estrategia de muestreo planificada.....	135
1.3.4 Técnicas de levantamiento de datos	138
1.3.5 Técnicas de análisis de datos	140
1.4 Descripción de los procesos de levantamiento y análisis de datos realizados..	141
1.4.1 Proceso de levantamiento de datos	142
1.4.2 Selección y descripción del grupo central de la muestra para realizar las comparaciones más relevantes para la investigación	165
1.4.3 Procesos de sistematización y de análisis de datos.....	171
1.4.4 Aspectos éticos de la investigación.....	182
1.4.5 Limitaciones de la investigación.....	183
PARTE II: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	188
2.1 Los niveles de progreso laboral de ambos grupos de egresados de la UP	189
2.2 Las dimensiones que influyeron significativamente en las trayectorias laborales de la población objeto de estudio	201
2.2.1 Sus familias de origen.....	201
2.2.1.1 El origen socio-económico de las familias y su modo de vida.....	202
2.2.1.2 Las aspiraciones de los padres y su influencia en las decisiones vocacionales de sus hijos.....	207
2.2.2 Los rasgos de personalidad.....	217
2.2.3 Algunos elementos de la trayectoria escolar	229
2.2.3.1 Los rasgos de sus colegios	229
2.2.3.2 El desempeño escolar	235
2.2.3.3 Las bases de conocimientos y los déficits formativos.....	238
2.2.3.4 Las actividades extraacadémicas.....	241
2.2.4 La trayectoria universitaria.....	243
2.2.4.1 El ingreso a la universidad.....	244
2.2.4.2 El choque con la heterogeneidad social.....	259
2.2.4.3 El choque con la exigencia académica.....	283
2.2.4.4 El choque con la competencia académica.....	297

2.2.4.5 Las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos y los cambios en los modos de vida que generaron	302
2.2.4.6 Los cambios relacionados con los espacios de ocio y con las actividades extraacadémicas.....	316
2.2.4.7 El reto de equilibrar sus primeras obligaciones laborales con sus responsabilidades académicas	320
2.2.4.8 El currículo de la Universidad del Pacífico	321
2.2.4.8.1 El currículo formal de la Universidad del Pacífico	324
2.2.4.8.2 El currículo oculto de la Universidad del Pacífico	352
2.2.5 La trayectoria laboral.....	374
2.2.5.1 La etapa de inserción al mercado laboral: las prácticas preprofesionales	375
2.2.5.2 Los primeros empleos en condición de egresados.....	384
2.2.5.3 El progreso laboral	388
2.2.5.4 La aceleración y “militarización” de las trayectorias laborales.....	397
2.2.5.5 Los desafíos que les impuso la pandemia del COVID-19 y las proyecciones de su futuro laboral	408
2.3 Análisis y discusión	433
2.3.1 El rol “credencialista” de la Universidad y la maestría: el capital simbólico	434
2.3.2 El soporte de la Universidad a la carrera meritocrática: la formación y el despliegue de los capitales humano, cultural y metacognitivo.....	439
2.3.3 El rol del jefe-mentor, el liderazgo y la endogamia UP.....	460
2.3.4 El rol del capital social: el <i>network</i>	471
2.3.5 El rol de los códigos de interacción y del capital emocional.....	475
2.3.6 El rol de la familia de origen, de los lazos sociales tradicionales y de otros factores de discriminación históricamente arraigados.....	493
2.3.7 El rol de la escuela.....	496
2.3.8 La fabricación tardía de capitales y una meritocracia condicionada	502
2.4 La correspondencia: un modelo teórico para entender el aporte de la trayectoria universitaria a la reducción de las brechas de origen.....	510
2.4.1 Las señales de la reducción de las brechas asociadas al origen socio-económico	510
2.4.2 El aporte de la Universidad del Pacífico al progreso laboral	515
2.4.3 Un modelo teórico para entender el aporte diferencial de la UP: la correspondencia	518
2.4.4 Limitaciones y supuestos a considerar antes de extrapolar el modelo teórico de correspondencia propuesto.....	523

APORTES Y CONCLUSIONES	529
A. Conclusiones y aportes metodológicos:.....	530
B. Conclusiones y aportes alineados a modelos teóricos consolidados o a los hallazgos de destacadas investigaciones:	532
C. Conclusiones y aportes que entran en tensión con modelos teóricos consolidados y con los hallazgos empíricos de otras investigaciones:	541
D. Espacios para extender la investigación:	552
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	557
ANEXOS	601



Lista de tablas

Tabla N° 1: Distribución de las escalas de pago asignadas a la población ingresante a la UP durante el primer semestre del año 2006	137
Tabla N° 2: Entrevistas de la etapa piloto	144
Tabla N° 3: Datos de los participantes de la primera ronda de entrevistas ordenados en función de la fecha de entrevista	147
Tabla N° 4: Los colegios diez más caros de Lima (datos del año 2013)	149
Tabla N° 5: Datos de los participantes de la primera ronda de entrevistas agrupados según su escala de pago	150
Tabla N° 6: Sectores de especialización de la muestra de egresados entrevistados	159
Tabla N° 7: Variables de identificación de los entrevistados de la muestra central cuyos datos serán considerados para realizar las comparaciones de las trayectorias de los dos grupos: de origen privilegiado (P) y de origen no privilegiado (NP)	167
Tabla N° 8: Métodos de usados para conseguir empleo: ¿Cómo estableció el puente al empleo?	175
Tabla N° 9: ¿Ha tenido, por lo menos, una experiencia laboral, en una de las 30 empresas más grandes del país?	177
Tabla N° 10: Maestría y trayectoria laboral en el extranjero de los entrevistados de origen no privilegiado	178
Tabla N° 11: Maestría y trayectoria laboral en el extranjero de los entrevistados de origen privilegiado	179
Tabla N° 12: Hitos en el progreso laboral	181
Tabla N° 13: Hitos jerárquicos en el progreso laboral en el sector corporativo	190
Tabla N° 14: Posición social actual del egresado en comparación con la de sus padres cuando tenían la edad actual del entrevistado	197
Tabla N° 15: Variables de identificación de los entrevistados del grupo de origen privilegiado del grupo central de la muestra	230
Tabla N° 16: Variables de identificación de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado del grupo central de la muestra	232
Tabla N° 17: Datos de los ingresantes a la Universidad del Pacífico de cada grupo de la muestra según colegios de procedencia	264
Tabla N° 18: Estudiantes que ingresaron a la UP en el año 2006 y fueron dados de baja en algún semestre	289
Tabla N° 19: Métodos de inserción al mercado laboral	377
Tabla N° 20: Año de inicio de la primera práctica preprofesional	380
Tabla N° 21: Transición al primer empleo en condición de egresados	385
Tabla N° 22: Métodos aplicados para conseguir el primer empleo en condición de egresados	387
Tabla N° 23: Métodos aplicados para conseguir el último empleo	388
Tabla N° 24: Preguntas que cumplen el rol de identificador de posición social	498
Tabla N° 25: Trayectorias en las cuales cada grupo de egresados produjo o fabrica capitales funcionales al progreso laboral en el campo corporativo	508

Lista de figuras

Gráfico N° 1: Evolución del PBI per cápita del Perú	14
Gráfico N° 2: Evolución de la pobreza en el Perú (1998-2022)	15
Gráfico N° 3: Evolución de los principales indicadores del mercado de trabajo (Lima Metropolitana: trimestres móviles abril-mayo-junio)	16
Gráfico N° 4: Estimaciones del tamaño del sector informal al año 2019 (en % del PBI)	17
Gráfico N° 5: Evolución del índice de Gini anual en el Perú	20
Gráfico N° 6: Las 20 universidades peruanas cuyos egresados obtienen la mayor remuneración promedio al año 2018	134
Gráfico N° 7: Progreso laboral de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado	191
Gráfico N° 8: Progreso laboral de los entrevistados del grupo de origen privilegiado	191
Gráfico N° 9: Evolución de la calificación promedio semestral diferenciada por carreras	314
Gráfico N° 10: Cambios de empleo de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado	402
Gráfico N° 11: Cambios de empleo de los entrevistados del grupo de origen privilegiado	403
Gráfico N° 12: Flujograma: desarrollo del capital metacognitivo gracias a la trayectoria universitaria y su despliegue en la trayectoria laboral	523

INTRODUCCIÓN

Los modelos teóricos y las investigaciones empíricas tienden a ubicar en la escuela el epicentro del destino social de los individuos. En efecto, una gran cantidad de estudios concluyen que, en el campo escolar, se ubican los principales mecanismos que generan las posiciones sociales que alcanzan las personas y, en particular, las trayectorias laborales que desarrollan. Para el caso peruano, un trabajo reciente en esa línea fue realizado por Reátegui, Grompone y Rentería (2022). Estos autores asignaron a los colegios de la clase alta un rol dominante en la reproducción de las élites locales; así como en su consolidación como un grupo cohesionado y hermético, proceso asociado al denominado “cierre social”.

Sin embargo, en el Perú, no son abundantes los trabajos que se enfocan en analizar el rol que desempeñan las Universidades en los destinos socio-económicos de los individuos. Más escasas son las investigaciones sobre las trayectorias laborales de los egresados de las universidades “de élite”. En ese sentido, no han sido explorados a profundidad los efectos de las experiencias formativas y de sociabilidad que operan al interior de esas casas de estudios. Tampoco ha sido estudiado, de manera extendida, si las credenciales que otorgan garantizan destinos laborales equivalentes a sus egresados, así provengan de orígenes sociales disímiles. Particularmente, es escasa la literatura peruana sobre los procesos no oficiales u “ocultos” que caracterizan las interacciones desarrolladas entre los miembros de la comunidad de las universidades peruanas “de élite”. Igualmente, falta investigación profunda sobre el rol que desempeñan dichos mecanismos en el futuro laboral de los alumnos. Además, son pocos los trabajos centrados en analizar los vínculos con el sector empresarial que facilitan las esas universidades; ni ha sido muy estudiado si estas ejercen influencia significativa sobre la inserción y el progreso laboral en el campo corporativo.

La presente investigación ha atendido, desde el estudio de la experiencia de los egresados de una universidad local, los vacíos previamente descritos. La pregunta de investigación de la cual partió apuntaba a establecer si, en el campo laboral corporativo, configurado por las reformas económicas de la década de 1990, ¿el egreso de una universidad “de élite” peruana contribuye a eliminar las desigualdades relacionadas con el origen socio-económico? Luego de revisar el estado del arte asociado a dicha pregunta, la hipótesis planteada fue que, en el sector corporativo, existe espacio importante para las trayectorias laborales meritocráticas si el funcionario posee las credenciales académicas que exige ese campo y su desempeño laboral se ajusta a las expectativas y demandas de las empresas. En suma, el objeto de estudio de la presente investigación ha sido la dialéctica entre reproducción social y meritocracia.

Precisamente, la tesis fue diseñada de modo tal que facilite establecer si existe convergencia en los destinos laborales de egresados universitarios cuyos orígenes sociales eran disímiles al iniciar sus estudios en la misma universidad “de élite” peruana. Para ello, han sido comparadas las trayectorias laborales, en el campo corporativo, de dos grupos de egresados de la Universidad del Pacífico.

Esta última es una organización educativa, de alto costo, especializada en carreras de Economía y Negocios, considerada una universidad “de élite” peruana. En un nivel teórico-metodológico, la investigación usó como soporte y guía el paradigma del Curso de Vida, el cual incluye a las trayectorias como una de sus categorías analíticas fundamentales, ya que contribuyen a entender cómo las vidas son socialmente organizadas. Asimismo, se apoyó en el modelo de los Campos Sociales de Bourdieu, en el cual son articuladas categorías como el habitus y los capitales: económico, cultural, social y simbólico. Mediante la presente tesis, el efecto de dichos capitales sobre la trayectoria laboral ha sido puesto en tensión con la teoría del Capital Humano.

Para organizar las trayectorias de la población objeto de estudio, fueron aplicados, principalmente, métodos cualitativos. Se trató de entrevistas a profundidad, de tipo retrospectivo y semiestructuradas, a dos grupos de una muestra de egresados de la Universidad del Pacífico (UP) que iniciaron sus estudios superiores el mismo año: el 2006. Uno de los grupos abarca a egresados que han sido calificados como de origen “privilegiado”. Se trata de individuos provenientes de los diez colegios más caros del país, a quienes les fue asignada la escala más alta de pensiones al ingresar a la Universidad.

En el segundo grupo de entrevistados, se encuentran egresados de la UP que provienen de colegios que no pertenecen a los 50 más caros del Perú. Se trata de una condición que, tal como proponen Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 44), caracteriza a las personas que indiscutiblemente son distantes de los sectores privilegiados. Los participantes del segundo grupo, en su mayoría, son exalumnos de escuelas privadas de costos bajos o moderados, entre los cuales destacan colegios parroquiales y preuniversitarios. También se encuentran en este grupo algunos egresados de colegios públicos. Ellos pudieron estudiar en la UP gracias a becas, subvenciones o a un gran esfuerzo laboral de sus padres que les permitió generar recursos para pagar la escala más baja de pensiones. Para fines de la presente investigación, los egresados de este segundo grupo han sido calificados de “origen no privilegiado”.

Los datos de ambos grupos fueron levantados en dos rondas de entrevistas, luego de lo cual fueron sistematizados mediante matrices *Ageven*, las cuales facilitaron relacionar aquellos eventos y trayectorias que más han influido sobre la vida y el destino laboral de los entrevistados. Esta metodología también facilitó identificar y analizar los recursos, funcionales al progreso en el campo corporativo, que heredaron o fabricaron los entrevistados a lo largo de sus cursos de vida. Ciertamente, esos recursos son expresiones de diversas formas de capital. De este modo, la presente tesis permitió entender cuáles capitales contribuyen significativamente al ascenso en las jerarquías laborales del sector corporativo. Entre esos capitales, fueron analizados con mucha profundidad los que fabricaron los entrevistados, inercial o forzadamente, durante su trayectoria universitaria. Sin que ello haya descuidado el estudio de los que produjeron en sus otras trayectorias de vida. De allí que la tesis facilite identificar el aporte específico de la trayectoria universitaria sobre el ascenso laboral.

Así, la comparación de las trayectorias en el mercado de trabajo de los dos grupos ha encontrado que las brechas de origen socio-económico que los

separaban al inicio de sus estudios superiores se redujeron gracias a canales meritocráticos existentes en el campo corporativo. Sin embargo, no se trata de una meritocracia pura, por el peso que siguen ejerciendo otros factores en el progreso laboral. Precisamente, la tesis explica cuáles son las condiciones que debe cumplir el individuo para obtener ventajas en el juego de la meritocracia.

En todo caso, los hallazgos de la presente investigación colisionan con la idea de que los “colegios de la clase alta” desempeñen un rol decisivo en la consolidación (cierre social) de las élites y en el acceso a los empleos propios de ese grupo social. En efecto, la UP facilitó la inserción al sector corporativo a sus egresados que no habían estudiado en dichos colegios. Además, ellos subsanaron su menor herencia de recursos con empeños académico y laboral, que reflejaban las aspiraciones de sus padres. Se trata de la expresión de un proyecto parental de movilidad social ascendente por vías educativas, el cual calza con una representación social: el “mito del progreso”. No solo ello, desde el inicio de su adultez, los egresados de origen no privilegiado consiguieron fabricar los capitales humano, cultural, social y simbólico funcionales al progreso laboral. De este modo, reducían parte de las ventajas que los egresados de origen privilegiado debían a su procedencia social.

Otro de las contribuciones relevantes de la presente tesis radica en que establece una correspondencia entre los desafíos que impuso la trayectoria universitaria a los egresados de la UP y aquellos que enfrentaron durante su trayectoria laboral. Dicha correspondencia será explicada al detalle en un capítulo que propone un modelo teórico para entender el aporte de la experiencia universitaria al progreso en el campo corporativo de los dos grupos de entrevistados.

Los diversos factores asociados a la trayectoria universitaria que contribuyeron al progreso laboral de los entrevistados serán descritos al analizar el currículo de la Universidad. No obstante, conviene adelantar que la mayoría de ellos se asocia al currículo oculto de la UP. En efecto, los testimonios de los entrevistados destacaron que el ambiente de competencia imperante en la Universidad y la exigencia académica forjaron su carácter, ya que los presionaron a desarrollar un recurso que no ha sido analizado a profundidad por la Teoría Sociológica: el “capital metacognitivo”. Se trata de habilidades de autoaprendizaje, las cuales son fundamentales para producir continuamente los capitales que son funcionales al progreso laboral; es decir, aquellos que facilitan responder eficaz y eficientemente a las permanentes transformaciones del sector empresarial. En esos hallazgos, radica uno de los aportes más importantes de la investigación, ya que evidencia que el sobreesfuerzo académico ejercido durante la trayectoria universitaria produce habilidades para el aprendizaje permanente y la adaptación a los cambios del entorno.

Las habilidades de producción continua de capitales, anteriormente descritas, entran en disputa con las ideas del reproducionismo más extremo, las cuales le otorgan un peso sumamente significativo a los capitales heredados y generados durante las primeras trayectorias de vida en el destino laboral y socio-económico de los individuos.

No obstante, las distancias socio-económicas que separaban a ambos grupos de entrevistados al inicio de sus estudios universitarios, si bien se redujeron significativamente, no fueron totalmente eliminadas, a pesar de que todos egresaron de la misma universidad. Ello se debe a que la inserción y el avance hacia las posiciones gerenciales fueron más acelerados entre los entrevistados de origen privilegiado. Las razones de dicha delantera son explicadas al detalle por la presente tesis. Precisamente, el análisis de trayectorias distintas a la universitaria, como la familiar y la escolar, así como de las sociabilidades propias de cada una de las dos muestras de egresados, permitió entender cuáles capitales explican la persistencia de cierta brecha socio-económica entre ambos grupos.

Sin embargo, el cierre total de las brechas socio-económicas como objetivo personal, es decir, como meta de la vida, pierde importancia cuando es considerado que, gracias a su progreso laboral, diversos egresados de la UP acumularon recursos suficientes para rescatar su vocación más intensa. Se trata de un interés o llamado profundo del alma, el cual varios entrevistados fueron obligados a dejar al terminar la escuela, debido a que sus padres los habían presionado a estudiar carreras “rentables”. En efecto, los hallazgos de la presente investigación evidencian que, conforme avanzaba su trayectoria laboral, diversos egresados de ambos grupos estaban planificando o ya habían logrado fabricar un proyecto de vida propio, a veces, muy distante del que diseñaron sus padres. De este modo, se emanciparon del control vocacional ejercido por sus progenitores y se liberaron del proyecto parental -impositivo, limitante y autoritario.

En ese sentido, el problema de la convergencia de destinos; es decir, de la anulación total de la desigualdad socio-económica de origen, pasa a un segundo plano, ya que emerge un proyecto personal marcado por aspiraciones más elevadas, que no apuntan a la “rentabilidad”, sino a rescatar la verdadera vocación. Irónicamente, la enseñanza de tipo instrumental ofrecida por la Universidad, asociada típicamente a carreras “lucrativas”, terminó facilitando la generación de los medios para la consagración a un modo de vida que responde a valores y aspiraciones propias. En este caso, es posible darle un giro a la visión dialéctica del sistema de enseñanza universitaria que realizó Nussbaum (2010), esto es, plantear que la “educación para la renta” se convirtió en una “educación para la vida”. En otros términos, la primera no se opone a la segunda, sino que la financia.

Precisamente, en esta tesis, ha sido denominado “complejo de Schliemann” el conjunto de emociones y deseos alojados en la psique que, luego de algunas décadas y solucionadas las carencias económicas gracias al progreso laboral en el campo corporativo, motivó a varios entrevistados a iniciar o planificar el rescate de la vocación dejada de lado por las presiones parentales. De este modo, fueron estimulados a la fabricación de un proyecto de vida propio, orientado a un “propósito” existencial elevado: a la realización personal, a la satisfacción de las

aspiraciones más profundas y a la atención de los llamados más intensos del alma.

Conviene cerrar la introducción a la tesis detallando que el presente documento está dividido en dos partes. La primera contiene cuatro capítulos. En el primer capítulo, es planteado el problema en el cual se concentra la investigación, es explicada su pertinencia y son esbozadas las hipótesis asociadas al mismo. En el siguiente capítulo, es organizado un marco teórico que contribuye a encaminar la metodología de la investigación. Esta última es detallada en el tercer capítulo. Finalmente, en el cuarto capítulo, es descrito el proceso de levantamiento de datos realizado mediante el trabajo de campo, así como los procedimientos desarrollados para sistematizarlos y analizarlos.

La segunda parte del documento detalla los hallazgos a los cuales permitió llegar la información generada mediante el trabajo de campo. En ese sentido, inicia con un capítulo destinado a responder la pregunta de investigación y contrastar las hipótesis; para lo cual son comparados los niveles de progreso laboral, en el campo corporativo, de los dos grupos de egresados entrevistados. En el siguiente capítulo, sobre la base del trabajo de campo, son descritas y analizadas las diversas trayectorias de los entrevistados que, según la literatura especializada, terminan influyendo sobre los destinos laborales. Asimismo, son explicadas otras dimensiones de la vida de los entrevistados que influyen sobre su desempeño en el mercado de trabajo. De este modo, el segundo capítulo se concentra en la familia de origen, los rasgos de personalidad, la trayectoria escolar y las experiencias extraacadémicas de los egresados de la UP. También son descritas y analizadas al detalle las dos dimensiones de mayor interés para la presente investigación: las trayectorias universitaria y laboral de los entrevistados.

A la revisión detallada de cada una de las dimensiones previas, le sigue un tercer capítulo de análisis y discusión, el cual se concentra en establecer puentes o relaciones entre la trayectoria laboral y las diversas variables analizadas. Dicho capítulo inicia presentando los arreglos o grupos de variables más asociados a la Universidad del Pacífico y, progresivamente, se transita a variables, cada vez, menos asociadas a la trayectoria universitaria (soporte familiar, aprendizajes escolares, capital cultural, capital económico heredado, etc.). Así, se avanza hasta llegar a las variables cuya relación con la trayectoria universitaria es prácticamente nula. Finalmente, en el cuarto capítulo de la segunda parte de la tesis, es propuesto un modelo teórico destinado a explicar diversos hallazgos relevantes de la investigación, específicamente, aquellos asociados a la relación entre las trayectorias universitaria y laboral.

PARTE I: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta primera parte del documento está dividida en cuatro capítulos. En el primero, es planteado el problema en el cual se concentra la investigación, es explicada su pertinencia y son esbozadas las hipótesis asociadas al mismo. En el siguiente capítulo, es organizado un marco teórico que contribuye a encaminar la metodología de la investigación. Esta última es detallada en el tercer capítulo. Finalmente, en el cuarto capítulo, es descrito el proceso de levantamiento de datos realizado mediante el trabajo de campo, así como los procedimientos desarrollados para sistematizarlos y analizarlos.

1.1 Planteamiento del problema de investigación

El planteamiento del problema de la presente investigación parte de una sección de contextualización centrada en el debate académico entre la reproducción de las desigualdades y la movilidad social ascendente, el cual es llevado a las realidades de la educación superior y del mercado de trabajo. Particularmente, a la articulación de las universidades “de élite” peruanas y el campo laboral del sector empresarial corporativo. A partir de ello, será propuesto el objeto de estudio. En la siguiente sección, será presentada evidencia empírica internacional y local relacionada con dicho objeto de estudio. Posteriormente, y sobre la base de los aportes de las dos secciones previamente descritas, será planteado el problema (pregunta) de investigación y será justificada su pertinencia; asimismo, serán formulados los objetivos de la investigación y serán propuestas algunas hipótesis.

1.1.1 Contextualización

Para iniciar la contextualización, destinada a producir el objeto de estudio de la presente investigación, serán sintetizados los cambios en los diferentes sectores de la economía y, particularmente, en el campo laboral, que fueron generados por las reformas estructurales “promercado” implementadas en el Perú durante la década de 1990. Luego, será introducido uno de los fenómenos que suele ser considerado como uno de los resultados más cuestionados de dichas reformas: el limitado avance en materia de la lucha contra la desigualdad socio-económica. Dada la complejidad del fenómeno de la desigualdad, serán descritos los problemas sociales más asociados a esta categoría. Además, serán explicados los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades que ocurren en el mercado de trabajo, los cuales suelen ser mediados por el sistema educativo. Ciertamente, será destacado el papel que ejercen las universidades en dichos procesos. Posteriormente, será analizado cómo las estrategias y la agencia (es decir, las acciones) de los estudiantes y egresados universitarios, así como de sus familias, pueden imponerse sobre los mecanismos estructurales de reproducción de las desigualdades. De esta manera, será introducido el fenómeno de la movilidad social ascendente. Asimismo, será explicada la manera en que las políticas y acciones de las universidades pueden ayudar a enfrentar las desigualdades y los mecanismos reproductivos imperantes en el sistema de educación superior. Específicamente, serán detalladas

intervenciones que contribuyen a que los grupos provenientes de hogares en desventaja académica y/o socio-económica acceden a las credenciales y a los conocimientos demandados por el mercado de trabajo.

La intersección de los fenómenos previamente detallados facilitará entender cómo la transformación del modelo económico peruano, impulsada durante la década de 1990, habría generado espacio en el mercado de trabajo para trayectorias laborales meritocráticas, particularmente, en el caso de los egresados de las universidades “de élite” que están más articuladas con las grandes empresas de origen nacional y las filiales de las corporaciones multinacionales. Específicamente, en el análisis del contexto producido por las reformas estructurales de dicha década, será enfatizado el efecto combinado del ingreso al mercado de trabajo peruano de las corporaciones multinacionales y de la masificación de la educación universitaria en el Perú.

1.1.1.1 Las reformas estructurales y la desigualdad socio-económica en el Perú

El Perú, entre los años 2003 y 2013, experimentó un fuerte crecimiento del producto bruto interno (PBI) y un considerable aumento de los ingresos individuales¹. Parte importante de dicha expansión económica fue empujada por el “boom” minero, explicado por el aumento del precio de las materias primas. Ciertamente, dichas oportunidades pudieron ser aprovechadas por las condiciones que generaron las reformas aplicadas durante la década de 1990. En efecto, durante el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000), en el Perú, fue transformado el modelo económico que había imperado desde la década de 1960; esto es, desde el inicio del denominado periodo “proteccionista” o de sustitución de importaciones².

La transformación del modelo proteccionista peruano fue ejecutada mediante políticas que están enmarcadas en la fase más reciente del capitalismo³,

¹ El PBI mide la producción total de bienes y servicios de una economía en un período dado. Así, ofrece señales de la situación laboral de dicha economía, debido a que, cuando la producción aumenta, tienden a ser empleados más trabajadores en los procesos productivos. Ciertamente, esos trabajadores reciben remuneraciones por su participación en la producción. De allí que, cuando se incrementa el PBI de un país, también aumentan los individuos con acceso a remuneraciones y otras rentas laborales y, consecuentemente, mejoran los ingresos de sus hogares. Además, un incremento del PBI está asociado a un aumento de los ingresos por ventas de las empresas, debido a que, gracias a sus mayores ingresos, los hogares demandan más bienes y servicios. Ello, a su vez, empuja a las empresas a producir más. En suma, el incremento del PBI de un país tiende a aumentar los ingresos de los diferentes agentes económicos de dicho país; por ejemplo, las familias y las empresas (La Serna 2019: 86).

² Carlos Parodi (2007: 81) ubica el inicio de la “industrialización por sustitución de importaciones” (ISI) peruana en el primer gobierno de Fernando Belaunde Terry (1963-1968). Este modelo de desarrollo pretendía la expansión del mercado interno, por medio de incrementos en la demanda interna; más específicamente, a través de aumentos en el gasto público. Además, se caracterizaba por un papel más activo del Estado en la economía; una de cuyas principales expresiones fue la protección de la industria nacional mediante aranceles muy elevados a las importaciones.

³ Conviene reconocer que el término “capitalismo” es una categoría socio-histórica compleja. En ese sentido, Ho-fung Hung (2019: 129) plantea que dicho término no ha sido definido de un modo único. Por ejemplo, “Immanuel Wallerstein, pionero de la escuela del sistema-mundo en los años

conocida como “capitalismo de libre mercado” o “capitalismo de mercado”. Para entenderla, conviene acudir a la periodización sintetizada por Jürgen Kocka (2014: 159-163), quien plantea que, especialmente en Occidente, el capitalismo ha transitado por tres fases de diferente duración. La primera (iniciada en Inglaterra desde el siglo XVIII y extendida al continente europeo) se caracterizó por una relativa separación entre mercado y Estado⁴; esto es, una política de desregulación económica en aras del libre comercio, la cual empataba con una competencia entre empresas muy levemente controlada. La siguiente fase se inició en la década de 1870, a causa de la profunda crisis de esa época, de las tensiones sociales que la acompañaron y, en especial, del auge de los movimientos obreros organizados. Asimismo, se presentaron tendencias hacia la fusión, la concentración y la profunda organización de un capitalismo gerencial que comenzó a complementarse con el viejo capitalismo de propietarios. Esta segunda fase del capitalismo también se caracterizó por un mayor intervencionismo estatal en la economía, aumento del gasto público y, sobre todo, el inicio y desarrollo del Estado del Bienestar⁵. Para aludir a esta segunda fase, son aplicados los términos “capitalismo dirigido”, “capitalismo coordinado” o “capitalismo organizado”⁶. Finalmente, la tercera fase se inició en respuesta a la crisis económica de la década de 1970, marcada por altas tasas de desempleo e inflación, así como por un contexto de crecimiento de la competencia global. Se trata de una etapa de “revitalización del capitalismo de mercado”, influida por las teorías que valoraban muy positivamente la autorregulación del mercado, que se plasmaron en procesos de privatización y desregulación (la cual fue muy intensa en el sector financiero)⁷. Sobre las características de la fase de capitalismo de mercado, Kocka (2014: 121) detalla:

setenta, se aparta de la definición marxista ortodoxa del capitalismo como un sistema de producción basado en el trabajador asalariado como el modo predominante de expropiación de excedentes. En cambio, define el capitalismo como un sistema económico impulsado por la lógica de la “acumulación incesante de capital”.

⁴ Ello no significa que, en la primera fase del capitalismo, el Estado fuera débil; por el contrario, las contribuciones estatales al desarrollo social y económico fueron cuantiosas. Basta considerar el importante rol que desempeñó el Estado en la organización de la educación pública y la construcción de infraestructura a lo largo del siglo XIX (Kocka 2014: 159).

⁵ Desde la perspectiva de la Economía Política de las Relaciones Internacionales, Robert Gilpin (1990: 70-72) asocia los Estados del Bienestar consolidados a mediados del siglo XX a tres reformas aplicadas al capitalismo. En primer lugar, el manejo de la demanda (de consumo agregado) por medio de políticas fiscales y monetarias, destinadas a desalentar las fluctuaciones cíclicas de la economía. En segundo lugar, la redistribución del ingreso a través de impuestos progresivos a las rentas que permitan ejecutar programas de transferencias de pagos. En tercer lugar, el apoyo estatal a la educación y la investigación, dirigido a incrementar la eficiencia de todos los factores de producción.

⁶ En la segunda fase del capitalismo, también fueron aplicados subsidios y nacionalizaciones; así como iniciativas extraeconómicas: la creación de áreas de influencia y de colonias con fines económicos (conviene recordar que la etapa temprana de esta fase del capitalismo coincidió con la época del imperialismo). Por su parte, la etapa tardía de la segunda fase del capitalismo se caracterizó por la implementación de políticas proteccionistas; particularmente, en el período ubicado entre las dos guerras mundiales (Kocka 2014: 160-161).

⁷ El proceso histórico descrito (mediante el cual, en algunos períodos, el capitalismo se ha acercado al liberalismo económico y, en otros, se ha distanciado del mismo) evidencia que no ha existido una correspondencia plena entre el capitalismo y la economía de mercado. En ese sentido, Ho-fung Hung (2019: 131-132) sintetiza los trabajos de Fernand Braudel, para quien el mercado y el capitalismo no necesariamente responden a los mismos patrones de actividades económicas. “Mientras que la economía de mercado se basa en el intercambio y la competencia entre pequeños productores, más relacionada con la subsistencia que con las ganancias, al

[...] a partir de 1960, aproximadamente, y, sobre todo, de 1990, la globalización se aceleró de una forma extraordinaria y se hizo patente a través de la expansión del comercio mundial, de una cierta convergencia de los precios de los productos en diferentes regiones, del rápido crecimiento del volumen de las transacciones financieras internacionales, del ascenso de las empresas multinacionales en un amplio horizonte, del incremento de la migración transfronteriza por motivos laborales y de la expansión de las crisis por todo el planeta”⁸.

En el caso peruano, el esfuerzo por migrar hacia un modelo económico basado en el “capitalismo de mercado” se desarrolló a través de un conjunto de reformas estructurales, conocidas como “reformas de libre mercado”; “reformas promercado” o, simplemente, “reformas de mercado”. Estas reformas también son denominadas “políticas de desregulación de la economía”, “desregulación de los mercados” o “desregulación de las actividades comerciales e industriales” (Ugarte 2000: 392). Ciertamente, sus detractores las han calificado como “reformas neoliberales”⁹ (Lust 2013: 44) o como una plasmación, constitucionalmente impuesta, de un “capitalismo salvaje” (SUTEP 2020). Sea como fuere, el objetivo de las reformas estructurales era superar el período de crisis e inestabilidad que marcó la década de 1970 y se agudizó a fines de la década de 1980. Como recuerda Carlos Parodi:

Hasta antes de 1990, era normal que el Estado controle precios, mantenga empresas públicas deficitarias e intervenga en casi toda actividad económica y

capitalismo lo impulsa la maximización de las ganancias y la acumulación de riqueza que históricamente requerían el apoyo del Estado y las organizaciones económicas monopólicas, como ilustraban las compañías privilegiadas de la Europa de principios de la era Moderna. Braudel considera que el mercado es anticapitalista y a la inversa, ya que la lógica de los dos tipos de actividades económicas no solo es incompatible, sino también contradictoria. Se trata de la lógica del mercado del agricultor frente a la lógica de la gran cadena de supermercados”.

⁸ En suma, cada fase del capitalismo posee sus propios rasgos. Por ejemplo, la segunda fase, “capitalismo dirigido”, es calificada por James Fulcher como una etapa de “capitalismo de concertación”, aludiendo así a los acuerdos entre capitalistas y organizaciones laborales para resolver problemas económicos. Sin embargo, incluso, dentro de una misma fase, existen diferentes sistemas nacionales de capitalismo, los cuales han desarrollado esquemas e instituciones propias. Específicamente, Fulcher (2009: 88, 141) comparó tres sistemas distintos de capitalismo de concertación: los de Japón, Suecia y Estados Unidos. Así, en cada sistema, el gobierno desarrolló sus propias iniciativas para gestionar los problemas que presentaba la sociedad capitalista y cada sistema creó su propio “capitalismo del bienestar”.

⁹ El término “neoliberalismo” fue propuesto por Alexander Rüstow, economista y sociólogo alemán, en el marco de una conferencia internacional, desarrollada en París durante el año 1938. Los intelectuales, académicos y políticos participantes de ese encuentro (conocido en adelante como el “Coloquio de Lippmann”) propusieron una nueva agenda para el liberalismo. En ella, destacaban la defensa del mercado, así como la promoción del mecanismo de precios como la única forma compatible con la libertad individual y el sistema que, inevitablemente, debía ser adoptado para organizar la economía de modo eficiente. Posteriormente, la Escuela Austriaca, en la cual destacaban economistas como Ludwig Von Mises y Friedrich Hayek, pasó a ser dominante en el movimiento neoliberal. Aunque, el capítulo mejor conocido de la historia del neoliberalismo ocurrió durante la década de 1980, periodo en el cual gobernaron Margaret Thatcher y Ronald Reagan, en el Reino Unido y los EE.UU., respectivamente. En dicha década, también cayó el muro de Berlín (Escalante 2021: 27-29, 111) y se consolidó una expresión que suele ser empleada como sinónimo del término “neoliberalismo”: el “Consenso de Washington”. Ciertamente, Parodi (2014: 37) destaca que, actualmente, el término “neoliberalismo” es muy usado por sus críticos, pero no por sus defensores: “una prueba de ello es que nadie se define a sí mismo como neoliberal”.

social. El modelo estatista fracasó y justamente este fracaso promovió un giro hacia el mercado (2022a: 83).

Precisamente, **uno de los principales rasgos de las reformas estructurales de la década de 1990 fue la liberalización de diversos mercados (de bienes, laboral, financiero, cambiario, entre otros)**. Este paquete de políticas, cuyo objetivo era la estabilidad macroeconómica, es denominado “reformas de primera generación”¹⁰. Entre dichas reformas, están, en primer lugar, la liberalización del comercio internacional. Esta apertura comercial implicó la reducción de los aranceles, la eliminación de diversas barreras paraarancelarias y la reducción sustancial de las listas de productos cuya importación no era libre. En segundo lugar, fue liberalizado el mercado financiero doméstico y se abrió la cuenta de capitales. Ello permitió que el Perú pueda acceder al endeudamiento externo sin dificultades. En tercer lugar, en el año 1992, fue promulgada una ley que promovía la inversión privada nacional y extranjera, en igualdad de condiciones. En línea con la promoción de la inversión extranjera, en cuarto lugar, fueron privatizadas las empresas estatales de telefonía, de energía eléctrica, de producción y comercialización mineras, entre muchas otras. En quinto lugar, fue implementada una agresiva reforma tributaria, la cual, en la actualidad, se encuentra estancada (Parodi 2022a: 87-89).

Ciertamente, las reformas se ajustaban a las directrices del “Consenso de Washington”. Esta última expresión fue acuñada, durante la década de 1980, por el economista John Williamson para aludir al paquete de medidas económicas que el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), otras organizaciones y diversos *think-tanks* con sede en Washington recomendaban para el desarrollo económico. Estas medidas iban desde la garantía de disciplina fiscal hasta la protección de los derechos de propiedad, pasando por la desregulación de la economía. Durante la década de 1990, los organismos financieros internacionales (FMI, BM, entre otros) condicionaron el acceso al crédito y la restructuración de los pagos de las deudas de los países al cumplimiento de las directrices del “Consenso de Washington”. Esa es una de las principales razones por las cuales dichas políticas lograron ser implantadas en la mayoría de los países latinoamericanos (Steger y Roy 2011: 42-43). El Perú no fue una excepción. En ese sentido, Carlos Contreras recuerda que, a inicios de la década de 1990:

[e]n el plano internacional, el gobierno decidió reconciliarse con los organismos financieros y la banca internacional. El presidente Fujimori viajó a Washington, donde se entrevistó con las autoridades del Banco Mundial y el FMI, quienes salieron de la cita contentas, escuchándose el comentario que del presidente peruano habían escuchado “música para sus oídos”. Con los gobiernos de los Estados Unidos y el Japón se formó un grupo de apoyo que extendió un crédito

¹⁰ La expresión “reformas de primera generación” pretende distinguir a las políticas allí agrupadas de una segunda etapa de transformaciones económicas e institucionales denominada, por Moises Naím (1994), “reformas de segunda generación”. Este último grupo de reformas abarca políticas orientadas a mejorar la competitividad y las condiciones sociales. Ciertamente, la lista es extensa, pero es posible destacar el fortalecimiento de las instituciones judiciales, la reforma de las leyes laborales, la mejora de la provisión pública de los servicios de salud y educación, entre otras. Parodi (2022a: 87) plantea que las reformas de esta segunda etapa forman parte de la agenda pendiente del Perú.

puente que permitió al Perú ponerse al día en sus cuotas con las entidades internacionales, mientras se privatizaban las empresas públicas y se reformaba el sistema tributario (2021: 434).

La reforma del mercado de trabajo constituyó uno de los cambios más emblemáticos de la década de 1990, debido a que simbolizó la redefinición del papel del Estado en la economía. En efecto, tal como resumió Miguel Jaramillo (2004: 14), “[l]a Organización Internacional del Trabajo describía la normativa laboral peruana vigente a inicios de los noventa como “...probablemente la más rígida, proteccionista, intervencionista y confusa de América Latina””. En esa línea, la Constitución Política de 1979 garantizaba la estabilidad laboral luego de un periodo de prueba de tres meses. De allí que la flexibilización de la legislación fuera uno de los principales objetivos de las reformas estructurales de la década de 1990. Fue iniciada por medio del redimensionamiento del sector público; justificado en la necesidad de mantener un equilibrio fiscal y en la meta de un Estado más eficiente. Ello “[...] condujo a la implementación de un *programa de reducción de la burocracia en el sector público*” (Parodi 2007: 412-413).

Durante noviembre del año 1991, mediante Decreto Legislativo N° 728, fue promulgada la Ley de Fomento del Empleo, la cual afectaba a los trabajadores del sector privado. En este caso, la flexibilización del vínculo del trabajador con la empresa fue justificada con la necesidad de fomentar el empleo formal. Sin embargo, la mencionada Ley colisionaba con las garantías que brindaba la Constitución Política de 1979. De allí que, en la Constitución de 1993, la estabilidad laboral absoluta fuera reemplazada por el derecho a la protección del trabajador contra el despido arbitrario (Parodi 2007: 413-414).

Conviene destacar que, en el marco de las reformas estructurales, fue permitido el ingreso de agentes privados, con ánimo de lucro, a mercados en los cuales, antes de la década de 1990, solo podían ofrecer sus servicios el Estado u organizaciones no lucrativas. Por ejemplo, el sistema previsional, anteriormente administrado por el Estado, fue fragmentado en dos sistemas: uno público y otro privado. El primero, caracterizado por aportes a un fondo común, pasó a ser gestionado por la Oficina de Normalización Previsional (ONP) y quedó como una alternativa al sistema privado. En cambio, en el sistema privado, las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) pasaron a gestionar los aportes de los trabajadores mediante un modelo de capitalización individual.

La educación superior universitaria es otro ejemplo de un sector al cual fue permitido el ingreso de agentes privados con ánimo de lucro. En dicho mercado, hasta la década de 1990, coexistían un sistema público y uno privado, pero, en ambos, las universidades eran organizaciones no lucrativas. Sin embargo, desde 1996, fue posible crear universidades con fines de lucro: las denominadas “universidades societarias”, también conocidas como “universidades empresa”. Como recuerda Cuenca (2015: 11), la justificación de esta apertura fue atraer inversión privada, para así atender la creciente demanda de servicios de educación superior.

Otro rasgo de la liberalización de la economía fue el ingreso de las corporaciones multinacionales¹¹. Estas empresas fueron atraídas por las nuevas condiciones que ofrecía el país a la inversión extranjera directa. Ciertamente, el proceso de privatización fue uno de los factores que contribuyó al ingreso de estas organizaciones que cambiaron la fisonomía del campo de las grandes empresas que operan en el Perú. Como recuerda Martín Monsalve (2021: 165), las empresas y grupos económicos locales, salvo algunas excepciones, no pudieron competir con las empresas multinacionales en los procesos de privatización más importantes. A lo sumo, pudieron establecer alianzas en condición de socios minoritarios. “La mayoría de los capitales asiáticos, europeos y estadounidenses se concentraron en la minería, telecomunicaciones y finanzas” (Monsalve 2021: 165). “De acuerdo con Ariela Ruiz Caro (*el proceso*), los años 1992-1996 fueron los más intensos en la privatización de las empresas” (Contreras 2021: 431).

No solo las privatizaciones atrajeron a las corporaciones multinacionales. La apertura comercial, la flexibilización laboral, la liberalización de la movilidad de los capitales financieros, entre otras de las reformas de la década de 1990, generaron las condiciones para el ingreso de competidores extranjeros al mercado nacional. Ello llevó a que las élites empresariales locales, históricamente arraigadas y protegidas de la competencia extranjera, enfrentaran un nuevo entorno: la presencia no solo de más competidores, sino también de rivales con más capital financiero y más agresivos en materia de estrategia de negocios. Al respecto, Monsalve (2021: 165) detalla que varios de los grupos económicos locales enfrentaron dificultades para adaptarse a los cambios en la economía peruana y a la competencia extranjera, por lo cual no pudieron sobreponerse de los efectos de la crisis de 1998. Una de las quiebras más significativas fue la del Banco Wiese. Por otra parte, un número significativo de familias empresariales locales fueron absorbidas o decidieron vender su negocio principal a capitales extranjeros¹². Al respecto, Jesús Cosamalón y Francisco Durand (2022: 38) recuerdan:

Un caso que llamó la atención ocurrió cuando Inka Kola [*sic*], «La bebida de sabor nacional», según rezaba su eslogan, fue absorbida por la Coca-Cola, indicando una transnacionalización. Igual ocurrió con la tradicional fábrica de

¹¹ Las expresiones “corporación multinacional” y “corporación transnacional” serán empleadas como sinónimos en la presente investigación. No obstante, en la literatura, es posible encontrar diferencias entre ambas expresiones. En ese sentido, Francisco Durand (2017: 46) sintetiza las explicaciones de Christian Palloix (1975) respecto del crecimiento de las empresas multinacionales, durante la segunda mitad del siglo XX, en el marco de la internacionalización del capital. En ese contexto, según Palloix, las fuentes de dinero, los insumos productivos, la localización de la producción y la circulación de las mercancías comenzaron a ser desarrollados, cada vez más, fuera del ámbito nacional, con lo cual las firmas (es decir, las corporaciones) se “internacionalizaron”. De allí que la internacionalización (proceso al cual, actualmente, se alude con los términos “globalización” o “mundialización”) indique una ampliación del ámbito y de la escala de operaciones de las firmas. “Esta ampliación pasa de lo local a lo nacional, de lo nacional a lo internacional, y cuando se acentúa todavía más la internacionalización, la firma multinacional pasa a ser «transnacional» (hoy diríamos global)” (Durand 2017: 46-47).

¹² En la subsección 1.1.1.6, será brindado mayor detalle sobre las estrategias que implementaron las familias empresariales locales que sí pudieron ajustarse a los cambios en el entorno económico y seguir operando e, incluso, crecer en el mercado nacional e ingresar a mercados extranjeros.

helados D'Onofrio, adquirida por Nestlé. Al mismo tiempo, las ciudades se llenaron de franquicias internacionales de comida rápida como McDonald's y Burger King, que se sumaron a las ya instaladas Kentucky Fried Chicken y Pizza Hut.

Ciertamente, la gran novedad de este periodo fue la llegada de compañías de otros países de la región (conocidas como “multilatinas”), las cuales, en algunos sectores, también desplazaron a empresarios locales¹³. Entre los casos más destacados, se encuentran los de las empresas chilenas de *retail*, las colombianas de gas, las mexicanas en telecomunicaciones y las brasileñas en construcción e ingeniería¹⁴ (Monsalve 2021: 165).

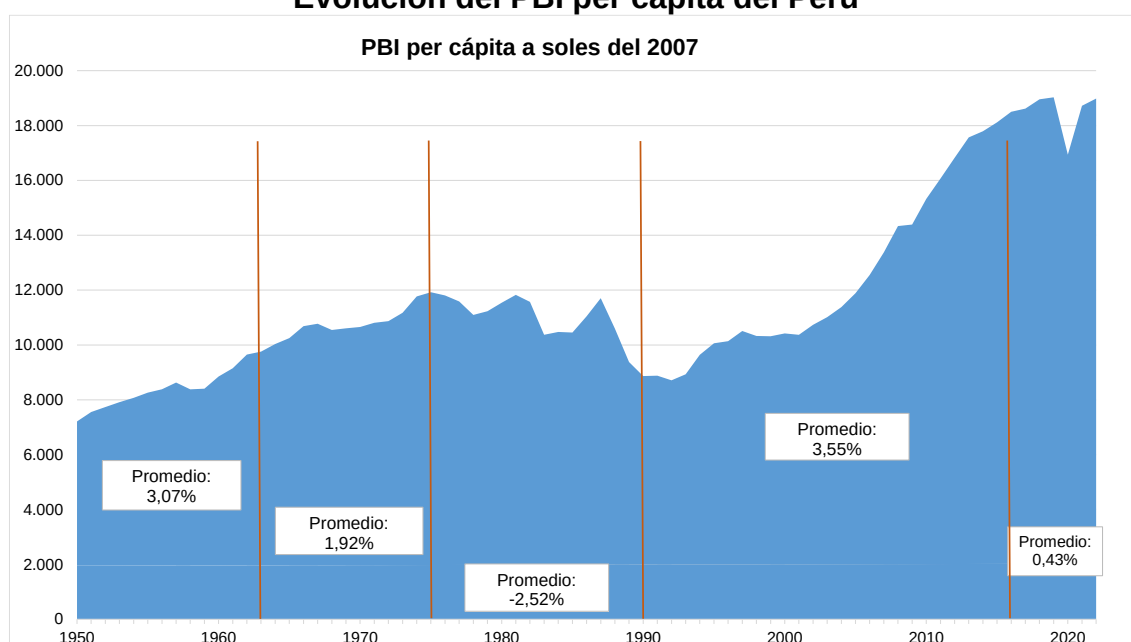
El efecto combinado del ingreso de las corporaciones multinacionales y de la masificación universitaria, será analizado posteriormente, en la subsección 1.1.1.6. Por lo pronto, conviene revisar los resultados económicos más destacados de las reformas estructurales. En primer lugar, las reformas facilitaron un fuerte aumento del PBI per cápita; es decir, del ingreso promedio de los peruanos, especialmente, durante la primera década del siglo XXI, tal como muestra el gráfico N° 1. En efecto, el ingreso promedio por habitante volvió a crecer durante la década de 1990; aunque se estancó, a fines de dicho período, por factores externos, como la crisis asiática de 1997, y factores internos, como la crisis política del año 2000. Dicho estancamiento no impidió que, entre los años 1991 y 2016, el PBI per cápita aumentara a un promedio de 3,55% por año¹⁵.

¹³ Monsalve (2021: 165) reseña que “[s]i bien los grupos Brescia y Romero siguen siendo los más importantes, durante este período aparecen nuevos grupos económicos como Intercorp Perú (Rodríguez Pastor) y Belcorp (Belmont), entre otros. Sin embargo, el gran cambio en la estructura empresarial peruana lo representa el surgimiento de grandes empresas formadas por familias emergentes cuyos orígenes se encuentran en sectores populares o clases medias de regiones ubicadas fuera de Lima. Tales son los casos de los Rodríguez (Grupo Gloria), Añaños (Grupo Aje e industrias San Miguel), Huancaruna (PERHUSA) y Flores (TopiTop) (Durand, 2017)”.

¹⁴ Diversas empresas brasileñas de construcción e ingeniería terminaron involucradas en grandes casos de corrupción (Monsalve 2021: 165).

¹⁵ Estas cifras contrastan con las generadas en las décadas anteriores a la de 1990. Así, entre el inicio de la industrialización por sustitución de importaciones y mediados de la década de 1970, específicamente, entre los años 1963 y 1975, el PBI per cápita aumentó a un promedio de 1,92% por año. No solo ello, entre los años 1976 y 1990, esto es, durante el denominado “período de crisis e inestabilidad”, el PBI per cápita cayó a un promedio de 2,52% por año, tal como muestra el gráfico N° 1.

Gráfico N° 1
Evolución del PBI per cápita del Perú

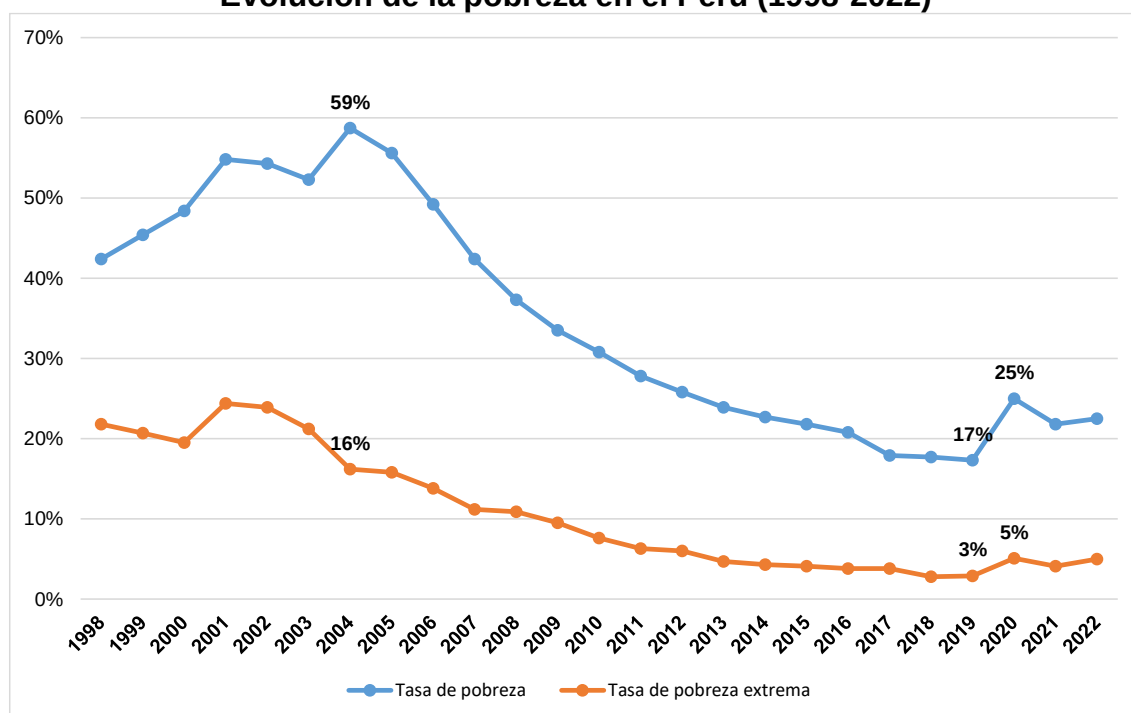


Fuente: Banco Central de Reserva del Perú (s/f).
Elaboración: Propia.

El aumento de la producción y de los ingresos fue, particularmente, acelerado durante el gobierno del Alejandro Toledo (2001-2006) y el segundo gobierno de Alan García (2006-2011). Parte importante de dicho crecimiento se debe al elevado precio de las materias primas que el Perú exporta. Sea como fuere, este ciclo de bonanza económica llevó a una fuerte reducción de la pobreza¹⁶. Así, la tasa de pobreza cayó de un máximo de 59%, en el año 2004, a un mínimo de 17% en el año 2019; aunque dicha caída comenzó a frenarse durante el año 2017 y se revirtió desde el inicio de la pandemia del COVID-19, tal como muestra el gráfico N° 2. A su vez, entre los años 2004 y 2019, la pobreza extrema cayó de 16% a 3%.

¹⁶ La pobreza es una situación de precariedad económica. La población en dicha condición es dividida en “pobres no extremos” y “pobres extremos”. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), los primeros pueden cubrir sus necesidades alimentarias básicas, pero no pueden satisfacer el resto (salud, vestido, vivienda, educación, transporte, etc.). Por su parte, los pobres extremos integran hogares cuyos gastos per cápita son inferiores al costo de la canasta básica de alimentos (INEI 2015: 33). De allí que, para poder clasificar a una familia como “no pobre”, “pobre” o “pobre extrema”, sean consideradas una “línea de pobreza” y una “línea de pobreza extrema”. Precisamente, la primera indica el valor de una canasta que cubre tanto las necesidades básicas alimentarias como el resto de necesidades básicas; mientras que la línea de pobreza extrema corresponde al valor de una canasta que solo permite cubrir necesidades básicas alimentarias. De allí que las familias que gastan más que la “línea de pobreza” sean calificadas como “no pobres”. Por su parte, las familias ubicadas en situación de “pobreza no extrema” gastan menos que la línea de pobreza, pero más que la línea de pobreza extrema. Finalmente, estarán en condición de “pobreza extrema” las familias cuyo gasto es inferior que la línea de pobreza extrema (La Serna y Serván 2019: 336-337).

Gráfico N° 2
Evolución de la pobreza en el Perú (1998-2022)



Fuente: INEI
Elaboración: Propia

Ciertamente, **el modelo económico mostró avances en materia de la mejora de los empleos de calidad, aunque no fueron tan impresionantes el aumento del PBI per cápita y la caída de la pobreza**. Aquí conviene enfatizar que, a diferencia de lo que ocurre en las sociedades del Norte¹⁷, en términos generales, el principal problema del mercado laboral en América Latina no es el desempleo, sino el alto porcentaje de la población con empleos precarios, es decir, en condición de subempleo¹⁸. En el Perú, los trabajadores ubicados en

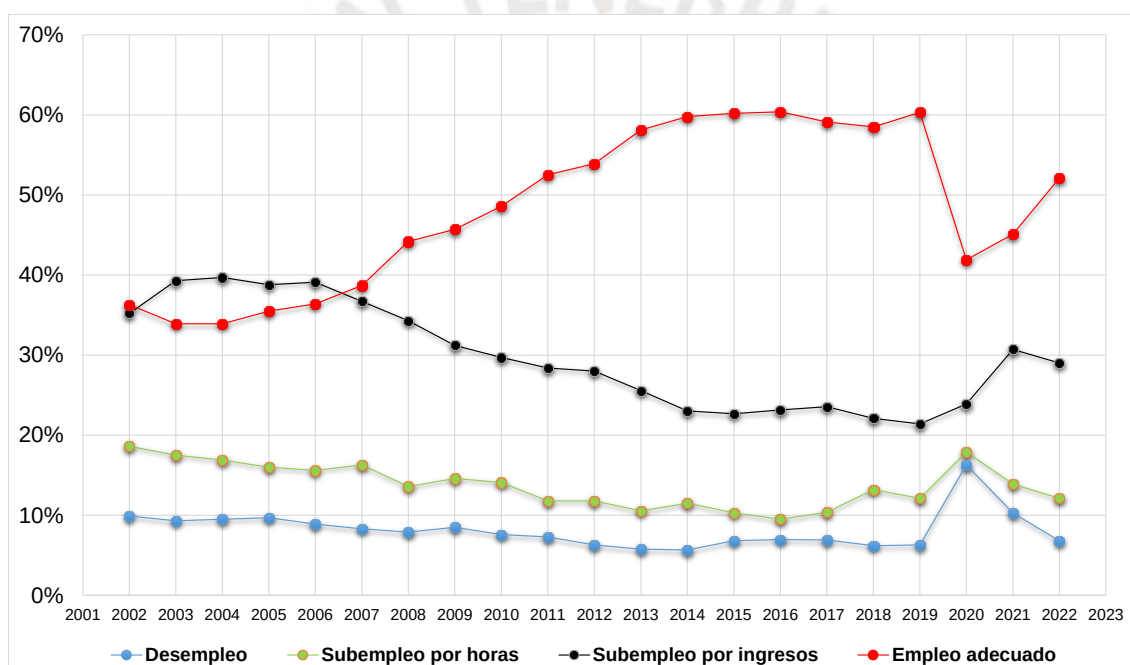
¹⁷ A lo largo de la presente investigación, será común acudir a la división de los colectivos humanos mediante un criterio de localización territorial: sociedades del Norte y sociedades del Sur. Ciertamente, habría sido posible acudir a otras divisiones dicotómicas: desarrollo-subdesarrollo (o en vías de desarrollo); centro-periferia; incluso, modernidad-tradición. Sin embargo, para los fines de la presente investigación, la división norte-sur ha sido juzgada oportuna, considerando que, si bien puede empatar (imperfectamente) con una división geográfica, corresponde, en esencia, a la solidez y arraigo de las instituciones de la Modernidad. Así, en términos generales, entre los rasgos de las sociedades del Norte, es posible mencionar: democracia, independencia de poderes políticos, economía de mercado, cierto grado de Estado del Bienestar, entre otros. Considerando ello, Australia puede ser mejor ubicada como una “sociedad del Norte”; mientras que México, como una “sociedad del Sur”. A pesar de que la primera se ubica al sur de la línea ecuatorial y la segunda, al norte. En suma, Estados Unidos, Canadá y el grueso de Europa constituyen sociedades del Norte. A este grupo, es posible añadir Japón, Nueva Zelanda, entre otras. En cambio, a pesar de sus diferencias, parte importante de África Subsahariana y Latinoamérica abarcan sociedades del Sur. Precisamente, Danilo Martuccelli (2010: 17) plantea que América Latina constituye un buen ejemplo de una región poblada por individuos del Sur.

¹⁸ En el Perú, el INEI (2000: 3) considera que la “población ocupada” abarca a las personas de 14 años o más, quienes estaban realizando “algún trabajo” durante la semana anterior a la aplicación de la Encuesta Permanente de Empleo. Dicha población es dividida en “adecuadamente empleada” y “subempleada”. A su vez, la población adecuadamente empleada

esta última situación son divididos en dos categorías: “subempleados por horas” y “subempleados por ingresos¹⁹”. La segunda categoría de subempleo corresponde a la población económicamente activa (PEA) que está laborando, pero que percibe bajos ingresos.

Históricamente, el subempleo por ingresos ha sido la principal afección del mercado laboral peruano. Aunque, mostró una mejora durante el período de bonanza económica. De allí que el gráfico N° 3 muestre, para el caso de Lima Metropolitana, un aumento del empleo adecuado y una caída del subempleo por ingresos durante la década que inicia en el año 2000. Sin embargo, ambas tendencias se estancaron durante la década siguiente. En dichas décadas, también es posible observar una escasa reducción en la tasa de desempleo.

Gráfico N° 3
Evolución de los principales indicadores del mercado de trabajo
(Lima Metropolitana: trimestres móviles abril-mayo-junio)



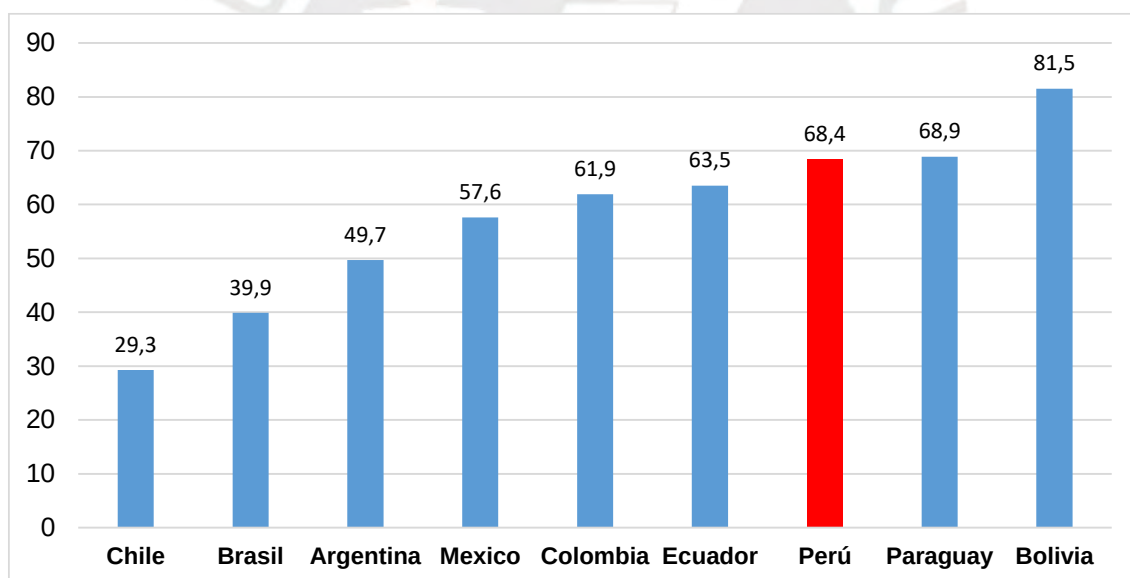
Fuente: Encuesta Permanente de Empleo (EPE) del INEI
Elaboración: Propia

está compuesta por los miembros de la “población económicamente activa” (PEA) que trabajan voluntariamente un número de horas menor a la duración de una jornada laboral normal (35 horas a la semana) y no desean trabajar más. También están adecuadamente empleados quienes laboran un número de horas igual o mayor que las correspondientes a una jornada normal y reciben un ingreso igual o mayor que el denominado “ingreso mínimo referencial” (que es el ingreso considerado como “adecuado”). Por su parte, la población en subempleo es la fracción de la PEA ocupada que no está adecuadamente empleada.

¹⁹ El INEI (2000: 3) mide dos tipos de subempleo: el subempleo por horas (o visible) y el subempleo por ingresos (o invisible). El primero corresponde a un volumen de empleo insuficiente; de allí que sean subempleados visibles quienes trabajan menos de la jornada laboral normal, pero están disponibles y manifiestan deseo por trabajar más horas. Por su parte, el subempleo invisible es característico de los trabajadores que perciben bajos ingresos. Para identificar los subempleados invisibles, el INEI considera a quienes trabajan igual o más horas que la jornada laboral normal, pero cuyos ingresos son menores que el “ingreso mínimo referencial”.

Conviene destacar que, a diferencia de lo que ocurre en las sociedades del Norte, la variable que más reacciona ante las fluctuaciones del PBI no es el desempleo, sino el subempleo. Esas relaciones pueden ser observadas en el gráfico N° 3, el cual muestra que, durante la década del año 2000, período de fuerte aumento del PBI per cápita, el subempleo por ingresos en el Perú cayó más fuertemente que el desempleo (La Serna y Serván 2019: 313). No solo ello, en el Perú, el subempleo y la informalidad están estrechamente relacionados (Bardales 2011: 15). Es **precisamente, en la reducción de la informalidad, donde menos avance ha sido obtenido**. En efecto, en el nivel nacional, entre los años 2008 y 2016, la tasa de empleo informal²⁰ se redujo levemente: de 79,2% a 72%. No solo ello, desde el año 2017, comenzó a subir llegando a 76,8% en el año 2021 (INEI 2022: 24). De allí que, según las estimaciones previas a la pandemia del COVID-19 realizadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT 2019), el Perú sea uno de los países de la región con mayor sector informal como porcentaje del PBI, tal como muestra el gráfico N° 4.

Gráfico N° 4
Estimaciones del tamaño del sector informal al año 2019
(en % del PBI)



Fuente: OIT
Elaboración: Propia

Ciertamente, el gran tamaño del sector informal en la economía preocupa ya que allí es donde se suelen generar los empleos más precarios. Por el contrario, los

²⁰ Existen diversas maneras de estimar la informalidad de la economía. Para el caso del mercado de trabajo peruano, el INEI considera que el empleo informal corresponde al total de empleos que cumplen con una de las siguientes condiciones, “[...] según la categoría de ocupación del trabajador: i) los patronos y cuenta propia cuya unidad productiva pertenece al sector informal, ii) los asalariados sin seguridad social financiada por su empleador, iii) los trabajadores familiares no remunerados, independientemente de la naturaleza “formal” o informal de la unidad productiva donde labora” (INEI 2017: 103).

empleos de mejor calidad (en materia de remuneraciones y beneficios no salariales) suelen estar asociados al sector empresarial corporativo. En efecto, el subempleo y la informalidad son dimensiones del mercado de trabajo que presentan una alta desarticulación del campo laboral de las grandes corporaciones. Ello se refleja en fuertes desigualdades en el mercado de trabajo, en particular, y sociales, en general. Como propone Piero Ghezzi, el descuido por años de los pilares del desarrollo, entre los cuales destaca las falencias institucionales y de capital humano, han generado, entre otros resultados, un dualismo productivo-tecnológico:

Convive en el país un grupo de empresas modernas, integradas al mundo y con las prácticas de la economía del conocimiento, con un grupo mucho mayor de empresas poco productivas, que producen artículos de baja calidad y generan empleos precarios. Este dualismo implica, a su vez, alta informalidad, incapacidad de crear suficiente buen empleo, desigualdad, desafección de la clase política (y de las clases dominantes en general), etc. (2021: 17)²¹.

En línea con las ideas previas, existen diversos cuestionamientos a los aparentes logros en materia de reducción de desigualdad del modelo económico. En efecto, las mediciones oficiales realizadas en el Perú apuntan a que, desde los primeros años del siglo XXI, la desigualdad se ha reducido. Lo mismo habría ocurrido en la mayoría de los países de América Latina. En ese sentido, Armando Mendoza (2016: 182-185) presenta información, basada en datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), sobre la evolución del índice de Gini²² en años recientes. Según dichos datos, el índice de Gini ha caído, lo cual reflejaría una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso. En el caso del Perú, el índice de Gini se redujo en 16,2% entre los años 2003 y 2013. Este período de caída de la desigualdad calza con la etapa de fuerte crecimiento del producto bruto interno per cápita que mostró el gráfico N° 1 y el consecuente aumento de los ingresos de los hogares peruanos.

²¹ Francisco Durand (2013: 22-37) planteó que, en realidad, no existen dos, sino tres socio-economías en el Perú: formal, informal y delictiva. Según propuso, su coexistencia responde a un problema estructural de desempleo y de debilidades del Estado y del mercado, así como a los incentivos de la no-formalidad. A ello, añadió que, en cada uno de esos tres sectores, existen altos niveles de concentración del capital y relaciones internas de tipo jerárquico. En ese sentido, planteó que cada socio-economía dispone de su propia burguesía (formal, informal y lumpen) y fuerza de trabajo. También destacó que las tres socio-economías poseen sus propias dinámicas y es posible visibilizarlas como sectores separados, ya que se concentran territorialmente; de allí que constituyan un “tres en uno”, es decir, reflejen un “Perú fracturado”. No obstante, Durand (2013: 37) identificó conexiones entre los tres sectores: ya que, “[c]uando les es conveniente económicamente, se relacionan entre sí a pesar del problema que representa su coexistencia y vinculación”.

²² El índice de Gini, también denominado “coeficiente de Gini”, mide el nivel de desigualdad de la población de un país o de una región. Este índice usualmente compara la distribución del ingreso entre los hogares (familias), más que entre las personas. Para ello, cuantifica el desvío de dicha distribución respecto a un escenario de perfecta igualdad. Así, una distribución será perfectamente igualitaria, es decir, todos los hogares recibirán el mismo ingreso, si el índice de Gini es 0 (cero). En cambio, la distribución será de desigualdad absoluta (denominada también “desigualdad perfecta”) cuando el índice de Gini sea 1 (uno). En este último caso, todo el ingreso de la economía se concentrará en un solo hogar. En suma, una reducción de la desigualdad se debería reflejar en una caída del índice de Gini; mientras que un incremento de la desigualdad debería llevar a un aumento del índice de Gini (La Serna y Serván 2019: 331-332).

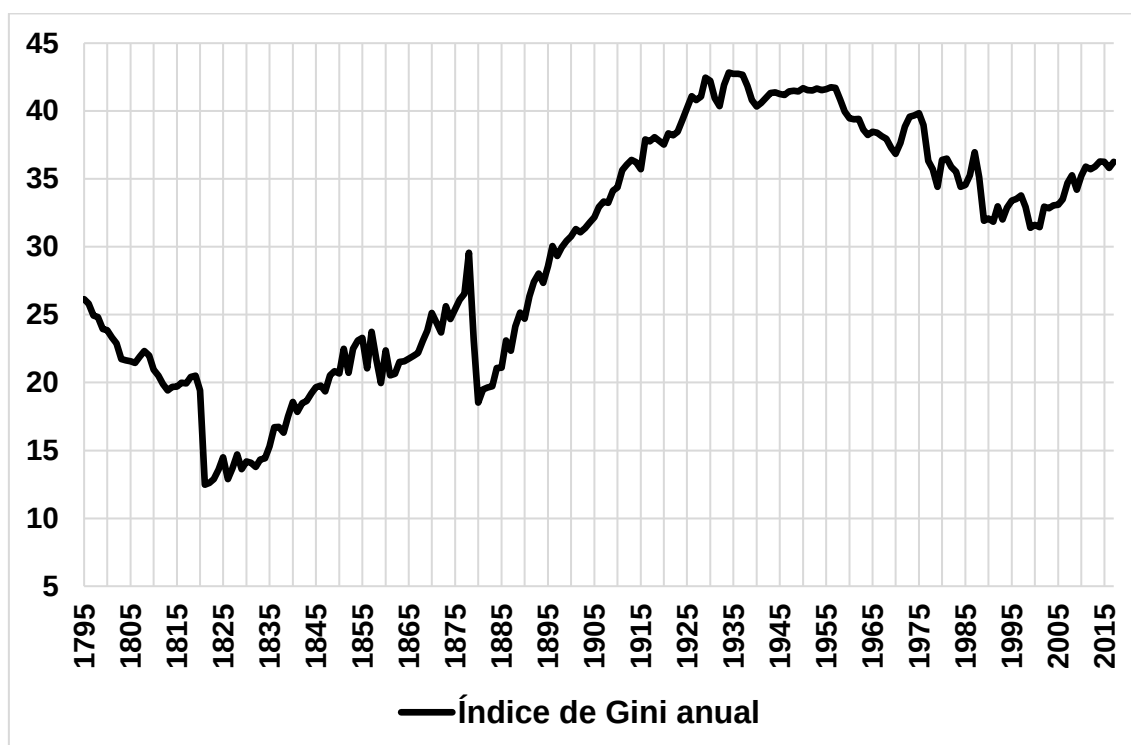
Sin embargo, han surgido diversos cuestionamientos a las mediciones de la desigualdad. En primer lugar, se critica que los índices aplicados para medir la desigualdad solo evalúan la distribución de los ingresos o de la riqueza; es decir, no reconocen la naturaleza multidimensional de la desigualdad. No solo ello, los esfuerzos de medición de la desigualdad realizados en América Latina a través de índices que evalúan las distribuciones de los ingresos y de la riqueza son cuestionados debido a los datos que estarían capturando. Como señala Juan Pablo Pérez, respecto del índice de Gini:

El problema es que la fuente de información, la encuesta de hogares, no capta a los miembros de las élites, esto es, los que tienen el poder en sus manos. Su pequeño peso hace que la probabilidad de ser incorporados en la muestra sea ínfima; además, suelen ser refractarios a las entrevistas y, cuando las permiten, es razonable pensar que no reportan los ingresos de origen no laboral en su verdadera magnitud. [...] En otras palabras, las élites y su poder no entran en el análisis (2016: 23).

En el caso peruano, la metodología oficial para obtener el índice de Gini mediante los datos que provee la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) ha sido cuestionada por Germán Alarco, César Castillo y Favio Leiva (2019: 132-145). Estos autores han comparado mediciones alternativas del índice de Gini, las cuales evidencian que, en el período de crecimiento del PBI y de aumento de los ingresos que ocurrió en el Perú durante la primera década del siglo XXI y los años siguientes, la desigualdad de los ingresos no se habría reducido tanto como indican las cifras oficiales del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). No solo ello, en algunas de las mediciones alternativas, es posible observar un incremento del índice de Gini, lo cual es señal de una mayor desigualdad de ingresos en el entorno económico configurado por las reformas de mercado implementadas durante la década de 1990. Este incremento de la desigualdad contrasta con las décadas de caída de la desigualdad que antecedieron al cambio del modelo económico. En efecto, las estimaciones del índice de Gini anual del Perú para el período 1795-2017, realizadas por Bruno Seminario, María Alejandra Zegarra y Luis Palomino (2019: 40), evidencian una tendencia a la baja en la desigualdad entre 1934 y 1991²³, la cual se revierte desde la década de 1990, tal como muestra el gráfico N° 5.

²³ Según las estimaciones de Seminario, Zegarra y Palomino (2019: 40), en el año 1934, el índice de Gini alcanzó su valor más alto del siglo XX: 42,83. Luego de dicho año, la tendencia del índice de Gini fue a la baja y se mantuvo hasta el año 1991, cuando alcanzó un mínimo de 31,85. A partir de allí, la tendencia fue al alza, aunque con una breve interrupción en el año 1999 cuando cayó hasta 31,4. Después de este último año, la tendencia del índice de Gini fue marcadamente al alza.

Gráfico N° 5
Evolución del índice de Gini anual en el Perú



Fuente: Seminario, Zegarra y Palomino (2019: 40)

Elaboración: Propia²⁴.

En suma, existen evidencias de que las reformas de mercado implementadas en Perú durante la década de 1990 se asocian, en primer lugar, al crecimiento de la producción y de los ingresos del país durante la década iniciada en el año 2000; así como a la reducción de la pobreza. En segundo lugar, a la consolidación de un sector empresarial corporativo relativamente internacionalizado que ofrece empleo de adecuada calidad. Sin embargo, ello no ha generado una sustancial reducción de la informalidad ni de la desigualdad de ingresos. Más bien, el mercado de trabajo se ha fragmentado en dos sectores que reflejan las grandes desigualdades del país: **un campo corporativo globalizado, pero minoritario, y un mayoritario sector informal de empleos precarios**. Ciertamente, inquieta si es posible pasar del segundo al primero y cómo hacerlo. De allí que sea pertinente estudiar la naturaleza del problema de la desigualdad, en particular, su relación con las dinámicas del mercado de trabajo y del campo educativo. Para ello, en primer lugar, conviene explicar por qué la desigualdad es un problema social y describir cómo ha evolucionado la reflexión sociológica sobre la desigualdad.

²⁴ Un agradecimiento especial a la Dra. María Alejandra Zegarra por el acceso a los datos estadísticos de Seminario, Zegarra y Palomino (2019), los cuales permitieron elaborar el gráfico de la evolución del índice de Gini anual.

1.1.1.2 La desigualdad como problema social

Conviene reconocer que, desde mediados de la década de 1940, una de las principales preocupaciones de la Teoría Sociológica ha sido el fenómeno de la desigualdad. Se trata de una categoría compleja que han abordado diferentes Ciencias Sociales, entre las cuales destacan la Antropología, la Economía y la Sociología²⁵. De allí que sea normal encontrar distintas definiciones de la desigualdad, no solo por la aproximación propia de cada disciplina a esta categoría, sino por la evolución teórica del estudio de la desigualdad al interior de cada disciplina. Ciertamente, la Economía le ha dado un peso muy importante a la medición de la desigualdad, para lo cual tradicionalmente ha asumido que esta categoría está asociada a la distribución de la renta o a la distribución de la riqueza²⁶, entre los hogares de un país o de una región. Sin embargo, otras Ciencias Sociales, como la Sociología y la Antropología, se han preocupado más por entender la naturaleza de la desigualdad. Los alcances de estos últimos esfuerzos se han traducido en definiciones de la desigualdad que no solo se concentran en la distribución de la renta, sino que además incorporan la noción de oportunidades. En ese espíritu, es que Oxfam entiende a la desigualdad “[...] como aquellas diferencias injustificadas e injustas en el acceso a recursos y oportunidades²⁷” (2016: 1). Dichas diferencias se manifiestan en brechas, entre distintos grupos de una misma sociedad, en materia de su capacidad para generar y/o controlar sus recursos.

Evidentemente, ninguna sociedad estará libre de desigualdades, ya sea de ingresos, de riqueza o de otros recursos. En ese sentido, el problema de la desigualdad no es si esta última existe, sino cuánta desigualdad existe, cuál es su origen y cuáles son sus efectos. Al respecto, Shamus Khan (2011: 4) reconoce que la desigualdad es más tolerable si sus rasgos son percibidos como

²⁵ Esto no significa que otras Ciencias Sociales, como la Psicología Social o la Ciencia Política, u otras disciplinas, como la Pedagogía y las Ciencias de la Salud, se hayan despreocupado del fenómeno de la desigualdad. Sin embargo, es innegable el mayor peso que, en este campo de estudio, exhiben las investigaciones realizadas desde la Antropología y la Sociología, así como los métodos de medición de la desigualdad desarrollados desde la Economía.

²⁶ Debido a su importancia en la definición y en la medición de la desigualdad, conviene distinguir aquí las rentas de la riqueza. Las primeras, también conocidas de manera muy general como “ingresos”, son las retribuciones de los agentes económicos (como las familias o las empresas) por su participación en procesos productivos de la sociedad. Así, las rentas de los trabajadores son los salarios o los sueldos, las rentas de quienes prestan capital financiero son los intereses, las rentas de los propietarios de los terrenos son los alquileres, etc. Por su parte, la riqueza de un individuo o de una familia es el valor de mercado de los activos que acumula; es decir, los diversos recursos de los cuales una persona o una organización es propietaria. Este valor incluye los activos fijos, también denominados “activos tangibles” (como terrenos, viviendas o automóviles); así como los activos monetarios (dinero) y los activos financieros (por ejemplo, los bonos o las acciones de las empresas). Ciertamente, la riqueza está asociada a los ingresos. De allí que la desigualdad de la riqueza también contribuya a explicar la desigualdad de los ingresos. Por ejemplo, una persona que posee mayor número de viviendas es capaz de generar mayores ingresos como resultado del alquiler de dichos activos (La Serna y Serván 2019: 321 y 329).

²⁷ Una limitación de esta definición es que, al priorizar la igualdad de “oportunidades”, descuida la igualdad de “resultados”. Por ejemplo, un estudiante pobre, mediante una beca, puede tener la “oportunidad” de asistir a una universidad de élite; pero ello no significa que alcance los mismos logros académicos que los estudiantes que provienen de familias acomodadas. Es más, a pesar de su compromiso con el estudio, podría perder la beca si desapruueba varias asignaturas de la universidad debido a una base de conocimientos escolares deficiente.

“justos”²⁸. En cambio, las desigualdades sistemáticas y persistentes (aquellas ventajas o desventajas que son transferidas de generación en generación) son, en gran medida, inaceptables para la sensibilidad contemporánea. No solo ello, la evidencia empírica muestra que las brechas sociales crecientes generan serios problemas. De allí que, para Khan (2011: 4), si bien es imposible desaparecer la desigualdad, sea fundamental tender a sociedades más igualitarias. A ello, también apunta James Galbraith, quien, luego de una revisión de la literatura económica que mide la desigualdad mediante la distribución de las rentas dentro de los países, resume:

[...] existen claras pruebas de que las estructuras salariales igualitarias fomentan un desempleo más bajo y restan atractivo a la [e]migración. En países pequeños, donde el comercio exterior es muy importante, hay buenas razones para creer que las estructuras igualitarias pueden mejorar el crecimiento de la productividad y su posición competitiva si se acompañan de apertura comercial y de políticas activas en educación, formación e inserción laboral. Por último, se puede considerar que la alta desigualdad plantea graves riesgos de fraude de control y depredación generalizada allí donde los instrumentos de política estatal ideados para favorecer a la población vulnerable acaban siendo usados como meros instrumentos de enriquecimiento de unos pocos. La desigualdad creciente es el sello distintivo de las burbujas, y las burbujas suelen estar infestadas de fraude. (2016: 156).

Por su parte, Richard Wilkinson y Kate Pickett (2009), quienes fueron formados en Ciencias de la Salud, mostraron que los países más igualitarios ofrecen mejor calidad de vida a la mayoría de sus ciudadanos. Como parte de su análisis, acudieron a diversas comparaciones, entre las cuales destaca la observación que, en los países de bajos ingresos por habitante, la esperanza de vida aumenta conforme crecen los ingresos del país. Sin embargo, esta relación directa desaparece en los países de ingresos por habitante más altos. Algo similar ocurría al analizar los niveles de felicidad de diferentes países. Sobre la base de estas y otras observaciones, concluyeron que, cuando el ingreso de los habitantes de un país supera un umbral que permite garantizar condiciones mínimas de subsistencia, la desigualdad pasa a ser un problema más importante que la pobreza.

Desde una perspectiva sociológica, Göran Therborn (2015) plantea que la desigualdad de recursos (la cual resumió como la desigualdad de las rentas) ocasiona la desmembración social; es decir, produce “dos naciones”: los ricos y los pobres, lo que disgrega y restringe el espacio social para el desarrollo humano. Ello “desgarra a los pueblos” (Therborn 2015: 31). En términos precisos, identifica dos efectos del desmembramiento social. En primer lugar, la desconfianza y el temor a los demás, lo cual genera un costo social; por ejemplo, es necesario dedicar un mayor presupuesto a medidas de seguridad y a guardaespaldas. El segundo efecto del desmembramiento social es la violencia social. Al respecto, mediante estadísticas del año 2010, evidencia que las regiones del mundo con mayor número de homicidios son también aquellas que muestran una mayor desigualdad (Therborn 2015: 36).

²⁸ La noción de “desigualdad justa” será discutida en la siguiente subsección.

Debido a los diversos problemas sociales asociados a la desigualdad, **la pregunta que se desprende de modo natural es si las brechas sociales se han incrementado en el mundo.** En particular, **interesa saber si la desigualdad ha aumentado en el Perú desde la década de 1990, etapa en la cual fueron implementadas profundas reformas estructurales basadas en políticas de libre mercado** que han influido de modo importante en la configuración del actual campo laboral. Antes de responder esta pregunta, conviene reconocer que la identificación de los problemas que genera la desigualdad (previamente resumidos) y los esfuerzos dirigidos a medir su evolución han tendido a acudir a indicadores de desigualdad de renta, incluso, en diversas investigaciones desarrolladas por sociólogos.

Ciertamente, en el nivel mundial, durante los últimos años, el análisis sobre la evolución de la desigualdad que ha generado más resonancia, tanto entre partidarios como entre detractores, ha sido el de Thomas Piketty (2014). Este economista ha medido la evolución de la distribución de la renta sobre la base de los registros fiscales de países de altos ingresos: EE.UU. y cuatro países europeos (Alemania, Francia, Reino Unido y Suecia). De este modo, concluye que:

Si se calcula –de manera ligeramente abusiva- un promedio para el conjunto de Europa a partir de estos cuatro países, se obtiene una comparación particularmente clara entre los dos continentes: los Estados Unidos eran más igualitarios que Europa en 1900-1910, apenas menos igualitarios en 1950-1960, mucho más desigualitarios en 2000-2010 (Piketty 2014: 355-356).

Los hallazgos de Piketty para el caso de los EE.UU. se concilian con las cifras de distribución de los ingresos que presenta Khan (2011: 5), según las cuales, entre los años 1967 y 2008, el ingreso promedio de los hogares estadounidenses se incrementó en 25%. Sin embargo, las rentas del 5% de los hogares de mayores ingresos aumentaron en 68%. No solo ello, entre los mencionados años, el 1% superior de los hogares en la distribución de ingresos incrementó sus rentas en 323%; mientras que el 0,1% superior aumentó sus rentas en un impactante 492%. Sobre la base de estas cifras, concluye que la desigualdad se ha incrementado en los EE.UU. principalmente por el rápido crecimiento de los ingresos de los más ricos. Ello calza con los resultados que presenta Joseph Stiglitz: el 1% de los estadounidenses se queda casi con la cuarta parte de los ingresos de los EE.UU. cada año. Además, ese 1% controla el 40% del patrimonio (riqueza) de dicho país. En cambio, 25 años antes, las cifras eran 12% y 33%, respectivamente (Stiglitz 2015: 109). Según Stiglitz:

Podríamos reaccionar elogiando el talento y empeño que han causado su buena fortuna y afirmar que una marea que sube eleva todos los barcos. Pero sería un error. Mientras los ingresos del 1 por ciento han subido 18 por ciento en el último decenio, los de la clase media han disminuido (2015: 109)²⁹.

En el contexto de incremento de la desigualdad de ingresos y de riqueza en los EE.UU., Khan (2011: 5) plantea que una de las curiosidades del período más

²⁹ No solo ello, Stiglitz advierte que “[...] un Gobierno del 1 por ciento, para el 1 por ciento y por el 1 por ciento trabaja para enriquecer al 1 por ciento, a través del «bienestar empresarial» y los beneficios fiscales” (2015: 243).

reciente es que las instituciones sociales se han abierto y brindan acceso a quienes excluían en épocas pasadas, pero, al mismo tiempo, la desigualdad se ha incrementado. A partir de esta contradicción, afirma que **ha surgido una sociedad de “desigualdad democrática”**; es decir, la apertura a los grupos marginados en el pasado está acompañada de un incremento de la desigualdad. Asimismo, reconoce que **este fenómeno es más notable en las universidades³⁰ de élite**, en cuyo cuerpo estudiantil, se está incrementando la diversidad racial, pero, simultáneamente, está aumentando el porcentaje de alumnos que provienen de los hogares más ricos.

Las señales del surgimiento de formas de “desigualdad democrática” en sociedades del Norte con economías desreguladas y de que las reformas de mercado implementadas en Perú durante la década de 1990 no necesariamente han promovido una reducción de la desigualdad, invitan a revisar cómo ha evolucionado la reflexión sociológica sobre esta última categoría teórica. De este modo, será posible entender el papel que desempeña la articulación entre el sistema educativo y el mercado laboral en los procesos de producción y reproducción de las desigualdades. La revisión del pensamiento sociológico sobre la desigualdad también facilitará ubicar el rol que desempeñan las universidades en dichos procesos.

1.1.1.3 La relación entre el sistema educativo y las desigualdades del mercado de trabajo

Para la Economía, el mercado de trabajo es uno de los principales espacios de generación de desigualdad de ingresos, pues allí se forman las rentas laborales (sueldos, salarios e ingresos de los trabajadores independientes). La interpretación económica general de la desigualdad de rentas es simple: en las economías de libre mercado, los trabajadores más productivos, es decir, aquellos con mayor capital humano, obtendrán mayores remuneraciones; mientras que los menos productivos solo podrán acceder a las posiciones laborales peor remuneradas. En la generación de capital humano, importa el talento innato, pero, sobre todo, los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas en el sistema educativo (formación inicial, escolar y superior).

Lo interesante de **la aproximación sociológica al fenómeno de la desigualdad es que, en términos generales, también entiende al mercado de trabajo como uno de los espacios sociales fundamentales en los cuales ocurren la producción, reproducción y persistencia³¹ de las desigualdades.**

³⁰ Khan (2011), al igual que la mayoría de los autores que analizan todo o parte del sistema educativo de los EE.UU., usan el término “college” para referirse a las organizaciones que, en el Perú, ofrecen estudios universitarios de pregrado. Más bien, reservan el término “university” para las organizaciones que ofrecen, además de estudios de pregrado, programas de postgrado. Debido a que la presente investigación analizará el caso de egresados universitarios de pregrado, cuando sea traducido el término “college” de una publicación referida a la educación superior en los EE.UU. se preferirá usar el término “universidad”, que resulta ser el mejor equivalente desde el punto de vista de la realidad educativa peruana.

³¹ Si bien, en la Sociología, los términos “producción” y “reproducción” son comunes al momento de estudiar el fenómeno de la desigualdad, la palabra “persistencia” ha venido siendo cada vez más usada a raíz de la obra de Charles Tilly, aparecida en el año 1998 bajo el título “Durable

Ciertamente, al momento de estudiar el origen de dichos procesos, la **Sociología le ha dado un peso muy importante al sistema educativo**: a las escuelas y, posterior y progresivamente, a las universidades. Ello puede ser confirmado mediante una revisión de **la evolución de la reflexión sociológica sobre la desigualdad**, en la cual David Grusky y Manwai Ku (2008) identifican tres fases: **la estructuralista, la culturalista y la postmodernista**.

La primera fase del pensamiento sociológico sobre la desigualdad que identifican Grusky y Ku (2008) es la estructuralista (o funcionalista-estructuralista), la cual abarcaría desde el año 1945 al año 1985. En esta etapa, la desigualdad es explicada por las diferencias que se generan entre las dotaciones de los individuos, las condiciones (posiciones) laborales a las que acceden gracias a estas dotaciones y los paquetes de recompensas que les permiten sus condiciones laborales. Uno de los trabajos clásicos de esta etapa, publicado por Kingsley Davis y Wilbert Moore (1945: 246), plantea que cada posición (entendida como la función laboral desempeñada) es, por definición, económicamente premiada; así, asegura sustento a sus titulares. Sobre la base de este principio, propusieron que es conveniente que la sociedad use los retornos económicos desiguales como el principal medio para controlar la entrada de las personas hacia las diferentes posiciones laborales e incentivar el desempeño en sus deberes.

De modo más preciso, Davis y Moore (1945: 244) plantearon que prácticamente todas las posiciones requieren alguna forma de habilidad. Para obtenerla, identificaron dos rutas: a través del talento innato o a través de la formación (en el sistema educativo). Obviamente, algunas posiciones requieren de ambas rutas. En muchos casos, el talento es abundante entre la población, pero el proceso de formación es tan largo, costoso y complicado que relativamente pocos individuos terminan alcanzando las calificaciones necesarias que la posición demanda. Por ejemplo, existe un grupo grande de individuos con la suficiente capacidad mental para ejercer la profesión médica, pero la formación que deben seguir los médicos es tan difícil y costosa que pocas personas están dispuestas a asumir el sacrificio. **De esta manera, Davis y Moore (1945) terminan legitimando la presencia de la desigualdad, pues esta última sería producto del esfuerzo desplegado para alcanzar las posiciones (ocupaciones) más altas.** Así, quienes reciben mayores ingresos serían los individuos que están dotados de los talentos que exige el desempeño de una profesión y que, además, hicieron el esfuerzo por transformar ese talento en las habilidades que la posición demanda. Aquí, es importante reconocer que **la transformación del talento en habilidades está mediada por el sistema educativo**. Siguiendo el ejemplo de Davis y Moore (1945), para ser médico y obtener los beneficios de dicha posición, es necesario superar los desafíos que impone la carrera universitaria de Medicina.

Inequality", la cual ha sido traducida al castellano como "La desigualdad persistente" (Tilly 2000). Este trabajo plantea que la desigualdad se produce debido a la existencia de formas relacionales que Tilly (2000: 75) denomina "categorías" o "conjuntos categoriales": mujer en oposición a hombre, negro en oposición a blanco, ciudadano en oposición a extranjero, noble en oposición a plebeyo, esclavo en oposición a amo o persona libre, etc.

Precisamente, la combinación de talento innato y de esfuerzo se encuentra en la base de parte importante de las nociones de la denominada “meritocracia”. Según este principio de organización social, los trabajos y las recompensas deben ser distribuidos sobre la base de las cualidades y calificaciones de los individuos, de modo que las personas con mayores aptitudes y capacidades obtengan los cargos y las responsabilidades de mayor prestigio e importancia social. En esa línea, Ángel Puyol (2007: 170) recuerda que **la meritocracia no pretende la eliminación de las jerarquías sociales, sino instaurar un modo particular de acceder a ellas: el mérito.** A esta lógica, responden los planteamientos Michael Young, quien, durante el año 1958, publicó un libro titulado “El triunfo de la meritocracia: 1870-2033” (en idioma inglés, “*The rise of the Meritocracy: 1870-2033*”). Las descripciones de este ensayo inician en la Gran Bretaña decimonónica y avanzan hasta ubicarse en un futuro imaginario. En efecto, Young empezó su narración con un reconocimiento, y, a la vez, un cuestionamiento, al sistema de distribución de posiciones laborales de su país imperante durante las últimas décadas del siglo XIX:

La década 1870-1880 ha sido calificada como el principio de la era moderna, y por menos causa de la Comuna francesa que por causa de Mr. Foster³². Fue entonces cuando se instauró en Gran Bretaña la enseñanza obligatoria y se suprimió el favor político para la entrada en la administración, sustituyéndose por la competencia leal. [...] El fallo de este sistema, por lo demás admirable, era que el resto de la sociedad, y en particular la educación, no se ajustaba a los principios que regían en la administración pública. La enseñanza dada no guardaba justa proporción con el mérito. Algunos muchachos con una capacidad tal que les hubiera permitido ser, por ejemplo, secretarios³³, se veían obligados a dejar la escuela a los quince años y hacerse carteros. ¡Un secretario de una empresa repartiendo cartas! Parece increíble. Otros muchachos de escasa inteligencia, pero bien emparentados y relacionados, pasaban, casi por la fuerza por Eton³⁴ y Balliol³⁵, y se situaban, en su edad madura, como altos miembros del Cuerpo Diplomático. ¡Un cartero manejando los asuntos de Estado! Es cómico y hasta trágico (1964 [1958]: 17-18).

La narración de Young (1964 [1958]) avanzó hasta ubicarse imaginariamente en el año 2033, donde el problema previamente descrito ha tratado de ser corregido usando el mérito como el principal determinante del acceso a la educación y a las posiciones laborales en Gran Bretaña. **En ese contexto, el mérito fue entendido como la combinación de esfuerzo e inteligencia**³⁶. Ciertamente, dicha lógica empata con la noción de “desigualdades justas”. Se trata de una forma de inequidad que suele ser considerada “tolerable”, tal como explicó Khan (2011: 4). En términos más precisos, François Dubet describe (y, posteriormente, critica) este principio de la Filosofía Política, muy influyente en los EE.UU., el cual ha sido integrado a los rasgos de una “verdadera” democracia:

³² Se refiere a William Edward Forster (1818-1886), un político británico, quien, en 1870, como miembro del Gobierno, hizo aprobar por el Parlamento la ley sobre educación elemental (Young 1964: 17).

³³ Entendiendo el término “secretario” como “directivo” o “gerente”, y, para el sector público, como “ministro”.

³⁴ Colegio de élite del Reino Unido que opera como un internado exclusivo para varones.

³⁵ Universidad de élite del Reino Unido.

³⁶ En la narración de Young (1964 [1958]), ello llevaba a que la población sea ubicada en la jerarquía social sobre la base de sus resultados en pruebas de coeficiente intelectual.

[...] siguiendo a Rawls y a todos los que lo han precedido, una sociedad democrática verdaderamente justa debe combinar la igualdad fundamental de todos sus miembros y las “justas inequidades³⁷” nacidas de una competencia meritocrática y equitativa. Esta alquimia subyace en el corazón de una filosofía democrática y liberal que le ofrece a cada uno el derecho de vivir su vida como prefiera en el marco de una ley y de un contrato comunes (2011: 13).

Ciertamente, el propio Young (1964 [1958]), llegó a cuestionar el predominio de las “desigualdades justas”. En efecto, la narración de este autor concluye que **el sistema supuestamente meritocrático terminaría perpetuando a la clase social dominante, la cual, gracias a su riqueza, desarrollaría mecanismos para heredar su poder**. En términos precisos, las élites movilizarían sus recursos económicos para procurar que sus hijos obtengan la educación que les garantizará los más altos puntajes en las pruebas de inteligencia. Este resultado final, en el cual el poder termina siendo heredado por los hijos de las élites económicas, curiosamente, se asemeja a las conclusiones que llegan los denominados “culturalistas”, pero acudiendo a otros mecanismos sociales para explicar la perpetuación de las inequidades. En efecto, estos últimos autores le brindan un peso significativo a la “familia” en el proceso de reproducción de las desigualdades; específicamente, a la herencia cultural de la familia³⁸.

Precisamente, **la segunda fase del pensamiento sociológico sobre la desigualdad es la culturalista**, la cual abarcaría desde el año 1985 al año 1995. En ella, **los sociólogos destacan que los mecanismos convencionales de movilidad social, como la educación superior, están “hechos a la medida” de la cultura imperante en ciertas clases sociales y son inviables para las clases bajas** (Grusky y Ku 2008: 10-11). El representante por excelencia de esta etapa es Pierre Bourdieu. En efecto, los cimientos del pensamiento culturalista sobre la reproducción de las desigualdades se encuentran en los trabajos que publicaron Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron a mediados de la década de 1960 y a inicios de la década de 1970: “Los herederos” (2008) [1964] y “La reproducción” (2008) [1970]. Allí, plantearon que las desigualdades académicas simplemente reflejaban las desigualdades sociales. En términos de Bourdieu y Passeron (2008 [1964]: 37): “[...] en todo lo que define la relación que un grupo de estudiantes tiene con sus estudios se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura”.

Según Pierre Bourdieu, **los profesores desempeñan un rol fundamental en el proceso de reproducción de las desigualdades, ya que enseñan y evalúan contenidos de aprendizaje asociados a la cultura que, por herencia de su medio familiar, ya poseen los hijos de las clases dominantes**. Esa ventaja, producto del origen familiar, fue denominada por Bourdieu “capital cultural”. En cambio, los hijos de las clases bajas deben aprender dichos contenidos por

³⁷ Para fines de la presente investigación, los términos “inequidad” y desigualdad” serán tratados como sinónimos. Aunque el primero suele estar más marcado por una carga de injusticia que el segundo.

³⁸ Ciertamente, diversos renombrados culturalistas, como Pierre Bourdieu, no dejan de reconocer el peso que ejercen, en el proceso de reproducción de desigualdades, otros recursos “no culturales” como los niveles de rentas y de riqueza del hogar (capital económico), así como a los contactos y las relaciones sociales de la familia (capital social).

cuenta propia en la escuela, sin un soporte sustancial de sus familias, lo cual demanda mayores esfuerzos³⁹. De este modo, se abre una brecha académica entre los herederos de la clase dominante y los hijos de la clase dominada. En términos de Bourdieu y Passeron:

Pues la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués (y a fortiori campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir faire* [conocimiento, experiencia] y ese *savoir vivre* [saber vivir] que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase. Para unos el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad (2008 [1964]: 41).

No solo ello, según Bourdieu la escuela ejerce “violencia simbólica”⁴⁰, debido a que obliga al aprendizaje de los valores de la clase social dominante. Cuando los grupos dominados asimilan dichos valores, la cultura dominante termina siendo legitimada simbólicamente. Ello sucede, por ejemplo, **cuando los profesores aplican los mismos criterios de evaluación tanto a los hijos de las clases altas como a los de las clases bajas, a pesar de las brechas culturales entre ambos grupos**⁴¹. Así, a diferencia de lo que proponía el pensamiento estructuralista sobre la desigualdad, **los profesores terminan realizando procesos de selección que evalúan la cultura que impera en el hogar del estudiante más que su talento o su esfuerzo académicos** (Bourdieu y Passeron 2008 [1964]: 40). De este modo, el sistema escolar facilita la reproducción de las desigualdades sociales. No solo ello, Bourdieu y Passeron (2008 [1964]: 40) consideran que **la asimilación en el hogar, y desde edad temprana, de la cultura dominante brinda ventajas académicas y sociales a los hijos de las clases altas que no se detienen en el sistema escolar, sino que se prolongan hasta la educación superior.**

Ciertamente, al interior de la perspectiva culturalista, es posible encontrar propuestas según las cuales las brechas académicas y socio-económicas se reproducen por dispositivos o mecanismos culturales diferentes de los propuestos por Bourdieu y Passeron. Así, otro mecanismo de reproducción de las desigualdades está asociado al rechazo de la cultura dominante de parte de los miembros de las clases dominadas. Una investigación etnográfica clásica en esa línea fue publicada en el año 1977 por Paul Willis, quien estudió la cultura obrera en una escuela británica a la cual, para mantener el anonimato, denominó “Hammertown Boys”. Uno de los objetivos principales de Willis era entender la transición, desde la escuela al trabajo, de un grupo de doce jóvenes “no académicos” de la clase obrera, a quienes identificó como los “colegas”. Para ello, aplicó entrevistas, discusiones grupales y observación participante de dichos jóvenes a lo largo de sus dos últimos años de escuela y sus primeros meses de trabajo (Willis 2008 [1977]: 6-15).

³⁹ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 38).

⁴⁰ Bourdieu señala que “el poder simbólico es en efecto este poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (2001: 88).

⁴¹ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 38)

Dentro de los hallazgos de Willis, uno de los más importantes es el referido a la importancia de la cultura en la reproducción de la clase obrera. En términos específicos, habría encontrado las razones culturales por las cuales los “chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, es decir, trabajos como operarios de fábricas. En primer lugar, los estudiantes de hogares de obreros poseen una cultura de clase común (una conciencia de clase en el sentido marxista), la cual se identifica (comulga o simpatiza) con el trabajo manual (obrero) y rechaza el trabajo intelectual (burgués). En efecto, a partir de sus observaciones, Willis interpreta que los hijos de los obreros asocian las labores intelectuales a las enseñanzas y exigencias académicas que les imponen sus profesores. En consecuencia, los estudiantes que provienen de familias obreras resisten la cultura escolar (“burguesa” en su entendimiento), la cual, precisamente, es la que les permitiría conseguir trabajos más intelectuales y salir así de la clase obrera. Es decir, cuando terminan la etapa escolar, no están en condiciones de dirigirse a la educación superior y solo pueden dedicarse a trabajos de operarios en fábricas. De este modo, la clase obrera se reproduce y se extinguen las posibilidades de movilidad social de los hijos de obreros hacia posiciones sociales superiores a las de sus padres. No solo ello, cuando un alumno es tentado por la cultura escolar (burguesa), el resto de estudiantes lo reprime, alejándolo así de los conocimientos que le ayudarían a salir de la clase obrera, derivando inevitablemente en la reproducción de las desigualdades de clase (Willis 2008 [1977]).

Las propuestas de Willis (2008 [1977]), así como las conclusiones de las primeras investigaciones de Bourdieu y Passeron (2008 [1964] y 2008 [1970]), terminaron siendo enmarcadas dentro de las denominadas “Teorías de la Reproducción”. Se trató de una corriente académica muy influyente desde fines de la década de 1960 y, especialmente, durante la década de 1970. Sus diversos autores fueron influidos, en diferente grado, por el marxismo y compartieron la idea de que la escuela accionaba, ya sea de modo intencional o no, mecanismos que frenaban la transformación de la sociedad y conducían a la reproducción del orden establecido⁴². De allí que dichos autores fueran calificados como “reproductivistas” o “reproduccionistas”.

El “reproduccionismo” suele ser asociado al “determinismo de clase”, es decir, a la tesis de que el origen social de un individuo es determinante de su destino social. Ciertamente, cada autor reproduccionista enfatizó mecanismos sociales de reproducción de la desigualdad particulares; pero todos ellos operaban por intermediación de la escuela. Por ejemplo, Louis Althusser (2004 [1970] 118 y 134-135) propuso que la escuela constituye un aparato ideológico del Estado destinado a la reproducción del sistema de dominación, debido a que su función es la inculcación de la ideología de la clase capitalista. Ello se debe a que, en la escuela, los alumnos aprenden “habilidades”, técnicas y conocimientos (*savoir-faire*), pero, al mismo tiempo y de modo muchas veces camuflado, también aprenden las “reglas de la buena conducta” que debe seguir todo individuo según el puesto que está “destinado” a ocupar en la división del trabajo: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa, en realidad, reglas del

⁴² Párrafo adaptado de La Serna (2021: 165).

respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación capitalista. De esta manera, los procesos de escolarización facilitan que, sin necesidad de acudir a los aparatos represivos del Estado, la clase dominante someta y explote a la clase obrera.

Por su parte, Christian Baudelot y Roger Establet (1997 [1971]: 17-23) concluyeron que el sistema escolar francés de la década de 1960 generaba una división social que calzaba con la división del trabajo. Así, tal como Althusser, plantearon que la escuela, a través de diversos mecanismos, reproducía las relaciones sociales de producción capitalistas; es decir, la división de la sociedad en clases, en provecho de los grupos dominantes. Por ejemplo, el examen de ingreso a la escuela determinaba el tipo de formación que recibiría el niño. De esta manera, los alumnos eran dirigidos a una de dos redes de escolarización separadas y herméticas: la red primaria-profesional y la red secundaria-superior. Según Baudelot y Establet (1997 [1971]: 115-154), la primera ofrecía una escolaridad de duración relativamente breve que preparaba para el trabajo obrero. No solo ello, la formación de dicha red se concentraba en una inculcación ideológica dirigida a someter brutalmente a las masas de los futuros proletarios al pensamiento de la burguesía⁴³. En cambio, la red secundaria-superior ofrecía una escolaridad de mayor duración a una minoría de alumnos que formarían parte de la “élite”, por lo cual su educación se orientaba a convertirlos en los mandos del capitalismo que, a la vez, defendieran la ideología burguesa. Así, el proceso de direccionamiento a una red específica garantizaba el cumplimiento de la primera función del aparato escolar: la asignación de los individuos a uno de los dos polos de la sociedad.

Otra de las explicaciones más destacadas de los reproduccionistas es la “teoría de la Correspondencia” de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1977: 101), quienes estudiaron los mecanismos de reproducción de las divisiones sociales que generaba el sistema educativo de los Estados Unidos de inicios de la década de 1970. Así, concluyeron que las escuelas sometían a los trabajadores a las necesidades del capitalismo, debido a que la educación escolar había sido diseñada para empatar con las demandas del mercado laboral. A dicho empate, lo denominaron “principio de correspondencia”. En efecto, según Bowles y Gintis (1977: 131), el sistema educativo integraba a los jóvenes al sistema económico capitalista imperante en los EE.UU. Para ello, las relaciones sociales que se desarrollaban en las escuelas habían sido organizadas de modo tal que se asemejen (correspondan) estructuralmente a las relaciones sociales propias del sector productivo. Por ejemplo, la relación autoritaria entre los profesores y sus estudiantes, así como la relación entre las autoridades de la escuela y sus alumnos, equivalían a la relación entre el empresario y sus trabajadores. Igualmente, los mecanismos de motivación practicados en las escuelas, basados

⁴³ Este proceso de inculcación se iniciaba desde la etapa de alfabetización. Así, la escuela imponía un “francés correcto” que desacreditaba la lengua y los otros rasgos culturales de los hijos de las clases populares. Precisamente, la hipercorrección del idioma reprimía inmediatamente todo lo que pudiera aparecer como la expresión espontánea del mundo y la vida de esos alumnos. Cuando aparecían dichas expresiones, inmediatamente, eran reprimidas y calificadas como faltas: palabrería vulgar, lenguaje incorrecto y grosero, ruido, etc. “La función de comunicación de la lengua es aquí sacrificada en provecho de la norma: la del francés fundamental que permite leer a Maurice Genevoix, André Maurois, George Duhamel, pero no un boletín sindical” (Baudelot y Establet 1997 [1971]: 215).

en sistemas de calificaciones y otras recompensas externas, se asemejaban a los mecanismos que aplicaban los empresarios para incentivar la productividad de sus trabajadores. A través de mecanismos como los previamente descritos, las escuelas acostumbraban a los jóvenes a relaciones sociales similares a las del mundo laboral. De esta manera, el sistema educativo ponía a los jóvenes al servicio de las empresas, apoyando así a la reproducción de la fuerza laboral y a la explotación capitalista⁴⁴.

Parte de los supuestos y conclusiones de la teoría de la correspondencia pueden ser asociadas a otras teorías sobre la estratificación social, surgidas en el mismo período, denominadas “credencialistas”. Su máximo exponente es Randall Collins, una de cuyas hipótesis más importantes es que el proceso educativo no genera conocimientos que aumentan la productividad de los individuos (oponiéndose así la idea básica de las teorías del capital humano⁴⁵), sino que la principal función que cumplen las escuelas es enseñar culturas de estatus particulares, tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, propuso que es irrelevante cualquier fracaso de las escuelas en la enseñanza de los conocimientos técnicos necesarios para ejercer un oficio u profesión (aunque las escuelas también podrían ser exitosas en esta actividad). Por el contrario, planteó que, en el fondo, la función principal de las escuelas es enseñar vocabulario, expresión verbal, estilos de vestimenta, gustos estéticos, valores y modales. De allí que no deba sorprender el énfasis de muchas escuelas en el desarrollo de actividades deportivas y de sociabilidad, las cuales serían el centro de la cultura de estatus que propagan. Propuso, además, que la priorización de actividades académicas o vocacionales, que realizan diversas escuelas, simplemente, responde a que dichas actividades son en sí mismas el contenido de una cultura de estatus particular, la cual proporciona conjuntos de valores, temas de conversación y actividades compartidas que son el eje del estatus de un colectivo o grupo social específico. Así, en la medida en que un grupo de estatus particular controle la educación, puede usarla para fomentar el control dentro de las organizaciones laborales. Consecuentemente, los requisitos educativos para el empleo pueden servir tanto para seleccionar nuevos miembros para puestos de élite (que comparten la cultura de élite) como, en un nivel de educación inferior, para contratar empleados de nivel medio y bajo que hayan adquirido un respeto general por estos valores y estilos de élite (Collins 1971: 1010-1011).

Por lo tanto, para Collins, la credencial educativa (certificado de estudios escolares o el título universitario) no constituyen una señal de saber acumulado ni de productividad, sino una especie de certificación de la membresía a un grupo social. En términos de Collins (1989 [1979]: 28), “[p]arece, pues, que las graduaciones están ligadas al éxito profesional principalmente por la importancia del certificado de graduación académica más que por los conocimientos (a menudo insignificante [sic]), que éste, por sí mismo, pueda indicar”.

La idea previa fue desarrollada por Collins sobre la base de evidencias empíricas que sistematizó, las cuales habían sido generadas, principalmente, en los EE.UU. Así, concluyó que el efecto de las escuelas radica en el moldeado de los

⁴⁴ Párrafo adaptado de La Serna (2021: 165-166).

⁴⁵ Los fundamentos de las teorías del capital humano serán descritos en la sección 1.2.3.

estilos culturales disciplinados prominentes entre las clases sociales superiores, lo cual determinaría que las graduaciones sean, simplemente, una recompensa y que los certificados sean una demostración de autodisciplina (Collins 1989 [1979]: 28-29). En suma, para Collins:

La educación es a menudo irrelevante respecto a la productividad en los puestos de trabajo, y es a veces contraproducente. El aprendizaje de profesiones específicas descansa a menudo más en la experiencia en el propio trabajo que en la enseñanza formal de las escuelas. Los verdaderos logros de las propias escuelas, la naturaleza del sistema de graduaciones y su falta de relación con el éxito profesional y el ethos dominante entre los estudiantes sugiere que el sistema educativo es muy ineficiente como un medio de aprendizaje de las técnicas de trabajo (1989 [1979]: 29).

La tercera fase del pensamiento sociológico sobre la desigualdad es la postmodernista, la cual, según Grusky y Ku (2008: 11), abarcaría desde el año 1995 a la actualidad. La literatura sociológica sobre dicha fase es muy fragmentada, resultando en una “individualización de la desigualdad”. Ello significa que los estilos de vida y las prácticas de consumo se separan de las identidades laborales, así como de otras afiliaciones de condición (estatus) de grupo. **El sistema de estratificación social**, que, en la etapa funcionalista, era entendido como la “desigualdad institucionalizada”, **pasa a ser considerado como un “estatus bizarro”, en el cual las identidades son activamente construidas, mientras los individuos son seleccionados y moldeados por múltiples condiciones.**

Uno de los representantes más destacados de la fase postmodernista es Jan Pakulski (2005: 162), quien acudió a la noción de “desigualdad social compleja”, caracterizada por la división y el antagonismo, que resulta de múltiples “generadores” [Grusky y Ku (2008) aludirían a múltiples “condiciones”]. Entre los generadores que identifica Pakulski, están las desigualdades étnico-raciales⁴⁶ y las desigualdades de género, las cuales continúan irradiándose a las esferas públicas. Así, **la clasificación por raza o género de las ocupaciones y los segmentos del mercado ilustra la hibridación de la estratificación social** (Pakulski 2005: 164-165).

⁴⁶ César Serrano (2004: 634) plantea que la distinción entre raza y etnia radica en que “[...] la primera toma como base factores externos tales como color de piel o rasgos físicos, mientras que la etnia puede compartir raza con la sociedad dominante, pero no tradiciones, cultura o lengua. Los afroamericanos en los Estados Unidos forman una minoría racial, a pesar de compartir cultura y lengua. Los italoamericanos o irlandeses forman una minoría étnica, aunque racialmente no exista una distinción alguna con el resto de la población estadounidense. En algunos casos ambos conceptos podrían coincidir, por ejemplo, las comunidades asiáticas en los Estados Unidos. Por otra parte, algunos autores como KYMLICKA, distinguen minorías nacionales y minorías étnicas, siendo las primeras aquellas minorías asentadas históricamente en los territorios de los actuales Estados, mientras que las minorías étnicas son producto de la inmigración”. A dichas distinciones, conviene añadir las complicaciones que se presentan en las sociedades latinoamericanas, donde los grupos dominantes, tradicionalmente, no han sido mayorías raciales o étnicas, sino minorías raciales dotadas de privilegios; los cuales han sido de acceso nulo o restringido, tanto para las mayorías raciales o étnicas como para diversas poblaciones mestizas.

Según Grusky y Ku (2008: 11), la construcción activa de identidades que caracteriza a la fase postmodernista, no significa que la desigualdad haya declinado per se. Por el contrario, existen señales de que la desigualdad de ingresos está en aumento (tal como fue discutido en la subsección 1.1.1.2); mientras que otras formas de desigualdad no muestran signos de estar debilitándose. En ese contexto, las hipótesis de los postmodernistas discuten las vías que producen la desigualdad, más que el monto total de esta última.

En suma, en las tres fases del pensamiento sociológico sobre la desigualdad que identifican Grusky y Ku (2008): estructuralista, culturalista y postmodernista, se reconoce la existencia de procesos de producción y reproducción de desigualdades de diversa naturaleza. Ciertamente, la Teoría Sociológica Contemporánea les ha dado un peso muy importante a los mecanismos culturales en los procesos de reproducción social. Sin embargo, esta perspectiva suele descuidar la otra “cara de la moneda” del fenómeno de la desigualdad: la evidencia empírica de que existe movilidad social y que esta última no solo se debe a cambios estructurales que generan oportunidades para el ascenso social, sino también a las acciones ejercidas por los agentes de los grupos en desventaja cultural y/o socio-económica para superar la reproducción de sus condiciones de clase. Dichas estrategias que han sido cartografiadas por la Sociología Contemporánea. En dicho proceso, los académicos han introducido, en el estudio de la movilidad social, diversas categorías teóricas, como las aspiraciones, las expectativas y la agencia, tal como será descrito a continuación.

1.1.1.4 Las expectativas de movilidad social y las estrategias que aplican los actores

La movilidad social, ya sea intergeneracional (de padres a hijos) o intrageneracional (en una misma generación), constituye una de las más comunes aspiraciones de los actores sociales de la Modernidad. Precisamente, desde una perspectiva europea, **Ulrich Beck (2003) plantea que, durante la fase tardía de la Modernidad⁴⁷, la cual denomina “segunda Modernidad”, las aspiraciones individuales se han multiplicado debido al proceso de “individualización”⁴⁸.** Se trata de un fenómeno socio-histórico que este autor

⁴⁷ A diferencia de la periodización a la que suelen acudir los historiadores, la cual tiende a ubicar la Edad Moderna entre los siglos XV y XVIII; para la Teoría Social, la “Modernidad” es el período comprendido entre mediados del siglo XVIII hasta, al menos, mediados de la década de 1980. Ello significa que inicia con la Ilustración europea, cuyos filósofos combatieron la tradición, la dominación religiosa y los dogmas impuestos; más bien, defendieron la libertad y la igualdad. A su vez, propusieron que el progreso humano solo podía ser logrado aplicando el pensamiento racional y los métodos científicos. Así, la “Modernidad” constituye un término que incluye diversas características de las sociedades postfeudales: el establecimiento y la difusión de la democracia, el capitalismo, la secularización, la racionalización, el desarrollo de la Ciencia y su aplicación a los métodos de producción, la industrialización, la urbanización y la ciudad como principal espacio de vida social, la individualización y un gran movimiento que aspira la igualdad en todas las esferas de la vida social (Giddens y Sutton 2014: 27-28).

⁴⁸ Tal como explica Danilo Martuccelli (2007a: 30-33), la individualización corresponde al segundo momento de la denominada “individuación”. La última es una vía de estudio sociológico de los individuos orientada a establecer las consecuencias de las grandes transformaciones históricas sobre el horizonte de una vida (o de una generación). Se trata de reconocer el tipo de

ha estudiado desde la experiencia europea, particularmente, la alemana. Dicho fenómeno:

[S]e ha verificado empíricamente en numerosas entrevistas y estudios cualitativos, los cuales apuntan a una preocupación principal: la exigencia de controlar el propio dinero, tiempo, espacio vital y cuerpo. En otras palabras, que la gente exige el propio derecho a desarrollar su propia perspectiva sobre la vida para poder actuar en ésta (Beck 2003: 84).

Beck (2003: 84) aclara que, **en la segunda Modernidad, la individualización es producto del mercado de trabajo y se manifiesta en la adquisición, oferta y solicitud de cualificaciones laborales.** Para Beck, el argumento previo **se sustenta en tres dimensiones del mercado laboral: la educación, la movilidad y la competencia.** Dimensiones que se complementan y refuerzan mutuamente. Ello explicaría el espectacular auge que la individualización ha experimentado desde la década de 1970 (Beck 2003: 85).

En el caso de la educación, Beck (2003: 85) plantea que, conforme la educación obligatoria se ha ampliado, las orientaciones, maneras de pensar y estilos de vida tradicionales han sido refundidos y desplazados por las formas de enseñanza universalistas. Según su duración y contenido, la educación ha posibilitado cierto grado de descubrimiento y reflexión personales. Además, **la educación ha sido relacionada con la selección y, por tanto, con las expectativas de movilidad social ascendente de los individuos.** Dichas expectativas, asegura Beck, ocurrirían incluso en los casos en los cuales la movilidad ascendente mediante la educación resulta una ilusión. Después de todo, solo es posible completar la educación formal mediante el éxito individual en una serie de tareas, pruebas y exámenes.

Beck (2003: 85) también propone que **los individuos experimentan la movilidad apenas se insertan en el mercado laboral.** Dicha inserción les permite sentirse alejados de los modelos y de las disposiciones tradicionales. Además, si no están dispuestos a sufrir el descalabro económico, deben tomar las riendas de su propia vida. Ello implica que **el mercado laboral se constituye en una importante fuerza motriz de la individualización de la vida de los individuos,** debido a la influencia que ejerce sobre el tipo de empleo, la movilidad ocupacional, los lugares de residencia o de trabajo, y los cambios en el emplazamiento social (conviene recordar que los planteamientos de Beck aluden, especialmente, a la realidad europea).

individuo que fabrica estructuralmente una sociedad. En el primer gran momento de las teorías de la individuación, el razonamiento canónico fue el siguiente: una sociedad homogénea produce un individuo débilmente singularizado y sometido a la tradición; mientras que una sociedad compleja, altamente diferenciada, fabrica un individuo fuertemente singularizado (un actor de la Modernidad que pertenece a una pluralidad de círculos sociales e interactúa con un número cada vez mayor de individuos heterogéneos). Por su parte, en el segundo gran momento de las teorías de la individuación, son destacadas las presiones ejercidas por las instituciones para que cada individuo se responsabilice de la construcción de su trayectoria biográfica, lo cual, precisamente, subraya la noción de "individualización". Sin embargo, el mayor énfasis en las dimensiones personales del segundo momento (la intimidad, la sexualidad, las experiencias profesionales, entre otras) no evita centrar el análisis en la manera cómo los factores estructurales (educación, derechos civiles, demandas laborales, etc.) afectan la fabricación social del individuo.

Finalmente, Beck (2003: 85) plantea que el soporte de la competencia es la intercambiabilidad de las cualificaciones y, por ende, obliga a la gente a publicitar la individualidad y unicidad de su trabajo y de sus propios logros. Especialmente, donde existen antecedentes comunes (educación similar, experiencia parecida, conocimientos semejantes, etc.), el baño ácido de la competencia disuelve la comunidad. En ese sentido, la competencia socava “la igualdad de los iguales”, sin llegar a eliminarla; produciendo aislamiento entre los individuos dentro de grupos sociales homogéneos.

Consecuentemente, es posible desprender de los planteamientos de Beck que **el sistema educativo y el mercado laboral no solo constituyen escenarios clave para el proceso de producción y reproducción de la desigualdad** (tal como fue explicado al momento de revisar la evolución de la reflexión sociológica sobre la desigualdad), sino que, **además, constituyen espacios que canalizan las crecientes expectativas de movilidad social**. Ciertamente, dichas expectativas no son plenamente ilusorias, ya que existe evidencia empírica de procesos de movilidad social ascendente en las sociedades del Norte⁴⁹. Uno de los autores que más ha estudiado dichos procesos es John Goldthorpe, de cuya vasta obra conviene destacar sus ataques tanto a las teorías meritocráticas como a las teorías culturales de la reproducción de desigualdades.

En efecto, según John Goldthorpe y Gordon Marshall (2017: 117-118), la evidencia a favor de que la educación opera como una fuerza de “disminución de clase” sigue siendo leve. Más bien, señalan que las investigaciones sugieren que es esperable un alto grado de resistencia a cualquier tendencia que favorezca una reducción de las desigualdades de clase vía “meritocracia”. Incluso, reconocen que, si se incrementara la importancia de educación en la determinación de las oportunidades de vida laboral, entonces, los miembros de las clases pudientes buscarían usar sus recursos para asegurar que sus hijos mantengan una ventaja competitiva en el logro educacional⁵⁰. Ello no significa que las desigualdades de clase no puedan ser mitigadas a través de cambios en los sistemas educacionales. De allí que Goldthorpe y Marshall (2017) tan solo quieran señalar que no hay razón para suponer que esto probablemente ocurra como el resultado automático y favorable de los procesos sociales que ocurren en el desarrollo de las sociedades industriales.

Goldthorpe también critica las teorías culturalistas de la reproducción de desigualdades que defendieron Bourdieu y Passeron (2008 [1964] y 2008 [1970]), así como Willis (2008 [1977]), según las cuales las brechas en materia de logros educativos se deben a la cultura imperante en los hogares estudiantes y que, a su vez, la cultura imperante en cada hogar está asociada a su clase

⁴⁹ Aquí es importante detenerse en una reflexión: la presencia de movilidad social ascendente no implica necesariamente la reducción de la desigualdad. En efecto, desde la perspectiva de la desigualdad de ingresos, puede ocurrir que, por condiciones económicas o políticas públicas, los sectores en condición de pobreza evidencien movilidad social hacia posiciones de clase media. No obstante, si, paralelamente, las clases medias-altas o altas aceleran su movilidad hacia posiciones económicas más ventajosas (de mayor concentración de ingresos y riqueza), la desigualdad tendería a incrementarse. En términos simples, si el ingreso de los ricos crece en un porcentaje mucho mayor que el de los pobres, la desigualdad de ingresos entre ambos grupos se incrementará.

⁵⁰ Estos planteamientos coinciden con las conclusiones de Young (1964 [1958]).

social. Por el contrario, John Goldthorpe les otorga más peso a las decisiones basadas en la “acción racional” que a la cultura en el proceso de reproducción de desigualdades.

Aquí conviene detallar que la “acción racional” ha sido estudiada a profundidad por la Teoría de la Elección Racional (Vidal 2008: 222). “The theory in its most general form simply says that people act so as to get the greatest possible utility available to them. (They will cease to act if no conceivable further action could make them better off)” (Farmer 1982: 185). Sobre la base de dicho marco y acompañado por Richard Breen, Goldthorpe modeló la toma de decisiones educativas de los individuos y sus familias para explicar un fenómeno macrosociológico: la desigualdad en el logro educativo en función de la posición social de la familia.

En términos específicos, el modelo de Breen y Goldthorpe (2000: 202) pretendía explicar por qué los diferenciales de logro educativo entre los jóvenes de diferentes clases sociales habían cambiado poco a lo largo del siglo XX. Según su modelo, la mayor aspiración de los jóvenes es alcanzar un nivel educativo que les permita conseguir una posición social mayor o igual que la de sus padres. Sin embargo, esta aspiración es restringida por el nivel de aversión al riesgo del individuo y/o su familia. Una de las implicancias del modelo era que, antes de pasar a un nivel más avanzado de educación, los jóvenes de antecedentes sociales menos ventajosos (y sus padres) requieren de mayores expectativas de éxito en dicho nivel educativo que los jóvenes provenientes de hogares pudientes. Estas expectativas se basan en el rendimiento académico previo de los jóvenes. Así, el modelo de Breen y Goldthorpe asume que los jóvenes y sus familias actúan de una manera (subjetivamente) racional. De allí que elijan entre diferentes opciones educativas disponibles para ellos en función de evaluaciones de costo-beneficio⁵¹ y sobre la base de sus probabilidades percibidas de alcanzar resultados académicos exitosos.

En suma, el modelo de Breen y Goldthorpe (2000) plantea que **el patrimonio y la posición social que ocupa una familia influye en las aspiraciones de los padres referidas al logro educativo de sus hijos. Esas expectativas dirigen las decisiones de los progenitores sobre los recursos que serán invertidos en la educación de los hijos** y, consecuentemente, determinan el logro educativo que estos alcanzan. Ciertamente, el resultado final termina siendo similar al que llegan las teorías culturalistas; es decir, la posición social de los padres está significativamente relacionada con el nivel máximo de educación que pueden alcanzar sus hijos y, en consecuencia, con la posición social en la que se terminan ubicando estos últimos.

No obstante, Goldthorpe es menos pesimista que los culturalistas sobre la movilidad social. En efecto, sus primeros estudios, basados mayoritariamente en

⁵¹ En términos simples, una evaluación de costo-beneficio implica que, antes de realizar una acción, un individuo compara los costos que esta le genera con sus beneficios. Consecuentemente, realizará la acción si los beneficios superan a los costos. No solo ello, cuando puede destinar sus recursos solo a una acción entre varias, opta por aquella que le genera el mayor beneficio neto, es decir, decide por el curso de acción que le genera la mayor ganancia (entendida como la mayor brecha entre beneficios y costos).

el caso de Gran Bretaña, evidenciaron una caída de la movilidad social ascendente durante las últimas décadas del siglo XX (Erikson y Goldthorpe 1992⁵²). Sin embargo, sus investigaciones más recientes han llegado a resultados diferentes. En términos precisos, Goldthorpe y otros tres colaboradores, sobre la base de datos que cubren cuatro cohortes de nacimiento, extendieron su análisis de las tendencias en la movilidad de clase del siglo XX al siglo XXI. Así, encontraron que la movilidad social, ya sea considerada en términos absolutos o relativos⁵³, no ha disminuido. Es más, en el caso de las mujeres, encontraron evidencia de un incremento de la movilidad ascendente (Bukodi y otros 2015: 93).

Los esfuerzos dirigidos a cumplir las aspiraciones de movilidad social implican enfrentarse a las “estructuras sociales” que reproducen las desigualdades. En términos generales, y con sesgo funcionalista, Araujo y Martuccelli (2012a: 205) entienden a la estructura como “[...] un condicionamiento particularmente activo, o sea, realidades que hacen que las experiencias sean enmarcadas por importantes fuerzas sociales”. Una de las perspectivas analíticas de la Sociología que más ha profundizado la relación entre los individuos y las estructuras, es denominada “Teoría de la Estructuración” de Anthony Giddens. Este autor reconoce que los individuos terminan siendo constreñidos por la estructura (social), pero su propuesta alivia el peso del proceso de constricción. De allí que, con el término “estructura”, no se refiera, como es usual en el funcionalismo, al análisis descriptivo de las relaciones de interacción que “componen” organizaciones o colectividades, sino a sistemas de reglas generativas y recursos (Giddens 2012: 163). En el marco de la Teoría de la Estructuración, las reglas son las formas a través de las cuales los individuos interactúan socialmente; mientras que los recursos constituyen el acervo de conocimientos que poseen los individuos sobre la manera en que funciona la sociedad. Precisamente, para Giddens, la integración de reglas y recursos en la noción de “estructura” permite explicar que las prácticas sociales sean recurrentes.

No solo ello, para Giddens, los individuos pueden llegar a transformar la estructura. Esa capacidad (que es denominada en las traducciones al castellano de las obras de Giddens, indistintamente, como “obra”, “acción” o “agencia”) no implica una intención de realizar cambios sociales, sino cierto poder para realizarlos:

⁵² Citado en Goldthorpe y Marshall (2017: 117).

⁵³ La movilidad absoluta refleja el cambio en la estructura de clases, mientras que la movilidad relativa se refiere al grado de apertura o fluidez social de la estructura. En términos generales, es posible afirmar que la movilidad absoluta es más relevante en sí que la relativa en lo referido a las condiciones de vida de los individuos; en cambio, la relativa es más interesante en términos analíticos. Dicho de otro modo, la movilidad absoluta es más determinante para el bienestar social individual de la mayoría de las personas y un reflejo, casi directo, del cambio económico de un país y de la transformación de su estructura de clases. En efecto, normalmente a las personas les preocupa más dónde se sitúan objetivamente en la estructura social que dónde se sitúa el resto de los ciudadanos. También les preocupa menos cuáles han sido las oportunidades comparadas de llegar a uno u otro destino social desde los mismos o distintos orígenes (movilidad relativa). Dónde ha llegado un individuo en la escala social es lo que decide mucha de sus oportunidades en la vida, independientemente de a dónde llegaron los demás (Requena, Salazar y Radl 2013: 178-179).

Ser capaz de «obrar de otro modo» significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicas. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para «producir una diferencia» en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de «producir una diferencia», o sea, de ejercer alguna clase de poder (Giddens 2011: 51).

En suma, Giddens propone que la agencia es la capacidad de enfrentar, incluso, de transformar las estructuras. La difusión de su Teoría de la Estructuración ha derivado en una noción sociológica generalizada que asocia la “estructura” a los órdenes relacionales resistentes y a las instituciones que organizan la vida social. También ha llevado a una conceptualización de la “agencia” como la capacidad de los individuos para actuar sobre el mundo (Doherty 2015: 250). Precisamente, la presencia de agencia en las conductas de los individuos ha sido usada por diversos académicos para contribuir a explicar la movilidad social ascendente, debido a que ayudaría a los individuos a superar los condicionamientos que imponen las estructuras sociales⁵⁴.

En el caso particular del Perú, los esfuerzos “agénticos” dirigidos al ascenso social por vías educativas han sido característicos del denominado “sector emergente”, el cual se asocia a las “nuevas clases medias”. Los estudios clásicos sobre el sector emergente aparecieron durante la década de 1980, período en el cual, desde una perspectiva liberal, Hernando De Soto, Enrique Gherzi y Mario Ghibellini (1986) propusieron que las migraciones hacia las ciudades, sumadas a la interferencia del Estado en la economía (específicamente, las trabas burocráticas y los altos costos de acceso a la actividad empresarial formal), explicaban la expansión de un sector empresarial urbano-informal. En la misma época, José Matos Mar (1986) planteó otro enfoque académico para explicar el crecimiento del sector empresarial urbano-informal. Según esta segunda perspectiva, dicho sector era parte de un “nuevo rostro urbano” (que luego denominaría el “Otro Perú”), nutrido por los migrantes llegados a la capital, quienes pretendían liberarse de su condición subordinada y forjarse una identidad. Además, calificó a este fenómeno como un “desborde popular”, cuyo rasgo más saltante era el ascenso de las mayorías nacionales que provenían del mundo andino: “Con la ampliación de la red vial y las modificaciones económicas, que ensancharon el mercado interno en la década de 1940, se inició la migración provinciana masiva a Lima, entró en crisis la sociedad rural serrana y tuvo su gran apogeo el latifundio costeño” (Matos Mar 1986: 31-32).

Más de dos décadas después caracterizar “desborde popular”, Matos Mar (2012) seguía estudiando la gesta de los migrantes que se habían convertido en un gran conjunto nacional de sectores populares y medios, herederos del “Otro Perú”. Al respecto, propuso que los emergentes migrantes provincianos, ahora convertidos en nuevos limeños, han acelerado la integración física y creado las condiciones para el surgimiento de una identidad nacional, han afianzado la

⁵⁴ Algunas investigaciones que apuntan a ello serán reseñadas en la sección 1.1.2, la cual sintetizará evidencias empíricas pertinentes a la presente tesis.

democracia y han posibilitado la gobernabilidad al incursionar activamente como emprendedores en la economía (Matos Mar 2012: 524). Para Cosamalón y Durand, ese cambio en la fisonomía de la sociedad peruana también está asociado con las transformaciones económicas iniciadas en la década de 1990:

[P]or el lado de las reglas económicas se iniciaron cambios que permitirían el surgimiento de nuevos grupos sociales que, en el siguiente milenio, se constituirían en las nuevas clases medias. Hasta los noventa había dominado en estas un perfil que se caracterizaba por ser profesionales liberales, como médicos, ingenieros abogados, profesores de escuela y universitarios, con empleo estable, público o privado. A diferencia de las anteriores, las nuevas clases medias asociaron su ascenso social con la iniciativa individual, su prosperidad provenía de una economía neoliberal, que priorizaba la propiedad privada, y también de la globalización. En cuanto a la vivienda, por ejemplo, su acceso a ella ya no estaba organizado desde el Estado, tal como ocurrió en los años sesenta y principios de los ochenta, con los proyectos del presidente Fernando Belaunde. Desde los años noventa, la propiedad la obtenían por medio del financiamiento privado. Al igual que sus predecesoras, las nuevas clases medias también confiaron en la educación como un medio de ascenso social, pero con la diferencia de que valoraron más las universidades privadas que las estatales (2022: 173).

En ese contexto, los padres de los hogares que constituyen las nuevas clases medias han canalizado sus expectativas de movilidad social intergeneracional, incluso, intrageneracional, en los logros educativos. En primer lugar, los progenitores procuraron que sus hijos accedan y completen el nivel escolar y, posteriormente, que alcancen estudios superiores en universidades privadas. Como recuerda Berg (2016: 69):

Los antropólogos que trabajan los temas de pobreza, educación y movilidad de raza/clase han señalado que, en el Perú y en otros países latinoamericanos, expresiones como “salir adelante” a menudo han estado vinculadas a la educación. Durante la mayor parte del siglo XX, la educación en el Perú fue vista como la principal estrategia a través de la cual la población indígena podía salir de la pobreza, reducir la discriminación racial y lograr la movilidad social (De la Cadena 2000, Leinaweaver 2008, Malkin 2004).

Precisamente, el denominado “mito del progreso” constituye una propuesta teórica local que reconoce el enorme valor asignado a la educación como medio para el ascenso social. Esta interpretación de las representaciones sociales⁵⁵ sobre los efectos de la educación fue desarrollada, durante la década de 1980, por Carlos Iván Degregori, de cuyos trabajos es posible extraer la siguiente síntesis de su propuesta:

⁵⁵ Según Lidia Girola (2012: 442), Serge Moscovici propuso la categoría analítica de “representación social” a partir de la noción de “representación colectiva” de Émile Durkheim. Esta última alude a componentes fundamentales de la conciencia colectiva, desde las creencias hasta los relatos mitológicos. Moscovici planteó que la “representación social” también es una idea compartida por un grupo social, pero más acotada que la noción de representación colectiva. Según Moscovici, esa restricción conceptual es necesaria ya que, a un fenómeno específico de una misma sociedad, le pueden corresponder diferentes representaciones, las cuales cambian en función del grupo social analizado. Consecuentemente, no necesariamente son compartidas de modo homogéneo por toda la colectividad. De allí que, en vez de denominarlas “colectivas”, considere que es mejor calificarlas como “sociales” (Girola 2012: 443).

“Educate si quieres ser libre” decía la inscripción de un monumento a la entrada del pueblo de Quinua (Ayacucho) antes de su remodelación en 1974. ¿En qué medida la frase expresaba el gesto paternalista del criollo ilustrado tratando de “civilizar al indio”, el deslumbramiento del maestro mestizo que descubre “Occidente”, o las aspiraciones democráticas de los propios comuneros? Todas esas motivaciones parecieran estar presentes, pero la resultante va a depender en grado significativo de las que traigan los “educandos”, en este caso las poblaciones campesinas.

Lo cierto es que el tránsito del mito de Inkarrí al mito del progreso reorienta en 180 grados a las poblaciones andinas⁵⁶, que dejan de mirar hacia el pasado. Ya no esperan más al Inka, son el nuevo Inka en movimiento. El campesinado indígena se lanza, entonces, con una vitalidad insospechada a la conquista del futuro y del “progreso”. La escuela, el comercio y en algunos bolsones el trabajo asalariado, son los principales instrumentos para esa conquista a la cual la migración a las ciudades —crecientemente planificada— le abre nuevos horizontes (2013 [1986]: 220).

Sin embargo, el propio “mito del progreso” aparenta ser más dinámico que estático, ya que ha migrado su instrumento clave de la educación escolar a la superior. No solo ello, dentro de esta última, ha ocurrido un cambio en las representaciones sociales de las carreras consideradas como el principal medio para el ascenso social; ciertamente, influido por la corriente emprendedora que acompañó al modelo económico promercado implementado durante la década de 1990. A ello, apuntan las ideas de Ludwig Huber y Leonor Lamas, quienes estudiaron los procesos que han generado a la “nueva clase media” peruana en el contexto de crecimiento de la producción del país y de aumento de los ingresos de los hogares ocurridos durante las últimas décadas. Como parte de ese estudio, analizaron las dinámicas de movilidad social de estudiantes y egresados de la carrera de Administración (de diversas menciones y especializaciones), quienes, en diversos casos, eran la primera generación de sus familias con acceso a estudios universitarios. Así, Huber y Lamas (2017: 72) encontraron que, para muchos estudiantes provenientes de sectores populares y en respuesta a las expectativas de sus padres, la educación superior es considerada como trampolín para el ascenso social; es decir, un medio, más que un fin. No solo ello:

[...] hay un aspecto que distingue al mito del progreso contemporáneo de aquel que existía treinta años atrás. Anteriormente, la educación secundaria o superior era casi exclusivamente pública y se la asumía como una reivindicación colectiva frente al Estado, una estrategia de acceder a él a través de canales formales de instrucción [...] La fuerte vinculación entre Estado y educación era evidente en la elección de las carreras de los postulantes universitarios, que optaban en su mayoría por carreras tradicionalmente vinculadas al sector público, como la docencia. El compromiso con la carrera magisterial daba cuenta del prestigio que la carrera pública y el compromiso político y social aún eran atribuidos al estudiante universitario. Hoy en día, sin embargo, observamos una

⁵⁶ Carlos Iván Degregori planteó que la expresión “sociedades andinas” era imprecisa, pero reconoció su utilidad. En ese sentido, citó a Alberto Flores-Galindo (1986: 12), quien destacó que dicha expresión facilita “[...] desprenderse de la connotación racista que implicaba la palabra indio; evoca la idea de una civilización; no se limita a los campesinos, sino que incluye a pobladores urbanos y mestizos; toma como escenario la costa y la sierra...”.

transformación en las preferencias de la población universitaria de clase media emergente, que opta en su mayoría por estudiar carreras con la mira de conseguir trabajo en alguna empresa privada o desarrollar su propio negocio (Huber y Lamas 2017: 72-73).

1.1.1.5 Los efectos de las políticas de las universidades y de las interacciones desarrolladas al interior de estas

Ciertamente, las aspiraciones, estrategias y esfuerzos de los agentes no son los únicos dispositivos para mejorar su desempeño académico, incrementar sus logros educativos y concluir estudios universitarios con la meta de salir de su clase de origen. Las políticas de las organizaciones educativas y las interacciones sociales al interior de ellas también pueden constituir mecanismos de mejora de los logros educativos y, de este modo, reducir las desigualdades.

Es importante reconocer que muchos de los esfuerzos de las organizaciones educativas dirigidos a los grupos de estudiantes que, tradicionalmente, han estado en desventaja en el campo universitario pueden ser enmarcados en las políticas de “acción afirmativa” o en los mecanismos de “discriminación positiva”. Las primeras pretenden reducir las brechas o desventajas estructurales. De allí que, para Magdalena León y Jimena Holguín (2004: 57-58), las acciones afirmativas impliquen el reconocimiento de una dinámica social donde ciertos grupos de la población padecen relaciones desiguales o discriminatorias debido a su sexo, su raza, su origen, su lengua, su religión o su condición física, entre otras causas. Se trata de la primacía de la desigualdad de oportunidades, por lo cual el sistema (social) no produce resultados “justos”. Adicionalmente, la competencia y el mérito dejan de ser herramientas eficientes del sistema. De allí que las acciones afirmativas, mediante tratamientos diferenciados y preferenciales busquen generar igualdad de oportunidades⁵⁷.

Ciertamente, César Serrano (2004: 633), siguiendo las ideas de José García (2002), destaca la existencia de una diversidad de nociones que giran alrededor de la “acción afirmativa” y de la “discriminación positiva”, las cuales, debido a sus finalidades compartidas, regularmente, son confundidas. Ante ello, rescata que la acción afirmativa abarca tres tipos de medidas dirigidas a revertir la discriminación y las desventajas fácticas de los sectores desprotegidos. En primer lugar, las de concienciación, las cuales son políticas educativas de tipo publicitario e informativo, dirigidas a sensibilizar o crear un estado de opinión respecto de un problema. También forman parte de las políticas de acción afirmativa las medidas de facilitación, las cuales están dirigidas a la eliminación de la desigualdad fáctica. En estas, pueden ser ubicados los mecanismos de estimulación, por ejemplo, becas o subvenciones; los mecanismos de discriminación positiva, que típicamente aplican cuotas que favorecen a quienes se encuentran en condición de desventaja, y los mecanismos de trato preferencial, que brindan prioridad cuando existe igualdad de condiciones, pero estaría ocurriendo una “situación contextual de desventaja”. Por último, son incluidas dentro de las políticas de acción afirmativa, las medidas de retribución, recompensa o sanción positiva, las cuales consisten en estímulos, como

⁵⁷ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 21).

exenciones fiscales o premios, a quienes apliquen correctamente medidas de acción afirmativa.

En consecuencia, de la clasificación previa, es posible desprender que la discriminación positiva es un mecanismo específico (uno de los más conocidos y polémicos) de una agrupación más amplia: las políticas de acción afirmativa. Ciertamente, el sistema de cuotas que caracteriza a la discriminación positiva (también denominada “discriminación inversa”) implica un trato preferencial a individuos pertenecientes a grupos sociales vulnerables: aquellos que, históricamente, han sido discriminados o que son considerados desfavorecidos, como las minorías étnicas o raciales, las mujeres, los discapacitados, etc. Por ejemplo, existen las denominadas “cuotas flexibles” (o cuotas por decisión); en las cuales, ante una situación de igualdad, es preferido aquel individuo perteneciente al grupo vulnerable. Por su parte, las cuotas rígidas o por resultados, permiten que, de dos postulantes, sea preferido, sin valoración contextual alguna, el miembro del grupo vulnerable. De este modo, otorgan una preferencia automática o absoluta, lo cual llevaría a que, en el proceso de selección de candidatos a una plaza laboral, pueda ser escogido el postulante que posee las menores habilidades. Por ejemplo, en los Estados Unidos, diversas universidades poseen cuotas rígidas para la admisión de afroamericanos, hispanos y otros grupos minoritarios (Serrano 2004: 638-639).

Bajo las nociones previas, resulta evidente que las políticas de discriminación positiva colisionarían con criterios meritocráticos y podrían llegar a ser consideradas como fuente de desigualdad, incluso, de otras formas de discriminación o segregación⁵⁸. No solo ello, desde una perspectiva educativa-laboral, Patrick Bouveau (2004: 49) plantea que los derechos complementarios (particularmente, los derechos de acceso) ocasionan efectos contrarios a los deseados: refuerzo de la estigmatización de las poblaciones beneficiarias, desvalorización de los títulos o de las funciones, etc. Para evitar esos perjuicios, recomienda aplicar apoyos (refuerzos) educativos a las poblaciones que estarían en condición de desventaja, ya sea de orden escolar, social o cultural; debido a que esos apoyos constituyen mejores mecanismos de promoción social: éxito, valorización, emancipación⁵⁹.

En línea con las ideas previas, existe evidencia empírica de que determinadas acciones pedagógico-didácticas de las organizaciones educativas reducen el abandono universitario y, consecuentemente, facilitan el ingreso de los grupos vulnerables a segmentos del mercado laboral reservados para quienes poseen la credencial universitaria. Precisamente, los trabajos académicos de Vincent Tinto se han dedicado a estudiar la persistencia de los alumnos universitarios provenientes de grupos sociales en desventaja, así como las estrategias organizacionales dirigidas a mejorar el desempeño académico de dichos

⁵⁸ Por ejemplo, Ronald Dworkin (1989: 327) analizó, al detalle y desde una perspectiva de la Filosofía Jurídica, el caso de Marco DeFunis, un estudiante judío, quien, en 1971, “[...] se presentó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Washington; fue rechazado aunque la puntuación de sus pruebas y sus calificaciones universitarias eran tales que habría sido admitido de haberse tratado de un negro, un filipino, un chicano o un indio norteamericano”.

⁵⁹ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 21-22).

estudiantes. Ello le ha permitido explicar cómo los espacios de sociabilidad que pueden generar las universidades influyen en la retención y la persistencia⁶⁰.

En efecto, Tinto (1997) estudió, mediante métodos cuantitativos y cualitativos, los esfuerzos de una universidad (*Seattle Central Community College*) dirigidos a mejorar el aprendizaje y la persistencia estudiantil. De este modo, encontró que ciertas intervenciones educativas, como las comunidades de aprendizaje, fomentaban la participación tanto académica como social de los estudiantes. Dicha estrategia conseguía que se esforzaran más en el aprendizaje y, así, incrementaba la persistencia. Estas comunidades eran el eje de un proyecto denominado “programa de estudios coordinado”. Los rasgos de dicho proyecto eran tres. En primer lugar, implicaban la creación de grupos de apoyo entre pares, especialmente, con los estudiantes de primer año, lo cual les permitía disponer de redes que facilitaban la transición del colegio a la universidad, entablar amistades, y, así, integrarse a la vida universitaria. En segundo lugar, el aprendizaje compartido, el cual pretendía a superar la brecha entre lo académico y lo social. En tercer lugar, incrementar la participación en la construcción del conocimiento. Ello se debe a que las comunidades de aprendizaje efectivas se integraban bajo la forma de una gran clase y el cuerpo docente trabajaba como un equipo de colaboración en las aulas. En suma, **los estudiantes se esfuerzan más en las actividades educativas que les permiten superar la brecha entre lo académico y lo social; es decir, aquellas que les facilitan hacer amigos y aprender al mismo tiempo**. Ese mayor esfuerzo conduce a un aprendizaje en formas que aumentan la persistencia (Tinto 1997: 615).

1.1.1.6 El campo laboral corporativo frente a la masificación de la educación universitaria peruana

Tal como fue explicado al inicio de la en la subsección 1.1.1.1, las reformas promercado de la década de 1990, facilitaron (y promovieron) la entrada al Perú de empresas extranjeras, particularmente, corporaciones multinacionales, bancos internacionales y cadenas de franquicias transnacionales. En ese contexto de mayor competencia, un número importante de familias empresariales locales⁶¹ fue absorbido o vendió su negocio principal a las

⁶⁰ Según Tinto (2012: 127), “retención” y “persistencia” significan lo mismo, pero, desde un punto de vista organizacional, es preferido el término “retención” y, desde el punto de vista del estudiante, es privilegiado el término “persistencia”. Así, “retención” y “graduación” se refieren a la tasa de estudiantes que retiene y gradúa una organización de educación superior respecto del total que ingresaron a dicha organización en determinado momento. Por su parte, “persistencia” y “compleción” se refieren a la tasa de los alumnos que, en determinado momento, continúan sus estudios de educación superior respecto del total que los iniciaron. Dicha tasa también expresa la proporción de alumnos que, con el tiempo, completan sus estudios, sin importar dónde lo hagan. La diferencia no es trivial, pues muchos estudiantes persisten hasta graduarse, aunque no lo hagan en la organización educativa a la cual inicialmente ingresaron.

⁶¹ En este contexto, será considerado que las “familias empresariales locales” abarcan los grupos económicos de origen nacional, cuyas empresas, particularmente, durante las tres décadas que duró la etapa de sustitución de importaciones (de inicios de la década de 1960 a inicios de la década de 1990), habían sostenido los mayores niveles de participación en sus respectivos rubros y mercados. Se trata de empresas que, en muchos casos, habían operado casi como monopolios u oligopolios; y que habían podido mantener esta posición al pasar de los fundadores a la siguiente generación de herederos. Las marcas de sus negocios lideraban el mercado

multinacionales extranjeras (Monsalve 2021: 165). Otros grupos económicos de origen nacional pudieron sostenerse, pero fueron forzados a jugar bajo las reglas de las grandes corporaciones extranjeras y de los mercados internacionales de capitales financieros. Al respecto, Monsalve detalla:

Los grupos económicos que se adecuaron a los cambios siguieron diferentes estrategias que tienen como patrón común la alianza con capitales extranjeros, la contratación de una nueva generación de gerentes especializados, un proceso de diversificación más planificado de acuerdo con los recursos y capacidades del grupo y la internacionalización de sus negocios a otros países de la región (2021: 165).

Ante los cambios en el entorno económico, parte de la estrategia de ajuste que aplicaron las familias empresariales locales se basó en la adopción de las estructuras organizacionales de las corporaciones foráneas. Se trata de un fenómeno asociado a los denominados “injertos institucionales”, sobre los cuales Alejandro Portes (2006: 26) reseña:

Evans [2004], en particular, denomina “monocultivo institucional” a estos ejercicios de transplante, porque el conjunto de reglas que se construyeron por ensayo y error durante varios siglos en los países avanzados se injerta en sociedades diferentes y se espera que tenga resultados similares.

Los injertos aplicados por las familias empresariales locales para adoptar las estructuras organizacionales de las corporaciones extranjeras corresponderían, principalmente, a dos de los tres tipos de mecanismos que generan “isomorfismo” según Paul DiMaggio y Walter Powell (1999). El primero es el denominado “isomorfismo mimético”, que resulta de respuestas estándares de las organizaciones a la incertidumbre; en otros términos: si existe una manera óptima y funcional de organizar la empresa, lo más práctico y racional es adoptarla. Tal como proponen DiMaggio y Powell (1999: 111-112):

Cuando se entienden poco las tecnologías organizacionales (March y Olsen, 1976), cuando las metas son ambiguas o cuando el ambiente crea incertidumbre simbólica, las organizaciones pueden construirse siguiendo el modelo de otras organizaciones. Las ventajas de la conducta mimética son considerables; cuando una organización enfrenta un problema de causas ambiguas o soluciones poco claras, la búsqueda en otras organizaciones puede dar una solución viable con pocos gastos (Cyert y March, 1963).

El modelado, como usamos el término, es una respuesta a la incertidumbre. La organización de la que se toma el modelo puede no estar consciente de ello o puede no desear ser copiada; solamente sirve como una fuente conveniente de prácticas que la organización que las toma prestadas puede usar. Los modelos pueden difundirse involuntaria o indirectamente mediante transferencia o rotación de empleados, o explícitamente mediante organizaciones como las empresas consultoras o las confederaciones industriales.

nacional. Ello se debía, en gran parte, a que estaban protegidas de la competencia extranjera, mediante altos aranceles (impuestos a los bienes importados) aplicados a los productos que competían con los que ofrecían las familias empresariales locales o por prohibiciones a la importación de estos últimos productos.

El otro mecanismo que habrían implementado las grandes empresas de origen nacional para adoptar las estructuras organizacionales de las corporaciones extranjeras correspondería al denominado “isomorfismo normativo”⁶². Este es asociado a la profesionalización; específicamente, a la migración de empleados. Para el caso del campo empresarial, se trataría del personal que deja una corporación multinacional para ingresar a la empresa de un grupo económico de origen local. Particularmente, el movimiento de directores, gerentes y otros funcionarios de multinacionales, quienes son captados por empresas locales para realizar la reestructuración de estas últimas o, simplemente, procesos de mejora. En términos de DiMaggio y Powell (1999: 114):

Un mecanismo relevante para alentar el isomorfismo normativo es la filtración de personal. En muchos campos organizacionales, la filtración ocurre al contratar individuos que provienen de empresas dentro de la misma industria; por medio del reclutamiento de personal que hace carreras cortas en un limitado número de instituciones de enseñanza; mediante prácticas de promoción comunes, como la de contratar siempre ejecutivos de alto nivel de departamentos financieros o legales; y por los requerimientos de gran habilidad para determinados trabajos.

Precisamente, en las investigaciones de Tatsuya Shimizu (2004 y 2006), es posible encontrar mayor detalle sobre los mecanismos que condujeron al nivel de isomorfismo que, actualmente, exhibe el campo empresarial corporativo peruano. En efecto, Shimizu (2004) estudió las estrategias aplicadas por tres grupos empresariales locales (Romero, Brescia y Bentín) para responder a un mercado nacional más competitivo, producto de la liberalización de la economía peruana desarrollada durante la década de 1990. Así, concluyó que dicho entorno presionó a las familias empresariales locales a acudir a fuentes externas para conseguir los recursos financieros, humanos y tecnológicos, para poder competir con las multinacionales. Además, para no perder el control sobre la propiedad y la gestión de sus empresas, los grupos económicos establecieron alianzas muy activas con otras familias locales y con capitales extranjeros. Si bien las familias líderes de los grupos económicos no necesariamente mantuvieron el control absoluto sobre la propiedad de sus empresas, siguieron controlando su gestión mediante la colaboración con sus nuevos aliados (Shimizu 2004: 23)⁶³.

⁶² El tercer tipo de isomorfismo que identificaron DiMaggio y Powell (1999: 109) es el “isomorfismo coercitivo”, el cual se debe a influencias políticas y al problema de legitimidad; aunque este no explicaría cómo se generó, progresivamente, el isomorfismo que, actualmente, exhibe el campo corporativo empresarial del Perú.

⁶³ En efecto, en otra investigación, Shimizu (2006: 1) encontró que, luego de la liberalización de la economía, las principales familias empresariales locales, que habían superado los cambios en el entorno, realizaron sostenidos esfuerzos por mantener un firme control sobre la propiedad y gestión de las empresas de sus respectivos grupos económicos. Esta estrategia difiere de la que aplican, como tendencia, las grandes corporaciones cuyas casas matriz se ubican en las sociedades del Norte. Dichas empresas son más abiertas al ingreso de nuevos socios ajenos a la familia fundadora y/o propietaria de la corporación. Estos nuevos socios suelen ser grandes o pequeños inversionistas que adquieren acciones de la corporación en las bolsas de valores.

Ciertamente, las estrategias de administración de recursos humanos⁶⁴ que, actualmente, aplican las empresas de los grupos económicos de origen local evidencian “isomorfismo mimético”. Ello se debe a que sus áreas funcionales fueron reestructuradas de modo tal que se ajustaron a las políticas administrativas que aplican las corporaciones multinacionales. En efecto, durante el año 2010, Ana María Becerra y Karlos La Serna entrevistaron a profundidad a los responsables de la selección de personal de un grupo de importantes empresas y corporaciones que operan en el Perú. En algunos casos, los capitales de dichas empresas eran, mayoritariamente, de origen nacional; en otras, de origen extranjero⁶⁵. La investigación se concentró en identificar los perfiles buscados por las empresas, al momento de contratar a recién egresados de carreras del campo económico-empresarial, así como en conocer, describir y analizar, las estrategias de selección de personal que empleaban. De este modo, encontraron que **todas esas empresas aplicaban el denominado “enfoque por competencias”; es decir, administraban sus recursos humanos mediante las técnicas y los criterios recomendados por la Gestión por Competencias**⁶⁶ (Becerra y La Serna 2010: 28). Precisamente, Martha Alles (2002: 73) detalla que la Gestión por Competencias fue introducida en América Latina, a inicios de la primera década del siglo XX, por las grandes empresas multinacionales. Dicho enfoque de administración de recursos humanos, progresivamente, se fue extendiendo a las empresas medianas del sector formal.

⁶⁴ Enrique Louffat (2018: 2) detalla que existen diversas denominaciones para aludir a la administración de los funcionarios de una organización. Entre las más conocidas y empleadas, se encuentran “Administración de Personal”, “Administración de Recursos Humanos”, “Dirección de Personas”, “Gerencia de Personal”, “Administración de Capital Intelectual”, “Gestión de Personas”, “Gerencia de Personal”, “Administración del Talento Humano” y “Administración del Potencial Humano”. Según Louffat, esas denominaciones, más allá de sus diferencias semánticas, pretenden conceptualizar el logro de una eficaz y eficiente administración del trabajador. De ellas, Louffat (2018: 3) ha seleccionado la Administración del Potencial Humano, la cual define como “el proceso proactivo de planear, organizar, dirigir y controlar los fundamentos, técnicas, metodologías y/o prácticas especializadas de reclutamiento, selección, evaluación del desempeño, capacitación, carreras y remuneraciones, para desarrollar de forma sinérgica e integrada la salud espiritual, la salud emocional, la salud racional y la salud fisiológica de los trabajadores y la institución en su conjunto”.

⁶⁵ Las corporaciones cuyos reclutadores (gerentes, jefes y funcionarios responsables de las áreas de recursos humanos) fueron entrevistados son Alicorp, Beiersdorf S.A.C, APOYO Consultoría, Backus, Banco de Crédito del Perú, Interbank (Banco Internacional del Perú S.A.A.), Telefónica del Perú S.A.A. (Movistar), Nextel del Perú S.A., PricewaterhouseCoopers Perú, Scotiabank Perú S.A.A., Hipermercados METRO S.A. (Cencosud), LAN Airlines S.A., Supermercados Peruanos S.A., Belcorp, Procter & Gamble del Perú, S.R.L MINSUR S.A., Banco Continental - AFP Horizonte S.A., Telmex Perú S.A., Ferreyros S.A.A., Neptunia S.A., Johnson & Johnson del Perú S.A, Rimac Seguros, HSBC Bank Perú S.A. y Novartis. A estas corporaciones, debe ser sumada una entidad pública: el Banco Central de Reserva del Perú (Becerra y La Serna 2010: 26 y 27). Ciertamente, al momento de redactar la presente tesis, algunas de las empresas mencionadas previamente habían dejado de operar o habían sido absorbidas por otras.

⁶⁶ Becerra y La Serna (2010) plantearon que uno de los principales rasgos de la Gestión por Competencias es que no solo demanda que el trabajador domine a profundidad los conocimientos técnicos propios de la carrera que estudió, sino que, además, despliegue apropiadamente las denominadas “competencias blandas” o “habilidades sociales” (“*soft skills*” en inglés). En el caso de la investigación de Becerra y La Serna (2010: 34), las competencias blandas más demandadas resultaron ser la orientación al cliente, el trabajo en equipo y las habilidades para establecer y sostener relaciones interpersonales. Además, las empresas requerían personal analítico, proactivo, orientado a resultados y con habilidad para adaptarse a los cambios.

Otra evidencia de que los grupos económicos de origen local, que sobrevivieron a la liberalización de la década de 1990, se ajustaron a las estrategias y las reglas de juego de las corporaciones multinacionales (aunque tratando de mantener el control de la familia fundadora y/o propietaria sobre la administración de sus empresas) se evidencia en el perfil que, desde entonces, cumplen sus directivos y gerentes. Precisamente Tatsuya Shimizu (2006), analizó los cambios en el perfil de los altos mandos de las empresas de 15 grupos económicos de origen nacional. Dichos grupos, al año 2003, concentraban a las 13 principales familias empresariales locales⁶⁷. De este modo, encontró que, en términos generales, luego de una década de haber implementado las reformas promercado, los grupos económicos de origen nacional, todavía no mostraban una separación clara entre la propiedad y la gestión de sus empresas. En ese sentido, parte importante de los directores seguían proviniendo de familias propietarias. De estas últimas, también provenían varios de los gerentes de alto nivel. Sin embargo, para superar la limitación de recursos humanos dentro de la familia y, así, mantenerse competitivos en una economía liberalizada, las familias propietarias habían acudido a dos estrategias: fortalecer la preparación de sus generaciones más jóvenes y la incorporación de gerentes profesionales en sus empresas (Shimizu 2006: 14).

En efecto, las familias empresariales peruanas apuntaron a brindar una mejor formación a sus herederos; muchos de los cuales habían sido enviados al extranjero para estudiar, especialmente, a Estados Unidos. Así, algunos obtuvieron sus maestrías en administración (MBA, sigla en inglés de *master of business administration*) en reconocidas escuelas de negocios. Estos miembros más jóvenes de la familia propietaria terminaban trabajando en las empresas no solo como directores, sino también como directores interinos/suplentes y gerentes de alto nivel. De este modo, adquirirían la formación y la experiencia para operar las empresas del grupo, así como para que sus familias mantengan el control de estas. La segunda estrategia que identificó Shimizu (2006: 14-15), en los grupos económicos de origen nacional puede ser asociada al “isomorfismo normativo”: la contratación de gerentes profesionales (gerentes especializados) que no estaban emparentados con la familia propietaria. Ello brindó a dichos profesionales más oportunidades para entrar a las empresas de los grupos económicos locales más importantes y ser promovidos a puestos de alta dirección en las mismas. Esto ha incentivado a los gerentes asalariados a mejorar sus habilidades de gestión mediante el estudio de programas de MBA y cursos cortos de gestión⁶⁸.

Resulta evidente que la estrategia de contratación de gerentes profesionales que no estaban emparentados con la familia propietaria no fue resultado de una nueva ética que promovía una mayor apertura e integración, o de la desaparición

⁶⁷ Las familias empresariales que estudió Shimizu (2006: 5) son Romero, Brescia, Benavides, Ferreyros, Rizo Patron, Lindley, Raffo, Wong, Rodríguez Banda, Graña & Montero, Cillóniz y Galski. Además, para ofrecer más claridad respecto de los cambios producidos en las empresas familiares, incluyó en su análisis el negocio cervecero que pertenecía a la familia Bentín, a pesar de que había sido adquirido por capital extranjero durante el año 2002.

⁶⁸ Shimizu (2006: 16) destaca que, en respuesta al aumento de la demanda de formación en el campo empresarial, las instituciones de educación superior locales ampliaron sus programas de MBA y cursos de negocios.

de la mentalidad cuasi feudal que marcaba la gestión de diversas grandes empresas de origen nacional. Por el contrario, Shimizu (2006: 1) destaca que fue forzada por la liberalización de la economía ocurrida durante la década de 1990, lo cual obligó a las familias empresariales locales a competir no solo contra bienes baratos importados, sino también contra el capital extranjero de gran escala que entró en el mercado nacional.

La estrategia de contratación de gerentes profesionales que no estaban emparentados con la familia propietaria ofrece señales de cierta apertura meritocrática en el campo corporativo local provocada por la liberalización de la economía. Sin embargo, antes de adherirse al axioma que asocia las reformas de mercado con la meritocracia⁶⁹, es pertinente examinar la estrategia metodológica de Shimizu (2006: 19). Este autor revisó los reportes anuales de las empresas de cada grupo económico que estudió. De esta manera, identificó, para el período comprendido entre los años 1987 y 2003, quienes eran sus presidentes, vicepresidentes, directores, directores interinos, gerentes generales y gerentes de área. Luego de ello, estableció si dichas personas eran o no miembros de la familia propietaria. Ciertamente, la investigación de Shimizu no llegó a identificar si los altos funcionarios que no estaban emparentados con la familia propietaria mantenían con ella vínculos asociados a lazos sociales más tradicionales (por ejemplo, si estudiaron en el mismo colegio o universidad que los propietarios) o si eran miembros de familias con las cuales los propietarios mantenían amistad. En ese sentido, Shimizu no identificó si los gerentes profesionales que no estaban emparentados con las familias propietarias fueron contratados por criterios puramente meritocráticos o, más bien, provenían del mismo círculo social de dicha familia (sin que ello, necesariamente, anulara la posibilidad de que poseyeran los méritos necesarios para ocupar la posición para la cual fueron contratados).

⁶⁹ De hecho, la meritocracia es una categoría de la cual se ha adueñado el discurso del capitalismo de libre mercado. Sin embargo, modelos de organización social con rasgos meritocráticos han surgido en diversas sociedades que no eran capitalistas. Por ejemplo, durante la dinastía Song (960 - 1279), la China imperial era la civilización del mundo más refinada intelectualmente; además de ser la más avanzada en materia tecnológica. Precisamente, los emperadores Song le añadieron complejidad e institucionalizaron un mecanismo de selección de altos funcionarios para el servicio civil que era aplicado desde inicios de la dinastía Tang (618 - 907). Se trata un sistema basado en oposiciones (exámenes), el cual exigía aprobar niveles básicos de exámenes y, progresivamente, rendir evaluaciones más complejas hasta llegar a los niveles más avanzados. De allí que fuera normal que los candidatos hubieran comenzado a participar en las oposiciones a los 18 años y las terminaran de aprobar luego de haber superado los 30 (en algunos casos, después de los 50). Sea como fuere, haber sido considerado digno de presentarse a los exámenes más avanzados ubicaba al aspirante a la carrera pública en una categoría aparte: los “*juren*”, es decir, de los “hombres elevados”. Este mecanismo de selección de la élite encargada de la administración pública de la China imperial generó una nueva posición social de rasgos meritocráticos: la de los burócratas-eruditos. Además, atrajo a candidatos que deseaban aprovechar sus cualidades personales para ascender en la jerarquía social. De hecho, el sistema de oposiciones pretendía estimular la movilidad social. Para tratar de garantizar ello, durante el período Song, le fueron añadidas complejas reglas. No obstante, el carácter puramente meritocrático del sistema es un tema de debate entre historiadores (Watson 2008: 483-486). En todo caso, J. A. G. Roberts (2008: 112-113) cita un análisis de los listados de exámenes de los años 1148 y 1256, el cual demuestra que casi el 60% de los candidatos que habían alcanzado el título de “*jinshi*” (otorgado luego de aprobar el nivel más avanzado de los exámenes) provenía de familias sin tradición de nombramientos en el servicio civil en las tres generaciones anteriores.

En suma, diversos grupos económicos locales sobrevivieron a los cambios generados por las reformas económicas y la apertura comercial. Sin embargo, para superar el embate de las grandes empresas multinacionales, fueron forzados a ajustarse las estrategias de las corporaciones extranjeras y copiar parte importante de las reglas que estas aplicaban para determinar el avance en la jerarquía de sus estructuras organizacionales. Ciertamente, las multinacionales que llegaron al Perú, atraídas por la apertura del mercado local, llevaban décadas compitiendo en el nivel global. De allí que sus políticas y modelos de gestión estén marcados por esquemas de incentivos y las doctrinas de la eficacia, la eficiencia y la productividad; las cuales pretenden minimizar costos, maximizar ingresos y, así, sostener beneficios crecientes. En línea con ello, promueven discursos meritocráticos⁷⁰.

En este punto, conviene reconocer que el primado de la eficiencia y de la meritocracia en las corporaciones multinacionales es un tema sujeto a controversia. Por ejemplo, un modelo teórico extremo plantea que la ineptitud es la regla entre los mandos de las corporaciones. Se trata de una de las ideas que puede ser desprendida de los análisis de Laurence Peter, el fundador de la denominada “jerarquiología”. Según su propuesta, denominada el “Principio de Peter”, los empleados de una organización que trata de ser meritocrática tienden a ascender hasta alcanzar su propio nivel de incompetencia. Para explicar ello, destaca que los ascensos sirven para reconocer a quienes se desempeñan con eficacia. Además, la expectativa de la Administración de Recursos Humanos es que las promociones continúen hasta que el individuo alcance una posición en la jerarquía de la organización en la cual será más productivo. Sin embargo, para Peter, paradójicamente, los ascensos meritocráticos (basados en logros laborales) llevan a los individuos a puestos de trabajo, en los cuales terminarán asentándose: desempeñándolos de modo inepto y frustrando a sus compañeros; erosionado, así, la eficacia de la organización. Consecuentemente, planteó que las organizaciones terminan siendo gestionadas por gente incompetente (Peter 1986: 15 y Peter 1989: 9-10).

Existen diversos ejemplos que ayudan a ilustrar los argumentos del Principio de Peter: en las fuerzas armadas, el razonamiento meritocrático es que debería lograr a ascender a general el teniente que es el mejor líder en combate. Sin embargo, diversos desempeños que caracterizan a un general difieren de los que debe ejercer un teniente. El primero cumple funciones más estratégico-directivas; mientras que el segundo es más operativo. De allí que no sea difícil entender que un exitoso teniente en combate podría ascender en la jerarquía militar hasta convertirse en un general incompetente. Algo similar ocurre en el campo escolar, donde un profesor que genera un elevado nivel de aprendizaje en sus estudiantes (motivador, didáctico, comprometido con su labor, etc.)

⁷⁰ Ciertamente, en las últimas décadas, en particular en las sociedades del Norte, los discursos meritocráticos de las corporaciones, muchas veces, han colisionado con sus propias políticas de reclutamiento de personal. Ya que los méritos no necesariamente priman cuando dichas políticas implementan cuotas basadas en criterios de género u origen social, así como cuotas dirigidas a minorías étnicas o raciales. Ello se debe a que diversas corporaciones multinacionales también han asumido, por convicción y/o por interés comercial, discursos y políticas de gestión influidas por la acción afirmativa o de la discriminación positiva.

termina siendo premiado con ascensos que lo conducen a la función de subdirector de un colegio, lo cual lo retira del aula y lo lleva a ejercer como gestor educativo. Esta última posición le exige desempeñar funciones administrativas (reclutar profesores, organizar horarios de clases, planificar el crecimiento de la infraestructura educativa, coordinar con la burocracia pública que regula las actividades escolares, etc.), en las cuales no necesariamente será eficaz. Algo similar ocurriría en el sector empresarial, donde un vendedor exitoso, que es ascendido por sus logros, no necesariamente será un gerente comercial eficaz. Ello se debe a que cada una de esas dos posiciones requiere de competencias y habilidades que no necesariamente coinciden.

Al margen del debate previo, es innegable que las corporaciones multinacionales son organizaciones marcadas por “discursos meritocráticos”. Para confirmar ello, basta revisar los planteamientos de los “gurús de la gestión” cuyas propuestas pretenden “reinventar las organizaciones”. Por ejemplo, Frederic Laloux (2020: 29-63)⁷¹ plantea que, unos 10.000 años atrás, surgieron las primeras organizaciones, a las cuales denominó “rojas”: los primeros cacicazgos, que crecieron hasta transformarse en protoimperios. Luego, se consolidaron las organizaciones de jerarquías piramidales y rígidas, a las cuales calificó de “ámbar”, y, posteriormente, aparecieron las organizaciones “naranja”. En el modelo de Laloux, las últimas constituyen el paradigma organizacional imperante en la actualidad:

Las pandillas callejeras y las mafias son ejemplos contemporáneos de organizaciones rojas. La Iglesia católica, el ejército y el sistema de educación pública son arquetipos de las organizaciones ámbar. Las corporaciones globales modernas son la encarnación de las organizaciones naranja. Si elegimos cualquiera de las marcas emblemáticas de nuestro tiempo (Walmart, Nike, Coca-Cola), es altamente probable que se trate de una organización cuyas estructuras, prácticas y culturas estén inspiradas en la visión del mundo Naranja-Logro. Las organizaciones ámbar sobrepasaron cualquier cosa que las rojas hubieran podido siquiera vislumbrar en términos de resultados. Las organizaciones Naranja-Logro llevaron esto a otro nivel y alcanzaron resultados de magnitud distinta gracias a tres avances revolucionarios adicionales: la *innovación*, la *rendición de cuentas* y la *meritocracia* (Laloux 2020: 47).

Precisamente, Laloux (2020: 50) enfatiza que las organizaciones naranja han adoptado la revolucionaria norma de la meritocracia. “En principio, cualquiera puede escalar y nadie está predestinado a permanecer en un puesto. El joven que clasifica la correspondencia puede convertirse en CEO⁷², aunque sea *una* joven o pertenezca a una minoría étnica”. En ese sentido, plantea que, según el pensamiento generalizado en estas organizaciones, todos deberían desarrollar su talento y ocupar el casillero del organigrama, en el cual contribuyan mejor al conjunto:

⁷¹ Para desarrollar su modelo, Laloux (2020) acudió a su experiencia en consultoría corporativa y al estudio de la evolución de las organizaciones. De este modo, identificó diferentes estadios, cada uno de los cuales corresponde a un paradigma organizacional particular.

⁷² CEO es la sigla en idioma inglés de *chief executive officer*. Típicamente, es aplicada para referirse al presidente de directorio de una empresa grande o mediana.

El cambio del ámbar estratificado al naranja meritocrático ha dado origen a los recursos humanos modernos y a su arsenal de procesos y prácticas, que incluyen evaluaciones de desempeño, sistemas de incentivos, planificación de recursos, gestión de talentos, capacitación para el liderazgo y planificación de sucesiones.

Resulta difícil sobreestimar la importancia histórica de la idea de la meritocracia. Es un avance revolucionario de justicia social que le da a la gente la posibilidad de elegir, al menos en principio, el trabajo que mejor se adapte a sus aspiraciones y talentos particulares. En el proceso, la gente suele dejar de lado el anhelo de tener un trabajo para toda la vida, que era tan fundamental en el estadio previo, y asume la responsabilidad de gestionar su carrera con la esperanza de cambiar de puesto cada equis años, ya sea dentro de la organización o fuera de ella, de ser necesario (Laloux 2020: 50-51).

Más allá de la visión cuasi romántica de Laloux (2020) sobre el progreso de la meritocracia que habrían fomentado las prácticas administrativas y culturas organizacionales de las empresas multinacionales, es importante reconocer que la existencia de diversas nociones de meritocracia. En efecto, diferentes académicos han mostrado las maneras en que las definiciones del “mérito” han cambiado a lo largo del tiempo. Incluso, en un mismo período, dependen de los contextos cultural e institucional (Khan 2011: 8). Por ejemplo, para el caso de las sociedades del Norte de la actualidad, es oportuno considerar los hallazgos de Lauren Rivera (2015: 276), quien, luego de analizar al detalle los procesos de selección de personal aplicados por empleadores de Nueva York que ofrecen “trabajos de élite”, concluyó que, a través de diversos mecanismos, la aristocracia del pasado ha sido reemplazada por la meritocracia. Sin embargo, reconoce que dicha sustitución no ha ocurrido debido a la consolidación de un sistema ascenso social basado en las puntuaciones en las pruebas de inteligencia, como el que propuso Young (1964 [1958]).

En efecto, Rivera (2015: 277) plantea que la meritocracia refleja la “aristocracia del talento”⁷³; la cual, según Puyol (2007: 170), es un sistema de jerarquización social basado en los méritos más que en formas de justicia igualitarias o democráticas. No solo ello, Rivera (2015: 277) plantea que, en un sistema de estratificación crecientemente globalizado, donde “todo es para el ganador”, muchos padres de clases media, media alta y alta creen que sus hijos deben ingresar, desde una edad temprana, a la trayectoria que lleva hacia el estatus laboral superior. De lo contrario, quedarán fuera del juego. Según la autora, ello explicaría por qué, bajo la supremacía de la “aristocracia del talento”, son masivas las historias de los enormes esfuerzos que realizan los padres urbanos para asegurar a sus hijos un lugar en los centros de educación inicial “correctos”. Ese nivel de injerencia parental se debe a las aspiraciones de que sus hijos adquieran ventajas en la carrera escolar, la cual procurarán que se desarrolle en alguno de los “mejores” colegios privados. De esta manera, se incrementarían las posibilidades de sus hijos de ingresar a “buenas” universidades.

⁷³ En este caso, el término “aristocracia” no pretende aludir a la nobleza o al gobierno de una minoría política y económicamente poderosa que hereda a sus descendientes la posición social que ocupa, sino a perspectivas imperantes en la Filosofía Clásica: un sistema de organización social en el cual el gobierno está en manos de los “mejores”.

Un evento real que refleja radicalmente las presiones que la “aristocracia del talento” es la demanda judicial que realizó una madre de Manhattan contra el centro de educación inicial al cual había asistido su hija. Los argumentos de la madre planteaban que la deficiente formación que recibió su hija en dicho centro no le permitió pasar el examen de ingreso, para seguir estudios de educación primaria, en un colegio privado de Nueva York. Ello, según la madre, arriesgaba la admisión de su hija a una escuela secundaria prestigiosa; lo cual, como consecuencia, mermaba sus posibilidades de ingresar a una universidad de élite. De este modo, según argumentó la madre, fue obstaculizado el acceso de su hija a un empleo altamente remunerado (Rivera 2015: 277)⁷⁴. La creencia en este tipo de trayectorias, que articulan la educación con la economía mediante mecanismos aparentemente meritocráticos, calza con el auge de la individualización que describe Beck (2003: 85), para quien el sistema educativo ha pasado a ser entendido como un medio de selección, el cual genera expectativas de movilidad social ascendente o, al menos, la confianza de que evita la movilidad social descendente.

En suma, la trayectoria meritocrática descrita por Rivera (2015) lleva de una educación de élite a empleos de élite, mediante un recorrido que demanda la superación de los diversos retos o desafíos que imponen los diferentes niveles del sistema educativo. Según Rivera (2015: 277), evidencia de ello es que los padres pudientes inscriben a sus hijos, a una edad cada vez más temprana, en una variedad de actividades extracurriculares (también conocidas como “extraacadémicas”) de elevados niveles de competencia; por ejemplo, actividades deportivas. Ello pretende que sus hijos sean candidatos más atractivos para los encargados de los procesos de admisión de las universidades de élite. De allí que, en algunas ciudades de los EE.UU., los niños inicien la carrera extracurricular a la edad de dos o tres años.

Así, en la dinámica de la formación de la “aristocracia del talento”, se cumplen las predicciones de Goldthorpe y Marshall (2017: 118), quienes plantearon que un incremento de la importancia de educación en la determinación de las oportunidades de vida laboral generaría que los miembros de las clases relativamente más pudientes usen sus recursos para asegurar que sus hijos obtengan una ventaja competitiva en el logro educacional. En ese sentido, Rivera (2015: 277) reconoce que, cuando impera la “aristocracia del talento”, los niños requieren de padres adinerados, informados y comprometidos en apoyarlos, para que así logren superar los retos y las evaluaciones aplicadas con el objetivo de dirigirlos hacia las trayectorias laborales más “exitosas”. De este modo, las desigualdades educativas entre los hijos de las familias ricas y pobres (diferencias que no son reductibles a habilidades individuales innatas) emergen antes de la educación inicial y desempeñan un rol perdurable en la configuración de las trayectorias educativas y económicas a lo largo de las vidas de dichos individuos.

En el caso de diversas sociedades del Sur, la meritocracia ha sido asociada a las reformas de mercado. Sin embargo, al igual que en las sociedades del Norte, existen evidencias de que las desigualdades de origen tampoco han dejado de

⁷⁴ Párrafo adaptado de La Serna (2021: 148).

ejercer peso en el destino social. No solo ello, el espacio que habría ganado la meritocracia en las economías que han migrado hacia modelos más cercanos al capitalismo de libre mercado no han eliminado las ventajas que ofrecen los lazos sociales tradicionales en las trayectorias laborales; por ejemplo, las redes de contactos personales (capital social) que facilita el origen socio-económico. Esta es una de las conclusiones a las que llegaron Kathya Araujo y Danilo Martuccelli luego de estudiar las pruebas (o desafíos)⁷⁵ estructurales a las cuales son sometidos los individuos de la sociedad chilena. Sociedad que, cinco décadas atrás, durante la dictadura del general Augusto Pinochet, “[...] fue el primer laboratorio mundial de un proyecto político, económico y social que terminó llamándose neoliberalismo” (Araujo y Martuccelli 2012a: 12). Ciertamente, las comparaciones de las realidades educativo-laborales chilena y peruana son pertinentes, no solo por la proximidad geográfica y sus semejantes pasados coloniales, sino porque el modelo económico implementado en Chile sirvió de derrotero a las reformas “promercado” introducidas durante el gobierno de Alberto Fujimori⁷⁶.

Así, en el contexto social chileno, marcado por una agresiva economía de mercado, Araujo y Martuccelli encontraron que las oportunidades que brinda la educación terminan siendo más aprovechadas por quienes provienen de hogares con más recursos económicos. Aún más, el peso del origen familiar se agudiza en el sistema de educación superior, donde existe un gran número de universidades privadas, las cuales admiten a un número significativo de alumnos de bajo rendimiento escolar, pero que disponen de recursos económicos suficientes. Ciertamente, el incremento de la oferta educativa abrió las oportunidades de acceso para estudiantes de menores recursos; sin embargo, la inflación de títulos consolidó un nuevo juego en dos niveles en la certificación universitaria. El primer nivel corresponde a los sectores de la sociedad chilena

⁷⁵ Los términos “reto”, “prueba” y “desafío” suelen ser usados como sinónimos en las investigaciones de Danilo Martuccelli redactadas originalmente en castellano, así como en las traducciones a este último idioma de sus obras escritas en francés. Sea como fuere, el sentido que le será asignado a dichos términos responde a las cuatro grandes características que identifica Martuccelli (2007a: 125) en la noción de “prueba”. “En primer lugar, son indisociables de un *relato* que les asigna a los actores, individuales o colectivos, un papel mayor en la comprensión de los fenómenos sociales. En seguida, la prueba hace referencia a las capacidades que tiene un actor para *afrentar* las prescripciones y procesos difíciles a los cuales está sometido. En tercer lugar, toda prueba aparece como un examen, en realidad, como un *mecanismo de selección* a través del cual, en función de sus éxitos o fracasos, los actores forjan sus existencias. Por último, las pruebas son inseparables de un conjunto de grandes *desafíos estructurales* a los que los individuos están obligados de responder y que difieren en función de las sociedades y de los períodos históricos”.

⁷⁶ Es más, Felipe Morandé (2016: 46) ha identificado otras semejanzas, no solo económicas, sino también políticas, entre las reformas económicas implementadas en ambos países: “[...] las reformas fueron realizadas en un ambiente autoritario y que, de regreso a la democracia plena –retirado ya Fujimori–, los siguientes gobiernos no alteraron mayormente los radicales cambios realizados en los noventa, sin importar la orientación política de los mismos. Esto le ha dado muy buenos resultados económicos al Perú. El otro aspecto similar es que el contexto previo a los cambios era uno de gran desorden, enormes déficits fiscales e inflación rampante. La tasa de aumento de precios llegó a 3.400% anual hacia el final del primer gobierno de Alan García; en tanto con Allende, en Chile, la tasa de inflación efectiva llegó a 1.000% en 1973”. Morandé (2016: 46) también destacó que algunos candidatos presidenciales acudieron a un “discurso muy antineoliberal”, pero cuando llegaron al poder, mantuvieron las grandes políticas intactas o, incluso, las profundizaron. Como fue el caso de Ollanta Humala.

de menores ingresos, quienes han aprovechado la expansión, más privada que pública, de su sistema universitario. Así, este nivel está confinado a certificaciones locales y se desarrolla en universidades consideradas, regularmente, como de baja calidad. En un segundo nivel, se ubican los hijos de la élite y de las capas medias-altas, para quienes el juego no solo se desarrolla en las universidades locales más prestigiosas, sino también en postgrados realizados en el extranjero (Araujo y Martuccelli 2012b: 88-89).

Debido a la naturaleza del sistema universitario consolidado en Chile, Araujo y Martuccelli concluyen que las reformas de mercado allí implementadas condujeron a la contaminación entre los dos caminos al éxito: las redes de contactos y las certificaciones educativas. Así, para los sectores populares, las redes se oponen al reconocimiento del mérito que brinda la certificación escolar; mientras que, para las capas medias, las certificaciones y los centros de estudio son una red. Para ganar en el juego del mérito, no basta con acumular más credenciales educativas que otros; más bien, es imperioso poseer las verdaderas “buenas” credenciales y ser capaz de “tejer” una red de contactos adecuada. “Una y otra, la credencial y la red, se apoyan en un juego donde prima una evidente asimetría de información” (Araujo y Martuccelli 2012b: 94). Ello significa que las reformas “promercado”, por un lado, han generado espacio para el mérito; pero, por otro lado, no han anulado el peso que ejercen los lazos sociales tradicionales en las trayectorias laborales. De allí que Araujo y Martuccelli (2012b: 66) resuman:

Chile es hoy una mezcla de clase y meritocracia, o sea, de herencia y de mérito. Es ésta una lógica que combina el reconocimiento del esfuerzo individual con la permanencia de una transmisión hereditaria familiar, ya sea por las ventajas económicas, culturales o sociales (Shavit y Muller, 1998).

En caso del Perú, en el marco de las reformas de promercado, el sector educativo fue liberalizado. Sin embargo, ello no condujo a una mejora de los estándares de enseñanza-aprendizaje del sistema universitario, sino a su segmentación en términos de calidad. Así, al igual que en el caso chileno, se formó un grupo mayoritario de universidades privadas con fines de lucro que admiten a un número significativo de alumnos de bajo rendimiento escolar.

En términos precisos, la desregulación del mercado educativo se inició durante el año 1996, mediante la “Ley para Promover la Inversión en Educación” (Decreto Legislativo N° 882). Esta norma legal permitió la creación de universidades privadas societarias (también conocidas como “universidades empresa” o “universidades con fines de lucro”) y llevó a una masificación del sistema universitario impulsada por inversionistas privados. Tal como describe Ricardo Cuenca, la liberalización del mercado universitario fue sustentada mediante tres hipótesis. Según la primera, el sector privado ampliaría la oferta y la cobertura universitarias. La segunda hipótesis argumentó que, como resultado de la primera, el acceso se democratizaría; mientras que la tercera hipótesis supuso que el mercado sería un regulador eficaz de la calidad del servicio educativo, de modo tal que la competencia dejaría fuera a las universidades de mala calidad (Cuenca 2015: 11)⁷⁷.

⁷⁷ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 7).

La primera hipótesis se cumplió, ya que la liberalización del mercado educativo amplió la oferta⁷⁸. Así, la matrícula universitaria aumentó entre los años 1995 y 2012 de 400.000 a 870.000 estudiantes. Este crecimiento es atribuible, fundamentalmente, al sector privado, el cual, durante el período mencionado, pasó de representar un 28% de la matrícula a un 63%. Sin embargo, la educación universitaria no logró ser plenamente democratizada. Ello se debe a que los estudios universitarios continuaron siendo un proyecto posible, principalmente, para los jóvenes que pertenecen a los quintiles de mayores ingresos del país. Precisamente, entre los más pobres (quintiles 1 y 2), la cobertura alcanzaba el 10%; pero, en el de mayores ingresos (el quintil 5), la matrícula universitaria era de 45%. Las inequidades también aparecían en el nivel étnico; por ejemplo, solo el 1% de los jóvenes indígenas amazónicos ingresaba a las universidades. Finalmente, la autoregulación del mercado tampoco condujo a una mejora de la calidad. De ello daba cuenta el bajo nivel de los grados académicos de los profesores universitarios y su escaso compromiso con la investigación, así como la reducida aparición de las universidades locales en los *rankings* internacionales (Cuenca 2015: 11-12)⁷⁹.

Una evidencia adicional de la precaria situación de la calidad del sistema universitario peruano es que, a pesar del fuerte crecimiento de la producción de la economía ocurrido entre los años 2004 y 2010, las estimaciones de Juan Francisco Castro y Gustavo Yamada (2013: 36) muestran que, en dicho período, el subempleo profesional entre los egresados de las universidades aumentó de 29% a 35%⁸⁰. De allí que concluyeran “[...] hay evidencia suficiente para respaldar la hipótesis de que el crecimiento del mercado educativo superior en la última década ha venido acompañado de un deterioro de su calidad en promedio⁸¹” (Castro y Yamada 2013: 61)⁸².

En suma, en el Perú, las reformas de mercado, implementadas durante la década de 1990, incluyeron la liberalización del sector educativo, lo cual llevó a la masificación del sistema universitario y a la consecuente caída del valor social

⁷⁸ En efecto, en el Perú durante los inicios de la década de 1960, funcionaban diez universidades: nueve públicas y una privada (Sanborn 2001). En cambio, para junio del año 2019, las estadísticas de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU 2021) revelaron que existían 156 universidades: 52 estatales y 104 privadas.

⁷⁹ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 7-8).

⁸⁰ Castro y Yamada (2013: 35) consideraron a las personas que habían egresado de la universidad en los 20 años previos a su investigación. A partir de los datos de este grupo, estimaron un indicador de subempleo profesional que representa el porcentaje de la población económicamente activa (PEA) que trabaja en una ocupación que demanda, en promedio, mucho menos educación que la estudiada.

⁸¹ Precisamente, la gran heterogeneidad de la calidad del mercado universitario, marcado por la presencia de un gran segmento de organizaciones de bajos estándares académicos, llevó a la necesidad de una mayor regulación estatal. Para ello, fue promulgada una nueva Ley Universitaria durante el año 2014 (Ley N° 30220), la cual creó una entidad reguladora del mercado universitario: la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), entre cuyas funciones destaca garantizar condiciones básicas de calidad tanto en las universidades privadas como en las públicas. El cumplimiento de los estándares de dichas condiciones fue una exigencia para que la SUNEDU les otorgue el licenciamiento institucional.

⁸² Párrafo resumido de La Serna (2019: 8-10).

de los grados académicos que otorga⁸³. De este modo, se acentuaron las diferencias en la calidad de la educación superior. Ello generó una marcada segmentación del campo universitario. Específicamente, según las representaciones sociales, las universidades se terminaron agrupando entre dos extremos: por un lado, un grupo minoritario que ofrece educación superior de elevados estándares de calidad y que brinda una alta empleabilidad⁸⁴; por otro lado, un grupo mayor, de muy precaria calidad educativa. Existiendo, entre ambos extremos, diversas universidades ubicadas en un degradé de exigencia académica y de prestigio. Para identificar ambos extremos, Huber y Lamas (2017: 67) acudieron a la clasificación de las universidades propuesta por Eloy Seclén (2013) quien las dividió en dos grupos: de primera generación y de segunda generación. Las del primer grupo fueron creadas antes de la desregulación del mercado educativo, ocurrida en el año 1996 (con el Decreto Legislativo N° 882)⁸⁵; mientras que las del segundo comenzaron a operar después de la desregulación, en su mayoría con fines de lucro y de deficiente calidad académica⁸⁶. En términos de Seclén:

Consideramos que en la dinámica de las nuevas clases medias subyace una gran influencia del sector de universidades privadas surgidas desde la década de los noventa (en adelante, universidades de segunda generación). Encontramos, en este grupo, una gran diversidad de elementos que las diferencian: personajes o instituciones vinculadas a su fundación, el segmento del mercado al cual apuntan, las currículas educativas, etc.; pero también una serie de factores en común, entre los cuales destacan el carácter no selectivo en la admisión o las nuevas formas institucionales, tales como “el dueño” o “el promotor” en reemplazo del Rector o el Decano. En general, bajo una lógica que supone la liberalización de la educación, y donde el Estado transfiere sus responsabilidades al sector privado, estas nuevas universidades han dejado de lado la formación de una comunidad científica o intelectual para priorizar la inmediata inserción laboral como objetivo primordial. Es decir, formar

⁸³ Es pertinente reconocer que Bourdieu (2001: 148) advertía que la multiplicación de los títulos académicos podía generar que las inversiones realizadas en tiempo y esfuerzo resulten menos rentables que lo previsto. Ello implicaría “una alteración de facto en el tipo de cambio entre capital académico y capital económico”.

⁸⁴ La “empleabilidad” se asocia al nivel o grado de facilidad de un individuo para insertarse en el mercado laboral y mantener su empleo. En términos específicos, está en función de las habilidades que son funcionales para conseguir un nuevo trabajo luego de haber caído en situación de desempleo. En ese sentido, quien dispone (o puede generar) un mayor *stock* de las competencias, destrezas y actitudes demandadas por el mercado de trabajo, o su campo laboral, será más “empleable” (La Serna y Serván 2019: 296).

⁸⁵ Precisamente, Seclén (2020: 346) detalla: “[r]econocemos como la primera generación de universidades privadas a aquellas fundadas a partir de la década de 1960, ante las demandas sociales de un nuevo sector de clases medias organizadas a partir de cierto protagonismo institucional (la Iglesia, los sectores empresariales o profesionales)”.

⁸⁶ Una división similar a la de Seclén (2013) fue aplicada por Pablo Lavado, Joan Martínez y Gustavo Yamada (2014) para distribuir a las universidades según su nivel de calidad. En este caso, separaron a las universidades en dos grupos: (1) aquellas creadas hasta el año 1995 (antes de desregulación del mercado universitario) y las universidades entrantes (creadas después de 1995 hasta el año 2010). Conviene mencionar que, para Lavado, Martínez y Yamada (2014: 4), la desregulación del mercado universitario se inició con la creación del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) a inicios del año 1995.

profesionales bajo la lógica de la satisfacción de las demandas del mercado⁸⁷. (2013: 6-7).

Conviene reconocer que las agrupaciones previamente reseñadas no constituyen un señalizador preciso del nivel de calidad educativa. En efecto, no todas las universidades creadas antes de la desregulación del mercado educativo pueden ser calificadas como de alta calidad educativa⁸⁸; mientras que no todas las que fueron creadas después de la desregulación pueden ser calificadas como de baja calidad. Sin embargo, las excepciones que es posible identificar no anulan la tendencia a encontrar menores estándares de calidad educativa entre las universidades creadas luego de la desregulación del mercado universitario; particularmente, entre las universidades societarias (con fines de lucro). Precisamente, los resultados del proceso de licenciamiento realizado por la SUNEDU evidencian que la mayoría de las universidades con licencia denegada, por no cumplir con todas las condiciones básicas de calidad, eran de tipo privado societario. Así, al 01 de julio de 2021, de las 49 universidades y escuelas de posgrados con licencia denegada, 36 eran de tipo societario; doce, asociativas y tres, públicas (SUNEDU 2021: 21).

En suma, **el contexto de masificación de grados académicos de nivel universitario está marcado por la heterogeneidad de la calidad educativa que representan dichas credenciales.** Debido a ello, **los empleadores que pretenden aplicar criterios meritocráticos para seleccionar personal son presionados a optar por egresados provenientes de universidades que, en su experiencia y/o en las representaciones sociales, son las de mayor prestigio.** En esa línea, durante el año 2010, Becerra y La Serna encontraron que, en las empresas más grandes del Perú, era común que los gerentes o funcionarios que necesitaban personal, para plazas dirigidas a recién egresados, suelen indicar a sus áreas de recursos humanos la universidad de la cual prefieren que provengan los postulantes. Ese criterio de selectividad se debe a que, en la experiencia de los empleadores, los egresados de dichas universidades cumplen con el perfil buscado por su área y/o por la empresa:

Al respecto, se encontró que, para posiciones vinculadas a carreras del campo económico-empresarial, se suele preferir egresados de universidades privadas. Específicamente, de la Pontificia Universidad Católica (PUCP), de la Universidad de Lima (UL) y de la Universidad del Pacífico (UP). Los reclutadores también señalaron que, en menor grado, [los gerentes o funcionarios que requieren personal] les solicitan egresados de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), la Universidad de Piura (UDEP) y de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Igualmente indicaron que son pocos los pedidos por egresados de universidades públicas, pero cuando estos aparecen, se suele solicitar exalumnos de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y de la

⁸⁷ Ciertamente, la baja calidad de la formación que ofrecían diversas universidades de segunda generación llevaba a que sus egresados no logran insertarse en el mercado de trabajo. De allí que sea posible afirmar que esas universidades ni siquiera satisfacían la demanda laboral. No es casual que a varias de ellas la SUNEDU les denegara el licenciamiento institucional.

⁸⁸ Por poner un solo ejemplo, la Universidad Inca Garcilaso de la Vega Asociación Civil, una universidad privada asociativa creada en el año 1964, no cumplió con todas las condiciones básicas de calidad exigidas por la SUNEDU. Consecuentemente, este organismo regulador le denegó el licenciamiento institucional a dicha Universidad el 07 de octubre de 2019 (SUNEDU 2021: 269).

Huber y Lamas (2017: 79-80) también encontraron este tipo de preferencias, basadas en el prestigio de la “credencial”, cuando analizaron las dinámicas de movilidad social de universitarios peruanos (de diversas menciones y especializaciones de la carrera de Administración). En ese sentido, plantearon que:

Para bien o para mal, la inflación de títulos universitarios terminó quebrantando el monopolio de las universidades de primera generación, y por consiguiente se hacen necesarios elementos adicionales –“contingentes” en la clasificación de Murphy- del cierre social⁸⁹ para mantener ciertos privilegios y prerrogativas en el mercado laboral. Uno de ellos es la jerarquización de universidades y sus respectivos títulos: “cuando el mercado se masifica, los empleadores se preocupan más por el ‘estatus’ de las credenciales” (Phillip Brown 1995: 38).

De allí que Huber y Lamas (2017: 82) identificaran una serie de criterios de selección de personal aplicados por las empresas, los cuales, aparentando objetividad y meritocracia, terminan por “cerrar” el ingreso de postulantes que no cuentan con los capitales cultural y social requeridos. En ese sentido, los autores plantearon que el criterio decisivo de selección no es el conocimiento de su especialidad que el candidato habría adquirido durante sus estudios superiores, debido a que suele esperarse que los recién egresados contratados por una empresa desarrollen allí línea de carrera⁹⁰ y, así, aprendan los desempeños que son esperados de ellos. Por el contrario, concluyeron que lo más importante era la reputación de la universidad de la cual procedía el candidato:

⁸⁹ Para explicar la noción de “cierre social”, Huber y Lamas (2017: 44-45) partieron de la explicación de Max Weber, la cual asocia esta categoría analítica a las estrategias que los grupos sociales aplican con el objetivo de impedir (o, al menos, restringir) el acceso de posibles competidores a las “probabilidades económicas”. Se trata de estrategias que facilitan monopolizar un determinado producto mediante mecanismos de exclusión. Dicho producto, por lo general, es económico, aunque no exclusivamente. En función de los objetivos de su investigación, Huber y Lamas (2017: 45) nuevamente aplicaron las nociones de Weber, según las cuales, para definir quiénes serán excluidos, los grupos sociales acuden a algún rasgo exteriormente comprobable de los competidores, cuya selección depende la situación específica y, de cierto modo, es arbitraria. En ese sentido, puede ser la raza, el idioma, la religión, el domicilio o el lugar de nacimiento.

⁹⁰ El sentido de la frase “línea de carrera” tiende a ser amplio. Muchas veces, esa frase es aplicada en un sentido individual, el cual, desde la perspectiva de la Administración de Recursos Humanos, precisamente, alude a la “administración individual de carrera”. Esta última “[...] se refiere al auto-proceso de decisión que una persona se formula y renueva constantemente para poder tener un “norte” en su vida laboral y recorrerlo con eficiencia a lo largo de su camino” (Louffat 2018: 162). En ese caso, el individuo puede proyectar desarrollar su línea de carrera en varias organizaciones a lo largo de su trayectoria laboral. Sin embargo, otro significado de la frase “línea de carrera” alude a las rutas para ascender en la jerarquía de una misma empresa. Este segundo significado (que será muy común en la presente tesis) se asocia a la “administración corporativa de carreras”, uno de cuyos elementos fundamentales es el planeamiento corporativo de carrera; mediante el cual los altos mandos de la empresa y/o su gerencia de recursos humanos diseñan y gestionan los planes de carrera de su personal. Una de las principales dimensiones del planeamiento corporativo de carreras son los criterios de promoción; es decir, las condiciones que deben cumplir los funcionarios para ascender (Louffat 2018: 167-169).

José, gerente de una empresa de recursos humanos en la capital a quien entrevistamos, confirmó que es un requerimiento explícito de las grandes compañías que los candidatos que postulan a puestos gerenciales provengan de universidades de “prestigio”. Aquellos que no pueden acreditar dicho origen quedan inmediatamente descalificados de la competencia (Huber y Lamas 2017: 82).

Así, a pesar de las aspiraciones de ascenso social depositadas en la educación universitaria, las entrevistas realizadas por Huber y Lamas (2017: 80) evidenciaron preferencias de tipo credencialista cuando las corporaciones contratan personal:

Nuestras entrevistas dejaron en claro que en los niveles gerenciales, las empresas más importantes solo reconocen los títulos de determinadas universidades, consideradas las *top* del país. Mientras tanto, los que se graduaron en universidades estatales y privadas posdesregulación se enfrentan a mercados laborales más hostiles que, si es que les brindan acceso, solo lo hacen en las posiciones más bajas en el organigrama empresarial, con condiciones laborales más precarias.

En suma, **la masificación universitaria, facilitada por la desregulación del mercado educativo ocurrida durante la década de 1990, ha llevado a un contexto marcado por la diversidad de la calidad académica entre las universidades.** En respuesta a ello, uno de los criterios para la selección de personal que aplican las grandes corporaciones, particularmente, para plazas dirigidas a practicantes y recién egresados, es el prestigio de su universidad de origen. Este canal de entrada al campo corporativo marcaría el inicio de las trayectorias laborales a las cuales apuntan las aspiraciones de ascenso social. Sin embargo, la continuidad en dicha carrera también exigiría desempeños laborales eficaces y eficientes, esto es, de méritos. En efecto, la mayor competencia que generó la liberalización de la economía ha llevado a las grandes empresas a demandar trabajadores competitivos, productivos y orientados a resultados. De ello, es representativo el testimonio de un alto funcionario del área de recursos humanos de una corporación recogido por Becerra y La Serna (2010: 36-37):

“... se valora en esta empresa que los practicantes haya [sic] tenido una buena performance y, si es así, pueden pasar al nivel de analistas y, de ese modo, empieza su línea de carrera. Los estamos encaminando desde el principio, estamos invirtiendo en ellos...”

En otros términos, existen señales que las grandes empresas que operan en el Perú, especialmente, las multinacionales y aquellas más articuladas con los mercados internacionales, estarían acudiendo a criterios de selección, tanto “credencialistas” como “meritocráticos”. **De allí que sea pertinente verificar,** desde la experiencia de los egresados de una universidad “de élite” local si su trayectoria universitaria les facilitó la transición a trayectorias laborales que conducen a posiciones de élite en el campo empresarial corporativo. Es decir, **si los egresados de una universidad “de élite”, sin importar su origen socio-económico, pueden acceder a las ocupaciones mejor premiadas en materia de estatus y remuneración.** Ello permitirá confirmar si, en el caso de quienes no pertenecen a los grupos privilegiados de la sociedad, la educación

universitaria de élite abre paso a trayectorias laborales que facilitan la movilidad social ascendente y, de este modo, reduce las desigualdades de origen. Así, surge el **objeto de estudio de la presente investigación, el cual, en un sentido amplio, es la tensión entre la reproducción social y la movilidad social por vías laborales meritocráticas de egresados de universidades “de élite” en el Perú.** En términos más resumidos, es posible plantear que **el objeto de estudio es la dialéctica entre reproducción social y meritocracia.** A dicha dialéctica, se aproximará la literatura presentada en la siguiente sección.

1.1.2 Los efectos del sistema educativo sobre la reproducción y la movilidad sociales

La presente sección incluye literatura científica que facilitará discutir los hallazgos del trabajo de campo de la presente investigación. Ciertamente, en América Latina, particularmente, en el Perú, son escasas las investigaciones empíricas que analizan si los egresados de las universidades “de élite” reproducen o no su origen socio-económico en el mercado laboral. Sin embargo, existen investigaciones que describen o analizan las brechas académicas generadas por el origen socio-económico, tanto para el caso de escolares como de universitarios. Una revisión de dichas investigaciones es pertinente, en la medida que la literatura les asigna a las brechas académicas (asociadas a la “herencia” familiar: cultural, académica, de contactos, etc.), parte importante de la explicación de la persistencia de las brechas laborales y, de este modo, a la reproducción de la desigualdad socio-económica. No solo ello, el fracaso académico impide acceder a las credenciales y conocimientos que demanda el mercado laboral, de allí la pertinencia de revisar investigaciones que analicen cómo son superados los desafíos académicos.

También será útil revisar los trabajos realizados en el Perú que miden el impacto de la educación universitaria, ya sea sobre los procesos de la movilidad social, ya sea sobre la reproducción de las desigualdades en el campo laboral. Ciertamente, en dichos procesos, no solo influye la educación superior. De allí que también serán sintetizados los hallazgos de investigaciones que analizan los efectos de la familia de origen y de la escuela, en particular, de los colegios de la clase alta, sobre el encumbramiento en posiciones de poder. Igualmente, serán revisados trabajos que estudian la relación con el progreso en el mercado de trabajo y con el destino social de otros rasgos estructurales de la sociedad peruana, por ejemplo, el sexo, el género, la raza o la etnia. Los hallazgos de dichas investigaciones darán paso a la síntesis de tres trabajos más relacionados al objeto de estudio de la presente tesis. Se trata de investigaciones que comparan la inserción y/o trayectoria laboral de los egresados de universidades “de élite” que provienen de orígenes socio-económicos disímiles. Dos de dichas investigaciones fueron realizadas en los EE.UU. y una en el Perú. Luego de lo cual, será posible precisar el vacío que pretende cubrir la presente investigación.

En primer lugar, conviene destacar que parte de la evidencia empírica peruana presenta al sistema educativo como un espacio social que no cierra las brechas académicas asociadas al origen socio-económico. Es más, la escuela las estaría ampliando, debido a que los estudiantes de mayor nivel socio-económico se

beneficiaban de más oportunidades de aprendizaje⁹¹ que sus pares de posición social más precaria. A esta conclusión, llegaron Santiago Cueto y otros (2004 y 2006), a través de investigaciones cuantitativas, en las cuales participaron alumnos de colegios públicos de Lima y de Ayacucho.

En disonancia con los hallazgos previos, Arlette Beltrán y Karlos La Serna (2011) encontraron que las diferencias académicas de entrada sí llegan a ser reducidas conforme se desarrollan los estudios, pero su investigación cuantitativa se concentró en estudiantes universitarios. Para realizar dicha investigación, aplicaron modelos econométricos de panel⁹² dirigidos a determinar los factores que impactan en el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad del Pacífico (UP) durante el año 2006 (Beltrán y La Serna 2011: 252). Según sus resultados, durante su primer año en la UP, los estudiantes inmigrantes⁹³ (coloquialmente denominados alumnos “de provincias”) obtenían en promedio 0,52 puntos menos de calificación acumulada anual que sus pares de Lima. Sin embargo, el impacto negativo de la migración se debilitaba durante el segundo año de estudios, momento en el cual la diferencia de calificación acumulada anual entre los limeños y los inmigrantes caía en 0,16 puntos (Beltrán y La Serna 2011: 287-288). Además, los inmigrantes obtenían en promedio 0,48 puntos menos de calificación acumulada semestral que el resto de los estudiantes durante su primer ciclo en la UP, pero esta brecha se reducía al finalizar el sexto semestre de estudios (Beltrán y La Serna 2011: 294).

Sin embargo, los métodos econométricos que aplicaron Beltrán y La Serna (2011) no permitían conocer la razón del menor rendimiento académico que inicialmente obtenían los alumnos inmigrantes ni entender por qué, luego de algunos semestres, se reducía la brecha académica entre inmigrantes y limeños. Para responder a estas preguntas, La Serna (2019) analizó el proceso de inserción a la vida universitaria de los alumnos inmigrantes de la UP. Sobre la base de dicho objetivo, aplicó entrevistas a profundidad a 19 estudiantes inmigrantes de la población que estudiaron Beltrán y La Serna (2011). De este modo, encontró que, desde la experiencia de los entrevistados, la brecha académica se debía a los vacíos académicos con los cuales iniciaron sus estudios universitarios. En primer lugar, una inadecuada metodología de estudio, debido a que varios de los colegios de los entrevistados fomentaban un aprendizaje fundamentalmente memorístico. Esta debilidad formativa no les permitió desarrollar otras habilidades con la suficiente profundidad; por ejemplo, responder preguntas de evaluaciones que exigen aplicar la teoría enseñada a casos que no son muy parecidos a los que usa el profesor como ejemplo en clase. En segundo lugar, un insuficiente nivel de manejo del idioma inglés. En tercer lugar, una débil base de conocimientos previos en diversas disciplinas cuantitativas, especialmente, en Matemáticas y en Economía.

⁹¹ Un ejemplo de oportunidad de aprendizaje son las retroalimentaciones.

⁹² Los estudios de panel siguen, a lo largo de diversos períodos, el comportamiento de uno o más indicadores (variables) característicos de un grupo de individuos.

⁹³ Beltrán y La Serna (2011) plantearon el supuesto de que un estudiante era inmigrante si, según sus certificados de estudios escolares, no había terminado la educación secundaria en un colegio ubicado en la provincia de Lima.

La Serna (2019) también encontró que los estudiantes inmigrantes no deseaban fallar a las expectativas de éxito académico y profesional que, en ellos, habían depositado sus padres. Los estudiantes inmigrantes, además, eran conscientes del gran esfuerzo económico realizado por sus familias para que puedan viajar a Lima para seguir estudios universitarios. La combinación de la necesidad de cumplir con las expectativas de sus padres y de la angustia que les generaba la conciencia del gran esfuerzo económico realizado por sus hogares para pagar los estudios universitarios, los sostuvo frente a los diversos desafíos académicos que enfrentaron y los empujó a armar redes de apoyo, como los amigos con los cuales estudiaban en grupo, para ajustarse a la exigencia de la UP y así nivelar su rendimiento académico con el de sus pares de Lima. Aquí se ubicaría el origen de la brecha académica inicial que encontraron Beltrán y La Serna (2011) entre los estudiantes limeños y sus pares inmigrantes. En efecto, al iniciar sus clases en la UP, se encontraron con amigos o conocidos de su colegio o entorno social, con quienes podían estudiar en grupo. Por el contrario, los inmigrantes, por su falta de contactos en la capital, fueron forzados a construir dicha red mediante ensayo y error, lo cual demoró cierto tiempo (uno o dos años). Una vez que consolidaron un grupo de amigos con quienes resultaba eficaz estudiar, su rendimiento académico universitario mejoró y se acercó al de sus pares de Lima.

Ciertamente, el grupo de estudiantes que entrevistó La Serna (2019) enfrentó los desafíos académicos de la vida universitaria sin subsidio organizacional tan solo con los recursos que habían generado antes de iniciar su educación superior (en su hogar, en la escuela o en alguna academia preuniversitaria) o con los que ellos mismos pudieron fabricar durante su trayectoria universitaria. No obstante, otra literatura evidencia empíricamente que el soporte⁹⁴ de la organización universitaria también puede contribuir significativamente a mejorar el rendimiento académico. En ese sentido, un estudio realizado por Cathy Engstrom y Vincent Tinto (2008) analizó cómo las recomendaciones de la denominada “pedagogía colaborativa” podían influir sobre el éxito académico de alumnos que ingresaban a la universidad inadecuadamente preparados. Para ello, realizaron una investigación multiorganizacional y longitudinal de cuatro años en 19 universidades de los EE.UU. Sobre la base de sus hallazgos, concluyeron que **el acceso a la universidad sin apoyo no es una oportunidad**. En otros términos, sin soporte organizacional, es poco probable el éxito académico de muchos estudiantes, especialmente, aquellos que son pobres o están poco preparados académicamente. Entonces, no sorprende que las ganancias en el acceso a la educación universitaria, que han obtenido grupos marginados en el

⁹⁴ Martuccelli (2007b) plantea que existen diversas dimensiones a partir de las cuales la Sociología ha estudiado a los individuos. De ellas, destacó cinco “gramáticas del individuo”: los roles, el respeto, los soportes, la identidad y la subjetividad. Al respecto, serán de particular interés para la presente investigación los soportes, los cuales se articulan con un principio: el individuo no existe sino en la medida en que logra sostenerse por un conjunto de soportes. (Martuccelli 2007a: 77). “Se trata de los elementos más singulares de nuestro universo, a veces los más secretos, otras veces los más visibles, y cuyo perímetro varía en función del tiempo y de las evoluciones que conoce nuestra biografía. Algunos de estos soportes son materiales, otros simbólicos; el recuento debe incluir, por supuesto, a personas próximas, pero también a otras especialmente lejanas pero no por ello menos íntimas. Para algunos, como no, será un objeto-recuerdo, para otros un gesto-lección conmovedor. Pero en todas sus variantes, un rasgo los reúne: todos ellos permiten, cotidianamente, de manera consciente o no, soportar la existencia” (Martuccelli 2007a: 96).

pasado, no hayan cerrado la brecha, entre los estudiantes de bajos y altos ingresos, en materia de conseguir el título.

Según Engstrom y Tinto (2008: 50), el éxito académico de los estudiantes requiere una inversión organizacional en actividades estructuradas y cuidadosamente alineadas dirigidas hacia el logro educativo. No se trata simplemente de agregar más cursos de habilidades básicas, sino de reestructurar los que ya se ofrecen. En ese sentido, las estrategias promovidas por las universidades, como las “comunidades de aprendizaje” (basadas en grupos de apoyo entre estudiantes, en los cuales también pueden participar los docentes), constituyen herramientas poderosas para mejorar el rendimiento de los estudiantes que ingresan a la universidad con poca preparación académica. Ciertamente, para ser eficaces, las comunidades de aprendizaje requieren que los profesores y el personal administrativo colaboren en la construcción de espacios coherentes de aprendizaje, donde los estudiantes estén conectados no solo entre sí y con el cuerpo docente, sino también con otros servicios de apoyo en el campus.

La evidencia empírica también le otorga un peso importante a la agencia de los individuos en la mejora de su rendimiento académico y, en términos generales, en sus logros en la vida. Dicha agencia se refleja en acciones que enfrentan las limitaciones estructurales. Precisamente, James Côté y Seth Schwartz (2002) analizaron tres investigaciones cuantitativas que usaron datos de estudiantes de grupos étnicamente diversos de tres universidades, una canadiense y dos de los EE.UU. Dichas investigaciones se orientaron a operacionalizar la individualización en términos del rol de la agencia en la formación de la identidad⁹⁵. Entre sus hallazgos, destaca que, gracias a la agencia, los estudiantes universitarios, sin importar su origen social, consiguen enfrentar los obstáculos que les imponen sus vidas. Ello sugería que los individuos cuyas conductas están marcadas por la agencia superan las desventajas socio-económicas, específicamente, aquellas relacionadas con la formación de la identidad y los logros en la vida.

Considerando los hallazgos previos, Kaspar Burger y Marlene Walk (2016) realizaron un estudio cuantitativo que usó como variable dependiente el rendimiento académico de estudiantes españoles⁹⁶; mientras que las variables independientes incluyeron diversos indicadores de agencia⁹⁷. De este modo,

⁹⁵ Para el proceso de operacionalización, Côté y Schwartz (2002) usaron tres instrumentos de medición: la Escala de Personalidad Agéntica Multimedida (MAPS por su sigla en inglés de *Multimeasure Agentic Personality Scale*), el Índice de Resolución de la Etapa de Identidad (ISRI por su sigla en inglés de *Identity Stage Resolution Index*) y la Medida Objetiva Ampliada del Estado de la Identidad del Ego II (EOM-EIS-II por su sigla en inglés de *Extended Objective Measure of Ego Identity Status II*).

⁹⁶ Para operacionalizar el rendimiento académico, Burger y Walk (2016) usaron data del *Program for International Student Assessment (PISA)* de España, la cual provino de una muestra de 25.003 estudiantes de 15 años de edad.

⁹⁷ Las variables independientes centrales de la investigación de Burger y Walk (2016: 699) fueron el nivel educativo de los padres y tres indicadores que reflejan aspectos importantes de la agencia de los estudiantes. Estos indicadores se relacionaban con el control percibido del estudiante, con su sentido de autoeficacia y con su ética de trabajo. Específicamente, evaluaron, mediante una escala de cuatro puntos que va desde “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”, hasta qué punto los estudiantes están de acuerdo con las ideas de que (1)

hallaron que las diferencias en el nivel de agencia basadas en el origen social eran pequeñas. Además, encontraron que la agencia influía significativamente en el rendimiento académico. Esto implicaba que la agencia era un predictor de rendimiento y que los estudiantes no debían ser considerados como “sujetos pasivos de estructuras y procesos sociales”. Más importante aún, la influencia de la agencia en el rendimiento académico no estaba asociada al nivel educativo de los padres. Estos hallazgos sugerían que la agencia puede considerarse como un recurso que beneficia a los estudiantes de diferentes orígenes sociales.

En línea con diversos estudios realizados en el extranjero, la evidencia empírica peruana, también identifica acciones de individuos quienes, desde su posición social y recursos disponibles, ejercen agencia para lograr una movilidad social ascendente. Precisamente, Huber y Lamas (2017) encontraron que los jóvenes de antecedentes sociales menos ventajosos depositan sus expectativas de ascenso social en la educación universitaria. Este fue un hallazgo de su investigación concentrada en identificar quiénes forman la “nueva clase media” peruana. Considerando dicho objetivo, realizaron un estudio empírico que exploró cómo se han redibujado las dinámicas de exclusión y distinción social a partir de la masificación universitaria iniciada durante la segunda mitad de la década de 1990, la cual ha permitido el acceso masivo a credenciales universitarias. Para ello, realizaron entrevistas a estudiantes y egresados de la carrera de Administración de diversas universidades, lo cual pretendía conocer sus aspiraciones y experiencias. Además, entrevistaron a egresados de la carrera de Administración, para conocer su trayectoria tras el egreso⁹⁸ (Huber y Lamas 2017: 53-54).

Huber y Lamas (2017: 68-70) encontraron que la decisión de estudiar en una universidad “de prestigio” tras terminar la secundaria es casi automática en el caso de los individuos que pertenecen a los sectores altos y medios-altos. Ello se debe a que, así, se legitiman ante sus padres y su entorno, además, reproducen su estatus económico y social. En cambio, **para los jóvenes de las capas populares, el paso del colegio a una universidad o a un instituto superior no es tan sencillo ni automático**, debido a las limitaciones económicas de sus hogares. Consecuentemente, esa decisión involucra, en muchos casos, a toda su familia y exige refinadas proyecciones de gastos y de fuentes de financiamiento. No obstante, **el grado académico universitario es altamente valorado, ya que, en él, depositan sus expectativas de movilidad social:**

desempeñarse bien en la escuela depende completamente de ellos (control percibido), (2) pueden tener éxito en la escuela con suficiente esfuerzo (autoeficacia) y (3) deben estudiar hasta que entiendan todo (ética de trabajo).

⁹⁸ Huber y Lamas (2017: 54) se centraron en el seguimiento de alumnos y egresados de la carrera de Administración, ya que, a inicios de la década del 2010, era el programa que reunía al mayor número de estudiantes en el nivel nacional. También, era la carrera más demandada por los empleadores peruanos. No solo ello, ya que la mayoría de los centros de educación superior del país ofrecían la carrera de Administración, resultó fácil realizar la comparación entre las trayectorias de estudiantes y egresados de diversas universidades que ofrecían dicha carrera. También entrevistaron a reclutadores de recursos humanos de grandes empresas y administradores que trabajan en mundo académico. De este modo, concretaron cerca de 25 entrevistas a profundidad, la mayoría individuales y unas cuantas colectivas.

Veamos el caso de Fernando, estudiante de Administración de la Universidad César Vallejo e hijo de migrantes puneños en Lima. Según relata, a pesar del bajo nivel educativo que alcanzaron sus padres, fue siempre su sueño el brindar a sus hijos la mejor educación posible y convertirlos en profesionales. Fernando asume esta meta como propia, y está mentalizado en ser el primero de su clase para conseguir una beca parcial en la universidad. Cree que a través del título universitario podrá salir del círculo de informalidad en el que viven sus padres, ganar experiencia a través de un trabajo formal y luego formar su propia empresa con todos los requerimientos de ley. La educación superior, desde su punto de vista, es ante todo una oportunidad para el ascenso social, “de ser mejor” (Huber y Lamas 2017: 71).

Conviene reconocer que, a pesar de las aspiraciones de alcanzar estudios universitarios, no todos los jóvenes pertenecientes a sectores populares logran ingresar a una universidad, lo cual trunca sus aspiraciones de ascenso social. No solo ello, quienes sí lo consiguen y logran egresar, muchas veces, se insertan en actividades laborales marcadas por la precariedad. A estos hallazgos, llegaron Francesca Uccelli y Mariel García (2016) luego de estudiar las historias familiares de ocho jóvenes limeños (cuatro mujeres y cuatro hombres); así como sus trayectorias educativas, laborales y alternativas. Se trata de jóvenes cuyos padres o abuelos, algunas décadas atrás, fueron inmigrantes y participaron de la fundación de diversos barrios populares en Lima.

Ciertamente, Uccelli y García (2016: 316-317) encontraron que la mayoría de los jóvenes participantes de su investigación estaban en mejor situación que sus padres a su misma edad, desde una perspectiva de la movilidad social tanto estructural como relativa. Estos jóvenes alcanzaron un mayor nivel educativo que sus progenitores y accedían a un mercado laboral más amplio. Además, su capacidad de consumo era mayor. En general, su juventud se desarrollaba en un contexto económico diametralmente distinto del que enfrentaron sus padres: encontraron más oportunidades para estudiar, trabajar e interconectarse. Como explican Uccelli y García (2016: 127), dichos jóvenes, tal como sus padres, entendían a la educación como un medio para el progreso y el ascenso social, pero con matices diferentes: el esfuerzo de los padres se dirigió a completar la educación básica y su expectativa era que sus hijos accedan a la educación superior, idealmente, a la universitaria. Sin embargo, las autoras encontraron que el anhelo de estudiar no solo depende del interés, sino que exige un gran esfuerzo y superar una serie de barreras. De allí que muchos padres no terminaron su educación básica y varios de sus hijos no pudieron acceder a la educación superior. Precisamente, Uccelli y García (2016: 110-111) hallaron que una barrera importante para ingresar a universidades públicas de mayor prestigio era la débil base de conocimientos escolares de los jóvenes, lo cual implicaba una gran desventaja en los exámenes de ingreso. Ello desanimaba a unos a seguir estudios superiores e incentivaba a otros a ingresar a universidades privadas de más fácil acceso.

Consecuentemente, los jóvenes que sí accedieron a estudios universitarios transitaban por procesos formativos muy desiguales y los trabajos que obtenían solían ser precarios. Allí, se evidenciaba el peso de las condiciones de origen, particularmente, de las mayores dificultades que enfrentaban los jóvenes provenientes de los hogares más vulnerables. A pesar de estas desventajas,

Uccelli y García (2016: 317) destacan que, gracias al abaratamiento de los bienes, en particular, de los marcadores de distinción juvenil y de clase media de la época actual (celulares, zapatillas de marca, educación universitaria, entre otros), los jóvenes participan del proceso de expansión del consumo de dichos productos, tendencia que perciben como bienestar. Así, la noción de bienestar queda restringida al consumo. Sin embargo, las autoras reconocen que dicha noción debería ser más amplia, abarcando, el acceso a educación de calidad, servicios adecuados de seguridad y salud, entre otros beneficios a los cuales no acceden los sectores menos favorecidos. Estas carencias ayudan a entender por qué los jóvenes que participaron de la investigación, simultáneamente, perciben al Estado como lejano de ellos o ausente en sus vidas. Consecuentemente, Uccelli y García (2016) plantearon que los jóvenes, a pesar de la heterogeneidad de algunas de sus trayectorias, se han apropiado del discurso de la educación, del esfuerzo individual y del emprendimiento como las rutas hacia el éxito⁹⁹. Ello institucionaliza la cultura del “nuevo capitalismo”; mientras que el consumo se convierte en sinónimo de ascenso social.

En suma, **en el Perú**, la evidencia empírica apunta a que, **para las capas populares, la educación universitaria se ha convertido en un depósito de aspiraciones de movilidad social ascendente. Sin embargo**, debido a los mayores desafíos que les imponen sus condiciones de origen, **no todos los jóvenes con esas expectativas consiguen ingresar a la Universidad y, si lo logran, no siempre terminan sus estudios. Es más**, en un contexto de masificación de los títulos, **la educación universitaria no garantiza la igualdad de oportunidades en el mercado laboral**. Ello calza con los hallazgos de Martín Benavides (2004), quien exploró, mediante modelos estadísticos log-lineares, los vínculos entre la educación y la estructura social. Para ello, usó datos del origen social de una muestra hombres urbanos (ocupación de sus padres), datos de su clase de destino (ocupación principal de los individuos de la muestra) y del nivel educativo de los individuos de la muestra. De este modo, encontró diferencias en los patrones de movilidad entre aquellos que acceden o no a la educación superior. Además, mediante un análisis de parámetros, concluyó que no era posible afirmar que la educación había logrado superar completamente la desigualdad de oportunidades en los mercados laborales, en la medida que todavía existía una asociación entre clase de origen y destino, incluso para quienes tenían educación superior. Sin embargo, el acceso a la educación superior ayudaba a los individuos a depender menos de la clase de la cual provenían.

En el Perú, además, existen evidencias de que los niveles de movilidad social que brindan las universidades privadas son menores que los que ofrecen las públicas. En ese sentido, Suzanne Duryea y Marcos Robles (2017: 50) concluyeron que seguir estudios en universidades privadas de Perú y de los Estados Unidos está asociado con mayores probabilidades de ascenso social que seguirlos en las universidades públicas. Sin embargo, también hallaron que la cobertura promedio de los pobres es casi tres veces menor en las universidades privadas peruanas que en las universidades públicas, mientras que el alcance es solo ligeramente inferior en las universidades privadas de

⁹⁹ Adaptado de Instituto de Estudios Peruanos (2016).

EE.UU. Para el caso del Perú, esto implica que el índice de movilidad promedio de las universidades privadas es menor que el de las públicas. En cambio, en los EE.UU. no existe una diferencia promedio en la efectividad observada entre las universidades públicas y privadas¹⁰⁰.

A los problemas de acceso y heterogénea calidad de la educación universitaria, así como de valor diferenciado que otorgan los empleadores a las credenciales de las diversas universidades peruanas, es necesario sumar los frenos al progreso laboral que imponen factores estructurales asociados a formas históricas de discriminación, como la raza, la etnia de origen o el sexo. Precisamente, Francisco Galarza, Liuba Kogan y Gustavo Yamada (2012) estudiaron la discriminación racial en el mercado laboral en Lima Metropolitana, para lo cual diseñaron un experimento que usó *curriculum vitae* (CV) ficticios basados en personas no existentes de diferente sexo y raza: mujer andina, mujer blanca, hombre andino y hombre blanco¹⁰¹. Luego de ello, evaluaron el porcentaje de veces que cada tipo de persona era contactada por alguna empresa tras su postulación. De este modo, encontraron que la tasa de respuesta era significativamente mayor (en términos estadísticos) para los postulantes cuyo apellido estaba asociado a la raza blanca frente a los postulantes de apellido andino. Específicamente, para que la empresa se comuniqué con los candidatos andinos, estos debían enviar 80% más CV que los candidatos blancos. En otras palabras, si un postulante con apellido asociado a la raza blanca necesitaba mandar 10 CV para obtener una respuesta por parte de la empresa, uno andino debía mandar 18, pese a que ambos candidatos exhibían habilidades muy similares. La tasa de respuesta también era significativamente mayor para los postulantes varones que para las postulantes mujeres. Así, para ser contactadas por una empresa, las mujeres debían enviar 20% más CV que los varones. Esto quiere decir que, si un varón necesitaba mandar 10 CV para recibir una llamada de la empresa, una mujer debía enviar 12.

Por su parte, Gustavo Yamada, Adriana Lizarzaburu y Katia Samanamud (2012) encontraron una brecha étnica de salarios entre los indígenas y los no indígenas en el Perú¹⁰², la cual solo era parcialmente explicada por factores socio-demográficos (sexo, edad, área de residencia y estado civil), de capital humano (educación, medida en niveles educativos) y de empleo (sector en el cual el

¹⁰⁰ Conviene destacar que los datos para Perú que usaron Duryea y Robles (2017), los cuales incluyen 58 universidades privadas y 35 públicas, fueron calculados por los autores. En cambio, los datos para Estados Unidos provinieron del estudio de Raj Chetty y otros (2017), quienes se basaron en 1.009 universidades privadas y 1.190 públicas.

¹⁰¹ Conviene mencionar que estos CV no exhibían diferencias en habilidades, experiencia ni educación entre estos tipos de personas e incluían una foto del postulante que era consistente con su raza. Además, con el fin de definir a una persona ficticia como andina o blanca, Galarza, Kogan y Yamada (2012) usaron el origen de su apellido; es decir, dividieron a las personas según apellidos característicos de esos grupos raciales. Por ejemplo, "Bresciani" fue definido como un apellido que correspondería a la raza blanca; mientras que "Ccolque", como uno de origen andino.

¹⁰² Yamada, Lizarzaburu y Samanamud (2012) consideraron el idioma materno como una *proxy* para plantear la dicotomía indígena-no indígena, es decir, aquellos individuos cuya lengua materna era el castellano fueron considerados principalmente blancos o mestizos; mientras que aquellos cuya lengua materna no era el castellano, sino el aimara, el quechua u otra, fueron definidos como indígenas.

trabajador ejerce y tipo de ocupación). Concretamente, encontraron que, para el año 1997, los no indígenas percibían ingresos laborales promedio 47,56% mayores que los de los indígenas. Además, hallaron que, para el compilado de los años 2005-2009, período en el cual el modelo económico implementado en la década de 1990 ya había madurado y los ingresos promedio de la población peruana habían aumentado sustancialmente, la brecha de los ingresos laborales entre los no indígenas y los indígenas aumentó a 54,23%.

Las investigaciones previamente reseñadas evidencian la preocupación por estudiar el efecto que ejercen la raza, la etnia y el sexo sobre las trayectorias laborales en el Perú. Esa preocupación puede ser enmarcada en **el reciente interés por analizar la desigualdad en el mercado de trabajo, el cual también se ha expresado en estudios sobre la reproducción social, donde el sistema educativo es interpretado como un dispositivo para garantizar la herencia de privilegios o como un mecanismo en el cual son depositadas las aspiraciones de movilidad social ascendente**. Dichas investigaciones se han concentrado en la población en condición de pobreza, así como en los sectores emergentes y en las clases medias (nuevas y tradicionales)¹⁰³. Sin embargo, pocos estudios se han dedicado a analizar las trayectorias educativas y laborales de la clase alta peruana. Ciertamente, existen investigaciones sobre los sectores privilegiados del Perú, ya sea que se les ubique como la clase alta, la élite, la oligarquía, los grupos dominantes, la población más acomodada o los sectores de la sociedad con mayor poder. No obstante, la mayoría de esos estudios se han concentrado en la clase alta del siglo XX, más que en la del presente siglo¹⁰⁴. Una excepción ha sido la investigación de Luciana Reátegui, Alvaro Grompone y Mauricio Rentería (2022). Precisamente, estos autores analizaron la reproducción de la clase alta peruana¹⁰⁵; mediante el estudio de

¹⁰³ Por ejemplo, las investigaciones de Uccelli y García (2016) y de Huber y Lamas (2017), anteriormente reseñadas.

¹⁰⁴ Entre las investigaciones sobre los sectores privilegiados peruanos del siglo XX, destaca la de Dennis Gilbert (2023), quien estudió a la oligarquía peruana, desde sus orígenes (a fines del siglo XIX) hasta los efectos, sobre dicho grupo, del golpe Juan Velasco en 1968, concentrándose en la historia de tres familias oligárquicas. Otros estudios destacables son el de Felipe Portocarrero (2013), centrado en el origen y destino de las fortunas de la élite económica del Perú entre los años 1916 y 1960; el de François Bourricaud y otros (1969), enfocado en el análisis de las actividades económicas y el nivel de poder de la oligarquía peruana de la década de 1960; el de Enrique Vásquez (2005), que analiza cómo habían evolucionado las estrategias empresariales de los grupos económicos locales más importantes a fines del siglo XX, y el de Liuba Kogan (2009), sobre el estilo de vida y la cultura de las mujeres y los hombres limeños del sector alto de la década de 1990. Entre las pocas investigaciones sobre la élite peruana del presente siglo, se encuentran diversos estudios realizados por Francisco Durand, entre los cuales, uno de los más destacadas analizó a los 12 grupos con mayor poder económico, tanto de Lima como de otras provincias, a inicios del siglo XXI (Durand 2017). Sin embargo, no todas las investigaciones previamente mencionadas se han enfocado en estudiar las trayectorias educativas y laborales de la clase alta peruana y, cuando trataban esos temas, se ubicaban en contextos del siglo XX o no lo realizaban con profundidad.

¹⁰⁵ Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 27-28) reconocen que, en las sociedades capitalistas, los autores influidos por el marxismo han aplicado las locuciones “élite” y “clase alta” como sinónimos al momento de calificar a los sectores dominantes de la sociedad. Sin embargo, plantean que, para fines analíticos, conviene diferenciar ambas locuciones. De allí que acudan al criterio aplicado por John Scott (2008), es decir, al nivel de “poder”. Para este autor, si bien las clases altas se caracterizan por su acumulación de recursos, este rasgo no necesariamente se traduce de inmediato en relaciones de poder. Por ejemplo, una familia puede haber acumulado rentas, sin que ello la ubique en posiciones de poder. En cambio, las élites se encumbran en

sus trayectorias educativas y de su progreso laboral. Para ello, entrevistaron 27 egresados de cuatro colegios privados de Lima conocidos por albergar a miembros de dicho grupo social¹⁰⁶. Los entrevistados, que abarcaron a 15 hombres y 12 mujeres, fueron agrupados en tres cohortes: egresados (alumnos universitarios o recién egresados de la universidad), en ascenso (con más de dos años en condición de egresado universitario) y encumbrados (con una amplia trayectoria profesional y que, actualmente, ocupan una posición destacada en sus campos laborales) (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 39-41).

Adicionalmente, Reátegui, Grompone y Rentería (2022) realizaron un mapeo de actores de la “élite económico-empresarial” peruana, el cual se concretó con una muestra de 94 individuos (de una población de casi 400 altos funcionarios: directores y gerentes, de veinte de las sesenta empresas con mayor volumen de ventas). De este modo, encontraron que 29 individuos de su muestra egresaron de un mismo colegio. Además, casi dos terceras partes de los altos funcionarios provenían de colegios tradicionalmente dirigidos a las clases altas (entre los cuales se encuentran los diez más caros del país). El resto de su muestra correspondía a 17 egresados de colegios ubicados entre los 50 más caros. Asimismo, cayeron en su muestreo ocho egresados provenientes de colegios ubicados fuera de Lima y 10 egresados de otros colegios. Para Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 44), solo los últimos pueden ser considerados, indiscutiblemente, como distantes de los sectores privilegiados.

Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 45) encontraron que la mayoría de los individuos de su muestra de la “élite económico-empresarial” del país habían estudiado el pregrado en tres universidades privadas: la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad del Pacífico (UP) y la Universidad de Lima (UL), con 21 casos, 18 casos y 17 casos, respectivamente (cabe destacar que estas organizaciones son tres de las cuatro que constituyen el Consorcio de Universidades¹⁰⁷). Los autores recuerdan que dichas universidades, usualmente, se ubican entre las cinco más caras y, tradicionalmente, han sido las más exclusivas y prestigiosas del Perú¹⁰⁸. De allí que los autores concluyeran que, tal como ocurría con los colegios de origen, existía un patrón de concentración muy

posiciones que otorgan diferentes formas de poder; por ejemplo, el poder coercitivo, en el caso de los militares, o el poder de mando, en el caso de los altos funcionarios del Estado.

¹⁰⁶ Dos de los cuatro colegios están ubicados entre los cinco más caros de Lima. Se trata de colegios laicos, de enfoque internacional creados para hijos de inmigrantes británicos, pero que, con el paso del tiempo, han asimilado a familias cuya ascendencia no procede del Reino Unido. Los otros dos colegios considerados no se ubican dentro de los 10 más caros, pero, según los autores, son conocidos por albergar a familias de la clase alta más acusadamente tradicional. Estos dos últimos colegios fueron incluidos para complementar su investigación con el análisis de familias que pertenecen a sectores privilegiados de más larga data; aquellos que valoran más una educación de carácter tradicional y hereditario (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 39).

¹⁰⁷ El Consorcio de Universidades está integrado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad del Pacífico y la Universidad de Lima.

¹⁰⁸ No solo ello, 16 altos funcionarios de la muestra generada por Reátegui, Grompone y Rentería (2022) realizó sus estudios de pregrado en universidades del extranjero (opción que, décadas atrás, no era tan usual). Luego de sumar estos últimos casos a los egresados de la PUCP, la UP y la UL, resultaba que tres cuartas partes de la muestra de la “élite económico-empresarial” del país (72 de 94 casos) habían egresado de un pequeño grupo de universidades peruanas o de universidades del extranjero.

acentuado entre las universidades a las cuales asiste la “élite económico-empresarial”.

Dado que el ingreso a *internships* o prácticas preprofesionales en espacios clave del mercado de trabajo facilita una trayectoria ascendente en este, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 149-154) sistematizaron los perfiles de los contactos a los cuales acudieron sus entrevistados para insertarse al mercado de trabajo (en este proceso, consideraron a 13 casos de 19 con experiencia laboral). Así, encontraron que los padres de los entrevistados o contactos cercanos (como sus tíos, amigos de sus padres o familiares de sus amigos) fueron importantes para conseguir su primera experiencia laboral¹⁰⁹ (parte importante de las cuales eran prácticas preprofesionales o prácticas profesionales). La mayoría de esos contactos ocupaban posiciones elevadas en espacios de poder, como directores o gerentes de empresas, así como puestos directivos en el sector público o en asociaciones profesionales. Sobre la base de este hallazgo, los autores plantearon que los padres de la clase alta acuden a diversos mecanismos para garantizar que sus hijos hereden o mejoren la posición social de su familia. Entre dichos mecanismos, están aquellos asociados a la interacción con la propia familia, con las familias extendidas¹¹⁰ y con las familias de los amigos de sus padres.

A pesar del peso que ejercieron los contactos familiares en la inserción laboral de su muestra, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 149), plantearon que el tránsito por determinados colegios de élite es el principal mecanismo que aplican los padres de los hogares de la clase alta limeña¹¹¹ para garantizar que sus hijos se encumbren en el mercado laboral y, así, asegurar la continuidad de la posición social de la familia. Sobre dicho mecanismo de reproducción social, señalaron que la educación que ofrecen los colegios de élite es presentada como de muy alta calidad¹¹², una señal de ello sería que sus egresados se benefician de

¹⁰⁹ Los seis casos que excluyeron de su sistematización no explicitaron que los padres de los entrevistados ni otros contactos cercanos hubieran sido, especialmente, importantes para facilitarles la inserción al mercado laboral.

¹¹⁰ Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 87-89) señalan que las reuniones familiares son una actividad propiciada por las familias de la clase alta que es fundamental en el proceso de “cultivo de las formas” en los jóvenes. Se trata de encuentros desarrollados, normalmente, los fines de semana en casa de alguno de los abuelos y, con frecuencia, incluyen un gran número de personas. Dichas reuniones estrechan lazos entre la familia, ya que constituyen un espacio afectivamente cargado y muy significativo en la formación de un sentido de identidad y comunidad. Las interacciones allí desarrolladas resultan importantes en tres sentidos. En primer lugar, la familia extendida es una fuente de contactos muy significativa para la trayectoria posterior. En segundo lugar, la familia extendida aproxima a los jóvenes a universos de poder asociados a campos profesionales diferentes de aquellos donde se desempeñan sus padres. Finalmente, estas reuniones permiten a los jóvenes aproximarse, desde muy pequeños, al mundo de los adultos con cierta simetría; ya que implican una “interacción no jerárquica”.

¹¹¹ Dado que los colegios más caros del país están ubicados en Lima, el estudio de Reátegui, Grompone y Rentería (2022) puede ser leído indistintamente como “la reproducción de la clase alta en el Perú” o “la reproducción de la clase alta limeña”.

¹¹² Por su infraestructura académica y deportiva, la experiencia y los grados académicos de sus docentes, sus métodos de enseñanza (que, además de transmitir conocimientos, preparan para un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida). A ello, se suman otros beneficios académicos, como su enfoque internacional y cosmopolita, caracterizado por una enseñanza profunda del idioma inglés, la posibilidad de acceso al programa de Bachillerato Internacional (IB por su sigla en inglés) y una oferta de espacios de interacción con estudiantes extranjeros, por

diversas facilidades de ingreso a las universidades locales más prestigiosas. Sin embargo, según los autores, la calidad académica de los colegios de la élite no sería el factor principal para explicar por qué sus egresados se consolidan en una posición social privilegiada. Más bien, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 74-77 y 193) propusieron que los colegios de procedencia de sus entrevistados consolidan tempranamente a la clase alta, debido a que permiten a sus estudiantes, desde el inicio de sus trayectorias educativas, la interacción con individuos que ocupan posiciones de poder en sus respectivos campos profesionales (por ejemplo, los padres de sus compañeros de estudio). En ese sentido, los autores destacan que, alrededor de dichos colegios, se reúnen personas que presentan similares niveles de ingreso, estatus social y estilos de vida¹¹³. Así, los colegios de la clase alta multiplican el efecto de la familia y sus contactos, ya que amplían el acceso a ámbitos “exclusivos”: clubes, balnearios privados y otros espacios de sociabilidad, muchas veces, percibidos como herméticos por la mayoría de la población.

Las interacciones previamente descritas no solo permiten la generación de contactos que resultarán muy funcionales para la inserción y el progreso laboral, sino también la acumulación del capital cultural propio de la clase alta: gustos, así como maneras de pensar y actuar, que corresponden a una experiencia de clase compartida por un sector microscópico de la sociedad peruana. Ello generaría espíritu de cuerpo, de un sentido de pertenencia a un grupo social cerrado y sólido. Dicha cohesión facilitaría el éxito profesional, ya que no solo se manifiesta en los espacios de sociabilidad típicos de la clase alta, sino también en las universidades a las cuales asisten y en sus trayectorias laborales (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 78). Por ejemplo, los entrevistados revelaron que, durante la etapa universitaria, sus interacciones se desarrollaban mayoritariamente con egresados de su colegio u otros colegios afines¹¹⁴.

ejemplo, diversas conferencias internacionales y competencias de debate a las cuales asisten estudiantes de colegios de élite de todo el mundo. Dichas ventajas generan capital humano que brindaría beneficios no solo en la trayectoria universitaria, sino también en la laboral.

¹¹³ Los autores explican la homogeneidad social de su muestra de entrevistados en los sistemas de admisión que aplican los colegios dirigidos a la clase alta. En primer lugar, las cuotas de ingreso y los pagos mensuales de dichos los colegios resultan prohibitivos para la mayoría de la población peruana. A este sistema de selectividad, debe ser añadido el capital social (las redes de contactos); ya que uno de los criterios más importantes para acceder a una vacante es que un familiar del candidato haya estudiado en el colegio, ya sean los padres o algún hermano. A ello, también deben ser sumados elementos asociados al capital simbólico, ya que las entrevistas personales con el padre y la madre del candidato al colegio recubren mecanismos de selección informales (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 74-77). Ciertamente, es posible desprender que la política dirigida a privilegiar a los candidatos cuyos familiares egresaron o estudian en el colegio dificultaría el acceso a los sectores emergentes que han llegado a una posición económica que les permitiría pagar las cuotas de ingreso y las mensualidades de dichos colegios.

¹¹⁴ Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 137-139) reconocen que, en su trayectoria universitaria, algunos de sus entrevistados, llegaron a establecer amistad con personas que no provenían de su entorno social; pero, en la mayoría de los casos, esas relaciones se circunscribían al espacio universitario. Así, la vida social de los entrevistados, como salir a divertirse o viajar, solía permanecer atada a sus amistades del colegio. De allí que, en la universidad, el proceso de integración con estudiantes de similar origen social (egresados de su colegio u otros dirigidos a la clase alta) sería explicado por las afinidades compartidas (similar capital cultural) y los fuertes vínculos establecidos con sus compañeros del colegio. En efecto, este último aparecía, en los testimonios de los entrevistados, como un espacio nutrido de anécdotas, amistades y experiencias, las cuales eran sentidas como forjadoras de la personalidad; mientras que la etapa universitaria era presentada como poco más que un espacio

Según los autores, el colegio de clase alta también brinda un capital simbólico y un orgullo compartido a sus egresados; además, permite la adopción de la cultura que predomina en las posiciones de alto mando de las empresas más grandes y otros espacios de poder del país. Así, el colegio extiende su impacto hasta la trayectoria laboral. En términos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 160):

Más que adoptar una visión maniquea, nos parece que para aquellos en posiciones de poder la señal del colegio es muy poderosa porque sintetiza información y un conjunto de características que les parece deseable incorporar al espacio laboral donde se desempeñan dada la cercanía social y cultural que experimentan quienes poseen dicha marca.

Así, el colegio de clase alta brindaría significativas ventajas en los procesos de inserción laboral y progreso hacia las posiciones de mayor poder del mercado de trabajo. De allí que, en el proceso de reproducción social de las élites, Reátegui, Grompone y Rentería (2022) le asignen al mecanismo escolar un peso mucho mayor que a las universidades; incluso, tratándose de aquellas universidades a las cuales asiste mayoritariamente la clase alta¹¹⁵. No solo ello, según los testimonios recogidos por los autores, la universidad no representó un desafío intelectual significativo para sus entrevistados. Es más, las conclusiones de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 186-188) minimizan el peso de la meritocracia, a la cual presentan, básicamente, como un discurso fuertemente internalizado por sus entrevistados. En línea con ello, destacaron que quienes ocupaban posiciones laborales encumbradas, constantemente, señalaban que, para llegar a allí, fue necesario esfuerzo, perseverancia o “haberse sacado la mugre” en sus trayectorias escolares, universitarias y laborales. Esos entrevistados, también, planteaban que el talento, el esfuerzo y la dedicación permitieron a sus padres llegar a una situación de holgura económica. Sin embargo, los autores proponen que este discurso meritocrático es seriamente limitado por la realidad, ya que colegios de la élite limeña constituyen el principal mecanismo para la reproducción social de los privilegios de la clase alta.

Si bien es detallado e interesante el análisis de Reátegui, Grompone y Rentería (2022), resulta evidente su orientación reproductivista, debido al gran peso que le asignan al origen social en la explicación del destino de los individuos. Específicamente, a su colegio y, en ese sentido, a la posición social de su familia. De su investigación, también, se desprende la menor influencia que ejercen sobre el éxito laboral tanto la trayectoria universitaria como los méritos (alcanzados en la educación superior y/o en el mercado de trabajo). No obstante, el peso asignado a los colegios de la clase alta parece haber sido sobredimensionado si es analizada detalladamente la metodología de la investigación; en particular, la técnica que usaron los autores para mapear a los

de transición: un “espacio liminal” [esta última palabra, que suele ser intercambiada por el término “liminar”, alude a un umbral; aunque, en un sentido más antropológico, implica un espacio o período de transformación].

¹¹⁵ Precisamente, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 193) mencionan el caso de familias “venidas a menos” económicamente, pero, que lograron permanecer en el circuito escolar de privilegio, gracias a lo cual los hijos de dichos hogares han conseguido mantener su posición de clase.

individuos que serían representativos de la “élite económico-empresarial” del país. En primer lugar, tal como detallan en una nota al pie, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 40) identificaron a las sesenta empresas de mayor volumen de ventas del país según el “Ranking 500” del año 2014 elaborado por la revista “Semana Económica”. Dado que el interés de los autores radicaba en empresarios nacionales, solo consideraron a aquellas empresas donde más de la mitad del directorio era peruano. De este modo, se quedaron solo con veinte empresas, de las cuales identificaron a sus altos funcionarios.

La técnica previamente descrita generaría un problema de “sesgo de selección muestral”, ya que terminaría capturando dentro de la muestra un número importante de empresas de grupos económicos locales; es decir, organizaciones en las cuales sus altos mandos continúan asignando importancia a los vínculos de parentesco y las proximidades de origen social. Ciertamente, y tal como fue descrito en la subsección 1.1.1.6, las reformas promercado implementadas durante la década de 1990 forzaron a los grupos económicos de origen nacional a jugar bajo las reglas de las grandes corporaciones extranjeras; por ejemplo, fortaleciendo la preparación de sus generaciones más jóvenes e incorporando gerentes profesionales que no estaban emparentados con la familia propietaria. Sin embargo, parte importante de los directores de las empresas de los grupos económicos de origen nacional continuaron proviniendo de familias propietarias (Shimizu 2006: 14-15). Además, las familias líderes de los grupos económicos locales siguieron controlando la gestión de sus empresas mediante la colaboración con las otras familias participantes (Shimizu 2004: 23). De allí, que sea posible considerar que, en comparación con las corporaciones multinacionales extranjeras que operan en el Perú, las grandes empresas de los grupos económicos de origen local sean empresas más conservadoras, más resistentes a la apertura social y le seguirían asignando peso a los lazos sociales tradicionales en sus procesos de selección de personal.

Simultáneamente, la técnica de muestreo de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 40) excluye a corporaciones multinacionales cuyas sedes principales se encuentran en el exterior y en cuyas filiales en el Perú la mayoría del directorio es extranjero. Se trata de empresas más globalizadas, que suelen ser más meritocráticas, particularmente, si responden a políticas de casas matriz ubicadas en sociedades del Norte. Sus procesos de reclutamiento y selección¹¹⁶ de practicantes preprofesionales y de personal para posiciones dirigidas a recién egresados universitarios premian los logros académicos alcanzados en la trayectoria universitaria. No solo ello, las corporaciones multinacionales que habrían sido excluidas por la técnica de muestreo suelen aplicar criterios más

¹¹⁶ Según Louffat (2018: 14-16), los procesos especializados de la Administración del Potencial Humano son el diseño organizacional y de puestos, así como el reclutamiento, la selección, la evaluación del desempeño, la capacitación y la administración de carreras del personal, al igual que la estructuración de las remuneraciones y compensaciones de los trabajadores. En el caso específico del reclutamiento, se trata del proceso técnico especializado en convocar y atraer a nuevos trabajadores: aquéllos que deseen voluntariamente trabajar en la organización y que, por supuesto, cumplan los requisitos establecidos en las convocatorias realizadas por la entidad reclutadora. Por su parte, la selección es el proceso técnico especializado en escoger entre los candidatos reclutados a quienes cumplan y satisfagan los requisitos señalados en la convocatoria. En el sentido más técnico, esa elección debería ser realizada en estricto orden de mérito.

progresistas en sus procesos de reclutamiento, como cuotas de género o políticas de inclusión de grupos históricamente marginados. Si bien el directorio de dichas empresas es mayoritariamente extranjero, sus políticas más meritocráticas podrían haber facilitado llegar a posiciones de directorio o alta gerencia a egresados de universidades exigentes académicamente, pero que no estudiaron en los colegios más caros del país.

Además, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 40-41), luego de seleccionar solo a veinte de las sesenta empresas de mayor volumen de ventas (las cuales por su composición de directorio serían más tradicionales o conservadoras), identificaron a sus directores y gerentes. De este modo, construyeron una base de datos de 400 altos funcionarios, cuyas trayectorias educativas (básica, superior y posgrado) debían identificar. Para ello, se basaron en los datos disponibles en internet (memorias anuales de las empresas y redes sociales como LinkedIn¹¹⁷). Sin embargo, solo identificaron datos completos de la trayectoria educativa de 94 de los altos mandos de estas empresas, los cuales constituyeron su muestra de la “élite económico-empresarial” del país. Esta reducción de 400 altos funcionarios a solo 94, habría generado otro sesgo de selección muestral, ya que es usual que quienes asistieron a universidades de prestigio, pero estudiaron en los colegios a los cuales acuden los sectores populares, no brinden datos de su trayectoria escolar, ni siquiera señalen el nombre de su colegio en las redes sociales de tipo laboral.

El ocultamiento de datos de la trayectoria escolar previamente descrito se debería a diversas razones. En primer lugar, la idea de que la mención a estudios en un colegio dirigido a sectores populares puede generar desventajas en el campo laboral corporativo o el temor a la estigmatización a causa del origen social; incluso, la vergüenza que podría experimentar quien proviene de sectores populares y ha logrado movilidad social ascendente¹¹⁸. Un alto funcionario también podría omitir su colegio de origen en las redes sociales de tipo laboral por cuestiones operativas, más que psicológicas, ya que, a diferencia de los colegios de élite, los colegios nacionales u otros colegios en los cuales suelen estudiar los sectores en condición de pobreza, muchas veces, no disponen de página web¹¹⁹. Dicha carencia desincentiva a incluir, en las redes sociales de

¹¹⁷ LinkedIn es una red social especializada en temas laborales y empresariales. Una de sus principales funciones es difundir la experiencia laboral y académica de sus participantes, lo cual permite a los trabajadores y a quienes están en búsqueda de un empleo la generación de redes de contactos laborales, así como recibir notificaciones de oportunidades de trabajo. A su vez, las empresas, organizaciones y reclutadores que necesitan cubrir plazas pueden fácilmente identificar candidatos que cumplen los perfiles que buscan (LinkedIn s/f).

¹¹⁸ Como señala Edith Jacobson (1964), citada por Vincent de Gaulejac (2019: 237), “[m]ucha gente siente vergüenza no sólo por debilidades tales como las deformaciones físicas (...) sino también por su pobreza, su bajo rango social, su raza u otros caracteres análogos”. Ese tipo de vergüenza también es experimentada por individuos que han ascendido socialmente, quienes esconden en los círculos burgueses la condición obrera de sus padres, lo cual termina generando en los primeros un sentimiento de culpa. Dicho fenómeno se asocia a la denominada “neurosis de clase”, es decir, al cuadro clínico que, según Vincent de Gaulejac (2019: 173-213), implica el surgimiento de conflictos en el nivel psíquico, como resultado de haber experimentado cambios en la clase social.

¹¹⁹ Es común que dichos colegios posean una cuenta en Facebook o en otras redes sociales, pero, muchas veces, esa cuenta no es oficial, debido a que ha sido abierta por egresados del colegio para mantener contacto.

tipo laboral, como LinkedIn, el colegio. Ello se debe a que, al momento de detallar en las organizaciones que constituyen la trayectoria educativa del individuo, es una práctica común realizar un vínculo (*linkear*) a la página web de cada una de dichas organizaciones. Así, cuando el colegio no dispone de una página web oficial, una opción frecuente es no incluir la referencia al mismo en las redes sociales. Esa carencia no necesariamente es percibida como problemática por el trabajador, ya que sería natural que considere suficiente la mención de las organizaciones donde realizó sus estudios superiores. Ciertamente, las universidades (incluso aquellas a las cuales acuden mayoritariamente los sectores populares) sí disponen de páginas web oficiales que pueden ser vinculadas (*linkeadas*) a la sección de las redes sociales de tipo laboral donde es descrita la trayectoria educativa del usuario.

En suma, es altamente probable que hayan sido excluidos del muestreo de la “élite económico-empresarial”, realizado por Reátegui, Grompone y Rentería (2022), altos mandos de empresas que estudiaron en colegios a los cuales asisten sectores populares, pero que, debido a becas o a un gran esfuerzo económico de sus familias, pudieron estudiar en universidades “de élite” y que fueron escalando en el campo corporativo. A causa de dicha exclusión, se estaría sobredimensionando el peso de los colegios dirigidos a la clase alta en el proceso de encumbramiento en el sector empresarial (y en otras posiciones de poder) y, simultáneamente, se estaría disminuyendo la influencia que ejercen las universidades “de élite” y los méritos alcanzados en la educación superior o en el mercado de trabajo.

En todo caso, **el aporte del estudio de Reátegui, Grompone y Rentería (2022) radicaría en que ofrece una descripción de la élite de más larga data;** en cuyas trayectorias laborales hacia las posiciones de mayor poder pesaron más las herencias y los lazos sociales tradicionales. **No obstante, habrían excluido a quienes, procediendo de sectores populares o clases medias, estudiaron en universidades de prestigio y alcanzaron posiciones de alto mando en el sector corporativo,** ya sea por los vínculos de dichas universidades con el campo empresarial, ya sea por sus méritos académicos y laborales.

De allí que sea pertinente realizar una investigación que calibre mejor el peso ejercido, sobre la trayectoria laboral, por los colegios de la clase alta y por las universidades “de élite” (estudios de pregrado) en el camino a posiciones de mayor poder. **Para ello, sería oportuno comparar las trayectorias laborales de dos grupos sociales disímiles provenientes de una misma universidad “de élite”:** uno conformado por egresados de origen social “privilegiado” y otro de egresados pertenecientes a hogares de origen social “no privilegiado”. Ello fortalece la pertinencia de los objetivos a los cuales apunta la presente investigación.

Ciertamente, es escasa la literatura regional que analiza las trayectorias laborales de los egresados de las universidades de élite de orígenes socio-económicos disímiles. Sin embargo, en los EE.UU., se han desarrollado algunas publicaciones en esa línea de investigación, las cuales reconocen que, en el campo laboral, se ha acentuado la competencia y la importancia de los logros educativos. A pesar de ello, el origen socio-económico sigue ejerciendo peso

sobre las trayectorias laborales de los egresados de las universidades de élite. Precisamente, a continuación, son reseñadas dos investigaciones cualitativas que comparan el progreso laboral y las oportunidades en el mercado de trabajo de los egresados de universidades de élite de los EE.UU. que provienen de diversos orígenes socio-económicos. Además, es reseñado un estudio realizado en Perú, el cual se acercó a dicha problemática.

Antes de presentar las tres investigaciones previamente mencionadas, conviene destacar que, en los trabajos que tratan diversas problemáticas de las universidades de élite de los EE.UU., no es común detallar el significado o los rasgos de una “universidad de élite”. Ello es patente en las investigaciones sobre estudiantes de universidades de élite realizadas por Joseph Soares (2007), Elizabeth Aries (2008), Mitchell Stevens (2009), Thomas Espenshade y Alexandria Radford (2009), Lauren Rivera (2015), Elizabeth Lee (2016) y Anthony Jack (2019). No obstante, de la lectura de dichos trabajos, es posible desprender que las universidades de élite de los EE.UU. son altamente demandadas por quienes están interesados en seguir estudios superiores, debido a que lideran las innovaciones en materia de educación superior; además, brindan a sus egresados prestigio y acceso a las mejores oportunidades laborales. Estos rasgos les permiten atraer a una gran cantidad de postulantes, lo cual les facilita ser muy selectivas en sus procesos de admisión; es decir, presentan altas tasas de rechazo de postulantes. Ciertamente, son muy costosas, por lo cual terminan concentrando en sus campus a estudiantes provenientes de los grupos socio-económicamente más privilegiados y, años después, a los hijos de estos estudiantes. Estas características están presentes en la noción de universidad “de élite” que brinda Carson Byrd:

Colleges and universities considered “elite” are those with inordinate restrictions on who is accepted for enrollment, and they carry high levels of status, privilege, opportunity, and most importantly resources, which establishes this upper echelon of higher education as a highly sought-after commodity in society. Furthermore, elite colleges and universities have relied, and continue to rely, on the admission of the most socioeconomically privileged students. These students are often legacy students, meaning their parents attended these institutions as well, averaging about one-third of the entering classes of Yale, for example, while receiving significant advantages in admissions overall at these institutions [...] Elite students are also increasingly from the wealthiest families, limiting the number of students from lower socioeconomic and racially diverse backgrounds who can gain admission to elite institutions [...] These colleges are “often in the vanguard of innovative change in higher education” as well, which can influence many aspects of campus life (2017: 6).

Entre las investigaciones que estudian la transición al mercado de trabajo y las trayectorias laborales de egresados de universidades de élite de los EE.UU., conviene destacar los trabajos de Elizabeth Armstrong y Laura Hamilton (2013) y de Rivera (2015), los cuales son descritos a continuación. Lo valioso de la primera investigación es que siguió las experiencias de un grupo de egresadas de una universidad selectiva de los EE.UU. a lo largo de sus estudios de pregrado y durante su inserción en el mercado laboral. Para realizar ese seguimiento, las autoras interactuaron con las alumnas y les aplicaron entrevistas en diferentes momentos. De este modo, encontraron que el éxito

profesional de las estudiantes de orígenes socio-económicos no privilegiados se explica por dos razones simultáneas: (1) elegir un buen programa de estudio (desde la perspectiva del mercado laboral) y (2) balancear, desde el inicio de sus estudios superiores, el ámbito académico con el ámbito social. En cambio, aquellas alumnas de origen socio-económico no privilegiado que se dedicaron al “*party pathway*” (es decir, quienes, durante sus estudios superiores, se divertieron mucho y no estudiaron tanto), por regla general, no pudieron alcanzar el “empleo soñado”. Por otro lado, diversas alumnas que provenían de hogares económicamente privilegiados y que se dedicaron activamente al “*party pathway*” sí pudieron ubicarse en posiciones ventajosas en el mercado laboral, debido a la intervención de sus padres y a las redes de contactos que fabricaron durante su trayectoria universitaria. En ese sentido, las autoras comentan que, numerosas veces, las redes sociales parentales de estas alumnas y los recursos materiales que disponían por su origen familiar les permitieron alcanzar sus empleos soñados (Armstrong y Hamilton 2013).

Por su parte, el trabajo de Rivera (2015), cuyo título principal es “*Pedigree*”, analiza el proceso de inserción en el mercado laboral de estudiantes provenientes de universidades de élite. La metodología de esta investigación se basó en entrevistas semiestructuradas con profesionales involucrados en las actividades de reclutamiento y selección de personal de las empresas. Estas entrevistas fueron complementadas con observación participante de dichas actividades realizadas en universidades prestigiosas. El centro de la investigación fue la inserción en los denominados “*Holy Trinity of Jobs*” (en términos literales, “empleos de la santísima trinidad”); los cuales incluyen bancos de inversión, empresas consultoras y firmas legales. Uno de los principales hallazgos de esta investigación es que, en cada etapa del proceso de contratación (desde la decisión de las empresas sobre dónde publicar las solicitudes de empleo y dónde realizar las convocatorias del proceso de reclutamiento, hasta las selecciones finales realizadas por los comités de contratación de las empresas), los empleadores aplican una serie de criterios de clasificación de los candidatos, denominados “*screens*” (“protectores”), y formas de medir su potencial (“métricas evaluativas”), los cuales están altamente correlacionados con el ingreso y la educación de los padres de los candidatos. Considerados de manera conjunta, estos criterios resultan en un proceso de contratación que filtra a los egresados de las universidades de élite según el nivel socio-económico de sus familias.

En América Latina, no se ha investigado extensamente la relación entre el origen socio-económico de los egresados de las universidades de élite y sus trayectorias laborales. Sin embargo, una investigación que se acercó a dicha relación fue realizada por Liuba Kogan, Joanna Kámiche y Patricia Lay (2012). Su objetivo era analizar el desarrollo de la carrera profesional (entendida como las posibilidades de acceder a puestos de alto rango) de los varones y mujeres que concluyeron sus estudios en la Universidad del Pacífico entre 1990 y 1995. Para ello, estimaron un modelo econométrico *probit*, el cual analizó el efecto de las variables raza, nivel socio-económico, notas en la universidad, entre otras, sobre la probabilidad de acceder a un cargo de máxima autoridad en una empresa. Además, complementaron sus resultados con algunas entrevistas a profundidad a egresados.

El modelo econométrico aplicado por Kogan, Kámiche y Lay (2012: 196-197) encontró que ser hombre, de raza blanca, trabajar en una microempresa y haber pagado la pensión más costosa en la Universidad (lo cual implicaba para las autoras un nivel socio-económico alto) aumentaban la probabilidad de tener un cargo máximo en la empresa, considerando un nivel de significancia de 1%. Estos resultados corroboraron la información recopilada mediante las entrevistas a profundidad que realizaron. Sin embargo, es necesario reconocer algunas limitaciones en esta investigación. En primer lugar, no está dotada de la principal virtud que debería caracterizar a los estudios de tipo cuantitativo que es la representatividad estadística. Ello se debe a que la selección de la muestra no fue aleatoria; es decir, al momento de realizar el proceso de muestreo, no fueron elegidos los individuos al azar, sino solo a quienes disponían de datos. Consecuentemente, trabajaron con una muestra de 381 profesionales de un total de 1.058 que dejaron las aulas entre 1990 y 1995. Esto genera que los resultados enfrenten un problema de sesgo de selección muestral. Por lo tanto, los hallazgos de Kogan, Kámiche y Lay (2012) no deben ser generalizados a los egresados de la Universidad del Pacífico, sino solamente podrían ser aplicados para realizar interpretaciones referidas a la muestra en cuestión.

Otra limitación del estudio de Kogan, Kámiche y Lay (2012) es que la identificación racial fue realizada sobre la base de la observación de fotos en los expedientes de los egresados. Esto pierde la subjetividad y multidimensionalidad del problema de discriminación. En efecto, la discriminación puede ser causada no solo por el fenotipo, sino por otros rasgos, por ejemplo, el “acento provinciano”. Finalmente, como reconocen Kogan, Kámiche y Lay (2012: 138-139), los egresados de la Universidad del Pacífico cuyo desarrollo laboral analizaron, ingresaron al mercado de trabajo en los años inmediatamente posteriores al *shock* económico del año 1990. En aquella época, el nuevo modelo económico implementado no había madurado y la economía no estaba en crecimiento sostenido y estable, por lo cual no ofrecía grandes oportunidades laborales. Incluso aquellos egresados con “buenos contactos” terminaban practicando o trabajando, muchas veces, en áreas o funciones no buscadas. Sin embargo, el desempeño de la economía, los rasgos estructurales del mercado laboral y el acceso a la educación universitaria han cambiado en los últimos 30 años, en parte importante, como resultado de las reformas implementadas durante la década de 1990. A pesar de ello, **no han sido realizadas investigaciones que comparen las trayectorias laborales de los egresados de universidades “de élite” que provienen de orígenes socio-económicos disímiles para analizar si la formación y experiencias ofrecidas por estas organizaciones constituyen puentes al mercado de trabajo que facilitan la convergencia de destinos laborales en posiciones de poder o, por el contrario, tienden a reproducir las desigualdades de origen social.** De allí que sea pertinente que la presente investigación cubra ese vacío en literatura empírica del caso peruano.

1.1.3 Problema de investigación, objetivos e hipótesis

El vacío en la literatura local que fue identificado al finalizar la sección previa, así como la configuración del mercado de trabajo del sector corporativo peruano descrita al momento de construir el objeto de estudio (sección 1.1.1), facilitan plantear el **problema de la investigación**, el cual se expresa mediante la siguiente **pregunta**:

En el campo laboral corporativo, configurado por las reformas económicas de la década de 1990, ¿el egreso de una universidad “de élite” peruana contribuye a eliminar las desigualdades relacionadas con el origen socio-económico?

La respuesta a la pregunta de investigación permitirá evidenciar si, en el campo laboral corporativo, los egresados de una universidad “de élite” peruana de origen socio-económico no privilegiado presentan niveles de progreso laboral similares a los de sus pares de la misma universidad que provienen de hogares considerados socio-económicamente privilegiados. Específicamente, se pretende establecer si las trayectorias laborales han sido meritocráticas y, en ese sentido, independientes de la posición socio-económica en la que estaba ubicado el egresado al momento de iniciar sus estudios superiores.

El problema de investigación previamente descrito permite desprender dos preguntas secundarias. La primera surgiría si es que las brechas de origen socio-económico de los egresados de universidades “de élite” no se cierran en el campo laboral corporativo: ¿a qué se debe la continuidad de las desigualdades?. La segunda surgiría si es que las mencionadas brechas sí se cierran en campo laboral corporativo: ¿cuáles son las causas de dicho cierre? Respecto de esta segunda pregunta, conviene reconocer que los antecedentes empíricos suelen apuntar a las estrategias y la capacidad de agencia de los egresados universitarios, así como a las experiencias que facilitan las universidades y a las políticas de apoyo académico que aplican estas últimas organizaciones. No obstante, también es necesario considerar el potencial espacio ganado por la meritocracia en el mercado laboral, particularmente, en el sector empresarial, debido al considerable ingreso de las corporaciones multinacionales al aparato productivo-comercial nacional desde la década de 1990. Ello habría llevado a que la demanda laboral de las medianas y grandes empresas del sector formal de la economía otorgue un peso importante a la productividad y logros laborales del trabajador.

Ciertamente, un aporte de la investigación será el acercamiento a un terreno poco explorado por la Teoría Sociológica peruana: el de la meritocracia. Además, el estudio de las experiencias universitarias y laborales de los egresados de una universidad “de élite” peruana que ingresaron al mercado de trabajo en un contexto de bonanza económica y luego de que las reformas promercado iniciadas durante la década de 1990 habían madurado, **también contribuirá a entender dos ámbitos del espacio social. El primero es el campo empresarial corporativo actual**, específicamente, los rasgos estructurales de la demanda laboral de las grandes y medianas empresas del sector formal de la economía. En ese sentido, la investigación permitirá

establecer, desde la experiencia de los egresados de una universidad “de élite”, si, en el campo corporativo peruano, se ha consolidado una demanda laboral que le brinda mayor importancia al mérito (productividad y logros) de los trabajadores que a su origen socio-económico. Simultáneamente, será posible desprender cuáles factores pesan más en las trayectorias laborales desarrolladas en un campo corporativo moldeado por las reformas “promercado” introducidas durante la década de 1990: la raza, el género, las redes de contactos, el currículum (el plan de formación) de las organizaciones universitarias de élite; el soporte académico de dichas universidades y/o los esfuerzos de sus oficinas de empleo; las interacciones que se desarrollan en la universidad entre los estudiantes más pudientes y aquellos que proceden de las familias menos privilegiadas; el tipo de aspiraciones y la agencia de los individuos procedentes de hogares en desventaja socio-económica; u otros factores que evidencie el trabajo de campo.

En línea con lo anterior, será posible constatar si, en el campo laboral corporativo, los egresados de las universidades “de élite”, provenientes de hogares socio-económicamente modestos, consiguen eliminar las desigualdades asociadas a su origen familiar. **El segundo ámbito social al cual se aproximará la investigación** ha sido poco explorado por la investigación peruana. **Se trata del proceso formativo desarrollado en universidades peruanas de élite.** Dicho proceso no solo refleja su currículum oficial, sino, en especial, su denominado “currículum oculto”.

En suma, **el objeto de estudio de la presente investigación es la dialéctica entre reproducción social y meritocracia laboral.** En términos operativos, se pretende establecer si, en el campo corporativo, existe convergencia en las trayectorias laborales de egresados universitarios cuyos orígenes sociales eran disímiles al momento de iniciar sus estudios en la misma universidad “de élite” peruana. De este modo, serán comparadas las experiencias familiares, escolares y de sociabilidad de ambos grupos antes de iniciar sus estudios superiores; los eventos de sus cursos de vida que más influyeron en sus trayectorias universitaria y laboral; los desafíos que encararon durante su educación superior y cómo influyeron en su vida laboral; su proceso de transición de la Universidad al mercado de trabajo; los retos que enfrentaron en su trayectoria laboral y los capitales que debieron movilizar en esta última; así como su nivel de progreso experimentado en el mercado de trabajo y las razones de este último.

De allí que el **objetivo principal de la investigación sea establecer si lograr egresar de una universidad “de élite” peruana, que forma cuadros para el campo corporativo, contribuye a eliminar las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores o si, por el contrario, dicha brecha se mantiene en la trayectoria laboral (reproducción social).** Ello requiere identificar dos grupos de egresados de una misma universidad peruana de élite que provenían de orígenes socio-económicos disímiles al momento de iniciar sus estudios superiores: un grupo que pertenecía a los sectores privilegiados de la sociedad peruana y otro que no. Ciertamente, se debe tratar de egresados que desarrollaron sus trayectorias laborales, fundamentalmente, en el sector corporativo. Dicho proceso de identificación de

los dos grupos será planteado al detalle en el capítulo que describe la metodología de la presente tesis.

Sobre la base del objetivo principal, los **objetivos específicos** de la investigación son:

- Describir y comparar los dos grupos de egresados seleccionados: los perfiles de sus familias de origen, sus principales rasgos de personalidad, así como sus experiencias escolares y extraacadémicas.
- Describir y comparar la trayectoria universitaria de los dos grupos de egresados seleccionados; específicamente, las estrategias que aplicaron y los capitales que movilizaron para enfrentar los desafíos asociados a sus estudios superiores.
- Establecer cuáles recursos, capitales y competencias generaron los miembros de ambos grupos como producto de los currículos oficial y oculto de su Universidad.
- Describir la primera década de la trayectoria laboral, en condición de egresados universitarios, de los miembros de los dos grupos seleccionados y comparar ambas trayectorias: explicar su proceso de transición de la educación superior al mercado de trabajo; analizar los eventos de sus cursos de vida que marcaron sus trayectorias laborales, y detallar el nivel de progreso que alcanzaron en el mercado de trabajo.
- Explicar las estrategias que aplicaron y los capitales que, con mayor frecuencia, movilizaron los dos grupos de egresados seleccionados para enfrentar sus desafíos laborales.
- Relacionar la trayectoria universitaria de cada grupo de egresados con sus trayectorias laborales.
- Analizar otras trayectorias (familiar, escolar, etc.) que influyeron significativamente en la vida laboral de los egresados y explicar de qué manera lo hicieron.

Para facilitar el esbozo de una hipótesis para la pregunta de investigación, conviene resumir la construcción del objeto de estudio realizada al igual que los hallazgos empíricos asociados al mismo. En ese sentido, es importante destacar que la Teoría Sociológica reconoce que los procesos de producción y reproducción de desigualdades que ocurren en el mercado de trabajo son mediados por el sistema educativo. Ciertamente, el funcionalismo-estructuralista, imperante a mediados del siglo XX, terminaba legitimando la existencia de inequidades; ya que sustentaba el origen de las desigualdades en las diferencias que caracterizan a las personas: la existencia de individuos con talentos diferentes y distintos niveles de interés y compromiso con sus estudios y actividades profesionales; consecuentemente, con diferentes méritos educativos y laborales. En oposición a este enfoque, desde la década de 1970, han cobrado peso las teorías culturalistas, según las cuales los “herederos” de las clases altas obtienen una ventaja significativa en las trayectorias educativas y, así, se terminan reproduciendo las desigualdades sociales.

No obstante, existen evidencias de resistencias a las estructuras imperantes en el sistema educativo y en el mercado laboral. Esas acciones, que reflejan

conductas marcadas por la agencia, son motivadas por aspiraciones de superación y se traducen en logros académicos y laborales que facilitan el progreso en el mercado de trabajo y la movilidad social ascendente. También han mostrado aportar al incremento de los logros académicos, los esfuerzos de las universidades para mejorar el aprendizaje y la persistencia estudiantil, sobre todo, de aquellos grupos que ingresan a la universidad con poca preparación académica. Estos esfuerzos aspiran que los individuos en desventaja académica y/o socio-económica accedan a las credenciales que demanda el mercado de trabajo.

Es importante reconocer que la literatura sociológica, tradicionalmente, le ha otorgado menor peso a la meritocracia al momento de estudiar la desigualdad y la movilidad social. Sin embargo, investigaciones recientes han evidenciado trayectos educativo-laborales meritocráticos, los cuales parten de una educación de élite que conduce a empleos de élite. Recorrido que demanda la superación de los desafíos que imponen los diferentes niveles del sistema educativo. Tal como estaría ocurriendo con las trayectorias que apuntan a las líneas de carrera más atractivas, en las cuales, ciertamente, la competencia es más intensa. Particularmente, en las sociedades donde el capitalismo de libre mercado es más intenso. Un fenómeno similar estaría sucediendo en el Perú, donde las reformas “promercado” implantadas durante la década de 1990 cambiaron la dinámica del campo laboral del sector formal de la economía, particularmente, el de las grandes empresas. En efecto, el ingreso al Perú de las corporaciones multinacionales y su cultura organizacional (la cual promueve discursos meritocráticos), así como la masificación de la educación universitaria, se han traducido en nuevas relaciones en el mercado de trabajo. Ello habría generado que las grandes empresas, al momento de contratar trabajadores, dejen de demandar simplemente una credencial universitaria y, más bien, comiencen a privilegiar el prestigio de la organización que la otorgó. De este modo, estaría siendo atendida la demanda laboral por trabajadores que respondan a las exigencias de un entorno empresarial más competitivo. Ello implicaría una mayor inocuidad del origen socio-económico del candidato a un empleo o a un ascenso en las grandes empresas, siempre y cuando cumpla con el perfil buscado y su desempeño laboral (productividad) lo confirme.

En suma, el cambio en las condiciones del contexto laboral peruano habría generado que las empresas del sector formal de la economía, particularmente las corporaciones, privilegien el prestigio de la universidad; es decir, prioricen la contratación de egresados de universidades que, en su representación social, garantizan el perfil del trabajador buscado: productivo. Así, sería posible explicar el espacio ocupado por trayectorias laborales meritocráticas, en las cuales son depositadas las aspiraciones de movilidad social ascendente. Específicamente, se trataría de un progreso en el mercado de trabajo basado en logros académicos y laborales. **De allí que, para ajustarse a esta forma de meritocracia** (asociada a la “aristocracia del talento”), **los individuos deben superar los desafíos de una larga cadena de retos familiares, escolares y universitarios; asimismo, deben desplegar agencia, a lo largo de las diversas trayectorias de sus cursos de vida. Dicho avance**, que implica superar los desafíos que impone el sistema educativo, no solo se respaldaría en

expectativas y acciones individuales, sino que **requiere de un sólido soporte familiar (económico y aspiracional)**.

Así, **la hipótesis** de la cual parte la presente investigación es que, **en el campo laboral corporativo, existe espacio importante para las trayectorias laborales meritocráticas**, siempre y cuando, el individuo posea las credenciales académicas exigidas por dicho sector y su desempeño laboral se ajuste a las expectativas y demandas de las empresas. Ello responde, en primer lugar, a que, ante la masificación universitaria iniciada durante la década de 1990, las corporaciones prefieren contratar egresados que, según las representaciones sociales imperantes en el campo empresarial formal, provienen de universidades cuya educación responde a las demandas de los sectores más globalizados de la economía. En segundo lugar, a que la competencia entre corporaciones genera espacio para que sus empleados escalen en la jerarquía de las empresas en función de méritos laborales.

Ciertamente, la hipótesis no niega que, cuando los egresados de una universidad “de élite” se insertan en el mercado de trabajo, la posición socio-económica de sus familias continúe generando diferencias en los empleos a los cuales pueden acceder y en la velocidad del progreso laboral que experimentan. Sin embargo, la hipótesis también le reconoce un peso significativo al prestigio de la credencial universitaria que poseen, así como a sus competencias y logros en el mercado de trabajo. De este modo, el progreso laboral, y la consecuente mejora en el nivel de vida, serían facilitados para quienes no provienen de los sectores socio-económicamente privilegiados, pero poseen la credencial universitaria “correcta” y han alcanzado los méritos educativos y laborales que premia el campo laboral corporativo. En consecuencia y bajo las condiciones previamente descritas, el sector empresarial formal contribuiría a reducir la desigualdad por una vía meritocrática.

Evidentemente, las teorías sociológicas que pretende poner a prueba la investigación y a las cuales aspira aportar son la teoría de la reproducción de las desigualdades y la teoría de la meritocracia. Asimismo, la investigación contribuirá al entendimiento del proceso de formación de élites para el campo empresarial peruano y a la descripción y análisis de los rasgos estructurales del mercado laboral privado del Perú, específicamente, de las dinámicas imperantes en las grandes y medianas empresas que pertenecen al sector formal de la economía.

1.2 Marco teórico

El presente capítulo de la tesis describirá modelos teóricos asociados al objeto de estudio. Dichos modelos son construcciones intelectuales que articulan diversas categorías teóricas (variables) para explicar un fenómeno social. Esta revisión pretende servir a la “destilación” de un modelo analítico dirigido a comparar las trayectorias laborales de egresados de una universidad “de élite”, cuyos orígenes socio-económicos son disímiles.

La revisión teórica iniciará con la explicación del paradigma del curso de vida, el cual incluye a las trayectorias entre sus categorías teórico-analíticas fundamentales, ya que contribuyen a entender cómo las vidas son socialmente organizadas. Ciertamente, será enfatizado el análisis de modelos y categorías teóricas asociadas a las trayectorias familiar y educativa. Se trata de dos trayectorias fuertemente asociadas a la variable dependiente de la presente investigación, es decir, a la trayectoria laboral.

Luego, será descrito el modelo de los campos sociales de Pierre Bourdieu, el cual articula categorías teórico-analíticas, como el campo social, el habitus y los capitales: económico, cultural, social y simbólico. La literatura sociológica, teórica y empírica, que estudia la desigualdad social en los campos educativo y laboral, le asigna gran importancia a dichos capitales y a los modelos analíticos que prolongan la obra de Bourdieu. La presentación de las mencionadas categorías y modelos conducirá a una revisión de la literatura que analiza los procesos de fabricación, reconstrucción y despliegue de los diversos capitales en los campos universitario y laboral. Posteriormente, será realizado un esfuerzo por articular la noción de trayectorias de vida con las nociones de campos sociales y de capitales. Finalmente, será realizada una lectura de los capitales desde las categorías manejadas en el campo empresarial corporativo; esto es, desde los modelos por competencias laborales desarrollados por la Administración de Recursos Humanos contemporánea, los cuales han sido introducidos al sistema educativo.

1.2.1 Las trayectorias en el paradigma del curso de vida

Debido a que la variable dependiente de la presente investigación son las trayectorias laborales de los egresados de una universidad “de élite”, es pertinente describir la categoría teórica de las “trayectorias”, la cual puede ser inscrita en la “teoría del curso de vida”. Según Eugenia Roberti (2012: 127), tanto el paradigma del curso de vida como el enfoque biográfico son corrientes teórico-metodológicas desarrolladas en el marco de los estudios biográficos. Estos últimos acuden a métodos como las biografías, las historias de vida y los estudios de casos. Los orígenes de estas vías para desarrollar investigación sociológica suelen ser asociados a los numerosos estudios que, bajo la influencia de la Escuela de Chicago, proliferaron a partir de la década de 1920 y contribuyeron a darle validez al método biográfico basado en estudios de casos. Una investigación representativa en esa línea fue publicada en su primera edición

entre los años 1918 y 1920 por William Thomas y Florian Znaniecki: *The Polish Peasant in Europe and America*¹²⁰.

De diferente manera, los diversos tipos de estudios biográficos realizados por los sociólogos terminan articulando dos disciplinas: la Historia y la Sociología; aproximándose así a la máxima propuesta por Charles Wright Mills (1986 [1959]: 25-26): “La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía, y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Ésa es su tarea y su promesa”. Sin embargo, a mediados del siglo XX, la investigación sociológica comenzó a privilegiar los métodos cuantitativos, por lo cual los estudios biográficos perdieron peso, debido a que se basaban en diversos métodos cualitativos. Tal como explica Daniel Bertaux (1999: 2), la Segunda Guerra Mundial aceleró y acabó la migración del “centro del mundo” hacia los Estados Unidos, donde la disciplina económica inducía un desplazamiento de los problemas centrales de las Ciencias Sociales. Paralelamente, este desplazamiento generó en la Sociología de los EE.UU. una doble hegemonía: por un lado, el método de encuestas (*survey research*) se volvió dominante en la Sociología Empírica; a su vez, el Funcionalismo Parsoniano consolidó su hegemonía en la Teoría Sociológica. De este modo, todas las otras formas de observación y de teorización fueron conducidas, ya sea a la extinción, ya sea a una existencia precaria y/o marginal.

Para la década de 1970, la hegemonía de los métodos basados en encuestas y del Funcionalismo Parsoniano llegó a su fin. Según Bertaux (1999: 2-3), lo que terminó dicha hegemonía no fueron los cuestionamientos pertinentes y renovados de intelectuales como Charles Wright Mills, Pitirim Sorokin, Georges Gurvitch o Henri Lefebvre, sino los levantamientos sociales de fines de la década de 1960. Ese contexto impulsó una crítica radical a los métodos basados en encuestas, así como al funcionalismo (y a su “equivalente” en Francia, el estructuralismo). No obstante, el objetivo de dichas críticas, más que desmontar los métodos basados en encuestas, era romper el monopolio de la cientificidad que estos últimos se habían atribuido indebidamente. A raíz de ello, la situación general ha cambiado profundamente. En términos de Bertaux:

Ahora atravesamos por un período pluralista (Wiley 1979) en el cual ninguna noción, teoría o método puede aspirar a la hegemonía, situación extremadamente favorable a la imaginación sociológica. Nunca la sociología mundial, ni la sociología norteamericana, han estado tan diversificadas como en el curso de estos últimos años; y esta diversidad, esta riqueza indica con

¹²⁰ Como recuerda Jan Szczepanski (1978: 232), Thomas y Znaniecki querían comprobar de qué manera la emigración de campesinos de Polonia a los Estados Unidos influyó en la modificación de sus formas de familia, sus grupos de vecindad, las cualidades de su comportamiento y los sistemas de usos y costumbres de vida. Para ello, combinaron diversos métodos de investigación, incluyendo el análisis de documentos personales. Precisamente, Bernabé Sarabia (2004: 300) detalla los procedimientos metodológicos seguidos por Thomas y Znaniecki: estuvieron varios meses en Polonia, tras los cuales volvieron a los Estados Unidos siguiendo a cientos de emigrantes polacos, de tal manera que pudieron estudiar a las mismas personas a ambos lados del Atlántico. Lograron acceder a correspondencia privada, a los archivos de la Oficina de Inmigración y a los diarios de los emigrantes. Además, elaboraron la biografía de Władysław Wiśniewski (Wladek), considerada la primera historia de vida producida desde una perspectiva sociológica.

exactitud que la “crisis de la sociología” de la que tanto se ha hablado no es, de hecho, sino la crisis de sus paradigmas hegemónicos (1999: 3).

Producto de los cambios previamente descritos, desde fines de la década de 1970, los métodos biográficos adquirieron un impulso renovado. Según Roberti (2012: 133), “[m]ás allá del enfoque o de la estrategia metodológica adoptada, consentimos que **el núcleo básico en toda investigación biográfica lo constituye la perspectiva del actor**”. En ese sentido, las diversas orientaciones y prácticas de los estudios biográficos encuentran su eje en el rescate de las vivencias y experiencias de un individuo a lo largo de su vida o en un período determinado.

Dos corrientes importantes desarrolladas al interior de los métodos biográficos son el enfoque del curso de vida, en Estados Unidos, y el enfoque biográfico, en Europa. Según Roberti (2012: 134), los lineamientos analíticos de ambas corrientes son similares. De allí que, en términos generales, las dos trasciendan el dilema estructura-acción característico del pensamiento social, debido a que sostienen que la vida de los individuos está conformada tanto por la influencia de determinantes sociales como por el trabajo que el propio individuo efectúa sobre su historia, para intentar orientar su curso y otorgarle un sentido. Asimismo, ambas corrientes buscan articular lo individual con lo colectivo, para lo cual investigan las mediaciones entre la estructura social y la biografía individual. De este modo, en sus análisis, no solo adquieren un primordial valor las divisiones analíticas microsocial-macrosocial, con las cuales, usualmente, es abordada la realidad bajo estudio, sino que también reviste fundamental importancia el nivel meso, donde se desarrollan las interacciones entre los actores. Roberti (2012: 134) propone que, entre los representantes más destacados del paradigma del curso de vida, se encuentran Glen Elder y Tamara Haveren; mientras que, en el caso del enfoque biográfico, reconoce a Daniel Bertaux. A continuación, será analizado el enfoque o paradigma del curso de vida, debido a que, al interior de este, han sido desarrolladas a profundidad categorías teórico-analíticas funcionales para alcanzar los objetivos de la presente investigación, como las trayectorias de vida, las transiciones y los eventos.

Glen Elder, Monica Kirkpatrick y Robert Crosnoe (2003: 4) plantean dos detalles importantes respecto del paradigma del curso de vida. En primer lugar, lo entienden como una orientación teórica, que sería especialmente relevante para la investigación sobre el desarrollo humano y el avance de la edad (“envejecimiento” o “*aging*” en idioma inglés). Con este significado particular, es que aplican el término “teoría”. No solo ello, acuden a las nociones planteadas por Robert Merton (1968), para quien las “orientaciones teóricas” establecen un campo compartido de estudio al proporcionar un marco para la investigación descriptiva y explicativa. Dicho marco abarca la identificación y formulación de problemas de investigación, los criterios para la selección de variables, así como las estrategias para el diseño de la investigación y el análisis de los datos. Apoyándose de esta definición de orientación teórica, **consideran que el curso de vida consiste en patrones graduados por la edad que están integrados en la historia y las instituciones sociales**. Esta visión se basa en una perspectiva “contextualista” y enfatiza las implicancias para el desarrollo humano

y el avance de la edad de los “recorridos sociales” (*“social pathways”*) en períodos y lugares históricos específicos. Precisamente, Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 10) aclaran que **el paradigma del curso de vida es entendido mucho mejor cuando es presentado como una orientación teórica que guía la investigación sobre las vidas humanas dentro de un contexto**. Como tal, ayuda a los científicos en la formulación de preguntas empíricas, el desarrollo conceptual y el diseño de investigación. Precisamente, el curso de vida proporciona un marco para estudiar fenómenos conectando los recorridos sociales, las trayectorias de desarrollo y el cambio social.

En segundo lugar, Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 4-5) reconocen que, a menudo, el curso de vida se intercambia indistintamente por otras denominaciones, como el “ciclo de vida”, la “duración de la vida” (*“life span”*) y la “historia de vida”. Sin embargo, plantean que las tres denominaciones son parte del vocabulario del “curso de vida”, pero que ninguno es sinónimo de este último. Por ejemplo, el “ciclo de vida” ha sido aplicado para describir una secuencia de eventos en la vida, pero, en el campo de los estudios de población, se refiere al proceso reproductivo (en el sentido biológico) que ocurre de una generación a la siguiente. Bajo ese marco, es posible notar que todos los individuos presentan un ciclo de vida, pero no todos engendran y crían hijos. Por su parte, la “duración de la vida” o “espacio de la vida” corresponde, tal como ocurre en la Sociología o Psicología del *“life-span”*, al alcance temporal de la investigación y la especialización. Así, un estudio de duración de la vida se extiende a través de una parte sustancial de la vida. Dicho alcance supera el de las investigaciones concentradas en una época particular: la infancia o la edad adulta temprana. Más bien, los estudios de duración de la vida relacionan las conductas individuales en dos o más etapas de la vida. Finalmente, **la “historia de vida”, generalmente, se refiere a la cronología de eventos o actividades ocurridos a lo largo del curso de vida** (por ejemplo, la residencia, la composición del hogar, los acontecimientos de la familia, etc.) **y a menudo se extrae de matrices de eventos por edad o calendarios de vida retrospectivos**, que registran el año y mes en el que ocurre una transición en cada dominio y son adecuados para el análisis de la historia de los eventos.

Los cruces terminológicos no se agotan con la aclaración que realizan Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003). Por ejemplo, Bertaux (1999: 3) plantea que la lengua inglesa dispone de dos palabras: “relato” (*story*) e “historia” (*history*). De allí que, por un lado, se desarrollen “relatos de vida” y, por otro, “historias de vida”. Para distinguir ambas vías con más precisión y en el marco de los métodos biográficos, acude a los aportes del sociólogo norteamericano Norman Denzin (1970), quien, tras un largo periodo de indecisión terminológica, propuso una distinción entre “relato de vida” (*life story*) e “historia de vida” (*life history*): consideró que el primero designaba la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. Al respecto, planteó que, si bien muchos investigadores franceses empleaban la denominación de “historia de vida” para dicho fin, es preferible usar “relato de vida”. En cuanto a la denominación **“historia de vida”, Denzin propuso reservarla para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no solo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos**; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los tests psicológicos, los testimonios de allegados, etc.

Sobre la base de los aportes de Glen Elder e investigadores asociados a él, Mercedes Blanco (2011: 12) resume los **tres conceptos básicos del paradigma del curso de vida, los cuales constituyen maneras de entender cómo las vidas son socialmente organizadas: la trayectoria, la transición y el *turning point***. El primero, **la trayectoria, se refiere a una línea de vida o carrera. Se trata de un camino que puede cambiar de dirección, grado y proporción**. En cierto sentido, corresponde a la visión a largo plazo del enfoque del curso de vida y puede ser definido por el proceso de avance de la edad (“envejecimiento”). Para el paradigma del curso de vida, la trayectoria no supone alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso de tránsito a lo largo de la misma, aunque **existen ciertas trayectorias de vida con mayor probabilidad de ser recorridas por los individuos: escolaridad, trabajo, vida reproductiva, etc. Dichas trayectorias son interdependientes entre sí**. Precisamente, el análisis del entrelazamiento de las trayectorias de vida es fundamental en el paradigma del curso de vida, ya sea que se trate de la interrelación de diferentes trayectorias de un mismo individuo o de la vinculación de las trayectorias de un individuo con las de otros individuos (de manera muy importante, con las de los otros miembros de su familia de origen). Así, **las trayectorias brindan la visión dinámica, por ejemplo, del comportamiento o los resultados sociales, a lo largo de una parte sustancial del curso de vida** (Blanco 2011: 12).

Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 8) relacionan su concepto de trayectorias con el otro concepto básico del paradigma del curso de vida: las transiciones. En ese sentido, proponen que “[t]rajectories, or sequences of roles and experiences, are themselves made up of *transitions*, or changes in state or role. Examples of transitions include leaving the parental home, becoming a parent, or retiring”. Como resume Blanco (2011: 12-13), **los cambios de estado, posición o situación que implican las transiciones, no son absolutamente previsibles. Sin embargo, al igual que con las trayectorias, es probable que diversas transiciones ocurran; por ejemplo, las entradas y salidas del sistema educativo, del mercado laboral o del matrimonio**. Dicho grado de previsibilidad se debe a que, en el espacio social, sigue imperando un sistema de expectativas en torno a las relaciones sociales que caracterizan a cierta edad, las cuales, obviamente, dependen del ámbito, la cultura o el grupo social al que se pertenece. En todo caso, el enfoque del curso de vida destaca que las transiciones no son fijas y que no están predeterminadas, por lo cual pueden suceder en diferentes momentos. Además, es frecuente que diversas transiciones ocurran simultáneamente, por ejemplo, la salida de la familia de origen, la inserción al mercado de trabajo y las entradas al matrimonio y a la reproducción. Las transiciones conducen a nuevos roles, lo que puede marcar nuevos derechos y obligaciones y, a veces, implicar nuevas facetas de identidad social. Además, las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, las cuales, precisamente, son las que les otorgan forma y sentido.

El tercer concepto básico del paradigma del curso de vida, que también está asociado con los dos anteriores, es el de ***turning point*** (este último suele ser traducido al castellano con términos como “bifurcación”, “punto de inflexión”, “ruptura biográfica” o “accidente biográfico”). **Se trata de eventos que provocan**

importantes virajes en la dirección del curso de vida. Este “cambio de estado” puede surgir de acontecimientos fácilmente identificables, los cuales, por un lado, pueden ser favorables o desfavorables (como la muerte de un familiar muy cercano y que era el principal soporte económico del hogar); por otro lado, puede tratarse de situaciones que son calificadas como “subjetivas”. En cualquier caso, ocurre un cambio que implica la discontinuidad en una o más de las trayectorias de vida. **A diferencia de las trayectorias y las transiciones, que pueden presentar alguna probabilidad de ocurrir** (dependiendo de cuáles trayectorias y transiciones estén siendo analizadas), **los turning points difícilmente pueden ser previstos.** De allí que impliquen un cambio cualitativo en el largo plazo del curso de vida del individuo (Blanco 2011: 13). Según Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 8), la mayoría de los *turning point* están relacionados con asuntos laborales, incluidos los cambios de trabajo y la inseguridad laboral, en lugar de las transiciones familiares que se podría pensar que tan solo alteran la dirección de la vida laboral del individuo.

Las trayectorias, las transiciones y los turning points constituyen los ejes organizadores del paradigma del curso de vida. En términos de Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 8), “[...] *reflect the temporal nature of lives, conveying movement through historical and biographical time. Age and its varied connections to time became a primary vehicle for understanding the changing contexts of lives*”.

Ciertamente, la descripción del *turning point* como un evento que se termina traduciendo en cambios radicales en la dirección del curso de vida, exige profundizar la noción de “evento”. No solo ello, para diferentes autores esta última categoría, **también denominada “acontecimiento”, constituye un cuarto pilar o concepto fundamental del paradigma del curso de vida**, el cual puede ser articulado y, a la vez, diferenciado de la trayectoria, la transición y el *turning point*. Precisamente, Christian Lalive y otros (2011: 25), luego de comparar los acontecimientos con los *turning points*, reconocen que, **según los casos, los primeros pueden constituir verdaderos turning points en el sentido que reorientan de manera significativa la trayectoria en cuestión o incluso la totalidad del curso de vida.** Como ejemplo, proponen que un accidente automovilístico es un acontecimiento en la vida de un individuo, pero un accidente automovilístico que ocasione una discapacidad o invalidez puede ser un *turning point*, ya que implica una reorganización global de la existencia.

Christian Lalive y otros (2011: 25) también distinguen los eventos de las transiciones mediante el nivel de gradualidad que caracteriza a ambas nociones. Así, plantean que:

[l]as diferentes trayectorias que componen el curso de la vida individual se presentan como secuencias, más o menos ordenadas, de posiciones más o menos durables, a menudo asociadas a recursos, normas y roles específicos, de transiciones y acontecimientos. Ambas nociones, transiciones y acontecimientos, se refieren a cambios durante la existencia, pero presentan connotaciones distintas. La noción de transición remite a un cambio relativamente gradual de posición, mientras que por acontecimientos de designan cambios más bruscos (Elder 1998; Settersten, 1999).

Para orientar el estudio de los fenómenos sociales mediante el paradigma del curso de vida, Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 10) añaden cinco principios generales, derivados de la investigación en ciencias sociales y del comportamiento. Dichos principios son sintetizados a continuación.

1. El principio del “desarrollo de toda la vida” (“*Life-Span Development*”).

En síntesis, este principio propone que el desarrollo humano y el envejecimiento son procesos que ocurren durante toda la vida. Esto implica asumir una perspectiva de largo plazo, pues el desarrollo no termina a los 18 años. Por ejemplo, cambios sustanciales en las orientaciones laborales suceden durante los primeros años de la edad adulta; mientras que los patrones de adaptación y envejecimiento de los adultos más maduros están vinculados a los años formativos de sus cursos de vida. Al estudiar vidas durante períodos sustanciales de tiempo, se incrementa la interacción entre el cambio social y el desarrollo individual (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 11).

2. El principio de la agencia (*Agency*), el cual, según Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 11), plantea que los individuos no actúan pasivamente presionados por las influencias sociales y las restricciones estructurales; más bien, construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones que toman enmarcados por las oportunidades y las restricciones de las circunstancias históricas y sociales que experimentan. Por ejemplo, citando a Frank Furstenberg y otros (1999), recuerdan que las familias de los barrios marginales viven en condiciones difíciles y a menudo luchan contra la pobreza y el crimen, pero muchos padres manejan activamente los entornos de sus hijos para minimizar sus riesgos, uniéndose a iglesias o inscribiendo a los niños en programas juveniles.

3. El principio del tiempo y el lugar, según el cual el curso de vida de las personas y de las cohortes que nacen en los mismos períodos es moldeado e integrado a los tiempos y lugares históricos que experimentan a lo largo de su vida. Ciertamente, el mismo evento o cambio histórico puede diferir en sustancia y significado en diferentes regiones o naciones. La Segunda Guerra Mundial proporciona ejemplos relevantes de este punto: a diferencia de la prosperidad de los Estados Unidos, los primeros años de la posguerra fueron privativos en muchas partes de Europa y las experiencias de guerra implicaron un sufrimiento generalizado entre veteranos y civiles (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 12).

4. El principio del *Timing*, el cual, según Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 12), implica que los antecedentes del desarrollo, al igual que las consecuencias de las transiciones, de los eventos y de los patrones de comportamiento, varían de acuerdo con el momento de la vida en el cual ocurren. En otros términos, los efectos del mismo acontecimiento pueden variar en función de la etapa del desarrollo de una persona en la cual ocurre ese acontecimiento. Para ejemplificarlo, citan un estudio de Carolyn Harley y Jeylan Mortimer (2000), el cual encontró que las transiciones muy tempranas a trayectorias propias de los adultos tienen efectos perjudiciales para la salud mental; por ejemplo, cuando a una edad relativamente joven, un individuo abandona el hogar de los padres, se casa, inicia una relación de convivencia o se convierte en padre.

5. El principio de las vidas interrelacionadas (*Linked Lives*). Tal como plantean Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003: 13), este principio propone que las vidas se desarrollan de forma interdependiente y las influencias socio-históricas se expresan a través de esta red de relaciones compartidas. Debido a que las vidas se viven de manera interdependiente, las transiciones en la vida de una persona a menudo también implican transiciones para otras personas. Por ejemplo, citan un estudio de Lynda Burton y Vern Bengtson (1985) basado en familias afroamericanas, el cual encontró que la transición temprana de una hija a la maternidad, y, por lo tanto, la transición temprana de su propia madre a la situación de abuela afectó sus roles, responsabilidades e identidades sociales. En ese sentido, las nuevas madres todavía se consideraban a sí mismas como niñas y esperaban que sus madres las ayudaran a cuidar a su hijo. Esta expectativa, rara vez, se materializó, porque las nuevas abuelas se sentían muy jóvenes para asumir el rol de abuela.

Los cinco principios anteriormente explicados dirigen la investigación del curso de vida lejos de los estudios basados en una edad específica y facilitan el entendimiento de las elecciones individuales y de los procesos de toma de decisiones. Promueven el conocimiento de contextos históricos y sociales más grandes, así como del momento de los eventos y de los cambios de roles. También ayudan a comprender que las vidas humanas no pueden representarse adecuadamente cuando se eliminan de ellas las relaciones con otras personas importantes (“otros significantes”). Permitir que estos principios guíen la investigación promueve el entendimiento holístico de las vidas a lo largo del tiempo y en contextos sociales cambiantes (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 13).

A continuación, será realizada una descripción de modelos y categorías analíticas que contribuirán al estudio de dos de las trayectorias relevantes para la presente investigación: la familiar y la educativa (entendiendo que esta última abarca tanto a la trayectoria escolar como la universitaria).

1.2.1.1 El estudio de la trayectoria familiar: la noción de familia y los estilos de crianza

Ciertamente, una de las trayectorias de vida más relevantes es la familiar debido a la sustancial influencia que ejercen los padres sobre las decisiones educativas de sus hijos. De allí que, a continuación, sea realizada una discusión sobre diversos modelos teóricos y categorías analíticas asociadas a la trayectoria familiar, particularmente, de aquellos que más influyen sobre las trayectorias educativas y laborales. En ese sentido, será discutida la noción de familia y serán analizados los “estilos de crianza” que ejercen los padres.

El concepto de “familia”, más aun, el concepto de “familia nuclear¹²¹”, está íntimamente ligado a los principios de parentescos matrimonial y genealógico. En un segundo nivel, también alude a los principios de residencia compartida y unidad económica, al menos, de consumo (Pastor 1997: 24). De allí que, en

¹²¹ La familia nuclear es el grupo de parentesco formado por los padres y sus hijos (Kottak 2007: 331)

términos generales, la familia sea entendida como el grupo de personas directamente vinculadas por conexiones de parentesco, cuyos miembros adultos se responsabilizan de la crianza de los niños. Sin embargo, la diversidad de sociedades del mundo lleva a que, actualmente, existan diferentes formas de “familias” (Giddens y Sutton 2014: 188). No solo ello, la noción de “familia” cambia a lo largo de la historia de una misma sociedad (ciertamente, cambia de modo lento, pero, al final de cuentas, cambia):

Al definir el carácter institucional de la familia, los sociólogos afirman su *historicidad*, su variabilidad. Aquella no es un cuerpo abstraído del resto de la sociedad: su forma y su contenido dependen del contexto social. Tocqueville y Le Play por intermedio de sus viajes, Durkheim gracias a las lecturas de viajeros y etnólogos, Fustel de Coulanges y Weber a través de la historia, todos subrayan el carácter sociohistórico de la institución familiar (Cicchelli-Pugeault y Cicchelli 1999: 46)

Más allá de las diversas nociones de “familia”, esta institución es relevante debido a que, en diferentes sociedades y a lo largo de la historia, ha tendido a ser el primer espacio de socialización¹²² y de transmisión de valores. La influencia de los padres y madres de familia es tal que tiende a direccionar decisiones de la trayectoria escolar de sus hijos; incluso, encamina las elecciones en materia de educación superior. En esa línea y desde la evidencia empírica de hogares¹²³ de los EE.UU., Don Hossler, Jack Schmit y Nick Vesper (1999: 23) plantean:

Previous research on the effect of student background characteristics indicates that parental encouragement is the best predictor of postsecondary educational aspirations (Falsey and Haynes, 1984; Hearn, 1984; Sewell and Shah, 1978 [sic]; Tillery, 1973). Using a variety of statistical techniques, we found that parents,

¹²² Como recuerda Danilo Martuccelli (2007a: 20-21), la socialización alude a la fabricación social y psicológica del actor. En su versión clásica, pretende explicar, simultáneamente, el proceso mediante el cual los individuos se integran a una sociedad, al adquirir las competencias necesarias para ello, y la manera como una sociedad es abastecida por un tipo específico de individuo. De allí que las diversas teorías de la socialización sean atravesadas por la tensión que ejercen, sobre el actor socialmente constituido, los aspectos naturales (las competencias innatas) y las dimensiones culturales. Ello significa que los individuos se construyen en reflejo o, al menos, en estrecha relación con las estructuras sociales: los valores, normas de conducta, las instituciones de una sociedad, etc. Ciertamente, las teorías de la socialización han pasado por dos grandes momentos intelectuales. En el primero, los autores subrayaron el carácter unitario de los principios de la socialización. En el segundo momento, el cual todavía persiste, son enfatizadas las, cada vez mayores, diferencias individuales que generan los distintos procesos de socialización a los que es expuesto el actor.

¹²³ Los términos “hogar” y “familia” suelen ser tratados como sinónimos. Ciertamente, ambos están etimológicamente asociados; como plantea Gerardo Pastor (1997: 22), “[s]in duda, el término latino «familia», de arcaica raíz indoeuropea, alude al hogar; es decir, al número total de personas que vivían bajo un mismo techo, incluidos criados y esclavos (*famulos*)”. No obstante, también es común diferenciar los términos “familia” de “hogar”. En ese caso, el primero se asocia más al grupo de personas con vínculos directos de parentesco; mientras que el término “hogar” alude más al lugar de residencia de la “familia”. Dicho lugar podría albergar a más de una familia; por ejemplo, si, dentro de una misma vivienda, residen dos o más grupos que, pudiendo o no estar emparentados, cocinan por separado para alimentar a los miembros de cada grupo. Dicha diferencia no será aplicada en la presente investigación, debido a que el trabajo de campo no encontró casos que exijan diferenciar ambos términos. Además, tratar los términos “hogar” y “familia” como sinónimos ayudará a evitar cacofonías y redundancias en la redacción.

other family members, and, to a lesser extent, peers had the largest effect on students' college aspirations (Shepard [sic], Schmit, and Pugh, 1992). Descriptive and univariate analyses revealed that students in the ninth grade who talked the most with their parents (rather than with peers, teachers, or counselors) about their postsecondary plans were more likely to be planning to go to college and were also more likely to be certain of their plans. Our multivariate analyses consistently demonstrated that measures of parental support and encouragement to go to college were the best predictors of educational aspirations (Stage and Hossler, 1989; Hossler and Stage, 1992).

Respecto de los estilos de crianza y la educación en el hogar, John Coleman y Leo Hendry (2003: 89) recuerdan, desde una perspectiva psicológica, que uno de los esquemas más usados para entender la relación entre el ambiente familiar y el desarrollo adolescente fue desarrollado por Eleanor Maccoby y John Martin (1983), quienes, a partir de aportes previos, clasificaron los tipos de educación que aplican las familias de los EE.UU. Según dicho esquema, los padres pueden variar en exigencia y en sensibilidad, para dar cuatro tipos de comportamiento educativo:

Se puede clasificar a los padres como indulgentes, indiferentes, con autoridad y autoritarios. Los padres autoritarios dan gran valor a la obediencia y la conformidad. Es más probable que castiguen por una mala conducta, y tienden a no fomentar la autonomía. Los padres con autoridad son cálidos pero firmes. Establecen normas y se atienen a los límites, pero es más probable que den explicaciones y que razonen con el joven a que castiguen. Los padres indulgentes (o permisivos) se comportan de una manera benigna y aceptadora, pero esencialmente pasiva. Es poco probable que establezcan normas o que tengan expectativas elevadas para sus hijos, y no ven el castigo como importante. Por último, los padres indiferentes a menudo reciben el calificativo de descuidados. Este grupo está poco enterado de lo que hacen sus hijos e intenta minimizar el tiempo dedicado a actividades de cuidado del niño (Coleman y Hendry 2003: 89).

Coleman y Hendry (2003: 89-90), sistematizaron diversas evidencias empíricas sobre el impacto los diferentes estilos de educación parental. Los resultados de dichas investigaciones son consistentes y muestran que, por lo general, los niños y adolescentes educados por padres con autoridad (también denominados “democráticos”) alcanzan mejores resultados en diversas medidas, entre las cuales destacan la autoestima y la probabilidad de evitar comportamientos riesgosos, como consumir drogas o ejercer actividad sexual precoz. Los adolescentes educados por padres permisivos, frecuentemente, son menos maduros, más irresponsables y tienden a ser sometidos por sus pares. A su vez, quienes son educados en hogares negligentes (también denominados “indiferentes”, “descuidados” o “no involucrados”) suelen ser más impulsivos y a involucrarse en comportamientos de alto riesgo a una edad temprana¹²⁴.

Las relaciones entre padres e hijos también han sido un fenómeno del cual se ha preocupado la Sociología; interés que se remonta a la época de los

¹²⁴ Conviene destacar que tipologías de estilos de crianza como la de Coleman y Hendry (2003: 89-90) han sido cuestionadas por reflejar la perspectiva dominante de la academia de los EE.UU. y, consecuentemente, no empatar con determinadas culturas o grupos socio-económicos (Papalia, Wendkos y Duskin 2001: 301).

precursores de esta disciplina. En aquel período, esas relaciones eran desarrolladas, predominantemente, en hogares patriarcales y de crianza autoritaria. En efecto, a mediados del siglo XIX, Auguste Comte, luego de examinar globalmente a los padres, señaló una división de funciones en la familia “positiva”: la protección material de la esposa y los hijos era responsabilidad del padre; mientras que la educación moral de los hijos correspondía a la madre. En la misma época, Frédéric Le Play consideraba que, en los hogares estables, los padres ejercían conjuntamente la autoridad sobre los otros miembros de la familia: dirigían las actividades y aseguraban el mantenimiento del orden. De esta manera, los hijos aprendían a obedecer desde su infancia temprana, lo cual, para Le Play, facilitaba que surja el “orden social”. En ese sentido, propuso que, cuando aprendían a obedecer y mandar en familia, según el rol que ocupaba el miembro del hogar, los individuos, simultáneamente, aprendían a comportarse en sociedad¹²⁵ (Cicchelli-Pugeault y Cicchelli 1999: 80-82).

Ciertamente, y al igual que los psicólogos, los sociólogos contemporáneos, particularmente, los sociólogos de la familia y de la educación han encontrado más perjuicios que beneficios en los modelos de crianza autoritaria. Por ejemplo, Annette Lareau (2011: 345-346), luego de estudiar a familias blancas y a familias afroamericanas de los EE.UU., con hijos en tercer año de primaria, estableció dos estilos o modelos de crianza que están más asociados con la clase social¹²⁶ que con la raza. Así, entre las clases medias, primaba un estilo de crianza que denominó “*concerted cultivation*”, el cual puede ser traducido como “crianza coordinada”. En cambio, en los sectores populares, primaba el “*accomplishment of natural growth*” que significaría “resultado del desarrollo natural” (Lareau 2011: 2-3).

La “crianza coordinada” se asemeja al estilo de educación democrático, ya que los padres fomentan y evalúan activamente los talentos, las opiniones y las habilidades de sus hijos. Además, al dialogar con sus hijos, aplican una combinación de directrices y razonamientos; así como continuas negociaciones. No solo ello, en sus hogares, existe espacio para que los niños cuestionen las afirmaciones de los adultos. Consecuentemente, comienza a emerger un pensamiento crítico y un “sentido de derecho” en los niños. En cambio, el estilo del “desarrollo natural” calza más con una educación autoritaria, ya que la relación entre padres e hijos se basa en las directrices de los primeros, las

¹²⁵ Ciertamente, no todos los precursores de la Sociología compartían una visión autoritaria de la familia ideal. Por ejemplo, Alexis de Tocqueville consideraba que el Estado social aristocrático perpetuaba su influencia sobre los actores sociales por medio del padre sobre la base del ejercicio de una “dictadura doméstica”, la cual sería el eslabón de una cadena intergeneracional encargada de la conservación inmutable del orden familiar y social. Así, ese tipo de hogares eran los “órganos de la tradición” y los “árbitros de las costumbres”. En contraste, planteaba que el Estado social democrático reemplazaba esta mediación paterna por el juicio personal y el valor de autonomía. Allí, la relación padre-hijo, referida tradicionalmente a una autoridad formal y legal, era sustituida por una relación mucho más fundada en la ternura de los sentimientos (Cicchelli-Pugeault y Cicchelli 1999: 79).

¹²⁶ Los 88 hogares estudiados por Lareau (2011: 365) pertenecían a alguna de las siguientes clases sociales: clase media, clase trabajadora y familias en situación de pobreza. La primera abarca hogares donde, al menos, uno de los padres labora en actividades que exigen certificación educativa avanzada y compleja (típicamente, grado universitario); mientras que, en la clase trabajadora, ninguno de los padres labora en actividades que exigen, para su ejercicio, nivel universitario.

cuales, normalmente, son aceptadas por los hijos. En esa línea, se trata de hogares donde, raramente, los niños cuestionan o desafían a los adultos. Como resultado de ello, en los hijos, emerge un sentido de limitación o restricción (Lareau 2011: 31). Precisamente, Lareau (2011) propone que la perpetuación de la desigualdad social se origina en las “infancias desiguales”. Estas últimas no serían más que las brechas que separan a las familias en función de los estilos de crianza que ejercen: las familias donde prima la “crianza coordinada” de aquellas basados en el “resultado del desarrollo natural”. En otros términos, las infancias desiguales implican que los niños de los primeros hogares desarrollan más ventajas para enfrentar los desafíos de la vida que los niños de los segundos.

Conviene destacar que, entre los padres que más se involucran en las actividades escolares de sus hijos, están los que pertenecen a los hogares aspiracionales. Regularmente, se trata de familias que anhelan la movilidad social ascendente, fundamentalmente, intergeneracional, pero también intrageneracional. Como estrategia, depositan las expectativas del progreso de sus hijos en el sistema educativo. Ello responde a diversas razones, entre otras, la representación de que las credenciales que otorga “abren puertas” o la representación de que los conocimientos que brinda la educación permiten superar los desafíos laborales. Precisamente, en el caso peruano, los denominados hogares “emergentes” tienden a ser aspiracionales, tal como lo han evidenciado las investigaciones de Uccelli y García (2016) y de Huber y Lamas (2017) reseñadas en la sección 1.1.2.

1.2.1.2 El estudio de la trayectoria educativa: las funciones de la escuela, la noción de “aprendizaje significativo” y los enfoques de aprendizaje

La trayectoria educativa se desarrolla, principalmente, en instituciones especializadas, entre las cuales destacan los centros de educación inicial, las escuelas, los institutos superiores y las universidades¹²⁷. Ciertamente, la misión de las escuelas es, en esencia, la enseñanza de los conocimientos necesarios para la vida. Complementan ese trabajo, aunque especializándose en la formación profesional, los institutos superiores y las universidades.

¹²⁷ Es relevante notar que ha sido indicado que la trayectoria educativa se desarrolla “principalmente” en instituciones especializadas. En efecto, esas instituciones se responsabilizan de gran parte de las labores de enseñanza, pero no monopolizan la educación. De allí que, actualmente, sea común que los pedagogos afirmen que “el entorno educa”. Ello significa que las interacciones sociales, así como el contexto donde se desarrollan estas, generan aprendizajes (Becerra y La Serna 2016: 17). En ese sentido, desde la perspectiva del constructivismo educativo (la cual será resumida en párrafos posteriores de esta subsección), si bien el aprendizaje es fruto de una construcción personal, en este proceso, también son fundamentales diferentes actores culturales: familiares, amigos, profesores, compañeros de aula, etc. (Solé y Coll 1998: 15). Incluso, el estado de la infraestructura es relevante, ya que estudiar en aulas sucias o vivir rodeado de jardines descuidados “educa” de una manera diferente que un entorno higiénico, ordenado y visualmente agradable. Ciertamente, el entendimiento de la importancia del entorno en la educación no es reciente. Por ejemplo, en la Grecia de la Antigüedad, la participación en la vida de la ciudad complementaba la educación de los hombres que estaban en pleno desarrollo. “Como dice el poeta Simónides, *pólis ándra didáskei* («la ciudad educa al varón»)” (Pomeroy y otros 2011: 299).

Uno de los principales debates con el que se cruzan trayectorias educativas actualmente es resumido por la pregunta “¿cuáles son los conocimientos necesarios para la vida que deben ser enseñados en la escuela?”. Respecto de dicho debate, Anne Barrère (2016: 75) identifica tres funciones históricamente asignadas a la escuela: la “educación”, la socialización y la instrucción. Cada una de las cuales enfatiza actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación que han sido seleccionadas en función de cierto tipo de resultados escolares esperados¹²⁸.

En el caso de la función “educativa” de la escuela, se trata de un proceso formativo que asigna un peso importante a determinada orientación moral. En ese sentido, privilegia un conjunto de valores que deben caracterizar al ser humano “ideal” o “paradigmático”. Dichos valores pueden responder a una doctrina religiosa, a un modelo de ciudadanía, a un enfoque de desarrollo, al propósito de consolidar la nación o protegerla, a la distinción y las conductas esperadas de una élite capaz de liderar en diferentes campos a un colectivo, etc. En la práctica, se trata de un esfuerzo intencional por conectar las actividades escolares con una mística educativa específica que apunte a formar el carácter del individuo, a dejar en su personalidad la impronta de un conjunto de valores que serían propios de un “modelo de ser humano”. Se trata una formación que, en su visión más extrema, idealiza al individuo que se adhiere plenamente a los valores de un modo de vida o que se entrega completamente a una causa “noble” o que “deja todo por un fin social”: desde una perspectiva religiosa, puede tratarse de la “santidad”; desde una orientación militar, del “heroísmo”, o desde una aproximación científica, del abandono de los intereses egoístas para dedicarse, plena e intensamente, a la búsqueda de la cura para una enfermedad catastrófica¹²⁹.

En la cultura Occidental, la función “educativa” es una de las orientaciones más antiguas de la enseñanza. De sus orígenes, conviene destacar el período de la Grecia clásica (siglo V hasta mediados del siglo IV a.C.¹³⁰), época en la cual aparecieron los sofistas. Sobre ellos, Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi (1964: 61) explican que constituyeron un movimiento cultural más que una corriente filosófica específica. Impartían sus enseñanzas mediante conferencias y debates sobre temas fijos o improvisados; en ocasiones, también acudían a lecturas y comentarios de textos poéticos (tal como, en mayor o menor grado, actualmente, es desarrollada la enseñanza universitaria). “Saludemos en aquellos grandes antepasados a los primeros profesores de enseñanza superior, en una época en que Grecia no había conocido más que entrenadores deportivos, jefes de talleres y, en el plano escolar, humildes maestros” (Marrou 1998: 83).

¹²⁸ Es importante reconocer que existen conocimientos (contenidos a ser enseñados) que son necesarios tanto para la función educativa de la escuela, como para sus funciones socializadora e instrumental. No obstante, el peso (la importancia) que se les asigna varía en cada función.

¹²⁹ Ideas adaptadas de Martuccelli (2022).

¹³⁰ En términos específicos, Sarah Pomeroy y otros (2011: 18-23) ubican el período de la Grecia clásica entre el año 490 a.C., cuando se desarrolló la batalla de Maratón, y el año 323 a.C., en el cual murió Alejandro III de Macedonia (más conocido como Alejandro “Magno”).

Los sofistas son considerados los fundadores de la educación “liberal”, porque, a ellos, se remonta la introducción de una formación centrada en disciplinas que, precisamente, terminarían siendo conocidas como “las Artes Liberales¹³¹”. Dicha educación continuó siendo impartida en Occidente. No solo se extendió hasta el Medioevo, sino hasta la propia Modernidad (Abbagnano y Visalberghi 1964: 61). El ideal de la educación liberal es “formar una elite compuesta de ciudadanos capaces de conducir, mediante su saber y expresión, la vida pública de la sociedad”. Para ello, además de ofrecer información, debía enseñar un código de conducta basado en la inspiración moral de los textos clásicos (Brunner 2007). Los sofistas, también, ampliaron el concepto griego de “*paideia*”, el cual, de simple educación de los niños¹³², llegó a significar, en términos generales, “cultura”. La justificación de ello es evidente: la formación del hombre no evidencia límites temporales: continúa pasada la adolescencia, en tanto existan deseos de aprender y de perfeccionarse (Abbagnano y Visalberghi 1964: 62).

En la actualidad, la educación de inspiración moral, basada en promoción intensa de determinados valores, está marcadamente presente en la enseñanza de diversas organizaciones dedicadas a la educación de adultos: ciertas academias militares, seminarios y organizaciones de formación sacerdotal, diversas asociaciones culturales dedicadas a la enseñanza libre de doctrinas filosóficas y/o religiosas, escuelas de negocios de élite y programas de postgrado dedicados a la promoción del liderazgo, entre otras instituciones. En el nivel internacional, destacan los esfuerzos de la promoción de una fuerte educación en valores desde la trayectoria escolar y durante el resto de la trayectoria educativa realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹³³. Precisamente, el denominado “Informe Delors”, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, destacó la importancia de la educación a lo largo de la vida y planteó que debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y a aprender a ser (UNESCO 1996: 34).

Por su parte, la función socializadora de la escuela pretende dotar a los individuos de las competencias necesarias para que se integren a la sociedad. Ciertamente, ello implica el aprendizaje de un conjunto de valores, pero no se pretende formar a un “héroe”, sino a un individuo que contribuya al orden social: que entienda y respete las normas de la sociedad de la que forma parte (desde el uso correcto de su idioma hasta sus códigos de conducta). Ello calza con la versión clásica de la socialización (Martuccelli 2007a: 20). Por ejemplo, en la

¹³¹ Tal como describe Werner Jaeger (1957: 289), se trata de la agrupación de los saberes del denominado “*Trivium*” (la Gramática, la Dialéctica y la Retórica) con los saberes que constituyeron el “*Quadrivium*” (la Aritmética, la Geometría, la Música y la Astronomía).

¹³² Precisamente, en la Atenas de la Grecia clásica, la expresión “*paidagogo*” (de la cual se derivan los términos “pedagogo” y “Pedagogía”) aludía al esclavo “culto” de una familia. “Al igual que los modernos preceptores, el pedagogo era una mezcla de guardián-consejero criado y era responsable del desarrollo intelectual y moral de su joven señor. Le acompañaba a la escuela de música y al gimnasio (lugar donde se llevaban a cabo ejercicios atléticos y estaba provisto de baños y salas destinadas a las discusiones intelectuales), supervisaba las actividades del joven ciudadano, le daba consejos sobre honestidad y patriotismo y tenía autoridad para infligirle castigos físicos si así lo juzgaba necesario” (Atkinson y Maleska 1966: 22).

¹³³ Ideas adaptadas de Martuccelli (2022).

interpretación del rol de la escuela que ofreció Émile Durkheim, la balanza fue inclinada a la enseñanza de las normas y las tradiciones que faciliten la integración de los individuos y el orden social:

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

Finalmente, la función de la instrucción responde a la perspectiva más instrumentalizada de la enseñanza escolar. Bajo su influencia, la escuela es representada como un aparato al servicio del crecimiento económico y un “instrumento” de movilidad social ascendente. Ello empata con las interpretaciones realizadas por Beck (2003: 85), para quien el sistema educativo ha pasado a ser entendido como un medio de selección. De allí que, para responder a los objetivos de la instrucción, sea enfatizada la enseñanza de conocimientos que facilitan el ingreso a los estudios superiores y la inserción al mercado laboral. Consecuentemente, le es asignado mucho peso a la enseñanza de los contenidos más técnicos: Matemáticas, Gramática y Ciencias “puras” (“exactas”). Precisamente, la evidencia más tangible de la extensión de la escuela instrumentalista es la importancia (criticada ciertamente) que han alcanzado las pruebas estandarizadas que aplica el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por su sigla en idioma inglés¹³⁴) promovidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, por su sigla en idioma inglés)¹³⁵.

La perspectiva instrumentalista también se ha extendido a los estudios superiores. Como reflejo de ello, la Universidad no solo es retratada como una

¹³⁴ Para más información, visitar la web del *Programme for International Student Assessment* (s/f).

¹³⁵ Hugo Díaz (2024: 2) sintetiza las críticas realizadas a las pruebas PISA de la OCDE: “Martin Carnoy, profesor de la Universidad de Stanford, enfatiza en sus objeciones cuatro aspectos: (i) que el socorrido argumento de que los resultados de las pruebas de matemáticas son buenos predictores del crecimiento económico no son tan evidentes; (ii) que los datos que resultan de las pruebas internacionales y sus encuestas de acompañamiento tienen muy limitadas posibilidades de derivar en lecciones de política educativa al no ser capaces de estimar los efectos causales de los insumos escolares o docentes en las ganancias de logro estudiantil; (iii) que en el actuar de la OCDE hay un evidente conflicto de intereses ya que simultáneamente ejerce de juez y parte, como agencia de pruebas, analista de datos e intérprete de resultados; y (iv) porque la comparación internacional es insensible a la heterogeneidad de sistemas y políticas educativas, como a la diversidad en países que cuentan con sistemas educativos complejos (Carnoy, M., *International Test Score Comparisons and Educational Policy*) (National Education Policy Center, 2015). Hay también quienes observan que PISA solo se limita a la evaluación de tres áreas del currículo, aunque recientemente avanza en evaluar la creatividad y la educación financiera”.

creadora de conocimiento, una formadora de mentes jóvenes y una transmisora de cultura, sino como el mayor agente del crecimiento económico: la fábrica del conocimiento, como si fuera el centro de la economía del conocimiento (David 1997). En ese sentido, los miembros de la Facultad son considerados “trabajadores del conocimiento” y los estudiantes, “capital humano”; mientras que la inversión en conocimiento se constituye en “inversión en crecimiento”. Es decir, el conocimiento no es percibido como una fuerza moral o cultural, sino una incubadora de nuevas industrias en una economía tecnológicamente dominada (Gould 2003).

Ciertamente, parte de los actuales cuestionamientos que recibe el sistema escolar radican en el visible sobredimensionamiento de su función instrumental y el aparente declive de su función educativa. En ese sentido, desde una aproximación centrada en el sistema educativo francés, Anne Barrère (2016: 75) reconoce que la escuela aun socializa, sin que los adultos y los educadores estén siempre de acuerdo sobre las normas a privilegiar. También considera que la escuela instruye, pero con desafíos cada vez mayores:

Ningún adolescente de hoy puede desinteresarse de la transformación de su trabajo escolar en términos de resultados y de clasificaciones, aunque sus reacciones de defensa frente al “estigma escolar” puedan a veces hacer pensar lo contrario (Barrère 2016: 75).

Sin embargo, ante la masificación del colegio y el liceo iniciada a mediados de la década de 1970, Barrère cuestiona que la escuela aun “eduque”, debido a la desarticulación de las actividades escolares de una mística educativa específica que apunte a formar el carácter del ser humano:

En efecto, la ausencia de un modelo educativo global que reemplace el antiguo modelo de “formación de élites” -acorde con la época en la que sólo un bajo porcentaje de esta clase de edad continuaba los estudios-, así como la imposibilidad de apoyarse sobre el modelo de enseñanza primaria de la ciudadanía -que funcionó en un contexto histórico bien diferente-, vuelve la cuestión relevante. Es en este nivel que reside, sin dudas, la verdadera crisis de la escuela, dentro de una cierta desconexión –o una desconexión cierta- de la currícula y los ejercicios escolares y de una visión global de formación del individuo (2016: 75).

Es importante reconocer que, ante el declive de la función “educativa” de la escuela, diversos ejercicios que forman el carácter estarían desarrollándose en actividades desvinculadas del sistema escolar o en espacios que, sí presentan cierta articulación, son de tipo electivo. Precisamente, Anne Barrère (2016: 75) plantea que, desde la década de 1970, los adolescentes dedican gran parte de su tiempo a diversas actividades realizadas “fuera” de la escuela:

Algunas de dichas actividades son formales y encuadradas por los adultos o las instituciones: prácticas culturales, artísticas y deportivas; a diferencia de otras que no lo son, como la escucha de música, la atención que se le da al “look” o al navegar por Internet. Algunas están fuertemente articuladas al grupo de pares mientras que otras se desligan de él y se individualizan más intensamente a raíz de los soportes técnicos, como las computadoras o los teléfonos celulares (Barrère 2016: 76).

Varias de esas actividades son consideradas legítimas o, incluso, son alentadas por los adultos; por ejemplo, asistir a un conservatorio musical, integrarse a un club de danza o formar parte de un equipo deportivo. En cambio, otras lo son en menor medida, ya que generan temores fundados de producción de adicciones, como las noches pasadas en internet o la dedicación extrema a los videojuegos¹³⁶. Sea como fuere, para los jóvenes, las mencionadas actividades constituyen espacios de autonomía legítima, con los cuales responden a diversos imperativos de realización o de plenitud personal:

Conjugado con la crisis del proyecto educativo, esta esfera de actividades que llamaremos “electivas”, porque la elección personal de los adolescentes juega en ellas un rol determinante, conduce a una evolución que algunos pueden lamentar pero que invita sin dudas, de manera más positiva, a interrogar nuevamente la educación contemporánea. Allí se juega, a través de la extrema implicación en estas actividades de la mayor parte de los adolescentes, una verdadera educación informal, que nadie controla institucionalmente y que, por tanto, forma su carácter (Barrère 2016: 76).

Ello contrasta con los ejercicios escolares de formación del carácter que respondían a una mística alineada con los valores y las tradiciones que los jerarcas de la sociedad aspiraban preservar. Fenómeno que ocurría mucho antes de la expansión de la escuela en las sociedades industriales:

En la *paideia* griega, por ejemplo, para ser un “héroe”, un soldado, era indispensable que el joven se sometiera a una serie de pruebas. No es más que en el hecho de afrontarlas que consigue alcanzar una forma de excelencia que no tenía al momento de partida, aunque estuviera reservada –no nos olvidemos– a una élite (Barrère 2016: 76).

Al margen del debate previamente resumido, conviene reconocer que, sin importar el tipo de conocimientos enfatizados por la escuela (ya sea centrados en valores elevados, en la socialización o en la instrucción), existe consenso en que el producto esperado de las actividades de enseñanza y evaluación que desarrollan las instituciones educativas es el denominado “aprendizaje”. De allí que sea posible afirmar que, a lo largo de la trayectoria educativa, son generados aprendizajes; los cuales, para ser “significativos”, deberían ser “encadenados” (relacionados) progresivamente. Por ejemplo, desde una perspectiva asociada a la función instrumental de la escuela, parte de los aprendizajes que procura generar la educación secundaria pretenden sentar las bases para los aprendizajes de la educación superior. A su vez, los últimos se orientan a preparar al estudiante de modo tal que esté en condiciones de enfrentar los desafíos laborales.

Conviene reconocer que las ideas del párrafo previo empatan con las nociones que promueve una de las más influyentes corrientes teóricas contemporáneas

¹³⁶ Sin embargo, Barrère (2016: 76) sintetiza que, incluso en los casos de actividades asociadas a riesgos de dependencia, “las representaciones son dualizadas, lo que lleva a que podamos encontrar también los elogios inversos que hablan de una joven generación experta de esta nueva modernidad, que marca el camino hacia un futuro hiper-tecnológico, creativo y comunicativo (Buckingham, 2010)”.

sobre el aprendizaje: el constructivismo educativo¹³⁷. Dentro de este movimiento pedagógico-didáctico, ha sido desarrollada la noción de “aprendizaje significativo”, según la cual, “aprender” implica generar un saber nuevo sobre la base de un saber previo. En esa línea, el psicólogo cognitivo David Ausubel (1976: 40-41) propuso que un “aprendizaje significativo” ocurre cuando la tarea de aprendizaje puede ser relacionada, de modo no arbitrario, con los saberes que el alumno ya posee. De allí que, en el argot constructivista, se insista que aprender implica “anclar” los conocimientos nuevos a los conocimientos previos¹³⁸.

Ciertamente, los saberes o conocimientos aprendidos no solo aluden a teorías y conceptos, sino también a procedimientos, metodologías, actitudes y valores. En ese sentido, la escuela (sin llegar a ser una institución monopolizadora del aprendizaje previo a la educación superior) resulta fundamental para la trayectoria universitaria. Esa importancia radica en que, entre otras funciones, la trayectoria escolar debería brindar los conocimientos de base necesarios para facilitar el aprendizaje de nivel terciario (estudios técnicos y universitarios). Por poner un ejemplo, un estudiante con una débil base de conocimientos de Matemática escolar, difícilmente, puede aprender los contenidos de una asignatura universitaria de Microeconomía, lo cual tiende a condenarlo a desaprobar las evaluaciones de esta. Ello se debe a que los contenidos enseñados en un curso de Microeconomía, incluso de nivel introductorio, están saturados de modelos teóricos elaborados sobre la base de contenidos de Matemáticas que suelen ser enseñados en los últimos años de la educación secundaria, como los sistemas de ecuaciones y las herramientas básicas de la Geometría Analítica.

En línea con la importancia de los conocimientos escolares de base, y por poner otro ejemplo, relacionado esta vez a los procesos mentales, un estudiante que, en la trayectoria escolar, se acostumbró a un aprendizaje memorístico, difícilmente, podrá enfrentar los desafíos académicos de una universidad

¹³⁷ Es importante distinguir el constructivismo educativo del constructivismo sociológico. El primero es un movimiento pedagógico-didáctico que ha sido muy influenciado por diferentes corrientes teóricas del aprendizaje, fundamentalmente, diversos aportes de la Psicología Cognitiva. En ese sentido y en términos generales, el constructivismo educativo reconoce que los estudiantes no son homogéneos, sino que llegan a las instituciones educativas con un bagaje de conocimientos y experiencias previas. De allí que promueva migrar de los métodos de enseñanza-aprendizaje homogéneos (estandarizados), característicos de la educación “tradicional”, a métodos que se ajusten a las diferentes aptitudes innatas, rasgos individuales y entornos de origen de cada estudiante. De este modo, el profesor, en lugar de ser un emisor de conocimientos, debe convertirse en un facilitador de la construcción conjunta del saber (mediante las interacciones de los estudiantes y el profesor, de los estudiantes y su entorno, así como de los propios estudiantes entre sí). En cambio, tal como explica Philippe Corcuff (2013: 41), el constructivismo, desde una perspectiva sociológica, puede ser asociado con diversas propuestas teóricas sobre la relación entre el individuo y la sociedad, particularmente, con el “constructivismo estructuralista” de Pierre Bourdieu, quien lo definió como la conjunción entre lo objetivo y lo subjetivo. En términos de Bourdieu (1988: 127), en el constructivismo “[...] hay una génesis social de una parte de los esquemas [sic] de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente *clases sociales*”.

¹³⁸ En el marco del constructivismo educativo, también, es común emparentar o tratar como sinónimos los términos “saberes” y “conocimientos” (aunque existen algunos autores que los diferencian).

mínimamente exigente, la cual le demandará esfuerzos cognitivos más complejos. Entre estos últimos, Adolfo Perinat (2002: 161) incluye el pensamiento abstracto (asociado a las operaciones formales de Piaget), la imaginación asociativa, las habilidades de síntesis y de redescipción de conceptos, el control de los esquemas mentales operativos (asociado a la habilidad para aprender por cuenta propia); así como las disposiciones o maneras intuitivas que, según Gerald Holton, se aplican para abordar determinados campos del arte o del saber.

El estudiante tiende a sobredesarrollar y depender del aprendizaje memorístico cuando las evaluaciones que enfrenta en la etapa escolar, simplemente, le demandan “memorizar” contenidos: teorías, conceptos o principios disciplinares. El aprendizaje memorístico también es fomentado si los cursos de contenido cuantitativo del colegio (Matemáticas, Física o Química), simplemente, exigen al estudiante “mecanizarse”: aprender de memoria procedimientos para la solución de preguntas “tipo”. Por ejemplo, cuando el profesor aplica evaluaciones cuyas preguntas son prácticamente idénticas a las que usó como ejemplo en clase. Ello incentiva a los estudiantes a memorizar pasos o procedimientos, en lugar de esforzarse por entender el proceso que deben aplicar: a qué fundamentos teóricos responde dicho proceso, en qué situaciones conviene aplicarlo y de qué manera. Ciertamente, los contenidos aprendidos de modo memorístico, ya sea en el corto o en mediano plazo, tenderán a caer en el olvido, ya que no serán evocados continuamente (salvo para evaluaciones específicas de las instituciones educativas). De allí que el memorismo se asocie al denominado “aprendizaje superficial”. En otros términos, el saber aprendido memorísticamente, por lo general, no será incorporado a profundidad en el intelecto¹³⁹.

Aquí conviene detenerse y distinguir al enfoque de aprendizaje profundo del superficial. En el primer caso, el aprendizaje es resultado de la “necesidad sentida” de saber, la cual motiva a emprender las obligaciones académicas adecuada y significativamente. Cuando ello ocurre, los aprendices se enfocan en el “significado subyacente”: en las ideas más importantes del contenido que desean aprender. Según John Biggs (2006: 35), una condición necesaria para ello es una sólida base de conocimientos previos relevantes, “de manera que los estudiantes que necesitan saber tratan naturalmente de aprender los detalles, así como de asegurarse que comprenden”. Los estudiantes con un enfoque profundo enfrentan las tareas de aprendizaje con interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e, incluso, euforia. Una prueba de ello es que

¹³⁹ Conviene reconocer que el ejercicio de la memoria no es irrelevante. Al contrario, las trayectorias educativa y laboral demandan el uso de la memoria de corto plazo. Por ejemplo, aplicar de modo errado (por el olvido de algunos detalles) las indicaciones recibidas de un profesor o de un jefe puede generar severos problemas. Los asuntos de tipo personal, y la vida en general, también demandan el ejercicio de la memoria. Sin embargo, es impensable resumir los aprendizajes del curso de vida a procesos memorísticos. En todo caso, cuando la exigencia académica es elevada, demandando el ejercicio intenso de la memoria y de procesos cognitivos más avanzados, la envergadura del esfuerzo desplegado para enfrentar dichos desafíos académicos puede desarrollar otras competencias y capacidades. Por ejemplo, la disciplina, la dedicación, la gestión del tiempo o el autocontrol del estrés. Dichas competencias serán sumamente útiles no solo en la trayectoria educativa, sino también laboral.

llegan a las clases con preguntas para las que demandan respuestas (Biggs 2006: 35)¹⁴⁰.

En oposición al aprendizaje profundo, ha sido identificado el enfoque superficial. Este último es dominado por la intención de evitar el fracaso académico, pero sin esforzarse demasiado. De allí que un estudiante superficial tienda a obtener las mínimas calificaciones que necesita para aprobar las asignaturas. En el caso de un alumno universitario superficial, acudirá a actividades de bajo nivel cognitivo, cuando debería aplicar unas de nivel superior: rellenará sus informes de investigación con datos que no aportan; citará referencias secundarias como si fueran primarias; producirá una relación de puntos, en lugar de construir un razonamiento; aprenderá “al pie de la letra” determinados contenidos (memorismo), en vez esforzarse por el entendimiento de estos; etc. (Biggs 2006: 32 y López y López 2013: 137)¹⁴¹. Ciertamente, así como el proceso de aprendizaje puede ser superficial, la enseñanza también puede ser calificada de “superficial”. Por ejemplo, cuando el profesor no explica las razones de un procedimiento, sino que, simplemente, les solicita a sus alumnos que memoricen los pasos que él aplica. Lo mismo ocurre cuando enseña temas con poca profundidad: sin análisis, sin crítica, sin reflexión, etc.

El tercer enfoque de aprendizaje es el estratégico, también denominado “enfoque de logro”. En esta aproximación, el estudiante organiza, cuidadosamente, su tiempo; procura mantenerse motivado; trata de no distraerse; se esfuerza mucho en su trabajo y está determinado a realizarlo tal como es demandado. Ciertamente, acude a enfoques profundos o superficiales según la exigencia de los retos académicos que enfrenta (Romero y otros 2013: 377). En esencia, el estudiante estratégico procura optimizar sus tiempos y esfuerzos. Por ello, se concentra en lo “importante” de los contenidos, debido a que, en última instancia, compite por el mejor rendimiento académico y pretende sobresalir. De allí que este enfoque llegue a producir elevadas calificaciones, que pueden reflejar un aprendizaje satisfactorio (López y López 2013: 137)¹⁴².

En suma, la teoría educativa destaca que un aprendizaje escolar memorístico se contrapone al aprendizaje significativo y al aprendizaje profundo. Así, cuando la escuela enfatiza excesivamente el memorismo, tenderá a limitar el progreso académico en universidades exigentes, donde las evaluaciones no solo demandan el uso de la memoria, sino también desplegar procesos cognitivos avanzados, por ejemplo, el pensamiento crítico o la habilidad para aprender por cuenta propia (esta última se asocia a la denominada “metacognición”, tal como será explicado con mayor detalle en la subsección 2.2.4.8.2, que describe el currículo oculto de la Universidad del Pacífico).

1.2.2 La teoría de los campos sociales de Bourdieu

Es importante reconocer que una trayectoria puede ser relacionada con un sector del espacio social, denominado “campo social” por Pierre Bourdieu. También

¹⁴⁰ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 66).

¹⁴¹ Ideas adaptadas de La Serna (2019: 67).

¹⁴² Párrafo adaptado de La Serna (2019: 67).

debe ser entendido que, a lo largo de una trayectoria, es posible generar recursos. Dichos recursos acumulados, fabricados, reconstruidos y/o desplegados en un campo equivalen a las categorías teórico-analíticas que Bourdieu denominó “capitales”. De allí que, por su importancia en la explicación del proceso de reproducción social, en la presente sección, será analizada la teoría de los campos sociales de Bourdieu; mientras que, en la siguiente, será explicada la naturaleza de cada uno de los capitales que destacó Bourdieu en sus investigaciones.

La teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu corresponde a la que podría ser calificada como la segunda etapa de su obra. Ciertamente, la primera etapa (hasta inicios de la década de 1970), en la cual fue acompañado por Jean-Claude Passeron, puede ser calificada como marcadamente “reproduccionista”. En efecto, tal como fue explicado en la subsección 1.1.1.3, donde fue analizada la relación entre el sistema educativo y el proceso de reproducción de desigualdades, en publicaciones como “Los herederos” (2008 [1964]) y “La reproducción” (2008 [1970]), Bourdieu y Passeron plantearon que la escuela francesa reproducía las clases sociales. Según ambos autores, ello ocurría debido a que las evaluaciones y las demás exigencias académicas de la escuela eran homogéneas. Sin embargo, los estudiantes, debido a sus diversos orígenes sociales, eran culturalmente diferentes. De este modo, la escuela brindaba ventajas académicas a los estudiantes que provenían de los grupos privilegiados de la sociedad, debido a que la cultura que “heredaban” de su familia y entorno social se asemejaba a la que enseñaba y evaluaba el sistema escolar.

Sin embargo, a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, Pierre Bourdieu reelaboró sus propuestas iniciales. Así, concretó un modelo teórico que pretendía explicar los modos de pensar y actuar de los individuos en función de su posición social. Además, dicha reelaboración articuló categorías teóricas (como el campo o el habitus) que le permitieron distanciarse de las teorías de la reproducción más deterministas. En efecto, dichas categorías, por un lado, facilitaban el análisis de divisiones del espacio social diferentes de la escuela y del mercado laboral y, por otro lado, introducían cierto margen, aunque condicionado, para el cambio social. Debido a estos rasgos, el modelo de Bourdieu generó cierta distancia con los planteamientos de aquellos teóricos que profesaban una reproducción casi automática (mecánica) del orden social, mediada por el sistema educativo.

En el modelo de Bourdieu, el “campo social” es una categoría teórica fundamental. Los campos son divisiones del espacio social relativamente autónomas que poseen sus propias leyes (reglas de juego), las cuales regulan las acciones de sus participantes, sean estos últimos individuos o agrupaciones. De allí que sea posible distinguir un campo religioso, un campo artístico, un campo literario, un campo intelectual, un campo universitario, etc. “[A] cada campo le corresponde un punto de vista fundamental sobre el mundo que crea su objeto propio y que halla en su propio seno los principios de comprensión y explicación convenientes a ese objeto” (Bourdieu 1999: 132). Dicho punto de

vista es expresión del “habitus¹⁴³” que adoptan los agentes¹⁴⁴ que participan en un campo. El habitus es una matriz de disposiciones. A su vez, las disposiciones son las maneras de pensar, percibir y de actuar que caracterizan a los participantes de un campo. De modo más preciso, Bourdieu señaló:

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

Bourdieu propuso que existía una relación entre la clase social y las prácticas sociales. En ese sentido, planteó que, cuando un grupo de individuos ocupa posiciones similares en un campo social, cada uno de dichos individuos, a pesar de sus esperables diferencias, tiende a presentar similares habitus y, consecuentemente, similares “tomas de posición”; esto es, similares gustos, costumbres, preferencias políticas, orientaciones culturales, etc. Bourdieu consideraba que esta articulación de categorías teóricas era aplicable a las diversas divisiones del espacio social. Por ejemplo, sobre el campo literario señaló:

Las estrategias de los agentes y de las instituciones inscritos en luchas literarias, es decir, sus *tomas de posición* (específicas, es decir estilísticas por ejemplo, o no específicas, políticas, éticas, etc.), dependen de la *posición* que ocupen en la estructura del campo, es decir en la distribución del capital simbólico específico, institucionalizado o no (reconocimiento interno o notoriedad externa) y que, por mediación de las disposiciones constitutivas de su *habitus* (y relativamente autónomas en relación con la posición), les impulsa ya sea a conservar ya sea a transformar la estructura de esta distribución, por lo tanto a perpetuar las reglas de juego en vigor o a subvertirlas (2002: 63-64).

La lógica de este modelo que asocia la toma de posición a causa de la adopción del habitus de un campo no fue resultado de pura especulación teórica sino de los hallazgos empíricos de Bourdieu. En efecto, luego de asociar el espacio de las posiciones sociales con los estilos de vida de los franceses, Bourdieu encontró que la participación en campos distintos implicaba la adopción de habitus distintos; los cuales se expresaban en gustos distintos. Por ejemplo, en preferencias distintas por las mascotas. Así, quienes participaban del campo empresarial preferían a los perros; en cambio, quienes participaban del campo intelectual preferían a los gatos:

¹⁴³ La noción de habitus ya había sido aprovechada por Pierre Bourdieu durante su etapa más reproductivista en uno de los libros que publicó con Jean-Claude Passeron: “La reproducción” (2008 [1970]).

¹⁴⁴ Bourdieu, frecuentemente, denomina a los individuos que participan en un campo como “agentes”, en lugar de “actores”. Sin que ello implique una conducta marcada por la “agencia” en el sentido que le brindó Giddens (2011: 51) a esta última noción.

[...] tomando el ejemplo de una propiedad curiosa, la distribución de los propietarios de perros y de gatos se organiza según el modelo, pues el amor por los primeros resulta más probable entre los empresarios del comercio (a la derecha del esquema) mientras que el afecto por los segundos resulta más frecuente entre los intelectuales (a la izquierda del esquema)¹⁴⁵ (Bourdieu 2002: 22).

Ciertamente, las categorías de campo y habitus también facilitaron introducir la reproducción en el modelo de Bourdieu. La función reproductora de la primera categoría ocurre debido a que los agentes son socializados en un campo, donde aprenden las reglas de juego que allí imperan. Precisamente, Bourdieu (2019: 188) planteó que la socialización no es más que el acuerdo u orquestación entre el campo y el habitus. Ciertamente, desde niño, el individuo asimila maneras de pensar y actuar, debido a la interacción con los miembros de su familia. Este proceso de asimilación continúa durante sus experiencias educativas, barriales y laborales. Ello significa que la reproducción también es explicada por el habitus adoptado a lo largo del curso de vida. Si a ello se suma que cada grupo social posee su propio habitus; entonces, se explica por qué sacerdotes, artistas, novelistas, académicos, etc., poseen maneras propias de pensar y de actuar, las cuales les permiten reproducir las características distintivas de su clase social.

No solo ello, según Bourdieu, la adopción del habitus propio de su grupo social frena las aspiraciones del agente por salir de su clase social. Este freno ocurre debido a que el habitus presiona al individuo a ajustar (acomodar) sus esperanzas subjetivas a sus oportunidades objetivas¹⁴⁶. Las esperanzas subjetivas se refieren a las expectativas o aspiraciones del individuo; por ejemplo, sus aspiraciones en materia de logros escolares, respecto de la posición que podría alcanzar en el mercado laboral, sobre de la clase social de la cual puede provenir su pareja, etc. Por su parte, las oportunidades (posibilidades) objetivas son restringidas por las condiciones objetivas de existencia que caracterizan a la posición social que ocupa dicho individuo. En términos de Bourdieu:

[...] los agentes tienen unos poderes [...] muy desiguales. En cuanto a sus expectativas y aspiraciones, también se hallan muy desigualmente repartidas (pese a los casos en que se va por delante de las capacidades de satisfacción), en virtud de la ley que establece que, por mediación de las disposiciones del habitus (a su vez ajustadas, las más de las veces, a las posiciones), las esperanzas tienden universalmente a acomodarse a las posibilidades objetivas (1999: 287).

¹⁴⁵ Este ejemplo también permite ilustrar la importancia que Bourdieu le brindó en su obra al simbolismo. En efecto, quien haya poseído perros y gatos, fácilmente, comprenderá que los primeros se caracterizan por su lealtad e instinto de protección al amo; mientras que los gatos son mascotas más curiosas e independientes. De allí la preferencia de los empresarios, quienes estarían optando por un símbolo de la protección de la propiedad privada; en cambio, los intelectuales preferirían un símbolo de la autonomía de pensamiento.

¹⁴⁶ Este proceso de ajuste no respondería a la conducta de un individuo que permanentemente evalúa los costos y beneficios de sus acciones, tal como proponen los teóricos de la acción racional. Más bien, Bourdieu le brindó un carácter irreflexivo (conducta automática o inercial) al ajuste de las esperanzas subjetivas a las oportunidades objetivas.

Sin embargo, Bourdieu tomó distancia del determinismo de clase al que llegaban las conclusiones de los modelos de los teóricos de la reproducción, debido a que el habitus internalizado no implicaba un control total de la conducta. En efecto, en el modelo de Bourdieu, el habitus no generaba una reproducción automática, pero tampoco permitía una libertad plena de pensamiento y acción; más bien, el habitus producía una especie de “libertad condicionada y condicional”:

Puesto que el habitus es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura esta tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales (Bourdieu 2013a: 90).

En la dialéctica entre una conducta controlada por el habitus y una libertad plena de pensamiento y acción, Bourdieu tendió a inclinarse hacia la primera. Sin embargo, siempre dejó abierto el espacio a mecanismos, como el análisis reflexivo, que facilitaban evitar la sumisión a automatismos y, así, escapar de los determinismos. En ese sentido, Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant plantearon que:

Es difícil controlar la primera inclinación del habitus, pero el análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros los que dotamos a la situación de buena parte de la potencia que tiene sobre nosotros, nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella. Nos capacita para monitorear, hasta cierto punto, algunos de los determinismos que operan a través de la relación de complicidad inmediata entre posición y disposiciones (2012: 178).

La distancia que guardó Bourdieu con el reproduccionismo automático también se evidenció cuando propuso que los campos, además de ser espacios de adopción de maneras de pensar y de actuar, también son escenarios de luchas. En ese sentido, explicó que los individuos se enfrentan para mantener sus posiciones sociales en los campos, así como para tratar de fortalecerlas a lo largo de sus trayectorias de vida. Dichas luchas podían conducir a la conservación de la fisonomía del campo o la transformación de esta. En términos de Bourdieu:

Esta estructura no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social. Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (2002: 49).

Para competir en un campo, sus participantes movilizaban los recursos y poderes que han heredado y han acumulado a lo largo de sus trayectorias de vida; por ejemplo, la riqueza, la reputación, las habilidades, el poder político, las

relaciones interpersonales, los conocimientos aprendidos en la escuela o la universidad, etc. Justamente, el “capital” es el término que usó por Bourdieu para referirse a dicho stock de recursos. En términos más precisos, planteó que el capital está constituido por el “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’” (Bourdieu 2001: 131). A su vez, los capitales de un campo son los productos por cuyo dominio luchan los agentes que allí compiten. La motivación de esta lucha radicaría en que el volumen y la importancia del capital acumulado determinaban la posición que un individuo ocupa en un campo.

Bourdieu identificó dos tipos fundamentales de estrategias aplicadas por los competidores de un campo: de conservación y de subversión. Las primeras son ejercidas por quienes ocupaban posiciones de dominio en el campo y tratan de mantener el monopolio del capital allí legitimado. Por su parte, las estrategias de subversión constituyen los esfuerzos para el cambio social y la ruptura de los determinismos. En efecto, las estrategias de subversión son aplicadas por quienes tratan de mejorar su posición en la jerarquía propia del campo; típicamente, quienes ocupaban las posiciones más bajas o los “recién llegados” al campo (Bourdieu 1994: 141 y 145).

Aquí conviene reconocer que, a pesar de su resistencia a ser ubicado como un reproduccionista, Bourdieu no dejó de reconocer (siempre bajo una condición de probabilidad que abría la puerta a excepciones) la enorme influencia que ejercen sobre el destino de los individuos los capitales que, gracias a su origen social, hereda y acumula durante su trayectoria de vida:

A un volumen determinado de capital heredado corresponde un *haz de trayectorias* más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el *campo de los posibles* objetivamente ofrecido a un agente determinado-; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos -guerras, crisis, etcétera- o individuales -ocasiones, amistades, protecciones, etcétera.- que comúnmente son descritos como casualidades (afortunadas o desafortunadas), aunque ellas mismas dependen estadísticamente de la posición y de las disposiciones de aquellos a quienes afectan [...] De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (Bourdieu 2012: 125).

En los cursos que brindó en el Collège de France durante 1982, Bourdieu reconoció que existen tantas especies diferentes de capital como campos: “Cuando hablo de campo cultural, hablo automáticamente de capital cultural; cuando hablo de campo religioso, hablo automáticamente del capital religioso que está en juego en él” (Bourdieu 2019: 442). Sin embargo, la obra de Bourdieu enfatizó el estudio de cuatro tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico. Su importancia para las ciencias sociales ha resultado ser tal que las investigaciones empíricas más recientes siguen aplicando dichas categorías teórico-analíticas para estudiar las trayectorias educativas y laborales. Por ejemplo, en los EE.UU., Shamus Khan (2011) ha aplicado categorías como los capitales cultural y social para analizar cómo un colegio de élite encarna privilegios. Asimismo, el capital cultural ha ayudado a entender los desafíos que enfrentan los estudiantes provenientes de hogares en desventaja socio-

económica en las universidades de élite (Jack 2019). La función que desempeñan los capitales económico, cultural y social en las experiencias de alumnos, cuyos orígenes raciales y socio-económicos son diversos, también ha sido estudiada por medio de metodologías interdisciplinarias en universidades de élite (Aries 2008). Para el análisis de ese tipo de experiencias, los sociólogos, por su parte, siguen acudiendo a los capitales cultural y social (Lee 2016). Además, los capitales cultural y social son categorías que han resultado importantes para entender el proceso de inserción al mercado laboral de los egresados de universidades de élite (Armstrong y Hamilton 2013 y Rivera 2015).

Dado que los capitales son desplegados para enfrentar en los desafíos de las trayectorias educativas y laborales, resulta pertinente, para el marco teórico de la presente tesis doctoral, analizar al detalle su naturaleza. Precisamente, la siguiente sección se concentra en explicar los capitales enfatizados por la obra de Bourdieu.

1.2.3 Los principales tipos de capitales en la obra de Bourdieu

Evidentemente, Bourdieu acudió a la teoría económica al denominar “capitales” a los recursos y poderes acumulados gracias al origen social y a la trayectoria de vida que este último facilita¹⁴⁷. En efecto, según los economistas, los capitales posibilitan generar rentas a futuro. De modo similar, Bourdieu consideraba que los capitales generaban ventajas. Así, el capital económico “[...] es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu 2001: 135). De allí que dicho capital abarque recursos como las rentas y las propiedades de un individuo, las cuales son fácilmente transferibles y, por lo tanto, son heredables.

Por su parte, el “cultural” fue uno de los primeros capitales que analizó Bourdieu. Lo presentó en su trabajo clásico sobre el rol del sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social, elaborado en coautoría con Jean-Claude Passeron (2008 [1970]). Dicho capital fue concebido en relación dialéctica con el denominado “capital humano”. Respecto de este último, conviene señalar que parte significativa de los trabajos del economista Gary Becker se dedicaron a estudiar los efectos que genera la incorporación de diversos recursos sobre las rentas futuras de los individuos. Precisamente, Becker denominó a dicha incorporación “inversiones en capital humano”:

Las múltiples formas que pueden adquirir esas inversiones incluyen la escolarización, la formación en el puesto de trabajo, los cuidados médicos, las migraciones y la búsqueda de información sobre precios y rentas. [...] todas estas inversiones mejoran la capacidad, los conocimientos o la salud y, por lo tanto, elevan las rentas monetarias o psíquicas (1983 [1975]: 21).

En abierto enfrentamiento con la construcción intelectual previamente descrita, Bourdieu planteó que las familias de las clases privilegiadas brindan a sus hijos

¹⁴⁷ Como reconoce Cendales (2011: 193), el empleo que Bourdieu realiza de ciertos términos del vocabulario de la Teoría Económica no es un hecho aislado.

recursos culturales que significan una ventaja al momento de enfrentar los desafíos escolares y laborales. En términos de Bourdieu (2001 [2000]: 137-138), “[...] los teóricos del capital humano terminan por condenarse a sí mismos al desatender la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, *la transmisión de capital cultural en el seno de la familia*”. A dicho tipo de capital cultural, Bourdieu lo terminó denominando “incorporado” o “interiorizado”, debido a que abarca los aprendizajes que se caracterizan por ser incorporados en forma de disposiciones duraderas (Bourdieu 2001 [2000]: 144). Este subtipo de capital cultural fue presentado por Bourdieu como una especie de herencia familiar (intangible) que se genera por la simple interacción entre padres e hijos. Por ejemplo, los hijos de las élites económicas, al interactuar con sus padres, participan en conversaciones que son muy cercanas, en materia de contenido y manejo del idioma (Léxico y Gramática), a los conocimientos que enseña y evalúa el sistema escolar. En cambio, los hijos de las clases obreras no se benefician de este tipo de conversaciones. Precisamente, Bourdieu y Passeron (2008 [1964]: 41) propusieron que las brechas que generan los orígenes sociales afloran debido a la acción de los profesores, quienes aplican sistemas de evaluación que premian la cultura imperante en los hogares y en el entorno de los hijos de las clases dominantes. En otros términos, el sistema educativo aplica sistemas de evaluación homogéneos a estudiantes de origen social heterogéneo.

Conforme avanzó su obra, Bourdieu fue identificando otros subtipos (estados o formas) de capital cultural: el objetivado y el institucionalizado. El primero abarca bienes culturales como los libros, las pinturas o los instrumentos musicales (Bourdieu, 2001 [2000]: p. 144). En cambio, los grados académicos y los títulos profesionales son el ejemplo típico de capital cultural institucionalizado, debido a que, por medio del reconocimiento de una institución (por ejemplo, una organización del sistema universitario) permiten establecer “[...] una diferencia entre el capital cultural del autodidacta, siempre sujeto a la carga de su demostración, y el capital cultural académicamente sancionado y garantizado de forma legal [...]” (Bourdieu 2001 [2000]: 146). Aquí conviene reconocer que, al introducir la categoría teórica de “capital cultural institucionalizado”, Bourdieu mezcla el capital cultural con el capital humano¹⁴⁸.

En efecto, el capital cultural institucionalizado se expresa, típicamente, en los certificados escolares y los títulos profesionales, los cuales son credenciales que otorga el sistema educativo luego de continuos procesos de enseñanza y evaluación de ciertos aprendizajes. Sin embargo, dichos procesos constituyen maneras tradicionales de acumular capital humano. De allí que la noción de capital cultural institucionalizado, tal como la describió Bourdieu, se cruce con la de capital humano. Este cruce aparece regularmente en la obra de Bourdieu¹⁴⁹.

¹⁴⁸ No solo ello, la noción de capital cultural institucionalizado se cruza con la naturaleza conceptual que las teorías credencialistas asignaron a las certificaciones educativas.

¹⁴⁹ Ciertamente, los economistas culturales consideran que la distinción entre capital humano y capital cultural planteada en la obra de Bourdieu es arbitraria. En ese sentido, David Throsby (2001: 49-50) señala que el concepto de “capital cultural” de Bourdieu está relacionado con características de los individuos, por lo que se acercan a la idea de “capital humano” utilizada en la Economía. Por ejemplo, cuando el Richard Zweigenhaft (1993) examinó la influencia de los capitales sobre el desempeño de los egresados de la Universidad de Harvard, utilizó la expresión “capital cultural” para referirse a diversas formas de conocimiento y destrezas.

Para mantener lo más pura posible cada categoría, en la presente tesis doctoral, el capital humano abarcará los conocimientos, habilidades y destrezas que caracterizan la oferta oficial, formal o explícita (podría entenderse como “académica”) de los sistemas educativos, tanto en los niveles escolar como superior. Su aprendizaje genera capacidades que llevarían al individuo a una mayor productividad y a un mayor potencial de generación de rentas. También serán parte del capital humano las inversiones en bienes y servicios del sistema de salud que facilitan mayores ingresos individuales a futuro. Por otro lado, el capital cultural será entendido como los conocimientos, habilidades y destrezas que brindan beneficios y ventajas (o desventajas) educativas, laborales y sociales en general. A diferencia del capital humano, estos últimos recursos son generados por la cultura (modo de vida) imperante en el hogar de origen del individuo, en sus círculos sociales y/o en otros campos en los que participa debido a su posición social.

Ciertamente, el capital cultural puede abarcar conocimientos asociados a contenidos de tipo académico; por ejemplo, cuando, en la sobremesa, los padres con alto nivel educativo discuten de Política o Historia, brindan ventajas a sus hijos en las trayectorias educativas (ventajas que, por lo general, no adquieren los estudiantes cuyos padres poseen un menor nivel educativo). Algo similar ocurre cuando las familias acomodadas viajan al extranjero por vacaciones, lo cual permite que los hijos de dichos hogares aprendan Geografía o rasgos culturales de otras naciones sin necesidad de acudir a textos escolares (privilegio que no disfrutaban los hijos de familias pertenecientes a sectores populares). Finalmente, el capital cultural también abarcará gustos, así como maneras de pensar y actuar, asimilados por la interacción con determinado grupo social. Por ejemplo, la asistencia a un colegio de clase alta permite a sus estudiantes interiorizar la cultura de los grupos privilegiados y les brinda ventajas cuando tratan de insertarse o progresar en posiciones laborales monopolizadas por la clase alta.

Por su parte, el capital social puede ser reducido a la red de contactos personales del individuo. Ciertamente, dichos contactos pueden brindar ventajas o beneficios. Por ejemplo, ciertos “amigos” pueden facilitar superar las barreras

Consecuentemente, según Throsby (2001: 50), el paralelo entre los capitales cultural y humano está casi completo. No solo ello, también reconoce que, a causa de la estrecha conexión entre el capital cultural identificado por la Sociología y el capital humano como lo entienden los economistas, es pertinente preguntarse si las conexiones, igualmente, ocurren en sentido inverso; es decir, hasta qué punto los economistas han considerado que el capital humano abarca la cultura. Al respecto, debe ser admitido que, a veces, las definiciones de capital humano planteadas al interior de la Economía incluyen explícitamente la cultura como uno de sus componentes. En ese sentido, Robert Costanza y Herman Daly (1997) aluden al capital humano como el stock de educación, las destrezas, la “cultura” y el conocimiento, almacenados en los propios seres humanos. No solo ello, Throsby (2001: 50) destaca que algunos economistas han ampliado explícitamente el concepto de capital humano para incluir la cultura cuando buscan explicaciones empíricas sobre diversos fenómenos. Por ejemplo, al examinar las diferencias salariales entre trabajadores inmigrantes y nativos en los mercados laborales de los EE.UU., algunos autores han atribuido a la cultura la inexplicable brecha de ingresos que persiste aun cuando las usuales variables de capital humano han sido consideradas.

burocráticas de organizaciones públicas o privadas¹⁵⁰. En términos de Bourdieu (2011: 221):

El capital social es el conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una *red durable de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la *pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por *vínculos* permanentes y útiles. Estos vínculos son irreductibles a las relaciones objetivas de cercanía en el espacio físico (geográfico) o incluso en el espacio económico y social porque se fundan sobre intercambios indisolublemente materiales y simbólicos cuya instauración y perpetuación suponen el reconocimiento de esa cercanía. El volumen de capital social que posee un agente particular depende, pues, de la extensión de la red de los vínculos que puede efectivamente movilizar y del volumen del capital (económico, cultural o simbólico) que posee cada uno de aquellos con quienes está vinculado.

Por último, el capital simbólico corresponde a diversos recursos, ya sean materiales (tangibles) o simbólicos (intangibles), cuyo prestigio (o desprestigio) brinda diversas ventajas (o desventajas). En ese sentido, Bourdieu describe al capital simbólico como una forma de “reconocimiento” en el sentido reputacional:

Por ejemplo, en los análisis más antiguos sobre el honor (los reformulé varias veces), se encuentran todos los problemas que me planteo aún hoy: la idea de que las luchas por el reconocimiento son una dimensión fundamental de la vida social y que se basan en la acumulación de una forma particular de capital, el honor en el sentido de reputación, de prestigio, y que hay pues una lógica específica de la acumulación del capital simbólico, como capital fundado sobre el conocimiento y el reconocimiento (1988: 33).

Evidentemente, un individuo que pertenece a un colectivo que ostenta el monopolio del capital simbólico dominante, el de más reputación en un campo, se encuentra en una posición privilegiada y puede imponer con mayor facilidad sus valores, tradiciones, preferencias, ideologías, etc., por medio de la denominada “violencia simbólica” (cuya naturaleza fue explicada en la subsección 1.1.1.3).

Según Bourdieu, los capitales pueden ser convertidos (transformados), lo cual facilita a los grupos dominantes mantener sus privilegios en los campos en los cuales participan (Bourdieu, 2001 [2000]: 135-136). Así, quien dispone de mayor patrimonio no debe trabajar mientras cursa estudios superiores, lo cual le brinda mayor tiempo para el ocio y la construcción de contactos personales que serán funcionales al momento de insertarse en el mercado laboral. El mayor tiempo libre también le permite concentrarse en sus estudios y obtener mayor rendimiento académico, el cual facilita acceder a mejores posiciones en el campo

¹⁵⁰ No es casual, que, actualmente, sea común encontrar personas que, ante la necesidad de superar una barrera burocrática, publican avisos en sus redes sociales preguntando a sus “amigos del ciberespacio” si tienen un contacto en alguna entidad pública o privada.

laboral¹⁵¹. De allí que la convertibilidad de los capitales ayude a entender los procesos de reproducción de las desigualdades.

Cuando Bourdieu murió, en el año 2002, su influencia en la Sociología francesa no tenía parangón y sus seguidores dominaban la disciplina (Baert y Carreira da Silva 2011: 53). Su obra ha influido tanto en la Sociología que diversos autores (no solo franceses) ampliaron el repertorio de capitales que brindan ventajas en las trayectorias laborales y en el campo empresarial. Por ejemplo, Eva Illouz (2007: 146-147) ha planteado la existencia de un capital emocional que sería “una forma de habitus que permite la adquisición de una forma de capital situada en la articulación entre capital cultural y social”. Por su parte, la Socióloga Catherine Hakim (2017) ha estudiado el peso que ejerce el denominado “capital erótico” en espacios sociales tan diversos, como la política, la actuación o la actividad empresarial. En dicho capital, “[...] se aúnan la belleza, el atractivo sexual, la vitalidad, el saber vestirse bien, el encanto, el don de gentes y la competencia sexual” (Hakim 2017: 20). De este modo, se evidencia el enorme peso que sigue teniendo la obra del Bourdieu para el análisis sociológico, en particular, para el estudio de la reproducción social, así como para el análisis de las trayectorias educativas y laborales.

En suma, **una de las tesis eje de la obra de Bourdieu es que el origen social de un individuo, por un lado, determina los capitales que hereda y, por otro, influye en el proceso acumulación de capitales que se desarrolla en su curso de vida.** Los capitales que posee el individuo determinan la posición que ocupa en el campo en el cual participa. Dicha posición, a su vez, explica las disposiciones que adopta. **De allí que, cuando un grupo de agentes comparten el mismo origen social, también tiendan a compartir similares habitus, es decir, similares maneras de pensar y actuar.**

1.2.4 Extensiones y cuestionamientos a las teorías de Bourdieu

Ciertamente, Bourdieu se resistió a que su modelo fuera encasillado al interior del determinismo de clase o en el reproducionismo automático. Más bien, su visión del mundo social trató de ubicarse a mitad de camino entre el determinismo y la libertad del actor social en la construcción de su destino:

Y, de hecho, el orden social se sitúa entre dos límites: por un lado, el determinismo radical, logicista y fiscalista, que no deja espacio para lo «incierto»; por otro lado, la indeterminación total, credo, fustigado por Hegel con el nombre de «ateísmo del mundo moral», de aquellos que, en nombre de la distinción cartesiana entre lo físico y lo mental, niegan al mundo social la necesidad que conceden al mundo natural, como Donald Davidson, por no citar más que un ejemplo entre mil, que afirma que sólo puede haber leyes «estrictas» y predicciones «precisas» basadas en un determinismo «serio», en el ámbito físico (Bourdieu 1999: 284).

¹⁵¹ En efecto, varias de las grandes empresas y corporaciones internacionales que operan en el Perú solicitan que los candidatos a una plaza de practicante preprofesional pertenezcan al tercio superior del cuadro de rendimiento académico de su promoción universitaria (Becerra y La Serna 2010: 32).

A pesar de la salvedad previa, la obra de Bourdieu ha sido criticada por terminar inclinando la balanza hacia el determinismo de clase; así como por atar a los individuos a un campo, en el cual adoptarían maneras de pensar y actuar bastante homogéneas. En efecto, **varios de los cuestionamientos que ha recibido la obra de Bourdieu terminan argumentando en contra del vínculo estrecho que estableció entre el campo en el que participa el agente y el habitus que adopta.** A pesar de esas críticas, es de justicia reconocer que la obra de Bourdieu sí llegó a plantear la existencia de casos de divergencia; es decir, individuos que no evidenciaban un habitus propio de la posición que ocupaban en un campo. Como señalaron Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant:

[H]ay también casos de discrepancia entre habitus y campo en que la conducta resulta ininteligible a menos que uno introduzca en el cuadro el habitus y su inercia específica, su histéresis. La situación que observé en Argelia, donde campesinos dotados de un habitus precapitalista se veían repentinamente desarraigados y arrojados por la fuerza a un cosmos capitalista [...], es una ilustración de ello. Otro ejemplo es dado por las coyunturas históricas de naturaleza revolucionaria donde se producen cambios tan veloces en las estructuras objetivas que los agentes, cuyas estructuras mentales han sido moldeadas por las estructuras previas, se vuelven obsoletos y actúan inoportunamente (*à contre-temps*), con propósitos cruzados; piensan en un vacío, por así decirlo, como esas personas ancianas de las que podemos decir con justicia que están “fuera de sincro”. En suma, la dialéctica continua de esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas que opera a lo largo de todo el mundo social puede arrojar una variedad de resultados que van desde la perfecta adecuación mutua (cuando la gente desea aquello a lo que está objetivamente destinada) hasta la dislocación radical (como en el efecto Don Quijote¹⁵², tan caro a Marx) (2012: 170-171).

Los casos de desajuste entre el campo y el habitus, asociados a la denominada “histéresis”, aparecen regularmente en los trabajos de Bourdieu (1999: 210-214, 2010: 241, 2013a: 101 o 2013b: 134). Sin embargo, las desviaciones producidas por la histéresis fueron consideradas por Bourdieu y sus seguidores simplemente como raras patologías o alteraciones de la conducta generadas por crisis de personalidad (Lahire 2004). Estos casos atípicos no pretendían invalidar la eficacia del modelo de Bourdieu para explicar la conducta de un agente sobre la base de la posición que ocupaba en un campo debido a su origen social. En efecto, a pesar de la presencia de dichos casos atípicos, la propuesta teórica de Bourdieu explicaba la reproducción de las desigualdades, ya que el habitus adoptado en el campo presionaba al individuo a ajustar sus esperanzas subjetivas a sus oportunidades objetivas, lo cual frenaba sus aspiraciones por salir de su clase social. Precisamente, la violencia simbólica, ejercida por las clases dominantes y sus representantes, consumaba la supresión de dichas aspiraciones.

Sin embargo, los casos de divergencia entre campo y habitus fueron extendidos y dejaron de ser excepciones marginales en la obra de un colega y discípulo de

¹⁵² Aquí, Bourdieu claramente alude al personaje principal de la famosa novela de Miguel de Cervantes Saavedra. En efecto, Don Quijote evidencia disposiciones (maneras de ser) que no corresponden al mundo social en el que vive, sino a uno extinto algunos siglos atrás: el de los caballeros andantes medievales.

Bourdieu: Bernard Lahire, cuyas publicaciones cuestionaron la solidez del modelo elaborado por su antiguo maestro. Uno de los fundamentos de la crítica realizada por Lahire es que el modelo de Bourdieu se desprendió de sus investigaciones sobre los habitantes de una región de Argelia, cuyo modo de vida es muy uniforme:

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

No obstante, las trayectorias de vida de los individuos de las sociedades capitalistas occidentales los llevan a atravesar por distintas experiencias, las cuales, frecuentemente, son heterogéneas. Precisamente, para Lahire (2004: 54), las experiencias que implica la socialización, desarrolladas en contextos sociales múltiples y heterogéneos, generan un “actor plural”. Este último “[e]s alguien que, sucesivamente, ha participado durante su trayectoria, o simultáneamente, durante un mismo período de tiempo, en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los mismos” (Lahire 2004: 54-55)¹⁵³.

La pluralidad de contextos por los que transita un actor se debe, según Lahire (2004: 50-51), a que el proceso de diferenciación de esferas de actividad no puede ser reducido a la aparición de campos sociales tal como los pensó Bourdieu: espacios estructurados de posiciones relativamente autónomos; con sus propios intereses, reglas de juego y luchas específicas entre agentes dominantes y dominados. Como ejemplos de divisiones del espacio social que no constituyen campos, Lahire menciona el universo familiar, los encuentros amorosos, las reuniones ocasionales de amigos en un bar, entre otros. Además, señala que algunos campos constituyen subcampos de otros campos. Así, el campo sociológico es un subcampo de las Ciencias Sociales, el cual, a su vez, es un subcampo del campo científico y/o del campo universitario. No solo ello, Lahire plantea que una misma persona puede pertenecer a varios campos a la vez y que algunas prácticas o algunos objetos pertenecen a distintos campos al mismo tiempo; por ejemplo, una novela, participa tanto del campo literario como del campo de la edición. Finalmente, destaca que numerosos actores están fuera

¹⁵³ Ciertamente, la noción de un “actor plural” es paradigmática del segundo momento intelectual por el cual han pasado las teorías de la socialización. Según Danilo Martuccelli (2007a: 23-24), el corazón analítico de dicho momento es “la exploración creciente de las dimensiones plurales y contradictorias de la socialización”. Para explicar el surgimiento de dicha perspectiva, recuerda que, durante décadas, el carácter unitario del proceso de socialización no logró ser vulnerado por la aceptación de que, en una misma sociedad, existen diversas subculturas. Sin embargo, esa perspectiva fue superada por Peter Berger y Thomas Luckmann (2012 [1967]), cuando distinguieron la “socialización primaria” (ocurrida en la primera infancia) de la serie de “socializaciones secundarias” a las cuales es expuesto cada individuo a lo largo de su vida. Así, la socialización dejó de ser considerada como un proceso único y terminado al salir de la infancia; más bien, se convirtió en una realidad abierta y múltiple. Se trata, en suma, del reconocimiento de la dimensión diacrónica de la socialización.

de los campos, pedidos en un “gran espacio”, cuyo eje de estructuración no es más que el volumen y la estructura del capital poseído.

Consecuentemente, Lahire (2004: 47) defiende la tesis que, en una sociedad diferenciada, es improbable la coherencia y homogeneidad de los habitus (esquemas de pensamiento y acción) que componen la provisión de cada actor individual. Por el contrario, plantea que es mucho más corriente encontrar actores individuales menos unificados y portadores de habitus heterogéneos y, en algunos casos, opuestos. Para explicar la fabricación social de este “hombre plural”, Lahire acude a la metáfora del pliegue o plegado:

De entrada, el pliegue designa una modalidad particular de existencia del mundo social: lo social (y sus lógicas plurales) en su forma incorporada, individualizada. Si nos representamos el espacio social en todas sus dimensiones (económicas, políticas, culturales, religiosas, sexuales, familiares, morales, deportivas, etc., dimensiones groseramente designadas que son, a su vez, en parte indisociables y en parte desglosables en subdimensiones) en forma de una hoja de papel o de un trozo de tela (se trata, pues, geométricamente de una estructura plana), cada individuo sería entonces comparable a una hoja arrugada. Dicho de otro modo, el actor individual es el producto de múltiples operaciones de plisado (o de interiorización) y se caracteriza, por tanto, por la multiplicidad y la complejidad de los procesos sociales, de las dimensiones sociales, de las lógicas sociales, etc., que ha interiorizado (2004: 284).

En este punto, es importante recordar que **la obra de Bourdieu le brindó mucho peso al capital cultural heredado en el estancamiento o el progreso en las trayectorias educativas, pero no analizó a profundidad los procesos de fabricación ni de regeneración (reconstrucción)¹⁵⁴ de dicho capital en las etapas más tardías de la vida. Sin embargo, la literatura más reciente sí presta mayor atención a los mecanismos de fabricación continua del capital cultural.** Por ejemplo, la conciencia de un escaso capital cultural puede derivar en esfuerzos del individuo o su familia destinados a fabricarlo fuera del hogar. Esta conclusión se evidenció en los hallazgos de la investigación de Patricia McDonough (1997), quien analizó el proceso de toma de decisiones sobre la asistencia a la universidad. Para ello, estudió los casos de doce alumnas de raza blanca de último año, provenientes de cuatro escuelas secundarias de California, EE.UU., (dos públicas y dos privadas). Así, encontró casos en los cuales la falta de capital cultural en el hogar y el casi nulo apoyo escolar en materia de consejería universitaria no impidieron la construcción de dicho capital

¹⁵⁴ La noción de fabricación o producción de un capital asume que un individuo lo genera de cero o partir de una “herencia”, ya sea en la infancia temprana o en etapas más avanzadas de su vida. En cambio, la regeneración o reconstrucción de un capital ocurre cuando el individuo poseía una dotación de este, pero la perdió por alguna inflexión en su curso de vida. Ello lo obligó a fabricar nuevamente dicho capital. Por ejemplo, La Serna (2021: 155), encontró que los estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico poseían una red de amistades (capital social) en sus regiones de origen, la cual perdieron o debilitaron al momento de migrar a la ciudad de Lima para seguir estudios superiores. Ello los obligó a regenerar (volver a construir) su capital social, con otros alumnos de la Universidad. Por otro lado, conviene mencionar que la “reproducción de los capitales” alude al proceso mediante el cual la posición social de los padres contribuye significativamente a la fabricación de los capitales de sus hijos. De este modo, a los segundos, se les facilita llegar a ocupar posiciones similares a las que ocupan sus progenitores en los campos donde participan.

durante la trayectoria universitaria. En ese proceso, fueron útiles los cursos remediales (niveladores) en los cuales pueden matricularse los alumnos durante su primer año en la universidad. La experiencia de una de las alumnas que participó de la investigación de McDonough es ilustrativa:

Carol Lincoln's parents provide one example of this. They felt they did not know much about college and had little of value to contribute to their daughter's decision. In the framework of this book, they lacked the cultural capital relevant to college choice.

From Carol's point of view, not only was her parents' participation limited, but she felt equally let down by her school. Her poor course counseling in junior high school left her without needed high school science courses and consequently left her having to enroll in remedial classes in her freshman year of college (1997: 149).

Además de los esfuerzos de las familias y de los propios estudiantes, las políticas de ciertas escuelas de élite pueden terminar compensando el capital cultural que no proveyó la familia y permitir una mejor inserción a la vida universitaria. En ese sentido, luego de entrevistar a 89 estudiantes de pregrado de una universidad de élite de los EE.UU., Anthony Jack (2016) encontró que el capital cultural fabricado fuera del hogar es fundamental para interactuar con las figuras de autoridad (como los profesores universitarios).

Específicamente, en el caso de los estudiantes de bajos ingresos que pudieron ingresar a la universidad en condición de becados o mediante mecanismos de financiamiento, Jack (2016) pudo identificar dos grupos en función de su capital cultural acumulado. El primero, denominado "*privileged poor*" (pobres privilegiados), correspondía a quienes, gracias a becas, desarrollaron su trayectoria escolar en colegios diurnos o internados de élite. Este grupo ingresó a la universidad preparado para interactuar con los profesores y era proactivo al hacerlo, debido a que, en su etapa escolar, habían adquirido la cultura de la élite gracias a su interacción con las clases altas. Los pobres privilegiados participaban activamente en aula y se relacionaban de manera negociada con sus profesores. Por el contrario, los estudiantes de bajos ingresos del grupo denominado "*double disadvantaged*" (doblemente desfavorecidos) eran más resistentes a interactuar con las figuras de autoridad y tendían a distanciarse de ellas. Estos alumnos no habían podido acumular, fuera del hogar, capital cultural funcional a la superación de los retos universitarios, debido a que permanecieron atados a sus comunidades de origen y asistieron a escuelas secundarias locales de bajo nivel académico. Para ellos, ingresar a una universidad de élite significó un choque cultural.

Los hallazgos de Jack (2016) evidencian que, a pesar de compartir el mismo origen social, **los estudiantes pueden acumular diferentes niveles de capital cultural a lo largo de sus cursos de vida. Un fenómeno similar puede ser observado en el caso de la fabricación de capital social.** En efecto, Kathya Araujo y Danilo Martuccelli (2015) han encontrado que no solo basta heredar dicho recurso o acumularlo inercialmente en las etapas más tempranas de la vida (debido a las interacciones que permite el origen social del individuo), sino que es fundamental construirlo (reforzarlo) activa y permanentemente. De allí que, considerando a las redes (contactos personales) como una de las

principales expresiones del capital social necesario para enfrentar los desafíos educativos y laborales de la sociedad chilena actual, detallen:

Si es cierto que las redes por sus diferenciales introducen una cuña en el mérito, sin embargo, como los mismos individuos lo afirman, incluso cuando se dispone de redes es imprescindible saber activarlas, sostenerlas, trabajarlas, lo que, curiosamente, engendra una forma específica sino necesariamente de mérito por lo menos de esfuerzo. Ciertamente, muchas redes se heredan, pero incluso éstas deben ser sostenidas, y en último análisis, la responsabilidad de su mantenimiento, dada la trama social en la que se halla preso el individuo, recae sobre él. Lo importante es, pues, saber usar las redes. En verdad, las redes se tienen y se trabajan. O mejor dicho, las redes se tienen porque se trabajan (Araujo y Martuccelli 2015: 1513).

La necesidad de fabricar capital social durante la trayectoria universitaria ha sido patente en investigaciones que analizan las trayectorias laborales, tanto de los grupos privilegiados como de individuos que no pertenecen a las élites. Ciertamente, para los grupos privilegiados, la construcción de redes de contactos es más sencilla. Por ejemplo, la investigación de Elizabeth Armstrong y Laura Hamilton (2013), reseñada en la sección 1.1.2, luego de seguir las experiencias de un grupo de alumnas de pregrado de una universidad selectiva de los EE.UU., encontraron que era posible insertarse exitosamente en el mercado laboral y conseguir el empleo soñado a pesar de seguir el denominado “*party pathway*”. Este último implicaba una trayectoria universitaria caracterizada por la dedicación intensa a las fiestas, la diversión y la vida social; así como por un escaso compromiso con el estudio. Precisamente, el “*party pathway*” brindaba una gran ventaja a las alumnas de hogares acomodados: les permitía acumular un capital social que terminaba siendo más importante que su rendimiento académico en los segmentos del mercado laboral a los cuales apuntaban. En ese sentido, Armstrong y Hamilton explican:

These women came out on top of hierarchically organized peer cultures as they had the time, money, and know-how to perfect gender- and class-specific interactional skills, appearances, and cultural tastes. They used these positions to extend their social networks with similarly affluent people. Easy majors offered time to socialize and to refine feminine, upper-middle-class selves. When asked what she learned in college, stylish Naomi insisted that she became a more sophisticated dresser. Hannah pointed to her ability to acquire “a whole entire network of friends” (Y5).

This pathway does not produce impressive academic credentials. Yet deficits in their academic records mattered little, as women set their sights on industries in which networks, charm, and fashion sense were more relevant than GPA¹⁵⁵. They found employment through their own connections or those of their parents (2013: 217).

Resulta evidente que los individuos provenientes de grupos tradicionalmente marginados deben esforzarse más para fabricar el capital social que les permita progresar en el mercado laboral y llegar a posiciones de élite. Además, deben adquirir el capital cultural que maneja la élite tradicional para poder integrarse a

¹⁵⁵ El *Grade Point Average* (cuya sigla en idioma inglés es GPA) corresponde al promedio de las notas que alcanzó un estudiante de los EE.UU. en alguna de las etapas de su trayectoria educativa, por ejemplo, en la educación secundaria o en la universitaria.

esta última. A estas conclusiones, llegaron Richard Zweigenhaft y William Domhoff (2018) quienes analizaron la diversidad al interior de la actual “élite del poder” estadounidense. Esta denominación fue empleada por Wright Mills (2013) cuando analizó los grupos dominantes de los EE.UU. de la primera mitad del siglo XX: directores y altos ejecutivos de grandes corporaciones, miembros del gabinete del presidente, generales y almirantes, así como congresistas. En dicho grupo, Mills no incluyó mujeres ni individuos de las minorías de los EE.UU. (judíos, afroamericanos, latinos, asiáticos o miembros de la comunidad LGBT). Según Zweigenhaft y Domhoff (2018), ello se debió a que no había a quien incluir. En cambio, ellos han encontrado que, durante las últimas décadas, la participación de las mujeres y de las minorías en la élite del poder ha aumentado progresivamente, sin que ello implique que la discriminación haya perdido terreno significativo.

Una de las principales conclusiones de Zweigenhaft y Domhoff (2018: 196) es que, para ser aceptadas por la élite es necesario que las mujeres y las minorías se comporten como los miembros tradicionales de la élite. En ese sentido, plantearon rasgos importantes para facilitar la inclusión; entre los cuales conviene destacar el origen social, la educación, la lealtad a los grupos dominantes y el color de piel. Respecto del primer rasgo, muestran estadísticas según las cuales el 70% de las mujeres que son directivos de las grandes empresas incluidas en el ranking “Fortune 500” provienen de hogares económicamente privilegiados. Igualmente, la mayoría de los inmigrantes cubanos o chinos que se integraron a la élite provenían de las clases gobernantes de sus países de origen, lo cual dista de la imagen convencional del inmigrante que “empieza de la nada”.

Sin embargo, el origen social no basta. Según Zweigenhaft y Domhoff (2018: 197-198) los miembros de los grupos minoritarios que han podido ingresar a la élite del poder típicamente poseen un mayor nivel educativo que los hombres blancos que ya pertenecen a ella. Aquí no solo importa el grado académico sino haber asistido a universidades que tradicionalmente han educado a hombres blancos cristianos: Harvard, Yale, Princeton, el MIT, Chicago, Stanford, etc. La ventaja de estas universidades es que facilitan la construcción del capital social necesario para acceder a capital financiero, así como a trabajos y parejas de matrimonio de elevada posición social. En términos de Zweigenhaft y Domhoff:

These elite schools not only confer status on their graduates but also provide contacts with white male elites that are renewed throughout life at alumni gatherings and other special occasions. School connections, in turn, lead to invitations to attend exclusive social events and join expensive social clubs, which extend the newcomers’ social networks even further. With success in business or a profession comes invitations to serve on boards of trustees of elite foundations and universities, and the circle is completed (2018: 198).

Zweigenhaft y Domhoff (2018: 199) también destacan la importancia del color de piel. En ese sentido, plantean que los afroamericanos y los latinos de piel más oscura encuentran más difícil que otros grupos usar sus credenciales educativas y su capital social de clase alta como pasaporte para el éxito ocupacional. Esto puede notarse de manera conmovedora entre los latinos, para quienes la movilidad social ascendente es más fácil mientras más pálida sea su piel.

Finalmente, Zweigenhaft y Domhoff (2018: 200) reconocen que los nuevos miembros de la élite del poder han logrado demostrar su lealtad a quienes dominan las instituciones de los EE.UU.: los hombres blancos, cristianos y heterosexuales. En ese sentido, los nuevos integrantes de la élite han asimilado los códigos de interacción de los grupos dominantes: saben cómo comportarse y relacionarse usando las actitudes, el estilo y el repertorio conversacional de la élite establecida. Además, pueden defenderse en discusiones referidas a aspectos refinados de arte o literatura; es decir, poseen el capital cultural gracias a ancestros de clase alta o una educación de élite. Zweigenhaft y Domhoff denominan a estas conductas “gestión de la identidad” (*identity management*):

Reading between the lines of traditional stereotypes, we can imagine Jewish and black executives being properly reserved, Asian American executives acting properly assertive, gay male executives behaving in traditionally masculine ways, and lesbian executives acting in traditionally feminine ways (2018: 200).

Ciertamente, la literatura destaca el rol que desempeña el dominio de los códigos de interacción de los grupos dominantes de un campo social para la inserción, el progreso y el encumbramiento en el mismo. Entre los trabajos pioneros en analizar dicha relación, destacan los de Erving Goffman (2017 [1959]: 62), quien, para el caso del campo laboral corporativo, planteó que “[l]os ejecutivos a menudo proyectan un aire de competencia y comprensión general de la situación, no advirtiendo ni dejando advertir que ocupan el puesto en parte porque parecen ejecutivos, y no porque pueden trabajar como tales”.

En el caso peruano, Luz De Los Ángeles Sánchez (2021: 273) ha reseñado estudios empíricos [como los de Kogan (2013) y Kogan y Galarza (2017)], los cuales recogen más de un ejemplo en el que vestir con ropa cara o de marca, junto con otros signos de prestigio, forman parte de una estrategia de algunos jóvenes universitarios para incrementar sus posibilidades de encontrar un puesto de trabajo.

1.2.5 La articulación de las trayectorias de vida con los campos sociales

Es importante reconocer que no ha sido posible encontrar un modelo analítico, a partir del cual los estudios empíricos articulen la noción de trayectorias de vida, como las conceptualizó Glen Elder, con las nociones de campos sociales y de capitales, tal como las concibió Pierre Bourdieu. En todo caso, es necesario reconocer que este último científico social criticó los intentos de elaborar historias de vida forzosamente, como si fueran secuencias ordenadas de relaciones inteligibles. En ese sentido, consideraba que “[p]roducir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir como el relato coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, es quizás sacrificarla a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia que toda una tradición literaria no ha dejado ni cesa de reforzar” (Bourdieu 1989: 28). También, criticó las historias de vida que intentaban entender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un individuo, descuidando así las relaciones con los demás agentes con los que interactúa dicho individuo. Para superar estas debilidades

en la construcción de historias de vida, Bourdieu planteó la necesidad de articular la biografía del agente al campo en el cual se desempeña y, consecuentemente, a los capitales en juego en ese campo:

Los acontecimientos biográficos se definen como otros tantos desplazamientos en el espacio social, es decir, más exactamente, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes clases de capital que están en juego en el campo considerado. El sentido de los movimientos que conducen de una posición a otra (de un puesto profesional a otro, de un editor a otro, de un obispado a otro, etc.) se define, según todas las evidencias, en la relación objetiva entre el sentido y el valor en el momento considerado de estas posiciones en el seno de un espacio orientado (1989: 31-32).

De allí que, según Bourdieu (1989: 32), no sea posible entender una trayectoria sin que antes hayan sido construidos los estados sucesivos del campo en el cual se ha desarrollado, es decir, el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado al conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades. La construcción analítica previa también es la condición de toda evaluación rigurosa de lo que Bourdieu denomina la “*superficie social*”, como descripción detallada de la *personalidad* designada por el nombre, es decir, el conjunto de las posiciones ocupadas simultáneamente en un momento dado del tiempo por una individualidad biológica socialmente instituida actuando como soporte de un conjunto de atributos y de atribuciones propias para permitirle intervenir como agente eficiente en diferentes campos. Sobre la base de estas pautas, Bourdieu (1989: 32) planteó su noción de trayectoria: “el *envejecimiento social* que a pesar de que lo acompaña inevitablemente, es independiente del envejecimiento biológico”.

Así, en un nivel teórico, es posible desprender que Bourdieu articuló la noción de trayectoria a la de campo y, así, a la de capitales. De allí que sea posible inferir que una trayectoria ocurre en un campo: la trayectoria educativa se desarrolla en los campos escolar y universitario; mientras que la trayectoria profesional, en el campo laboral. Esta articulación entre campo y trayectoria puede ser conciliada con las herramientas metodológicas y conceptuales del paradigma del curso de vida. Así, las explicaciones sobre las trayectorias que propuso Bourdieu, en los cursos que brindó en el “Collège de France” durante 1982, implícitamente, acudían a la noción de “*turning point*”. En efecto, en esas explicaciones, acudió a ilustraciones asociadas a fuertes virajes en la dirección del curso de vida. Se trata del caso de una trayectoria en el campo de las Artes y Letras, así como de la explicación de drásticos cambios ideológicos en el campo político:

Por ejemplo, hay tipos de trayectorias históricamente frecuentes, con un magnífico ejemplo de la sociología experimental en *La educación sentimental* de Flaubert, a partir del personaje de Hussonnet, que luego de acarrear ambiciones de escritor, de crítico fracasado, etc., hizo gran carrera en la administración de las artes y las letras a favor de la Revolución de 1948. Así, hay trayectorias en las cuales las personas pasan de la extrema izquierda a la extrema derecha. Al respecto, el período prefascista es interesante: un período de crisis de la evaluación de uno mismo que va acompañado por reconversiones dramáticas que hacen pasar de allí [la bohemia] para ir aquí [la frontera del campo político],

y aquí es una forma servil, como vendedor de servicio simbólico, como escribiente (2019: 511).

En todo caso, más allá de elaboraciones teóricas como la previa, conviene insistir que no han sido encontradas investigaciones basadas en modelos analíticos que articulen, formal y explícitamente, las trayectorias de vida con los campos sociales. Ciertamente, diversos trabajos empíricos integran, en el estudio de los cursos de vida, categorías como el capital cultural o el capital social. En esa línea, **un aporte de la presente investigación será enriquecer la discusión de las trayectorias de vida con categorías analíticas que marcaron la obra de Bourdieu, como los campos sociales o los capitales.**

1.2.6 Las competencias: del campo empresarial al currículo de las organizaciones educativas

Tal como fue explicado anteriormente, una trayectoria puede ser atada a un campo social. Además, a lo largo de las trayectorias, son acumulados, fabricados, reconstruidos y/o desplegados capitales. Estos últimos facilitan enfrentar los desafíos que impone el curso de vida. Ciertamente, para la presente investigación, resulta de particular interés relacionar la trayectoria universitaria de los egresados de una universidad “de élite” con sus trayectorias laborales. De allí que será relevante analizar los capitales acumulados, fabricados, reconstruidos y/o desplegados en su curso de vida, particularmente, en las trayectorias familiar, educativa y laboral. No obstante, por las características de la formación que ofrecen las carreras universitarias orientadas al campo corporativo, la población que será objeto de estudio no maneja la noción de “capital”, en el sentido dado por Bourdieu y por los continuadores de su obra. Sin embargo, la denominada “competencia” constituye una categoría teórico-práctica extendida en los campos empresarial y educativo, con la cual es posible abarcar diversos tipos de capitales (como el humano, el cultural, el social, el emocional, entre otros). Ciertamente, por su formación y experiencia laboral, la noción de “competencia” sí es manejada por la población que será objeto de estudio. De allí que **parte del trabajo analítico de la presente tesis consistirá en “traducir” los testimonios que aludan a las “competencias” en términos equivalentes a los “capitales”.**

En esencia, las competencias no son más que expresiones de diversos capitales, (incluso, pueden ser entendidas como soportes). Específicamente, se trata de diferentes recursos que resultan funcionales al progreso laboral. Por ejemplo, la competencia denominada “*networking*” es la habilidad para generar y mantener contactos funcionales para la empleabilidad. Dicha red de contactos, denominada *network*, no es más que una forma de capital social. En consecuencia, **es pertinente detenerse para aclarar las nociones asociadas a los modelos teóricos de competencias generados en los sectores empresarial y educativo.** Ello contribuirá a entender el “idioma” profesional en el cual serán ofrecidos los testimonios de los miembros de la población objeto de estudio sobre la relación entre su educación universitaria y su progreso laboral.

Ciertamente, diversas disciplinas han contribuido a la fabricación de la noción de

“competencias”, lo cual ha llevado a una heterogeneidad de definiciones de esta categoría. No obstante, las aproximaciones más influyentes a dicha noción corresponden a tres campos: el psicológico, el empresarial y el educativo (Becerra y La Serna 2016: 35). Los modelos de competencias más representativos de esos campos son explicados a continuación.

La aproximación psicológica originó la noción de competencias y fue la que terminó adoptando el campo empresarial. Específicamente, se basó en las investigaciones sobre la motivación y el desempeño laboral realizadas por David McClelland, entre las décadas de 1960 y 1980. Este profesor de Psicología de la Universidad de Harvard cuestionó la validez¹⁵⁶ de los tests tradicionales de aptitudes intelectuales, los cuales tienden a concentrarse en la medición de las capacidades lingüística (verbal) y lógico-matemática (no verbal) del individuo. Según McClelland (1973: 6-7), las preguntas de esas pruebas se asemejan a las que son aplicadas en las evaluaciones escolares. Ello explicaría la relación entre las notas escolares y los resultados de los tests de inteligencia, a los cuales propuso cambiar de nombre por “tests de aptitud escolar”. Además, planteó que ninguno de los tests de inteligencia tradicionales predice diversos logros de la vida y cuestionó la posibilidad de calcular un “factor general de habilidad”¹⁵⁷, ya que un individuo, difícilmente, será competente en todas las actividades que realice. Consecuentemente, propuso que un elevado rendimiento académico no significaba ser competente en los diversos desempeños que demanda la vida.

Como alternativa a la evaluación de la inteligencia mediante los tradicionales tests de Lenguaje y Matemáticas, McClelland planteó migrar a pruebas que, de modo general, estén relacionadas con desempeños reales de la vida, no solo laborales, sino sociales en general. En esa línea, propuso que la evaluación del desempeño de un trabajador debía centrarse en el estudio de su comportamiento (la observación y análisis de su conducta) y en la evaluación de los resultados que alcance. Por ejemplo, si el objetivo es evaluar la habilidad de un individuo para conducir un automóvil, es necesario probar su pericia en el manejo y no pedirle que resuelva un examen escrito. A su vez, si el objetivo es determinar quién será un “buen” policía, primero, es importante averiguar cómo se desempeña un policía (qué es lo que “hace”), acompañarlo, establecer una lista de sus actividades y probar dicha lista al momento de seleccionar a los futuros policías. En ese sentido, propuso evaluar “variables de personalidad”, aunque consideró que era mejor denominarlas “competencias” (McClelland 1973: 7-13).

Entre las competencias más relevantes para el campo laboral, McClelland (1973: 9-11) destacó el liderazgo; las relaciones interpersonales; la paciencia o la

¹⁵⁶ Una herramienta de recolección de datos posee la cualidad de validez cuando “hace lo que se supone que hace y nada más”. En otros términos, la validez es la característica de una medida que evalúa realmente lo que debe medir (Giroux y Tremblay 2004: 27).

¹⁵⁷ El “factor general de habilidad” de un individuo, más conocido como su “coeficiente intelectual” (CI), es calculado mediante el promedio ponderado de los puntajes que alcanza en diversas pruebas de aptitudes intelectuales. Por ejemplo, uno de los tests de inteligencia más aplicados es la Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (EFAI), la cual arroja un índice de inteligencia general que pretende reflejar “la capacidad global para resolver ágilmente distintos tipos de problemas y para realizar operaciones mentales complejas” (Santamaría y Pereña s/f: 2). Para ello, pondera los resultados de cuatro pruebas de aptitudes intelectuales: aptitud espacial, aptitud numérica, razonamiento abstracto y aptitud verbal.

demora en la respuesta ante situaciones irritantes; así como la habilidad para moderar las metas, es decir, proponer logros alcanzables. Asimismo, destacó la importancia de las habilidades comunicativas, las cuales no solo abarcan la comunicación verbal, sino también la no verbal: los gestos, la mirada o la habilidad para saber qué sucede en el escenario social y colocar, en función de ello, el tono emocional correcto a la comunicación. Además, planteó que no debían dejar de ser evaluadas algunas de las habilidades cognitivas tradicionales: de lectura, de escritura y de cálculo.

Al ascenso de los modelos por competencias en los campos educativo y laboral, contribuyeron sustancialmente las teorías de diversos psicólogos cognitivos. Uno de los más destacados es Howard Gardner (2010: 27), quien, al igual que McClelland, cuestionó las visiones unitarias de la inteligencia y el concepto de coeficiente intelectual (CI). En ese sentido, desde inicios de la década de 1980, las investigaciones de Gardner pluralizaron el concepto de inteligencia, ya que plantearon que los seres humanos poseen múltiples aptitudes. Específicamente, Gardner (2010: 37-51) identificó y analizó siete “inteligencias” que eran independientes en grado significativo: la musical, la espacial, la lingüística, la intrapersonal, la interpersonal, la cinestésico-corporal y la lógico-matemática¹⁵⁸.

También ha sido importante para el ascenso de los modelos por competencias la difusión de la Teoría de la Inteligencia Emocional, realizada por Daniel Goleman, desde mediados de la década de 1990¹⁵⁹. Precisamente, Goleman partió de preguntas como:

¿qué cambios *podemos* llevar a cabo para que a nuestros hijos les vaya bien en la vida? ¿Qué factores entran en juego, por ejemplo, cuando personas con un elevado CI no saben qué hacer mientras que otras, con un modesto, o incluso con un bajo CI, lo hacen sorprendentemente bien? (2013: 27)

La tesis de Goleman (2013: 27) es que las respuestas a las preguntas previas radican, con mucha frecuencia, en el conjunto de habilidades que han sido agrupadas en la categoría denominada “inteligencia emocional”. Entre esas habilidades, destacó el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la facultad para motivarse a uno mismo. Además, propuso que todas esas habilidades, pueden ser enseñadas a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la “lotería genética”.

Los aportes de David McClelland y de los psicólogos cognitivos fueron nutridos por diversas disciplinas vinculadas al campo empresarial, como las Teorías Administrativa y de las Relaciones Industriales (Becerra y La Serna 2016: 37-38). Ello impulsó una nueva corriente en el mundo corporativo, donde se

¹⁵⁸ Conforme sus investigaciones avanzaban, Gardner aumentó su lista de inteligencias. De este modo, planteó la existencia de una inteligencia “naturalista” y consideró que los seres humanos pueden poseer inteligencias de tipo “espiritual” y “existencial” (Gardner 1999: 47).

¹⁵⁹ Durante el año 1990, los psicólogos Peter Salovey y John Mayer acuñaron la frase “inteligencia emocional”. Dicha categoría fue vinculada con la capacidad de comprender y regular las emociones, así como con la capacidad de reconocer y manejar los sentimientos propios y ajenos (Papalia, Wendkos y Duskin 2001: 507). Sin embargo, Daniel Goleman es quien más aportó a la difusión de la Teoría de la Inteligencia Emocional.

desarrolló el enfoque de la Administración de Recursos Humanos por Competencias, denominado, de modo más resumido, “Gestión por Competencias”, para el cual un individuo competente es quien logra resolver situaciones complejas. De allí que la noción de “competencia” fuera asociada a un desempeño efectivo (exitoso) y superior (complejo). Se trata de “un comportamiento superior en relación con un estándar de éxito en un puesto o situación determinados” (Alles 2002: 79). Dicha noción empata con la definición de “competencia laboral”, a cuyo desarrollo contribuyó el pensamiento funcionalista de la Sociología. Según Leonard Mertens (1996) esos aportes fueron realizados, principalmente, durante la década de 1980, por el Sistema Nacional de Competencias Laborales de Inglaterra, el cual definió la competencia como “[...] algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar” (Mertens 1996: 71).

En suma, una competencia laboral es un conjunto integrado de habilidades (conocimientos, facultades, destrezas, actitudes y valores), el cual permite al trabajador atender de manera óptima las demandas de su ocupación. Las competencias laborales de un individuo son el resultado de una combinación de interacciones sociales, ocurridas en las trayectorias educativas y en el mercado de trabajo, así como en otros ámbitos de la vida social, entre los cuales destaca la familia de origen. Ciertamente, el nivel de dominio de una competencia laboral también depende del nivel de desarrollo de las capacidades innatas; por ejemplo, las del pintor nato, del vendedor nato, del comunicador nato o del emprendedor nato (La Serna y Serván 2019: 292)¹⁶⁰.

En la Gestión por Competencias, es común dividir las competencias laborales en dos grandes grupos. El primero corresponde a las denominadas “*hard skills*” (“competencias duras”), también conocidas como “competencias técnicas”, las cuales están relacionadas con los saberes propios de una disciplina de la educación superior y/o de un campo ocupacional. Por ejemplo, las técnicas de diseño de un arquitecto, las técnicas para diagnosticar enfermedades de un médico, las técnicas para evaluar proyectos de un economista o las técnicas para formular planes de negocios de un administrador de empresas. El segundo grupo de competencias abarca las denominadas “*soft skills*” (“competencias blandas”), las cuales suelen ser relacionadas con las “habilidades sociales”¹⁶¹. Las competencias de este segundo grupo suelen ser transversales a diversas disciplinas o campos ocupacionales; es decir, son necesarias para un ejercicio óptimo de diferentes profesiones; por ejemplo, la empatía, el trabajo en equipo, las habilidades expositivas o las relaciones interpersonales (La Serna y Serván 2019: 292)¹⁶².

Ciertamente, el sector empresarial, más afín al discurso de la OECD orientado a la función de “instrumental” del sistema educativo, fomentó la introducción de las competencias en el campo educativo. A esas presiones, contribuyeron diversos espacios de debate y diagnósticos desarrollados durante la década de 1990,

¹⁶⁰ Párrafo basado en La Serna (2021: 160).

¹⁶¹ Las “*soft skills*” también son asociadas a competencias conocidas como “conductuales”.

¹⁶² Párrafo basado en La Serna (2021: 160).

entre los cuales destacan los informes SCANS¹⁶³ y Delors. El primero, elaborado por el Departamento de Trabajo de los EE.UU. durante 1993, exhortó por un cambio en la educación escolar. Específicamente, detalló un conjunto de competencias básicas que deberían ser aprendidas en las escuelas de los EE.UU. para así atender las demandas del mundo laboral. Por su parte, el “Informe Delors”, elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, le asignó un peso importante a la función “educativa” (formación en valores) de la escuela. Ello se evidencia en los cuatro pilares educativos que propuso: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y a aprender a ser (UNESCO 1996: 34).

Para evitar el cruce de discursos, los modelos educativos por competencias, adoptados por parte importante de los currículos desde finales de la década de 1990, terminaron siendo eclécticos y, en ese sentido, se concilian con diferentes orientaciones de la enseñanza. De allí que, sin descuidar los contenidos de tipo más instrumental, rescaten los pilares educativos propuestos por la UNESCO. Así, es común que, en los modelos educativos, el proceso de “formación por competencias” integre tres tipos de aprendizajes que deberían ser movilizados para desarrollar tareas específicas y enfrentar problemas de la vida: aprendizajes teóricos (saber), aprendizajes procedimentales (saber hacer) y aprendizajes actitudinales (saber vivir y saber ser) (Becerra y La Serna 2016: 41).

El proceso de conciliación previamente descrito implicó la síntesis de los aportes de disciplinas o corrientes teóricas del campo educativo que, en diversos aspectos, entran en conflicto, por ejemplo, el Conductismo Psicológico y el Constructivismo Educativo. Ciertamente, dicha conciliación también rescató la noción de “competencia laboral” influida por el análisis funcional de la Sociología. No obstante, existen corrientes sociológicas que no han asumido la visión funcionalista de las competencias y que, por el contrario, cuestionan esta dirección asignada al sistema educativo. También han sido críticas a la orientación “instrumental” de la formación por competencias diversas voces desde los campos de la Pedagogía y de la Filosofía. Entre los cuestionamientos, ha sido planteado que los modelos por competencias se han convertido en un canal a través del cual el capitalismo ha llevado al sector educación a responder, exclusivamente, a las demandas del sector empresarial. En ese sentido, la formación por competencias ha sido cuestionada por ser deshumanizante y rentista, tal como es posible desprender de las dos siguientes críticas:

Autores como Alonso et al. (2009) advierten sobre el giro observado desde la concepción de competencia como dominio de una disciplina de conocimiento (Barnett, 2001) hacia un carácter operacional, medible, efímero y susceptible de ser utilizado en el mundo del trabajo (Ortiz y Olaz 2022: 159).

El colegio o el instituto no pueden ser una fábrica de trabajadores, pero tampoco lo puede ser la universidad, cada vez más rebotante de aquellas competencias y habilidades destinadas en exclusiva a satisfacer un sistema productivo

¹⁶³ El título del informe corresponde a la sigla (en idioma inglés) de “*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*”.

depredador y excluyente. La enseñanza debe ser un potenciador de las propias capacidades, no un elemento limitador de posibilidades (González 2022).

Más allá de los cuestionamientos, resulta evidente que los modelos por competencias se han anclado a los procesos educativos. De allí que para relacionar la trayectoria universitaria con la laboral resulte funcional analizar el “currículo” de las universidades; así como las competencias que promueve, genera y/o fortalece en sus estudiantes. Antes de ello, es oportuno partir de la noción de “currículo” de una organización educativa. Esta última categoría constituye el proyecto formativo de dicha organización, el cual debería articular, de manera estructurada, los contenidos y experiencias de aprendizaje que la organización ofrece, de modo general, a sus estudiantes. Precisamente, el proyecto formativo, documentado y difundido por los canales oficiales, suele ser denominado “currículo formal”, “currículo oficial”, “currículo tácito”, “currículo escrito” o “currículo explícito”. Se trata de un documento que contiene mucho más que el flujograma de asignaturas que deben ser cursadas (o malla curricular). En ese sentido, para el nivel de educación universitaria, se espera que el currículo formal abarque, al menos, el modelo educativo de la universidad (que incluye un perfil general de todos los egresados), el perfil del egresado de cada carrera (perfil específico) y el plan de estudios de cada carrera (Becerra y La Serna 2016: 60).

Conviene reconocer que, hasta la década que inició en el año 2000, los logros o resultados formativos de los currículos formales (oficiales) de las universidades peruanas solían ser expresados en objetivos; además, una parte importante del campo empresarial era ajeno a los modelos de competencias laborales. Sin embargo, las grandes empresas privadas que operaban en el Perú, particularmente, las filiales de las corporaciones transnacionales, ya habían introducido modelos de competencias para sus procesos de reclutamiento, selección, monitoreo, evaluación, capacitación y retroalimentación de personal¹⁶⁴. Siguió dicha tendencia grandes empresas de capital nacional y las medianas empresas del sector formal de la economía. De allí que, para fines de la década del año 2000, el denominado “enfoque por competencias” se había generalizado entre las grandes empresas que operaban en el Perú (Becerra y La Serna 2010: 28-33). Precisamente, Becerra y La Serna (2010: 55) entrevistaron a profundidad a los responsables del reclutamiento y selección de personal de un grupo de importantes empresas y corporaciones que operan en el Perú. De este modo, encontraron que, entre las competencias más demandadas por dichas organizaciones, destacaban las habilidades para sostener relaciones interpersonales, trabajar en equipo y orientarse al cliente. Además, buscaban captar profesionales analíticos, proactivos, orientados a resultados y hábiles en materia de adaptación a los cambios.

A causa de la consolidación de los modelos de gestión por competencias en el campo empresarial, las entidades educativas, comenzaron a migrar, gradualmente, de currículos por objetivos a currículos por competencias. En el nivel de educación superior, las competencias empezaron a ser presentadas en

¹⁶⁴ Tal como precisa Martha Alles (2002: 73), la denominada “Gestión por Competencias” llegó a Latinoamérica de la mano de las grandes empresas multinacionales, cuyas oficinas centrales fueron las primeras en aplicarla.

los modelos educativos de las universidades y/o en los perfiles de los egresados de sus carreras. No solo ello, en el caso del Perú, los modelos curriculares basados en competencias se consolidaron debido a la introducción de los sistemas de acreditación en el sistema universitario (Becerra y La Serna 2016: 11). Otro cambio que apuntaló la formación por competencias fue el proceso de licenciamiento de las universidades en el marco de la Ley universitaria N° 30220¹⁶⁵ (Congreso de la República 2014).

Debido a las explicaciones previas, resulta fácil entender que, entre las diversas opciones de corrientes y modelos de diseño curricular para la educación superior, uno de los que más peso ha ganado en el campo universitario peruano es el que entiende a las competencias tal como las concibió el campo empresarial. De allí que, en línea con la propuesta de Alles (2002: 79), las competencias del currículo universitario sean presentadas como conjuntos integrados de capacidades (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) que se plasman en desempeños complejos y exitosos. Por ejemplo, la investigación académica (asociada a los métodos científicos) es una competencia de egreso que se espera domine cualquier egresado universitario (ciertamente, aplicando los métodos de investigación propios de su disciplina o carrera). Esta competencia debería ser ejercida, por ejemplo, para realizar la tesis de grado.

A su vez y continuando con el ejemplo, la investigación académica requiere para su ejercicio del despliegue de un conjunto de habilidades o “subcompetencias”: formular un problema de investigación, sistematizar literatura teórica y evidencias empíricas asociadas a dicho problema, plantear hipótesis sobre el problema de investigación (cuando sea pertinente), diseñar una metodología para contrastar las hipótesis, levantar y procesar datos en función de la metodología diseñada, analizar la información generada y contrastar las hipótesis, sintetizar conclusiones y proponer recomendaciones en función de los hallazgos de la investigación. Claramente, para generar una investigación exitosa, es necesario el ejercicio de las diversas capacidades. De allí que la investigación académica sea una competencia, ya que su aplicación exige un desempeño complejo, es decir, integrar organizada y coherentemente una gran cantidad de capacidades que no necesariamente se desarrollan en un solo curso, sino a lo largo de diversas asignaturas que deberá cursar el alumno universitario como parte del plan de estudios de su carrera.

Por otro lado, si bien no se trata de una regla, las competencias de egreso del currículo universitario formal (oficial) suelen ser divididas en generales y específicas. Las primeras, también denominadas “genéricas”, son transversales; en el sentido de que son necesarias para el ejercicio de diversas profesiones y tienden a estar asociadas a las competencias “blandas” (*“soft skills”*). Sin embargo, también pueden ser consideradas “generales” competencias más técnicas como la “investigación científica. Este grupo de competencias suele ser ubicado en el perfil general del egresado de una universidad. En ese sentido, las competencias generales resumen los rasgos principales que deberían

¹⁶⁵ La Ley universitaria N° 30220 del año 2014, específicamente, aludía a procesos formativos y logros de aprendizaje expresados en términos de competencias: artículos 46 y 131 (Congreso de la República 2014).

caracterizar a todos los profesionales formados por dicha universidad, sin importar la carrera de la cual hayan egresado. En cambio, las competencias específicas suelen ser propias de una carrera y están más relacionadas con las competencias “duras” o técnicas. De allí que suelen ser ubicadas en el perfil específico del plan de estudios la carrera a la cual pertenecen¹⁶⁶ (Becerra y La Serna 2016: 32)¹⁶⁷.

En este punto, conviene destacar que las Ciencias Sociales y Educativas han evidenciado la existencia de un “currículo oculto”, también denominado currículo “implícito”. Este último puede llegar a ejercer más influencia en la formación de los estudiantes que el oficial (formal), especialmente, en relación con el aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos; es decir, competencias blandas. En el nivel universitario, el currículo oculto se genera a través de las interacciones, desarrolladas dentro o fuera de las aulas, entre el estudiante y los demás miembros de la comunidad universitaria, particularmente, los profesores, las autoridades y sus compañeros de estudios. Es evidente que los aprendizajes que generan estas interacciones no han sido establecidos intencionalmente en el currículo oficial. Por lo general, son el resultado de la conducta rutinaria, y, muchas veces, automática e irreflexiva, de los docentes, las autoridades u otros miembros de la comunidad universitaria (Becerra y La Serna 2016: 60).

El sociólogo educativo Michael Apple generó las bases para el desarrollo del campo de investigación enfocado en currículo oculto. Ciertamente, Apple se concentró en el estudio del currículo oculto de la escuela, al cual presentó como “la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años” (Apple 2008: 27). Ciertamente, el currículo oculto, más que el oficial, suele constituir la impronta que deja en la personalidad del estudiante una trayectoria educativa, por ejemplo, la escolar o la universitaria.

¹⁶⁶ Es importante reconocer que, las competencias técnicas características de algunas carreras podrían ser competencias “blandas” para otras carreras. Por ejemplo, las habilidades expositivas tienden a ser consideradas competencias “blandas” en carreras de Economía, Biología, Arquitectura, Ingeniería Mecánica o Ciencias de la Salud; pero, en el caso de una carrera de Comunicación Social, las habilidades expositivas constituyen competencias técnicas que deberían dominar, en un nivel profundo, sus egresados. De allí que sea común encontrar las habilidades expositivas dentro de las competencias generales de las universidades, pero, en el caso de una carrera de Comunicación Social, serían parte del perfil específico de dicha carrera. Este tipo de excepciones no anulan la tendencia a ubicar competencias blandas entre las competencias en generales (transversales o compartidas por las diversas carreras de una universidad) y las competencias técnicas, propias de una carrera, en el perfil específico de dicha carrera (Becerra y La Serna 2016: 51).

¹⁶⁷ Además, de las competencias universitarias de egreso (generales y específicas), es posible identificar un subconjunto de competencias denominadas “básicas” o “instrumentales”. Estas últimas abarcan saberes fundamentales que, normalmente, son adquiridos en la escuela y son necesarios para desempeñarse en cualquier trabajo; sin importar si este último exige o no estudios superiores. Por ejemplo, la habilidad para el cálculo, la lecto-escritura o la comunicación oral (Larraín y González 2005: 31). Ciertamente, el dominio de las competencias básicas es indispensable para el ingreso a los estudios superiores.

1.3 Metodología

El presente capítulo de la tesis detallará el diseño metodológico que fue propuesto para la investigación, así como el ámbito de esta. Posteriormente, será identificada la población objeto de estudio y las estrategias planificadas para seleccionar a la muestra. Finalmente, serán descritas las técnicas propuestas para el recojo y el análisis de los datos.

1.3.1 Diseño general de la investigación

Como primer paso para justificar el diseño de la investigación, es importante recordar su objetivo principal: establecer si el egreso de una universidad “de élite” peruana, que forma cuadros para el campo corporativo, contribuye a eliminar las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores o si, por el contrario, dicha brecha se mantiene en la trayectoria laboral (reproducción social). Para alcanzar dicho objetivo, fue propuesto comparar la primera década de la trayectoria laboral de los egresados de una misma universidad “de élite” provenientes de grupos socio-económicamente disímiles al iniciar sus estudios superiores. De este modo, **los procesos de levantamiento y análisis de datos de la investigación se respaldan en la categoría de trayectoria, la cual está inscrita en la teoría del curso de vida.** Dicha teoría también se respalda en **otras categorías relevantes para alcanzar los objetivos de la investigación como las transiciones, los eventos o acontecimientos, al igual que los *turning point* o bifurcaciones.**

Una expresión metodológica de la teoría del curso de vida son las historias de vida, es decir, las cronologías de actividades o eventos ocurridos a lo largo del curso de vida (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 4). De allí que **sea pertinente acudir a las herramientas metodológicas usadas por las historias de vida, así como por otros tipos de estudios biográficos. El núcleo básico de dichas investigaciones, más allá del enfoque o de la estrategia metodológica adoptada, lo constituye la perspectiva del actor** (Roberti 2012: 133). Para captar esa perspectiva, las entrevistas a profundidad se presentan como herramientas metodológicas propicias. Precisamente, Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez (2006: 178) plantean que, **en la historia de vida, el investigador obtiene los datos primarios a partir de entrevistas y conversaciones con el individuo.**

Para el desarrollo de la presente investigación, se propuso aplicar “entrevistas semiestructuradas” a los egresados de una universidad “de élite”. Al respecto, Mallimaci y Giménez proponen que

[l]a entrevista abierta aparece como un instrumento privilegiado en la construcción de la historia de vida (Atkinson, 1998: 41; Miller, 2000: 92, 100): a través de entrevistas realizadas a partir de una guía pero sin estructurar las preguntas, podremos permitirnos escuchar mejor al entrevistado o la entrevistada en sus idas y venidas por distintos momentos de su existencia, podremos seguirlo en los diversos ambientes por los que transita, y lo encontraremos en las esferas de actividad en las que su vida se desenvuelve. Quien entrevista recurrirá a la repregunta para precisar detalles, o para pedirle

al entrevistado que desarrolle temas significativos (2006: 192).

Así, la principal materia prima para alcanzar los objetivos de la presente investigación serán los datos levantados mediante entrevistas, semiestructuradas y a profundidad, aplicadas a egresados de una universidad “de élite” que forme cuadros para el campo corporativo. No solo ello, la mayoría de esos datos son de tipo biográfico, debido a que corresponden a la trayectoria laboral de egresados universitarios, así como a sus otras trayectorias de vida relevantes, por ejemplo, la familiar y la educativa. Además, debido a que los entrevistados evocarán experiencias pasadas, las entrevistas también pueden ser calificadas de “retrospectivas”.

Simultáneamente, la investigación es longitudinal, debido a que recoge y analiza fenómenos ocurridos a lo largo de diversos años: eventos, transiciones, períodos de crisis, entre otras experiencias. Por último, los datos recogidos mediante las entrevistas serán complementados con información estadística; así como datos provenientes de memorias, informes y reportes de la Universidad del Pacífico que son de dominio público o que serán solicitados a la UP, siempre cumpliendo los requisitos de la protección de datos. Ciertamente, el uso de datos estadísticos para refinar el análisis no implica que el diseño de la tesis siga un enfoque mixto.

En suma, **el diseño de la presente investigación es de tipo cualitativo, dado que el principal método para levantar los datos son entrevistas a profundidad, de tipo retrospectivo y semiestructuradas.** Dichas entrevistas pretenden captar, no solo acontecimientos objetivos, sino también la perspectiva de los actores, sus subjetividades, así como los sentimientos que les causaron sus vivencias. En efecto, como señala Irene Vasilachis:

[l]a investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local (2006: 33).

1.3.2 Ámbito de la investigación

Para identificar el ámbito de la investigación conviene recordar la pregunta principal que pretende resolver: en el campo laboral corporativo, configurado por las reformas económicas de la década de 1990, ¿el egreso de una universidad “de élite” peruana contribuye a eliminar las desigualdades relacionadas con el origen socio-económico?. Ciertamente, el epicentro de las reformas “promercado” implementadas en el Perú hace tres décadas ha sido Lima Metropolitana (que, para fines de la presente investigación, abarca, tanto a la provincia de Lima como a la provincia constitucional del Callao). Allí se ubican las sedes de parte importante de las grandes empresas que han sido el motor de la economía, incluso desde antes del inicio de las reformas de la década de 1990. No solo ello, si bien diversas empresas de gran tamaño realizan operaciones fuera de Lima (como las empresas mineras o las más importantes agroexportadoras), sus áreas encargadas de tomar las decisiones estratégicas

(directorios y gerencias) suelen estar ubicadas en Lima (Becerra y La Serna 2010: 68-69). No es casual que el Departamento de Lima, que incluye a Lima Metropolitana, ocupe al 34,67% de la población económicamente activa¹⁶⁸ del Perú, pero genere la mayor parte de la producción del país¹⁶⁹: el 55,77%, tal como revelan las estimaciones del Banco Central de Reserva del Perú (s.f)¹⁷⁰. De allí que el ámbito de la investigación sea fundamentalmente Lima Metropolitana; aunque las trayectorias laborales de los egresados de la Universidad escogida para el caso de la presente tesis obligaron a ampliar dicho ámbito al extranjero.

Además, se trata de un estudio de caso, debido a que serán elegidos los egresados de una misma universidad, pero de orígenes socio-económicos disímiles. Dado que el interés de la investigación es estudiar las trayectorias laborales de los egresados de una universidad “de élite”, es necesario seleccionar una organización universitaria cuyos rasgos se aproximen a las nociones que, implícita o explícitamente, son usadas en las investigaciones realizadas por científicos sociales para identificar a las universidades de élite. Dichos rasgos, en diversa medida, están presentes en la definición de universidad “de élite” ofrecida por Carson Byrd (2017: 6). Ciertamente, y tal como fue señalado en la sección 1.1.2 del presente documento, parte importante de las investigaciones que analizan casos de universidades de élite han sido realizadas en los EE.UU. Sin embargo, no resulta lógico aspirar a un empate perfecto entre los rasgos considerados en esas investigaciones para calificar a una universidad como “de élite” y aquellos presentes en la realidad universitaria peruana.

A pesar de la limitante previamente descrita, en el Perú, sí es posible identificar universidades que se dedican, esencialmente, a formar cuadros para el sector empresarial y cuyas características se asemejan a varios de los rasgos de las universidades de élite de los EE.UU. En línea con ello, ha sido elegida la Universidad del Pacífico, debido a que, además de haberse especializado en carreras del campo económico-empresarial, cumple varios de los rasgos de una universidad “de élite” según la definición de Byrd (2017: 6), entre los cuales destacan el prestigio que le ofrece a sus egresados y las importantes oportunidades laborales a las que acceden estos últimos; así como la concentración de un número sustancial de estudiantes provenientes de familias acomodadas. A continuación, es explicado por qué la Universidad del Pacífico cumple dichos rasgos.

¹⁶⁸ Tal como explican La Serna y Serván (2019: 227), la población económicamente activa (PEA) abarca a los individuos aptos (capaces) y disponibles para ejercer funciones productivas. El INEI (2000) destaca que la PEA representa la fuerza laboral de una economía y constituye el indicador de oferta de trabajo del mercado laboral (también conocida como la “oferta de mano de obra”). En el Perú, este grupo abarca a las personas de 14 años o más que produjeron bienes y servicios durante la semana anterior a la aplicación de la Encuesta Permanente de Empleo o que están disponibles para dicha labor.

¹⁶⁹ Medida a través del Producto Bruto Interno valorizado a precios corrientes.

¹⁷⁰ Las últimas estimaciones que ofrecía el Banco Central de Reserva del Perú, al momento de elaborar el manuscrito de la presente tesis, correspondían al año 2016, para producción, y al año 2017, para empleo.

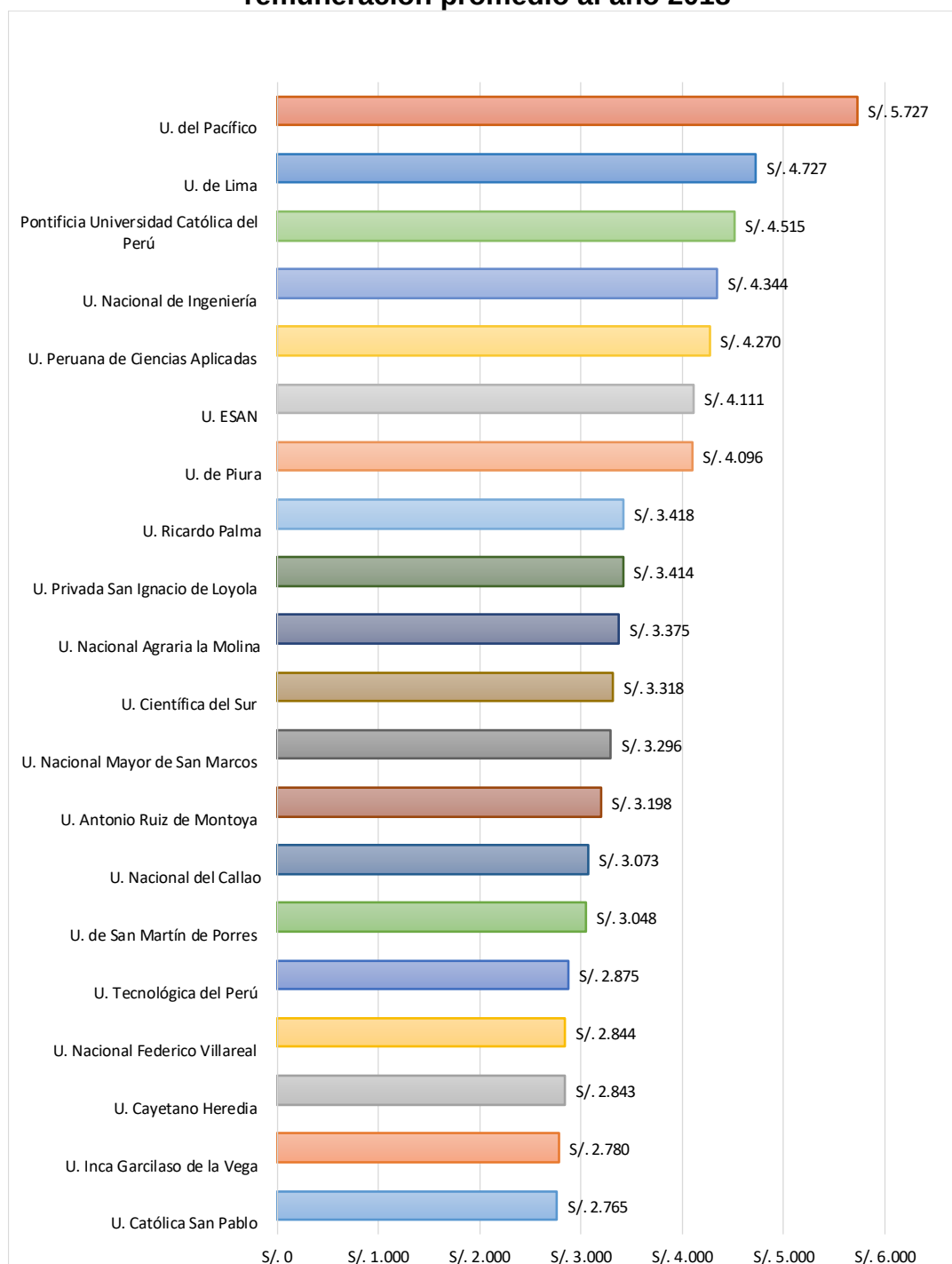
La Universidad del Pacífico (UP) fue fundada el 28 de febrero de 1962 por un grupo de personalidades del sector empresarial, con el apoyo de la Compañía de Jesús, quienes concibieron la Universidad como un centro de formación e investigación que debía trascender las fronteras del país. Su misión la concibe como una comunidad académica con vocación de excelencia, especializada en carreras y programas vinculados con la Economía, el Derecho y la Gestión de Organizaciones, tanto del sector privado como del sector público. Actualmente, ofrece diversos programas de postgrado y nueve carreras en pregrado, vinculadas, en su mayoría, con el campo económico-empresarial: Administración; Contabilidad; Derecho; Economía; Finanzas; Humanidades Digitales; Ingeniería de la Información; Ingeniería Empresarial; Ingeniería en Innovación y Diseño; Marketing y Negocios Internacionales; y Política, Filosofía y Economía (Universidad del Pacífico s/f)¹⁷¹.

La Universidad del Pacífico es una organización de educación superior reconocida por su prestigio. De allí que, en el ranking de las mejores universidades del Perú del año 2019, elaborado por AméricaEconomía Intelligence, la UP ocupe el tercer lugar a nivel nacional, después de la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Conviene destacar que dicho ranking se basa en un índice que pondera los siguientes indicadores: calidad académica (25%), investigación e innovación (25%), prestigio (15%), acreditación (10%), internacionalización (10%), infraestructura (5%), selectividad académica (5%) e inclusión (5%) (AméricaEconomía Intelligence 2019).

La Universidad del Pacífico también destaca por las oportunidades laborales a las cuales acceden sus egresados. En efecto, en sus aulas, ha sido formada parte importante de la élite empresarial-económica peruana y, según la información ofrecida por el portal “ponte en carrera” durante el año 2018, sus egresados obtenían, en promedio, las más altas remuneraciones del mercado laboral peruano (Instituto Peruano de Administración de Empresas, Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y Ministerio de Educación s/f), tal como muestra el gráfico N° 6.

¹⁷¹ Párrafo adaptado de La Serna (2019: 75).

Gráfico N° 6
Las 20 universidades peruanas cuyos egresados obtienen la mayor remuneración promedio al año 2018



Fuente: MTPE - DGPE - Dirección de investigación Socio Económico Laboral (DISEL)
 Elaboración: Portal "puente en carrera" (Instituto Peruano de Administración de Empresas, Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y Ministerio de Educación s/f)

Finalmente, las aulas de la Universidad del Pacífico concentran a un número importante de estudiantes provenientes de familias socio-económicamente acomodadas, lo cual está asociado al valor monetario promedio de sus pensiones. Así, según un informe del Grupo Educación al Futuro (2019), basado

en una muestra de 33 universidades privadas ubicadas en el departamento de Lima, la UP ocupó el primer lugar en materia de mayores costos de pensiones y costos totales por ciclo.

1.3.3 Población objeto de estudio y estrategia de muestreo planificada

Para identificar a la población que será estudiada, es oportuno recordar que **la variable dependiente de la presente investigación son las trayectorias laborales**. Un primer grupo de trayectorias laborales corresponde a las de aquellos egresados que ingresaron en un mismo período a la Universidad del Pacífico y pertenecían al nivel socio-económico más alto de dicha promoción de ingresantes. El segundo grupo de trayectorias laborales corresponde a las de aquellos egresados de la UP que ingresaron el mismo período que el grupo anterior, pero pertenecían al nivel socio-económico más bajo de su promoción o cohorte de ingresantes. Ciertamente, las trayectorias previas a la laboral, así como aquellas que suelen ser simultáneas a esta última (por ejemplo, los estudios de postgrado), no serán descuidadas, siempre y cuando constituyan variables independientes que afecten a la dependiente; es decir, mientras aporten al entendimiento de la trayectoria en el mercado de trabajo. Entre las trayectorias previas a la laboral que conviene analizar, destacan, entre otras, aquella que corresponde a la familia de origen y a la educativa (con énfasis en la trayectoria universitaria, debido a la pregunta de investigación; aunque también será analizada la trayectoria escolar). Precisamente, en un nivel específico, **las trayectorias laborales que serán comparadas pueden ser consideradas la unidad de análisis de la presente tesis**, debido a que permitirán centrar la investigación en el objeto de estudio que es la dialéctica entre reproducción social y meritocracia.

A partir de la variable dependiente, y en el marco del paradigma del curso de vida, es posible desprender la **unidad de observación (y principal fuente de datos e información) de la investigación. Se trata de una muestra de individuos que egresaron de la Universidad del Pacífico e iniciaron sus estudios superiores el mismo semestre, pero provenían de orígenes socio-económicos disímiles**. Estas condiciones (criterios de inclusión) permiten dividir la muestra en dos grupos en función de la posición social de sus hogares al momento de iniciar sus estudios universitarios. De allí que, para identificar a la población que será estudiada, han sido seleccionados los egresados de UP que ingresaron a la Universidad durante el primer semestre del año 2006, cuyo número es de 474 en total¹⁷². De ellos, Beltrán y La Serna (2011) recogieron datos académicos, pedagógicos, socio-familiares y psicológicos que corresponden a su etapa universitaria¹⁷³.

¹⁷² Es importante destacar que, desde fines de la década de 1990, la mayoría de ingresantes a la Universidad del Pacífico, inicia estudios en el primer semestre de cada año. Si bien a mitad de cada año existe un proceso de admisión que permite iniciar estudios durante el segundo semestre, suele ser un grupo minoritario el que inicia estudios en dicho semestre (conformado principalmente por traslados de otras universidades, estudiantes que reservaron su matrícula luego de ser admitidos a la UP y, más recientemente, alumnos que ingresaron por la escuela preuniversitaria que se desarrolla en el primer semestre del año).

¹⁷³ Si bien, durante el primer semestre del año 2006, ingresaron a la Universidad del Pacífico 491 individuos, Beltrán y La Serna (2011) solo disponían de datos de 474 ingresantes, pues 17 de

La selección de egresados de la UP que ingresaron durante el primer semestre del año 2006 permitirá estudiar, con seguridad, 10 años de su trayectoria laboral (su primera década en el mercado de trabajo¹⁷⁴), debido a que, salvo casos excepcionales, dichos ingresantes deberían haber terminado sus estudios en el año 2010 o, como máximo, en los siete semestres siguientes, para así no incumplir con las normas del límite de ciclos de permanencia en la UP¹⁷⁵. No solo ello, es importante considerar que la trayectoria laboral no se inicia al momento de egresar de la Universidad, sino que comienza con las primeras prácticas preprofesionales, las cuales tienden a iniciarse tres años después de haber comenzado los estudios universitarios. En el caso de la población objeto de estudio en la presente investigación, se trataría de fines del año 2008 e inicios del 2009. Consecuentemente, si son considerados dentro de la trayectoria laboral los años de prácticas preprofesionales, en algunos casos, se estarían estudiando sus primeros 15 años de participación en el mercado de trabajo.

Para identificar a los miembros de la población objeto de estudio, se propuso acudir a las escalas de pago de pensiones que les fueron asignadas. Dichas escalas dividían los estudiantes en cuatro grupos: “A”, “B”, “C” y “D”, donde el grupo “A” correspondía a la escala más baja de pensiones y el grupo “D”, a la más alta. De allí que los estudiantes de la UP que ingresaron durante el primer semestre del año 2006, y fueron asignados en las dos escalas extremas: “A” y “D”, constituyeron los dos grupos de la población que pretendía analizar y comparar la presente investigación, debido a que ambas escalas reflejan las situaciones socio-económicas más disímiles posibles. En la primera escala, están ubicados fundamentalmente hogares que pertenecen a los sectores de nivel socio-económico medio y medio-bajo; en la segunda, los sectores socio-económicos más acomodados. Para entender ello, a continuación, son explicados, a grandes rasgos, los criterios que, durante el año 2006, eran aplicados para asignar su escala de pago de pensiones a un estudiante¹⁷⁶, lo cual permitirá entender por qué la escala de pago fue considerada como índice para identificar el origen socio-económico del estudiante que ingresó a la UP durante el semestre seleccionado.

Primero, conviene mencionar que el sistema aplicado por la Universidad del Pacífico para asignar la escala de pago de pensiones, así como el número de escalas, han cambiado durante los últimos años. Incluso, el área encargada de

ellos no registraban datos completos en los expedientes de la UP, ya sea porque ingresaron, pero no se matricularon en la Universidad; ya sea porque iniciaron estudios, pero los abandonaron a las pocas semanas sin haber siquiera solicitado reserva de matrícula o haber realizado trámite de retiro de semestre alguno.

¹⁷⁴ Ese cálculo considera que fue planificado desarrollar el trabajo de campo entre los años 2021 y 2022.

¹⁷⁵ Según el inciso b.5 del artículo 6.4 del Reglamento de estudios de la Universidad del Pacífico, el cual normaba la vida académica de quienes ingresaron durante el año 2006 a la UP, caía en la categoría de selección denominada “baja” (es decir, perdía su derecho de permanencia en la Universidad), el alumno que, en un plazo de 17 semestres cronológicamente consecutivos, no hubiese completado las asignaturas necesarias para egresar de una sección o facultad. No ingresaban en este cómputo los semestres en que el alumno, debidamente autorizado por razones graves, se retiraba de ciclo (Universidad del Pacífico 2005: 11).

¹⁷⁶ Basado en información provista por Ana María Becerra Marsano exdirectora de la oficina de Becas y Bienestar de la UP.

dicha asignación ha cambiado de nombre: en la década de 1990, se denominaba Oficina de Becas y Bienestar; mientras que su actual nombre es Dirección de Pensiones. Por su parte, el sistema aplicado a la población que será estudiada fue diseñado y mejorado progresivamente entre las décadas de 1980 y 1990. Dicho sistema se basó en los procesos y procedimientos elaborados por R.P. Ángel Palencia S.J. Así, el sistema que fue aplicado para asignar su escala de pago a los miembros de la población objeto de estudio se basaba en tres dimensiones fundamentales: los ingresos del hogar, las cargas familiares (como el número de hijos del hogar en condición de estudiantes) e indicadores del nivel de vida de la familia nuclear del ingresante¹⁷⁷.

Conviene mencionar que, en el grupo de ingresantes de la UP pertenecientes a los hogares considerados de menor nivel socio-económico, también fue planificado ubicar a estudiantes que fueron becados debido a las dificultades económicas de sus familias¹⁷⁸. Para facilitar la organización de los datos de identificación de cada grupo de la muestra, dichos individuos fueron añadidos al grupo que le fue asignada la escala más baja: la escala “A”.

A continuación, mediante la tabla N° 1, es mostrada la distribución de las escalas de pago de interés para la presente investigación, las cuales fueron asignadas a la población ingresante a la UP durante el primer semestre del año 2006. También se incluye la distribución de los estudiantes migrantes (aquellos que provienen de provincias diferentes de Lima), quienes no serán incluidos en la presente investigación, debido a que sus trayectorias educativas y laborales ya fueron estudiadas por La Serna (2019 y 2021).

Tabla N° 1
Distribución de las escalas de pago asignadas a la población ingresante a la UP durante el primer semestre del año 2006

	Número total	Migrantes*
Ingresantes semestre 2006-1	474	43
Ubicados en la escala D (la más alta)	143	4
Ubicados en la escala A (la más baja)	117	12
Beca total	5	0

* Los casos de estudiantes migrantes también han sido incluidos dentro del número total presentado en la segunda columna que corresponde al número total de la población ingresante.

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

Elaboración: propia

¹⁷⁷ Conviene mencionar que, si la situación socio-económica de la familia del estudiante sufría algún deterioro durante el desarrollo de la carrera en la UP, el responsable económico del hogar podía solicitar, con los documentos sustentatorios del caso, una reconsideración de la escala asignada.

¹⁷⁸ Es importante señalar que solo fueron considerados parte de la población de menor nivel socio-económico de la UP los alumnos becados que no hubieran podido estudiar en la UP si es que no obtenían la beca. De allí que no fueran considerados parte de dicha población quienes recibieron el beneficio de la beca por ser hijos de los trabajadores de la UP (docentes o personal administrativo), pero sí hubieran podido pagar una escala mayor a la “A”. Dicha consideración es importante, ya que un derecho laboral de los trabajadores de la Universidad del Pacífico es que sus hijos no paguen por sus estudios universitarios en la UP, sin importar si el trabajador está en condición o no de pagarlos.

La tabla N° 1 evidencia que el número de ingresantes de la UP que fueron ubicados en la menor escala de pago (117) no dista mucho del número de ingresantes que pertenecían a los niveles socio-económicos más altos (147). Ello, en primer lugar, colisiona con percepciones o representaciones sociales erróneas, según las cuales, a la Universidad del Pacífico, solo asisten estudiantes provenientes de los niveles socio-económicos más altos de la sociedad peruana. Además, confirma la existencia de una masa crítica necesaria para justificar una comparación de las trayectorias laborales de egresados pertenecientes a las dos escalas. Ello sustenta la validez del trabajo de campo planificado, el cual debe levantar datos que generen información que permita contrastar la hipótesis y alcanzar los objetivos de la investigación.

Para seleccionar a los entrevistados, fue planificado realizar invitaciones aleatorias (por ejemplo, siguiendo el orden alfabético de los apellidos) a los miembros de las listas de ingresantes de los dos grupos socio-económicos identificados. Además, fue considerado solicitar a los entrevistados datos de contacto de otros miembros de la población objeto de estudio y, de ser posible, que pongan en contacto al investigador con sus amigos más cercanos de la Universidad. Ciertamente, **los egresados entrevistados constituyen la fuente de datos o unidad de información más importante de la presente investigación.**

También fue planeado seguir levantando datos mediante entrevistas a los miembros de cada grupo de la población objeto de estudio hasta cumplir con el criterio de saturación de categorías. Dicho criterio, característico de los métodos cualitativos de muestreo, implica continuar el trabajo de campo hasta conseguir que los datos evidencien una “redundancia sistemática”. De allí que exija recolectar datos hasta el punto en el cual ha sido escuchada una cierta diversidad de ideas y, en las entrevistas adicionales, no aparezcan elementos nuevos (Martínez-Salgado 2012: 617). En términos más específicos, se trata de desarrollar entrevistas hasta que los datos levantados comiencen a ser repetitivos (Hernández, Fernández-Collado y Baptista 2010: 459).

1.3.4 Técnicas de levantamiento de datos

Conviene iniciar la presente sección recordando que fue planeado levantar datos biográficos de egresados que participan en el campo laboral corporativo mediante entrevistas. Ciertamente, los miembros de la población objeto de estudio no solo trabajan en el Perú, sino también en el extranjero. Además, fue considerado que parte de los egresados a quienes se deseaba entrevistar podían estar siguiendo estudios de postgrado, ya sea en el Perú o en el extranjero. En este último caso, era probable que no estuvieran laborando.

Para identificar de modo preciso a los miembros de la población objeto de estudio y seleccionar la muestra de egresados que serán entrevistados, primero, se planificó acudir a la base de datos de Beltrán y La Serna (2011), la cual permite observar la escala de pago que fue asignada a cada estudiante que ingresó a la Universidad del Pacífico durante el primer semestre del año 2006. Luego, para ubicarlos y solicitarles la entrevista, se planeó acudir a la base de datos de

egresados que maneja la unidad de *Data Intelligence*, de la dirección de Ingeniería de Soluciones de la UP. Dicha base de datos contiene la dirección, teléfonos y correos electrónicos de los egresados de la Universidad del Pacífico.

Antes de comenzar la entrevista, a cada participante, le sería solicitado que acepte un consentimiento informado. Precisamente, el Anexo I incluye un modelo del consentimiento informado diseñado para ser aplicado a los egresados. Por su parte, las entrevistas a profundidad, retrospectivas y semiestructuradas, constituyen el instrumento metodológico aplicado a los egresados de la UP. Un modelo de la guía de entrevistas diseñada para los egresados es incluido en el Anexo II del presente documento. Ciertamente, dicha guía trata de evitar acudir a categorías teórico-analíticas tales como los capitales, las trayectorias, las transiciones, los eventos y los *turning point*, debido a que, si bien dichas categorías son fundamentales para alcanzar los objetivos de la presente investigación, su significado sociológico no es manejado por el grueso de los entrevistados. Más bien, las preguntas de la guía de entrevistas acuden a terminologías más cotidianas o próximas a la formación de los entrevistados; por ejemplo, las que corresponden a la Gestión por Competencias. Evidentemente, fue planificado que, durante el análisis de los datos levantados, las respuestas a las preguntas sean asociadas a las categorías teórico-analíticas que corresponden al enfoque de la presente investigación.

Respecto de la guía de entrevistas para los egresados, es necesario señalar que fue diseñada, fundamentalmente, para permitir levantar datos de las trayectorias laborales de los miembros de la muestra. De modo tal que cumpla con el propósito de las historias de vida: descubrir la relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales y el impacto de las decisiones personales en los procesos de cambio y estructuración social (Aceves 1999: 5). A la vez, el diseño de la guía de entrevistas apuntó a permitir el entendimiento y la interpretación de los eventos de una trayectoria particular: la laboral. En este caso, se trata de un instrumento destinado a la elaboración de un tipo particular de historias de vida, las cuales Jorge Aceves (1999: 4) denomina “historias de vida focales o temáticas”. Este tipo de historias de vida, sin descuidar otras trayectorias, enfatizan un aspecto problemático de la vida del narrador, es decir, se concentran en un tema principal o cuestión en el curso de la experiencia de vida del entrevistado. En el caso de la presente investigación, se trata de las trayectorias universitaria y laboral¹⁷⁹. Precisamente, Aceves afirma que las historias de vida focales o temáticas

[...] permite[n] realizar una variante que serían las “historias de vida cruzadas” o “múltiples”, de personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y “polifónica” del tema/problema objeto del interés de la investigación. La reconstrucción de trayectorias personales en torno a un tema es también el factor de decisión para optar por estas variantes (1999: 4).

¹⁷⁹ Ciertamente, las trayectorias familiar y escolar no fueron descuidadas, debido a la importancia que le asignan los modelos teóricos y las evidencias empíricas en la explicación de la trayectoria laboral.

Siguiendo los propósitos previamente descritos, fue elaborada la guía de entrevistas que es presentada en el Anexo II.

1.3.5 Técnicas de análisis de datos

Para analizar los datos levantados durante el trabajo de campo con los egresados, fue planeado sistematizar las entrevistas mediante una matriz *Ageven* para cada entrevistado. Como reseña Robin Cavagnoud (2020: 131),

[Se trata de] una herramienta que permite ubicar y relacionar los hechos y los eventos que ocurren a lo largo de la historia de vida de un individuo ego, y que hacen evolucionar sus distintas trayectorias hasta la situación observada el día de la entrevista (Cavagnoud, Baillet y Zavala, 2019).

Considerando los objetivos de la presente investigación, la matriz *Ageven* facilitará relacionar aquellos eventos y trayectorias que tienden a influir sobre la trayectoria laboral.

Cabe señalar que no fue planificado aplicar ningún software de análisis de datos cualitativos, pues, en la experiencia del autor de la presente investigación, la construcción personal de las categorías teórico-analíticas que se desprenden de los datos levantados permite una mejor interpretación del tejido social que articula dichas categorías, a ello también contribuirá la matriz *Ageven*. En ese sentido, es que, respecto de las historias de vida, Roberto Cipriani (2013: 169) señala que recientes desarrollos en el ámbito de la informática ofrecen un aporte formidable al trabajo del estudioso. Sin embargo, reconoce que es necesario desconfiar de una instrumentación que corre el riesgo de convertirse en una nueva “jaula de hierro” para el científico social, atrapándolo en las grillas analíticas predispuestas por los programas.

1.4 Descripción de los procesos de levantamiento y análisis de datos realizados

En el presente capítulo de la tesis, serán descritos los procesos que fueron seguidos para levantar y analizar los datos necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación. Antes de ello, conviene plantear la diferencia entre las nociones de “datos” e “información” que ha sido propuesta por diversos autores. Precisamente, Thomas Davenport y Laurence Prusak (1998: 2 y 3) plantean que los datos constituyen un conjunto de hechos objetivos acerca de eventos. Citando a Peter Drucker, señalan que la información corresponde a “datos dotados de relevancia y propósito”, lo que sugiere que los datos por sí mismos poseen limitada relevancia o propósito (al menos, cuando no han sido sistematizados de modo tal que faciliten procesos interpretativos y de toma de decisiones). Para sustentar esta idea, en primer lugar, plantean que disponer de una cantidad excesiva de datos puede dificultar identificar aquellos que son relevantes, así como limitar el entendimiento de dicho volumen de datos. En segundo lugar, y esto es lo más relevante, aseguran que no existe un significado inherente en los datos, ya que estos últimos tan solo muestran una parte (muchas veces, superficial) de un fenómeno. En efecto, los datos en sí mismos no proporcionan ningún juicio o interpretación; tampoco brindan fundamentos sólidos para la toma de decisiones en materia de acciones, estrategias o políticas.

No obstante, Davenport y Prusak (1998: 3) reconocen que la importancia de los datos radica en que constituyen una especie de materia prima sin la cual no sería posible generar información. Así, en línea con diversos investigadores, describen la información como un “mensaje”. En ese sentido, plantean que la información está destinada a cambiar la forma en que el receptor percibe un fenómeno, para así impactar en su juicio y comportamiento. Al respecto, recuerdan que la palabra “informar”, originalmente, significaba “dar forma a”. En otros términos, se trata de dar forma a los datos de modo tal que sea posible influir en la opinión o perspectiva de quien recibe la información. Comulgando con las ideas anteriores y de modo más sintetizado, Marler y Sánchez y Juan Carlos Vega (2006: 37) proponen que “[...] los datos una vez asociados a un objeto, organizados y comunicados, estructurados, analizados y útiles, contextualizados y con significado se convierten en información”.

Sobre la base de las distinciones previas y en el marco de los trabajos académicos, los datos pueden ser considerados la materia prima necesaria para generar la información que permitirá alcanzar los objetivos de la investigación. Ciertamente, luego de recoger los datos, el investigador debe organizarlos, analizarlos, compararlos y así generar la información que constituirá el cuerpo analítico central de su investigación, también conocido como “hallazgos de la investigación” o “hallazgos de la tesis” (los cuales, serán presentados en la segunda parte en el caso del presente documento). El proceso de fabricación de información sobre la base de los datos requiere de herramientas de sistematización asociadas al modelo analítico de la investigación. Tal como será detallado más adelante, en la presente tesis, dichas herramientas son, fundamentalmente, dos. En primer lugar, las denominadas matrices *Ageven*, las cuales presentarán y relacionarán los datos biográficos obtenidos mediante las

entrevistas. En segundo lugar, una tabla de categorías y variables que comparará las respuestas de los entrevistados a cada pregunta o área temática.

Evidentemente, la separación entre “datos” e “información” es teórica, pues, en la práctica (especialmente, durante el trabajo de campo), es común que los entrevistados no solo brinden datos biográficos, sino que, sobre la base de su experiencia, analicen dichos datos y propongan relaciones entre variables; por ejemplo, relaciones de tipo causa-efecto entre eventos, transiciones, trayectorias y otros fenómenos asociados a sus cursos de vida. Dichas relaciones pueden ser muy útiles para el análisis que realizará el investigador. Ello resultó particularmente frecuente en el trabajo de campo de la presente investigación, debido a que parte importante de los entrevistados había recibido una educación universitaria privilegiada (en pre y postgrado). No solo ello, uno de los dos grupos de egresados entrevistados había recibido una educación privilegiada desde la trayectoria escolar. Además, la mayoría de entrevistados se proyectaba a posiciones de liderazgo en su campo laboral. En relación con este perfil de entrevistados, Steinar Kvale (2011: 98-99) propone que los miembros de las élites están acostumbrados a recibir preguntas sobre sus ideas y puntos de vista; además, su posición de líderes o expertos les brinda una posición de poder durante la entrevista. En ese sentido, Kvale plantea, que, en el caso de entrevistas con élites, el entrevistador debe conocer el tema objeto de interés y dominar el lenguaje técnico. Un entrevistador con un conocimiento sólido podrá alcanzar un grado de simetría en la relación de poder con el entrevistado.

Conviene mencionar que el autor de la presente tesis posee un nivel de conocimiento del tema, particularmente del mercado laboral donde participaban los entrevistados, debido a que este ha sido parte importante de su campo de investigación durante la última década. Además, es egresado tanto de una carrera universitaria de Economía como de una carrera técnica de Administración de Negocios Internacionales. En adición a ello, su condición de profesor del alma mater de los egresados entrevistados le facilitó evitar las asimetrías que le preocupan a Kvale (2011: 98-99); por el contrario, contribuyó a generar una relación de confianza con los egresados participantes del trabajo de campo desde el momento de inicio de cada entrevista y ayudó a establecer un espacio de conversación equilibrada que permitió no solo recoger datos biográficos, sino también argumentos, explicaciones y relaciones entre datos y variables planteadas por los entrevistados. De allí que, en la parte dedicada a presentar los hallazgos de la investigación, se procurará distinguir las interpretaciones de los datos y las relaciones entre variables que han sido establecidas por el autor de la presente tesis de aquellas que fueron planteadas, de modo general o de manera particular, por los entrevistados.

1.4.1 Proceso de levantamiento de datos

Las fuentes de datos (también denominadas “fuentes de información”) son las unidades de observación. Tal como fue señalado en la sección 1.3.3, donde fue identificada la población objeto de estudio, en el caso de la presente investigación, las unidades de observación son, principalmente, los egresados de la Universidad del Pacífico que brindaron entrevistas. Específicamente, se

trata de una muestra de individuos que egresaron de la Universidad del Pacífico e iniciaron sus estudios superiores el mismo semestre, pero provenían de orígenes socio-económicos disímiles. De este modo, han sido recogidos datos biográficos, así como explicaciones, razonamientos, sentimientos y emociones asociadas a los diversos eventos que han experimentado los entrevistados en los campos laboral, educativo, familiar, al igual que en otros campos particulares que, de diversa manera, han influido en la dirección que han seguido sus trayectorias laborales.

Antes de iniciar la etapa principal del levantamiento de datos, fueron realizadas cuatro entrevistas de prueba (entrevistas “piloto”). A ellas siguió el trabajo de campo principal, el cual incluyó 35 entrevistas a la población objeto de estudio¹⁸⁰: egresados de la UP que iniciaron sus estudios en la Universidad en el año 2006 y que fueron ubicados en las escalas de pagos de pensiones más baja (A) y más alta (D). Cabe destacar que, en dicho año, la Universidad del Pacífico solo ofrecía tres carreras: Administración, Contabilidad y Economía. Como detallan Arlette Beltrán y Karlos La Serna (2009: 76), en el año 2006, el 52% del total de los ingresantes a la UP pertenecía a la carrera de Administración; el 3%, a Contabilidad, y el 45%, a Economía.

Para el piloto, fueron entrevistadas cuatro egresadas, con las cuales el autor de la presente tesis tenía contacto por amistad y/o porque habían sido jefas de prácticas, asistentes de investigación o, al momento de ser entrevistadas, ejercían docencia en la UP. Tres de ellas ingresaron a la UP en años cercanos al de la población objeto de estudio (2007 y 2009) y una de ellas ingresó en el año 2006, pero esta última no forma parte de la población objeto de estudio debido a que proviene de una provincia diferente de Lima y ya había sido entrevistada para las investigaciones de La Serna (2019 y 2021)¹⁸¹.

Para desarrollar las entrevistas piloto, le fue solicitado a las entrevistadas permitir el uso de los datos que provean mediante el consentimiento informado presentado en el Anexo I. Dado que las entrevistas no fueron presenciales, sino por medio de la plataforma Zoom, le fue pedido a cada entrevistada brindar su autorización de manera electrónica, mediante el correo electrónico institucional del autor de la presente investigación (lo mismo le fue solicitado a los entrevistados de la primera ronda de entrevistas del trabajo campo principal). Para las entrevistas del piloto, fue aplicada como apoyo la guía de entrevistas presentada en el Anexo II. Las entrevistas fueron realizadas entre el 22 de agosto de 2021 y el 03 de setiembre de 2021, ambos inclusive, tal como puede ser observado en la tabla N° 2.

¹⁸⁰ El trabajo de campo de la presente investigación fue dividido en dos rondas de entrevistas. Precisamente, al trabajo campo principal corresponden las 35 entrevistas de la primera ronda. A su vez, la primera ronda de entrevistas fue dividida en dos etapas, tal como será detallado posteriormente.

¹⁸¹ Dichas investigaciones se concentraron en las experiencias universitaria y laboral de los estudiantes inmigrantes de la UP, grupo que no fue incluido en la población objeto de estudio de la presente tesis.

Tabla N° 2
Entrevistas de la etapa piloto

Fecha de entrevista	Entrevistado (seudónimo)	Año de ingreso a la UP
22-08-2021	Susana	2009
01: 23-08-2021 02: 03-09-2021	Romina	2007
01: 24-08-2021 02: 25-08-2021	Meylín	2006
27-08-2021	Eva	2007

Fuentes: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP
Elaboración: propia

Las entrevistas de la etapa piloto permitieron confirmar que, para disponer de los datos necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación, iban a ser necesarias más de dos horas por entrevista. Ciertamente, si las egresadas que participaron en el “piloto” hubieran ofrecido respuestas directas, cada entrevista, en promedio, podría haberse ajustado a una hora; pero las respuestas a las preguntas solían ser detalladas y muy elaboradas, debido a que no solo ofrecían datos biográficos, sino también sus propias explicaciones de las vivencias y los desafíos de sus trayectorias laborales, educativas y familiares, entre otras. Además, el entrevistador las dejaba explayarse por la riqueza informativa que ofrecían sus reflexiones, argumentos e interpretaciones. Asimismo, era común que el entrevistador realizara repreguntas para profundizar en la respuesta de las egresadas participantes. Todo ello, llevaba a extender la entrevista a mucho más de una hora. Incluso, la duración de dos entrevistas (las de las participantes de seudónimos Romina y Meylín) se extendió más de dos horas. De allí que fueran entrevistadas en dos fechas, tal como muestra la tabla N° 2.

Luego de la experiencia de las entrevistas “piloto”, fue sostenida una reunión con el asesor de la presente tesis. Sobre la base del análisis conjunto de dicha etapa, fue reestructurada la guía de entrevistas (cuya versión final es mostrada en el Anexo III), de modo tal que facilitará recoger más eficientemente los datos necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación. Uno de los cambios más importantes fue que, en las preguntas sobre la trayectoria laboral, ya no iba a ser solicitado al egresado que detalle cada año de su vida laboral, sino que describa las transiciones de un trabajo a otro desde que ingresó al mercado laboral (considerando que dicho ingreso se inicia con las primeras prácticas preprofesionales realizadas antes de egresar de la Universidad). De esta manera, les iba a ser preguntado cuáles mecanismos usaron para conseguir cada práctica o empleo, así como las razones para dejar cada trabajo. Este ajuste facilitaría la articulación entre la guía de entrevistas y la principal herramienta de sistematización: la matriz *Ageven* (la cual será descrita al detalle en la sección 1.4.3, en la cual son explicados los instrumentos para los procesos de sistematización y de análisis de datos).

Además, durante la entrevista, iba a ser solicitado a los entrevistados que entren en detalle sobre el cargo (posición) y las responsabilidades que les asignaron al iniciar cada empleo, así como explicaciones sobre los cambios de posición o funciones en una misma organización. De este modo y tal como muestra la guía de entrevistas final de los egresados presentada en el Anexo III, les fueron

brindadas las siguientes orientaciones al momento de solicitarles que describan su trayectoria laboral:

A continuación, le solicito me describa detalladamente su trayectoria laboral desde que ingresó al mercado laboral. Para ello:

- *En la medida que lo recuerde con cierta seguridad, indique el año de inicio y el año de finalización en cada empleo. De ser posible, identifique el semestre o trimestre de los años que indique.*
- *Considere en la descripción de su trayectoria los empleos desde sus prácticas preprofesionales u trabajos que haya tenido en su etapa de estudiante, ya sea para ayudar a financiar sus estudios o por otras razones.*
- *¿Qué la/lo motivó a aceptar cada empleo?*
- *¿Qué mecanismos usó para postular o conseguir cada empleo?: bolsa de trabajo UP, plataformas de ofertas laborales, redes de la UP, redes escolares, redes familiares, colegas o jefes de trabajos anteriores que lo convocaron y/o recomendaron, fue convocado por una empresa consultora especializada en reclutamiento o headhunter, etc.*
- *Indique el cargo/posición y las responsabilidades que le asignaron al iniciar el empleo.*
- *Señale cambios de responsabilidades o de cargo/posición en cada empleo (detalle año o período si lo recuerda con cierta seguridad); por ejemplo, ascensos o cambios de área dentro de una misma empresa o grupo empresarial.*
- *Indique los principales logros y desafíos de cada empleo (¿cómo enfrentó dichos desafíos?).*
- *¿Que la/lo motivó a dejar el empleo en cuestión?*

En este proceso de descripción de su trayectoria laboral, puede especificar el nombre de cada organización para la cual laboró, pero si lo desea basta que identifique el rubro o sector de dicha organización; por ejemplo:

“...fui contratada como jefe de recursos humanos de un banco mediano de capitales mayoritariamente locales”

“...ingresé como analista al área de planeamiento financiero de una corporación multinacional de telefonía móvil”

“...ascendí a product manager de una línea de alimentos para mascotas de la corporación en la cual estaba trabajando”

“...ingresé como analista de nivel II a un ministerio responsable de temas sociales”

“...fui nombrado asesor del viceministro de un ministerio responsable de temas productivos”

etc.

Las preguntas y orientaciones previas, en conjunto, facilitan identificar y estudiar las transiciones entre cada empleo; así como “mapear” desafíos laborales, periodos de incertidumbre, deseos de cambio de posición o de trabajo, entre otros fenómenos y eventos que contribuyen a describir y explicar la trayectoria laboral. Ciertamente, las entrevistas de la etapa piloto evidenciaron que, a las participantes, les resultaba difícil recordar detalles de algunas de sus transiciones laborales, particularmente, aquellas referidas a la etapa de sus prácticas preprofesionales. Ello llevaba a dedicar varios minutos de la entrevista

en ejercicios de memoria. Para evitar ello, durante la primera ronda de entrevistas del trabajo campo principal (la cual fue posterior a la etapa piloto), las orientaciones y preguntas previas le fueron enviadas a las entrevistadas y los entrevistados por correo electrónico días antes de realizar la entrevista, lo cual les facilitaba averiguar con anticipación o tratar de recordar detalles de su trayectoria laboral antes de la entrevista. Asimismo, luego de algunas entrevistas, se descubrió lo útil que resultaba, para un desarrollo más fluido de la entrevista, que el participante tengan de su *curriculum vitae* (CV) actualizado durante la entrevista. Por ello, desde entonces, al solicitar las entrevistas, se le sugería a los egresados y egresadas que tengan a la mano un CV actualizado y/o su página de LinkedIn abierta durante la entrevista.

La etapa piloto también permitió realizar mejoras en el formulario de consentimiento informado para los egresados. El formulario era enviado mediante el correo electrónico institucional del autor de la investigación antes de la entrevista y se brindaba la opción a los entrevistados que respondan el correo dando su autorización a la entrevista en el marco del consentimiento informado que les era adjuntado. Dicho formulario definitivo, presentado en el Anexo IV, fue usado en las entrevistas a egresados pertenecientes a la población objeto de estudio; es decir, en la primera ronda de entrevistas. Esta última se inició el 23 de setiembre de 2021 y concluyó el 15 de marzo de 2022.

Tal como muestra la tabla N° 3, terminada la primera ronda de levantamiento de datos, habían sido realizadas 35 entrevistas en total; 17 a egresadas y 18 a egresados de la Universidad del Pacífico. De las 35 entrevistas realizadas, 16 fueron a egresados que habían ingresado a la carrera de Administración; dos, a la carrera de Contabilidad y 17, a la carrera de Economía. Ciertamente, las primeras entrevistas llevaron a que siga el proceso de mejora de la guía o cuestionario aplicado, realizando pequeños ajustes luego de cada entrevista, hasta que, para la décimo novena entrevista, se consolidó la guía incluida en el Anexo III. Cabe mencionar que los participantes de la primera ronda que son presentados en la tabla N° 3 han sido ordenados en función de las fechas en que fueron entrevistados. En los casos en los cuales la entrevista fue dividida en dos partes (fechas), para asignar el número de entrevista, ha sido considerada la fecha de la primera parte de la entrevista.

Tabla N° 3
Datos de los participantes de la primera ronda de entrevistas ordenados
en función de la fecha de entrevista

N°	Primera ronda: fecha(s) de la(s) entrevista(s)	Seudónimo	Sexo	Colegio: rasgos principales	Colegio bilingüe (BI)	Colegio mixto (MIX)	Carrera de ingreso / egreso	Edad al iniciar la UP	Escala de pago UP
1	23/09/2021 y 07/10/2021	Margarita	F	Parroquial; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Economía / Economía	16	A
2	06/10/2021	Chantal	F	Público y religioso***; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Administración / Administración	16	A
3	10/10/2021 y 17/10/2021	Almendra	F	Privado (tercer quintil de los 50 más caros)	0	MIX	Administración / Administración	17	A
4	14/10/2021	Isabel	F	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	17	D
5	16/10/2021	Natalia	F	Religioso	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	16	A
6	18/10/2021	Rosa	F	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	18	A
7	19/10/2021	Fernando	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros)	0	MIX	Economía / Economía	17	A
8	20/10/2021	Valery	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	19	D
9	22/10/2021	Eloísa	F	Dos colegios religiosos; luego uno público; luego uno privado (no se ubican entre los 50 más caros)	0	MIX	Administración / Administración	16	A*
10	25/10/2021 y 28/10/2021	César	M	Religioso	0	MIX	Administración / Economía	16	A
11	26/10/2021	Ramiro	M	Privado de la segunda mitad de los 10 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	18	D
12	26/10/2021	Lorenzo	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Público****	0	MIX	Administración / Administración	18	A
13	02/11/2021	Luis	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	19	D
14	03/11/2021 y 04/11/2021	Estrella	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	18	D
15	08/11/2021	Paola	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	18	D
16	11/11/2021	Joseph	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D
17	11/11/2021	Francisco	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Religioso; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Administración / Economía	16	A
18	07/12/2021 y 09/12/2021	Rebeca	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	17	A
19	10/01/2022	Javier	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D
20	10/01/2022	Yolanda	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Administración / Administración	18	D
21	11/01/2022	Patricio	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D
22	12/01/2022	Augusto	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	17	D
23	13/01/2022	Felipe	M	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	17	A
24	13/01/2022	Martín	M	Religioso (Parroquial)	0	MIX	Administración / Administración	17	A**
25	17/01/2022	Ana María	F	Público	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	17	A
26	19/01/2022	Laura	F	Religioso; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Administración / Administración	17	A
27	24/01/2022 y 27/01/2022	Salomón	M	Público y religioso***	0	MIX	Administración / Administración	16	A
28	25/01/2022	Claudia	F	Religioso	0	MIX	Administración / Administración	19	A
29	27/01/2022	Oscar	M	Público y luego Privado (no se ubica entre los 50 más caros)	BI	MIX	Administración / Administración	17	A
30	27/01/2022	Micaela	F	Religioso (Parroquial); luego Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Religioso (Parroquial)	0	MIX	Administración / Administración	17	A
31	10/02/2022	Silvia	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	18	D
32	11/02/2022	Miguel	M	Privado de la segunda mitad de los 10 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	18	D
33	14/02/2022	Abelardo	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D
34	01/03/2022	Jared	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D
35	10/03/2022 y 15/03/2022	Adrián	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D

* Fue asignada en una escala mayor debido a una subvención especial, pero hubiera sido ubicada en la escala "A".

** Estudió becado, pero hubiera sido ubicado en la escala "A" por el nivel socio-económico de su familia.

*** Colegio público de gestión privada.

**** Colegio público gestionado por una universidad nacional.

Fuentes: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP y datos públicos de colegios

Elaboración: propia

En la tabla N° 3, también son presentadas las características más importantes de los colegios de procedencia de los entrevistados. Cabe mencionar que, cuando un colegio es identificado como bilingüe, no significa, simplemente, que allí sea enseñado otro idioma (una lengua extranjera, por ejemplo, cursos de inglés, francés o alemán); sino que, además, son enseñados cursos de diferentes disciplinas en una lengua extranjera; por ejemplo, Matemáticas o Historia en idioma inglés.

La tabla N° 3 permite notar que, de los 35 entrevistados, 32 provienen de colegios privados y tres, de públicos (para establecer el tipo de colegio del cual provenía el entrevistado solo se consideró el colegio donde el egresado de la UP culminó la educación secundaria¹⁸²). Sin embargo, entre los colegios públicos, uno de ellos es gestionado por la facultad de Educación de una universidad nacional; mientras que otro es un colegio público de gestión privada. Este último tipo de colegios garantizan la enseñanza gratuita debido a que son financiados por el Estado, pero son administrados por organizaciones sin fines de lucro (Ministerio de Educación del Perú 2020: 5), en este caso, se trataba de una comunidad religiosa católica.

Asimismo, doce entrevistados egresaron de colegios religiosos, católicos todos ellos (uno de los cuales, además, era un colegio público de gestión privada); mientras que 23 entrevistados egresaron de colegios laicos (dos de ellos públicos y cuatro privados de tipo preuniversitario). A su vez, once entrevistados estudiaron en cuatro colegios ubicados entre los cinco más caros de Lima; mientras que otros dos entrevistados estudiaron en colegios cuyos costos los ubicaban entre los puestos seis y diez de los más caros; es decir, en la “segunda mitad de los 10 más caros”. Las tipologías de colegios previamente descritas fueron detalladas en la columna de “Colegio: rasgos principales” de la tabla N° 3.

Conviene mencionar que, para determinar cuáles eran los colegios más caros de Lima en la época durante la cual cursó estudios universitarios la población objeto de estudio, se acudió la lista presentada en la Guía de Colegios que edita el Grupo Educación al Futuro (2013). Precisamente, fue usada la lista más antigua disponible la cual fue publicada el 8 de noviembre de 2013 y presentaba a los 50 colegios más caros de Lima. De dicha lista, fueron identificados los 10 colegios más caros, los cuales son presentados en la tabla N° 4.

¹⁸² Esta aclaración es pertinente ya que la trayectoria escolar de diversos entrevistados, particularmente, de los del grupo que fue calificado de “origen no privilegiado”, se caracterizó por cambios de colegio.

Tabla N° 4
Los colegios diez más caros de Lima (datos del año 2013)

		Distrito	Pensión	Cuota de ingreso
1	Franklin Delano Roosevelt	La Molina	US\$ 1.088	US\$ 8.500
2	Markham College	Miraflores	US\$ 930	US\$ 9.000
3	Newton College	La Molina	US\$ 792	US\$ 6.000
4	San Silvestre School	Miraflores	S/. 2.320	US\$ 7.500
5	Peruano Británico	Surco	S/. 2.131	US\$ 5.900
6	Hiram Bingham	Surco	S/. 1.850	US\$ 5.000
7	Cambridge College	Chorrillos	S/. 1.760	US\$ 5.500
8	Pestalozzi	Miraflores	S/. 1.700	S/. 15.000
9	Altair	La Molina	S/. 1.630	S/. 12.000
10	Alpamayo	Ate	S/. 1.530	S/. 12.000

Fuente: Grupo Educación al Futuro (2013)

La tabla N° 5 presenta los mismos datos que la tabla N° 3, pero, en la tabla N° 5, los entrevistados han sido ordenados en función de su escala de pago. Así, usando dicha escala como índice para identificar el perfil socio-económico de los egresados entrevistados, por una pequeña diferencia, la mayoría pertenecen al menor nivel socio-económico: 19 en total, los cuales han sido considerados como ubicados en la escala más baja (la “A”). En cambio, 16 fueron ubicados en la escala más costosa (la “D”). Conviene destacar que, en sentido estricto, solo a 17 (de los 19 del primer grupo) les fue asignada la escala “A” al momento de ingresar a la UP. De los dos casos que no fueron ubicados en la escala “A” por la Universidad, pero que han sido considerados como parte de dicho grupo por la presente investigación, el primero corresponde a Eloísa. A ella, le fue asignada una escala mayor que la “A” debido a accedió a una subvención de una organización que le pagó los estudios universitarios. Sin embargo, de la entrevista con Eloísa, se desprendió que su hogar era de un nivel socio-económico medio y, a lo sumo, su familia hubiera podido pagar la escala más baja. De allí que, para los fines de la presente investigación, Eloísa haya sido considerada como parte del grupo de estudiantes de la UP de posición socio-económica menos acomodada, el cual ha sido identificado como “de origen no privilegiado”. De modo similar, Martín obtuvo una beca que le pago totalmente los estudios, pero, de no haberla conseguido, a lo sumo, hubiera podido pagar la escala más baja.

Tabla N° 5
Datos de los participantes de la primera ronda de entrevistas agrupados
según su escala de pago

N°	Primera ronda: fecha(s) de la(s) entrevista(s)	Seudónimo	Sexo	Colegio: rasgos principales	Colegio bilingüe (BI)	Colegio mixto (MIX)	Carrera de ingreso / egreso	Edad al iniciar la UP	Escala de pago UP
1	23/09/2021 y 07/10/2021	Margarita	F	Parroquial; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Economía / Economía	16	A
2	06/10/2021	Chantal	F	Público y religioso***; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Administración / Administración	16	A
3	10/10/2021 y 17/10/2021	Almendra	F	Privado (tercer quintil de los 50 más caros)	0	MIX	Administración / Administración	17	A
4	16/10/2021	Natalia	F	Religioso	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	16	A
5	18/10/2021	Rosa	F	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	18	A
6	19/10/2021	Fernando	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros)	0	MIX	Economía / Economía	17	A
7	22/10/2021	Eloísa	F	Dos colegios religiosos; luego uno público; luego uno privado (no se ubican entre los 50 más caros)	0	MIX	Administración / Administración	16	A*
8	25/10/2021 y 28/10/2021	César	M	Religioso	0	MIX	Administración / Economía	16	A
9	26/10/2021	Lorenzo	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego <i>Público</i> ****	0	MIX	Administración / Administración	18	A
10	11/11/2021	Francisco	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Religioso; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Administración / Economía	16	A
11	07/12/2021 y 09/12/2021	Rebeca	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	17	A
12	13/01/2022	Felipe	M	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	17	A
13	13/01/2022	Martín	M	Religioso (<i>Parroquial</i>)	0	MIX	Administración / Administración	17	A**
14	17/01/2022	Ana María	F	<i>Público</i>	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	17	A
15	19/01/2022	Laura	F	Religioso; luego <i>Preuniversitario</i>	0	MIX	Administración / Administración	17	A
16	24/01/2022 y 27/01/2022	Salomón	M	<i>Público y religioso</i> ***	0	MIX	Administración / Administración	16	A
17	25/01/2022	Claudia	F	Religioso	0	MIX	Administración / Administración	19	A
18	27/01/2022	Oscar	M	<i>Público y luego Privado (no se ubica entre los 50 más caros)</i>	BI	MIX	Administración / Administración	17	A
19	27/01/2022	Micaela	F	Religioso (<i>Parroquial</i>); luego Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Religioso (<i>Parroquial</i>)	0	MIX	Administración / Administración	17	A
20	14/10/2021	Isabel	F	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	17	D
21	20/10/2021	Valery	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	19	D
22	26/10/2021	Ramiro	M	Privado de la <i>segunda mitad de los 10 más caros</i>	BI	MIX	Economía / Economía	18	D
23	02/11/2021	Luis	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	19	D
24	03/11/2021 y 04/11/2021	Estrella	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	18	D
25	08/11/2021	Paola	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	18	D
26	11/11/2021	Joseph	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D
27	10/01/2022	Javier	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D
28	10/01/2022	Yolanda	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Administración / Administración	18	D
29	11/01/2022	Patricio	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D
30	12/01/2022	Augusto	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	17	D
31	10/02/2022	Silvia	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	18	D
32	11/02/2022	Miguel	M	Privado de la <i>segunda mitad de los 10 más caros</i>	BI	MIX	Economía / Economía	18	D
33	14/02/2022	Abelardo	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D
34	01/03/2022	Jared	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D
35	10/03/2022 y 15/03/2022	Adrián	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D

* Fue asignada en una escala mayor debido a una subvención especial, pero hubiera sido ubicada en la escala "A".

** Estudió becado, pero hubiera sido ubicado en la escala "A" por el nivel socio-económico de su familia.

*** Colegio público de gestión privada.

**** Colegio público gestionado por una universidad nacional.

Fuentes: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP y datos públicos de colegios

Elaboración: propia

Al igual que en la etapa piloto, las entrevistas a los 35 participantes de la primera ronda del trabajo campo principal (presentados en las tablas N° 3 y N° 5), también fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom. Salvo en el caso de César, quien optó por una entrevista presencial. Al respecto, conviene mencionar que, al entrar en contacto con los potenciales entrevistados, les era adelantado que, debido a la coyuntura de la pandemia del COVID-19, la entrevista se realizaría mediante plataforma Zoom; sin embargo, era ofrecida la opción de realizar la entrevista de modo presencial si el potencial entrevistado lo prefería. Así, la entrevista con el egresado de seudónimo César, desarrollada el 25 de octubre de 2021, se realizó en un café-restaurant siguiendo todos los protocolos de protección del COVID-19. Dicha entrevista duró una hora y 11 minutos, pero no se completaron todas las preguntas planteadas en la guía de entrevistas; por lo cual fue necesario terminar la entrevista mediante la plataforma Zoom el día 28 de octubre de 2021, de este modo, se realizó una segunda entrevista a César, la cual duró prácticamente una hora. En el caso, de seis participantes más (de seudónimos Margarita, Almendra, Estrella, Rebeca, Salomón y Adrián) también fue necesario usar una fecha adicional para completar las entrevistas, todas ellas mediante Zoom.

La necesidad de dividir en dos partes algunas entrevistas se debía a que varios de los entrevistados disponían de tiempo limitado, a causa de obligaciones laborales o de tipo personal; sin embargo, tuvieron la gentileza de ofrecerse a profundizar en sus respuestas y continuar la entrevista en otra fecha de agotarse el tiempo del cual disponían para la primera fecha pactada. Es importante recordar que la extensión de los temas a discutir demandaba entrevistas largas, tal como evidenció la etapa piloto del trabajo de campo. No obstante, la entrevista promedio podría haberse ajustado a una hora si los egresados ofrecían respuestas directas; pero las respuestas a las preguntas solían ser detalladas y muy elaboradas, por lo cual el entrevistador permitía y agradecía cuando los entrevistados se explayaban. Ciertamente, al iniciar la entrevista, le era adelantado al entrevistado que, si solo disponía de una hora y estaba con una agenda muy ocupada, le iban a ser solicitadas respuestas directas y que, incluso, podría ser interrumpido cuando se extendiera demasiado en sus respuestas. Ello pretendía garantizar que los datos biográficos necesarios para alcanzar los objetivos de la investigación fueran obtenidos y los contenidos más importantes de la guía de entrevistas fueran cubiertos. Así, las entrevistas duraron un promedio aproximado de dos horas y 30 minutos, llegando a realizar entrevistas que duraron cerca de tres horas (una de ellas duró prácticamente cuatro horas).

Sobre la dinámica de las entrevistas, conviene recordar que el entrevistador era profesor del alma mater de los participantes del trabajo de campo, lo cual, como fue explicado anteriormente, ayudaba a reducir las asimetrías de poder que podía generar el profundo dominio del tema que poseían los entrevistados. Sin embargo, era importante garantizar que se genere una relación de confianza, dada la sensibilidad y el carácter muy personal que implicaban algunas de las preguntas que iban a ser realizadas (por ejemplo, si fue despedido de un trabajo y por qué). De allí que, además de enfatizar el anonimato de la información proporcionada, las entrevistas iniciaron con preguntas de la vida universitaria, ya

que el entrevistador también era egresado del alma mater de los entrevistados. Ello llevaba a una temática de experiencias similares; de este modo, se facilitaba un diálogo que tendía a “romper el hielo” y generar una relación de confianza.

Además, durante las entrevistas, fue común aplicar “técnicas mnésicas”, las cuales consisten en asociar un evento de interés para la investigación o de la vida del entrevistado, cuya fecha le resulta difícil de recordar, a la fecha de otro evento más fácil de recordar, para que así el entrevistado ubique con mayor precisión el período en que ocurrió el evento de interés. Esto fue muy común al momento de tratar de identificar las fechas de las prácticas preprofesionales de los entrevistados, muchos de los cuales ya no las incluían en sus *curriculum vitae*. Sin embargo, gran parte de las entrevistadas y los entrevistados realizó sus primeras prácticas alrededor del año 2009, el cual abarcó parte importante del período de la denominada “primera gran crisis financiera internacional del siglo XXI”, la cual golpeó duramente a muchas de las empresas peruanas. Este evento era muy recordado por los participantes, debido a las perturbaciones que generó en el mercado laboral. Así que, para identificar el momento en el cual realizaron sus primeras prácticas preprofesionales, bastaba preguntarles si fue el año anterior, el mismo año o el año siguiente a la crisis.

Por otro lado, las fechas ubicadas en la parte final de la tabla N° 3 (en las filas inferiores de dicha tabla) permiten notar que las últimas entrevistas realizadas en la primera ronda del trabajo de campo principal terminaron concentrándose en estudiantes que provenían de los 10 colegios más caros de Lima. Para entender ello, es necesario explicar el proceso seguido al momento de realizar la primera ronda de entrevistas. Dicha ronda puede ser subdividida en dos etapas. La primera etapa inició luego del piloto, específicamente, se desarrolló entre el 23 de setiembre de 2021 y el 9 de diciembre del mismo año, abarcando 18 entrevistas. La segunda etapa comenzó el 10 de enero de 2022 y terminó el 15 de marzo del mismo año, abarcando 17 entrevistas.

La división de la primera ronda de entrevistas en dos etapas se debe, en primer lugar, a que, durante el mes de diciembre resultaba muy complicado conseguir entrevistas, ya que muchas empresas estaban por “cerrar el año” (en materia de sus actividades y ciclos de ventas, finanzas, contabilidad y otras labores prioritarias), por lo cual sus funcionarios estaban concentrados en tratar de alcanzar sus metas anuales (por ejemplo, de ventas) o lograr sus indicadores de productividad anual, consecuentemente, disponían de poco tiempo y resultaba muy difícil conseguir entrevistas. La otra razón es que era oportuno detener el trabajo de campo para evaluar el perfil de los egresados entrevistados; de modo tal que sea posible establecer si la muestra conseguida hasta ese momento era lo suficientemente heterogénea y balanceada en materia de sexo, origen socio-económico, carreras estudiadas, desempeño académico y campo laboral donde trabajan los egresados. En función de dicha evaluación, se plantearon estrategias para garantizar que los datos levantados permitan cumplir los objetivos de la investigación. Precisamente, a continuación, se explican las estrategias de muestreo usadas en ambas etapas.

En primer lugar, el 21 de setiembre de 2021 fue solicitado formalmente al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del Pacífico el acceso a los

teléfonos y correos electrónicos de la población objeto de estudio. Para avanzar con el trabajo de campo, mientras las autoridades de la UP realizaban las consultas legales pertinentes y, en función de ello, determinaban las condiciones y compromisos que el investigador debía cumplir para poder facilitarle los datos solicitados, se fueron realizando entrevistas a través de contactos que, por cuenta propia, había generado el autor de la tesis. Específicamente, se acudió a dos egresadas que años atrás fueron asistentes de investigación en el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), las cuales mantenían amistad con egresadas y egresados que integraban la población objeto de estudio. La primera de ellas facilitó contactos que permitieron realizar entrevistas con tres egresadas y dos egresados. La segunda, quien, además, fue entrevistada por ser parte de la población objeto de estudio, facilitó contactos que permitieron realizar entrevistas con cuatro egresadas adicionales.

Hubiera sido posible seguir con una técnica de muestreo por “bola nieve”¹⁸³ para conseguir contactos con potenciales entrevistados a partir de recomendaciones de los primeros participantes; sin embargo, se dejó de lado dicha técnica de muestreo. Ello se debe a que las entrevistas permitieron notar mucha homogeneidad en los perfiles de los primeros entrevistados: en su mayoría eran mujeres y, salvo un caso, les correspondía la escala más baja de pago de pensiones. No solo ello, la mayoría de las entrevistadas había egresado en el tercio superior de su promoción de la Universidad. Esto último no es casual, debido a que las dos exasistentes de investigación que facilitaron los contactos para las primeras entrevistas habían sido estudiantes muy destacadas. Aquí, conviene mencionar que, en la época que ambas habían laborado en el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP), las normas de la UP exigían que todos los asistentes de investigación pertenezcan al tercio superior de su promoción, lo cual ayuda a entender que sus amigas y amigos más cercanos de la UP fueran personas académicamente muy competentes.

Para evitar sesgos en el perfil de desempeño académico y de origen socio-económico de los entrevistados a los que podría llevar seguir con la técnica de “bola de nieve”, se decidió tratar de buscar una mayor heterogeneidad de perfiles y orígenes socio-económicos entre los entrevistados. Ello fue posible gracias a que, luego de que el investigador firmara la carta de compromiso de confidencialidad exigida por el área legal de la UP para darle acceso a los datos de contacto de la población objeto de estudio, el 29 de setiembre de 2021, la unidad de *Data Intelligence*, adscrita a la Dirección de Ingeniería de Soluciones de la UP, facilitó la base de datos de 109 egresadas y egresados de los 249 que pertenecían a la población objeto de estudio¹⁸⁴. Dichas 109 personas habían

¹⁸³ Según Carolina Martínez-Salgado (2012: 616), el muestreo por bola de nieve (también conocido como muestreo “de avalancha”, “en cadena” o “nominado”), consiste en identificar los casos de interés a partir de la recomendación de una persona que conozca a individuos que puedan resultar candidatos adecuados para participar del trabajo de campo (como entrevistados en el caso de la presente investigación). Luego de ello, a los últimos participantes, les es solicitado que sugieran a otros posibles participantes, repitiendo el proceso hasta completar la muestra.

¹⁸⁴ La cifra de 249 casos puede ser obtenida de la tabla N° 1. Resulta de sumar los 143 ingresantes ubicados en la escala “D”, con los 117 de la escala “A” y los 5 estudiantes becados totalmente. A este grupo total de 265 casos, fueron restados 4 estudiantes inmigrantes ubicados en la escala “D” y 12 inmigrantes de la escala “A”; arrojando el total de los 249 nombres cuyos

brindado su consentimiento para recibir información de la UP. Además, la Vicerrectora de Investigación de la Universidad del Pacífico, les envió un correo describiendo brevemente los objetivos de investigación de la tesis y presentando a su autor. En dicho correo, además les solicitó que brinden las entrevistas si el autor de la presente tesis se ponía en contacto con ellas, aclarando que las entrevistas eran voluntarias y se mantendría el anonimato del entrevistado. Ello permitió entrar en contacto con egresados cuyos perfiles eran diferentes de los que ya habían sido entrevistados y darle así mayor heterogeneidad a la muestra (particularmente, en materia de sexo, escala de pago y rendimiento académico en la UP)¹⁸⁵.

De los 109 correos enviados por el vicerrectorado de investigación, cerca de una veintena tuvieron respuesta. Dado que el autor de la presente tesis estaba copiado a dichas respuestas, fue posible identificar a egresados con disposición a ofrecer entrevistas. Gracias a ello, el resto de las entrevistas obtenidas hasta diciembre de 2021 se concentró en este último grupo. Ello permitió diversificar la muestra. De allí que las primeras 18 entrevistas, que corresponden a la primera etapa de la primera ronda y fueron completadas el 09 de diciembre de 2021, ya evidenciaban más heterogeneidad en materia de sexo y origen socio-económico. Sin embargo, no fue encontrado caso alguno en condición de desempleo y un número importante de egresados seguía manifestando haber egresado en el tercio superior de su promoción. Ello podía ser fruto de un sesgo en la selección de la muestra, debido a que las egresadas y egresados que respondieron el correo de la Vicerrectora de Investigación de la UP manifestando su disposición a ofrecer entrevistas podían tener rasgos de personalidad asociados al empeño y la responsabilidad, lo cual explicaría que su rendimiento académico en la Universidad haya sido destacado. También, podía tratarse de personas que asociaban su éxito en el mercado laboral a la formación recibida en la Universidad del Pacífico, lo cual podría explicar que estuvieran muy agradecidas con la UP y, consecuentemente, manifestaran su buena disposición a ofrecer entrevistas. Por ello, existían indicios de la conveniencia de cambiar la estrategia de muestreo.

A los indicios previos, que apuntaban a la necesidad de mejorar la estrategia de muestreo, se deben sumar algunos entrevistados que pertenecían a la escala de pago de pensiones “D” (la más costosa) que no encajaban perfectamente con una posición privilegiada heredada de una ascendencia perteneciente a familias acomodadas ni era posible ubicarlos en un nivel socio-económico alto durante la mayor parte de sus trayectorias preescolar y escolar. En ese sentido, es oportuno recordar que una egresada había sido colocada en la escala “D” por la Universidad debido a que obtuvo una subvención especial de una entidad privada que le pagó los montos de pensiones que correspondían a esa escala. Sin embargo, la posición socio-económica de la familia de dicha egresada, en

datos fueron solicitados a la unidad de *Data Intelligence*. Esas restas se deben a que, tal como ya fue explicado, las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes inmigrantes ya habían sido analizadas por el autor de la presente tesis (La Serna 2019 y 2021)

¹⁸⁵ El compromiso de confidencialidad de manejo de datos de contacto de los egresados proporcionados por la UP es incluido en el Anexo V; mientras que, en el Anexo VI, es presentado en el texto del correo enviado por el Vicerrectorado de Investigación de la UP presentando al investigador y su investigación.

realidad, la habría ubicado en la escala “A” (esta escala le fue colocada en la tabla N° 3 y, consecuentemente, también aparece en la tabla N° 5). Asimismo, en la etapa inicial de la primera ronda de entrevistas del trabajo de campo, fue notado que algunas de las egresadas ubicadas en la escala “D”, si bien manifestaron que habían tenido una posición relativamente acomodada al iniciar sus estudios universitarios, no habían estado ubicadas en dicha posición durante la mayor parte de sus primeros 16 años de vida. En ese sentido, una egresada explicó que, al momento de ingresar a la UP, su padre coincidentemente estaba en la mejor etapa de su trayectoria laboral, pero que esto fue transitorio; mientras que otra manifestó que provenía de un hogar de padres emprendedores que habían prosperado progresivamente, sobre la base de mucho esfuerzo, y que, para el momento en que ella ingresó a la Universidad, su familia se encontraba en una posición relativamente acomodada, lo cual explicaba que le hubiera sido asignada la escala más alta, pero su círculo social podía ser ubicado en capas medias.

Los casos previamente descritos, evidenciaron que la escala de pagos más alta podía abarcar a grupos de origen privilegiado (herederos de sustanciales capitales cultural, social, económico y simbólico), pero también a hogares que, si bien disponían de altos ingresos, no gozaban de privilegios heredados ni de grandes volúmenes de capitales no económicos (como el cultural, el social y el simbólico). Aquí conviene mencionar que la explicación sobre la asignación de la escala de pago a los ingresantes, detallada en la sección 1.3.3, evidencia un peso de dimensiones de naturaleza más económica (como los ingresos e inmuebles de los padres del ingresante), pero también de otros indicadores de naturaleza más socio-económica: el nivel educativo de los padres y abuelos del ingresante; el tipo de bienes y servicios culturales consumidos en el hogar; el estatus de la familia en círculos profesionales, académicos, deportivos, artísticos, religiosos, etc.

Ciertamente, los objetivos de la investigación exigían disponer de un contraste lo más marcado posible entre los dos grupos; es decir, que sus orígenes socio-económicos fueran lo más opuestos que sea posible. Por ello, fue decidido ajustar la estrategia de muestreo; así, desde el mes de enero de 2022, se usó la base de datos de contacto provista por la unidad de *Data Intelligence* de la UP, para solicitar aleatoriamente entrevistas a quienes provenían de los diez colegios más caros de Lima. Con énfasis en los cinco más caros. Este criterio de muestreo permitía reducir sesgos y excluir casos como los descritos en el párrafo previo. De este modo, fue posible identificar a participantes que encajaban con más precisión en un grupo que podía ser designado “de origen privilegiado”. Ello permitió denominar y separar a los dos grupos cuyas trayectorias laborales serán comparadas en “origen privilegiado” y “origen no privilegiado”. En efecto, quienes provenían de los colegios más costosos era más probable que, por herencia y entorno, poseyeran de los capitales cultural, social, económico y simbólico que, según la literatura sociológica brindan ventajas en los campos educativo y laboral. Este grupo realmente podía ser identificado como “herederos”, en un sentido similar al que usó Pierre Bourdieu, debido a que haber estudiado en alguno de los colegios más caros del país podía ser asociado a una posición familiar acomodada de, al menos, los once años que dura la etapa escolar (doce

si eran cursados los estudios del programa de Bachillerato Internacional que ofrecía la mayoría de los diez colegios más costosos).

En suma, durante la segunda etapa de la primera ronda de entrevistas, la cual se inició el 10 de enero de 2022, para identificar a los entrevistados que podían ser considerados como parte del grupo privilegiado, fue usado como referente o proxy la condición de egresado de alguno de los diez colegios más caros del país, con énfasis en los cinco más costosos. En ese sentido, la estrategia de muestreo seguida para identificar a los egresados que serían calificados como “de origen privilegiado” se asemeja, en parte, a la aplicada por Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 39), quienes, mediante entrevistas a profundidad, analizaron las trayectorias laborales de egresados de cuatro colegios privados que albergarían a la clase alta. En efecto, dos de esos colegios (denominados el “Internacional 1” y el “Internacional 2”, según la “anonimización” aplicada por los autores) están ubicados entre los cinco más caros de Lima (y, a la vez, del país).

Conviene mencionar que, a mediados de febrero de 2022, se comenzaron a agotar los contactos con egresados de los cinco colegios más caros disponibles en la base de datos provista por la unidad de *Data Intelligence* de la UP (ya sea porque algunos no respondían el correo mediante el cual se les solicitaba la entrevista o porque sus datos estaban desactualizados). Por ello, para conseguir las últimas entrevistas con los egresados provenientes de los colegios más costosos, a algunos de los egresados de este último grupo, que ya habían sido entrevistados, les fue preguntado si podían brindar datos de contacto con compañeros de su promoción de la UP, con quienes, a la vez, hubieran cursado estudios escolares en el mismo colegio. De este modo, fue posible incrementar el número de entrevistados que podían ser calificados como “de origen privilegiado”.

Respecto del grupo de menor nivel socio-económico (en el contexto de la Universidad del Pacífico), se siguió solicitando entrevistas mediante la base de datos de contactos facilitada por la UP procurando que, al igual que en caso del grupo de origen privilegiado, la selección fuera aleatoria. No obstante, y tal como será descrito con más detalle posteriormente, para conseguir algunas entrevistas con miembros del grupo de origen no privilegiado y con el objetivo de que la muestra fuera suficientemente balanceada, se solicitó a egresados de dicho grupo que ya habían sido entrevistados contactos con compañeros de su promoción de la UP que laboraran en sectores del campo empresarial de los cuales se poseían muy pocos casos.

Para completar la muestra del grupo de origen no privilegiado, y siguiendo con el objetivo de que los orígenes socio-económicos de los dos grupos a comparar fueran lo más opuestos que sea posible, fue realizado un esfuerzo por ubicar y entrevistar a egresados provenientes de colegios públicos o de colegios que, según sus niveles de pensiones, eran considerados de bajo costo; por ejemplo, colegios parroquiales ubicados en los distritos menos acomodados de Lima.

Las entrevistas continuaron hasta alcanzar el criterio de saturación en cada uno de los dos grupos. Ciertamente, una pregunta que inquietaba al autor de la presente investigación era cómo determinar que se había cumplido el criterio de

saturación. La pregunta no es trivial, debido a que se pudo tratar de obtener saturación por sexo de los entrevistados de cada grupo o por el tamaño de las empresas en las que laboran (grande, mediana o nacientes emprendimientos). No solo ello, dentro de un mismo grupo y tamaño de empresa, la saturación puso ser tratada de alcanzar en función de las actividades a las que se dedican las diferentes empresas (agropecuaria, comercial, consumo masivo, etc.). Ello habría llevado a que el proceso de levantamiento de datos sea prácticamente inacabable y, debido al no muy amplio tamaño de la población objeto de estudio (249 casos a lo sumo), el muestreo hubiera sido prácticamente inviable para ciertas categorías (por ejemplo, para conseguir saturación en cada actividad empresarial: agropecuaria, comercial, consumo masivo, etc.). De allí que, para identificar el momento oportuno en el cual detener el muestreo, se decidió analizar a profundidad las virtudes y cuestionamientos del criterio de saturación en la investigación cualitativa.

Para Martínez-Salgado (2012: 617), el criterio de saturación exige recolectar datos hasta el punto en el cual se ha escuchado una cierta diversidad de ideas y, en las entrevistas adicionales, no aparecen nuevos elementos. Sin embargo, basada en las recomendaciones de Janice Morse (1995), sugiere ir más allá; de modo tal que la inclusión de nuevas unidades de observación debe continuar hasta que el investigador disponga de los elementos necesarios para construir una teoría comprehensiva y convincente sobre el tema estudiado. En ese sentido, propone que lo importante no es el número de veces que aparece un dato; además, ningún dato obtenido, por extraño o contradictorio que parezca, debe ser desestimado, ya que, con frecuencia, las piezas de información más raras son precisamente las que ayudan a poner al resto de la información en perspectiva. Frente a dicho dilema, Martínez-Salgado (2012: 617) acude a la recomendación de María Mayan (2009), para quien el investigador debe continuar indagando hasta el momento en el que considere que puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que lo ocupa.

Sobre la base de los lineamientos previamente resumidos, continuaron siendo realizadas entrevistas, hasta que fue obtenida suficiente evidencia, proveniente de la población objeto de estudio, para cumplir el objetivo principal de la investigación: establecer si, en el campo corporativo, el egreso de la Universidad del Pacífico contribuye a eliminar las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores. Dicha evidencia abarcaba categorías prioritarias, en el marco de la hipótesis y los objetivos de la investigación; entre las cuales destacan los principales rasgos de las familias de cada uno de los dos grupos objeto de estudio (el de origen privilegiado y el de origen no privilegiado), así como datos sobre los principales desafíos, inclinaciones y estrategias académicas y laborales de ambos grupos.

Conviene mencionar, que, al momento de desarrollar el trabajo de campo, la saturación fue apareciendo rápidamente para ciertos ámbitos del estudio, así como para ciertas áreas temáticas. Solo por presentar un par de ejemplos, uno de los primeros temas donde apareció saturación en ambos grupos fue en materia de “inmunidad” frente al desempleo causado por los efectos económicos de la pandemia del COVID-19, ya que no fue posible identificar egresados que estuvieran en condición de desempleo debido a la pandemia. Tampoco fueron

encontrados egresados que, durante su trayectoria laboral, hubieran pasado por períodos prolongados de búsqueda de trabajo. Fue necesario llegar a la segunda etapa de la primera ronda de entrevistas (la cual fue desarrollada durante el verano de 2022) para encontrar una egresada en una condición cercana al desempleo. A su vez, se consiguió saturación rápidamente en relación de los riesgos al futuro laboral de los participantes de ambos grupos, quienes, casi por unanimidad, consideraban que la pandemia no constituía el principal riesgo que enfrentaban. Por el contrario, consideraban que el mayor riesgo para su progreso laboral, y para el país en general, era el entorno político que generaba incertidumbre y amenazaba los fundamentos del modelo económico imperante desde hace tres décadas.

El número de entrevistas realizadas para alcanzar saturación en los temas descritos en el párrafo previo no fue suficiente para conseguir saturación en otros temas, por ejemplo, las estrategias seguidas para conseguir las primeras prácticas preprofesionales e insertarse en el mercado laboral. Ello obligó a seguir realizando entrevistas. Ciertamente, **para cumplir los objetivos de la investigación, era necesario encontrar casos de egresados cuyas trayectorias laborales se habían desarrollado, fundamentalmente, en el campo corporativo. Sin embargo, no fue necesario realizar una búsqueda intencional de ellos, ya que los entrevistados, en su gran mayoría, laboraban en dicho campo.** En efecto, ninguno de los entrevistados de la primera ronda había desarrollado la mayor parte de su trayectoria laboral en el sector público¹⁸⁶. Sus trayectorias correspondían a alguno de los sectores de especialización mostrados en la tabla N° 6. Aunque, la mayoría de entrevistados había laborado en grandes y medianas empresas. Solo una minoría de entrevistados había desarrollado sus trayectorias laborales en los sectores académico (un entrevistado) y no gubernamental (un entrevistado); aunque, en sus primeros años en el mercado de trabajo, habían laborado en el sector empresarial, por lo cual no fueron retirados del muestreo (Ciertamente, era de interés saber por qué salieron del campo empresarial).

¹⁸⁶ Ciertamente, ninguno de los egresados que contestó el correo de presentación y solicitud de entrevista enviado por la Vicerrectora de Investigación de la UP había laborado en el sector público (salvo pocos casos que tuvieron breves experiencias en algunas entidades del Estado, sobre todo, al inicio de sus trayectorias laborales). Tampoco habían laborado en el sector público quienes fueron contactados aleatoriamente por el autor de la presente investigación usando los datos facilitados por la unidad de *Data Intelligence* de la UP.

Tabla N° 6
Sectores de especialización de la muestra de egresados entrevistados¹⁸⁷

Sector	Sector de especialidad
I. Privado-empresarial	• Empresa privada (grande, mediana o pequeña) • Empresa familiar o heredada • Emprendedor <i>startup</i> o emergente. • Consultoría
II. Académico*	
III. No gubernamental (tercer sector)**	ONGs, programas sociales financiados por organismos multilaterales, organizaciones de voluntariado, etc.

* El entrevistado cuya trayectoria laboral se ha concentrado en el sector académico inició su trayectoria laboral en el campo corporativo (en un banco) y luego ha trabajado exclusivamente en universidades privadas del Perú y del extranjero.

* El entrevistado cuya trayectoria laboral se ha concentrado en el sector no gubernamental inició su trayectoria laboral en el campo empresarial (en una compañía del sector transporte).

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Conviene reconocer que no fue realizado un esfuerzo por entrevistar a egresados cuyas trayectorias laborales se hubieran concentrado en el sector público, debido a que la investigación pretende evaluar el progreso laboral y sus efectos sobre las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios universitarios. Para ello, resultaba pertinente concentrar el análisis en egresados cuya trayectoria laboral se hubiera desarrollado en el sector privado del mercado de trabajo. Ello se sustenta en que, desde la década de 1990 y particularmente entre las capas medias emergentes, las expectativas de movilidad social ascendente se han reflejado en preferencias vocacionales y laborales dirigidas al sector privado (empresarial), ya sea en labores de funcionario o de emprendedor. Al respecto Huber y Lamas (2017: 72-73) explican que:

El crecimiento en la última década y la pacificación después del conflicto armado interno hicieron que estas aspiraciones educacionales vayan más allá de la educación básica y se trasladen al campo de la educación superior técnica y universitaria (Uccelli y García 2016). Sin embargo, hay un aspecto que distingue al mito del progreso contemporáneo de aquel que existía treinta años atrás. Anteriormente, la educación secundaria o superior era casi exclusivamente pública y se la asumía como una reivindicación colectiva frente al Estado, una estrategia de acceder a él a través de canales formales de instrucción. [...] La fuerte vinculación entre Estado y educación era evidente en la elección de las carreras de los postulantes universitarios, que optaban en su mayoría por carreras tradicionalmente vinculadas al sector público, como la docencia. El compromiso con la carrera magisterial daba cuenta del prestigio que la carrera

¹⁸⁷ A pesar del esfuerzo de síntesis y separación de categorías que resume la tabla N° 6, es importante reconocer que el sector privado es un conglomerado complejo, con subsectores que, muchas veces, no presentan fronteras tan claras. Por ejemplo, un egresado dedicado a la vida académica también puede ser considerado como parte del sector privado-empresarial si labora en una universidad con fines de lucro y/o se dedica más a actividades de consultoría que de investigación.

pública y el compromiso político y social aún eran atribuidos al estudiante universitario. Hoy en día, sin embargo, observamos una transformación en las preferencias de la población universitaria de clase media emergente, que opta en su mayoría por estudiar carreras con la mira de conseguir trabajo en alguna empresa privada o desarrollar su propio negocio. Eso se expresa en las preferencias profesionales: mientras en el primer Censo universitario del año 1996 la carrera de mayor demanda era Educación (INEI 1996), en el segundo, del año 2010, el primer lugar lo tomó la carrera de Administración (INEI 2011).

Un detalle relevante, es que, en el caso de los participantes entrevistados, se consideró que quienes se habían especializado en temas de Marketing o Relaciones Públicas y se encargaban de los proyectos de Responsabilidad Social de empresas serían ubicados en el sector privado-empresarial, debido a que suelen laborar en compañías grandes o multinacionales, además, reciben remuneraciones competitivas con las de ese sector. En cambio, quienes laboran en una organización no gubernamental (ONG), puede ser que diseñen y ejecuten proyectos financiados por grandes empresas locales o multinacionales, pero sus remuneraciones suelen ser más cercanas a las del denominado tercer sector, el cual abarca ONGs, programas sociales financiados por organismos multilaterales, organizaciones de voluntariado, etc.

Además, a la guía de entrevistas, le fueron introducidas preguntas destinadas a complementar las principales inquietudes que motivaron la investigación. Por ejemplo, recoger percepciones de movilidad social ascendente. Así, en la guía usada durante las primeras entrevistas (Anexo II), fue incluida la pregunta:

- Siente que su posición social (clase social) es diferente de la que tenía al ingresar a la UP (movilidad social ascendente o descendente). ¿Por qué razones?

Sin embargo, el diálogo con los primeros entrevistados permitió notar que la pregunta anterior podía ser fraseada de modo tal que arroje mejores indicios de movilidad social, no solo intrageneracional, sino también intergeneracional. De allí que, desde la décima entrevista¹⁸⁸, fue aplicada la siguiente pregunta (tal como muestra el Anexo III):

- ¿Siente que su posición social (clase social) es diferente de la que tenían sus padres a su misma edad (movilidad social ascendente o descendente)?. ¿Por qué razones?

La pregunta previa fue diseñada para aproximarse a la percepción de movilidad social intergeneracional. En ese sentido, obligaba al entrevistado a realizar a un

¹⁸⁸ De los nueve primeros entrevistados, tres fueron retirados de la muestra central que será usada para realizar las comparaciones (los criterios de selección de esa muestra central serán detallados en la siguiente sección). Así, solo quedarían seis entrevistados (cinco del grupo de origen no privilegiado y uno del grupo de origen privilegiado) a quienes no les habría sido aplicada la pregunta de comparación intergeneracional, sino, tan solo, la primera versión más intrageneracional. No obstante, en diferentes espacios de diálogo realizados durante las entrevistas con los seis entrevistados mencionados, fue posible rescatar comparaciones con la posición social de sus padres. De allí que la pregunta con orientación intergeneracional sí terminó siendo aplicada a los 29 entrevistados del grupo central de la muestra (ya sea directa o indirectamente).

ejercicio mental de comparación: su posición social, al momento de la entrevista, con la de sus padres cuando estos últimos tenían la edad actual del egresado. Ciertamente, a los egresados participantes de la investigación, les era aclarado que se pretendía una comparación de nivel socio-económico. En términos más simples, comparar su calidad de vida actual con la de sus padres; asociando la calidad de vida a las rentas y los activos del hogar. En suma, dicha comparación está concentrada en los niveles de gasto de consumo y de inversión de los hogares. Ello contribuirá a evitar que, en el proceso de comparación de la posición social del entrevistado con la de sus padres, intervengan demasiadas categorías analíticas que han sido afectadas con el paso de las décadas (por ejemplo, las restricciones de acceso al mercado de trabajo asociadas a formas de discriminación por cuestiones de raza, etnia o género).

Conviene reconocer que el ejercicio intelectual de comparación, al que fuerza la pregunta diseñada para aproximarse a la movilidad social intergeneracional, es subjetivo y se basa en percepciones. En ese sentido, difiere de los métodos más usados para evaluar movilidad ocupacional y movilidad económica, los cuales acuden a grandes bases de datos censales o muestrales (muchas veces, de tipo “panel”). En esa línea, luego de sistematizar dichos datos, comparan la posición social de los padres con la que alcanzan sus hijos.

Específicamente, para evaluar movilidad ocupacional, los métodos convencionalmente aplicados parten de esquemas de clases ocupacionales¹⁸⁹. A partir de estos esquemas, son comparados los orígenes con los destinos ocupacionales de cada individuo observado (movilidad intrageneracional). A su vez, para evaluar la movilidad intergeneracional, son comparadas las ocupaciones de dichos individuos, ya sea, con las de sus padres o con las de sus hijos¹⁹⁰. Por otro lado, el estudio de la movilidad económica, en los países latinoamericanos, se enfrenta a la falta de bases de datos que provean de valores precisos sobre los ingresos reales de la familia de origen. Esa carencia lleva a que suelen ser elaborados índices de riqueza relativa (Solís 2017: 29-30).

A pesar del énfasis cuantitativo que ha tenido la investigación sobre la movilidad social, ya han sido aplicados métodos cualitativos para estudiar la denominada “movilidad social subjetiva”. Como reseña Eduardo Rodríguez (2017: 333):

Los estudios sobre movilidad social subjetiva pueden considerarse complementarios a los análisis de movilidad social, ya que permiten constatar si los resultados en términos de riqueza, bienestar o logro se reflejan en la percepción de las personas. Ello en sí mismo es importante, pues la movilidad subjetiva puede ser el motor de la movilidad social, ya que mediante las percepciones que los individuos tienen de su situación de vida es que éstos pueden invertir esfuerzo y recursos en los diversos dominios sociales, que desde su consideración, les han generado y les puedan generar condiciones de relativo bienestar (Jorrat, 2014).

¹⁸⁹ Uno que ha servido de base a diversas investigaciones en América Latina es el esquema de clases ocupacionales que propusieron Robert Erikson, John Goldthorpe y Lucienne Portocarero (1979).

¹⁹⁰ Entre las diversas aplicaciones de este método en países de América Latina, es posible destacar la investigación comparativa de movilidad social realizada por Patricio Solís (2016: 75-132), la cual consideró los casos de Argentina, Brasil, Chile, México y Perú.

Ciertamente, en América Latina, han sido realizados estudios sobre movilidad subjetiva¹⁹¹. Estas experiencias constituyen esfuerzos viables por aproximarse a la movilidad social mediante métodos cualitativos. En esa línea, es que la presente investigación evalúa las percepciones sobre movilidad social intergeneracional como un factor complementario para enriquecer el análisis y comparación del progreso laboral de los egresados universitarios.

También resultaba relevante analizar si los entrevistados enfrentaban temores asociados a la inconsistencia posicional. En efecto, una persona podría beneficiarse de progreso laboral y movilidad social ascendente, llegando, así, a gozar de un nivel de vida mejor que el de sus padres a su edad o que el experimentado durante su propia infancia. Sin embargo, la posición social a la que ha llegado puede ser pasajera o “inconsistente”. Esta situación suele ocurrir como reflejo de la inestabilidad de las sociedades del Sur, marcadas por cambios políticos y económicos bruscos; así como por la falta de Estados del Bienestar que funcionen como soporte ante las inevitables contingencias de la existencia. Por ejemplo, un individuo puede progresar en el mercado laboral por méritos y esfuerzo, ya sea como empleado o emprendedor; sin embargo, una enfermedad catastrófica, como un cáncer contraído por un familiar muy cercano que no dispone de seguro oncológico, puede consumir sus ingresos y obligarlo a vender sus activos, llevándolo de regreso a su posición social de origen. Igualmente, el local donde funciona el negocio de un emprendedor puede incendiarse y, si no dispone de seguro contra incendios, puede volver a su capa social de origen. También puede ocurrir que una persona avance por las oportunidades que genera cierta política pública; por ejemplo, un técnico forestal puede beneficiarse por las oportunidades laborales altamente remuneradas que crea la llegada masiva de recursos del exterior para fomentar la protección de los bosques naturales y la reforestación, pero, si dicha política se anula, puede regresar a su posición social de origen.

Precisamente, la existencia de posiciones sociales marcadas por una fuerte inestabilidad ha sido denominada “inconsistencia posicional”. Dicho rasgo es, particularmente, característico de sociedades donde no existen servicios sociales que brinden soporte y protección ante las contingencias de la vida. Por ejemplo, los individuos de las sociedades del Sur suelen carecer de seguros de desempleo, así como de servicios de salud y educación, que sean gratuitos y de alta calidad. Al respecto, Araujo y Martuccelli señalan

En el corazón de esta experiencia de inconsistencia posicional se encuentra el sentimiento de que todo puede, todo el tiempo, cambiar. Se trata de una preocupación permanente. Una actitud cotidiana de inquietud que refleja una sociedad atravesada por sentimientos plurales de inestabilidad. La inconsistencia posicional es una inquietud multiforme, plural en sus fuentes, por lo general constante, que da lugar a una atmósfera de preocupación posicional común a un gran número de individuos situados en distintos estratos sociales (2012a: 128).

¹⁹¹ Por ejemplo, Eduardo Rodríguez (2017) investigó las percepciones, de 22 individuos residentes en la Ciudad de México, sobre la relación entre su nivel educativo alcanzado y su estatus ocupacional. Además, analizó cómo dichas percepciones repercuten en las expectativas del logro educativo de sus hijos.

Así, para evaluar si los participantes de la investigación se sentían sólidamente afincados en la posición social a la cual habían llegado, luego de consultarles por su percepción de movilidad social intergeneracional, les fue aplicada la siguiente pregunta:

- Si su posición social ha mejorado ¿se siente sólidamente establecido en ella? ¿por qué?

Por otro lado, es importante mencionar que, durante el proceso de entrevistas, fueron emergiendo categorías asociadas al progreso laboral que no habían sido introducidas en la guía de entrevistas original, debido a que no evidenciaban peso significativo en la literatura. Por ejemplo, el rol e influencia de un jefe-mentor (de alguna empresa donde laboró) en el desarrollo profesional del egresado. Algo similar sucedió con la pregunta asociada a las trayectorias laborales de los hermanos, la cual fue pensada e introducida para evitar sobreestimar el efecto del proyecto parental sobre el progreso laboral del entrevistado de origen no privilegiado. La idea era que, si el entrevistado que era egresado de la UP había experimentado trayectorias laborales exitosas y de progreso acelerado, pero no así sus hermanos que no eran egresados de la UP; entonces, resultaba erróneo atribuir un peso excesivo en el progreso laboral del entrevistado a las expectativas y estilos de crianza de sus padres. Más bien, en esos casos, debía ser asignado un mayor peso en dicho progreso a la Universidad o a los rasgos de personalidad del entrevistado. En cambio, si el rol desempeñado por el soporte de los progenitores era el principal factor para explicar el progreso del entrevistado en el mercado de trabajo, era esperable encontrar que las trayectorias laborales de sus hermanos también fueran exitosas. Así, tal como muestra el Anexo III, la pregunta introducida desde la décimo novena entrevista fue:

- ¿Tiene **hermanos**? ¿sus trayectorias laborales han sido similares en cuanto a éxitos y dificultades a la suya? ¿por qué?

Evidentemente, preguntas como las del rol del jefe-mentor, o sobre las trayectorias educativo-laborales de los hermanos, no fueron aplicadas a los primeros entrevistados. Por ello, luego de cerrar la primera ronda de entrevistas (las dos etapas de dicha ronda) y comenzar a sistematizar los datos levantados, fue realizada una **segunda ronda de levantamiento de datos** solo con la muestra central conformada por 29 entrevistados y sobre la base de la cual serían realizadas parte importante de las comparaciones entre los dos grupos (los criterios para la selección de dicha muestra central serán explicados en la siguiente sección). Precisamente, en la segunda ronda, fueron incluidas las preguntas detalladas en los párrafos anteriores. Además, se aprovechó para aplicar preguntas que, en algunos pocos casos, no habían sido realizadas, normalmente, porque la presión del escaso tiempo del que disponían algunos entrevistados llevó a que, sin intención, fueran omitidas. Finalmente, la segunda ronda fue utilizada para incluir dos preguntas no consideradas en la primera ronda:

i) Luego de que egresaste de la UP ¿qué es lo que más frecuentemente te han preguntado cuando has conocido personas nuevas (considerar todos los ámbitos de tu vida para la respuesta: deportivo, vida social, religioso, postgrado, laboral)?:

a) ¿De qué colegio eres, en qué colegio estudiaste o preguntas similares? o

b) ¿De qué universidad eres, en qué universidad estudiaste o preguntas similares?

c) ¿Dónde vives?

Puedes contestar cualquiera de las siguientes respuestas “a)”, “b)”, “c”; también puedes contestar con combinaciones como “a” y “b” por igual, las tres por igual o ninguna.

No consideres para tu respuesta las situaciones de postulación a un empleo o participación de un proceso de selección de personal.

ii) Sin necesidad de entrar en detalle sobre la situación ¿Tu familia, ya sea en tu etapa escolar o universitaria, pasó por una o más situaciones que para el común de la gente pueden considerarse emocional y económicamente catastróficas?; por ejemplo, un cáncer en un miembro muy cercano de la familia, un accidente que deja inválido temporal o permanentemente a un miembro muy cercano de la familia, un incendio o destrucción de un negocio no asegurado que es una de las principales fuente de ingresos del hogar, un asalto o una estafa que dejó sin capital de trabajo a la familia, u otras situaciones similares. (Basta responder sí o no, y solo entrar en detalle si lo desea).

La primera de las dos preguntas anteriormente mostradas pretende establecer cuál es el principal identificador de origen social al que han estado expuestos los entrevistados luego de egresar de la Universidad. Por su parte, la segunda pregunta apuntaba a conocer si, en alguno de los dos grupos, la presencia de contingencias era mayor. Al respecto, podría suponerse que debería salir mayor en el grupo de origen privilegiado, ya que, en el caso de los de origen no privilegiado, contingencias como las ejemplificadas en la pregunta habrían llevado a que sea muy difícil para la familia enviar a sus hijos a la Universidad del Pacífico.

Las preguntas de la segunda ronda, al ser pocas (de cuatro a siete por entrevistado), les fueron enviadas por correo electrónico a los 29 participantes de la primera ronda que terminaron constituyendo el grupo central de la muestra sobre la base del cual serían realizadas las comparaciones entre los dos grupos: el de origen privilegiado y el de origen no privilegiado. A ellos, se les dio la posibilidad de tener una reunión por Zoom para responderlas. También se les brindó la opción de responderlas mediante una llamada telefónica dado que se trataba de pocas preguntas. Asimismo, se les indicó que, si no respondían las preguntas del correo, posteriormente, se les enviaría un correo recordatorio y, si no respondían luego del correo recordatorio, ya no se les insistiría. Un entrevistado aceptó responder las preguntas mediante entrevista vía Zoom; mientras que una entrevistada aceptó por llamada telefónica. Además de estos dos casos, se consiguieron 19 respuestas a las preguntas, lo cual totalizó 21 respuestas a las preguntas de la segunda ronda. De esta última cifra, ocho corresponden al grupo de origen privilegiado y 13, al de origen no privilegiado.

En suma, el trabajo de campo permitió conseguir una muestra heterogénea y suficientemente balanceada en materia de sexo, origen socio-económico, carreras estudiadas, desempeño académico y sector del campo corporativo donde laboraban o habían laborado los egresados.

1.4.2 Selección y descripción del grupo central de la muestra para realizar las comparaciones más relevantes para la investigación

Conviene enfatizar que los resultados del trabajo de campo, que serán presentados en la segunda parte del presente documento, se concentran en los participantes de ambos grupos de egresados cuyos criterios de inclusión en el muestreo garantizaron la mayor polarización posible de sus orígenes socio-económicos. Ciertamente, cuando fue planteada la investigación, había sido planificado incluir en el grupo de egresados “de origen privilegiado” a quienes les fue asignada la escala de pago de pensiones más costosa de la UP (escala “D”). Sin embargo, la aparición de entrevistados que no encajaban en sentido estricto con una población que podía ser considerada “de origen privilegiado” llevó a concentrarse en los egresados provenientes de los 10 colegios más caros, con énfasis en los cinco más caros. Así, el criterio de inclusión para ser ubicado en el denominado “grupo de origen privilegiado” aplicó dos requisitos fundamentales: haber sido ubicado en la escala más alta de pensiones al ingresar a la UP y haber egresado de uno de los 10 colegios más caros de Lima. Dado que dicho criterio fue definido luego de haber iniciado el trabajo de campo (que siguió a la etapa piloto), algunos entrevistados no fueron incorporados al grupo final “de origen privilegiado”, ya que no cumplían alguno de los dos requisitos del criterio de inclusión. Precisamente, dicho grupo final sería empleado para las comparaciones principales destinadas a alcanzar los objetivos de la investigación.

Respecto del grupo de origen no privilegiado, fueron excluidos quienes, al ingresar a la UP fueron ubicados en la escala más baja de pensiones de la UP (escala “A”), pero no la mantuvieron, ya que, en algún momento de su trayectoria universitaria, la situación económica de su familia mejoró. La asignación inicial de la escala “A” se debió a que, tal como los propios entrevistados revelaron, al iniciar sus estudios universitarios, su familia estaba atravesando un momento económicamente complicado, pero esta etapa fue temporal; por ello, en sentido estricto, no era posible ubicarlos en el grupo de estudiantes de hogares menos acomodados de la UP. Considerando ello, el grupo final de origen no privilegiado terminó abarcando egresados provenientes de escuelas privadas de costos bajos o moderados, entre los cuales destacan colegios preuniversitarios y parroquiales que no estaban localizados en los distritos más acomodados de Lima. También se encuentran en este grupo algunos egresados de colegios públicos. En suma, ninguno de los miembros del grupo calificado de “origen no privilegiado” estudió en alguno de los 50 colegios más caros de Lima. Este criterio también está alineado con el método seguido por Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 44) al momento de calificar el origen social de los actores que fueron ubicados en su mapeo de la “élite económico-empresarial” peruana. En efecto, estos autores consideraron que solo quienes no habían estudiado en

alguno de los 50 colegios más caros podían ser considerados, indiscutiblemente, como distantes de los sectores privilegiados.

De este modo, no han sido considerados para el estudio y comparación de las trayectorias de ambos grupos los entrevistados de seudónimo Almendra, Rosa, Oscar, quienes fueron ubicados en la escala “A” al ingresar; ni las entrevistadas de seudónimo Isabel, Estrella, Paola, que fueron ubicadas en la escala “D” al ingresar. Luego de dichas exclusiones, los egresados cuyos testimonios fueron considerados para concretar los hallazgos de la presente investigación (la muestra central) son presentados en la tabla N° 7.



Tabla N° 7

Variables de identificación de los entrevistados de la muestra central cuyos datos serán considerados para realizar las comparaciones de las trayectorias de los dos grupos: de origen privilegiado (P) y de origen no privilegiado (NP)

N°	Fecha(s) de entrevista(s). (Primera ronda)	Seudónimo	Sexo	Colegio: rasgos principales	Colegio bilingüe (BI)	Colegio mixto (MIX)	Carrera de ingreso / egreso	Edad al iniciar la UP	Escala de pago UP	Origen socio-económico
1	23/09/2021 y 07/10/2021	Margarita	F	Parroquial; luego Preuniversitario	0	MIX	Economía / Economía	16	A	NP
2	06/10/2021	Chantal	F	Público y religioso***; luego Preuniversitario	0	MIX	Administración / Administración	16	A	NP
3	16/10/2021	Natalia	F	Religioso	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	16	A	NP
4	19/10/2021	Fernando	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros)	0	MIX	Economía / Economía	17	A	NP
5	22/10/2021	Eloísa	F	Dos colegios religiosos; luego uno público; luego uno privado (no se ubican entre los 50 más caros)	0	MIX	Administración / Administración	16	A*	NP
6	25/10/2021 y 28/10/2021	César	M	Religioso	0	MIX	Administración / Economía	16	A	NP
7	26/10/2021	Lorenzo	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Público****	0	MIX	Administración / Administración	18	A	NP
8	11/11/2021	Francisco	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Religioso; luego Preuniversitario	0	MIX	Administración / Economía	16	A	NP
9	07/12/2021 y 09/12/2021	Rebeca	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	17	A	NP
10	13/01/2022	Felipe	M	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	17	A	NP
11	13/01/2022	Martín	M	Religioso (Parroquial)	0	MIX	Administración / Administración	17	A**	NP
12	17/01/2022	Ana María	F	Público	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	17	A	NP
13	19/01/2022	Laura	F	Religioso; luego Preuniversitario	0	MIX	Administración / Administración	17	A	NP
14	24/01/2022 y 27/01/2022	Salomón	M	Público y religioso***	0	MIX	Administración / Administración	16	A	NP
15	25/01/2022	Claudia	F	Religioso	0	MIX	Administración / Administración	19	A	NP
16	27/01/2022	Micaela	F	Religioso (Parroquial)	0	MIX	Administración / Administración	17	A	NP
17	20/10/2021	Valery	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	19	D	P
18	26/10/2021	Ramiro	M	Privado de la segunda mitad de los 10 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	18	D	P
19	02/11/2021	Luis	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	19	D	P
20	11/11/2021	Joseph	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D	P
21	10/01/2022	Javier	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D	P
22	10/01/2022	Yolanda	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Administración / Administración	18	D	P
23	11/01/2022	Patricio	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18	D	P
24	12/01/2022	Augusto	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	17	D	P
25	10/02/2022	Silvia	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	18	D	P
26	11/02/2022	Miguel	M	Privado de la segunda mitad de los 10 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	18	D	P
27	14/02/2022	Abelardo	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D	P
28	01/03/2022	Jared	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D	P
29	10/03/2022 y 15/03/2022	Adrián	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19	D	P

* Fue asignada en una escala mayor debido a una subvención especial, pero hubiera sido ubicada en la escala "A".

** Estudió becado, pero hubiera sido ubicado en la escala "A" por el nivel socio-económico de su familia.

*** Colegio público de gestión privada.

**** Colegio público gestionado por una universidad nacional.

Fuentes: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP y datos públicos de colegios

Elaboración: propia

Así, el grupo central de la muestra para extraer los hallazgos de la investigación ha quedado conformado por 29 egresados y egresadas: 16 que fueron ubicados en la escala más baja al ingresar a la UP (grupo de origen no privilegiado) y 13 de la escala más alta (grupo de origen privilegiado). Sin embargo, conviene mencionar que, eventualmente, se acudirá a los testimonios de algunos de los seis entrevistados retirados de la muestra central, al igual que de algunas de las entrevistadas de la etapa piloto, cuando sus testimonios verbalicen con aguda precisión las tendencias que se desea explicar. Igualmente, se acudirá a sus testimonios cuando se desee describir rasgos, eventos o situaciones muy particulares, pero enriquecedores para entender los hallazgos de la investigación.

En suma, las particularidades y los fenómenos observados durante el proceso de levantamiento de datos, descrito en la sección 1.4.1, fueron los que llevaron a generar los criterios de inclusión definitivos para cada grupo: de origen privilegiado y de origen no privilegiado. El objetivo de dichos criterios es conseguir la mayor polarización socio-económica posible entre los dos grupos de entrevistados cuyas trayectorias serán comparadas. Sin embargo, es importante aclarar que la categoría “origen privilegiado” no alude necesariamente a una posición de “superrico” o “multimillonario”, es decir, al heredero de una familia que posee yates, aviones privados, haciendas en diversos continentes y accionariado mayoritario en diversas empresas multinacionales.

La categoría “origen privilegiado” alude a una posición social relativa (por no usar la frase “clase social”, la cual es una categoría cuya validez histórica, actualmente, puede ser cuestionada). De allí que una de las principales consideraciones para identificar a los miembros del “grupo de origen privilegiado” sea, precisamente, el colegio de origen. Así, quienes fueron ubicados en el grupo privilegiado no solo pagaron la escala más alta de pensiones UP, sino que asistieron durante la mayor parte de su etapa escolar a uno de los 10 colegios más caros del Perú. La idea es simple: una educación de calidad, lamentablemente, en el Perú es un privilegio por sus altos costos. Dicha educación tiende a ser bilingüe y globalizada, así como a ofrecer acceso a diversidad de actividades extracurriculares. De allí que sea asociada a otros privilegios, por las facilidades que genera para obtenerlos. Por ejemplo, los estudiantes de los colegios más caros del país terminan aprendiendo a profundidad uno o más idiomas extranjeros (lo cual les brinda ventajas académicas y laborales en un mundo globalizado), construyen redes de contactos o *network* que no solo son funcionales en la etapa educativa, sino también en el campo laboral. Además, obtienen una credencial (un certificado escolar) que les brinda más posibilidades de ingreso a las mejores universidades, etc. En el Perú, por sus estándares de vida promedio, las ventajas y los recursos previamente listados constituyen un “privilegio”, por estar restringidos a una minoría de la población.

Por su parte, los miembros del grupo de origen no privilegiado provienen de hogares que no pueden ser ubicados en condición de pobreza, pero que

tampoco poseían las capacidades que sí caracterizaban a las familias del grupo de origen privilegiado. En ese sentido, los entrevistados de origen no privilegiado estudiaron en colegios privados de bajo costo o en colegios públicos, ya que sus padres no percibían altos ingresos ni poseían abundantes activos. No solo ello, en el caso de quienes pertenecían a hogares de nivel socio-económico medio o medio-bajo, la combinación del nivel de ingresos de su familia con un número grande de hermanos no permitía enviarlos a un colegio de alto costo: bilingüe, diverso en actividades extracurriculares, que brinde una base de conocimientos técnicos adecuados para enfrentar los desafíos universitarios, que genere redes de contactos funcionales para la inserción y progreso en el mercado laboral, etc. Si, a pesar de los limitados recursos de su hogar, pudieron estudiar en la Universidad del Pacífico, fue porque obtuvieron una beca desde el inicio de sus estudios o luego de sus primeros semestres. En otros casos, se desarrolló un esfuerzo de diversos miembros de la familia (padres, tíos, madrinas y padrinos, etc.) quienes sumaban aportes para poder pagar las pensiones de la UP. También fueron encontrados entrevistados cuyo padre o cuya madre viajó al extranjero, para trabajar y así generar ingresos para pagar los estudios universitarios del hijo. Finalmente, en algunos casos los padres ahorraron desde que el hijo o la hija eran pequeños con la idea de poder enviarlos a una universidad privada de prestigio, como las del Consorcio de Universidades.

Conviene destacar que, al momento de describir su trayectoria universitaria, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado solían realizar comparaciones de sus modos de vida con los de sus pares del grupo de origen privilegiado. Ello arroja indicios de que los criterios de inclusión definitivos para cada grupo resultaron eficaces en conseguir la mayor polarización socio-económica posible entre los egresados de la UP pertenecientes a la cohorte objeto de estudio. Por ejemplo y tal como será profundizado en secciones posteriores, los entrevistados de la muestra final del grupo de origen no privilegiado, frecuentemente, señalaban las ventajas de sus pares del grupo de origen privilegiado durante la trayectoria universitaria: poseían una mejor base de conocimientos escolares, dominaban el idioma inglés, disponían de recursos para contratar profesores particulares. Dichas comparaciones no solo abarcaban temas académicos, sino también otros ámbitos importantes como la sociabilidad, los signos externos de riqueza y el nivel de gasto de consumo, tal como será descrito al detalle en la sección 2.2.4 que describirá la trayectoria universitaria (particularmente, en la subsección 2.2.4.2). En cambio, los entrevistados del grupo de origen privilegiado no solían compararse con los estudiantes del grupo de origen no privilegiado. Prácticamente, sus testimonios invisibilizaban a los integrantes de este último grupo.

Es interesante notar que los entrevistados del grupo de origen no privilegiado solían realizar las comparaciones previamente señaladas de modo muy fluido y detallista. Ello se debe a que, durante los primeros semestres de su trayectoria universitaria, habían realizado, con frecuencia, ese ejercicio mental de observación-comparación. Las comparaciones continuaron al momento de describir la inserción al mercado de trabajo. Incluso, eran frecuentes a lo largo de las descripciones de diferentes eventos de la trayectoria laboral. En este último caso, más bien, fueron los dos grupos de la muestra (los de origen privilegiado y los de origen no privilegiado) quienes comparaban su desempeño

laboral con el de los egresados de otras universidades. No solo ello, los participantes de ambos grupos que viajaron al exterior, por estudios de postgrado y/o trabajo, comparaban constantemente sus maneras de pensar, sentir y actuar con las de sus pares nacidos en las sociedades a las cuales emigraban. Estas comparaciones y análisis fueron muy patentes en los casos en que los entrevistados habían emigrado a países europeos, a los EE.UU. y a otras “sociedades del Norte”.

Ciertamente, las comparaciones con otros orígenes sociales comenzaron por las que realizaron los egresados del grupo de origen no privilegiado en relación con su inserción a la vida universitaria. Dichas comparaciones se deben a la ruptura de su “manera habitual de vida”, así como a los resultantes sentimientos de soledad, de aislamiento y de ser parte de una minoría, que experimentaron, particularmente, durante sus primeros meses en la Universidad del Pacífico, tal como será analizado al detalle en la subsección 2.2.4.2. Esos sentimientos se asemejan a los que describieron los sociólogos clásicos al momento de interpretar las maneras de sentir, pensar y actuar de los grupos minoritarios o de los “recién llegados” a las grandes urbes europeas a fines de siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Precisamente, Alfred Schütz (2012 [1944]: 40) planteó que una de las características de los “forasteros” es la patente objetividad con la que analizan las sociedades en las cuales se instalan:

[L]a razón más profunda de su objetividad reside en su propia amarga experiencia de los límites del “pensar habitual”, la cual le ha enseñado que un hombre puede perder su status, las reglas que lo guían y hasta su historia, y que la manera normal de vida está siempre mucho menos garantizada de lo que parece. Es por ello que el forastero discierne -frecuentemente con penosa claridad- la aparición de una crisis que puede amenazar a todo el fundamento de la “concepción relativamente natural del mundo”, mientras que todos esos síntomas pasan inadvertidos para los miembros del endogrupo, que confían en la continuidad de su manera habitual de vida.

De modo equivalente, George Simmel (2012 [1908]) propuso que, entre las cualidades más características de los grupos minoritarios de “extranjeros”, se encuentran la permanente observación, análisis y comparación “objetiva” de los grupos mayoritarios o predominantes de la sociedad a la cual han inmigrado. “Como no está radicalmente ligado a las características y tendencias propias del grupo, el extranjero se aproxima a éstas con “objetividad”, lo cual no significa desinterés o pasividad, sino una mezcla sui generis de la lejanía y proximidad, de indiferencia e interés” (Simmel 2012 [1908]: 23).

Es importante destacar que la mayoría de entrevistados del grupo de origen no privilegiado se sintió en condición de minoría al ingresar a la Universidad. Ello explica por qué sus observaciones de los otros grupos sociales fueron tan minuciosas. De allí que resultaran funcionales para el análisis no solo de la trayectoria universitaria, sino también de la base escolar propia y de sus pares de otras capas sociales. En suma, los ejercicios de comparación que constantemente realizaban los entrevistados ayudaron al análisis de los datos levantados, proceso que será descrito en la siguiente sección.

1.4.3 Procesos de sistematización y de análisis de datos

Para entender el proceso de sistematización y análisis de datos que ha sido seguido, conviene recordar que la investigación pretende establecer si el egreso de la Universidad del Pacífico contribuye a eliminar las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores o si, por el contrario, dicha brecha se mantiene en el campo laboral (reproducción social). Ello exige realizar un análisis biográfico, el cual, tal como fue explicado en la sección 1.2.1, no solo consiste en describir los datos biográficos correspondientes a la trayectoria laboral de los miembros de cada uno de los dos grupos de la muestra generada, sino también vincular dichos datos con las diferentes trayectorias de cada entrevistado. Se trata en suma de explicar un fenómeno de interés (la trayectoria laboral) mediante eventos del pasado y, en algunos casos, acontecimientos relativamente simultáneos (por ejemplo, una mejora salarial conseguida apenas se obtuvo un postgrado). Las explicaciones de las trayectorias laborales también deben ser buscadas en las instituciones que socializaron a los individuos, particularmente, la Universidad, pero también la familia y la escuela, entre otras que suelen ejercer influencia en el destino laboral.

La sistematización de los datos levantados en el trabajo de campo, también, debe permitir realizar una comparación de los “procesos” por los cuales transitaron miembros de los dos grupos de la muestra generada; por ejemplo, procesos de inserción en el mercado de trabajo o procesos de fabricación de capitales. Por ejemplo, capital social (como redes de contactos) o capital cultural (como códigos de conducta premiados o penalizados por el campo laboral corporativo). En suma, la investigación es una comparación de cursos de vida, con énfasis en las trayectorias, eventos y transiciones laborales; entre otros fenómenos biográficos asociados a las historias de vida de los participantes (por ejemplo, las rupturas biográficas o *turning points*).

Dado que el sistema de procesamiento de los datos debe generar la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación, ha sido aplicada una estrategia que combina dos herramientas analíticas. La principal de ellas facilita sistematizar, representar y analizar los datos biográficos recogidos. Tal como fue adelantado en la sección 1.3.5, se trata de las denominadas matrices *Ageven*. Así, para cada entrevistado ha sido realizada una matriz. Esta herramienta facilita representar, de modo secuencial (cronológico), las historias de vida de los entrevistados y los datos biográficos asociados a ellas. De este modo, ha sido insertada la dimensión temporal en los procesos de levantamiento, procesamiento y análisis de datos de la presente investigación.

En términos de organización, la matriz *Ageven* representa un calendario biográfico, en el cual figuran, en una primera columna, los datos básicos sobre un individuo o *ego* (nombre, sexo, edad, fecha y lugar de la entrevista, entre otros relevantes). Además, en la base, aparece un eje temporal horizontal expresado en número de años, normalmente, desde su nacimiento. Arriba de este eje, en las filas, aparecen las trayectorias que organizan la vida de *ego* y que sirven para colocar los datos biográficos recogidos (Cavagnoud 2020: 131).

Específicamente, ha sido usada como base una versión renovada de la matriz *Ageven*, la cual fue propuesta por Robin Cavagnoud, Julie Baillet y María Eugenia Cosío-Zavala (2019). Una de las principales ventajas de esta versión es que facilita visualizar relaciones de causalidad. Esta última propiedad es fundamental, ya que el origen o la causa de los fenómenos sociales no suele radicar en un solo factor, sino en múltiples variables. Por ejemplo, detrás del proceso de inserción laboral (que puede ser considerado como una variable dependiente), operan múltiples factores explicativos (variables independientes): la credencial de la universidad del postulante al puesto de trabajo, sus redes de contactos o *network*, su rendimiento académico universitario, su desempeño durante la entrevista y el resto del proceso de selección, etc. De este modo, la matriz *Ageven* permite sintetizar fenómenos sociales complejos.

La matriz *Ageven* que ha sido usada en la presente investigación es incluida en el Anexo VII; mientras que el Anexo VIII describe al detalle la leyenda de dicha matriz. Conviene aclarar que las columnas de la matriz *Ageven*, correspondientes a la fila denominada “Cursos de vida de ego: datos biográficos”, deberían abarcar hasta la edad del participante al momento de realizar la entrevista. Sin embargo, por un tema de visualización y manejo del espacio de las hojas del presente documento, en el Anexo VII, solo han sido colocadas columnas para los cinco primeros años de vida del entrevistado. Dichas columnas permiten identificar transiciones y eventos, al igual que *turning points*. A su vez, parte importante de las filas que corresponden a los “Niveles de observación / dimensiones” constituyen trayectorias.

Tal como fue explicado en la sección 1.2.1, los eventos son acontecimientos muy importantes en la vida de un individuo que marcan las trayectorias. Por su parte, las rupturas biográficas (*turning points*) son eventos particulares, cuyo impacto sobre la vida es muy agudo. De allí que impliquen un cambio importante en una o más trayectorias. Tamara Hareven y Kanji Masaoka (1988)¹⁹² asocian dichas rupturas a alguna forma de crisis; por ejemplo, (1) crisis de contexto, como una pandemia o una crisis económica aguda; (2) crisis en el nivel familiar, por ejemplo, una enfermedad catastrófica que impide trabajar permanentemente a la principal fuente de ingresos del hogar (el padre o la madre), o (3) crisis en nivel individual, como una depresión o un accidente que imposibilita continuar estudiando. Ciertamente, la frontera entre un evento y una ruptura no está sólidamente definida. Es más, para un individuo, un evento puede ser catastrófico (como un divorcio o la pérdida de un empleo); mientras que, para otro individuo, el mismo tipo de evento puede ser considerado un alivio. De allí que se acudirá a la “voz” del entrevistado (a su opinión) para distinguir eventos de rupturas y establecer el modo en que lo afectan (de manera positiva o negativa); así como para plantear las explicaciones o vínculos causales entre los fenómenos biográficos presentados en las matrices *Ageven*. En última instancia, tal como fue argumentado en la sección 1.2.1, el núcleo básico del enfoque biográfico lo constituye la perspectiva del actor (Roberti 2012: 133).

La matriz *Ageven* presentada en el Anexo VII abarca tres niveles de observación o dimensiones: contextual, familiar e individual. Dichos niveles terminarán siendo

¹⁹² Citados por Cavagnoud, Baillet y Cosío-Zavala (2019: 31).

los diferentes niveles de análisis de los datos recogidos por la primera ronda de entrevistas de la presente investigación. El nivel contextual es importante debido a que las diferentes etapas de la vida de un individuo están inscritas en contextos que pueden ejercer condicionamientos muy fuertes sobre sus acciones. Así, el nivel contextual de la matriz *Ageven* abarca diferentes subdimensiones relevantes para la presente investigación: económico, laboral, político, sanitario. Por ejemplo, la migración a otro país para trabajar lleva a que el contexto laboral cambie y el entrevistado pueda enfrentar un mercado de trabajo con más estabilidad laboral que el de su país de origen o un mercado de trabajo más flexible (donde es muy fácil despedir a un empleado). En consecuencia, debido a una emigración, un individuo puede encontrarse con un mercado laboral diferente del que dejó: más competitivo, más inclusivo, más meritocrático, etc. Ciertamente, la emigración también puede cambiar otras variables del contexto radicalmente. Por ejemplo, el contexto sanitario. Así, el entrevistado podría encontrar que el sistema de salud del país al cual emigra ofrece servicios más costosos y/o de menor calidad que los de su país de origen. También podría encontrarse con un sistema sanitario más accesible en términos económicos y/o que ofrece servicios de mejor calidad que los de su país de origen. No solo ello, el contexto puede cambiar radicalmente sin necesidad de migrar; por ejemplo, a causa de una pandemia, como la del COVID-19, o de una guerra en el país donde reside el entrevistado.

Es interesante notar la manera particular en que el contexto político influyó sobre los datos levantados en el trabajo de campo de la presente investigación. Así, durante el piloto y la etapa inicial de la primera ronda de entrevistas (desarrolladas en conjunto entre el 22 de agosto y el 09 de diciembre de 2021), los participantes manifestaron una gran preocupación por los riesgos de origen político que enfrentaba el modelo económico. En términos generales, consideraban que el posible abandono de las reglas del libre mercado constituía un riesgo para su futuro laboral más que la pandemia del COVID-19. En cambio, en la segunda etapa de la primera ronda de entrevistas (del 10 de enero al 15 de marzo de 2022), si bien la preocupación por dicho riesgo no se había disipado totalmente, en términos generales, pasó a un nivel de latencia y los entrevistados manifestaron una distensión, debido a que, los primeros meses de gestión del nuevo gobierno les evidenciaron que el Poder Ejecutivo no disponía de cuadros suficientemente preparados para cambiar el modelo económico y el sistema político.

El segundo nivel de observación o dimensión de la matriz *Ageven* presentada en el Anexo VII es el familiar. Allí, se considera no solo la familia de origen sino también la familia que podría haber generado el entrevistado. En el caso de la familia de origen, su importancia radica en que suele ser el primer espacio de socialización del individuo y en que ejerce una gran influencia sobre la vida académica de este último. De allí que, para la presente investigación, las subdimensiones consideradas en la familia de origen permitan identificar las influencias con las trayectorias educativa y laboral de los entrevistados que ejercieron sus padres, hermanos y otros miembros de la familia, así como las influencias que ejercieron el clima o ambiente del hogar, la economía doméstica, la vida social de la familia, sus actividades vocacionales y su lugar de residencia.

Conviene detallar que el clima o ambiente del hogar registra eventos de crisis familiar (como los asociados a la separación de los padres), así como casos de enfermedades catastróficas de miembros del hogar, entre otros, que terminan impactando, directa o indirectamente, sobre las trayectorias educativas y laborales de los individuos de la muestra. También incluye costumbres, por ejemplo, el apoyo mutuo entre los miembros del hogar y otras prácticas que terminan influyendo sobre las trayectorias educativas y laborales; por ejemplo, el hábito de lectura transmitido de padres a hijos. Por su parte, los eventos más importantes que corresponden a la subdimensión “economía doméstica” suelen asociarse a cambios en los ingresos monetarios de la familia causados, por ejemplo, por la pérdida del empleo de uno o ambos padres, la mejora de ingresos por la recepción de herencias monetarias o de activos que generan rentas (como inmuebles), etc. A su vez, la subdimensión “residencia” abarca cambios de domicilio de la familia o migraciones de esta última a otras regiones o países, por ejemplo, para buscar mejores oportunidades de vida o cambio de trabajo de alguno de los padres. Las subdimensiones previamente descritas han sido aplicadas de modo similar para el caso de los entrevistados que ya han constituido su propio hogar (la familia generada).

El tercer nivel de observación o dimensión de la matriz *Ageven* presentada en el Anexo VII es denominado “ego” y corresponde al individuo (el egresado entrevistado). Se trata de la dimensión más importante de la presente investigación. Incluye subdimensiones o trayectorias particularmente necesarias para alcanzar los objetivos del estudio, de las cuales destaca la trayectoria laboral (que es la variable dependiente de la presente investigación). Entre las trayectorias más relevantes para explicar la trayectoria laboral (además de la familiar, que es abarcada por la dimensión descrita en los dos párrafos anteriores) destacan la trayectoria educativa, la cual incluye las “subtrayectorias” escolar, preuniversitaria y universitaria y de postgrado¹⁹³. Por su parte, la trayectoria educativa, permite registrar fenómenos relevantes para la presente tesis como eventos (por ejemplo, momentos en que son obtenidos logros académicos), transiciones (como el paso del colegio a la universidad) y situaciones importantes (por ejemplo, períodos de crisis académica y/o vocacional). Respecto de la trayectoria universitaria, conviene recordar que todos los participantes del trabajo de campo de la presente investigación la iniciaron en el año 2006.

El trabajo de campo evidenció otras trayectorias de la dimensión ego que resultaron relevantes o de cierta importancia para explicar la laboral; por ejemplo, la trayectoria deportiva, la trayectoria de salud o la trayectoria residencial. Cabe destacar que, en esta última trayectoria, se consideran los cambios de residencia y las migraciones generados por estudios de postgrado o por motivos laborales, así como por migraciones que dependen de decisiones tomadas en la familia de origen o por decisiones que tomaron conjuntamente los miembros de la familia generada.

El Anexo VII permite notar que, a la trayectoria laboral de la matriz *Ageven*, le han sido colocadas dos filas. La primera identifica los empleos por los que

¹⁹³ Conviene mencionar que, en adelante, las subtrayectorias, simplemente, serán denominadas “trayectorias”, tanto para el caso educativo como el de otras trayectorias.

transitó el entrevistado; mientras que la fila ubicada inmediatamente debajo de la anterior precisa “cómo estableció el puente al trabajo”. Esta última información es relevante para entender las interrelaciones de trayectorias y resultó particularmente importante para la etapa de inserción en el mercado de trabajo (prácticas preprofesionales). Dicha etapa de transición evidenció depender del grupo de la muestra considerado (el de origen privilegiado y el de origen no privilegiado). Un mapeo de los métodos usados para conseguir empleo (así como prácticas preprofesionales o profesionales) es presentado en la tabla N° 8. Dicho mapeo se basó en los resultados de la investigación de La Serna (2021), la cual analizó los desafíos académicos y laborales de los estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico. Adicionalmente, el trabajo de campo de la presente tesis facilitó brindar más precisión a las categorías que fueron la base de dicho mapeo; así como introducir categorías nuevas. De este modo, fue posible llegar a un total de once métodos de inserción laboral. Conviene mencionar que la tabla N° 8 identifica, donde es pertinente, si el método de inserción corresponde a contactos o lazos sociales tradicionales (recomendaciones de amigos o familiares, donde no necesariamente pesa la meritocracia) o el *network* (contactos contruidos sobre la base de experiencias educativas y/o de trabajo donde el individuo habría podido evidenciar su nivel de desempeño académico y/o laboral).

Tabla N° 8
Métodos de usados para conseguir empleo: ¿Cómo estableció el puente al empleo?

1. Bolsa de empleo UP (banco de prácticas)
2. Contactos o recomendaciones familiares y amigos del entorno familiar. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES
3. Contactos o recomendaciones de amigos del entorno social [enamorado(as), deporte, playa, etc.]. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES
4. Contactos o recomendaciones de compañeros del colegio. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES / NETWORK
5. Contactos o recomendaciones de compañeros UP. NETWORK
6. Contactos hechos en antiguos empleadores o recomendaciones de antiguos empleadores. NETWORK
7. Contactos o recomendaciones del postgrado (la organización) o de compañeros del postgrado. NETWORK
8. Contactos o recomendaciones de profesores o jefes de prácticas de la UP. NETWORK
9. Convocatoria de “head hunters”.
10. Plataformas laborales y avisos de fuentes externas a la UP.
11. Otros sistemas.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP
Elaboración: propia

El Anexo VII también permite notar que, a la trayectoria laboral de la matriz *Ageven*, le han sido colocadas dos trayectorias laborales: Laboral 1 y Laboral 2. Ello se debe a que las entrevistas evidenciaron que, en un mismo año, un individuo podía cambiar hasta dos veces de trabajo. Así, para no abultar de información una misma celda correspondiente al año en que esto ocurriría, las filas de la trayectoria laboral identificada como “Laboral 2” han sido usadas para colocar el último empleo conseguido en un mismo año.

Conviene destacar que la trayectoria laboral inicia desde las prácticas preprofesionales, realizadas mientras el entrevistado era alumno de la UP. A estas últimas, le pueden seguir prácticas profesionales como egresado o trabajos en condición de egresado. De este modo, la trayectoria laboral permite identificar no solo los trabajos sino también las transiciones de la Universidad al mercado laboral de los entrevistados. Además, visualiza las transiciones de un trabajo a otro; así como los cambios de posición dentro de una misma organización.

Ciertamente, el objetivo principal de la investigación es establecer si lograr egresar de una universidad “de élite” peruana, que forma cuadros para el campo corporativo, contribuye a eliminar las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores o si, por el contrario, dicha brecha se mantiene en la trayectoria laboral. De allí que, para llegar a conclusiones en función de dicho objetivo, es necesario que los datos levantados en el trabajo de campo correspondan a egresados de una universidad que forma cuadros para el sector empresarial y cuyas trayectorias laborales se han desarrollado, fundamentalmente, en dicho campo; esto es, en las empresas privadas grandes y medianas del país, así como en corporaciones del extranjero.

Debido al carácter parcialmente aleatorio que llegó a alcanzar la aplicación de la estrategia de muestreo de cada grupo de entrevistados y a la naturaleza de sus trayectorias laborales, es posible confirmar que las condiciones previas se han cumplido. En efecto, **de la muestra central, conformada por 29 entrevistados, 27 habían desarrollado su trayectoria laboral, principalmente, en el sector empresarial privado¹⁹⁴. Además, la mayoría de estos últimos habían laborado en grandes corporaciones.** Ello se manifiesta en la síntesis que es presentada en la tabla N° 9, la cual ha sido generada a partir de datos provenientes de las matrices *Ageven*. Allí es posible observar que, en el caso de los 14 entrevistados del grupo de origen no privilegiado cuyas trayectorias laborales se concentraron en el campo empresarial privado, diez de ellos, tuvieron, por lo menos una experiencia laboral en una de las 30 empresas más grandes del país¹⁹⁵. En la misma situación, se ubican once de los 13 entrevistados del grupo de origen privilegiado.

¹⁹⁴ Se trata de los 13 entrevistados de origen privilegiado y de 14 de los 16 entrevistados de origen no privilegiado. Conviene recordar que las trayectorias laborales de dos egresados del segundo grupo no se habían desarrollado, principalmente, en el sector empresarial privado. Uno era parte del “sector social”, también denominado “tercer sector” (con mucha experiencia en organizaciones no gubernamentales) y el otro era parte del campo académico.

¹⁹⁵ Para identificar a las 30 empresas más grandes del país, se acudió al Ranking TOP 10000 del año 2008. Dicha lista, tomada de Becerra y La Serna (2010: 70), es presentada en el Anexo IX. Conviene adelantar que, durante el año 2008, los entrevistados de la muestra central comenzaron su inserción al mercado laboral, ya que, en dicho año, tres de ellos desarrollaron su primera práctica preprofesional (el resto de entrevistados realizó su primera práctica en los años siguientes).

Tabla N° 9
¿Ha tenido, por lo menos, una experiencia laboral*, en una de las 30 empresas más grandes del país?**

Respuesta	Grupo de origen no privilegiado	Grupo de origen privilegiado	Total
Sí	10	11	21
No	4	2	6
Total	14	13	27

* Son considerados los programas de prácticas preprofesionales o *internships* desarrolladas en la etapa del pregrado.

** El conteo incluye otras compañías del grupo económico que es propietario de alguna de las 30 empresas más grandes del país.

Fuente: matrices *Ageven* elaboradas sobre la base de las entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

No solo ello, de las matrices de *Ageven* ha sido posible identificar que varios entrevistados han desarrollado parte importante de su trayectoria laboral en el extranjero, donde continuaron trabajando en corporaciones. Esto fue común en quienes realizaron sus estudios de maestría en el exterior, luego de lo cual consiguieron plazas, la mayoría de las veces, en el país donde realizaron dichos estudios. Ello puede ser notado en las tablas N° 10 y N° 11, las cuales muestran, para el grupo de origen no privilegiado y el de origen privilegiado, respectivamente, si los entrevistados realizaron sus estudios de maestría en el exterior y quienes siguieron laborando fuera del Perú luego de dichos estudios. Es interesante notar que todos los entrevistados de origen no privilegiado que realizaron estudios de maestría en el extranjero se quedaron laborando en el exterior luego de sus estudios. Lo contrario ocurrió con el grupo de origen privilegiado donde la mayoría de los egresados que realizaron estudios de maestría en el extranjero regresaron al Perú a continuar con su trayectoria laboral.

Tabla N° 10
Maestría y trayectoria laboral en el extranjero de los
entrevistados de origen no privilegiado

Entrevistados en función de la fecha de la entrevista*	¿Realizó estudios de maestría?	¿Maestría en el extranjero?**	¿Se quedó laborando fundamentalmente en el extranjero?***	¿Se quedó laborando fundamentalmente en sociedades del Norte?
1	Sí	No	No	No
2	Sí	Sí	Sí	Sí
3	Sí	No	No	No
4	Sí	Sí	Sí	Sí
5	Sí	Sí	Sí	Sí
6	No	No	No	No
7	Sí	No	No	No
8	No	No	No	No
9	Sí	Sí	Sí	Sí
10	No	No	No	No
11	Sí	No	No	No
12	No	No	No	No
13	No	No	No	No
14	No	No	No	No
Total de respuestas "Sí"	8	4	4	4

* No son incluidos los dos entrevistados cuya trayectoria laboral no se ha concentrado en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico.

** No son consideradas las maestrías realizadas principalmente en Perú que ofrecen un doble grado ni los postgrados de filiales locales de universidades del exterior o escuelas de negocios extranjeras.

*** No son considerados los programas de prácticas o *internships* que han sido realizados mientras era cursado un postgrado en el extranjero.

Fuente: matrices Ageven elaboradas sobre la base de las entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP
 Elaboración: propia

Tabla N° 11
Maestría y trayectoria laboral en el extranjero de los
entrevistados de origen privilegiado

Entrevistados en función de la fecha de la entrevista	¿Realizó estudios de Maestría?	¿Maestría en el extranjero?*	¿Se quedó laborando fundamentalmente en el extranjero?**	¿Se quedó laborando fundamentalmente en sociedades del Norte?
1	Sí	No	No	No
2	Sí	Sí	Sí	No
3	Sí	Sí	No	No
4	Sí	Sí	No	No
5	No	No	No	No
6	Sí	Sí	No	No
7	Sí	No	No	No
8	Sí	Sí	No	No
9	Sí	Sí	No	No
10	No	No	No	No
11	Sí	Sí	Sí	Sí
12	Sí	Sí	Sí	Sí
13	Sí	Sí	No	No
Total de respuestas "Sí"	11	9	3	2

* No son consideradas las maestrías realizadas principalmente en Perú que ofrecen un doble grado ni los postgrados de filiales locales de universidades del exterior o escuelas de negocios extranjeras.

** No son considerados los programas de prácticas o *internships* que han sido realizados mientras era cursado un postgrado en el extranjero.

Fuente: matrices *Ageven* elaboradas sobre la base de las entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP
 Elaboración: propia

Por otro lado, una de las funciones que debían cumplir las matrices de *Ageven* era facilitar representar un conjunto de procesos biográficos: historia educativa, progreso laboral, generación de su propia familia, migraciones, entre otros. Dentro de estos, el de interés particular para la presente investigación es el progreso laboral. De allí que un añadido realizado a la matriz ha sido la diferenciación por colores de cada avance o salto en el mercado laboral, ya sea dentro de una misma organización o entre diferentes organizaciones. Se trata de un esfuerzo por identificar las diversas posiciones en las grandes y medianas empresas¹⁹⁶.

En efecto, el objetivo de identificar hitos en las jerarquías de las empresas es facilitar la visualización del nivel de avance en el campo corporativo y, consecuentemente, facilitar la evaluación del nivel de progreso laboral. La idea

¹⁹⁶ Dado que dos entrevistados de la muestra central no se habían desempeñado, fundamentalmente, en el sector empresarial privado, para dichos casos, también fueron generados hitos correspondientes al denominado "tercer sector" y al campo académico.

de establecer los mencionados hitos surgió en la primera ronda de entrevistas del trabajo de campo, debido a que los egresados de la UP recurrentemente narraban eventos que les hicieron notar que estaban avanzando en el campo laboral o se estaban estancando en el mismo. Particularmente, era común que compararan su nivel de progreso laboral con el de sus compañeros de promoción de la UP. Esas percepciones solo eran posibles si existía cierto nivel de isomorfismo en las posiciones jerárquicas de las grandes empresas y medianas empresas donde laboraban: la organización de los puestos, las líneas de carrera y los organigramas.

El isomorfismo es una categoría desarrollada por el neoinstitucionalismo sociológico, según la cual las organizaciones que pertenecen a un mismo campo asumen patrones o modelos similares al momento de implementar sus áreas funcionales, dividir las labores de sus colaboradores y desarrollar sus actividades diarias. Por ejemplo, si un estudiante se traslada a una universidad de otro país, es muy probable que la estructura organizacional y actividades rutinarias con las que se encuentre no sean muy diferentes de las de su universidad de origen. Notará que, en la universidad a la cual se trasladó, también existen autoridades, quienes regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, deberá seguir un plan de estudios que agrupa diversas asignaturas. Continuará asistiendo a aulas, donde encontrará profesores que enseñan los contenidos de las asignaturas a su cargo. Asimismo, seguirá rindiendo exámenes y entregando trabajos escritos e informes, mediante los cuales será evaluado.

Precisamente, los testimonios de los entrevistados revelaron que las empresas donde trabajaban o habían trabajado presentaban estructuras organizacionales y líneas de carrera similares, particularmente, en el caso de las grandes y medianas empresas. No solo ello, los testimonios de quienes laboraban en el extranjero permitieron confirmar que las grandes empresas de capital mayoritariamente peruano habían adoptado los modelos de las multinacionales con casa matriz u oficina central en el exterior para organizar jerárquicamente sus puestos. Tal como fue detallado en la sección 1.1.6, desde la década de 1990 y como resultado de las reformas promercado implementadas durante aquella época, ocurrió un fuerte ingreso de empresas extranjeras al Perú, particularmente, de multinacionales.

La presión de las corporaciones multinacionales ha forzado a los actores locales tradicionales, acostumbrados a la falta de competidores, a adoptar las reglas de las grandes corporaciones. Ello empata con la presencia de isomorfismo en el sector empresarial corporativo que reveló el trabajo de campo de la presente investigación. De allí que la participación de los egresados en empresas con estructuras organizacionales similares, así como con líneas de carrera parecidas, les facilitaba comparar su nivel de progreso laboral con el de sus pares de la UP y de otras universidades. Precisamente, una vez que el trabajo de campo llegó a un nivel de saturación, pudieron ser identificados los hitos jerárquicos que permiten establecer el nivel de progreso laboral. Para el caso del sector privado empresarial, fueron establecidos seis hitos. Asimismo, fueron propuestos dos hitos correspondientes al denominado “tercer sector” y tres, para el campo académico. Finalmente, se decidió sombrear en color negro los períodos en los cuales la actividad laboral fue suspendida para seguir estudios

de postgrado. Precisamente, los hitos establecidos y los colores asignados a cada uno son presentados en la tabla N° 12.

Tabla N° 12: Hitos en el progreso laboral

Practicante preprofesional o profesional.	
Asistente profesional, analista junior o analista. Solo tiene a cargo practicantes o personal temporalmente.	
Analista senior, coordinador, supervisor o jefatura con poco personal a cargo.	
Subgerente, jefe o asociado en empresa grande o multinacional; gerente o vicepresidente de una empresa pequeña o mediana.	
Gerente o vicepresidente en empresa grande. Directivo en empresa mediana.	
En el caso de cambio a emprendedor o negocio familiar: dependiendo de la posición ocupada es aplicado el color basado en las cinco categorías anteriores, pero es añadida una trama de líneas diagonales.	
Tercer sector: practicante, asistente.	
Tercer sector: coordinador, jefe(a).	
Sector académico: practicante, asistente de investigación.	
Sector académico: estudiante doctoral, investigador junior.	
Sector académico: investigador o investigador senior.	
Interrupción de labores por estudios de postgrado (estudios de maestría).	

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP
Elaboración: propia

Dado que la investigación se concentró en el campo empresarial, las seis primeras categorías resultan ser las más relevantes para la presente investigación. Tal como será explicado en la parte que abarca los hallazgos, la asignación de colores a dichas categorías ha facilitado el ejercicio visual de comparación del progreso laboral entre individuos y entre los grupos de egresados (de origen privilegiado y de origen no privilegiado).

Por otro lado, es importante destacar que los datos biográficos levantados, que han sido colocados en las matrices *Ageven*, están asociados a una fecha o período determinado. Por ello, también son asociados a una edad específica de la entrevistada o el entrevistado. No obstante, parte de los datos recogidos en el trabajo de campo no necesariamente son biográficos, pero son muy relevantes para el análisis; por ejemplo, si el entrevistado indica que sus padres son inmigrantes o brinda el nivel educativo máximo alcanzado por estos últimos. Para no perder esta información, la matriz *Ageven* presentada en el Anexo VII incluye una sección titulada “Observaciones o elementos no datados”.

Por otro lado, para contribuir a organizar el llenado de los datos de los entrevistados en sus respectivas en las matrices *Ageven*, fue elaborada una leyenda muy detallada, la cual es presentada en el Anexo VIII. Dicha leyenda también permitirá establecer las relaciones entre eventos, trayectorias y situaciones; facilitando tanto el análisis de la información biográfica como las comparaciones entre las matrices de los entrevistados.

Ciertamente, los datos que no son de tipo biográfico resultaron ser abundantes, pero son relevantes para la presente investigación. Solo por poner un ejemplo, dentro de la trayectoria escolar, están la orientación formativa del colegio (religioso, laico, preuniversitario, etc), las fortalezas académicas del colegio (exigencia y en qué materias), entre otros rasgos de tipo no biográfico. Ello generó la necesidad de una segunda herramienta de sistematización y análisis de datos que facilite generar la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación. Se trata de una tabla de categorías y variables que compara las respuestas de los entrevistados concernientes a los diferentes ámbitos o campos de interés para la investigación (familiar, escolar, universitario, laboral, etc.). Las categorías y subcategorías de dicha tabla son presentadas en el Anexo X. Si bien esta herramienta evitará que colapse la sección “Observaciones o elementos no dados” de las matrices *Ageven* y permitirá hacer múltiples cruces de variables, presenta la desventaja de que no incorpora la dimensión temporal, la cual sí es una fortaleza de las matrices *Ageven*.

Conviene recordar que la principal herramienta de sistematización, la matriz *Ageven*, fue articulada con la guía de entrevistas. Un ejemplo de dicha articulación es la siguiente pregunta (Anexo III), la cual facilita introducir en la matriz *Ageven* las transiciones de un empleo a otro:

- o ¿Qué mecanismos usó para postular o conseguir cada empleo?: bolsa de trabajo UP, plataformas de ofertas laborales, redes de la UP, redes escolares, redes familiares, colegas o jefes de trabajos anteriores que lo convocaron y/o recomendaron, fue convocado por una empresa consultora especializada en reclutamiento o *headhunter*, etc.
- o

En suma, los instrumentos metodológicos para el levantamiento de datos y las herramientas sistematización y análisis de estos últimos facilitarán generar y presentar los hallazgos de la investigación, los cuales permitirán contrastar las hipótesis y generar relaciones empírico-teóricas sobre los fenómenos estudiados.

1.4.4 Aspectos éticos de la investigación

En esta sección, serán detalladas las acciones desarrolladas para garantizar que la presente tesis cumpla con los parámetros éticos exigidos a la investigación científica. En primer lugar, conviene recordar que los datos biográficos fueron recogidos mediante las entrevistas. Además, se acudió a información estadística; así como datos provenientes de memorias, informes y reportes de la Universidad del Pacífico que son de dominio público o que fueron solicitados formalmente a las autoridades de la Universidad, siempre cumpliendo los requisitos de la protección de datos.

Para conseguir la muestra de la población que sería entrevistada los primeros entrevistados fueron ubicados a través de contactados que el autor de la tesis mantiene con diversos egresados de la Universidad del Pacífico. A cada egresado contactado se le indicó que aclarando que las entrevistas eran

voluntarias y se mantendría su anonimato. Simultáneamente, el 21 de setiembre de 2021 fue solicitado formalmente al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del Pacífico el acceso a los teléfonos y correos electrónicos de la población objeto de estudio. Dichos datos fueron obtenidos luego de que el investigador firmara la carta de compromiso de confidencialidad exigida por el área legal de la UP para darle acceso a los datos de contacto de la población objeto de estudio. Una copia de dicha carta de compromiso es presentada en el Anexo V.

Así, el 29 de setiembre de 2021, la unidad de *Data Intelligence*, adscrita a la Dirección de Ingeniería de Soluciones de la UP, facilitó la base de datos de 109 egresadas y egresados de los 249 que pertenecían a la población objeto de estudio. Dichas 109 personas habían brindado su consentimiento para recibir información de la UP. Además, la Vicerrectora de Investigación de la Universidad del Pacífico, les envió un correo describiendo brevemente los objetivos de investigación de la tesis y presentando a su autor. En dicho correo, además les solicitó que brinden las entrevistas si el autor de la presente tesis se ponía en contacto con ellas, aclarando que las entrevistas eran voluntarias y se mantendría el anonimato del entrevistado. En el Anexo VI, es presentado en el texto del correo enviado por el Vicerrectorado de Investigación de la UP presentando al investigador y su investigación.

De los 109 correos enviados por el vicerrectorado de investigación, una veintena tuvieron respuesta. Dado que el autor de la presente tesis estaba copiado a dichas respuestas, fue posible identificar a egresados con disposición a ofrecer entrevistas. Gracias a ello, fue posible completar la muestra. En el caso de las entrevistas (ya sea las de la etapa piloto o las del trabajo campo principal), a todos los participantes, les fue solicitado que acepte un consentimiento informado, el cual les fue enviado por correo electrónico antes de la entrevista.

Precisamente, el Anexo I incluye el consentimiento informado diseñado para ser aplicado a los egresados. Debido al contexto de la pandemia el COVID- 19, la mayoría de las entrevistas no fueron presenciales, sino por medio de la plataforma Zoom, por lo que se le pidió a cada entrevistado que brinde su autorización de manera electrónica, mediante el correo electrónico institucional del autor de la presente investigación.

1.4.5 Limitaciones de la investigación

En la presente sección, serán destalladas las limitaciones de la investigación, las cuales son importantes para la consideración de las interpretaciones y conclusiones planteadas por el autor. En primer lugar, es fundamental reconocer los métodos de investigación cualitativa a los que acude la presente tesis no permiten generalizar o extrapolar sus resultados con ligereza. Cualquier intento de este tipo, antes que nada, debe contemplar que la investigación apuntó a establecer los vínculos entre la trayectoria educativa de una muestra de egresados de una universidad “de élite”, especializada en Economía y Negocios, y la trayectoria laboral de ellos en el campo empresarial.

Además, las trayectorias laborales estudiadas se concentraron en el sector corporativo y, en su mayoría, ocurrieron en el Perú, específicamente, en Lima Metropolitana. Se trata, entonces, de un ámbito particular: un mercado de trabajo propio de las sociedades del Sur, como son las latinoamericanas, caracterizadas por una fuerte informalidad. Allí, emerge una limitación de investigación, ya que el campo corporativo, así como los emprendimientos analizados, en su mayoría, se ubican en un sector que es minoritario en el mercado de trabajo de las sociedades del Sur: la formalidad. Ciertamente, las empresas del sector formal de la economía interactúan con organizaciones marcadas por la informalidad; no obstante, las trayectorias analizadas se ubican en el lado de la formalidad.

Otra restricción de la investigación es que no han sido considerados, más que tangencialmente, casos de trayectorias laborales en el sector público, en el sector social (tercer sector), ni en el sector académico¹⁹⁷. Ello impide llegar a conclusiones respecto a los efectos del progreso académico sobre la vida laboral en esos tres sectores. De este modo, existe una limitación generada por el ámbito específico (el sector empresarial formal de la economía) en que fueron desarrolladas las trayectorias laborales estudiadas, la cual impide generalizar los hallazgos de la presente tesis a todo el mercado de trabajo.

Consecuentemente, **el ejercicio de extrapolación de las relaciones que estableció la interpretación de los datos levantados en el trabajo de campo de la presente investigación solo debería ser intentado**, con la necesaria cautela, **cuando se trate de ámbitos o contextos similares**: la relación entre las universidades que forman élites para el sector empresarial y los empleos de élite, particularmente, en corporaciones que operan en sociedades del Sur. Por ejemplo, podría ser aplicado (con cautela conviene insistir) a los egresados de ciertas carreras ofrecidas por universidades del Consorcio de Universidades del Perú.

Otra limitación de la investigación es que no han sido consideradas las historias de vida de las “pérdidas en el camino”; es decir, solo han sido entrevistados quienes alcanzaron la condición de egresados de la Universidad del Pacífico. Ello significa que no fueron parte del trabajo de campo los estudiantes que habían sido separados de la UP por bajo rendimiento académico o motivos disciplinarios. Tampoco han participado quienes abandonaron la Universidad por limitaciones económicas (monetarias o de financiamiento) ni quienes no consiguieron soportar la presión ejercida por la exigencia académica, por lo cual desertaron de la UP antes de que sean expulsados de la misma por su bajo rendimiento académico. Además, no fueron entrevistados quienes descubrieron que la carrera que estudiaban (o alguna de las otras dos que ofrecía la Universidad del Pacífico en el año 2006) no calzaba con su real vocación. Ello los dejó sin opciones de traslado interno y condujo a que dejen la UP para tratar de atender su vocación en otra organización de educación superior o en otro campo. Esta última causa de deserción también puede corresponder a un abandono de que no es voluntario, sino forzado, ya que la falta de interés por los

¹⁹⁷ Ciertamente, aparecieron dos casos (ambos del grupo de origen no privilegiado): uno de sector social (tercer sector) y otro del sector académico. Sin embargo, a partir de ellos no es posible establecer conclusiones sobre las trayectorias laborales en dichos sectores.

estudios puede haber llevado a una caída (intencional o no) de su rendimiento académico y, así, a su separación de la Universidad del Pacífico.

La falta de los testimonios de los casos previamente descritos **restringe la interpretación de los resultados de la investigación a quienes logran egresar de la Universidad**. Ello, a su vez, conduce a otras limitaciones de la investigación. Una importante se asocia a que el trabajo de campo reveló que la superación de los desafíos universitarios generó no solo un orgullo, sino también una autoconfianza, una de cuyas expresiones es de tipo credencialista (la condición de egresado de la UP), que acompañó a lo largo de la trayectoria laboral a los entrevistados. De allí que podría ser supuesto que quienes no lograron egresar de la Universidad quedaron emocionalmente afectados (ya sea a corto o largo plazo). Por ejemplo, quienes no consiguieron acomodarse a la exigencia académica de la Universidad pudieron haber quedado marcados emocionalmente por esa experiencia. Una marca posible puede traducirse en frustraciones, incluso en depresión, las cuales frenaron sus aspiraciones (y las de sus padres) y les impidieron a futuro desarrollar trayectorias educativas y laborales exitosas. Otra marca posible son sentimientos de revancha frente al fracaso en la UP, los cuales pudieron empujarlos a salir adelante y contribuyeron, así, a que superen los nuevos retos que les impuso la existencia, llevándolos, así, a trayectorias educativas y laborales exitosas. Sin embargo, no es posible establecer con certeza ese tipo de impactos ya que los datos levantados excluyen a dicha población, lo cual impide conocer los destinos académico y laboral de quienes no pudieron completar sus estudios en la UP. Se trata de una limitación relevante a considerar.

Además, conviene considerar que es seguro que diversos individuos estaban dotados del intelecto para superar los desafíos académicos de la UP y las aspiraciones de sus familias apuntaban a que estudien en ella (o en alguna otra universidad privada de élite peruana), pero las limitaciones económicas de sus hogares lo impidieron. No solo se trata de carencia de recursos, sino incluso de “suerte” (oportunidades excepcionales). Por ejemplo, una egresada del grupo de origen no privilegiado había logrado estudiar en la UP gracias a una beca que obtuvo en un sistema que, en la práctica, era aleatorio. Algo similar, ocurre con los hijos de los trabajadores de la Universidad del Pacífico, quienes por las normas de esta son becados. Más allá de la presión que podrían haber ejercido sus padres para que estudien una carrera en la UP, la ubicación laboral de uno de sus progenitores (por muy limitadas que sean sus remuneraciones) termina ofreciéndoles una oportunidad a la cual no acceden los hijos de la gran mayoría de familias peruanas.

Asimismo, es importante considerar que el trabajo de campo reveló que las posiciones laborales de los entrevistados eran sumamente dinámicas: ascendían rápidamente en una misma empresa y la migración de un lugar de trabajo a otro eran frecuentes. Por ejemplo, solo fue encontrado el caso de una egresada desempleada, condición laboral que ya era relativamente prolongada al momento de ser entrevistada: dos años. Sin embargo, un año después de la entrevista, mientras eran analizados los datos levantados en el trabajo de campo de la investigación, un ingreso a su página en la red social LinkedIn permitió notar que se había reinsertado en el sector corporativo. No solo ello, un ingreso

posterior, cuando el manuscrito de la presente tesis estaba siendo terminado: a fines del año 2024, permitió notar que había ascendido a una posición jefatural en dicha empresa.

El dinamismo de las trayectorias laborales analizadas lleva a reconocer que los años de vida laboral que no fueron observados podrían alterar algunas conclusiones de la investigación. En efecto, han sido estudiados cerca de 15 años de trayectoria laboral de los participantes del trabajo de campo (considerando en ese período su etapa de prácticas preprofesionales). Se trata de un periodo lo suficientemente largo para facilitar conclusiones sobre la convergencia o no de los destinos laborales de los grupos comparados. En ese sentido, y tal como será detallado la segunda parte del presente documento (que presenta e interpreta los hallazgos de esta tesis), luego de analizar las trayectorias laborales, no fue observada una convergencia de trayectorias laborales, pero sí una reducción de las brechas de origen, ya que los entrevistados de ambos grupos de la muestra se habían insertado al sector corporativo y, al momento de ser entrevistados, en su mayoría ya ocupaban posiciones jefaturales. No obstante, el avance a posiciones de mando había sido más acelerado en el caso de los egresados de origen privilegiado. Si bien los capitales acumulados en dichas trayectorias llevaban a concluir que no sería lograda una convergencia plena y diversos rasgos estructurales del campo corporativo respaldaban dicha conclusión, este resultado es una proyección (sustentada con respaldo académico). Ello significa que dicha conclusión no es producto de una observación; ya que, evidentemente, no ha sido realizado seguimiento de tres o más décadas de trayectoria laboral de la muestra.

Otra limitación de la presente tesis es que la metodología no fue diseñada para capturar con precisión el aporte diferencial de las experiencias que facilita la formación de la UP de las que ofrecen otras universidades. En otros términos, no fueron comparadas las trayectorias de los egresados de la Universidad del Pacífico con las de sus pares de similar origen social que estudiaron las mismas carreras en otras universidades consideradas de élite o que estudiaron en el extranjero. Ello dificulta precisar el aporte diferencial de la UP frente a otras universidades. Sin embargo, en la sección 2.4.2, esa carencia es suplida con diversas señales o indicios de las ventajas que produce la Universidad del Pacífico sobre el progreso laboral; particularmente, en el campo corporativo.

Una limitación adicional de la presente investigación es que no posee un enfoque de género. Si bien la variable género, regularmente, es incluida en los estudios de las trayectorias laborales, la metodología de la investigación no fue diseñada para centrar el análisis en esa variable. En ese sentido, la guía de entrevistas de la tesis no fue diseñada para comparar las trayectorias laborales de los hombres con las de las mujeres en el sector corporativo, pero los datos levantados permitieron establecer algunas conclusiones al respecto.

No obstante, en el caso de las trayectorias educativas y laborales de la población LGBTQ, el tamaño de la muestra llevó a que el trabajo de campo solo arroje algunos indicios sobre los desafíos que enfrentó esa población. En efecto, solo fueron encontrados dos casos de homosexualidad entre los entrevistados (al menos, revelados). Solo uno de ellos consideró su género como una limitante

para su inserción y progreso laboral, pero ello estuvo limitado al campo corporativo peruano. Por el contrario, cuando emigró a una sociedad del Norte, con un Estado del Bienestar sólidamente cimentado y una cultura empresarial más “progresista” y meritocrática, sintió que su género no influía en su avance laboral. En todo caso, para llegar a conclusiones más certeras sobre esa variable, hubiera sido necesario ampliar la muestra de miembros de la población LGBTQ.

Por último, conviene reconocer que la materia prima para realizar el análisis de la investigación fue obtenida de entrevistas. Ciertamente, el entrevistador es profesor de la Universidad del Pacífico y además egresado de la misma. De allí que existiera riesgo de un sesgo tanto en los testimonios ofrecidos por los entrevistados como en la interpretación de los resultados que realiza el investigador. Del primer sesgo no existen indicios ya que, así como varios entrevistados se mostraron muy agradecidos por las oportunidades laborales que obtuvieron gracias a la Universidad, otros fueron muy críticos con diversos aspectos de su experiencia universitaria: cuestionaron, en algunos casos muy duramente, tanto diversos procesos administrativos como las metodologías de enseñanza y evaluación aplicadas por sus profesores.

Respecto del sesgo del investigador, en primer lugar, existen algunos elementos de control. En primer lugar, el autor de la presente tesis no fue profesor de la mayoría de entrevistados. Ello se debe a que, durante el año 2006, en el cual la población objeto de estudio debía cursar las asignaturas que solía enseñar el investigador, este último estaba concentrado en los estudios de su primera maestría. Por ello, fueron muy pocos los casos de entrevistados a los cuales el investigador conocía antes de realizar el trabajo de campo, lo cual reduce el riesgo de mezclar roles de amistad con los de un interpretador objetivo de la realidad. Ciertamente, dado que el investigador labora en la Universidad del Pacífico y es egresado de esta casa de estudios, también existen riesgos de sesgos interpretativos. Por usar una analogía antropológica: “explicar el modo de vida de la tribu como un miembro de la tribu” y no como un agente externo y objetivo. Sin embargo, es importante admitir que, en la investigación cualitativa, anular todas las fuentes de sesgos puede ser complicado. Lo importante es que el investigador sea consciente de esos sesgos y trate de evitar que influyan en su trabajo de campo y en sus interpretaciones. Ese ha sido el propósito del autor de la presente tesis durante el desarrollo de las entrevistas, así como durante el proceso de análisis de los datos que levantó¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Parte de este párrafo ha sido adaptado de La Serna (2021: 149).

PARTE II: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente parte del documento detalla los hallazgos a los cuales permitió llegar la información generada mediante el trabajo de campo. En ese sentido, iniciará con un capítulo destinado a responder la pregunta de investigación y contrastar las hipótesis; para lo cual serán comparados los niveles de progreso laboral, en el campo corporativo, de los dos grupos de egresados entrevistados. En el siguiente capítulo, con el soporte del trabajo de campo, serán descritas y analizadas las diversas trayectorias del curso de vida y otras dimensiones, que, según la literatura especializada, terminan influyendo sobre los destinos laborales. Se trata de la familia de origen, los rasgos de personalidad, la trayectoria escolar y las experiencias extraacadémicas. También serán descritas y analizadas al detalle las dos dimensiones de mayor interés para la presente investigación: las trayectorias universitaria y laboral de los entrevistados. De este modo, será posible entender los resultados encontrados en materia de progreso laboral de cada grupo.

Al momento de analizar cada dimensión, serán detallados los rasgos, conductas y/o tendencias que caracterizan tanto al grupo de origen privilegiado como al de origen no privilegiado. Asimismo, en cada dimensión, serán realizadas las comparaciones más relevantes para la investigación. De este modo, serán explicadas las actitudes, las experiencias y las tendencias compartidas como las no compartidas por ambos grupos. Además, cuando uno o más participantes no empaten con la tendencia de su grupo, será realizado un esfuerzo por explicar las razones detrás de ello. Los rasgos y las tendencias descritas, regularmente, serán ilustradas con testimonios representativos de los entrevistados.

La revisión detallada de cada una de las dimensiones previas permitirá generar e introducir el tercer capítulo de análisis y discusión, el cual se concentrará en establecer puentes o relaciones entre la trayectoria laboral y las diversas variables analizadas. Dicho capítulo iniciará presentando los arreglos o grupos de variables más asociados a la Universidad del Pacífico y, progresivamente, se irá transitando a las variables, cada vez, menos asociadas a la trayectoria universitaria (soporte familiar, aprendizajes escolares, capital cultural, capital económico heredado, etc.). Así, se avanzará hasta llegar a las variables cuya relación con la trayectoria universitaria es nula. Finalmente, en el cuarto capítulo de esta parte de la tesis, será propuesto un modelo teórico destinado a explicar diversos hallazgos relevantes de la investigación, específicamente, aquellos asociados a la relación entre las trayectorias universitaria y laboral.

2.1 Los niveles de progreso laboral de ambos grupos de egresados de la UP

Dada la gran cantidad de datos biográficos y de naturaleza explicativa que fueron levantados en el trabajo de campo, es importante no perder de vista el objetivo principal de la investigación: establecer si lograr egresar de una universidad “de élite” peruana, que forma cuadros para el campo corporativo, contribuye a eliminar las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores o si, por el contrario, dicha brecha se mantiene en la trayectoria laboral (reproducción social). Considerando dicho objetivo, fue escogida la Universidad del Pacífico; específicamente, el análisis de los cursos de vida de sus egresados, con énfasis, en sus trayectorias universitaria y laboral.

Para responder al objetivo previamente descrito, a continuación, serán comparadas las trayectorias laborales de los dos grupos de egresados de la UP. En ese sentido, ha sido usada la información de la fila de la trayectoria laboral ubicada dentro de la dimensión individual (*ego*) de la matriz *Ageven* de cada egresado. Precisamente, dichas filas permiten notar el progreso laboral, debido a que cada hito jerárquico (que corresponde a un nivel de puesto o posición específica en las organizaciones) ha sido sombreado con un color particular. Dichos hitos, presentados en la tabla N° 12 de la primera parte de este documento, fueron propuestos en función de las experiencias de los egresados que participaron en el trabajo de campo, las cuales permitieron confirmar la existencia de isomorfismo organizacional en las grandes y medianas empresas donde han laborado los entrevistados.

Dado que la investigación se concentró en el campo empresarial, las seis primeras categorías de la tabla N° 12 resultan ser las más relevantes para la presente investigación; es decir, para la comparación de las trayectorias laborales en el sector corporativo. Tal como muestra la tabla N° 13, se trata de cinco hitos o posiciones jerárquicas previas a la de director en una gran empresa y, cuando corresponde, han sido ubicadas sus equivalencias para empresas medianas. Dichos hitos son (1) practicante preprofesional o profesional, (2) asistente profesional, analista junior o analista, (3) analista senior, coordinador, supervisor o jefatura con poco personal a cargo, (4) subgerente, jefe o asociado en empresa grande o multinacional; así como gerente o vicepresidente (VP) de una empresa pequeña o mediana y (5) Gerente o vicepresidente en empresa grande; así como directivo en empresa mediana. A los hitos mostrados, será añadida una trama de líneas diagonales cuando la posición identificada haya sido ocupada en un emprendimiento propio o en una empresa de la familia del entrevistado (en este caso, no solo podría tratarse de empresas grandes o medianas, sino también pequeñas). Finalmente, será aplicado color negro a los períodos (años) en los cuales la actividad laboral fue suspendida para seguir estudios de postgrado.

Tabla N° 13
Hitos jerárquicos en el progreso laboral en el sector corporativo

Practicante preprofesional o profesional.	
Asistente profesional, analista junior o analista. Solo tiene a cargo practicantes o personal temporalmente.	
Analista senior, coordinador, supervisor o jefatura con poco personal a cargo.	
Subgerente, jefe o asociado en empresa grande o multinacional; gerente o vicepresidente de una empresa pequeña o mediana.	
Gerente o vicepresidente en empresa grande. Directivo en empresa mediana.	
En el caso de cambio a emprendedor o negocio familiar: dependiendo de la posición ocupada es aplicado el color basado en las cinco categorías anteriores, pero es añadida una trama de líneas diagonales.	
Interrupción de labores por estudios de postgrado (estudios de maestría)	

Fuente: entrevistas realizadas

Elaboración: propia

Tal como muestra la tabla N° 13, para facilitar la visualización del progreso laboral, el avance de un hito a otro no solo es acompañado de un cambio de colores, sino también de sus tonalidades, las cuales varían de colores claros a más oscuros conforme ocurren ascensos en la jerarquía de las empresas. De este modo, se pasa de blanco a amarillo claro, de allí a verde claro, luego a verde turquesa y, finalmente, a azul. En ese sentido, si un egresado ha permanecido muchos años en la posición de analista, ello se refleja en una fila de trayectoria laboral continua y muy prolongada de celdas de color amarillo claro (considerando que cada celda corresponde a un año específico de la trayectoria laboral¹⁹⁹). En cambio, si el egresado ha ascendido rápidamente, presentará pocas celdas color amarillo y saldrá pronto del color verde claro para pasar al verde oscuro o, incluso, al azul. Ciertamente, la asignación de diferentes colores a los hitos jerárquicos no solo ha facilitado la comparación visual del progreso laboral entre individuos de un mismo grupo (origen no privilegiado u origen privilegiado), sino también entre los dos grupos de egresados que son objeto de estudio.

En suma, el cambio de color de un hito a otro ha permitido distinguir, de modo muy visual, los diferentes niveles de progreso laboral, tanto del grupo de origen no privilegiado como del grupo de origen privilegiado, tal como muestran los gráficos N° 7 y N° 8, respectivamente. La comparación de ambos gráficos facilitará responder la pregunta de investigación. Al respecto, conviene mencionar que solo han sido considerados, para dicha comparación, los egresados de la muestra central cuyas trayectorias laborales estuvieron marcadas, principalmente, por experiencias de trabajo en el sector empresarial corporativo. Ello se debe a que la pregunta de investigación y las hipótesis han sido enmarcadas en dicho campo. De allí que, para el caso del grupo de origen no privilegiado, solo han sido presentadas 14 trayectorias laborales (las cuales

¹⁹⁹ Ciertamente, dentro de un mismo año (es decir, en una misma celda), es común que los entrevistados hayan mudado de hito (subido en la posición jerárquica laboral). Ello puede deberse a un cambio de lugar de trabajo o a un ascenso en la misma empresa. En esos casos, para definir el color asignado a la celda (esto es, al año), ha sido considerado el que corresponde a la posición jerárquica que ocupó el entrevistado durante más meses en el año en cuestión. El mismo criterio (mayoría de meses en el año) ha sido aplicado para la asignación del color negro a las celdas que abarcan los períodos de inactividad laboral debido a estudios de postgrado.

son mostradas en el gráfico N° 7). En efecto, de los 16 entrevistados de la muestra central de dicho grupo, dos han sido retirados; ya que la trayectoria laboral de uno de ellos se ha concentrado en el campo académico y la de otro, en el sector social (es decir, en el denominado “tercer sector”).

Gráfico N° 7

Progreso laboral de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado

Entrevist.	Egresado de	Ubicación (durante la 1era entrevista)	Maestría	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1	Administración	Lima (Perú)	NO				1											
2	Administración	Lima (Perú)	Master especializado en una área de las empresas		1													
3	Economía	Lima (Perú)	NO				1											
4	Contabilidad	Lima (Perú)	NO		1													
5	Administración	Lima (Perú)	NO				1											
6	Economía	Extranjero	Master of Business Administration			1												
7	Administración	Extranjero	Master especializado en una área de las empresas			1												
8	Contabilidad	Lima (Perú)	Master in Finance		1													
9	Administración	Lima (Perú)	NO				1											
10	Administración	Extranjero	Master especializado en una área de las empresas		1													
11	Economía	Lima (Perú)	NO			1												
12	Economía	Lima (Perú)	Master in Finance	1														
13	Administración	Extranjero	Master of Science especializado en una área de las empresas y un Master especializado en otra área empresarial		1													
14	Economía	Lima (Perú)	Master of Business Administration	1														

	Maestría realizada en el extranjero
	Maestría realizada en el Perú
(M7)	El MBA pertenece al grupo M7
1	Indica en año de realización de la primera práctica preprofesional

* El caso de “trabajador desalentado” (en color rojo) se refiere a una entrevistada que había tratado de reinserirse en el sector corporativo, pero desistió de seguir intentándolo luego de varios meses de infructuosos esfuerzos.

Fuente: entrevistas realizadas a egresados de la UP

Elaboración: propia

Gráfico N° 8

Progreso laboral de los entrevistados del grupo de origen privilegiado

Entrevist.	Egresado de	Ubicación (durante la 1era entrevista)	Maestría	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1	Economía	Lima (Perú)	Master of Business Administration especializado		1													
2	Administración	Lima (Perú)	Master of Business Administration especializado		1													
3	Administración	Lima (Perú)	Master of Business Administration			1												
4	Administración	Lima (Perú)	Magister en Negocios especializado en un sector empresarial	1		1												
5	Administración	Lima (Perú)	Master of Business Administration			1												
6	Economía	Lima (Perú)	NO		1													
7	Economía	Lima (Perú)	Master of Business Administration		1													
8	Economía	Lima (Perú)	Master of Business Administration		1													
9	Economía	Lima (Perú)	Master of Business Administration (M7)		1													
10	Administración	Extranjero	Master of Business Administration (M7)		1													
11	Administración	Lima (Perú)	Master of Business Administration (M7)		1													
12	Administración	Lima (Perú)	NO		1													
13	Administración	Extranjero	Master of Business Administration		1													

	Maestría realizada en el extranjero
	Maestría realizada en el Perú
(M7)	El MBA pertenece al grupo M7
1	Indica en año de realización de la primera práctica preprofesional

Fuente: entrevistas realizadas a egresados de la UP

Elaboración: propia

Debido al isomorfismo presente en la organización de los puestos de las grandes y medianas empresas donde laboraron los entrevistados, la comparación de los

gráficos N° 7 y N° 8 permite confirmar que **existe una reducción de las brechas socio-económicas entre ambos grupos**. Ello, se explica debido a que **los entrevistados de ambos grupos lograron insertarse en el campo corporativo y progresar en el mismo**. No solo ello, **la mitad de los egresados del grupo de origen no privilegiado estaban ocupando posiciones jefaturales o gerenciales en grandes y medianas empresas** al momento de ser entrevistados (posiciones a las cuales, en términos generales, no habían llegado sus padres, ni siquiera en las mejores etapas de su trayectoria laboral). Además, la mayoría del resto de entrevistados de dicho grupo se proyectaba a dichas posiciones.

Ciertamente, **la evidencia de una reducción de brechas socio-económicas contradice el denominado “efecto Mateo”²⁰⁰** planteado originalmente por Robert Merton (2013 [1968]) para el campo de la producción científica. Posteriormente, ese postulado fue extendido a diversos campos y trayectorias, como las educativas y laborales, bajo la teoría de la “ventaja/desventaja acumulativa” (Dannefer y Gannon 2005: 6). Según esta última teoría, las ventajas/desventajas iniciales de cierto grupo social se incrementan a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las reducidas desigualdades al inicio de la trayectoria escolar aumentan conforme transcurren los años de estudios. La presente tesis, en cambio, encuentra que, en el campo corporativo, las desigualdades socio-económicas se reducen a pesar de los disímiles orígenes sociales. Sin que ello implique una convergencia de posiciones sociales; es decir, una anulación total de la desigualdad de origen entre los dos grupos de egresados de la UP²⁰¹.

En efecto, no ha ocurrido una convergencia de las trayectorias laborales de ambos grupos de entrevistados. En otros términos, si bien no existe reproducción de las condiciones de origen en el mercado de trabajo²⁰², tampoco

²⁰⁰ Esta denominación se inspira en un aforismo presente en el Evangelio de San Mateo: “Porque quien tiene se le dará más, y tendrá en abundancia; pero quien no tiene, aun lo que tiene le será quitado” (Merton 2013 [1968]: 78). Este proverbio está mejor plasmado en el capítulo 25 versículos 14 al 30, mejor conocido como la “Parábola de los talentos” (Merton 2013 [1968]: 84).

²⁰¹ Beltrán y La Serna (2011: 287-288 y 294), mediante métodos econométricos, tampoco encontraron una desventaja acumulativa en materia de desempeño universitario entre los estudiantes inmigrantes y sus pares de Lima que ingresaron a la Universidad del Pacífico. En efecto, durante su primer año en la UP, los primeros obtenían un menor rendimiento académico que los limeños. Sin embargo, la desventaja no resultaba acumulativa, debido a que brecha académica entre ambos grupos se comenzaba a reducir entre el segundo y tercer año de estudios. En cambio, el efecto Mateo sí se evidenciaba al comparar el rendimiento académico de los alumnos de la UP provenientes de colegios preuniversitarios con el de sus pares que estudiaron en los demás colegios (que fueron denominados “tradicionales”). Precisamente, Beltrán y La Serna (2011: 283-285) hallaron que los alumnos de la Universidad que habían estudiado en colegios preuniversitarios alcanzaron un menor rendimiento que sus pares egresados de los colegios tradicionales durante su primer año en la UP. Sin embargo, esa brecha no se reducía, sino que aumentaba durante el tercer año de estudios.

²⁰² La evidencia empírica habría permitido plantear que existe reproducción de las condiciones sociales de procedencia en el mercado de trabajo si la mayoría de los egresados del grupo de origen no privilegiado hubiera estado ocupando posiciones por debajo de las jefaturales en el campo corporativo y no se proyectara a alcanzarlas durante el resto de su trayectoria laboral. También hubiera sido posible plantear la existencia de dicha reproducción si una proporción importante de entrevistados del grupo de origen no privilegiado ni siquiera hubiera podido insertarse en el campo corporativo. Estos niveles limitados de progreso laboral habrían terminado siendo semejantes a las posiciones que, en los mejores casos, alcanzaron sus padres en el mercado de trabajo.

es eliminada plenamente la desigualdad, ya que la reducción de brechas socio-económicas que separaban a ambos grupos al inicio de su estudios superiores no fue plena. **Estos resultados se deben al nivel más acelerado de progreso laboral que, como tendencia, evidencian los egresados del grupo de origen privilegiado; así como a las posiciones que, en términos generales, ellos se proyectan a ocupar.**

Ciertamente, una minoría de egresados del grupo de origen no privilegiado ha alcanzado un mayor nivel de progreso laboral que una minoría de egresados del grupo de origen privilegiado; sin embargo, conviene enfatizar que se trata de excepciones más que de tendencias. En ese sentido, los casi quince años de trayectoria laboral observados (considerando que dicha trayectoria inicia en la etapa de prácticas preprofesionales) muestran que los egresados del grupo de origen privilegiado se insertan más fácil y tempranamente al mercado de trabajo que la mayoría de sus pares del grupo de origen no privilegiado. Así, para el año 2011, ya habían conseguido un empleo seis de los 13 entrevistados del grupo de origen privilegiado, tal como muestra el gráfico N° 8. En cambio, en dicho año, solo estaba empleado uno de los 14 entrevistados del grupo de origen no privilegiado considerados para la comparación, mientras que los otros 13 seguían laborando como practicantes, tal como puede ser observado en el gráfico N° 7.

Además, los egresados del grupo de origen privilegiado tienden a alcanzar posiciones de mando en el campo corporativo antes que sus pares del grupo no privilegiado. En efecto, al comparar los gráficos N° 7 y N° 8, es posible notar que, en el período de las trayectorias laborales estudiado, en el grupo de origen privilegiado, habían alcanzado posiciones equivalentes a una gerencia general (posiciones identificadas con color azul), prácticamente, la mitad: seis de 13 entrevistados. En cambio, este avance jerárquico solo había ocurrido con dos egresados de los 14 del grupo de origen no privilegiado. Es más, las esperanzas o expectativas subjetivas de los egresados del grupo privilegiado sobre las posiciones que podían alcanzar eran más elevadas. De allí que, basados en sus mejores oportunidades (posibilidades) objetivas, diversos entrevistados de dicho grupo se proyectaban a puestos de tipo “*gourmet*” del campo corporativo globalizado; por ejemplo, posiciones de mando en las oficinas centrales (o “casas matriz”) de las más grandes empresas multinacionales.

Por otro lado, casi la mitad de los egresados del grupo de origen no privilegiado, al momento de la entrevista, permanecían en posiciones jerárquicas que no superaban un nivel de mando medio. En efecto, conviene notar que seis egresados de dicho grupo, de 14 observados, habían alcanzado puestos equivalentes al de un analista senior, un coordinador, un supervisor o al de una jefatura con poco personal a cargo (posiciones identificadas con color verde claro). En cambio, en el grupo de origen privilegiado, ello solo había ocurrido con un entrevistado de 13 (el resto estaba en puestos de mayor jerarquía). La diferencia en el nivel de progreso y expectativas laborales de los dos grupos no deja de ser relevante para el análisis, ya que ambos iniciaron sus estudios superiores en el mismo momento y en la misma Universidad.

Ciertamente, en los posteriores capítulos de la presente parte del documento, serán explicadas al detalle las razones de las brechas descritas en los párrafos previos. En todo caso, es oportuno adelantar que el mayor avance del grupo de origen privilegiado puede ser explicado, de modo sintético, con la adaptación de una analogía: **en la “carrera laboral de 1.000 metros”, ambos grupos podían presentar similar potencial y la misma motivación por ganar la carrera.** No solo ello, los egresados de los dos orígenes socio-económicos poseían la misma credencial universitaria y un similar capital humano generado durante la trayectoria universitaria. **Sin embargo**, debido a diversos factores (la mayoría de los cuales no están asociados a su experiencia y desempeño en la UP), **los egresados del grupo de origen privilegiado “iniciaron la carrera con una ventaja, no solo de 100, sino de 200 o más metros”.**

La ventaja que caracteriza a los egresados de origen privilegiado puede ser resumida en **la mayor dotación de capitales heredados por los miembros de dicho grupo, así como el mayor volumen de capitales (cultural, social y simbólico) fabricados.** Esa ventaja se debe que **habían comenzado a producir capitales funcionales a la inserción y el progreso en el campo empresarial corporativo tempranamente;** es decir, desde las primeras trayectorias de sus cursos de vida: en sus hogares, colegios y entornos de procedencia.

Conviene destacar que el trabajo de campo reveló que los egresados de origen no privilegiado cubrían su menor dotación de diversos capitales con compromiso y esfuerzo, lo cual les permitió, insertarse, aunque con mayor dificultad, en el campo laboral corporativo. No solo ello, procuraron superar sus desventajas heredadas fabricando aquellos capitales (cultural, social y simbólico) necesarios para el progreso en el campo corporativo. Sin embargo, dicha producción de capitales fue tardía: se inició lenta e inercialmente durante la trayectoria universitaria; mientras que, durante la misma trayectoria laboral, fue acelerada e intencional. De allí que los esfuerzos desplegados por los egresados de origen no privilegiado no resultaron suficientes para anular la ventaja de sus pares de origen privilegiado en la carrera de 1.000 metros. En consecuencia, no fue lograda una convergencia de trayectorias laborales; esto es, producir un cierre total de las brechas socio-económicas en el mercado de trabajo.

Para ejemplificar la idea anterior, es oportuno comparar una de las diversas fuentes de capitales que serán explicadas con mayor profundidad posteriormente: los estudios de maestría. En ese sentido, es posible notar que, de un total de 14 entrevistados de origen no privilegiado cuya trayectoria laboral se había desarrollado en el sector privado, seis carecían del grado académico de maestría al momento de ser entrevistados, tal como evidencia el gráfico N° 7. Además, no estaban en proceso de obtenerlo. En cambio, el gráfico N° 8 muestra que, entre sus pares del grupo de origen privilegiado, la falta de dicha credencial ocurría solo con dos de los 13 entrevistados.

La comparación de los gráficos N° 7 y N° 8 también permite notar que la mayoría de los entrevistados del grupo de origen privilegiado realizó sus maestrías en el extranjero (caso en el cual las celdas o recuadros ubicados en la columna de “Maestría” están sombreados en color celeste). Además, debido a su mayor

dotación de recursos económicos pudieron dejar de trabajar mientras estudiaban sus maestrías, situación que ocurrió con los nueve egresados del grupo de origen privilegiado que realizaron su maestría en el extranjero (precisamente, los años en que no trabajaban mientras estudiaban han sido sombreados con color negro en el gráfico N° 8). En cambio, con el objetivo de no desligarse del mercado laboral (ya que ello implicaba asumir el riesgo de dificultades para la recolocación en el mercado de trabajo terminado el postgrado), la mayoría de los egresados del grupo de origen no privilegiado siguió trabajando mientras estudiaba su maestría. Además, la combinación de estudios de postgrado con su actividad laboral les permitía seguir generando los ingresos que necesitaban para pagar dichos estudios. Solo dos entrevistados del grupo de origen no privilegiado dejaron de trabajar mientras estudiaban sus maestrías, tal como muestra el gráfico N° 7.

Por otro lado, el gráfico N° 8 también permite notar que tres de los entrevistados del grupo de origen privilegiado realizaron sus MBA (*master of business administration*) en alguna de las siete escuelas de negocios más prestigiosas de los EE.UU.²⁰³. Dicho conjunto de escuelas, conocido como las “M7”, incluye a:

1. Harvard Business School
2. Stanford Graduate School of Business
3. Wharton School at the University of Pennsylvania
4. Columbia Business School
5. Northwestern University's Kellogg School of Management
6. University of Chicago's Booth School of Business
7. Massachusetts Institute of Technology Sloan School of Management

Por el lado de los egresados de la UP del grupo de origen no privilegiado, ninguno realizó su maestría en una M7. Desde una perspectiva de un mercado de trabajo globalizado, estas credenciales no dejan de ser relevantes para el progreso laboral, ya que, constituyen un requisito implícito para alcanzar posiciones de mando en las oficinas centrales o en las principales sedes de las más grandes empresas multinacionales, en las más prestigiosas firmas internacionales de consultoría y auditoría, así como en importantes entidades financieras de los EE.UU. y Europa. Precisamente, Abelardo (Adm, p²⁰⁴) recordó que, cuando trabajaba en una consultora internacional, le comentó a un jefe (a quien admiraba) que pensaba seguir su MBA en una escuela de negocios que no era parte del M7, aunque ocupaba posiciones elevadas en los rankings de los

²⁰³ Un cuarto entrevistado del grupo de origen privilegiado fue admitido a una universidad cuya escuela de negocios es M7, incluso, con una beca parcial. Sin embargo, optó seguir su MBA en otra universidad que, si bien no era parte del grupo M7, ofrecía una formación de maestría en Administración que poseía un fuerte componente dirigido al campo tecnológico, así como una orientación a los sectores público y social. Además, dicha universidad se caracterizaba por un intenso ambiente cultural. Estos rasgos atendían varios de los factores que más valoraba el entrevistado al momento de seleccionar su MBA. Sumado a ello, la escuela de negocios donde siguió su MBA no dejaba de ser prestigiosa. En efecto, cuando el entrevistado inició sus estudios de postgrado, esa escuela estaba entre las 20 mejores del mundo, según los datos del ranking Global de MBA (Financial Times s/f).

²⁰⁴ En adelante, cuando sean brindados detalles de identificación de un entrevistado, en primer lugar, será ubicado su seudónimo; luego, la carrera de la UP de la cual egresó, identificándola con las primeras letras del nombre de dicha carrera, y, finalmente, su origen social: privilegiado (p) o no privilegiado (np).

EE.UU. No obstante, la respuesta que recibió de su jefe fue que, para él, el programa que le interesaba a Abelardo “no existía”, debido a que no era parte de las M7.

El peso que ejercen los MBA de las M7 sobre el progreso laboral en el campo corporativo es tal que Ramiro (Eco, p) no tuvo temor de desligarse del mercado laboral para realizar su maestría en negocios en un programa de las M7, ya que sabía, por comentarios de los egresados de esa escuela de negocios y de otros MBA, que iba a poder recolocarse en el mercado de trabajo peruano o de cualquier otro lugar. En esa línea, cuando Adrián (Adm, p) señaló las ventajas que le brindó haber obtenido su MBA en una escuela de negocios del grupo M7, sintetizó: “[t]ienes el mundo y eliges dónde quieres ir”.

La diferencia existente, entre los egresados de los dos grupos analizados, en las posibilidades de seguir su maestría en una escuela del grupo M7 se debe, básicamente, a la dotación heredada de capital económico. En efecto, según los testimonios de los entrevistados (que fueron confirmados explorando las páginas web de los programas M7) ese tipo de postgrados terminan demandando una inversión de alrededor de US\$ 200.000 durante los cerca de dos años que demoran los estudios. Dicho monto, además del costo por derechos académicos (pensiones) y materiales para el estudio, incluye los gastos de alojamiento, alimentación, seguros de salud y transporte. Además, la probabilidad de obtener una beca total es muy reducida. No es casual que algunos entrevistados del grupo de origen privilegiado comentaran que, de diferente manera, sus padres los apoyaron con el financiamiento de los gastos que implicaban sus maestrías. Dicho apoyo no era posible en el caso de los egresados del grupo de origen no privilegiado.

Los estudios de maestría en el campo de los negocios constituyen un ejemplo pertinente de factores que terminan frenando o impulsando el avance hacia la cima del campo corporativo. En efecto, las posiciones de alto mando en las oficinas centrales de diversas grandes corporaciones (especialmente, extranjeras), prácticamente, están reservadas para quienes poseen el capital económico necesario para poder invertir en una maestría ofrecida por las más prestigiosas escuelas de negocios de EE.UU. y Europa.

En suma, los testimonios recogidos permiten establecer una tendencia que marca a los miembros del grupo de origen no privilegiado: que en, en el campo laboral corporativo, no alcanzan (ni permiten proyectar que alcancen) la posición a la que llegarían sus pares del grupo de origen privilegiado.

La ausencia de un cierre total de brechas en el mercado laboral no anula las percepciones de un importante progreso laboral y de una considerable mejora de la calidad de vida, los cuales testimoniaron los egresados del grupo de origen no privilegiado. De modo tal que, al momento de ser entrevistados, es decir, luego de sus primeros 15 años de trayectoria laboral, la mayoría de los egresados de dicho grupo ya ocupaban posiciones de mando en las jerarquías de las empresas. Dichas posiciones eran más elevadas que las que llegaron a alcanzar sus padres a lo largo de toda su trayectoria laboral. Ciertamente, esa

comparación está restringida a los entrevistados cuyos padres habían trabajado en el campo empresarial (en el sector corporativo o en emprendimientos familiares). Sea como fuere, es posible desprender que el progreso laboral del grupo de origen no privilegiado los ha llevado a una mejor posición social que la de sus padres.

La inferencia previa resulta del diálogo con los entrevistados asociado a la pregunta de la guía de entrevistas que les solicitaba comparar su posición social con la que habían alcanzado sus padres a su misma edad. Tal como fue explicado en la sección 1.4.1 de la primera parte del presente documento, dicha pregunta fue pensada y diseñada para aproximarse a la movilidad social intergeneracional. En ese sentido, obligaba al entrevistado a realizar un ejercicio mental: comparar su posición social actual con la de sus padres cuando estos últimos tenían la edad del egresado al momento de ser entrevistado. Tal como fue explicado en la mencionada sección, este ejercicio de comparación intergeneracional es subjetivo y se basa en percepciones. Sin embargo, fue incluido en el proceso de levantamiento de datos como un factor complementario para enriquecer el análisis del progreso laboral de los entrevistados.

Sin dejar de reconocer el carácter subjetivo de la pregunta aplicada para generar indicios de movilidad social intergeneracional²⁰⁵, **el peso de las respuestas recibidas de los entrevistados fue concluyente: todos los egresados de origen no privilegiado de la muestra central manifestaron que estaban en una mejor posición social que la de sus padres**, tal como muestra la tabla N° 14. No solo ello, varios entrevistados de ese grupo, sin dudarlo, revelaron que su capacidad de gasto y calidad de vida eran muy superiores a las de sus padres a su edad. Incluso, consideraban que estaban en una mejor posición el egresado del campo académico y el entrevistado cuya trayectoria laboral se concentró en el sector social. De allí que, en el grupo de origen no privilegiado, existan indicios de movilidad social intergeneracional ascendente.

Tabla N° 14
Posición social actual del egresado en comparación con
la de sus padres cuando tenían la edad actual del entrevistado

Posición social actual del egresado	Grupo de origen no privilegiado*	Grupo de origen privilegiado
Mejor	16	7
Equivalente	0	3
Inferior	0	3
TOTAL	16	13

* Son incluidos en el conteo los casos de los dos entrevistados que no están en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Por su parte, en el grupo de origen privilegiado, los resultados fueron heterogéneos. En primer lugar, poco más de la mitad de los entrevistados señaló que estaban en una posición mejor que la de sus padres a su edad, tal como

²⁰⁵ La pregunta es “¿siente que su posición social (clase social) es diferente de la que tenían sus padres a su misma edad (movilidad social ascendente o descendente)?. ¿Por qué razones?”.

muestra la tabla N° 14. Sin embargo, del resto, tres comentaron que su situación socio-económica era equivalente a la de sus progenitores; mientras que otros tres comentaron que era peor (o que sus padres gozaron de una mucho mejor calidad de vida). Ciertamente, esos tres últimos egresados no habían retrocedido sustancialmente; como ocurre, por ejemplo, al pasar de capas sociales muy acomodadas a capas populares. Más bien, los testimonios apuntaban a descensos de un escalón, como pasar de capas muy acomodadas a capas acomodadas. En suma, **la heterogeneidad de respuestas en materia de percepción de movilidad social intergeneracional, aunque sin descensos a posiciones ubicadas debajo de las capas medias altas, lleva a considerar que, en el grupo de origen no privilegiado, existiría una mayor reproducción social** del origen socio-económico.

Lo interesante es comparar la elaboración de los discursos y expresiones usadas para responder la pregunta que indagaba respecto de la percepción de movilidad social intergeneracional. Así, al momento de realizar la comparación de su posición social con la de sus padres a su edad, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado fueron directos y seguros en sus respuestas: simplemente, señalaban que gozaban de una mejor o mucho mejor calidad de vida que sus padres y luego esbozaban algunas explicaciones de ello. Ello reforzaba la confianza del entrevistador en sus respuestas y, en consecuencia, en los indicios de movilidad social intergeneracional ascendente que describían los miembros de dicho grupo.

En cambio, los entrevistados del grupo de origen privilegiado, por lo general, necesitaron cierto tiempo (algunos segundos) para pensar y responder la pregunta. No solo ello, al brindar su respuesta divagaban y no mostraban absoluta seguridad. En ese sentido, introducían reflexiones o condicionantes que apuntaban a la dificultad de comparar la calidad de vida en épocas diferentes (separadas por más de veinte años), lo cual implicaba comparar canastas de consumo heterogéneas. Por ejemplo, reconocían el inexistente gasto de sus padres en diversos servicios que no eran ofrecidos décadas atrás, como el de internet, pero que, en la actualidad, son indispensables. Además, introducían en su comparación el número de hijos por hogar de la generación de sus padres y el mayor gasto que eso implicaría en la actualidad.

Ciertamente, una inquietud se deriva de las respuestas a la pregunta aplicada para recibir indicios de movilidad social intergeneracional: **¿por qué los egresados de origen no privilegiado percibían más diferencias con el nivel de vida de sus padres que el grupo de origen privilegiado?** La respuesta a dicha inquietud se asocia a los propios testimonios de los entrevistados de cada grupo. En el caso de los de origen no privilegiado, sus padres debían realizar grandes esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de los miembros de su hogar. Un síntoma de ello es que llegaban a fin de mes casi sin presupuesto. A su vez, pagar la educación universitaria de los hijos exigió que realicen grandes sacrificios en materia de consumo de productos que atienden a necesidades prácticamente esenciales: no se podían dar “lujos”, como viajar al extranjero en vacaciones. Tal como recordó Natalia (Con, np):

“Como toda esa primera década entre noventas y dos mil, sí fue una década bastante complicada económicamente para mi familia, ¿ya?. Este, o sea, yo sí creo que éramos una clase “media media”, no teníamos lujos. O sea, yo no recuerdo haber viajado, digamos, ni siquiera al interior del país, porque las posibilidades económicas no lo permitían”.

A diferencia de sus padres, los egresados de origen no privilegiado entrevistados, gracias a su progreso laboral, no enfrentan problemas para satisfacer necesidades básicas. Por el contrario, luego de casi 15 años en el mercado laboral, es común que tomen vacaciones en el exterior. No solo ello, quienes ya eran padres (o planeaban serlo) al momento de ser entrevistados habían matriculado a sus hijos en colegios que están entre los cincuenta más caros del país (o proyectaban hacerlo). En otros términos, **el nivel socio-económico que han alcanzado los entrevistados los lleva a encarar disyuntivas económicas diferentes de las que enfrentaron sus padres.** Por ejemplo, deben **decidir si comprar un departamento más grande o invertir en sus estudios de maestría.**

En suma, debido a la manera en que fue construida la pregunta aplicada para recibir indicios de movilidad social intergeneracional, la comparación con el nivel de vida de los padres está concentrada en los gastos de consumo y de inversión. Ello ayuda a entender por qué los miembros del grupo de origen no privilegiado encuentran más diferencias con sus padres, ya que, actualmente, consumen muchos productos cuyo precio era prohibitivo para sus padres, a causa de las restricciones presupuestarias que enfrentaban estos últimos. A ello, debe ser añadido que, al momento de ser entrevistados, los egresados de origen no privilegiado ya ocupaban posiciones de mando en las jerarquías de las empresas. Tal como será explicado al detalle, en la sección 2.2.5, dichas posiciones eran más elevadas que aquellas alcanzadas por sus padres a lo largo de toda su trayectoria laboral.

La distancia entre posiciones sociales de padres e hijos, previamente analizada, no es tan evidente para los entrevistados del grupo de origen privilegiado, ya que ellos y sus padres no enfrentaban problemas para satisfacer necesidades básicas, por lo cual debían comparar gasto en necesidades que no son básicas, sino, que llegaban a ser suntuarias. Ello resulta más complicado. De este modo, también se explican las divagaciones y la falta de absoluta seguridad que mostraban los entrevistados del grupo de origen privilegiado al momento de responder la pregunta aplicada para evaluar la movilidad social intergeneracional subjetiva.

Tal como fue explicado en la sección 1.4.1, que describió el proceso de levantamiento de datos, también **era oportuno analizar si los entrevistados revelaron temores asociados a la inconsistencia posicional.** Dicha condición suele ser producto de la inestabilidad de las sociedades del Sur, marcadas por cambios políticos y económicos bruscos; así como por la falta de Estados del Bienestar que funcionen como soporte ante las inevitables contingencias de la existencia. De allí que, a los participantes de la investigación, les fue aplicada una pregunta orientada a saber si se sentían sólidamente afincados en la posición social a la cual habían llegado. Al respecto, es interesante notar que **la mayoría de entrevistados consideraba que estaban sólidamente arraigados**

en su posición social; ya sea por sus méritos, por sus credenciales, su capital social fabricado u otras razones. No obstante, una tercera parte de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado sentía inconsistencia posicional. Incluso, entre los entrevistados del grupo de origen privilegiado, fueron encontrados algunos casos de egresados (minoritarios, ciertamente) que no se sentían firmemente establecidos en su posición social.

En general, los casos de sensación de inestabilidad laboral y de la, consecuente, inconsistencia posicional, habían sido alimentados por las tensiones políticas que se iniciaron en el año 2021, debido a la elección presidencial de Pedro Castillo y el deterioro económico asociado a esta, más que por la pandemia del COVID-19. Además, la percepción de inconsistencia posicional también estaba más presente entre quienes no habían obtenido un grado de maestría asociado al campo de los negocios. Estos últimos, en su mayoría, pertenecían al grupo de origen no privilegiado.

Los hallazgos y fenómenos previamente mencionados serán analizados al detalle en el siguiente capítulo, el cual describe y analiza los factores que influyeron significativamente en la trayectoria laboral de los entrevistados.



2.2 Las dimensiones que influyeron significativamente en las trayectorias laborales de la población objeto de estudio

En el presente capítulo, siguiendo un análisis de los cursos de vida, serán descritas al detalle las diversas variables que, según la evidencia encontrada, terminaron influyendo, en diferente grado, sobre la trayectoria laboral de la población objeto de estudio y permiten entender los resultados de la investigación. Dichas variables serán agrupadas en dimensiones o áreas temáticas que procuran seguir un recorrido biográfico. Las dos primeras dimensiones corresponden a la familia de origen y a los más importantes rasgos de personalidad que caracterizan a los entrevistados (según sus propios testimonios). Luego será presentada la dimensión que abarca diversos aspectos relacionados con la trayectoria escolar: las características de los colegios de origen de ambos grupos de la muestra, así como el desempeño escolar de los entrevistados y las principales actividades extraacadémicas (asociadas o no a sus colegios) que realizaban hasta antes de su ingreso a la Universidad.

Las descripciones previas ofrecerán un perfil de los individuos de ambos grupos de la muestra al inicio de sus estudios universitarios. Específicamente, permitirán conocer las características de su origen social. Asimismo, facilitarán entender las dos últimas dimensiones que serán presentadas, las cuales corresponden a la trayectoria universitaria y la propia experiencia de los entrevistados en el mercado de trabajo. Se trata de las dos grandes categorías o variables de análisis de la presente investigación: la trayectoria universitaria (la variable independiente) y la trayectoria laboral (la variable dependiente).

Las diversas dimensiones que serán descritas en el presente capítulo brindarán los insumos fundamentales a un capítulo posterior de análisis y discusión, el cual se concentrará en explicar los puentes o relaciones entre la trayectoria laboral y los arreglos o grupos de variables que, a la luz del trabajo de campo, ejercieron mayor influencia sobre la inserción y progreso en el campo corporativo de la población objeto de estudio. Ese capítulo iniciará presentando las variables más asociadas a la trayectoria universitaria y, progresivamente, se pasará a explicar aquellas donde la UP ejerció menor participación; hasta llegar a las variables que afectaron decisivamente la trayectoria laboral, pero cuya relación con la trayectoria universitaria es nula.

2.2.1 Sus familias de origen

Tal como fue explicado en el marco teórico, la familia suele ser el primer espacio de socialización y de transmisión de valores. La influencia de la familia sobre los destinos educativos y laborales se debe a que los padres y madres tienden a direccionar las decisiones de la trayectoria escolar de sus hijos y ejercen una influencia significativa sobre sus aspiraciones y logros en el campo de la educación superior (Hossler, Schmit y Vesper 1999: 23). De allí que sea pertinente iniciar la exposición de los hallazgos de la presente investigación con una descripción de los principales rasgos de los hogares de origen de la muestra y de la manera en que los padres de los entrevistados influyeron en sus trayectorias escolar, universitaria y laboral.

2.2.1.1 El origen socio-económico de las familias y su modo de vida

Conviene comenzar esta subsección recordando que, para la primera ronda de entrevistas, no había sido pensado identificar la clase social de los participantes²⁰⁶. Sin embargo, algunos entrevistados tendían a comentar cuál era la clase social de sus familias de origen, para así ayudar al entrevistador a entender los argumentos que proponían, así como para contextualizar los eventos y situaciones que narraban. No solo ello, fue posible notar que algunos entrevistados de raíces sociales más modestas revelaban con cierto orgullo la situación socio-económica de sus hogares de procedencia. Por ello, a quienes, en la primera ronda de levantamiento de datos, no habían identificado la clase social de sus familias al momento de iniciar sus estudios universitarios, les fue preguntado al respecto en la segunda ronda.

Evidentemente, los entrevistados habían egresado de carreras del campo económico-empresarial, por lo cual no les resultaba complicado ubicar a sus hogares de origen en sistemas de estratificación como la clase social o el nivel socio-económico. Sin embargo, era claro que entendían a la clase social, no en un sentido marxista (asociado a una posición en el proceso productivo y a una conciencia de clase), sino en un sentido más weberiano (asociado a la renta y estilos de consumo del hogar), próximo a la noción de nivel socio-económico. En línea con este último sentido, acudieron a sus percepciones, pero solían aplicar criterios multidimensionales antes de identificar su clase social de origen. Tal como analizó Lorenzo (Adm, np), “[y]o creo, por entendiendo, un poco, donde vivía, los sueldos de mi padre, yo creo que él [su padre] sería clase media, entre media-media y media-baja”

Así, los egresados de origen no privilegiado, por lo general, plantearon que, al iniciar sus estudios en la UP, sus hogares eran de clase media. En términos específicos, de los 16 entrevistados de dicho grupo, a través de las dos rondas de levantamiento de datos, fue obtenida información de 15 de ellos referida a la clase social de sus hogares al momento de iniciar sus estudios universitarios. De este grupo, once manifestaron que provenían de hogares de

²⁰⁶ Por un lado, construir un índice que permita ubicar, con cierta precisión, la clase social de los entrevistados sobre la base de indicadores basados en recuerdos de situaciones o eventos, ocurridos más de 15 años atrás, podía resultar cuestionable y conseguir dichos datos podía consumir el tiempo de las entrevistas, dificultando, así, recoger testimonios más útiles para los objetivos de la investigación. Ciertamente, la clase social es una categoría difícil de medir, debido a que, para ello, deben ser capturados datos de diferentes dimensiones, no solo de ingresos monetarios. Por otro lado, era viable consultar por la escala de pago que fue asignada al entrevistado por la Oficina de Becas y Bienestar de la UP, accediendo, así, a información referencial de la situación económica del hogar en la época en la cual el entrevistado inició sus estudios universitarios. Tal como fue explicado en la sección 1.3.3 de la primera parte del presente documento, dicha escala era obtenida combinando datos sobre las rentas y cargas de la familia con diversos indicadores del nivel de vida del hogar. Finalmente, fue considerado oportuno no solicitar una autopercepción de la clase social de la familia de origen, debido a que ello podía causar incomodidad al entrevistado. Sin embargo, el trabajo de campo reveló que este último supuesto no se cumplía para la mayoría de entrevistados, quienes, espontáneamente, aludían a una “clase social” para identificar la posición social de su familia en el período durante el cual iniciaron sus estudios superiores.

clase media; una, de clase media acomodada; uno, de una clase entre media y media acomodada; uno, de una clase entre media y media-baja, y uno, como de clase media-baja.

Ciertamente, **varios entrevistados de origen no privilegiado comentaron que sus padres y/o abuelos provenían de hogares pertenecientes a posiciones sociales más modestas que una clase media. Sin embargo, habían ascendido a esta última posición sobre la base de un gran esfuerzo, el cual se concentró en vías educativas y/o emprendedoras.** En efecto, tal como será detallado posteriormente, parte importante de los padres y/o abuelos de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado eran emprendedores del denominado “sector emergente”. En línea con las aspiraciones de movilidad social ascendente por vías educativas, se encuentra el testimonio de Eloísa (Adm, np), quien comentó que, la familia de su abuelo “lo perdió todo” durante la infancia de este último:

“Mi abuelo tuvo que vivir una época en un callejón, ¿no?, pero él quería superarse, ¿no?, entonces, comenzó a estudiar, a estudiar, todo su... obviamente, en colegio público, todo. Fue primero de su promoción. Ingresó primero [primer puesto] a la [menciona una universidad nacional muy exigente], egresó primero [primer puesto] de la [nombra la universidad], ¿no? Y de allí, cuando egresó, obviamente, le dieron casa todo [...] Allí, fue donde él como que nos inculcó el tema de la importancia del estudio”.

De modo similar, César (Eco, np) destacó la importancia de la educación para el proceso de la movilidad social intergeneracional que experimentaron sus padres:

“Si bien yo he salido de un hogar de clase media. Mis dos papás han salido de hogares muchísimo más pobres; ambos. Y la razón por la cual pudieron salir de eso, suponte, mi papá a comparación de sus hermanos, si bien la familia de mi mamá como que más junta salió, pero salieron, fue a base de educación. Entonces, yo creo que ellos venían planeando el hecho de que, sí o sí, teníamos que estar en una universidad [César y sus hermanos] así cueste, que sea buena, pase lo que pase”.

Al igual que César, Lorenzo (Adm, np) destacó la condición humilde de sus abuelos, uno de los cuales fue campesino y el otro pescador. Ello contrastó con los orígenes sociales de los abuelos de los estudiantes con los que se encontró en la Universidad del Pacífico:

“Ambos [su padre y su madre] no son profesionales [los dos siguieron estudios técnicos]. [...] [Su padre] [a]hora, ya, con los años, es gerente de operaciones, pero, en ese momento [cuando Lorenzo estaba terminado el colegio], estaba allí, ¿no?. Como no acabó una carrera [universitaria], sus ingresos no eran tan altos como él quisiera. De ambos [su padre y su madre]. Y mis abuelos menos, todavía. Allí, conocí en la [Universidad del] Pacífico [estudiantes] que venían de padres que tenían empresas, o [estudiantes] de abuelos que ya tenían carrera”.

Además, varios entrevistados del grupo de origen no privilegiado enfatizaron los grandes sacrificios que realizaron sus padres para poder brindarles a ellos y a sus hermanos la mejor educación que los recursos de la familia permitían. En esa línea, recordaron que sus padres no les dieron lujos, pero sí se esforzaron

mucho para que vivan adecuadamente y, sobre todo, ofrecerles la mejor educación que los recursos del hogar podían pagar. En ese sentido, Rebeca (Eco, np) recordó la siguiente actitud de sus padres: “[...] siempre, me decían, ¿no? “a ti, no te podemos dar cosas, pero en educación, total”. Entonces, eso es lo que me dieron”. De modo similar, Salomón (Adm, np) recordó la importancia que le dieron sus padres a su educación:

“[...] La verdad es que nunca me sentí esto de que ellos [sus padres], tal vez, se limitaron con algo. Al contrario, sabiendo que la UP era una opción cara. Cara para lo que significaban los ingresos de la familia y todo. Nunca me negaron el hecho de poder estudiar sí realmente quería allí. Y yo, también, sentí, siempre, esa predisposición por parte de ellos a “quieres esta carrera, OK, creemos que esta es la mejor, la mejor donde puedes desarrollarte. Deberías apuntar aquí””.

Respecto del nivel de estudios de los progenitores, en la mitad de los hogares de los entrevistados de origen no privilegiado ambos padres alcanzaron grado académico universitario. El grueso de los padres con estudios universitarios no egresó de universidades “de élite” peruanas (por ejemplo, las del Consorcio de Universidades), tampoco fueron recogidos testimonios de padres con estudios superiores en el extranjero. En solo tres hogares, el nivel máximo alcanzado fue de maestría: en una familia, ambos padres, y, en las otras dos, la madre únicamente. Algunos estudiaron carreras de los campos de las Humanidades y Ciencias Sociales como Educación, Psicología y Sociología; aunque las carreras más estudiadas por los padres se asocian al mundo de la empresa, como Contabilidad, Economía o Ingeniería de Sistemas. Ciertamente, fueron recogidos testimonios que narraban el gran esfuerzo ejercido por algunos progenitores para poder completar sus estudios universitarios, particularmente, en el caso de quienes siguieron carreras vinculadas al campo empresarial. Como comenta César (Eco, np), su padre y su madre estudiaron en universidades públicas para poder trabajar, debido que los ingresos de su hogar eran insuficientes. Lo mismo hicieron sus tíos: “se dieron cuenta que [esas universidades] tenían un horario de noche; entonces, trabajaban todo el día y estudiaban [de noche]”.

Un grupo reducido de progenitores no llegó a iniciar ningún tipo de estudios superiores. Otro grupo los inició, pero, en algún momento, desertó. Normalmente, el padre abandonaba, la universidad o el instituto, para dedicarse a laborar, particularmente, en un negocio propio, ya que necesitaban generar ingresos (en algunos casos, ello fue forzado por el nacimiento de sus primeros hijos). Como narró Chantal (Adm, np) “[a] los 17 años, [su padre] entró a la universidad [...]. La dejó, porque siguió en el mundo de los negocios y se metió de lleno en eso” (01 – 04:14)

Ciertamente, del grupo de origen no privilegiado, fueron recogidas narraciones de abuelos que inmigraron a Lima Metropolitana desde otras provincias para “hacerse de la nada”, incluso con estudios escolares incompletos, quienes se insertaron a un “capitalismo popular”. Se trataba de testimonios donde, por ejemplo, uno (o varios) de los abuelos, a veces, en situación de pobreza o precariedad económica, emigró de zonas de la región andina, para ubicarse en capas populares de la ciudad de Lima. Luego, sus hijos (los padres de los entrevistados) se movilizaron hacia capas medias. Estas narraciones pueden ser enmarcadas en los retratos sociales asociados al “sector emergente” o al

denominado “nuevo rostro urbano”. Un testimonio representativo es el de Margarita (Eco, np):

“[...] mis abuelos eran personas de provincia con un grado de instrucción terminando la secundaria, pero que se esforzaron por brindarle a su hija [la madre de Margarita] un mayor nivel de educación y, luego, mi madre, continuó dentro de este modelo. Ella también formó una empresa y, con eso, me dio una mejor educación a mí y hemos ido saliendo adelante; entonces, yo me siento parte de esta estadística [de movilidad social ascendente intergeneracional]”.

En suma, **entre los padres de los entrevistados de origen no privilegiado, fue común encontrar emprendedores, propietarios de pequeñas empresas. En varios de esos casos, se trata de hijos de inmigrantes de otras regiones del país.** Así, los testimonios recogidos proveen señales de que varias familias nucleares de dicho grupo de entrevistados pueden ser ubicadas dentro de las categorías analíticas que, en el marco teórico, fueron presentadas como **“hogares emergentes” o “nuevo rostro urbano”** (Matos Mar 1986 y 2012). Entre el resto de los progenitores, fue posible encontrar empleados públicos y trabajadores del sector privado formal (en ambos casos, de nivel jerárquico bajo o, a lo sumo, mandos medios).

En este punto, es oportuno realizar una digresión asociada a la estrategia de muestreo, que no deja de ser importante para interpretar los resultados de la investigación: el proceso de levantamiento de datos (descrito en la sección 1.4.1) permitió identificar dos tipos de hogares emergentes entre el grupo total de entrevistados. En primer lugar, hogares emergentes que pueden ser calificados como “tardíos”, los cuales habían alcanzado una posición relativamente acomodada durante los últimos años de la trayectoria escolar del entrevistado, lo cual le permitía a la familia cubrir los costos de los estudios en la Universidad del Pacífico e, incluso, pagar la escala más alta de pensiones. En segundo lugar, quienes provenían de hogares que habían alcanzado una posición relativamente acomodada antes de que el entrevistado hubiera iniciado su trayectoria escolar. Este tipo pueden ser calificados como emergentes “tempranos”.

La diferencia más importante entre los entrevistados de los tipos de hogares emergentes previamente identificados es que los “tardíos” no pudieron asistir a un colegio de élite, debido a que, cuando estaban en edad de iniciar estudios escolares, sus padres aun no habían alcanzado un nivel de ingresos que les permitiera matricularlos en dichos colegios. No es casual que el círculo social de los entrevistados de este tipo de hogar emergente pueda ser ubicado en capas medias, incluso, en el caso de su círculo de amigos más cercano de la etapa universitaria. Este primer grupo, durante su infancia y pubertad, no pudo gozar de privilegios educativos ni generar aquellos capitales que, según la evidencia empírica, son relevantes para entender los progresos académico y laboral, como el humano, el cultural, el social y el simbólico; varios de los cuales el individuo es capaz de fabricar gracias a su asistencia a un colegio de élite. De allí que los entrevistados de hogares emergentes “tardíos” no hayan sido considerados dentro del grupo privilegiado, incluso, en el caso en que fueron ubicados en la escala más alta de pensiones de la UP.

En cambio, los hogares emergentes “tempranos” alcanzaron holgura económica antes que sus hijos llegaran a edad escolar, debido a lo cual pudieron matricular a estos últimos en algunos de los colegios más costosos del país. De allí que el entrevistado de este segundo tipo de hogar emergente sí pueda ser ubicado al interior del grupo de origen “privilegiado”, porque, al menos, el colegio les había permitido generar capitales (humano, cultural, social y simbólico) que implicarían ventajas al momento de enfrentar los desafíos universitarios y laborales.

Precisamente, en relación con los entrevistados del grupo de origen privilegiado y como era esperable, la posición social autopercebida de sus familias de procedencia resultó ser más pudiente que la de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado. Así, de los ocho egresados que respondieron la pregunta sobre la clase social de sus hogares al momento de iniciar sus estudios universitarios, tres consideraban que provenían de familias acomodadas (clase media alta) y cinco, de familias muy acomodadas (clase alta).

A su vez, de los 13 entrevistados de origen privilegiado, cinco provenían de hogares donde ambos padres habían concluido estudios universitarios. Es más, en tres hogares, al menos uno de los padres había cursado sus estudios superiores en el extranjero, ya sea de pregrado o de maestría. Solo fue identificado un hogar donde uno de los progenitores no había seguido ningún tipo de estudios superiores y el otro progenitor completó estudios técnicos. En el resto de familias, los progenitores presentaron una de las dos siguientes condiciones: (1) el padre y la madre concluyeron estudios técnicos o (2) solo uno de ellos había alcanzado nivel educativo superior técnico y el otro, nivel universitario.

Además de la presencia de un número no muy reducido de progenitores cuyo máximo nivel de estudios es superior técnico (tanto padres como madres), **lo interesante de los hogares del grupo de origen privilegiado es el inicio de sus “riquezas”**. En efecto, **a diferencia de lo que una visión reproductivista pura asumiría, la mayoría de los progenitores de esos hogares no habían heredado privilegios que se originaron muchas generaciones atrás**. Es más, prácticamente, la mitad de los entrevistados de dicho grupo brindó testimonios donde primaban los retratos de un padre o abuelo que había progresado sobre la base de esfuerzo. Se trataba del relato del “*self-made man*”, de orígenes modestos (a veces, un inmigrante o hijo de inmigrantes), quien había logrado prosperar en el campo empresarial, ya sea como emprendedor o como empleado, antes de que el entrevistado y el resto de sus hijos hubieran iniciado estudios escolares. En esa narrativa, encaja el testimonio de Augusto (Eco, p):

“Mi abuelo es un tipo provinciano que vino desde la sierra de [menciona una región del país], aprendió sobre electricidad y máquinas de [brinda detalle sobre un tipo de maquinarias] por correspondencia [...] y, de hecho, le fue super bien. Mi abuelo siempre ha sido un ejemplo de emprendimiento, de armar empresas. Mi abuelo era como el rey midas: “ponía el dedo y se convertía en oro”. [En] [t]odas las cosas que hacía, le ha ido super bien. Mi papá igual: continuó el negocio de mi abuelo y yo veía a mi papá que siempre era super emprendedor, hacía nuevas cosas, se mandaba él solo” (Augusto, Eco, p).

Ciertamente, los entrevistados de origen privilegiado reconocían que los esfuerzos de sus padres les permitieron alcanzar una posición acomodada, gracias a la cual sus familias pudieron cubrir los gastos de un colegio de la clase alta y luego solventar los gastos de sus hijos en universidades privadas de élite. Particularmente, varios padres de los entrevistados aspiraban intensamente que sus hijos alcancen este último nivel educativo. Como recordó Patricio (Adm, p):

“[Su padre] empezó a trabajar con sus propias cosas y fue empresario desde chico. Nunca estudió una carrera. Y él lo que no quería era que pase eso [con sus hijos]. Él como que tenía un temor grande de que sus hijos sean igual de rebeldes que él en ese sentido, porque decía que él no quiso ir a estudiar [a la universidad] porque vio que habían demasiadas oportunidades y que en cinco años iba a perder demasiado tiempo de oportunidades”.

El deseo de que los hijos alcancen el nivel de estudios universitarios que los padres no pudieron alcanzar, también, estuvo presente en el testimonio de Ramiro (Eco, p):

“Ninguno de mis papás estudió en la Universidad. Los dos trabajaron en sistemas y les fue super bien después. Cada uno llegó a ser gerente. Yo creo que, si les decía que no quería ir a la universidad, me iban a insistir en que vaya a la Universidad, porque era algo que ellos no tenían o no tuvieron y querían que yo lo tuviera”.

Además, y tal como ocurrió en el caso del grupo de origen no privilegiado, los testimonios de los egresados de origen privilegiado revelan la presencia de un padre “proveedor”, más que una madre “proveedora”. Así, el padre tendía a ser la principal fuente de ingresos del hogar y quien más influía en las trayectorias educativas de los hijos. En diversos casos, dicha influencia llegaba a ser autoritaria, tal como será explicado en la siguiente subsección.

Por su parte, un tercio de las madres de los egresados de origen privilegiado laboraban, muchas veces, ejerciendo su profesión y, en algunos casos, se convirtieron en el modelo para la hija. Otra tercera parte de las madres de ese grupo no completaron estudios superiores o, si lo hicieron, fue en el nivel técnico. Otro tercio alcanzó el nivel universitario; sin embargo, no ejerció su profesión ni trabajó en otro oficio o, en algún momento, interrumpió su trayectoria laboral para ser ama de casa y dedicarse a la crianza de sus hijos.

2.2.1.2 Las aspiraciones de los padres y su influencia en las decisiones vocacionales de sus hijos

De las narraciones de la mayoría de los entrevistados de ambos grupos, ha sido posible desprender una idea importante: **provenían de hogares de padres “aspiracionales”**. Estas **expectativas, que tendían a apuntar a la movilidad social ascendente, marcaron, sobre todo, al grupo de origen no privilegiado**, pero también a quienes venían de hogares económicamente acomodados. De ello, son muestra diversos testimonios presentados en la subsección anterior. Ciertamente, esos discursos evidenciaron que, desde su infancia, la crianza que recibió la mayoría de entrevistados trataba de

condicionarlos a alinearse a la ruta trazada por un “proyecto parental”. El siguiente testimonio es representativo:

“Si bien es cierto, Karlos, yo nunca me he sentido con una presión como si fuese un deber, o sea, como una obligación, ya; pero, sí, mi familia siempre ha premiado la meritocracia, desde muy pequeña en mi caso, y en general, ¿no?, entonces, eso fue como para mí un incentivo a seguir avanzando, cuando era muy pequeña, cuando no me daba cuenta, ¿no?, porque me premiaban cada vez que yo traía buenas notas ¿no?, pero después formó parte de lo que yo soy, formó parte de los valores de mi familia ¿no? estas ganas de progresar, de salir adelante, de mejorar económicamente, socialmente, pero está bien. Entonces, eh, sí, es parte de los valores de mi familia” (Margarita, Eco, np).

En el caso del grupo de origen no privilegiado, el proyecto parental apuntaba a una movilidad social ascendente no solo intrageneracional, sino también a darle continuidad al progreso intergeneracional. Por su parte, **las aspiraciones de los progenitores del grupo de origen privilegiado eran similares, pero, además, pretendían evitar que el destino de sus hijos sea la movilidad social descendente.** La idea común era **que no pierdan el “terreno ganado” por sus antecesores.**

Conviene señalar que **los entrevistados no acudieron a la frase “proyecto parental” en sus testimonios, pero, al momento de interpretar los datos obtenidos en el trabajo de campo, resultaba natural acudir a esa denominación,** ya que las aspiraciones de sus progenitores se reflejaban en objetivos a corto, mediano y largo plazo; así como en estrategias parentales para alcanzarlos. Por ejemplo, a largo plazo, era común apuntar a la movilidad social ascendente intrageneracional y/o darle continuidad al progreso social intergeneracional. Entre las estrategias o componentes del proyecto parental, estaban, en primer lugar, **ofrecer a los hijos la mejor educación escolar que permitían los ingresos del hogar y, tal como ocurrió con diversos entrevistados, monitorear continuamente su desempeño escolar.** Detrás de ello, estaba la intención de sentar las bases para el otro componente del proyecto: **que el hijo obtenga un grado académico de nivel universitario, prioritariamente, en una carrera lucrativa estudiada en una universidad prestigiosa, de preferencia, privada.** De allí que las formas de monitoreo del rendimiento escolar que experimentaron varios entrevistados pretendían garantizar mayores oportunidades para la admisión a universidades consideradas exigentes por los padres. Incluso, **fueron comunes los testimonios que revelaban una “vigilancia” parental del desempeño académico que se extendió a los primeros años de la Universidad.** En esa línea, se encuentran los dos siguientes testimonios:

“De hecho, que mis papás siempre me pedían mis notas [tanto del colegio como de la universidad] [...] O sea, yo sí venía de una familia que mis papás querían saber. [...] Entonces, en la Universidad, sí, mis papás [me preguntaban] “¿cómo vas? y ¿en qué ciclo estás?” (Rebeca, Eco, np).

“Por ejemplo, que a mí también me chocó, que [en la Universidad] mi mamá me castigó, me acuerdo, [porque] el primer ciclo que jalé dos cursos” (Claudia, Adm, np).

La “vigilancia” del desempeño académico hasta la trayectoria universitaria no solo ocurrió en el caso de los egresados de origen no privilegiado. También fue común entre los de origen privilegiado. Por ejemplo, Ramiro (Eco, p) recordó que viajó al exterior, para trabajar, durante uno de los veranos de sus primeros años en la UP. Dicha experiencia le permitió alejarse del control parental y gozar de independencia; pero, cuando regresó a Perú, seguía influido por esa libertad y se relajó académicamente. Ante ello, sus padres intervinieron, con el objetivo de corregir ese desvío del proyecto parental:

“Ese ciclo me fue mal, porque las primeras ocho semanas, hasta parciales, no hice nada [...] Entonces, me jalen y recuerdo que mis papas me dicen: “oye has jalado. Tú nunca has jalado” [...] “te veo de fiesta en fiesta ¿qué está pasando?” Me pegaron una... no sé cómo decirlo elegantemente, [...] una cuadrada de verdad; [me dijeron] “qué controle mi vida social, que estoy tomando malas decisiones”. Y a partir de allí, retomé [el empeño académico] y fue mucho más fuerte [...] y después, una vez que ya estudiaba Mate[máticas] para Economistas, Econometría, y puedes revisar mis notas, siempre me fue bien. Me metí siempre con los profesores más difíciles, porque lo que yo quería era estar retado constantemente. Llevé con todos los más difíciles y me fue super bien”.

Tal como en el caso anterior, la “vigilancia” parental y el control del desempeño académico de los hijos tendían a generar los resultados esperados. En algunos casos, la vigilancia e influencia que ejercían los padres intentó direccionar las decisiones de sus hijos hasta los últimos años de la Universidad. Por ejemplo, Silvia (Eco, p) recordó:

“Cuando estuve en la Universidad, [...] yo armaba con él [su padre] mis semestres [seleccionaba cursos, profesores y horarios de clases]. O sea, yo me sentaba con él y le decía “mira pa, estos son los cursos que me toca ¿Cuáles escojo?” y él me decía “mira, junta este con este, este otro, y así no te cargues mucho. O sea, él siempre me ayudó hasta por lo menos el cuarto año a armar mis semestres” [...] “Y por esa misma razón él no me dejó practicar hasta el cuarto año. Yo empecé a practicar el cuarto año y practiqué en el verano; no mientras estudiaba. O sea, él era “enfócate en tus estudios; no trabajes””.

No solo ello, la influencia que ejercieron algunos padres sobre las decisiones académicas de sus hijos se mantuvo luego que terminaron sus estudios universitarios. Tal como narró Yolanda (Adm, p):

“De hecho, yo me licencié porque mi mamá me dijo “oye, si te haces la licenciatura, este, te ayudo con el pago del carro”. Y yo... porque yo dije “un administrador ni siquiera tiene colegiatura, ¿licenciarse?, ¿de qué sirve?”. Bueno Igual lo hice”.

Incluso, fueron recogidos testimonios de egresados cuyos familiares han influido a lo largo de sus trayectorias laborales y de postgrado, tal es el caso de Patricio (Adm, p), quien, a pesar de haber pasado la barrera de los 30 años de edad, fue inducido a obtener un MBA especializado en el campo asociado a los negocios de su padre. Tal como él explicó:

“Es algo que me pidieron en casa, básicamente, porque no tenemos socios ni nada y el problema es de “¿qué sucede si algo le pasa un día a mi papá?”; [...]

nadie sabe nada del [sector en el que participa la empresa de su padre]; entonces, me dijeron estúdialo por seguridad”.

Tal como fue adelantado previamente, según los testimonios la mayoría de entrevistados, eran evidentes las aspiraciones paternas de que estudien una carrera “rentable” y, de preferencia, en una universidad “de élite” (influencias que serán explicadas a profundidad en la subsección 2.2.4.1, la cual analiza el ingreso a la Universidad). No solo ello, como en todo proyecto, fue necesario que los padres consigan el capital económico necesario para implementarlo (esto es, capital financiero²⁰⁷), particularmente, progenitores de los hogares no privilegiados. De allí que varios de ellos comenzaran a generar fuentes de financiamiento desde que sus hijos eran pequeños, para así enfrentar los costos de sus estudios superiores. Se trataba de formas de ahorro o de la generación de algún ingreso adicional mediante un pequeño negocio familiar que complemente los sueldos o salarios de los padres. En ese sentido, Rebeca (Eco, np) comentó que, para poder pagar su educación en la UP, sus padres emprendieron un negocio, con el objetivo de generar rentas que complementen los sueldos que ambos obtenían como trabajadores dependientes. Por su parte, César (Eco, np) recordó que sus padres ahorraron desde que nacieron sus hermanos mayores, para, así, disponer de recursos que les permitan pagar a sus hijos educación universitaria de calidad:

“Mis papas se han venido preparando para el golpe de la educación privada del Perú desde siempre [...] Yo siempre pagué la escala más baja [de la UP] mis hermanos no pagaban la escala más baja en la [menciona una universidad del Consorcio de Universidades diferente de la UP] [...], pero mi hermana, como te dije que es super chancona, ella estaba becada”.

Ello evidencia la consciencia temprana que tenían los padres sobre los altos costos de la educación en una universidad privada de prestigio. Ciertamente, una interpretación asociada a expectativas de recuperación de gasto de inversión ayuda a entender por qué varios progenitores estaban obsesionados con el direccionamiento de sus hijos hacia el estudio de carreras “lucrativas”. Se trata, en suma, de rentabilizar, a largo plazo, el esfuerzo ejercido para generar los recursos que permitan a sus hijos seguir estudios universitarios.

Resulta evidente que **el proyecto parental se respaldaba en una representación** social sobre el mercado de trabajo (o, al menos, de ciertas posiciones laborales) imperante en los hogares de los entrevistados. Dicha representación abarca varias dimensiones, pero destacan dos. Por un lado, **la existencia de un mercado de trabajo meritocrático, en el cual es valorada la educación de calidad** (a causa de la productividad e ingresos que generarían los estudios, el valor simbólico de la credencial para el mercado de trabajo y/o alguna otra razón). Sea como fuere, la primera dimensión evidencia la creencia de que, en el campo laboral, existen “puertas” (o “ventanas”) meritocráticas. No solo ello, los testimonios recogidos revelaron que las familias de origen de los

²⁰⁷ Ha sido aplicada la expresión “capital financiero”, en lugar de “capital monetario”, ya que el gasto en la educación de sus hijos es entendido por los progenitores como una inversión, es decir, esperan que genere rentas a futuro. Ciertamente, el dinero gastado en inversiones proviene de fuentes de financiamiento, ya sea internas (recursos propios) o externas (por ejemplo, préstamos de bancos).

entrevistados consideraban que **las “puertas” meritocráticas eran más grandes para quienes estudiaban profesiones consideradas “rentables” y en universidades de “prestigio”**.

La otra dimensión de **la representación imperante en los hogares de los entrevistados apunta a la existencia de un mercado de trabajo que facilita la movilidad social, por un canal privado-empresarial, más que estatal-público**. No solo ello, los padres trataron de evitar que sus hijos sigan estudios que los lleven a una trayectoria laboral en el sector público. Así, las dos dimensiones descritas previamente empatan con la representación más reciente del “mito del progreso”, en la cual carreras asociadas a la Administración de Empresas han desplazado a las de Educación y Pedagogía como ruta para la movilidad social ascendente, tal como fue detallado en la subsección 1.1.1.4 de la contextualización del problema de investigación de la presente tesis.

En suma, **según las representaciones de los padres, la movilidad social es posible por vías educativas y gracias a méritos que, en el sector empresarial, se convertirían en rentas**. En palabras más simples, la idea de que los “chancones” son premiados por el mercado laboral. En esa línea, algunos entrevistados compartieron adagios o refranes que eran constantemente repetidos en sus hogares y dejaron una impronta en su personalidad, como el del abuelo, por parte de madre, de Eloísa (Adm, np): “El que estudia triunfa”.

El trabajo de campo también reveló que, en muchos casos, la representación de una sociedad meritocrática fue heredada de padres a hijos; sin embargo, sería engañoso pensar que era considerada un absoluto por ellos y sus progenitores. En efecto, los propios entrevistados eran conscientes, desde antes de insertarse en el mercado trabajo, que, en las trayectorias laborales, seguían pesando los lazos sociales tradicionales, como los padrinzgos y los cabildeos (y su trayectoria laboral lo confirmaría).

Asimismo, en los testimonios recogidos, era patente que, en alguna etapa de su trayectoria escolar, normalmente, durante la educación secundaria, los entrevistados de origen no privilegiado tomaron conciencia de los planes de sus padres. En respuesta, varios de ellos se alinearon al proyecto parental: tratando de retribuir con un destacado rendimiento académico los sacrificios que sus padres hacían para darles una educación de calidad. En esa línea, se encuentra el testimonio de Chantal (Adm, np), quien, para explicar dónde nació su compromiso con el estudio, señaló: “ves a tus papás que hacen todo el esfuerzo posible por darte lo mejor y, pues, tratas de compensar eso un poco y agradecerlo también”. De modo similar, Rebeca (Eco, np) comentó: “O sea, mis papás nunca fueron al colegio [a averiguar sus notas], pero yo era super responsable con mis tareas; o sea, porque sí sabía el esfuerzo [económico] que hacían ellos”.

El testimonio de Eloísa (Adm, np) también apunta a la relación entre los sacrificios que realizan los padres para ofrecer la mejor educación posible a sus hijos y la respuesta de estos últimos en materia de compromiso académico. Ella explicó que sus padres no terminaron sus estudios superiores, por lo cual fue necesario que su padre viaje al extranjero para trabajar allí y enviar dinero para

los gastos de su familia: “Estuvo seis años alejado de la familia, ¿no?. Entonces, al final, también es una experiencia que te dicen “oye”, tus papás te dicen “tú no vivas esto” y se esfuerzan; y ves cómo se esfuerzan para darte una educación y dices “que yo tengo que aprovechar”.

Ciertamente, **la Sociología ha evidenciado el rol que desempeñan las aspiraciones de los progenitores, tanto en la fabricación de la identidad de sus hijos como en la dirección de las expectativas y destinos sociales de estos últimos.** A ello, apuntan los resultados del estudio que realizó Vincent de Gaulejac (2019), el cual se basó en biografías y fue nutrido con obras literarias. De este modo, encontró que, en la sociedad francesa de la década de 1980, las aspiraciones de movilidad social estaban asociadas a la existencia de “proyecto parental”. A través de este último, los padres trataban que las cualidades que aspiraban para sí mismos, pero que no pudieron alcanzar, sean encarnadas por sus hijos. De este modo, los progenitores conferían a sus hijos la misión de saciar los deseos que los primeros no lograron satisfacer. Así, “[e]l proyecto parental es una especie de «modelo registrado» en cada hijo” (de Gaulejac 2019: 77). Gaulejac también destacó que el contexto y el nivel de progreso social de los ascendientes influyen sustancialmente sobre las aspiraciones y planes que integran el proyecto parental:

La génesis del proyecto parental se encuentra, pues, en la genealogía. Ésta es la expresión de los proyectos de las generaciones precedentes, de un grupo familiar que los produce. Pero es también una expresión constantemente actualizada, en la medida en que las aspiraciones que transmite deben modificarse en función de sus condiciones objetivas de realización. Ahora bien, dichas aspiraciones dependen a la vez de la posición social que los padres ocupan y de la relación que ellos mantienen frente a esa posición: sabemos que el nivel de aspiración escolar y profesional de los niños está determinado por el nivel al que los padres llegaron. Los padres agricultores pueden desear que sus hijos sean maestros [de colegio], mientras que si son maestros [de colegio] desearían que sus hijos lleguen a ser profesores [de universidad]. Ese esquema clásico debe estar matizado en función de la evolución del contexto social que produce modificaciones entre el estatus profesional y el estatus social en el lapso de una generación: el estatus de maestro, muy valorizado socialmente hasta la Segunda Guerra Mundial, no tiene ahora la misma connotación (2019: 79).

Los testimonios recogidos para la presente investigación apuntaban a que **el proyecto parental fue “fabricado” por ambos progenitores** y, tal como será detallado posteriormente, tanto el padre como la madre solían estar alineados respecto de la dirección y las decisiones relacionadas con dicho proyecto. **Sin embargo, los testimonios de la mayoría de entrevistados de ambos grupos evidenciaban el peso patriarcal; asociado al rol del padre como proveedor.** En ese sentido, Augusto (Eco, p) comentó “Mi papá ejercía mucho control en mi hogar; o sea, él era quien todavía proveía la plata”. En esa misma línea Silvia (Eco, p) comentó:

“Él [su padre], y mi hermano también lo tiene super claro, es una influencia muy grande en nosotros y porque también nosotros lo hemos permitido bastante. Él prácticamente nos ha dicho qué es lo que tenemos que hacer y nosotros hemos, como borreguitos, lo hemos hecho”.

En efecto, cuando los progenitores discrepaban sobre decisiones cardinales para el proyecto parental, el padre solía tener la última palabra. De allí que fuera común que los entrevistados mencionaran al padre, más que a la madre, al momento de detallar las decisiones asociadas a sus estudios superiores. Por ejemplo, Chantal (Adm, np) explicó:

“Yo entro a la Pacífico, porque, bueno, es la escuela más conocida a nivel de negocios en Perú. Mi papá me dijo “bueno, si quieres estudiar Administración, vete a la mejor y, bueno, vamos a hacer un esfuerzo”, porque todos sabemos que la Pacífico no es tan cómoda de pagar”.

Ciertamente, fueron recogidos testimonios de entrevistados quienes reconocían que su madre era el motor económico del hogar y/o quien más influencia ejercía en la vocación y decisiones de los hijos. Estos casos estaban presentes en los dos grupos de entrevistados; pero, en ambos, fueron minoritarios. Como comentó Yolanda (Adm, p), “[m]i mamá es la que más me influencia [en materia vocacional]; porque, para mí, como que mi mamá es más como la intelectual, la de trabajar, la de estudiar, la de ser chancona”.

Podría ser pensado que los hermanos del entrevistado no necesariamente asimilaron el proyecto parental y que solo el egresado de la UP lo interiorizó, ya sea en un intento de retribuir los esfuerzos de sus padres, ya sea por el empate de dicho proyecto con sus propias preferencias y sus rasgos de personalidad. Ello explicaría el compromiso académico y el progreso laboral que evidenciaron mayoritariamente los entrevistados. Sin embargo, **de los testimonios recogidos, se desprende que, en la mayoría de las familias, el proyecto parental influyó, significativamente, tanto en la identidad del entrevistado como en la de sus hermanos.** De allí que, por lo general, los egresados de ambos grupos describieran a sus hermanos como personas muy empeñosas y comprometidas con las obligaciones de sus respectivas trayectorias educativas. En esa línea, se encuentran los dos siguientes testimonios:

“Yo soy el tercero de tres hermanos. Mis dos hermanos, en el colegio y, en la universidad, mi hermana especialmente, eran sumamente estudiosos” (César, Eco, np).

“A mi hermana, le fue también super bien en la universidad. Ella estudió [una carrera en universidad del Consorcio de Universidades que no es la UP]”. (Ramiro, Eco, p)

La asimilación del proyecto parental no era exclusiva de los hermanos que eran egresados o estudiantes de la Universidad del Pacífico, sino también de quienes estudiaron en otras universidades que ofrecían Administración, Contabilidad o Economía. Lo mismo ocurrió con los hermanos que siguieron otras carreras que no ofrecía la UP (en la época en que los entrevistados y sus hermanos eran estudiantes universitarios), como Derecho, Psicología, Comunicación, Arquitectura y diversos programas de Ingeniería. Dichas carreras resultaron ser las que más frecuentemente estudiaban los hermanos de los entrevistados.

Ciertamente, los entrevistados consideraban que las carreras del campo económico-empresarial brindaban más ventajas en el mercado de trabajo

peruano, particularmente, cuando habían sido seguidas en la UP. Sin embargo, ello no anulaba que el empeño de los hermanos se reflejara en progreso laboral y en la percepción de una mejora en su nivel de vida (sin importar su carrera ni la universidad donde la estudiaron).

Respecto de las descripciones de las trayectorias universitarias de los hermanos previamente realizadas, es importante precisar que, en el caso de los entrevistados de origen no privilegiado, la mayoría expresó que habían progresado laboral y socio-económicamente más que sus hermanos que no habían estudiado en la UP. En cambio, en el caso de los egresados de origen privilegiado, el progreso laboral tendía ser más homogéneo entre hermanos (fueran o no egresados de la UP).

A su vez, los testimonios de varios entrevistados evidenciaron que el peso del proyecto parental era tal que sentían una especie de “militarización” de sus trayectorias educativas. En términos metafóricos, los progenitores (particularmente el padre), asumían un rol de “alto mando militar”: planificaban y dirigían las estrategias educativas de los hijos. A su vez, los últimos cumplían el rol de ejecutores de dichos planes, con limitado espacio para cuestionamientos, es decir, una especie de “soldados”. Se trata de una experiencia de autoritarismo parental que reducía la libertad de los egresados durante sus trayectorias familiar y educativa. Ciertamente, la subordinación a las decisiones de sus padres, sin llegar a ser una regla, fue sentida de diversas maneras por los entrevistados. De dicho control, son ejemplos las siguientes conductas de los padres: la exigencia de que sus hijos estudien disciplinadamente las materias escolares; la conducción de sus decisiones académicas durante la etapa escolar, incluso, durante la universitaria (por ejemplo, si les permitirían cursar el programa de Bachillerato Internacional o en cuáles asignaturas debían matricularse); el monitoreo permanente de su rendimiento escolar, incluso, del rendimiento universitario en una minoría de casos; así como la exigencia de méritos académicos, es decir, que obtengan altas calificaciones en el colegio y, hasta, en la Universidad²⁰⁸.

Para ilustrar el control autoritario de las elecciones de los hijos es posible acudir al testimonio de Augusto (Eco, p), quien estuvo interesado en seguir el programa de Bachillerato Internacional (IB) que debía ser cursado en los años 5to y 6to de educación secundaria; para así conseguir más tiempo e información que le permita tomar una decisión vocacional más acertada. Sin embargo, su padre no lo dejó, debido a que “no quería que pierda el tiempo haciendo un año más [de educación secundaria]”. Precisamente, Augusto recordó que, ante su interés de cursar el IB en 5to y 6to años de educación secundaria, su padre le dijo “ni a vainas”. Esta forma de relación entre padre e hijo ejemplifica la metáfora de la “militarización”, debido a que, en su trayectoria educativa y en materia vocacional, Augusto fue forzado a seguir la “cadena de mando” y respetar las ordenes de su “superior”, en este caso, su padre. Ciertamente, la sensación de militarización de parte de sus vidas se prolongó hasta su trayectoria laboral, por

²⁰⁸ Ciertamente, la exigencia parental de un alto rendimiento escolar fue motivada no solo por el interés de facilitar, gracias a ella, el ingreso a una universidad de prestigio, sino también, en varios casos del grupo de origen no privilegiado, por la aspiración de que el hijo acceda a becas (totales o parciales) para los estudios universitarios.

razones más asociadas a la organización jerárquica de las corporaciones, la cual está marcada por hitos que marcan el avance laboral, el cual demanda méritos y otras condiciones que serán explicadas en secciones posteriores.

A los mecanismos previos de “militarización” de trayectorias educativas, ejercida por algunos progenitores, debe ser sumada la vigilancia de las amistades de sus hijos y de la relación con la enamorada o el enamorado. En ese sentido, diversos padres ejercían mecanismos de control destinados a que los espacios de sociabilidad de sus hijos no consuman excesivamente el tiempo que debían destinar a los estudios. No solo ello, algunos progenitores procuraban que los amigos y la pareja de sus hijos sean estudiosos y/o con proyecciones a carreras “rentables”. Por ejemplo, el testimonio de Silvia (Eco, p) revela que las presiones parentales afectaron incluso a su enamorado:

“Cuando estaba en el colegio, tuve un enamorado [...] era [de una carrera técnica] y [los padres de Silvia] lo miraban terrible [...]. Es más, el pobre chico, muchos años después, me dijo “yo me fui de [su profesión técnica] y me fui a estudiar [una carrera universitaria “rentable”], porque la presión de tu papá era demasiada””.

Otro síntoma de la “militarización” de las trayectorias educativas eran las directrices que permanentemente recibían los hijos sobre sus diversas responsabilidades, así como el límite a las actividades extraacadémicas que podían desviar del destino trazado por los progenitores. En los casos más extremos, presentes en ambos grupos de entrevistados, los mecanismos de vigilancia y de control de las actividades académicas, extraacadémicas y de sociabilidad eran ejercidos por los progenitores de modo tal que revelaban relaciones, entre padres e hijos, de tipo autoritario. Se trata de uno de los dos estilos de crianza más presentes entre la población entrevistada.

En consecuencia, el proyecto parental se reflejaba en el tipo de crianza y de educación en el hogar que aplicaron los progenitores; es decir, las relaciones que imperaban entre padres e hijos. Ciertamente, las tipologías de los estilos de crianza de Maccoby y Martin (1983) y de Lareau (2011), explicadas en la subsección 1.2.1.1 del marco teórico, no dejan de ser relevantes para la lectura de los hallazgos de la presente investigación, ya que, de los testimonios de los entrevistados, se evidencia que provenían, fundamentalmente, de hogares de padres autoritarios y de familias de padres con autoridad (democráticos). Sin que ninguno de estos dos tipos predominara, ni en el grupo de origen privilegiado ni en el grupo de origen no privilegiado. Conviene destacar que los testimonios que podían ser asociados a casos de padres permisivos eran escasos y, cuando aparecían, solo correspondían a uno de los dos progenitores. Además, ninguno de los entrevistados ofreció descripciones de sus padres que calzaran con el tipo “negligente”. Lo interesante es que, **al interior de cada grupo de la muestra (egresados de origen privilegiado y de origen no privilegiado), las trayectorias educativas y laborales tendían a ser similares independientemente de que se trate de entrevistados criados por padres autoritarios o por padres democráticos.**

Los hallazgos de la presente investigación siguen llamando la atención cuando son comparados con la evidencia empírica internacional sobre el impacto de los

diferentes modelos y estilos de crianza, generada tanto por psicólogos Coleman y Hendry (2003: 89-90) como por sociólogos Lareau (2011: 31)²⁰⁹. La razón de ello es que **la literatura encuentra efectos educativos y laborales diferenciados, como resultado de modelos o estilos de crianza diferenciados**; por ejemplo, el estilo democrático frente al autoritario. **Sin embargo, de los testimonios y experiencias recogidas para la presente tesis, es posible desprender que ambos estilos no produjeron efectos diferenciados, sino logros similares**, al menos, en las trayectorias educativa y laboral. Una posible explicación es que Lareau (2011) también notó otra fuente de desigualdad: en los hogares de “crianza coordinada” (que es más democrático) los padres se involucraban mucho con las escuelas, por ejemplo, dialogando e, incluso, cuestionando a los profesores. Ello no era frecuente en las familias donde primaba “resultado del desarrollo natural” (autoritario). Esta última diferencia no era notoria en la muestra de la presente investigación; ya que, al margen que la relación entre los entrevistados y sus progenitores fuera democrática o autoritaria, era patente que los padres se vinculaban estrechamente con las actividades escolares: desde el monitoreo del rendimiento académico de los hijos hasta el soporte a sus actividades académicas, pasando por el diálogo con sus profesores del colegio.

Existe otra posible explicación sobre el hallazgo de la presente investigación referido al elevado nivel de progresos académico y laboral que alcanzaron los entrevistados a pesar de la fuerte presencia de relaciones de tipo autoritario con sus padres. En este caso, se trataría de la condición de la población objeto de estudio: todos ellos son egresados de la UP. Consecuentemente, la presente investigación no tiene datos de las “pérdidas en el camino”. De allí, se desprende que podría existir un número importante de individuos cuyos padres poseían un proyecto parental, el cual no se concretó, debido a que el nivel de autoritarismo del hogar ejerció tal carga sobre los hijos que impidió su progreso académico (incluso, laboral). En efecto, la tensión emocional generada por el autoritarismo parental pudo haber derivado en bajo rendimiento escolar, deserción o expulsión universitaria, etc.

Finalmente, otra posible explicación descansa en las diferencias culturales. En efecto, la investigación de Lareau (2011) ha sido realizada con niños de los EE.UU., cuyas escuelas no necesariamente aplican los mismos modelos pedagógicos que los colegios peruanos. Ciertamente, a lo largo del texto de Lareau (2011), es posible percibir un énfasis en que el cuestionamiento y el pensamiento crítico son premiados por las escuelas de los EE.UU., lo cual no empataría con una crianza autoritaria. En cambio, tal como será descrito al detalle en las secciones que analizan las trayectorias escolar y universitaria, varios entrevistados, particularmente, los del grupo de origen no privilegiado, experimentaron una enseñanza escolar donde primaban las directrices y el memorismo. Podría pensarse que un hogar autoritario no perjudica el desempeño académico en escuelas de ese tipo. Sin embargo, si ello fuera una especie de regla, quedaría por entender por qué los entrevistados de origen privilegiado, cuyos colegios fomentaban el pensamiento crítico y una mayor autonomía, progresaron académica y laboralmente a pesar del estilo de crianza

²⁰⁹ Dicha evidencia empírica fue reseñada en la subsección 1.2.1.1 de la presente tesis.

autoritaria que caracterizó a varias de sus familias. La respuesta a estas inquietudes escapa de los objetivos de la presente investigación, pero no está de más plantearlas.

Sea como fuere, en la subsección 2.2.4.1, que trata del ingreso a la Universidad, será propuesta una clasificación *ad hoc* de los tipos de padres (o tipología de relaciones entre progenitores e hijos) para la presente investigación. Dicha clasificación se basa, fundamentalmente, en el nivel de injerencia de los padres en las decisiones de los estudios superiores de sus hijos. En efecto, el trabajo de campo evidenció que, en el proceso de “decisión” de la carrera a estudiar y la universidad para hacerlo, era donde emergían, notoriamente, marcadas diferencias entre los perfiles de los padres de los entrevistados. Ciertamente, la tipología que será propuesta, fundamentalmente, acudirá a una división de los progenitores en dos polos: los padres cuyas relaciones con sus hijos tienden a ser más autoritarias y los padres cuyas relaciones con sus hijos tienden, aparentan, ser más democráticas. Los segundos serán denominados “influyentes” en la mencionada clasificación parental. Lo interesante es que, tanto en el grupo de origen privilegiado como en el de origen no privilegiado, fue posible encontrar distribuciones similares de ambos tipos de padres.

2.2.2 Los rasgos de personalidad

En esta sección, serán descritos los rasgos de personalidad que caracterizaban a los entrevistados según sus propios testimonios. Dichos rasgos emergían durante las entrevistas, particularmente, cuando los entrevistados proponían explicaciones de sus acciones en respuesta a eventos y situaciones, así como al momento de justificar las decisiones que tomaron en diferentes transiciones de sus cursos de vida. Ciertamente, podría ser pensado que los rasgos con los que se autocaracterizaba la mayoría de los entrevistados fueron generados por las constricciones que aplicaron sobre ellos sus hogares, por las socializaciones múltiples ejercidas sobre ellos y/o por sus procesos de adaptación a los diferentes círculos sociales en los que participaron. En otros términos, podría ser asumido que los rasgos de personalidad que los entrevistados consideraron que los distinguen no presentan ninguna relación con su carga genética, sino que se trata, en esencia, de construcciones sociales.

La suposición anterior es respaldada por hallazgos descritos en la subsección previa; por ejemplo, cuando los entrevistados ofrecieron señales, explícitas o implícitas, de que habían asumido como propios los objetivos y planes del proyecto parental. A lo mismo, apunta que, en la mayoría de familias, dicho proyecto influyó tanto en la identidad del entrevistado como en la de sus hermanos. Sin embargo, tal como ha sido mencionado, ello ocurrió “en la mayoría” de familias, no en todas; es decir, no todos los hermanos de los entrevistados ajustaron su conducta a las demandas del proyecto parental. Los casos de desajuste pueden responder a rasgos de personalidad que los llevaban en direcciones distintas al destino trazado por el proyecto de sus padres, a resistencias de tipo “agéntico” o, incluso, a contingencias de la vida.

Sea como fuere, es claro que **no todos los hermanos de los entrevistados desarrollaron identidades fabricadas por las aspiraciones de sus progenitores**. En ese sentido, los entrevistados compartieron casos, minoritarios ciertamente, de hermanos con bajo rendimiento académico; que desertaron de carreras que habían comenzado (algunos de la propia Universidad del Pacífico); que no lograron insertarse en el campo laboral para el cual se habían formado, o cuyas trayectorias laborales estuvieron marcadas por frecuentes etapas de desempleo o subempleo, así como por largos períodos de estancamiento (es decir, falta de ascensos).

Se desprende de los casos previamente aludidos que los procesos de socialización y los intentos de sujeción al proyecto parental no siempre generaron los mismos efectos; es decir, no siempre formaron identidades homogéneas, ya que, entre los propios entrevistados (y no solo entre sus hermanos), **fueron encontrados casos donde el peso de los rasgos de personalidad, aparentemente innatos, no pudo ser dominado plenamente por los procesos de construcción social**. Uno de ellos es el de Silvia (Eco, p), quien reveló que, desde muy pequeña, era extremadamente tímida. Por ello, le costaba mucho pedir apoyo o favores. Inclusive, comentó que padecía “pánico escénico”. En el colegio y en la Universidad, tal como ella detalló, nunca levantaba la mano para solicitar participar en clase y, cuando debía realizar exposiciones, solía quedarse callada o se confundía. De allí que Silvia sea un caso en el cual parecen no haberse “edificado” las construcciones sociales esperadas para su posición social: de la educación que recibió y de las aspiraciones de sus padres. Al menos, la construcción social estuvo ausente en materia de las competencias de interacción social, habilidades de negociación y destrezas expositivas; es decir, los diferentes espacios de socialización en los que participó, aparentemente, no ejercieron la influencia que tradicionalmente los caracteriza y, por muchos años, dejaron casi inmutable la timidez extrema de Silvia.

El caso de Silvia llama aun más atención si se considera que ella estudió en uno de los cinco colegios más caros del Perú, donde, según los propios testimonios de sus compañeros del colegio, se fomenta la autonomía, el debate y el espíritu crítico; para lo cual eran realizadas intensas actividades curriculares y extracurriculares. Sin embargo, Silvia misma comenta que ella se resistía a esos procesos de construcción social: por ejemplo, se “enfermaba” los días que debía exponer en el colegio. No solo ello, estudió la carrera de Economía, en la cual, a diferencia de lo que ocurre en la carrera de Administración, los trabajos grupales y las exposiciones no son muy frecuentes.

Silvia compensó sus debilidades con fortalezas propias: sus habilidades analíticas, su orientación a los logros y sus destrezas en las gestiones de tiempos y de procesos. Como ella misma reveló, de esta manera, pudo progresar en el mercado laboral. Además, laboró en el sector financiero, donde, suelen pesar más las “habilidades analíticas” que las “habilidades sociales” (también conocidas como “*soft skills*”), a diferencia de lo que ocurre en las áreas comerciales y de marketing.

Sin embargo, conforme un funcionario escala posiciones jerárquicas en las grandes y medianas empresas, incluso, del sector financiero, es necesario que despliegue otras *soft skills* como la habilidad para las negociaciones, el trabajo en equipo y las presentaciones efectivas. En efecto, en dicho sector, conforme el empleado asume más responsabilidades, ya no solo analiza o valoriza productos financieros, sino que debe producirlos y estructurarlos en función de las necesidades de los clientes de su empresa; además, debe negociar intensamente con estos últimos. Ello demanda continuas interacciones sociales y habilidades de negociación. Tal como la misma Silvia reconoció, uno de los desempeños que le resultaba más difícil era “pedirles cosas a sus clientes”. Ciertamente, en el mercado de trabajo, a veces, por cuenta propia, otras veces, gracias a la mentoría de alguno de sus jefes, ella desarrolló técnicas para evitar que su timidez limite sus labores; por ejemplo, escribir en un papel todo lo que le iba a proponer y/o solicitar a un cliente antes de llamarlo por teléfono, así como pensar y preparar con anticipación las respuestas que ofrecería ante cuestionamientos de su interlocutor. Sin embargo, ello muestra que su timidez seguía ejerciendo influencia sobre sus acciones.

El caso de Silvia es ejemplificador de individuos con algunos rasgos de personalidad que no son puras construcciones sociales. Se trata de casos de individuos en los cuales los espacios de socialización no ejercen toda influencia esperada sobre la conducta individual. Evidentemente, es posible especular que alguna relación particular de Silvia con sus padres o con sus docentes, u otro fenómeno social, pudo haber frenado su proceso de control de la timidez, pero ello no anula la observación de que los rasgos de personalidad no necesariamente son pura construcción social. De allí que sea pertinente sintetizar aquellos rasgos que los propios entrevistados señalaban que eran parte esencial de su identidad, por lo cual, a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales, influyeron fuertemente sobre sus conductas, sus acciones y sus procesos de toma de decisión.

Uno de los rasgos de personalidad que más frecuentemente se atribuían los entrevistados son **sus elevadas aspiraciones, incluso, el anhelo de progreso personal**²¹⁰. De allí que fuera común que se presentaran como **personas competitivas**²¹¹ desde antes de ingresar a la UP. En ese sentido, la autodescripción de Abelardo (Adm, p) es directa: “Siempre me he considerado una persona competitiva”. En esa misma línea Augusto (Eco, p) señaló: “Siempre

²¹⁰ Si bien esas ambiciones apuntan al progreso en el campo corporativo o en emprendimientos, no deben ser asociadas a fines exclusivamente lucrativos o de movilidad social ascendente, tal como lo evidenciaron los testimonios de diversos entrevistados, cuya ambición también se manifestó en sus actividades extracurriculares, por ejemplo, las deportivas. En algunos casos las elevadas aspiraciones de los entrevistados los llevaron a procurar combinar sus habilidades y destrezas en el campo económico-empresarial con su vocación más intensa, la cual fueron forzados a dejar de lado por sus padres, para así estudiar carreras “rentables”. Incluso, algunos egresados planeaban retomar esos intereses y llamados a futuro, tal como será descrito al detalle en la subsección 2.2.5.5, donde será explicado el fenómeno que ha sido denominado, en la presente tesis, como el “complejo de Schliemann”.

²¹¹ Conviene mencionar que las palabras “competitividad” y “competencia” suelen ser aplicadas indistintamente en los diálogos cotidianos, pero, también, en espacios académicos. De esa manera, serán consideradas en la presente investigación. Sin embargo, a pesar de estar emparentadas, para algunas disciplinas asociadas al campo económico-empresarial, en particular, para los Negocios Internacionales, no poseen el mismo significado.

he tenido como que esta mentalidad de “conquista”: “oye, me gustaría tener esto” [...] “ver las cosas crecer y transformarse”. No solo ello, varios entrevistados se presentaban como individuos con elevadas ambiciones, particularmente, en los campos educativo y laboral. Ello fue patente en los planes de Jared (Adm, p), quien labora en una reconocida firma del extranjero enfocada en adquisiciones e inversiones en empresas. Él comentó que, actualmente, ayuda a gestionar la estrategia de inversión de la firma donde labora, pero no es parte de su comité de inversión. Sin embargo, aspira a ascender a esa posición y llegar a liderar los procesos que determinan esa estrategia.

En esa línea, varios entrevistados comentaron que, desde el colegio, trataban de destacar académicamente, incluso, de obtener primeros puestos. Ello fue muy notorio entre los entrevistados del grupo de origen no privilegiado, pero también entre los de origen privilegiado. Por ejemplo, Joseph (Adm, p) detalló:

“Yo apuntaba siempre a buscar los honores máximos en el colegio, entonces, te pedían que destagues en algún deporte, que hagas servicio social, que hagas actividades extracurriculares. Y sí llegué a organizarme, en el sentido que busqué cumplir con todos los requisitos para graduarme lo mejor posible”.

En todo caso, un grupo no muy reducido de entrevistados rechazaban el apelativo de “chancón”; más bien, **afirmaban que sus logros escolares se debían a que eran eficientes al momento de estudiar**. Tal como explicó Abelardo (Adm, p):

“En el colegio, estaba compitiendo, pero no necesariamente por notas. Siempre hacía un esfuerzo para ser eficiente en las notas; entonces, estudiaba constantemente para los exámenes, pero estudiadas cortas quizás; y luego llegaba al examen final y no me metía una trashedada de cinco días, sino estudiaba una tarde y con eso sentía que con un poco de consistencia y eficiencia sacaba un resultado decente y eso también me permitía también llevar un estilo de vida donde podía ser exitoso en la parte social, deportes, extracurriculares y tener, un poco, una cosa más holística. Entonces, a veces mis amigos, me decían “oye sacaste buena nota eres un chancón”. Y yo les decía no chanqué, fui disciplinado en el proceso”. [...] Entonces, sí me considero competitivo, pero no necesariamente por notas, sino por hacer todas las cosas, por lograr hacer en el tiempo que tengo todas las cosas que me parecen importantes”.

Otros entrevistados señalaron que **estudiaban porque, desde pequeños, les gustaba aprender**. Por ejemplo, Margarita (Eco, np) detalló:

“Siempre ha sido mi interés... hacer las cosas bien, hacer las cosas bien; y sí me esfuerzo; y me gusta. O sea, Karlos, probablemente, no es que me obligaban a destacar, sino que me gusta y me gusta aprender. Me gusta aprender. Sí me afano aprendiendo. De hecho, yo, ahorita, si pudiera tomar otro curso, poder estudiar, que he estado evaluando alguna alternativa, estudiaría simplemente por el hecho de volver a estar sentada al frente y que alguien me enseñe algo. Me encanta ese rol, ¿me entiendes?”.

Incluso, Adrián (Adm, p) un entrevistado de origen privilegiado, quien estaba progresando aceleradamente en el sector de inversiones y reestructuración de

empresas, comentó que le encantaba estudiar y deseaba trabajar unos años más, para así, generar suficientes recursos como para dedicar la mayor parte de su tiempo a otras actividades. Entre ellas, estudiar diversos temas que le interesaban (los cuales no estaban asociados al campo económico-empresarial).

El caso previo es uno de varios entrevistados que revelaron intereses o inquietudes académicas o extracurriculares de tipo diverso. Sin embargo, no estudiaron carreras de pregrado asociadas a su más intensa vocación, sino Administración, Economía o Contabilidad. **La falta de atención a las vocaciones más profundas, las más intensas, ocurrió tanto entre entrevistados del grupo de origen no privilegiado como del de origen privilegiado. En ambos grupos, fue bloqueada por el proyecto parental.** Ciertamente, la vocación abandonada solía corresponder a carreras consideradas “no rentables” por sus padres.

El abandono de vocaciones muy arraigadas generó una sensación de vacío emocional que terminaría constituyendo una carga psíquica que acompañaría a algunos entrevistados a lo largo de sus trayectorias universitaria, laboral y de postgrado. Sin embargo, dicha vocación no siempre quedaría en situación de latencia o inactividad. Por el contrario, varios entrevistados, desde mediados o al final de su trayectoria laboral²¹², harían esfuerzos por atender ese “llamado”, y, así, emanciparse contra las constricciones del proyecto parental, tal como será descrito al detalle en la subsección 2.2.5.5, que analiza las proyecciones sobre el futuro laboral de los entrevistados. En efecto, de los testimonios de diversos egresados de ambos grupos, es posible desprender que lograron encontrar rutas para satisfacer las inquietudes asociadas a aquella vocación que, por presión o influencia de sus padres, dejaron de lado en la etapa de transición del colegio a la universidad.

Por otro lado, y en línea con su perfil competitivo y sus elevadas ambiciones, fueron comunes los testimonios de búsqueda de retos en ambos grupos de entrevistados. Se trata de la necesidad de involucrarse en actividades desafiantes, no solo durante su trayectoria laboral, sino desde la educativa. Por ejemplo, Chantal (Adm, np) comentó:

“[En la UP] [m]e metía siempre con los profes más difíciles; [...] pero los que me enseñaban, no los difíciles que te jalen y ya está, ponte, los que realmente, te enseñan ¿no?” [...] Realmente quería aprender y, a veces, para aprender, pues, algunos son más exigentes, te hacen leer más; te hacen, ¿no sé?, te hacen pensar más”.

Valery (Eco, p) también destacó la atracción que le generan los retos. Como ejemplo, explicó que, si bien, mientras estudiaba la carrera de Economía, comprendió que sus intereses estaban más alineados con la carrera de Administración, no dejó la carrera de Economía a pesar de lo desafiante que le resultaba. Tal como ella sintetizó: “Me gustan los retos”. La atracción por los desafíos académicos también estuvo presente en el testimonio de Javier (Adm,

²¹² Se refiere a los casi 15 años de trayectoria laboral examinados por la presente investigación. Dichas trayectorias laborales se iniciaron en la etapa de prácticas preprofesionales, cuando los entrevistados aun eran estudiantes universitarios.

p), quien compartió la razón por la cual escogió estudiar en la Universidad del Pacífico: “Yo también, obviamente, quería exigirme académicamente, quería estar con los mejores, no, o sea, y yo sabía que no hay otra opción en cuanto a negocios, yo no le veía mucha competencia [a la UP] en ese momento”.

La atracción por los desafíos no solo marcó la trayectoria educativa de los entrevistados, sino también la laboral. Por ejemplo, Francisco (Eco, np) comentó que dejó de trabajar en uno de los bancos más grandes del país después de haber laborado allí varios años, porque ya se había desmotivado: “Y eso es algo que yo aprendí en ese trabajo: yo necesito sentirme retado, de lo contrario, yo me empiezo a volver ocioso”. En una línea similar, varios entrevistados se describieron como personas que tratan de involucrarse en diversas actividades simultáneamente. Una muestra de ello es la autodescripción que realizó (Patricio, Adm, p), quien señaló: “Soy bastante ambicioso y me gusta, si te das cuenta, me gusta abarcar bastantes cosas; para tener también distintas fuentes de ingreso”. De modo similar, Natalia (Con, np) indicó: “[...] siempre, he tenido esa característica de llenarme de cosas”. Incluso, algunos entrevistados llegaron a señalar que se desempeñan mejor cuando están estresados:

“Soy más eficiente cuando estoy como bajo estrés y, cuando estoy con mil cosas que hacer. Así, soy más eficiente y saco mejor las cosas; y me fluyen mejor las ideas y, como la vida es así; o sea, mi vida misma es así todo el día, normal. Todo el día paro así, todo el día estoy estresada, todo el día no hay tiempo. Así, fluyo” (Claudia, Adm, np).

Las autodescripciones y los autoconceptos²¹³ previamente resumidos generaron una pregunta relevante para la presente investigación: ¿la UP forma o, más bien, atrae individuos competitivos y/o con elevadas ambiciones? Dicha inquietud será tratada al detalle en la sección que analiza la trayectoria universitaria. Sea como fuere, y en línea con su competitividad y sus elevadas aspiraciones, un número importante de entrevistados de ambos grupos manifestó que, **desde niños, eran autoexigentes, empeñosos, comprometidos, responsables y disciplinados**, no solo con sus obligaciones académicas, sino en diversos ámbitos de la vida. En ese sentido, se ubica el testimonio de Valery (Eco, p), quien propuso dos razones para explicar su progreso laboral: “Uno tener buen criterio y lo otro es ser, podría decirlo *“pusher”*; o sea, no soy de las personas que se quedan sentadas esperando que las cosas pasen”. En una línea similar, se encuentran los rasgos de su personalidad que describió Natalia (Con, np): “Siempre me he calificado como una persona bien estudiosa, bien responsable, que le gusta hacer cosas, ¿no?, o sea. Es más, ahora creo que, en mi trabajo, me pasa eso también”.

La combinación de compromiso, responsabilidad, competitividad y elevadas aspiraciones era consistente con la conducta y la manera de tomar decisiones que los entrevistados manifestaron aplicar. Es más, el trabajo de campo evidenció que **un número importante de entrevistados eran individuos introspectivos, muy reflexivos**, tal como revela el siguiente razonamiento, de una egresada quien terminó trabajando en una sociedad del Norte:

²¹³ El autoconcepto corresponde a la “percepción que tiene el sujeto de sí mismo con respecto a los demás” (Reyes 2003: 104).

[Estaba trabajando varios años en una corporación de telecomunicaciones en el Perú] En ese momento, también tuve una pequeña crisis existencial. No porque no me gustaba lo que estaba haciendo; todo lo contrario. Pero yo creo que tenía una mentalidad de muy *workaholic* [adicción al trabajo]. Yo podía enfocarme mucho, mucho, en el trabajo y, a veces, perder un poco mi vida social, pero me gustaba. Pero era porque tampoco conocía el estilo de vida europeo. No sé, siempre he sido como muy estudiosa, como que muy, trabajadora y todo eso, entonces, creo que también mi vida... me pasó esto que estaba buscando trabajo y dije “no tengo que estudiar mi maestría” y, por otro lado, también, un tema interno de que dije “¿qué estoy haciendo con mi vida? Ya tengo... 27 años, sí, gano, tengo un buen sueldo, tengo mis cosas, eh, pero ¿realmente tengo calidad de vida?”” (Chantal, Adm, np).

La reflexividad también acompaña a testimonios de los cuales se desprende, explícita o implícitamente, que **diversos entrevistados solían desplegar conductas estratégicas**. Por ejemplo, para solucionar sus problemas y alcanzar sus objetivos, en primer lugar, tendían a buscar opciones (basadas en información confiable) y, luego, comparar los costos con los beneficios de cada curso de acción. De este modo, procuraban tomar sus decisiones, tratando de ser eficientes (en el marco de las restricciones que enfrentaban). Ello revela **la presencia de un fuerte núcleo de actores racionales**. Se trata de individuos cuyas conductas responden al paradigma de la “elección racional”, quienes, tal como explica Ivan Ermakoff (2019: 203) toman decisiones basadas en un modo de acción orientado hacia la optimización. En otros términos, sus conductas apuntan a maximizar beneficios y, cuando asumen riesgos, se debe a que los han evaluado y calculado prolijamente, para lo cual han buscado toda la información posible que les permita tomar la decisión óptima²¹⁴.

Ciertamente, las opciones de los entrevistados, particularmente, durante su adolescencia, estaban limitadas por las restricciones del proyecto parental, por ejemplo, las elecciones de los hijos estaban sujetas a las preferencias y a las posibilidades de gasto de sus padres. Sin embargo, ello no anula que, en dicha etapa y a futuro, se comportaran como agentes maximizadores de utilidad²¹⁵ dentro de las restricciones que les imponía la existencia.

En efecto, fueron recogidos testimonios que revelaban conductas racionales, las cuales, particularmente, entre los egresados de la carrera de Economía, correspondían a acciones estratégicas planificadas casi milimétricamente, sobre la base de análisis de costos y beneficios. Dichas conductas aparecieron, incluso, en las descripciones de trayectorias previas a la universitaria. Por ejemplo, la explicación que ofreció Margarita (Eco, np) sobre el proceso que la llevó a escoger la carrera de Economía revela que, antes de tomar dicha decisión, realizó una autoevaluación de gustos y fortalezas personales, una

²¹⁴ Al respecto, conviene recordar que una explicación sintetizada de los principios teóricos de “elección racional” fue realizada en la subsección 1.1.1.4, la cual analizó las expectativas de movilidad social y las estrategias que aplican los actores.

²¹⁵ Cabe anotar que, en el contexto analizado, la “utilidad” no solo es entendida como un beneficio monetario. Dicha noción también incluye el valor subjetivo que es otorgado al bienestar personal, a las satisfacciones que generan las labores y logros individuales e, incluso, a la alegría que producen las actividades de ocio y esparcimiento.

búsqueda de información y un análisis del contexto. Respecto de la autoevaluación, Margarita describió:

“Yo tenía habilidad tanto para letras como para números. Me gustaba la parte de Ciencias también. Letras también me iba bien. Entonces, tenía habilidad para ambos lados, pero me gustaba mucho más la parte de Mate[máticas]; me encantaba a mí Mate[máticas], en el colegio disfrutaba Mate[máticas]. Pero, al mismo tiempo, también disfrutaba de un curso de Historia”.

Respecto de su proceso de búsqueda de información, Margarita explicó:

“Desde adolescente y muy jovencita mi perfil es un poco de planificar, de investigar, de conocer antes de decidir. Entonces, desde muy jovencita, desde los quince años, empecé con estas reuniones de orientación vocacional, ¿no?, que te brindan todas las universidades”.

Así, Margarita terminó en una conferencia de orientación vocacional que ofreció el decano de una universidad privada:

“Él dictó la conferencia de Economía y me gustó porque simplifiqué, exactamente, lo que, en ese momento, a mí se me pasaba por la cabeza: que yo era buena para ambas cosas ¿no? y que iba a ver ese mix de la Universidad de cursos entre temas de Mate, temas de Ciencias, temas de Historia. Y dije “acá encajo yo”. Entonces como que me empecé a interesar por Economía”.

Margarita comentó que contribuyó a la consolidación de su vocación la orientación de dos tías, una era recién egresada de la carrera de Economía en la UP y la otra estaba terminando dicha carrera, también en la UP. “Me dijeron [sobre la carrera y el campo de la Economía] “es mucho más amplio, más completo, es más retador la carrera””. A ello, debe ser añadido el análisis de su contexto familiar: “Y, sí, también mis padres tenían un negocio en ese entonces; también, estaba viendo un lado empresarial. También podría encajar allí, porque tendrías herramientas por toda la parte financiera”.

El proceso previamente descrito es sumamente racional, desde la perspectiva de su marcada organización en materia de la autoevaluación de gustos y fortalezas personales, así como de búsqueda de información confiable para la toma de decisiones. Dicho proceso derivó en la elección de la carrera que estudió Margarita. Tal como ella resumió:

“Entonces yo dije “oye, esto es, encaja bastante con mi perfil” ¿no?. Y era una carrera exigente; mi perfil había sido así también siempre, de exigirme más, siempre destacaba mucho en el cole[gio]; entonces, yo dije “esto es”. Y, desde los 15 años, yo ya sabía que iba a estudiar Economía”.

La autoevaluación de fortalezas personales, así como el análisis de costos y beneficios de los cursos de acción de los entrevistados, también, se manifestaron durante la trayectoria universitaria. Basta revisar el siguiente razonamiento optimizador de Fernando (Eco, np), quien, antes de realizar prácticas preprofesionales, comparó los beneficios de dicha decisión con los riesgos (costos) que implicaba dedicarse a trabajar. Entre los riesgos identificó la reducción del tiempo destinado al estudio de asignaturas exigentes y, a la vez,

la dificultad, por falta de tiempo, para desempeñarse eficazmente en la práctica preprofesional debido a las presiones académicas de dichas asignaturas:

“Empecé a buscar prácticas cuando estaba saliendo de las econometrías [fines del cuarto año del plan de estudios que seguía]. Básicamente, yo me dije “hay que estar un poco más enfocado en lo académico hasta terminar las econometrías [las asignaturas de Econometría], que, digamos, son un poco más complicadas y demandan bastante tiempo, para luego poder tener un buen *performance* en la práctica [preprofesional]”. O sea, básicamente, fue así como lo planifiqué: cuando estaba terminado las econometrías, comencé a buscar mi primera práctica [preprofesional]”.

Las decisiones en la trayectoria laboral también estuvieron marcadas por conductas estratégicas y racionales. Dichas conductas, además de comparaciones de costos y beneficios de los cursos de acción, demandan la organización de las actividades a ser realizadas, la evaluación de los resultados obtenidos y la planificación de procesos de mejora. Tal como explicó Chantal (Adm, np):

“Yo soy una persona que trabaja por metas, ah. Yo el primero de enero de la primera semana de enero, estoy con mi lista de objetivos el año. La última semana [del año], estoy tachando qué es lo que he cumplido y qué es lo que no he cumplido, pero tampoco soy de esas personas que “¡no has cumplido esto y está muy mal, no!”. Todo lo contrario, busco qué tengo que mejorar. Este año me voy a enfocar más en esto y en lo otro, ¿no?”.

Incluso, entrevistados como César (Eco, np) decidieron la ruta que seguiría su trayectoria laboral luego de una autoevaluación de sus fortalezas y sus debilidades, la cual fue contrastada con los beneficios y los riesgos que caracterizan a los sectores del campo laboral que eran de su interés. De este modo, varios egresados identificaron industrias donde consideraban que encontrarían más oportunidades de éxito laboral. Tal como explicó César:

“De hecho cuando estaba pensando entre estas dos opciones que te dije de consultoría y banca de inversión, porque lo pensaba todo el tiempo cuando salí de la Universidad, en algún momento, me comencé a empujar más por consultoría; porque supuse que mi habilidad natural de comunicación digamos, de generar nexos con relativa facilidad, la iba a poder explotar más, porque buena parte de la chamba de consultoría es eso: entrevistar gente, contactar [...] cuando empiezas a entender el problema es eso: “partir desde abajo y entender qué diablos pasa. Y, en la etapa final, es venderle a los *decision makers* que lo que tú propones tiene sentido y por qué”. Yo creo que la UP te da lo analítico y lo otro era más mío”.

Las decisiones de cambio de empleo o de función en la misma organización también eran guiadas por las comparaciones de costos y beneficios de las acciones. Por ejemplo, Valery (Eco, p) explicó que, cuando laboró en el área de proyectos de una gran corporación del sector construcción, notó que las posiciones estratégicas eran monopolizadas por ingenieros. A pesar de ello, luego de analizar la organización de la empresa, encontró un área en la cual podía destacar y, así, lograr escalar en la jerarquía de la corporación. Tal como ella detalló:

“También salté yo al área comercial [...] porque nunca me iban a hacer jefe de proyectos, porque no era mi carrera, no tenía los conocimientos. Dije: “a ya, entonces, me vacila el área comercial” y pedí mi cambio y me pasé al área comercial, también apoyando, porque era... bueno porque [gracias a ella, ahora, el área comercial] tenía todo el soporte de lo que se necesitaba del área de proyectos”.

Particularmente, las experiencias de Ramiro (Eco, p) revelaron a un individuo que, desde su trayectoria escolar, permanentemente, comparaba los costos con los beneficios de los posibles cursos de acción antes de tomar una decisión. En el caso de sus primeros años de trayectoria laboral, explicó que una de las dos principales funciones que desempeñó, en una corporación del sector financiero, fue consultoría estratégica y de gestión. Allí, participó en una gran cantidad de proyectos con grandes empresas consultoras internacionales, tipo las *Big Three*²¹⁶. De este modo, se propuso la meta de trabajar en alguna de dichas consultoras y, después de cumplir sus planes, lo consiguió. Precisamente, la descripción de sus decisiones evidencia una fuerte marca de acciones racionales:

“[En referencia a los proyectos que coordinó con grandes empresas consultoras internacionales] me gustaba mucho lo que hacía. Entonces, decía “¿Cuál es la forma más fácil de entrar a la consultoría, dado que ya estoy viejo?” [Razoné:] “Hacer un MBA y luego hago el salto a consultoría estratégica” [...] Entonces, el camino al final, para mí, si yo decía “me gusta consultoría estratégica, pero ya tengo 27-28, ¿qué voy a hacer? ¿Entrar como consultor? [Respuesta:] no voy a poder, porque los consultores tienen MBA. ¿Qué hago?, ¿entro como analista? [Respuesta:] voy a estar sobrecalificado con los analistas y los analistas van a tener tres años menos que yo. ¿Quiero hacer eso y de allíirme al MBA? [Respuesta:] ¡no!”. Entonces dije, “bueno, me voy al MBA y postulo a consultoría. Y eso fue lo que hice””.

No solo ello, Ramiro enfrentó una disyuntiva al momento de escoger la maestría que cursaría. Si bien era consciente que debía estudiar en alguna de las mejores escuelas de negocios del mundo, para así poder insertarse a una posición laboral en alguna de las *Big Three*, dudó mucho entre seguir un MBA o una maestría en Finanzas. Ello se debía a que su perfil era más analítico y había desarrollado un dominio de la Finanzas de manera práctica a lo largo de su trayectoria laboral. Sin embargo, la decisión final se debió a que razonó en función de un análisis costo-beneficio:

“[...] “necesito complementar lo que ya sé. O sea, me siento preparado analíticamente y, si algo voy a tener que aprender [del campo de las Finanzas], voy a poder aprenderlo” [...] Yo sentía, al final, que el MBA iba a sacarme más de mi zona de confort que hacer la maestría en Finanzas”.

Ciertamente, del testimonio de Ramiro se desprende que el costo que proyectó asumir era el mayor esfuerzo académico que implicaría cursar un MBA, es decir, sacarlo de su zona de confort ubicada en el campo que dominaba: las Finanzas.

²¹⁶ Las “*Big Three*” son las tres empresas de consultoría estratégica y de gestión más importantes en el nivel mundial. Se trata de Bain & Company, McKinsey & Company y Boston Consulting Group.

A su vez, el beneficio eran las competencias más diversificadas que iba a poder aprender, lo cual impulsaría más su progreso laboral.

Incluso, las conductas racionales marcaron decisiones de tipo más personal; como las asociadas a la trayectoria de la familia generada (familia de destino). Por ejemplo, uno de los entrevistados explicó que, cuando estaba terminando su MBA en el extranjero, consiguió una posición en una corporación multinacional. Ese trabajo le iba a permitir laborar, prácticamente, en cualquier país de América Latina. Igualmente, podía quedarse en la sociedad del Norte donde estaba terminando su maestría. Dado que el egresado entrevistado estaba por ser padre, se comenzó a preguntar “¿en dónde quiero que crezca mi hija?”. Después de comparar los costos y los beneficios de las opciones entre las cuales podía escoger, optó por establecerse en un país fronterizo con el Perú. La razón fue que permanecer en el extranjero le iba brindar independencia, tanto de las familias de él y de su esposa; pero, a la vez, le iba a permitir estar cerca de Perú. Ello les facilitaría a sus padres y a los de su esposa que estén en contacto con su nieta (la hija del entrevistado); ya que, según su evaluación, no iba a resultar tan prohibitivo, en materia de costos, venir al Perú regularmente.

Ciertamente, al igual que en el caso de rasgos de personalidad como la ambición y la competitividad, resulta inquietante determinar si la Universidad del Pacífico formó esas conductas racionales o ya eran arrastradas desde trayectorias previas como la familiar o la escolar. Igualmente, podría resultar que, las carreras que ofrece la UP, más bien, atraigan individuos cuyas conductas suelen ser dirigidas por la elección racional. De ocurrir este tipo de atracción, falta definir si la Universidad funciona como caja de resonancia, es decir, intensifica las conductas racionales. En todo caso, es interesante notar que las narraciones intensamente marcadas por acciones racionales estaban concentradas en los egresados de la carrera de Economía. Precisamente, en la UP, uno de los fundamentos teóricos más enfatizados en dicha carrera corresponde al supuesto de agentes económicos que actúan de modo racional. No solo ello, desde el primer semestre, los estudiantes de la carrera de Economía son ejercitados en el desarrollo de evaluaciones costo-beneficio y en el análisis de las conductas bajo marcos que calzan con los fundamentos de la Teoría de la Elección Racional.

Debido a la orientación formativa de la carrera de Economía, también podría ser pensado que los economistas entrevistados describieron más frecuentemente conductas racionales, ya que tienden a procesar e interpretar los fenómenos sociales, así como sus propias conductas y experiencias, como “acciones racionales”. Esta sería otra forma de entender por qué las verbalizaciones que usaron los egresados de la carrera de Economía para sus testimonios y narraciones puedan ser fácilmente ubicadas en el marco de la Teoría de la Elección Racional.

Sea como fuere, hallazgos previos colisionan con propuestas teóricas que cuestionan al actor racional. Ciertamente, no es posible generalizar que todos los individuos sean “racionales”, en el sentido que le asigna a dicho rasgo la Teoría de la Elección Racional. Tampoco es posible afirmar que la conducta de todos los egresados de la UP responda, principalmente, a dicho marco teórico.

En todo caso, los testimonios recogidos, evidencian la existencia de individuos que, para tomar decisiones, regularmente, procuran optimizar, para lo cual comparan los costos y los beneficios de sus cursos de acción. De este modo, es posible contradecir las generalizaciones que proponen que la conducta racional no es más que una “ilusión”.

Finalmente, otro rasgo de personalidad que se atribuían varios entrevistados era el espíritu o el **empuje emprendedor**. Sin embargo, en este caso, también era común recoger testimonios de admiración hacia los emprendimientos de uno o ambos progenitores, incluso, del espíritu emprendedor de uno o más abuelos. Ello llevaría a cuestionar la naturaleza innata de dicho rasgo. En ese sentido, se encuentra el siguiente testimonio:

“Mi papá igual: continuó el negocio de mi abuelo y yo veía a mi papá que siempre era super emprendedor, hacía nuevas cosas, se mandaba él solo. Y de hecho, también, teniendo el ejemplo de mi papá, a mí siempre me ha constado mucho como que, ¿no?, seguir órdenes, sino como que ser subordinado. Entonces, y esa es una de las cosas que a mí me costaba mucho. No creo que haya sido ego. Yo creo que era más porque sentía que tenía la necesidad de como de crear algo nuevo. Como que tener algo más, este, como de espíritu emprendedor. Creo que esa es una de las razones por las cuales también comencé a probar tantas cosas, porque no me encontraba. Es más, si tú me preguntas ¿por qué te quedabas cuatro, cinco o seis meses [como empleado en las empresas]? ¿por qué no te quedabas ocho o diez? En verdad, es porque, literalmente, yo recuerdo que, a partir de los seis meses, en un trabajo yo me cansaba. Me aburría. La parte sistémica de trabajo me cansaba” (Augusto, Eco, p).

Ciertamente, al analizar la trayectoria laboral, será posible notar que el desarrollo de emprendimientos era más frecuente y percibido como más fácil en el grupo privilegiado, ya que, tal como los propios entrevistados reconocían, el respaldo financiero de sus familias los animaba a asumir los riesgos que todo emprendimiento implica. En última instancia sabían que, debido a los recursos de sus padres, si es que su negocio fracasaba, tanto los propios entrevistados como sus parejas e hijos no iban a quedar en situación de angustia económica. Precisamente, Adrián (Adm, p) explicó ello con mucha claridad:

“Parte de mi éxito profesional es la tranquilidad mental. Nunca lo he hecho y espero no tener que hacerlo, pero tengo el beneficio de poder arriesgarme, tirar todo por la borda, y sé que, si pasa algo, tengo un *backup* [el soporte de la riqueza de sus padres], que me deja tranquilo. Mis hijas van a seguir comiendo, mis hijas van a seguir teniendo un buen colegio y todo. [...] Creo que me ha ido bien y he tomado riesgos, y ha sido básicamente, para mí, la tranquilidad mental de eso, nunca he usado y espero nunca usarlo, nunca tener que tocar la puerta a mi papá, pero, así suene superficial, creo que es algo importante, fundamental. Porque hay gente que viene de otro *background*, que son ultra capos, pero su nivel de riesgo, la decisión de arriesgar es totalmente diferente. Y no te juegas el todo por el todo. [...] Entonces, hay la desventaja material en la manera de tomar riesgos y tomar decisiones, digamos, de personas que vienen de otro lado, o de otros recursos, que pueden ser mucho mejores que yo, y les puede haber ido mejor que yo, pero no lo hacen [asumir riesgos], justamente por lo que te comento”.

Conviene mencionar que, en secciones posteriores, será analizado con más detalle, y en la medida que los datos levantados lo permitan, cuáles de los rasgos previamente descritos podrían haber sido más influidos por los diversos procesos de socialización que experimentaron los entrevistados a lo largo de su trayectoria universitaria y cuáles podían estar más asociados a otras trayectorias de sus cursos de vida.

2.2.3 Algunos elementos de la trayectoria escolar

A continuación, será realizada una descripción y comparación de los rasgos más importantes de los colegios donde estudiaron los dos grupos de la muestra central. Explicar dichos rasgos es relevante para el entendimiento de las trayectorias escolares y su relación con la trayectoria universitaria. Solo por colocar un ejemplo, ninguno de los colegios donde estudiaron los entrevistados del grupo de origen no privilegiado ofrecía el programa de Bachillerato Internacional (IB). Este último solo era ofrecido en colegios donde estudiaron los entrevistados de origen privilegiado (no en todos sus colegios, pero sí en la mayoría).

Luego serán presentadas las tendencias en el desempeño escolar de los participantes de la investigación. Finalmente, serán explicadas las fortalezas y debilidades que, en la experiencia de los entrevistados de cada grupo, caracterizó la enseñanza escolar que recibieron y las actividades extraacadémicas a las cuales fueron incorporándose a lo largo de su trayectoria escolar. El análisis de las dimensiones previamente señaladas contribuirá a evaluar los efectos de la escuela sobre las trayectorias universitaria y laboral, incluso, sobre la trayectoria de los postgrados.

2.2.3.1 Los rasgos de sus colegios

Uno de los aspectos que más separa a los dos grupos de entrevistados son los rasgos de sus colegios de origen. Precisamente, la tabla N° 15 corresponde al grupo de origen privilegiado de la muestra central. Allí, es posible observar que todos los entrevistados de ese grupo estudiaron en colegios privados. Además, de los 13 entrevistados de dicho grupo, once estudiaron en colegios que, a inicios de la década del año 2010, estaban entre los cinco más caros del Perú (los cuales fueron presentados en la tabla N° 4). Los otros dos casos estudiaron en colegios que se ubicaban en los puestos seis al diez en materia de costos (es decir, en la segunda mitad de los diez colegios más caros).

Tabla N° 15
Variables de identificación de los entrevistados del grupo de origen privilegiado del grupo central de la muestra

N°	Seudónimo	Sexo	Colegio: rasgos principales	Colegio bilingüe (BI)	Colegio mixto (MIX)	Carrera de ingreso / egreso	Edad al iniciar la UP
1	Valery	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	19
2	Ramiro	M	Privado de la <i>segunda mitad</i> de los 10 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	18
3	Luis	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	19
4	Joseph	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18
5	Javier	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18
6	Yolanda	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Administración / Administración	18
7	Patricio	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Administración	18
8	Augusto	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	17
9	Silvia	F	Privado de los 5 más caros	BI	0	Economía / Economía	18
10	Miguel	M	Privado de la <i>segunda mitad</i> de los 10 más caros	BI	MIX	Economía / Economía	18
11	Abelardo	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19
12	Jared	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19
13	Adrián	M	Privado de los 5 más caros	BI	MIX	Administración / Administración	19
				Edad promedio de inicio de la etapa universitaria			18,31

Fuentes: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP y datos públicos de sus colegios
 Elaboración: propia

Además, es notorio que todos los colegios del grupo de origen privilegiado eran bilingües, lo cual no solo significa que enseñaban uno o más idiomas diferentes del castellano, sino que parte importante de los cursos que ofrecían (en algunos casos, la mayoría) eran enseñados en una lengua extranjera; por ejemplo, cursos de Matemáticas, Economía o Historia en idioma inglés. La mayoría de colegios eran mixtos y ofrecían el programa de Bachillerato Internacional. En efecto, a excepción del colegio de un entrevistado de origen privilegiado, todos los demás ofrecían el IB, el cual, normalmente, era cursado en dos años: el primero correspondía a 5to de secundaria y el segundo, a un equivalente de 6to año de secundaria.

Es importante prestar atención a la observación del 6to año de secundaria que fue necesario que cursaran la mayoría de entrevistados de origen privilegiado que participaron del IB. En efecto, durante las últimas dos décadas, el programa de Bachillerato Internacional se ha extendido entre los colegios privados peruanos. Así, a la fecha de redacción del presente documento, 76 colegios ofrecen el denominado “Programa Diplomado”, que dura dos años y con el cual se concluyen los estudios escolares en dichos colegios (Bachillerato Internacional s/f). Sin embargo, la mayoría de colegios que han participado del proceso de masificación del IB ofrecen dicho programa en 4to y 5to de

secundaria. Esto último implica sacrificar los contenidos escolares del programa nacional que son enseñados en 4to de secundaria y ofrecer a escolares de menor edad el Programa Diplomado del IB. De allí que, debido a la supresión de los contenidos escolares que corresponden a 4to año de secundaria del programa nacional, podría suponerse que, en promedio, habría ocurrido una caída de la calidad académica del IB.

En todo caso, respecto de la muestra de entrevistados del grupo de origen privilegiado de la presente investigación, solamente, en dos colegios que ofrecían el IB era cursado en 4to y 5to de secundaria. En el resto de colegios de la muestra que ofrecían el IB, era cursado (y aun lo es) en 5to y 6to de secundaria. Específicamente, de los 13 entrevistados del grupo de origen privilegiado, ocho siguieron el IB en 5to y 6to de secundaria y dos, en 4to y 5to de secundaria. Únicamente, tres entrevistados no siguieron el IB (pero solo uno de ellos estudió en un colegio que no ofrecía este programa). Dicha distribución, a su vez, llevó a que la edad de ingreso a la UP de los entrevistados del grupo de origen privilegiado sea mayor. En efecto, la presencia de ocho entrevistados que cursaron un sexto año de educación secundaria explica que los egresados de ese grupo iniciaran sus estudios universitarios a los 18,31 años de edad, en promedio. Esta cifra es superior a la edad promedio de inicio de estudios en la UP de los egresados del grupo de origen no privilegiado: 16,75 años, tal como puede ser observado en la tabla N° 16.

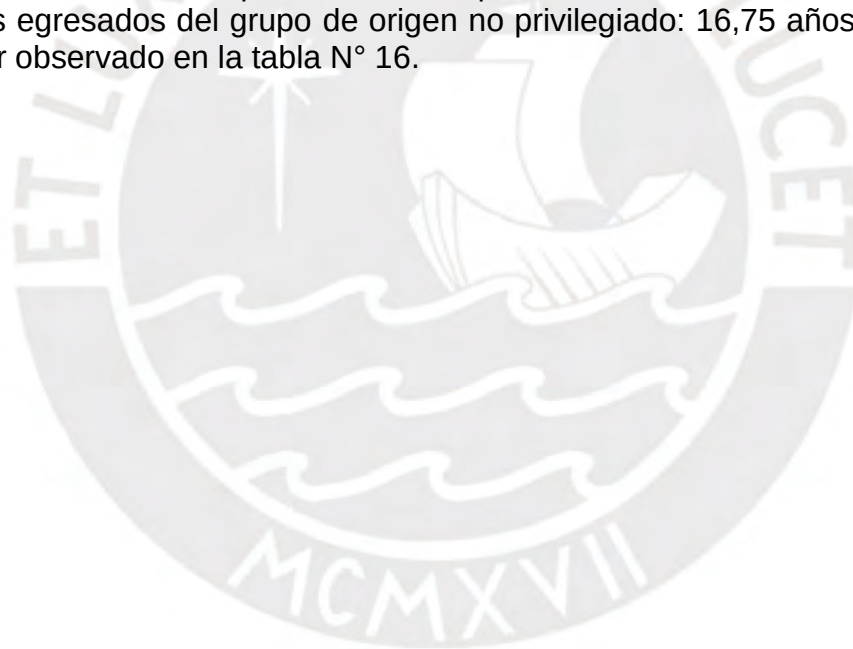


Tabla N° 16
Variables de identificación de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado del grupo central de la muestra

N°	Seudónimo	Sexo	Colegio: rasgos principales	Colegio bilingüe (BI)	Colegio mixto (MIX)	Carrera de ingreso / egreso	Edad al iniciar la UP
1	Margarita	F	Parroquial; luego Preuniversitario	0	MIX	Economía / Economía	16
2	Chantal	F	Público y religioso***; luego Preuniversitario	0	MIX	Administración / Administración	16
3	Natalia	F	Religioso	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	16
4	Fernando	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros)	0	MIX	Economía / Economía	17
5	Eloísa	F	Dos colegios religiosos; luego uno público; luego uno privado (no se ubican entre los 50 más caros)	0	MIX	Administración / Administración	16
6	César	M	Religioso	0	MIX	Administración / Economía	16
7	Lorenzo	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Público****	0	MIX	Administración / Administración	18
8	Francisco	M	Privado (no se ubica entre los 50 más caros); luego Religioso; luego Preuniversitario	0	MIX	Administración / Economía	16
9	Rebeca	F	Religioso	0	0	Economía / Economía	17
10	Felipe	M	Religioso	0	MIX	Economía / Economía	17
11	Martín	M	Religioso (Parroquial)	0	MIX	Administración / Administración	17
12	Ana María	F	Público	0	MIX	Contabilidad / Contabilidad	17
13	Laura	F	Religioso; luego Preuniversitario	0	MIX	Administración / Administración	17
14	Salomón	M	Público y religioso***	0	MIX	Administración / Administración	16
15	Claudia	F	Religioso	0	MIX	Administración / Administración	19
16	Micaela	F	Religioso (Parroquial)	0	MIX	Administración / Administración	17
				Edad promedio de inicio de la etapa universitaria			16,75

*** Colegio público de gestión privada.

**** Colegio público gestionado por una universidad nacional.

Fuentes: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP y datos públicos de sus colegios

Elaboración: propia

La tabla N° 16 permite observar que los entrevistados del grupo de origen no privilegiado de la muestra central culminaron su educación secundaria en colegios de dos tipos principales: privado (13 entrevistados) y público (tres entrevistados). Entre los entrevistados provenientes de colegios privados, es posible encontrar siete que culminaron sus estudios en colegios religiosos (dos de los cuales eran parroquiales); además, dos entrevistados culminaron sus estudios en colegios privados no religiosos y cuatro que culminaron sus estudios en colegios preuniversitarios. Conviene destacar que ninguno de dichos colegios privados se ubicaba entre los 50 más caros del Perú a inicios de la década del año 2010.

De los tres egresados que culminaron la educación secundaria en colegios públicos, uno de ellos lo hizo en un colegio público gestionado por una universidad nacional; mientras que otro lo hizo en un colegio público gestionado

por una congregación religiosa. Este último tipo de colegio es denominado Institución Educativa (IE) pública de gestión privada. Al respecto, conviene mencionar que, entre los diferentes regímenes de los colegios públicos, están las IE públicas de gestión directa y las IE públicas de gestión privada. Las primeras son los colegios públicos típicos; es decir, además de ser gratuitos, están a cargo de funcionarios nombrados por entidades del Estado. En cambio, las IE públicas de gestión privada están a cargo de entidades sin fines de lucro, las cuales ofrecen educación gratuita gracias a sus convenios con el Estado.

Además, en el caso del grupo de origen no privilegiado, ninguno de sus colegios era bilingüe. Tampoco ofrecía el programa de Bachillerato Internacional, por lo cual todos los entrevistados de dicho grupo culminaron su educación escolar en 5to año de secundaria. Ello, a su vez, explica la menor edad promedio a la cual iniciaron sus estudios universitarios en la UP.

Es interesante notar que, **en el grupo de origen no privilegiado, fue muy común encontrarse con entrevistados que habían cambiado de colegios a lo largo de su trayectoria escolar**, tal como puede ser notado en la tabla N° 16, en la columna de título “Colegio: rasgos principales”. Una de las razones menos frecuentes era el cambio del lugar de residencia; mientras que la principal motivación del traslado a otro colegio eran las aspiraciones de los padres: que sus hijos reciban una educación escolar que los prepare mejor para la vida universitaria, particularmente, para el ingreso a una universidad de prestigio. De este modo, se vuelven a hacer patentes los planes y objetivos del proyecto parental.

Evidentemente, el cambio a un “mejor” colegio demandó recursos. En ese sentido, varios entrevistados testimoniaron que, mientras pasaban de la niñez a la adolescencia, mejoraron los ingresos de sus hogares, debido, mayormente, al esfuerzo familiar. Ello permitió el cambio a una escuela más costosa; por ejemplo, que el hijo deje el colegio público para pasar a un colegio privado. Ciertamente, este último no estaba entre los más costosos del país, pero, en la representación de los padres, ofrecía una mejor educación escolar que un colegio público. Así, **el traslado a un “colegio preuniversitario” era uno de los casos más representativos de la migración escolar motivada por el deseo de los padres de que sus hijos estén mejor preparados para una futura vida universitaria**. Dicho traslado, normalmente, ocurría durante los últimos años de la trayectoria escolar del entrevistado.

Respecto de los colegios preuniversitarios, conviene mencionar que representan la versión más extrema de la una de las tres funciones históricamente asignadas a la escuela. En ese caso, se trata de la instrucción (Barrère 2016: 75). Precisamente, los colegios preuniversitarios comenzaron a surgir desde mediados de la década de 1990, como resultado de una expansión del negocio de varias academias preuniversitarias. Hasta esa época, el giro principal de dichas academias era la preparación para los exámenes de ingreso a las universidades públicas y privadas. En ambos tipos de universidades, el principal sistema de admisión se basaba en un examen de preguntas cerradas (es decir, con alternativas múltiples de respuestas), denominado coloquialmente como “examen para marcar”. Si bien las universidades públicas han mantenido dicho

formato, desde mediados de la década de 1990, las universidades privadas comenzaron a migrar a otros sistemas de admisión más orientados a reconocer los logros alcanzados por el postulante durante su trayectoria escolar. Simultáneamente, varias academias preuniversitarias ingresaron al negocio de la educación escolar, para lo cual iniciaron la creación de los denominados “colegios preuniversitarios”. Sobre la migración de los escolares a los colegios preuniversitarios, León Trahtemberg (2003: 1) señaló:

Durante mucho tiempo los colegios particulares de más prestigio, tanto laicos como religiosos, hispanohablantes y bilingües, han vivido de su prestigio creyendo que tenían la exclusividad de la buena educación a la que definían como “integral”. Al promocionarla hacían mención a los valores, la tecnología, el dominio del inglés, el cuidado psicológico de los alumnos, la enseñanza individualizada, etc. [...] Hasta que de pronto se han asustado al descubrir que están perdiendo decenas de alumnos al año que están migrando a otros colegios, especialmente los denominados “pre universitarios”.

Conviene mencionar que las reflexiones previas de Trahtemberg (2003) fueron elaboradas, precisamente, en la época durante la cual varios entrevistados se trasladaron a colegios preuniversitarios. Respecto de estos últimos, es importante considerar que su atractivo, justamente, inicia por su denominación: “preuniversitarios”. En ese sentido, parte importante de su ventaja diferencial, supuestamente, radicaba en que facilitaban el ingreso a las universidades cuyos sistemas de admisión les daban peso sustancial a los exámenes basados en preguntas con respuestas de alternativas múltiples (“exámenes para marcar”). De allí que su currículo y, particularmente, sus métodos de enseñanza y evaluación fueran organizados en función de dicho objetivo:

[N]o tienen ofertas muy pomposas. Se limitan a ofrecer una metodología de estudio para los alumnos que asegure el ingreso a la universidad. No pretenden publicitar la educación integral, valores, inglés y demás. Eso se lo dejaban a los colegios tradicionales. Simplemente ofrecen dar ventajas para el ansiado “ingreso a la universidad”, que se constituye en el logro más tangible que los padres esperan que sus hijos obtengan una vez que egresan de los colegios, sobre todo en una época en la que a la irrelevancia de la educación secundaria se agrega la crisis económica y el masivo desempleo profesional. El interés se focaliza en que los hijos ingresen a la mejor universidad y a las mejores facultades, y que estén lo mejor preparados posible para eso. Eso los pondrá en condiciones de ser profesionales destacados capaces de encontrar un buen sitio en el duro mercado laboral (Trahtemberg 2003: 1).

En línea con las descripciones previas, estaban las motivaciones que, según algunos entrevistados de origen no privilegiado, llevaron a que sus padres los trasladaran a un colegio preuniversitario. A través de dichas explicaciones, los entrevistados confirmaron el énfasis de dichos colegios en la preparación para el ingreso a las universidades:

“[...] yo ya necesitaba cambiar un poco el ambiente, digamos, y enfocarme más en estudiar. Irme acomodando un poco más al nivel de estudios que iba a tener en la Universidad ¿no? Entonces, yo entré, los últimos años [de la educación secundaria] a [menciona un colegio preuniversitario]” (Chantal, Adm, np).

“[En el colegio preuniversitario] nos preparaban bastante para, bueno, universidades, dentro de todo, nacionales, como [menciona dos universidades con bajas tasas de ingresantes por postulantes]. Me acuerdo que tenían, siempre, nuestros simulacros [de examen de Admisión] y todo [...] El curso de Religión o algún otro de Civismo, todos esos, pues, [fueron enseñados] de una forma muy superficial en comparación a otro colegio particular que, de repente, sí lo tienen muy en cuenta. La prioridad, en mi colegio preuniversitario, sí, fue, siempre, el tema de números” (Laura, Adm, np).

Ciertamente, los colegios preuniversitarios han recibido duras críticas, la esencia de las cuales radica en que la educación escolar debe concentrarse en formar integralmente al individuo y no entrenarlo para aprobar un examen de preguntas con alternativas múltiples. Así,

en la medida en que [los colegios preuniversitarios] ajustan su oferta curricular al tipo mecánico de examen de admisión que las universidades administran, generan profundas distorsiones en la formación de los alumnos, acentuando el esquema receptivo, repetitivo y acrítico (Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria 2002: 25-26).

Conviene reconocer que, en la experiencia de los entrevistados, los colegios preuniversitarios a los cuales asistieron les brindaron algunas herramientas y ventajas para enfrentar los desafíos de la vida universitaria, pero también les generaron diversos vacíos formativos, tal como será explicado posteriormente.

2.2.3.2 El desempeño escolar

Sea cual fuere el grupo de la muestra al que pertenece el entrevistado y el tipo de colegio al que asistió, en términos generales, los testimonios recogidos apuntan a que el grueso de egresados eran estudiantes aplicados desde la etapa escolar. Así, en ambos grupos, y en línea con la descripción de sus propios rasgos de personalidad, varios entrevistados manifestaron que, desde la educación primaria, eran alumnos empeñosos y responsables con sus obligaciones académicas. En algunos casos, ese compromiso académico inició con fuerza durante los últimos años de la educación secundaria, conforme tomaban conciencia de las aspiraciones y de los esfuerzos que realizaban sus padres para ofrecerles la mejor educación posible:

“O sea, siempre estudiaba, y siempre sacaba buenas notas. Nunca he sido como que “ah, me costaba estudiar”, pero digamos que, desde tercero de secundaria, dije “no, tengo que ponerme a estudiar, tengo que ponerme más disciplinada”” (Chantal, Adm, np).

Debido a sus logros académicos en la etapa escolar, **varios entrevistados estuvieron acostumbrados a recibir felicitaciones y reconocimientos, de sus familiares y de los profesores y autoridades de sus colegios, por su sobresaliente desempeño académico.** Incluso, diversos entrevistados comentaron que, desde la época escolar, les gustaba estudiar y que tenían cursos preferidos, ya sea de Letras y/o de Ciencias.

Ciertamente, y tal como fue adelantado en la subsección 2.2.1.2, la cual analizó las aspiraciones parentales, fueron recogidos varios testimonios de entrevistados quienes, desde alguna etapa de su trayectoria escolar, normalmente, la educación secundaria, ya **eran conscientes del “proyecto parental”; es decir, conocían las expectativas y planes de sus padres, los cuales apuntaban al progreso en el nivel de vida por una vía de logros educativos**. No solo ello, observaban los sacrificios económicos que realizaban sus progenitores para darles la mejor educación que permitían los recursos del hogar. **De allí que trataran de obtener un destacado rendimiento académico a manera de compensación de las expectativas y esfuerzos de sus padres**, más que por una especie de “amor puro” al estudio y al aprendizaje.

En otros casos, los propios entrevistados consideraban que su destacado rendimiento académico era el resultado de los premios o recompensas (refuerzo positivo) que sus padres aplicaban para incentivarlos a alcanzar logros académicos. Algunos pocos entrevistados manifestaron que no fueron estudiantes destacados en la etapa escolar, lo cual preocupaba a sus padres. Sin embargo, ninguno de dichos entrevistados se ubicó en el grupo de malos o mediocres estudiantes; de modo tal que, a lo sumo, culminaron la secundaria en el centro o en el nivel promedio de los cuadros de rendimiento académico de sus colegios.

Además, era común que el monitoreo que realizaban sus padres de su rendimiento escolar impidiera que cayeran en la condición de un estudiante de pobre desempeño académico. Dicho monitoreo, claramente, respondía al esfuerzo de los progenitores por evitar que el hijo se desvíe de los objetivos del proyecto parental, pero no era uniforme: variaba en función del estilo de crianza que aplicaban los progenitores. En algunos casos, era más “democrático”, es decir, estaba marcado por el diálogo con el hijo y/o por el acompañamiento a este, más que por la imposición. En otros casos, era más autoritario: exigencias y restricciones explícitas, así como premios y castigos. En este segundo estilo de crianza, era más patente la sensación de que sus padres no ejercían un acompañamiento de su desempeño, sino que eran sometidos a procesos parentales de “vigilancia” y “control”, y que sus trayectorias educativas habían sido “militarizadas”, tal como tal como fue ejemplificado en la subsección 2.2.1.2, la cual analizó las aspiraciones de los padres y su influencia en las decisiones vocacionales de sus hijos.

Conviene insistir que, dentro de ambos grupos de la muestra central, fueron experimentados los dos tipos de presencia paterna en la trayectoria escolar: el acompañamiento y la vigilancia. Sea como fuere, las prácticas de monitoreo y supervisión rindieron los frutos esperados por los padres. Una prueba de ello es que, de los 29 entrevistados de la muestra central, 27 ingresaron a la Universidad del Pacífico mediante la modalidad de “admisión selectiva”, la cual facilita el ingreso a postulantes con alto rendimiento escolar y/o logros destacados en actividades extraacadémicas. De ello, es ejemplo el testimonio de Javier (Adm, p), quien ingresó a la carrera de Economía por admisión selectiva, debido a que era quinto superior de su promoción del colegio. Precisamente, él señaló: “[e]n el colegio, mis papás siempre estuvieron super pendientes de tanto mi rendimiento con mi involucramiento con actividades extracurriculares”. Es más,

sus progenitores estaban tan preocupados por su desempeño académico que, a pesar de que ya había ingresado a la UP, lo inscribieron en una academia para que se prepare en Matemáticas. El objetivo de sus padres era que adelanta los contenidos de los cursos de Matemáticas de la Universidad y, así, reduzca el riesgo de desaprobado dichas asignaturas. En una línea similar, Joseph (Adm, p), quien terminó su colegio en el quinto superior del rendimiento académico, reveló que:

“[e]n el colegio, mis papás eran más estrictos conmigo, en el sentido [de notas y cumplimiento de tareas]” [...] “[Mis papás] me exigían buenas notas; o sea, no era como que pasaba con 13 y 11 y eso, sino que me exigían que saque buenas notas; y eso, de hecho, me ayudó a; por lo menos, me incentivó a ser mejor a ponerle más empeño a lo que hago”

No solo ello, tanto en el grupo de origen privilegiado como en el de origen no privilegiado, parte importante de los entrevistados reconocieron que eran estudiantes académicamente competitivos desde la etapa escolar. En otros términos, que eran individuos deseosos de obtener un rendimiento académico destacado e, incluso, de competir por ello: tratar de obtener los primeros puestos no solo mediante compromiso con sus estudios, sino también tratando de superar a sus pares del colegio cuyas aspiraciones eran similares. Ciertamente, en algunos casos, se evidenciaba que ese nivel de competitividad fue el resultado de las exigencias que imponían sus padres, las cuales solían estar acompañadas por el monitoreo de su desempeño escolar. En ese sentido, Ramiro (Eco, p) mencionó que es una persona competitiva y que trata constantemente retar su intelecto. Según Ramiro, esos rasgos fueron el resultado de las exigencias parentales y de una mezcla de influencias adicionales:

“En el colegio me hice amigo de los chancones, jugábamos video-juegos y competíamos; pero, también, evidentemente, mis papás estaban atrás. Sabían que era bueno, que tenía capacidades intelectuales, cognitivas; así que me pedían que me esfuerce. Es una mezcla”.

En suma, varios entrevistados **consideraban que su nivel de competitividad académica comenzó a surgir durante su trayectoria escolar. A través de las exigencias que les imponían sus padres y/o en los premios o recompensas (refuerzo positivo) que sus progenitores aplicaban para incentivarlos a alcanzar logros académicos.** Ciertamente, tal como será explicado al analizar la trayectoria universitaria, la UP llevaría al límite el nivel de competitividad de los entrevistados. No obstante, conviene recordar que, al momento de describir sus principales rasgos de personalidad (sección 2.2.2), también fue mencionado que algunos egresados consideraban que eran competitivos por naturaleza.

El anterior encuentro de testimonios abre el debate por definir si el carácter competitivo de la mayoría de entrevistados era una cualidad individual innata o, por el contrario, era una construcción social. En el segundo caso, el carácter de los entrevistados habría comenzado a ser forjado, lentamente, por las aspiraciones de sus padres. Dicho moldeado de la personalidad pudo haber sido realizado por sus familias de modo intencional o de modo inconsciente (el presente estudio no permite precisar el modo, debido a que no se ha realizado

trabajo de campo con los progenitores).

Sin importar si la contribución de los progenitores al proceso de formación del carácter hubiere sido intencional o inconsciente, igual pudo haber conducido a los entrevistados a considerar que su nivel de competitividad es un rasgo innato de su personalidad, cuando no era más que una disposición incorporada, básicamente, en sus hogares de origen. En todo caso, una respuesta tentativa al dilema planteado puede ser obtenida de los testimonios recogidos cuando se le solicitó a los entrevistados que comparen sus progresos académico y laboral con los de sus hermanos. Tal como fue detallado en la subsección que 2.2.1, la cual describió diversas características de las familias de origen de los entrevistados, no fue obtenida una respuesta única, pero la balanza se inclinó hacia descripciones de hermanos y hermanas tan o más comprometidos con sus estudios y sus obligaciones laborales como los propios entrevistados. Como detalló César (Eco, np):

“Yo soy el tercero de tres hermanos. Mis dos hermanos, en el colegio y, en la universidad, mi hermana especialmente, eran sumamente estudiosos, ¿ya? [...] Si yo pienso hacia atrás, más presión sentía de que yo no podía quedarme tan lejos de mis hermanos”.

En otros términos, **el empeño y el deseo de progresar solían ser un rasgo de la familia**, lo cual, como rebote, inclina la balanza, no a una regla, pero sí a una tendencia: **la competitividad y ambición académicas de los entrevistados tendían a ser producto de las aspiraciones, los esfuerzos y los condicionamientos imperantes en sus hogares.**

2.2.3.3 Las bases de conocimientos y los déficits formativos

Tal como fue descrito en la subsección previa, desde su etapa escolar, el grueso de los egresados que participaron del trabajo de campo se consideraban estudiantes muy empeñosos y dedicados, incluso, competitivos académicamente. Estos rasgos estaban presentes en la mayoría de entrevistados de ambos grupos de la muestra. Sin embargo, su experiencia curricular fue disímil. En otros términos, en ambos grupos, fue posible encontrar estudiantes destacados, que, cuando culminaron el colegio, ocuparon los primeros de su promoción, pero cuyo proceso de formación escolar fue dispar. Dichas desigualdades se asocian al perfil del colegio al que asistieron los entrevistados de cada grupo.

Dada la disparidad de la educación escolar encontrada, en la presente subsección, serán explicadas las fortalezas y debilidades que, en la experiencia de los entrevistados, caracterizó la formación de sus colegios. Ciertamente, al ingresar a la Universidad del Pacífico, fueron capaces de evaluar, de modo más objetivo, los contenidos y la profundidad de sus aprendizajes escolares. Particularmente, los egresados del grupo de origen no privilegiado fueron muy detallistas en explicar las debilidades de la enseñanza que ofrecían sus colegios, ya que, cuando eran alumnos de la Universidad, continuamente, se comparaban con sus pares del grupo privilegiado y con los estudiantes de otras capas sociales más acomodadas que la suya. En ese sentido, solía llamarles la

atención la mejor base escolar con la que ingresaban a la UP sus compañeros del grupo privilegiado.

Ciertamente, la mayoría de entrevistados del grupo de origen no privilegiado se sintió en condición de minoría al ingresar a la Universidad, de allí que sus observaciones de los otros grupos sociales hayan sido tan minuciosas y resulten funcionales para el análisis no solo de la trayectoria universitaria, sino también de la base escolar propia y la de sus pares de otras capas sociales. Precisamente, uno de los aspectos en los cuales sintieron mayor desventaja en la Universidad es en la base de conocimientos y en la falta de profundidad de los contenidos que aprendieron en la etapa escolar. Tal como fue explicado en el marco teórico de la presente tesis (específicamente, en la subsección 1.2.1.2), el déficit de conocimientos escolares dificulta generar aprendizajes en la trayectoria universitaria. Además, una trayectoria escolar marcada por el memorismo implica una desventaja al momento de enfrentar desafíos académicos asociados a procesos cognitivos complejos. Dichos vacíos limitan el aprendizaje universitario.

En términos precisos, un grupo importante de entrevistados de origen no privilegiado recordaron que su trayectoria escolar estuvo marcada por el memorismo y, a la luz de su experiencia universitaria, reconocían más debilidades que fortalezas en su formación escolar. De dichas debilidades, tomaron conciencia al ingresar a la Universidad y compararse con sus pares que provenían de otros colegios, como los del grupo de origen privilegiado. En ese sentido, y a pesar de que muchos de los egresados del grupo no privilegiado habían egresado en los primeros puestos de su promoción del colegio, sintieron déficit en materia de aprendizaje de diversos contenidos escolares y superficialidad en el aprendizaje de otros. En términos simples, no les habían enseñado varios conocimientos y habilidades que les demandó el proceso de aprendizaje universitario. A su vez, no habían profundizado muchos otros contenidos de la enseñanza escolar a un nivel tal que les permitiera enfrentar los desafíos académicos de la Universidad.

Particularmente, los egresados de origen no privilegiado calificaron como débil su base de conocimientos previos en Matemáticas. También se quejaron de la insuficiente, en algunos casos, nula, formación económica que caracterizó a su trayectoria escolar. Los pocos casos que, en el colegio, cursaron asignaturas con contenidos de Economía, aprendieron nociones de dicha disciplina. Sin embargo, no les enseñaron a vincular los conceptos (las variables económicas) mediante relaciones de causa-efecto y mucho menos a modelar, mediante matemática básica, los fenómenos económicos (a diferencia de lo que observaban en la mayoría de sus pares del grupo de origen privilegiado).

Otro problema de conocimientos previos insuficientes que manifestaron los entrevistados de origen no privilegiado se asocia a su nivel de dominio del idioma inglés. Este déficit fue sentido desde sus primeros semestres en la Universidad, ya que, en diversos cursos, los profesores les encargaban lecturas redactadas en dicha lengua. Obviamente, notaban que sus pares de origen privilegiado y de capas acomodadas no tenían problemas con el idioma inglés. Los diversos déficits descritos, y la observación que sus pares de grupos socio-

económicamente más acomodados no los padecían, contribuyeron a generar la sensación de minoría o “extranjería” que experimentaron los egresados del grupo no privilegiado durante sus primeros semestres en la UP.

En línea con los rasgos de la educación “tradicional” que recibieron, muchos egresados del grupo de origen no privilegiado culminaron su trayectoria escolar acostumbrados a responder preguntas directas y/o de respuestas de alternativas múltiples. Las últimas eran similares en formato a las que siguen aplicando las universidades públicas en sus exámenes de ingreso; aunque las que enfrentaban en el colegio eran menos difíciles. Además, la metodología de estudio que caracterizó su trayectoria escolar los habituó a estudiar el día previo a la evaluación y de modo memorístico, lo cual les permitía obtener resultados satisfactorios, incluso, destacados en las evaluaciones del colegio. Sin embargo, no les resultó funcional para los retos académicos de la Universidad. Incluso, varios comentaron que, en sus colegios, las preguntas de los exámenes y otras evaluaciones eran muy parecidas a las que el profesor había usado de ejemplo en clase, lo cual tampoco ocurría en las asignaturas más retadoras de la UP.

Una mención aparte, merecen los egresados que culminaron la educación secundaria en colegios preuniversitarios. Varios de ellos señalaron que, en esos colegios, adquirieron una base matemática más amplia, pero fueron sobreejercitados en la solución de exámenes de preguntas cortas (poco elaboradas) y/o de respuestas con alternativas múltiples. Además, no desarrollaron otras habilidades que, posteriormente, les demandaría la vida universitaria, como el análisis crítico, la redacción de ensayos, la investigación académica, el desarrollo de exposiciones y de trabajos grupales, entre otros desempeños que no pueden ser evaluados con exámenes de tipo memorístico y/o de preguntas con alternativas múltiples. Un número importante de entrevistados de origen no privilegiado, que no culminaron la educación secundaria en colegios preuniversitarios, también reclamaron que, en su trayectoria escolar, no lograron desarrollar dichas habilidades.

Por su parte, **los egresados del grupo de origen privilegiado enfrentaron una trayectoria escolar muy diferente. En primer lugar, sus colegios les brindaron un dominio profundo del idioma inglés** e, incluso, de otras lenguas extranjeras. Además, **quienes participaron del programa de Bachillerato Internacional, cursaron asignaturas de Matemáticas y Economía con contenidos similares a los de las asignaturas que cursarían en sus primeros semestres en la Universidad.** Ciertamente, la mayoría admitió, que el nivel de exigencia y profundidad de dichos contenidos era mayor en la UP, pero ello no anula que poseyeran **una base de conocimientos que los colocó en situación de ventaja frente a sus pares de origen no privilegiado.**

Además, los sistemas de enseñanza y evaluación de sus colegios no tendían a ser memorísticos; más bien, promovían la autonomía y el pensamiento crítico. Para ello, el currículo escolar fomentaba la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje participativos y activos cognitivamente: ensayos, debates, trabajos y exposiciones grupales, proyectos de investigación, entre otros. Dichos métodos no solo desarrollaban aptitudes académicas, sino también habilidades sociales. Efectos similares generaba la gran oferta de

actividades extracurriculares (extraacadémicas) que sus colegios promovían, tal como será explicado en la siguiente subsección.

2.2.3.4 Las actividades extraacadémicas

Ciertamente, algunos entrevistados del grupo de origen no privilegiado manifestaron que, durante su trayectoria escolar, ya sea en el marco de actividades promovidas por sus colegios o no, realizaron actividades extraacadémicas, básicamente, deportivas. Incluso, algunos llegaron a practicar deportes como el fútbol o el básquet a nivel semiprofesional y profesional. Sin embargo, otros reconocieron que este tipo de actividades no eran alentadas por sus padres, quienes preferían (en el marco de los objetivos del proyecto parental) que sus hijos se centren en sus obligaciones académicas y, en esa línea, escogieron los colegios para sus hijos. Así, lo reconoció Margarita (Eco, np), quien recordó que, durante su trayectoria escolar, se concentró en la dimensión académica, es decir, en la función más instrumental de la enseñanza:

“Yo creo que ese pudo haber sido uno de los factores de que, al final, me resta seguridad para desarrollarme después: en un ambiente donde hay mucha más... o sea, hay más personas distintas. Creo que eso fue. Me concentraron mucho, digo, porque definitivamente fueron mis padres quienes decidieron por mi educación en ese rato, y me pusieron en colegios donde, o sea, había mucho peso en la parte académica”.

La dedicación a actividades extraacadémicas fue mucho mayor entre los egresados del grupo de origen privilegiado. Ciertamente, cuando ingresaron a la Universidad del Pacífico, encontraron que allí también eran ofrecidas este tipo de actividades (denominadas “paraacadémicas” en los reglamentos de la UP). Sin embargo, comentaron **que esos espacios eran mucho menores que el gran abanico de opciones que les ofrecían sus colegios**: las cuales abarcaban el teatro, la música, la pintura, entre otras muchas actividades artísticas.

Entre las actividades extraacadémicas, destacaban la variedad de deportes que fomentaban los colegios del grupo de origen privilegiado. Así, fue común encontrar egresados de este grupo quienes señalaron que, durante su trayectoria escolar, practicaban algún deporte en el nivel semiprofesional, incluso, en el nivel profesional. Entre los deportes que mencionaron los entrevistados de origen privilegiado, se encuentran el Hockey, el Rugby, el Squash y el Fútbol, los cuales son muy populares en los países de la Commonwealth²¹⁷, pero, raramente, son practicados en sectores medios y en las capas populares del Perú (salvo el caso del Fútbol, evidentemente). La mención de dichos deportes no es casualidad, debido a que la mayoría de entrevistados del grupo de origen privilegiado proviene de los cinco colegios más caros del Perú, de los cuales cuatro ofrecen una educación calificada como “británica”.

²¹⁷ La Commonwealth, también denominada “*Commonwealth of Nations*”, es una asociación de países que agrupa al Reino Unido y varias de las antiguas colonias del Imperio Británico (Enciclopedia Británica s/f).

Sea como fuere, **los egresados de ambos grupos que habían practicado uno o más deportes a un nivel intenso (semiprofesional o profesional) señalaron que dichas actividades los había forzado, tempranamente, a ser disciplinados y organizados. Ello se debe a que debían equilibrar la dedicación al deporte y el cumplimiento de sus obligaciones académicas del colegio.** A estos rasgos, asociados a la gestión eficiente de sus tiempos, se debe sumar el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la orientación a los logros entre otras habilidades sociales generadas por la intensa actividad deportiva. **Dichas habilidades resultarían ser muy funcionales al momento de enfrentar no solo los desafíos académicos de la trayectoria universitaria, sino, también, los de la trayectoria laboral.** Por ejemplo, Fernando (Eco, np) destacó que la disciplina que generó gracias al deporte, que práctico en el nivel profesional durante su trayectoria escolar, le sirvió en la Universidad:

“Es un factor muy importante. Me ayudó también a poder planificarme, ¿no?, porque, como te mencionaba, un tema era tratar de calcular cuánto tiempo me iba a tomar hacer un proyecto, un examen, una práctica; prepararme para una de estas cosas”.

No solo ello, varios entrevistados reconocieron que las actividades deportivas que practicaron durante su trayectoria escolar fueron funcionales, no solo a su progreso en la trayectoria universitaria, sino también para otras trayectorias. Por ejemplo, Martín (Adm, np) practicó, intensamente, un deporte de tipo individual durante su trayectoria escolar, el cual le brindó mucha disciplina:

“[...] de hecho, también, para mí, fue un poco difícil mantenerme en quinto superior [del colegio], porque entrenaba todos los días, mañana, tarde, noche [risas], pero, sí, definitivamente, [la actividad que practicaba] fue un deporte que te hace muy disciplinado en el sentido de que tú te empujas. “Tú”, porque yo siempre digo “tú puedes hacer muchos deportes, pero hay muchos deportes que son colectivos, a diferencia de [la actividad que practicaba] que es un deporte... individual, donde tú te empujas: ¡tú!”. Entonces, yo estaba bien acostumbrado a eso y creo que eso me ayudó mucho, este, también, a la hora de que planeaba mis estudios, para la Universidad, para todo”.

De modo similar, Patricio (Adm, p), quien practicaba un deporte de origen británico, que lo llevó a competencias a nivel latinoamericano, detalló los diversos beneficios de dicha actividad para sus trayectorias educativas y laborales:

“Lo que pasa es que yo fui bien comprometido con el deporte; eso me ayudó un poco a tener orden, en la vida, en mis horarios, siempre fui bien estructurado” [...] Me ayudó a madurar, me ayudó a madurar bastante, porque jugaba con gente mayor normalmente. No había tantos jugadores de mi edad. Me ayudó a madurar [debido a que] tenía conversaciones con gente mucho mayor que yo. [...] Ya, desde allí, creo que me ayudó a relacionarme más con personas. En ese momento, o sea, jugaba con personas que ya tenían cargos importantes en empresas, dueños de compañías. Y no solamente eran mis *partners* de juego, sino que también eran mis clientes [del negocio de venta de artículos deportivos que inició mientras estudiaba la educación secundaria] [...] El deporte también te aleja de los malos vicios y de ciertas cosas que te quitan tiempo, porque el

vicio no solo te quita tiempo mientras que lo haces, sino que al día siguiente estás destruido”.

A continuación, serán descritas al detalle las dos grandes categorías o variables de análisis de la presente investigación: la trayectoria universitaria, la variable independiente, y la trayectoria laboral, la variable dependiente.

2.2.4 La trayectoria universitaria

En la presente sección, serán presentados los hallazgos asociados a la trayectoria universitaria de la población objeto de estudio. Así, luego de describir el proceso de elección de la carrera y de ingreso a la Universidad del Pacífico, serán detallados y analizados los cambios que implicó la vida universitaria y los desafíos que impuso. Precisamente, el trabajo de campo evidenció que, al iniciar sus estudios en la Universidad, el principal cambio que experimentaron ambos grupos, en comparación con su trayectoria escolar, se asocia a los procesos de sociabilidad desarrollados dentro de la UP. Otro cambio importante corresponde a los retos académicos, no solo en relación con la exigencia de los estudios, sino también con el nivel de competitividad que caracterizó a estos desafíos. Les siguen en importancia cambios relacionados con sus espacios de ocio o esparcimiento, así como los cambios asociados a las actividades extraacadémicas.

Ciertamente, los cambios mencionados en el párrafo previo están conectados entre sí; además, dependen del grupo analizado. Sin embargo, en diferente grado, sus efectos redujeron su carga conforme los participantes de la investigación fueron desarrollando y consolidando métodos de estudio, reconstruyendo sus redes de amistades y adecuando su modo de vida a las exigencias de la Universidad. Estos procesos de ajuste ocurrieron entre su primer y cuarto semestre de estudios en la UP, llevando a varios entrevistados a que su vida girara en torno a la Universidad.

No obstante, luego de que los entrevistados llegaban a completar la mitad del plan de estudios y parecían haberse acomodado a la vida universitaria, apareció un nuevo e intenso desafío; ya que, en esa etapa, la mayoría comenzó a realizar prácticas preprofesionales. En consecuencia, enfrentaron el reto de equilibrar sus primeras obligaciones laborales con sus responsabilidades académicas; particularmente, cuando sus prácticas eran realizadas durante los semestres de estudios regulares y no durante los períodos vacacionales de verano. No solo ello, para varios entrevistados provenientes de hogares no privilegiados, fue necesario contribuir con el esfuerzo que realizaban sus familias para financiar sus estudios ya sea, obteniendo becas o generando ingresos monetarios mediante alguna actividad laboral.

Además, los retos previamente mencionados serán asociados a la impronta que dejó la formación de la UP en los egresados entrevistados. En ese sentido y por su gran utilidad para entender la influencia de la Universidad sobre la trayectoria laboral y, en general, sobre la vida de los entrevistados, también será realizada una explicación y comparación detallada de los currículos formal y oculto de la

UP. Ciertamente, además de los documentos oficiales de la Universidad, las experiencias de los egresados participantes de la presente investigación han sido la materia prima para revelar esos currículos, en particular, el oculto.

2.2.4.1 El ingreso a la universidad

La decisión de la carrera a estudiar y la elección de la Universidad del Pacífico fueron resultados de múltiples factores. Sin embargo, en términos generales, esos factores deben ser leídos en el marco del proyecto parental (descrito al detalle en la subsección 2.2.1.2 que explicó las aspiraciones de las familias de origen de los entrevistados), así como a la luz de los perfiles de ambos padres, específicamente, los estilos de crianza de estos últimos. Precisamente, el trabajo de campo evidenció que, en el proceso de “decisión” de la carrera a estudiar y la universidad para hacerlo, era donde, notoriamente, emergían los perfiles de los padres.

Si bien existen diversas clasificaciones de los estilos de crianza y de los perfiles de los parentales, algunas de las cuales han sido descritas en la subsección 1.2.1.1 del marco teórico, las entrevistas evidenciaron tres tipos de perfiles entre los padres de los egresados. Se trata de una clasificación *ad hoc* de los tipos de padres (o tipología de relaciones entre progenitores e hijos) para la presente investigación. Ciertamente, los perfiles identificados se asociaban, en esencia, al nivel de injerencia de los padres en las decisiones de los estudios superiores de sus hijos. Dichos perfiles tendían a ser independientes del nivel socio-económico del hogar, es decir, estaban presentes tanto en los progenitores de los egresados de origen privilegiado como en los de origen no privilegiado.

Además, los perfiles solían ser compartidos por el padre y la madre. En efecto, podría ser asumido que los progenitores actuaban de modo divergente; por ejemplo, el padre podía tratar de imponer una carrera y/o universidad que no interesaban al hijo; mientras que la madre, por el contrario, podía intentar convencer al padre de que deje al hijo seguir su propia vocación. Sin embargo, según los testimonios de los entrevistados de ambos grupos, este tipo de casos de divergencia fue minoritario. La tendencia, más bien, apuntó a un acuerdo o alineamiento entre el padre y la madre, ya que ambos tendían a tomar una postura similar respecto de las decisiones asociadas a los estudios superiores de sus hijos. Ciertamente, uno de los dos progenitores podía mostrarse más enérgico y firme respecto de la postura parental. Por lo general, se trataba del padre, quien, muchas veces, tenía la última palabra sobre los estudios superiores de los hijos (sin importar el nivel socio-económico del hogar), aunque ello no fue una regla estricta.

Sobre la base de los rasgos de cada perfil parental, les han sido colocados las siguientes denominaciones: autoritario, influyente y flexible. Los padres “autoritarios” fueron identificados en cerca de dos quintas partes de los entrevistados de cada grupo. Su principal rasgo es que dejaban poco o nulo margen de decisión en materia de estudios superiores a sus hijos²¹⁸. Se

²¹⁸ La investigación no permite una afirmación segura, por distar de los objetivos de la tesis, pero luego de sistematizar los datos levantados en el trabajo de campo surgieron indicios que apuntan

trataba de una defensa enérgica y firme del proyecto parental. Por lo general, esta actitud de los progenitores no solo fue experimentada por el entrevistado, sino también por sus hermanos. En estos casos, los padres decidían la(s) carrera(s) e, incluso, la(s) universidad(es) donde debía(n) o podría(n) cursar estudios superiores sus hijos. Este es el caso de Patricio (Adm, p), quien recordó:

“[Mi padre me dijo] “tú escoge tu carrera, yo no voy a escoger tu carrera por ti, lo que vas a hacer los próximos cincuenta años, ese ya es tu tema, pero yo te escojo la universidad [...] A mí no me digas que “el tráfico”, el tráfico sí era ya un problema; no me digas que “tus amigos no van allá”. Este, nada. Tú dime “qué carrera quieres escoger”, y yo te digo “a qué universidad vas a ir”.

Ciertamente, Patricio reconocía que, a pesar de que su padre le indicó que escoja la carrera que iba a estudiar, no hubiera podido optar por carreras que su padre consideraba como de poca empleabilidad, por ejemplo, Literatura, Cinematografía o Artes Escénicas. De allí que sintetizara esa idea del siguiente modo: “En mi casa, un poco a la antigua, de verdad, si sabías que querías ser guitarrista, te tiraban la guitarra por la cabeza”. En efecto, los testimonios de los entrevistados permitieron identificar que los padres autoritarios solían exigir a sus hijos que estudien carreras que, a la luz de las representaciones sociales imperantes en el hogar, eran “lucrativas”. En línea con ello, prohibían a sus hijos que estudien (o se negaban a pagarles) carreras que consideraban poco rentables o de menor empleabilidad. En ese modelo, encajan los progenitores de Luis (Adm, p), quien señaló que, si les hubiera dicho a sus padres que quería estudiar Arte, Teatro o Literatura: “Hubiera recibido una mirada bien fuerte. [Ya que], [f]amiliarmente, lo obligatorio es el cartón: “Saca tu cartón. Después del cartón, si quieres ir a pintar paredes en el parque Kennedy, ya””. Ciertamente, Luis no ingresó obligado a la carrera de Administración de la UP, pero su hermano sí: “[su hermano] [n]o sabía que hacer; y mi papá dijo: “si estudias, estudias en la Pacífico””.

De modo similar, César (Eco, np) recordó que experimentó “un montón de presión familiar a que básicamente, si estudiabas en una universidad tenía que ser [menciona las cuatro universidades del Consorcio de Universidades] [...] y, si no, ¡nada!”. Igualmente, Javier (Adm, p), cuyo papá es empresario, mencionó que sus padres tenían bien claro el peso del cartón de la UP y qué tipo de profesional quiere un empresario en su equipo: “si iba a estudiar Administración o Economía, no me iban a dejar hacerlo en ningún otro lado [diferente de la UP]” [...] “Así como si hubiese estudiado Arquitectura, probablemente, me hubiesen dicho: “te vas a la [menciona una universidad del Consorcio de Universidades]””. Sin embargo, Javier (Adm, p), no pudo optar por Arquitectura. Al respecto, explicó que, durante su trayectoria escolar, comenzó a sentir una fuerte inclinación hacia el campo artístico-creativo, pero no pudo canalizarla a través de sus estudios universitarios, debido a que fue encaminado a estudiar una carrera más rentable. En efecto, cuando planteaba a sus padres la posibilidad de estudiar carreras orientadas al Arte, la respuesta siempre era la misma “¿tú te quieres morir de hambre?”. Posteriormente, se inclinó por la carrera de Arquitectura, incluso, en la etapa final de su trayectoria escolar, consiguió

a que los padres autoritarios corresponden a hogares que pueden ser calificados como “conservadores”.

trabajar durante algunos días, en un estudio de arquitectos, en funciones de apoyo básico, para así familiarizarse con el ambiente de la carrera. Sin embargo, al final, cuando fue necesario tomar una decisión, sus padres le dijeron “la carrera [de Arquitectura], es bien larga, es bien jodida, y no vas a recuperar la inversión antes de lo que tú crees”.

Es importante destacar que, además de Administración y Economía, destacaban, en el grupo de las carreras que los padres consideraban rentables, aquellas del campo de las ingenierías, particularmente, Ingeniería Industrial, Ingeniería Civil e Ingeniería de Sistemas. También eran aceptadas carreras más tradicionales, pero de fuerte capital simbólico, como Derecho o Medicina. En todo caso, el nivel de autoritarismo podía llegar a ser tal que los padres no dejaban margen de acción a sus hijos. Incluso, al interior del grupo de carreras que, en las representaciones sociales, suelen ser consideradas rentables. Este último es el caso de las imposiciones que experimentó Valery (Eco, p):

“Debí haber estudiado Administración” [...] “Nunca me gustó tanto [la carrera de Economía]; o sea, siempre me..., o sea, llevé todos los [cursos] electivos de Administración” [...] “Mi mamá me dijo: “papelito de economista vale más que de administrador””.

Otras dos quintas partes de los entrevistados de cada grupo describieron a padres que pueden ser calificados como “influyentes”. Se trata de progenitores que, en algunos casos, llegaban a generar discrepancias entre sus discursos y sus reales aspiraciones. En términos simples, **le podían decir a su hijo que “estudie lo que desee”, pero si este último mostraba interés por carreras con limitada proyección de rentabilidad** o prefería universidades percibidas como de poca exigencia académica, **trataban de convencerlo que cambie su elección.** Dichas formas de influencia no solían ser impositivas ni autoritarias; por ejemplo, los padres trataban de reflexionar con el hijo y convencerlo de las mayores oportunidades laborales de carreras diferentes a las que le interesaban. Por ejemplo, Natalia (Con, np), en algún momento, consideró estudiar una carrera del campo de las Artes. Sobre la respuesta de sus padres a ese interés, recuerda: “[...] no me dijeron, ¡no!, tajantemente, ni se molestaron; pero sí me dijeron como “reflexiona hija, piénsalo bien, ¿no?; o sea, fíjate dónde vas a tener trabajo”.

En otros casos, los padres no solo invitaban al hijo que reflexione sobre las perspectivas de la profesión que le interesaba (especialmente, cuando no la consideraban rentable), sino que trataban de desanimarlo con explicaciones sobre los riesgos que percibían en esa carrera. En esa línea, Ana María (Con, np) recordó:

“Justo cuando yo pedí opiniones [para escoger una carrera], yo decía [a sus padres], este, “quiero ser chef” y era como que “ay, Ana María, por favor, tú acá no cortas ni una cebolla y vas a ser chef, no te pases”, ¿no?. Entonces, cuando yo les dije, que digamos... porque era esa o Contabilidad, yo no tenía otra, este..., otra opción más, entonces, dijeron “sí”; o sea, “ese tipo de carreras, sí”, pero yo sé que si hubiera dicho “¡no!, yo quiero ser chef o quiero estudiar Teatro” digamos que la motivación de mi papá no hubiera sido la misma”

Una situación similar fue la de Silvia (Eco, p), a quien, desde niña, la Diplomacia le había despertado curiosidad e interés. Preguntó a su madre cuáles carreras podían permitirle ser diplomática. Ella le dijo que Derecho, Administración y Economía. Descartó Derecho y Administración, por lo cual creció diciendo “voy a estudiar Economía, voy a estudiar Economía, voy a estudiar Economía” Sin embargo, recordó que, en la época en la cual estaba terminado sus estudios escolares, su madre, aparentemente, ya no quería que dirigiera su trayectoria laboral hacia la diplomacia:

“Entonces, siempre me decía “si tú quieres estudiar diplomacia vas a tener que ser el secretario 1, secretario 2, secretario 3; entonces, para que llegues a ser lo que quieres, te va... y tienes que tener contactos, conocidos, porque, sino, no vas a ir a ningún lado”. Entonces, cuando ya me dijo eso, dije “chau” [...] “De allí cambié de chip y dije “quiero trabajar en bancos” y dije “bancos, bancos, pero bancos, bancos, bancos”. Ni sé qué hacía el cajero o hasta fácil de cajero pensaba “bancos, bancos, bancos” y sigo trabajando en bancos”.

Regularmente, el proceso de “influencia” vocacional sobre el hijo era una especie de “lento goteo” de ideas, discursos, incentivos, condicionamientos, o experiencias. Un esfuerzo constante que duraba años para tratar de orientar las preferencias y elecciones del hijo, en el cual, además de las conversaciones con profesionales “exitosos”, eran incluidas participaciones en ferias vocacionales, visitas a las universidades favoritas de los padres e, incluso, premios o incentivos por logros académicos alcanzados durante la trayectoria escolar.

Ciertamente, no aparecían tensiones de naturaleza vocacional con los padres cuando el hijo manifestaba interés en estudiar carreras consideradas rentables por sus progenitores. Sin embargo, en el caso de los padres influyentes, resulta complicado establecer si dicha vocación emergió de modo natural (no controlado); es decir, como resultado de averiguaciones y búsquedas personales que realizó el hijo, las cuales nutrieron un proceso de reflexión íntima que implicaba la autoevaluación de los propios intereses, inquietudes y habilidades. En efecto, podría haber ocurrido que el desarrollo de la vocación no fue producto de una reflexión íntima y autónoma del hijo, sino el resultado de un proceso “oculto”; estratégicamente, guiado por los padres: los discursos de la sobremesa, el control de las amistades, la vigilancia de la relación de la hija con el enamorado o del hijo con la enamorada, la elección de un colegio en función del perfil vocacional que tiende a promover en sus estudiantes, la supervisión del desempeño escolar y de las actividades extraacadémicas, etc. Este tipo de relaciones entre padres e hijos, basadas en una aparente libertad, que es regulada de modo casi “invisible” o imperceptible, calza con la descripción que realiza Slavoj Žižek (1999) sobre el superego que ha emergido en la Postmodernidad²¹⁹.

²¹⁹ Según Giddens y Sutton (2014: 31), la Postmodernidad es el período que sigue a la Modernidad, aunque está definida con menor claridad. Se trataría de un período pluralista y socialmente diferente de la Modernidad. En la Teoría Social, el “giro postmoderno” se habría iniciado a mediados de la década de 1980, aunque la noción de “postmoderno” puede ser encontrada una década antes, en los campos artístico y cultural: desde la Arquitectura hasta la industria cinematográfica. Para la Sociología, una obra clave para presentar este período es “*La condición posmoderna*” de Jean-François Lyotard, en la cual expuso su tesis de que algunos de los principales ejes de la sociedad moderna estaban perdiendo centralidad. En concreto, Lyotard

Según Žižek (1999: 8-9), la sociedad reflexiva postmoderna, aparentemente, es hedonista y permisiva; pero, en realidad, está saturada con reglas y restricciones destinadas a garantizar el bienestar: desde las prohibiciones sobre el consumo de cigarrillos en lugares públicos hasta las advertencias sobre los efectos del consumo de ciertos alimentos. No obstante, simultáneamente, aparece una vía liberadora que propone “tú puedes”: tú puedes comer y beber lo que quieras, incluso, odiar, pelear y matar; pero “te sometes a las consecuencias que advierten las reglas sociales. Así, al ofrecer este tipo de “seudoliberación”, el superego suplementa la estructura explícita de la simbólica ley social. En ese contexto, Žižek propone que la aparente oposición entre el placer y el deber es superada de dos modos diferentes:

El poder totalitario va aún más allá que el tradicional poder autoritario. Lo que dice, en efecto, no es, ‘cumpla su deber, a mí no me importa si le gusta o no’, sino: ‘Tiene que cumplir con su deber, y tiene que gozar haciéndolo’. (Ese es el modo en que la democracia totalitaria funciona: no basta que la gente siga a su líder, deben amarlo.) El deber deviene en placer. Segundo, está la paradoja invertida del placer convertido en deber, en una sociedad ‘permisiva’. Los sujetos experimentan la necesidad de ‘pasarlo bien’, de disfrutar, como si fuera un deber y, por consiguiente, se sienten culpables si no son felices. El superego controla la zona en que estos dos contrarios se superponen, donde el mandato de disfrutar cumpliendo tu deber coincide con el deber de disfrutarlo (1999: 9).

La conducta de los padres influyentes puede ser leída desde la perspectiva de Žižek (1999). En este caso, correspondería al proceso de apelación a los sentimientos profundos del hijo, el cual no sería más que uno de los diversos mecanismos que, en el mundo postmoderno, sirven de disfraz simbólico para el ejercicio de la tradicional autoridad paterna:

El concepto psicoanalítico que denomina el corto-circuito entre la represión y lo que se reprime es: superego. Como Lacan enfatizó una y otra vez, el principal contenido del mandato del superego es: ¡Goza! Un padre trabaja duro para organizar una excursión de domingo que se posterga una y otra vez. Cuando finalmente se lleva a cabo, está harto de todo y les grita a los chicos: ¡Ahora mejor que se diviertan! El superego [postmoderno] trabaja de una manera diferente a la ley simbólica. La figura paterna que es simplemente ‘represiva’; a modo de autoridad simbólica, les dice a los chicos: ‘Tienen que ir al cumpleaños de la abuela y portarse bien aunque se aburran a muerte, no me importa lo que quieran, tienen que ir’. La figura del superego [postmoderno], en contraste, le dice a los chicos: ‘Aunque saben cuánto la abuela quiere verlos, sólo tienen que ir si realmente quieren, si no quieren ir, se pueden quedar en casa’. La trampa que realiza el superego es que parece que les ofrece a los chicos una elección, cuando cualquier chico sabe que no se le ha dado ninguna elección, en absoluto. Peor que eso, está recibiendo una orden y se lo dicen con una sonrisa al mismo tiempo. No solamente: ‘Tú debes visitar a tu abuela, no importa lo que quieras’. Pero: ‘Tú debes visitar a tu abuela y tienes que estar contento por eso’. El superego ordena gozar haciendo lo que tienes que hacer. ¿Qué pasa después

consideró que la **ciencia**, que había sido la forma dominante de conocimiento durante el período moderno, perdía legitimidad a medida que la gente comenzaba a buscar formas locales de conocimiento, tales como el antiguo conocimiento popular y las creencias religiosas y de sentido común” (Giddens y Sutton 2014: 31-32).

de todo si el chico toma esto como si fuera una verdadera elección y dice: ‘no’? El padre lo va a hacer sentir horriblemente mal: ‘¿Cómo puedes decir eso? ¿Cómo puedes ser tan cruel? ¿Qué hizo tu abuela para que no quieras verla?’ (Žižek 1999: 6-7).

Sea como fuere, una de las preguntas de la guía de entrevistas aplicada a todos los participantes trataba de averiguar si sus padres les hubieran permitido estudiar una carrera vinculada a las Artes o a las Humanidades²²⁰. Al respecto, un grupo importante de egresados, quienes consideraban que habían optado por carreras del campo económico-empresarial de modo voluntario, reconocían que les hubiera resultado difícil o muy complicado convencer a sus padres que los dejen estudiar carreras que no eran “rentables” según las representaciones sociales de sus progenitores. En efecto, los entrevistados eran conscientes que conseguir estudiar dichas carreras hubiera sido el resultado de largas y duras “negociaciones” con sus progenitores. Tal como explicó César (Eco, np), si hubiera preferido estudiar Arte, Historia o Literatura, “[sus padres] hubieran terminado cediendo, pero iba a ser una lucha”.

Finalmente, un grupo minoritario de entrevistados de cada grupo realizó descripciones de **padres que pueden ser calificados como “flexibles”, los cuales empatarían con el estilo de educación de los padres indulgentes o permisivos que propusieron Maccoby y Martin (1983)**, el cual fue explicado en la subsección 2.2.1.2, que analizó las aspiraciones de los padres y su influencia en las decisiones vocacionales de sus hijos. En estos casos, los progenitores les insistían a sus hijos que los apoyarían plenamente en su vocación. Ciertamente, incluso en el caso de algunos padres flexibles, parece haber una influencia indirecta, no intencional, de origen parental sobre las preferencias vocacionales de los hijos. Ello resulta evidente ya que los entrevistados terminaron estudiando carreras del campo económico empresarial. Por ejemplo, Salomón (Adm, np) consideró que no hubiera tenido problemas para escoger carreras no lucrativas, por ejemplo, dedicarse profesionalmente a la Música: “los dos [sus padres], siempre, me dieron total libertad [...] Los dos, siempre, desde pequeño, digamos, me dieron esa libertad, esa confianza de “elige lo que tú quieras””. A pesar de ello, terminó siendo atraído por la actividad laboral que ejercía su padre, quien era administrador. Este último había seguido estudios superiores de nivel técnico en dicho campo y llegó a ser jefe de logística de una empresa. Como narró Salomón, las interacciones que pudo aprovechar, gracias a las labores que desarrollaba su padre, ayudaron a definir la carrera que deseaba estudiar:

“De pequeño iba y veía cómo era el ambiente de oficina de trabajo que él [su padre] seguía [...] Fin de semana, podía acompañarlo al trabajo y veía cómo era su ambiente de trabajo, ¿no?, y era algo que me agradó. Dije “Uf, ok, trabajo de

²²⁰ La introducción de dicha pregunta no es casual, ya que La Serna (2021: 153) investigó los desafíos académicos y laborales que enfrentaban los estudiantes inmigrantes de la UP, denominados coloquialmente como los “alumnos de provincias”. Así, encontró que, a varios de ellos, sus padres les habían impedido estudiar carreras que no eran “rentables” (desde la representación de los progenitores). Entre las carreras vedadas, estaban las Ciencias Políticas, la Sociología, la Historia, entre otras de los campos de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales (a excepción de Economía y Administración, a las cuales los padres sí consideraban rentables).

oficina, compañeros”. Me agradaba lo que hacía, más o menos, para la edad que yo tenía, me llamaba la atención. Sumado, después, a... reforzado, como te digo, a test vocacionales y, un poco, buscando un mix de lo que es números y letras”.

Es importante notar que, en los casos de entrevistados con padres autoritarios o con padres influyentes, las preferencias parentales respecto de las universidades diferían en función del nivel socio-económico del hogar. Así, en el grupo de origen privilegiado, los padres aspiraban que sus hijos estudien en universidades del Consorcio de Universidades o en el extranjero. En cambio, en el grupo de origen no privilegiado, las posibilidades objetivas de estudiar en el exterior, prácticamente, eran nulas, por lo cual las expectativas de los padres se concentraban en universidades del Consorcio de Universidades. Para ello, los padres proyectaban (y, en efecto, realizaron) un gran esfuerzo económico que les permita pagar las escalas de pensiones más bajas de dichas universidades. Por ejemplo, Lorenzo (Adm, np) recordó los esfuerzos que realizó su familia para solventar sus estudios universitarios: “Tengo una hermana mayor y, en esa época [cuando él estaba terminado el colegio], ella estaba en la mitad de la carrera [en una universidad privada que no es del Consorcio de Universidades, sino de menor costo]. Entonces, allí ya venía un problema y los sueldos de ambos padres no alcanzaban”. Consecuentemente, su mamá emigró a una sociedad del Norte para trabajar y, así, generar ingresos adicionales para poder pagar las universidades de sus hijos. Como explicó Lorenzo, “si se hubiera quedado en Perú, creo que, con los sueldos que manejaban en ese momento ambos [su padre y su madre], no alcanzaba”.

Incluso, para cubrir los costos de los estudios universitarios de sus hijos, algunos padres involucraron en dichos esfuerzos a miembros de la familia extendida (abuelos o tíos de sus hijos). Asimismo, los padres y los propios hijos abrigaban esperanzas de obtener, por méritos académicos, alguna beca o ayuda económica de la universidad a la cual ingresarán²²¹. Ciertamente, algunas universidades nacionales de mucho prestigio también eran una posibilidad considerada en el proyecto parental del grupo de origen no privilegiado (normalmente, se trataba de casas de estudios con tasas bastante bajas de ingresantes respecto de los postulantes). Sin embargo, los entrevistados, como sus padres, preferían las universidades privadas exigentes académicamente. El testimonio de Felipe (Eco, np), sintetiza varias de las opciones y estrategias previamente descritas:

“Mis tíos, que eran hermanos de mi mamá, ellos me recomendaban que vaya a una universidad pública [menciona varias universidades nacionales de prestigio], ¿no? Pero, cuando yo veía temas, por ejemplo, de contratación, todo, veía que, más que nada, eran universidades privadas las que el mercado terminaba contratando. Entonces, allí me desanimé un poco y lo conversé con mi mamá y le pregunté. Cuando ella me dijo elije qué universidad quieres, yo le dije “pucha, me gustaría la Pacífico”. Me dijo, “mira, si quieres ir a la Pacífico, hay cosas que tenemos que comenzar a ajustarnos”. Y, cuando yo hice las cuentas, en realidad,

²²¹ Conviene mencionar que, en el año del ingreso a la Universidad del Pacífico de la población objeto de estudio de la presente investigación, no existían programas masivos de becas, como las que comenzó a otorgar de manera focalizada “Beca 18”, modalidad ofrecida por el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), entidad encargada de su implementación (Rodríguez y Morey 2020: 5).

me di cuenta que ni ajustándonos íbamos a llegar, porque, en la charla [de orientación vocacional] de la Universidad, te daban las escalas y todo [...] Pregunté por temas de becas en la Universidad [del Pacífico]. Me dijeron que “para poder hacer una beca, primero, tenía que estar un año; tenía que tener el promedio de un año”. Entonces, mi objetivo siempre fue: “yo no puedo pagar la Universidad. Si no puedo pagar la Universidad, mi única forma es conseguir una beca”. Entonces, yo apunté a conseguir una beca después del primer año y conseguí un subsidio de la Universidad. Había subescalas [escalas de pensiones menores a la más baja de las 4 que tenía la UP]. [...] Entonces, yo, allí [su primer año en la UP], pagué la escala más baja, ¿no? Eh..., mi mamá buscaba allí. A veces, se pedía prestado o mis tíos, por allí, a veces, le prestaban dinero, ¿no?; porque era como para cubrir un año y que yo, de allí, pueda conseguir algún tipo de subsidio. Por lo menos, hasta que ella, después, pueda equilibrarse, porque justo yo después entré a la Universidad cuando ella estaba en un momento de desempleo. Incluso una de las preguntas que me hizo la asistente social cuando ingresé, fue “¿cómo vas a pagar la Universidad si tu mamá está sin empleo, no?” Y, por allí, tuvimos que mostrar los ahorros. Me acuerdo que mi abuelo tenía su esto [jubilación] de pensionista; o sea, sumando así como que podía llegar a la escala más baja. Entonces, me aceptaron y me pusieron en la escala más baja. Y, después de un año, conseguí que me den una subescala [una beca parcial que implica pagar menos que la escala más baja] y casi la mitad de la carrera la hice con esa subescala”.

La narración previa ejemplifica un fenómeno que será recurrente a lo largo de las experiencias que compartieron diversos entrevistados: **Ante la escasez de capital económico y la ausencia de soportes de tipo institucional**, como los que provee un Estado del Bienestar²²², **los individuos de las sociedades del Sur deben sobreesforzarse para superar los desafíos existenciales**. En dicho proceso, despliegan, normalmente, de modo simultáneo, dos recursos fundamentales. En primer lugar, **aprovechan al máximo sus energías personales**: compromiso, dedicación, perseverancia, vigor, ánimo, resiliencia, reflexividad, autocontrol, etc. En segundo lugar, **acuden a soportes de tipo**

²²² Ciertamente, durante las últimas décadas, han ocurrido cambios en las políticas de los Estados del Bienestar europeos que suelen reflejarse en una reducción de los soportes que tradicionalmente brindaban: “[...] las reformas de los seguros de desempleo se concentraron en aumentar las exigencias y en disminuir los beneficios y el tiempo financiado a cargo del seguro. [...] Situación similar se registra en relación a los sistemas de pensiones los que han sido sujetos de reformas paramétricas para lograr los equilibrios financieros. Ello se tradujo, en algunos casos, en la extensión de las edades de jubilación y el ajuste de las contribuciones” (Tokman 2006: 10). Ya sea que dichos cambios sean percibidos como un ajuste del Estado Benefactor o como un desmantelamiento de este, generan tensiones individuales. Desde la experiencia francesa, Catalina Arteaga y Danilo Martuccelli (2012: 291) plantean que los individuos son plenamente conscientes que su existencia depende significativamente de una serie de derechos y protecciones, los cuales eran garantizados y ofrecidos por el Estado Benefactor. De allí que reconozcan el malestar subjetivo que los cambios en el Estado del Bienestar producen sobre la personalidad: “Un término resume tanto en los debates públicos como en la literatura especializada este sentimiento: el sufrimiento (*souffrance*)”. En contraste, en países que implementaron reformas promercado que no ofrecieron suficientes soportes institucionales, los malestares subjetivos son diferentes. Desde la experiencia chilena, Arteaga y Martuccelli (2012: 279) recuerdan que “las relaciones entre los grupos sociales sufrieron una profunda transformación a causa de una economía que [...] reguló sobre nuevas bases el mercado de trabajo y transformó los principios de protección social y los servicios públicos a los cuales los ciudadanos pueden tener acceso”. Ello llevó a que, entre los individuos, impere una inquietud: la “inconsistencia posicional”, así como un malestar subjetivo propio del orden social que impera en sus países: el miedo.

relacional; en otros términos, **aprovechan su capital social**: redes de contactos (familiares, amicales, laborales, etc.) funcionales para enfrentar los retos que les impone la vida. Ciertamente, no basta obtener de manera innata las energías personales o heredar el capital social gracias a la cuna de origen; es necesario, respectivamente, fortalecerlas y producirlas de manera continua. De este modo, emergen los individuos que Araujo y Martuccelli (2020: 7-8) califican como “hiperactores relacionales”:

El individualismo en América Latina es la filosofía de un hiper-actor relacional, esto es, se trata de un individualismo agentico (Araujo; Martuccelli, 2012 [a y b], 2014; Martuccelli, 2015). Ésta es la tradición del individualismo en la región. El individuo debe sobreponerse, gracias a su habilidad, su esfuerzo y sus relaciones, a las situaciones. Ser hábil es por sobre todo ser capaz de aprovechar las oportunidades. [...] El individuo se concibe y se enuncia subrayando sus capacidades de hiper-actor: el conjunto de competencias adquiridas y necesarias para desenvolverse en la vida social. De este modo, es desde las vicisitudes del lazo social más que desde los programas institucionales como los individuos construyen su individualidad. Estas capacidades se materializan en dos polos, por un lado, en una fuerte afirmación de sí en torno al esfuerzo y la habilidad ([De] Souza, 2012), por el otro, en la capacidad a movilizar o tejer relaciones. El individualismo agentico oscila, así, entre un discurso abiertamente heroico sobre sí mismo y el reconocimiento subrepticio del sostén recibido por parte de ciertas personas o redes. Esta dualidad distingue por lo demás de manera inequívoca el individualismo agentico del modelo del *Self Made Man*. El individuo es un hiper-actor relacional. La evocación permanente de la confianza en sí mismo obtiene su plena significación sociológica si se la entiende como el combustible indispensable que es preciso poseer para enfrentar los retos cotidianos. Esta actitud permite, por ejemplo, a muchos individuos, poder sentir (o al menos decir) que, si su situación económica se deteriorara en exceso, encontrarían empero en ellos, y en un círculo estrecho de relaciones, la fuerza necesaria para salir adelante. Aquí reside la especificidad del individualismo latinoamericano y de sus actores fuertes.

Ciertamente, el Estado peruano posee instituciones cuyo objetivo es proveer diversos servicios públicos: educación, salud, seguridad policial, etc. No obstante, los bienes y servicios que ofrecen son sumamente precarios, incapaces de resolver los problemas que motivaron su creación; por lo cual, en la práctica, quienes no pueden pagar a proveedores privados experimentan una sensación de “abandono estatal”. Ese tipo de Estado, que “aparenta” estar presente, ha sido denominado “El Estado *low-cost*” por Álvaro Gálvez (2025: 24), para quien la precariedad de los servicios públicos se debe a que el gobierno opera bajo una lógica de reducción de costos. De allí que, ante el abandono estatal, la mayoría de la población deba buscar soluciones por cuenta propia. En muchos casos, formas de capital social como las redes de soporte relacional.

Por otro lado, conviene destacar que **los entrevistados que dispusieron de cierto “margen de maniobra” para elegir sus estudios superiores, por lo general, primero seleccionaban la carrera y luego la Universidad**. En este proceso, influían mucho sus amigos del colegio o de otros espacios sociales; los modelos familiares a seguir, como un primo o tío considerado “exitoso”; los profesores de sus colegios que más admiraban; así como las campañas de promoción realizadas por las propias universidades, por ejemplo, las charlas de

carrera o las exposiciones en las ferias vocacionales organizadas por los colegios o por algunas universidades. Por ejemplo, a Laura (Adm, np), la ayudó a definir que quería estudiar Administración de Empresas no solo la influencia de su familia (la cual, por el lado de su padre, era de emprendedores), sino también el sistema de orientación vocacional de su colegio: “Los conversatorios que, en estos años, mi colegio estableció y, bueno, en donde nos permitía, siempre, en las tardes conversar con profesionales que ya venían ejerciendo las carreras en el ámbito laboral”.

Los entrevistados comparaban las orientaciones recibidas en dichos espacios con sus preferencias, autoconceptos e inclinaciones vocacionales, lo cual les facilitaba el proceso de toma de decisiones en materia de selección de carrera y universidad para estudiarla. Ciertamente, esas comparaciones eran realizadas en el marco de las restricciones que imponía el proyecto parental. Además, en el caso del grupo de origen no privilegiado, eran añadidas las restricciones asociadas a las posibilidades de gasto en estudios superiores de sus hogares.

Conviene reconocer que, **en el grupo de origen no privilegiado, fue posible encontrar casos donde el propio entrevistado narraba que buscaba una carrera y universidad que lo blindara contra el desempleo.** En ello, influía la biografía del individuo o la historia de su familia; por ejemplo, períodos de desempleo de uno o ambos padres que llevaron al hogar a dificultades económicas. Este tipo de testimonios revelan la importancia de los eventos del pasado en decisiones del presente. Como recordó Natalia (Con, np), en su proceso de evaluación sobre posibles carreras a estudiar, consideró desde Derecho hasta Periodismo, incluso, una carrera del campo de las Artes. En dicho proceso, fue muy marcada por comentarios de amigos e información que recibía sobre las proyecciones de empleabilidad y remuneraciones de las diferentes carreras. Ciertamente, detrás de ello, estaba la sombra de los problemas económicos por los que habían pasado sus padres, tal como revelan las siguientes narraciones:

“En una feria de universidades en el colegio, estaba la UP, ¿no? y, este, y, bueno, vi un poco el *brochure*, me explicaron, ¿no? y recuerdo que me dijeron, no sé cómo llegué a ese momento de la conversación, pero recuerdo que me dijeron “No, sí, los contadores de la UP salen y al toque consiguen trabajo”, ¿ya?. Yo, personalmente, o sea, mi historia familiar viene marcada por un tema económico. [...] Sí tengo la memoria de que, en esta época complicada del país [durante la década de 1990], mi papá perdió el trabajo [...], yo creo que eso influyó. O sea, esa historia influyó mucho en mí, porque yo, en algún momento de mi quinto año de secundaria, tenía temor de salir al mercado laboral y no encontrar trabajo [...]”.

No solo ello, Natalia (Con, np) recordó que le comentó a una amiga del colegio (un año mayor que ella) su interés por estudiar una carrera del campo de las Artes. En respuesta, su amiga le dijo “Ay, Natalia, tú te quieres morir de hambre ¿no? Entra a la UP, que es la mejor, que tiene como super profesores, que vas a salir muy bien”. Un temor similar experimentó Felipe (Eco, np), quien fue atraído por diversas Ciencias Sociales. De ellas, optó por la carrera de Economía, debido a que se había formado la idea de que lo protegería mejor frente al riesgo del desempleo:

“Me gustaba bastante el tema social y, además, de que..., o sea, también, algo que pesó bastante en qué carrera elegir, porque también me gustaban temas de Antropología, la misma Sociología, cosas así, eh, me pesó mucho ver una investigación que, cuando yo estaba justo postulando a las universidades, salió sobre las carreras mejores pagadas. Y Economía estaba mucho más alto que Antropología, que Sociología, ¿no?, [...] De hecho yo vengo de una familia de clase media baja, entonces, y ver que mi mamá en Sociología, por ejemplo, a veces, pasaba por etapas de desempleo de uno o dos años. Entonces, no quería sentir esa sensación también de estar como buscando mucho temas laborales, pasar por períodos largos de desempleo, cosas así”.

Además de consideraciones laborales como las previamente descritas, los testimonios de los entrevistados permitieron notar otras tendencias en los factores que influyeron en la elección de la carrera a estudiar. Por ejemplo, quienes optaron por la carrera de Economía, atribuían dicha elección a su interés por los fenómenos sociales y/o a que se consideraban hábiles en temas numéricos. Esto último era importante, debido a que la mayoría había averiguado que la carrera de Economía poseía una fuerte carga de cursos cuantitativos.

A su vez, parte importante de **los entrevistados que optaron por la carrera de Administración fueron atraídos por la variedad de ámbitos laborales que les ofrecía esa carrera**. Por ejemplo, quienes poseían un perfil más inclinado a los temas cuantitativos podían trabajar en Finanzas. A su vez, los postulantes más creativos fueron atraídos por la posibilidad de especializarse en Marketing; mientras que quienes estaban interesados en temas más asociados a la Psicología consideraban que podrían laborar en el campo de los Recursos Humanos. Otro factor que atraía a la carrera de Administración era que les ofrecía herramientas para emprender sus propios negocios. No solo ello, varios entrevistados estaban interesados en el campo empresarial, pero no sabían en qué área querían especializarse (Gestión, Finanzas, Marketing, Operaciones, Recursos Humanos, Negocios Internacionales o Emprendimiento). Justamente, escogieron la carrera de Administración ya que se habían informado o les habían recomendado que las asignaturas de esta les permitirían descubrir el área en la cual podían especializarse. En ese sentido, se encuentran los siguientes testimonios:

“No sabía qué hacer y quería algo genérico, pero tenía la seguridad de que quería trabajar en una empresa, porque había visto a mis padres trabajar en empresas y, bueno, dije, “verde”, no es que me disgustaba la idea, ¿no?, pero no sabía realmente ¿qué hacer?” (Martín, Adm, np).

“Siempre me llamó la atención estudiar como una carrera que me abarque algo global. No estaba muy segura hasta ese momento en qué desarrollarme específicamente. Siempre me llamó la parte o de Marketing o Recursos Humanos. Como que de personas, de repente, un poco, como me gusta mucho conversar con la gente; un poco, trabajar con gente y todo lo vi por ese lado” (Claudia, Adm, np).

“Una combinación de flexibilidad, eso me llevó a escoger la carrera de Administración, porque no tenía una pasión o una vocación tan definida o un *role model* que influya demasiado en qué cosa elegir, entonces, yo veía

Administración como una carrera que me iba a permitir trabajar con gente en la industria; en que yo descubra una pasión” (Abelardo, Adm, p).

En línea con las consideraciones previamente descritas, a algunos entrevistados que optaron por la carrera de Administración, **no les atraían carreras de dicho campo excesivamente especializadas, por ejemplo, Administración y Finanzas, Administración y Marketing o Administración de Recursos Humanos**, debido a que consideraban que no les permitirían descubrir cuál especialidad de las Ciencias Empresariales que calzaba mejor con su perfil y vocación. Además, anticipaban que carreras muy especializadas no les brindarían un panorama suficientemente amplio de las diversas áreas funcionales de las empresas, lo cual limitaría sus posibilidades laborales a futuro. También pensaban que una denominación muy especializada de la credencial podía frenar su progreso laboral y su empleabilidad²²³. Ciertamente, la representación de la carrera de Administración como un “comodín”, por su flexibilidad para adaptarse al ejercicio de diferentes intereses vocacionales, terminó siendo interiorizada por diversos entrevistados, tal como muestran las dos siguientes explicaciones sobre la elección de la carrera:

“También vi que Administración es una carrera que me permite tener varias opciones [escoger entre campos y especialidades laborales]. No necesariamente un abogado, tiene que ver casos y, bueno, aunque tiene el tema de empresa, el tema también de sector público. Pero, bueno, digamos que Administración tienes una gama de diferentes áreas que puedes manejar: Marketing; Recursos Humanos; Finanzas, eh, no sé, Comercial, temas también un poco” (Chantal, Adm, np).

“Yo creo que, a la edad de quince años, es difícil elegir una carrera para toda la vida, ya. Pero, justamente, elegí Administración, porque, independientemente y, al final, si quería ser, si quería enfocarme en, de repente, en la industria de la música, me invento, pues, de todas maneras, se necesita a alguien, ¿no?. O sea, que..., o sea, digamos que es una carrera que se puede amoldar a cualquier sector [de la empresa], eh, tiene amplias áreas. Puedes ser creativa en marketing, puedes ser más numérica en finanzas, puedes ser más..., te gusta Psicología, bueno, ándate a recursos humanos, es como que muy adaptable, ¿no?, a lo que a futuro te pueda gustar; o sea, hay más posibilidades de que puedas adaptar tu carrera” (Eloísa, Adm, np).

Ciertamente, no todos los entrevistados llegaron, de modo libre, a la conclusión de que, si estudiaban Administración, a futuro podrían combinar las competencias de dicha carrera con su vocación más intensa. Por ejemplo, Yolanda (Adm, p) narró la manera, más marcada por una mezcla de influencia y autoritarismo parental, en que llegó a dicha conclusión:

²²³ Para entender los temores asociados a la sobreespecialización en el nivel de pregrado, el autor de la presente tesis ha propuesto un ejemplo que sintetiza diversas ideas recogidas de los entrevistados: un “administrador hotelero”, debido a su formación, y, sobre todo, a la denominación de su credencial, estaría limitado a trabajar en hoteles. Sin embargo, un “administrador de empresas” podría trabajar en hoteles, entidades financieras, empresas de consumo masivo, etc. No solo ello, ante una crisis del sector turístico, el “administrador hotelero” corría el riesgo de perder su empleo y no encontrar otro fácilmente, pero un “administrador de empresas” podría migrar laboralmente, con mayor facilidad, a otro sector o industria que no estuviera en crisis.

“Yo sí quería estudiar Arqueología; pero mi mamá, este, me dijo “Ah, sí. Qué bien. Normal, pero ¿tú quieres ser empleado del Estado el resto de tu vida?” y yo dije “no”; entonces, este, dije “Ya, bueno ¿Qué puedo estudiar?” Y no sé. Viendo las carreras tradicionales, vi Administración y dije “Ya, bueno. Administración es algo que, de repente, más adelante puedo, este, diversificar en otras cosas”.

La búsqueda de un punto medio entre vocación y empleabilidad, en respuesta a las presiones parentales dirigidas a que sigan estudios asociados a profesiones rentables, también fue encontrada entre quienes ingresaron la carrera de Economía. Este es el caso de Augusto (Eco, p), quien reveló que deseaba estudiar Antropología, Arqueología o Historia, porque, desde pequeño, tenía curiosidades vinculadas a dichas disciplinas y sus intereses fueron orientándose a actividades que desarrollan los profesionales de estas: trabajo en campo, explorar, entender cómo funciona el mundo. Precisamente, escogió la carrera de Economía, debido a que era un punto medio entre su interés por los temas sociales y las presiones de su padre dirigidas a que estudie una carrera rentable. Tal como explicó Augusto: “[e]staba buscando una carrera que de alguna manera me conecte a las Ciencias Sociales y, entre todas, la Economía era como la que sonaba “entre social y ganar plata””.

En la elección de la universidad dónde cursar la carrera pesó el prestigio de la UP (tanto si quien elegía era el entrevistado o sus padres). Ciertamente, es oportuno reconocer que los rasgos de personalidad de los propios egresados y/o las aspiraciones parentales llevaban a que optaran por universidades de “prestigio”. En ese sentido, Fernando (Eco, np) fue directo al explicar la razón por la cual decidió estudiar en la UP: “En el momento en que yo estaba aplicando, lo único que yo conocía de la Universidad [del Pacífico] era el prestigio que tenía y, básicamente, el prestigio que tenía la carrera de Economía”. De modo similar, Joseph (Adm, p) explicó: “Me incliné por la [Universidad del] Pacífico, más que nada, por el nombre que tenía, por la trayectoria, y también porque muchos exPacíficos ocupaban los cargos que a mí eran mi sueño”.

Curiosamente, una señal de dicho prestigio eran los resultados de los procesos de admisión de las propias universidades. En ese sentido, les daba señales de “poco prestigio” que un grupo grande de sus compañeros del colegio, con perfiles de bajo desempeño académico, desearan postular o ingresaran fácilmente a una misma universidad. En asociación con ello, les atraían universidades que eran consideradas desafiantes o que no eran etiquetadas como “fáciles” o poco exigentes. Ello, es patente en el testimonio de Micaela (Adm, np), quien escogió la UP, hasta cierto punto, por descarte:

“La [menciona una universidad privada diferente de la UP] la descarté porque... todo el mundo estaba pensando en [esa universidad] y era como que “yo no quiero estar en [esa universidad]”. Aparte que todo el mundo decía que era muy fácil y todo”.

También era valorado que la Universidad del Pacífico estuviera especializada en Economía y Negocios. En ese sentido, Javier (Adm, p)

comentó: “Yo también obviamente quería exigirme académicamente, quería estar con los mejores, no, o sea, y yo sabía que no hay otra opción en cuanto a negocios, yo no le veía mucha competencia [a la UP] en ese momento”. En relación con el nivel de especialización de la Universidad, a algunos entrevistados **les parecía atractiva la escala pequeña de la UP, lo cual calzaba con la idea de una enseñanza personalizada y daba la impresión de que no se trataba de una organización masificada, sino de una especie de producto gourmet**. Ello se evidencia en las siguientes razones detalladas para explicar por qué fue escogida la Universidad del Pacífico:

“En ese momento, la UP se calificaba cómo la mejor en Economía y, en general, me gustó más por el tipo de ambiente. Era mucho más chica, tenía una especialización en Economía y, digamos, la reputación que le precedía era bastante fuerte” (Miguel, Eco, p).

“Entonces, me llamó la atención la carrera [de Administración], porque la vi como general, por decirlo así, y dije, “ya, voy a preguntar” y dentro de la carrera sentí que la [Universidad del] Pacífico era como la mejor en Negocios. En ese tiempo, eran solo tres carreras; entonces, la veía como... me gustó mucho el tema que sea chiquita; me gustó mucho el tema que te da una... eh, la veía como especializada en eso. Entonces, eso fue lo que más me gustó de la Universidad” (Claudia, Adm, np).

Sin embargo, **el indicador que más alimentaba sus percepciones y representaciones sobre el prestigio de una universidad era el “boca a boca”**. Como lo sintetizó Abelardo (Adm, p): “En mi época, se decía que la Pacífico era la mejor”. Ciertamente, las percepciones y representaciones sobre el prestigio de la UP eran reforzados por comentarios de amigos y familiares, así como de profesores y compañeros del colegio, los cuales coincidían sobre la “mucha” o la “poca” exigencia académica de una universidad y el destino laboral que esperaba a sus alumnos. En esa línea, destacaba la experiencia o el modelo de egresados “exitosos” de la UP. Por ejemplo, Joseph (Adm, p) comentó que dos primos suyos habían estudiado en la UP y ellos fueron su mejor referente: “[...] los dos son muy buenos, les ha ido super bien en la vida”.

Incluso, para la época en la cual postulaban los entrevistados, ya era posible acudir a comentarios en espacios virtuales; por ejemplo, foros de internet, donde los estudiantes de diversas universidades narraban cómo se “divertían”, además de otros eventos característicos de sus vidas universitarias. Sobre la base de dicha información, **los entrevistados descartaban aquellas universidades que, a pesar de ser privadas y de alto costo, les generaban la impresión que estaban marcadas por ambientes académicos poco exigentes**. Por ejemplo, narraciones de alumnos que, según sus propios testimonios en los foros, pagaban a los profesores para que los aprueben en sus cursos. **También los ahuyentaban aquellas universidades, cuyos alumnos saturaban los foros con discursos que revelaban vidas universitarias marcadas por el exceso de fiestas, consumo de licor e, incluso, de adicción a drogas ilícitas**. Este es el caso de Micaela (Adm, np) quien descartó estudiar en una universidad debido a que solía visitar un blog, donde los participantes narraban sus experiencias escolares y universitarias. Sobre los testimonios que allí leía comentó: “Incluso las drogas que se metían dentro de la misma Universidad, ni

que decir, de [menciona un bar] que estaba allí al costado [de la universidad que descartó]; los profesores, los pagos que se le hacían a los profesores para pasar los cursos; un montón de cosas [...] Las fiestas de la Pacífico uno ya sabe cómo terminan, pero las de [menciona la universidad que descartó] eran... y no era, solamente, parciales y finales, eran todos los fines de semana”. Ciertamente, **es fácil desprender que se trataba de ambientes distantes de las expectativas educativas del proyecto parental, el cual, tal como fue adelantado anteriormente, ya había sido asumido por la mayoría de entrevistados** al terminar su educación secundaria (etapa en la cual estaba siendo definida en su familia la carrera a estudiar y donde hacerlo).

El trabajo de campo evidenció que, en muchos casos, existió un proceso de autoselección. Es decir, la UP tiende a atraer a estudiantes entre cuyos rasgos de personalidad se encuentran la competitividad y las elevadas ambiciones²²⁴. Un ejemplo ilustrativo de ello es el argumento de Luis (Adm, p):

“Puede haber gente muy capa, hay creo en todas las universidades, pero, al menos, como que ya sabes con quiénes te has codeado. [...] el tipo de perfil, perfil de estudiante: alguien que tiene objetivos, expectativas. No vas a la Pacífico si quieres vivir de la renta que te da un terreno; o sea quieres algo, o sea, ¿entiendes?, hay ganas”.

Ciertamente, una vez escogida la carrera, en la selección de la Universidad, también influían los padres, particularmente, los de perfil autoritario. Tal como narró Augusto (Eco, p): “Cómo a todo padre, en esa época, [le] sonaba un poco mejor la Pacífico” [...] “Él me dijo “la mejor es la Pacífico” y no me acuerdo haberme presentado a alguna otra [universidad]”.

Conviene reconocer que los padres podían influir o forzar la selección de la Universidad, pero ello no elimina que las aspiraciones del hogar se hubieran contagiado al hijo o este último las hubiera interiorizado, sin un fuerte autoritarismo de por medio. También es posible que el hijo estuviera marcado por los rasgos de personalidad anteriormente mencionados (la competitividad y las elevadas ambiciones), a pesar de que su vocación apuntaba a carreras que no ofrecía la UP.

En todo caso, la competitividad de los ingresantes se reflejaba en la modalidad mediante la cual fueron admitidos. Así, del grupo central de la muestra, conformado por un total de 29 entrevistados entre ambos grupos (de origen privilegiado y de origen no privilegiado), 27 ingresaron a la UP por “admisión selectiva²²⁵”, la cual es una modalidad de postulación que facilita el ingreso a

²²⁴ La influencia de dichos perfiles la manera de enfrentar los desafíos de la vida universitaria será profundizada en las siguientes subsecciones.

²²⁵ En el proceso de admisión del año 2006, a través del cual ingresó la población objeto de estudio de la presente investigación, de las diversas modalidades de ingreso a la Universidad del Pacífico, las tres más conocidas eran la admisión selectiva, la escuela preuniversitaria y la admisión regular. La tercera se basaba en los resultados de un examen (basado en preguntas con alternativas múltiples: “examen para marcar”), pero era la modalidad que generaba menos ingresantes. Por el contrario, la admisión selectiva producía la mayor cantidad de los ingresantes. En términos precisos, del total de la población ingresante durante el año 2006, de la cual forman parte los egresados que son objeto de estudio, la admisión selectiva generó el 84%; la escuela

postulantes con alto rendimiento escolar y/o logros destacados en actividades extraacadémicas. De los dos postulantes que no ingresaron mediante la admisión selectiva, uno fue admitido por el programa preuniversitario (luego de aprobar los requisitos de la escuela preuniversitaria de la UP) y otra, por medio de la admisión regular (que es el examen de admisión). Ciertamente, alcanzar un elevado rendimiento académico en la trayectoria escolar, no necesariamente preparó a los entrevistados para una “aterrizaje suave” a la vida universitaria. Por el contrario, la UP los expuso a cambios y desafíos de diverso tipo, los cuales son descritos en las siguientes subsecciones.

2.2.4.2 El choque con la heterogeneidad social

Uno de los hallazgos más destacados del trabajo de campo es que, **al iniciar sus estudios en la Universidad del Pacífico, el principal cambio que experimentaron ambos grupos de entrevistados se asocia al encuentro con la heterogeneidad social**. Especialmente, para los entrevistados de origen no privilegiado, se trató de un choque que llevó a la representación de un universo dividido en posiciones socio-económicas muy delimitadas. Tal como lo sintetizó Felipe (Eco, np): “En la UP, lo que sí me di cuenta, al inicio, es que los estratos económicos son muy marcados”. Dichas divisiones condicionaron los procesos de sociabilidad en la Universidad; entendiendo que estos últimos reflejan el impulso natural a establecer relaciones de amistad con quienes es compartido el espacio social²²⁶. En esa línea, Chantal (Adm, np) explicó:

“Yo, en la UP, nunca me he sentido discriminada ni nada por el estilo. Ah, todo lo contrario, tengo muy buenos amigos. Yo nunca me he sentido, como “oye, yo tengo más y tú, menos” nada que ver, pero, obviamente, sí se siente la diferencia socio-económica en el aspecto, bueno, social, de los amigos que te haces”.

Ciertamente, el trabajo de campo evidenció diferencias muy marcadas en los procesos de sociabilidad desarrollados en cada uno de los dos grupos de la

preuniversitaria, el 13%, mientras que el examen de admisión solo aportó el 3% de los ingresantes (Beltrán y La Serna 2009: 75-76).

²²⁶ En el léxico sociológico contemporáneo, la “sociabilidad” designa una noción más amplia que el proceso de construcción de vínculos amicales. En ese sentido, es entendida como la disposición genérica de los seres humanos a establecer cualquier tipo de relación social; la cual, podría ser espontánea u organizada, solidaria o conflictiva, instrumental o gratificante por sí misma. El término “sociabilidad” también alude a las múltiples manifestaciones concretas de dicha disposición, ya sea bajo la forma de grupo, asociación, comunidad, y sobre la base de determinados tipos de interés y/o de necesidad (Gallino 2011: 798). En todo caso, Maurice Agulhon (2016: 108-109) reconoce que “[...] si los comportamientos de sociabilidad, la manera de reencontrar al prójimo, de frecuentarlo, de asociarse con él, etc., pueden ser objeto de análisis sociológico, es decir científico, es porque tienen características observables y estadísticamente comunes en el interior de una colectividad dada, y, más profundamente, porque son reglados, convenidos y codificados”. De allí que, ante la diversidad de nociones de “sociabilidad”, el estudio de esta última categoría exija acotarla al objeto de estudio. En consecuencia, para fines de la presente investigación, en especial, para el análisis de la trayectoria universitaria, la “sociabilidad” abarcará, fundamentalmente, el impulso natural que dirige la fabricación de las relaciones de amistad y las acciones que realizan los individuos para sostener esas relaciones. Ciertamente, las amistades fabricadas pueden responder a intereses propios de dicha trayectoria; por ejemplo, la necesidad de apoyo de pares para enfrentar las exigencias académicas.

muestra. Así, de la mayoría de testimonios de los egresados de origen no privilegiado, se desprende la experiencia del ingreso a un mundo social que les era “ajeno”, no solo en términos académicos, sino, particularmente, en materia de las dinámicas que caracterizaban la sociabilidad.

De los testimonios recogidos, es posible interpretar que los entrevistados de origen no privilegiado sintieron que eran parte de un grupo minoritario que terminó coincidiendo con un colectivo mayoritario en la misma Universidad. Esta división dicotómica de los individuos que comparten un espacio social ha sido abordada desde marcos de diversos campos de saber, con el objetivo de facilitar la interpretación y el entendimiento de las conductas intergrupales e intragrupalas. En ese sentido, la Filosofía clásica planteó la dicotomía “uno” y “otro”. En la Modernidad, el primer elemento de la dicotomía previa fue asociado a una carga de privilegios que conduce a superioridad; mientras que el segundo (ubicado en la denominada “otredad” o “alteridad”) fue asociado a la subordinación, incluso, al esfuerzo por conseguir el reconocimiento recíproco (Brugger y Schöndorf 2014: 375). Las relaciones entre ambas categorías aparecen en la obra de Friedrich Hegel (2010 [1807]: 265-267), quien, al momento de tratar la autoconciencia como una de las diferentes manifestaciones del espíritu humano, acudió a la alegoría de la relación dialéctica (y, hasta cierto punto, complementaria) del “señor” y del “siervo”.

Ciertamente, la Antropología encumbró a la “otredad” como fenómeno social, al ubicar a esa categoría entre las preguntas centrales de su campo de estudio. Como reconoce Esteban Krotz (2002: 57-58), dicha “otredad” o “alteridad” no puede ser reducida a la simple “diferencia”, ya que cada individuo es único, lo cual lleva a que siempre sea posible encontrar heterogeneidad entre los seres humanos. Además, la simple constatación de diferencias de naturaleza física, psíquica o social depende de la cultura de origen del observador. Más bien, la otredad fue relacionada con una clase especial de diferencia: la experiencia de la “extrañeza”. En ese sentido, ha sido propuesto que solo la confrontación con las particularidades, hasta entonces desconocidas, de otros seres humanos (idioma, costumbres, ceremonias religiosas, etc.) proporciona la verdadera experiencia de la extrañeza. De allí se desprende que la otredad no sea cualquier extrañeza, ya que no alude, de manera general o abstracta, a “otra cosa”, sino a “otros”.

Por ende, la alteridad “capta” el fenómeno de lo humano de una forma especial. Surgida del contacto entre culturas, continuamente remitida a él y referida a partir de él, representa una aproximación totalmente distinta de todos los demás intentos de captar y conceptualizar, de explicar y comprender el fenómeno del ser humano. La alteridad es la categoría central de una pregunta antropológica específica. [...] Una persona reconocida como el otro, en el sentido descrito aquí, no es considerada como tal en relación con sus particularidades individuales, y menos aún de las “naturales”, sino como miembro de una comunidad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como punto nodal de una estructura permanente de comunicación, como iniciado en un universo simbólico, como participante de una

forma de vida distinta de otras, *como resultado y creador* de un proceso histórico específico, único e irrepetible²²⁷ (Krotz 2002: 58-59).

Tal como fue explicado, en la sección 1.4.2, que describe la selección de la muestra central, la Sociología, desde su período clásico, también ha interpretado las relaciones observadas entre los “otros” y “nosotros”, entre las minorías y las mayorías. Uno de los trabajos pioneros en dicho campo fue realizado, a inicios del siglo XX, por George Simmel, quien analizó la conducta de los “extraños” o “extranjeros”. Allí, propuso que “el extranjero significa la cercanía de lo lejano” (Simmel 2012 [1908]: 21). Por su parte, Alfred Schütz (2012 [1944]) analizó los sentimientos, pensamientos y acciones de individuos a quienes designó como “forasteros”, esto es, los “recién llegados” a las grandes urdes de Europa a fines de siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Sobre la base de ese estudio, resaltó las actitudes del forastero, quien observa, de manera crítica y analítica, la sociedad a la cual arriba:

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

A su vez, desde inicios de la década de 1970, diversos psicólogos sociales han acudido regularmente a su propia dicotomía para analizar las relaciones desarrolladas entre los grupos que forman parte de las instituciones de las sociedades modernas (Tajfel 1970). Desde esa perspectiva, ha sido planteado que un “exogrupo” (“*outgroup*” en idioma inglés) surge en contraposición a uno o varios grupos dominantes, los cuales son designados como “endogrupos” (“*ingroups*” en idioma inglés). Estos últimos pueden ser minorías, aunque, por lo general, se trata de grupos mayoritarios y, en ese sentido, “predominantes” sobre uno o más grupos minoritarios. Bajo el marco de dicha división teórica, en Europa y los EE.UU., han sido realizadas diversas investigaciones para tratar de entender cómo la pertenencia a alguna de esas categorías sociales dicotómicas influye en el comportamiento intergrupal. Por ejemplo, para explicar la naturaleza de la división en “ellos” y “nosotros” o de la separación entre los “otros” y “nosotros” (Tajfel y otros 1971: 150-151).

Ciertamente, el estudio de las relaciones entre las minorías y las mayorías, mediante los diversos modelos analíticos que han sido sintetizados en los párrafos previos, es atravesada por otras relaciones dicotómicas: inferioridad-superioridad, subordinación-dominación, marginación-inclusión, etc. Esas dicotomías emergieron, explícita o implícitamente, en los relatos acerca del inicio de la trayectoria universitaria de los entrevistados; de modo particular, en los

²²⁷ Krotz (2002: 60) reconoce que la constatación de la alteridad no es posible sin el “etnocentrismo”; el cual constituye la forma y la condición para poder concebir al otro como “otro”. “Entre el grupo propio y el extraño existe, entonces, una relación similar a la que se da entre lo conocido y lo desconocido en el acto de adquirir conocimiento, donde lo desconocido, la mayoría de las veces, sólo se puede alcanzar desde lo conocido”. De allí que el etnocentrismo posibilite la “pregunta antropológica”.

testimonios de la muestra de egresados de origen no privilegiado. Así, los entrevistados de este último grupo revelaron haber enfrentado limitaciones para relacionarse con ingresantes de orígenes sociales disímiles al suyo e interactuar con ellos de modo natural. En términos específicos, les resultó muy difícil compartir espacios de esparcimiento y de estudio con sus pares de posiciones socio-económicas más acomodadas. De los testimonios recogidos, se desprende que dichas dificultades habían sido socialmente fabricadas.

En efecto, **los entrevistados de origen no privilegiado, de modo general, manifestaron que se encontraron con agrupaciones de estudiantes establecidas de manera casi automática sobre la base de afinidades de naturaleza socio-económica, de las cuales las más comunes se asociaban a los lazos establecidos en el colegio de procedencia.** No solo ello, la mayoría de los entrevistados de origen no privilegiado observó y sintió un fuerte nivel de hermetismo en los grupos de amigos conformados por estudiantes provenientes de colegios de alto costo. Ello llevó a que un número importante de los primeros, apenas iniciaron su trayectoria universitaria, experimente sentimientos cierta soledad, incluso, de aislamiento; los cuales se extendieron durante los primeros meses y, en algunos casos, a lo largo de los primeros semestres. El testimonio de Micaela (Adm, np) ilustra esas experiencias:

“Cuando entré a la Pacífico, no conocía, absolutamente, a nadie, a nadie, a nadie. Fue una de las cosas que más me chocó es pensar en mi primer “recreo” por decirlo así, mi primer *break* allí, sentada en una banca sola, ¿no?. Entonces, estaba el tema de hacer amigos, interactuar con personas que ya tenían su grupo, porque, definitivamente entraban, todos los del [menciona dos colegios de alto costo]”.

En términos precisos, **los estudiantes de origen no privilegiado se sintieron “una minoría en desventaja”²²⁸** al compararse con los endogrupos conformados por los estudiantes de origen privilegiado y frente a otras agrupaciones que congregaban a miembros de capas medias acomodadas. Ese sentimiento fue causado por diversas razones (las cuales, en los casos de varios entrevistados, se presentaron simultáneamente). En primer lugar, algunos egresados de la UP de origen no privilegiado experimentaron la condición de minoría debido a que pertenecían al grupo que poseía la base de conocimientos escolares más débil. Como reveló Ana María (Con, np):

“Yo tuve bastante choque. Uno, [...] [y]o estudié en colegio estatal, entonces, imagínese, yo pasar de un colegio estatal, ay, a la Universidad más cara del Perú. Entonces, sí era otra cosa. Desde las personas, ¿no?,... este, uno ya veía que, cuando ingresaba, las personas ya tenían sus grupos constituidos, ¿no?. Y, luego, también, era el choque de conocimiento, porque un colegio estatal, por buen nivel que tenga, en verdad, su nivel comparado con otras entidades educativas particulares, que son chicos que van a la UP, que tienen un Bachillerato [Internacional]; o sea, en verdad, mi colegio habrá estado a un tercio

²²⁸ El uso de la categoría “minoría en desventaja” es oportuno para la interpretación de los hallazgos de la presente investigación, debido a que, en algunas sociedades e instituciones, la pertenencia a una minoría implica o ha implicado ventajas. Por ejemplo, en la sociedad feudal europea, las minorías de la nobleza y el alto clero sometieron a las mayorías campesinas; de modo similar, la conquista española de América generó que una minoría de raza blanca someta a una mayoría indígena.

de eso”.

Otros entrevistados de origen no privilegiado revelaron que se sentían minoría en desventaja porque, en relación con los grupos mayoritarios, poseían un menor dominio del idioma inglés. Asimismo, varios egresados consideraron que su condición de minoría en desventaja se debía a que pertenecían a las familias de menor ingreso económico de la comunidad estudiantil y, consecuentemente, se ubicaron en el grupo de estudiantes de la UP con menor capacidad de gasto. Ciertamente, al momento de narrar su sentimiento de pertenencia a los grupos minoritarios de la UP, el colegio de procedencia era la señal de posición socio-económica de sus pares a la cual, más frecuentemente, acudieron los entrevistados de origen no privilegiado; tal como explicó Lorenzo (Adm, np):

“Viniendo de una familia [de clase] media... y habían [en la UP], eh, alumnos que venían de colegios super prestigiosos o carísimos, veía esa diferencia social, ¿no?. Se conformaron grupos, recuerdo que, cuando entré a [el curso de] Intro[ducción] a los Negocios, ya había gente que se conocía de tiempo, ¿no?, y como si fuera una promoción de secundaria, ya venían de [menciona tres colegios de alto costo], ¿no?. Y yo era como “y qué hago acá”, porque no tenía a nadie. De hecho, nadie de mi colegio postuló a la [Universidad del] Pacífico, porque era cara, ¿no?, eh, y eso lo vi bastante. De hecho, ese, ese choque social, cultural, ¿no?, de tener a gente que venía de otros estratos económicos sí me impactó los primeros ciclos”.

El testimonio previo también apunta a una situación recurrente entre los entrevistados de origen no privilegiado: muy pocos de los ingresantes a la UP (a veces, ningún ingresante) eran amigos o conocidos suyos, ya sea del colegio o de otros espacios de interacción social previos al universitario. Ello significa que los sentimientos de soledad y aislamiento, así como la percepción de ser parte de “los otros” (del exogrupo), eran alimentados por la ausencia de pares provenientes de su mismo colegio, con quienes resultara fácil integrarse. Como mencionó Rebeca (Eco, np): “[...] a diferencia [de los estudiantes] de otra universidad, que tenían su misma mancha de colegio en la universidad, yo no tenía a nadie”. De modo similar y más detallado, Martín (Adm, np) explicó:

“Otro choque que tuve fue social, fue porque no conocía a nadie, o sea, yo fui la única persona de mi promoción del colegio que entró a la [Universidad del] Pacífico. Este, entonces, para mí, por el tema social, cuando yo entré al salón, yo sentí que solamente era... o sea, todos se conocían entre todos: todos venían de un colegio de clase, digamos, al menos mi clase [salón], la mayoría venía de unos colegios de clase “A”. [...] En mi salón [de ingresantes a la UP] el 95%, ya se conocían [...]. La clásica pregunta que yo escuchaba, en aquél entonces, era... un chico se volteaba y le decía al otro “¿De qué colegio eres?”, y le decía [respondían], “a vengo del [menciona un colegio de alto costo]”. [Entonces, el primero repreguntaba] “Ah, ¿y conoces a tal persona?”... Y, así, hacían como que una conexión”.

El testimonio previo revela otra causa importante de la sensación de “extranjería”, de ser parte de los “forasteros” de la Universidad del Pacífico, que manifestaron los entrevistados del grupo de origen no privilegiado: **los estudiantes provenientes de los colegios más costosos se integraban entre sí fácilmente. No solo ello, formaban grupos herméticos que, simplemente,**

les daban continuidad a amistades generadas en la trayectoria escolar y en otros ámbitos de interacción del espacio social²²⁹. Aquí es posible evocar la dicotomía entre “establecidos y marginados” que aplicó Norbet Elías (1976: 27-71) para caracterizar las divisiones sociales de tipo estructural. Dicha dicotomía se refleja en el siguiente testimonio:

“En mi salón [del primer semestre en la UP] éramos 37 personas. De esas 37 personas, aproximadamente, 28 venían de un colegio entero” [...] “De esos 28, eran siete chicas que venían de un mismo colegio y eran como veinte personas, o veinte hombres, que venían de otro colegio. Entre ellos, se conocían y después había siete ocho personas que no teníamos la menor idea de quién estaba en el salón” [...] “Yo, eh, recuerdo que tratar de mezclarme con la gente del mismo salón era muy difícil; o sea, yo tenía más amigos de otras secciones que en mi mismo salón” (Fernando, Eco, np).

La tabla N° 17 facilita entender las divisiones sociales que generaban los colegios de procedencia; es decir, las sensaciones de “minoría” y “extranjería”, incluso, de asilamiento, que compartían los miembros del grupo de origen no privilegiado (el exogrupo). A su vez, ayuda a entender la continuidad en materia de sociabilidad que tendían a experimentar los miembros del grupo de origen privilegiado (el endogrupo). Precisamente, en el caso de la muestra de 16 entrevistados de origen no privilegiado, solo dos venían del mismo colegio; de allí que, entre esos 16 entrevistados, fue posible identificar 15 colegios diferentes²³⁰. En cambio, los 13 entrevistados del grupo de origen privilegiado provenían de solo seis colegios diferentes. De esas cifras, se desprende que varios entrevistados de este último grupo estudiaron en el mismo colegio.

Tabla N° 17
Datos de los ingresantes a la Universidad del Pacífico de cada grupo de la muestra según colegios de procedencia

Grupos de entrevistados	Cantidad de entrevistados	Cantidad de colegios diferentes al interior del grupo de entrevistados	Promedio de ingresantes a la UP de los colegios de los entrevistados	Cantidad de colegios del grupo entrevistado con solo un ingresante a la UP
Origen no privilegiado	16	15	3,29	5
Origen privilegiado	13	6	10	0

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

²²⁹ Entre dichos ámbitos, los propios entrevistados de origen privilegiado mencionaron los clubes de los cuales eran miembros sus padres; las playas y balnearios donde solían veranear; las fiestas de fin de semana a las que acudían o los deportes que practicaban (no solo en sus colegios, sino también en ligas extraescolares). Entre estos últimos, tal como fue explicado, en la subsección 2.2.3.4, que describió las actividades extracurriculares, destacaban deportes muy populares en los países de la Commonwealth (británica), pero que, raramente, son practicados por sectores medios y por las capas populares del Perú (salvo el Fútbol).

²³⁰ Ciertamente, varios de los 16 entrevistados de origen no privilegiado estudiaron en más de un colegio. Por ejemplo y tal como fue mencionado al explicar la trayectoria escolar, cuatro entrevistados de dicho grupo, en algún momento de su educación secundaria, se trasladaron a un colegio preuniversitario. De allí que la cifra que alude a los 15 colegios diferentes, de los cuales provenían los 16 entrevistados, solo se refiere a los colegios donde concluyeron sus estudios secundarios.

La tabla N° 17 también evidencia que, durante el año 2006, ingresaron a la Universidad del Pacífico, en promedio, 3,29 estudiantes de los colegios de donde procedía la muestra del grupo de origen no privilegiado²³¹. Además, entre los 15 colegios de dicha muestra de entrevistados, fueron identificados cinco colegios de los cuales solo ingresó un estudiante a la UP²³². En cambio, ingresaron a la Universidad del Pacífico, en promedio, diez estudiantes²³³ de los seis colegios de donde provenía la muestra del grupo de origen privilegiado. Además, de ninguno de esos colegios ingresó solamente un alumno a la UP durante el año 2006, es decir, de cada uno de esos seis colegios, procedían dos o más ingresantes. En esa línea, diversos entrevistados de este último grupo revelaron que, en la Universidad del Pacífico, fueron compañeros de promoción de otros egresados de su colegio e, incluso, algunos eran muy amigos o amigas desde la etapa escolar. Tal como lo expresó Silvia (Eco, p): “[...] yo tuve la fortuna de haber estudiado [en la UP] con mis dos mejores amigas del Colegio”.

Las cifras de la tabla N° 17, anteriormente discutidas, ayudan a entender por qué los miembros del grupo de origen privilegiado formaron grupos de amigos fácilmente. Ello les permitió integrarse a la vida universitaria (social y, hasta cierto punto, académica) de modo casi natural. En efecto, varios de los entrevistados de dicho grupo reconocieron que le dieron continuidad a amistades establecidas antes del ingreso a la UP, particularmente, en el ámbito escolar. En cambio, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado se sintieron como “extranjeros” en la UP: sin vínculos previos con los grupos predominantes y desprovistos tanto del habitus como de los capitales que compartían los ingresantes de origen privilegiado.

Las diferencias previamente explicadas (entre el exogrupo y el endogrupo) alimentaron la sensación de otredad y extranjería de los primeros. Se trata de relaciones intergrupales como las descritas un siglo atrás por Simmel (2012 [1908]: 21). Para él, la posición del extranjero que entra en contacto con un círculo social específico “está esencialmente determinada por el hecho de que no pertenece al círculo [social] desde siempre y trae consigo unas cualidades que ni proceden ni pueden proceder del círculo mismo”.

La sensación de vacío social que experimentaron los estudiantes de origen no privilegiado, debido a la falta de amistades al inicio de su trayectoria universitaria, no los amilanó y se dedicaron a construir una nueva red de amigos. Como reveló Martín (Adm, np), “[t]odos se conocían con todos, sabían de dónde venía cada uno, este, yo, realmente, que no conocía a nadie, ¿no?, este, entonces, por el... por el tema social, fue un poco difícil: tuve que hacer amigos de cero, ¿no?”.

²³¹ Para obtener dicho promedio, simplemente, fue sumado el número total de los ingresantes a la UP de los 15 colegios de donde procedía la muestra de entrevistados de origen no privilegiado. Luego, el valor de dicha suma fue dividido entre 15.

²³² Evidentemente, de esos colegios, provenían en total cinco ingresantes, cada uno de los cuales fue entrevistado.

²³³ Para obtener dicho promedio, simplemente, fue sumado el número total de los ingresantes a la UP de los seis colegios de donde procedía la muestra de entrevistados de origen privilegiado. Luego, el valor de dicha suma fue dividido entre seis.

Ciertamente, **los estudiantes con quienes se vincularon más los entrevistados de origen no privilegiado poseían, mayoritariamente, antecedentes sociales similares a los suyos.** Dicha tendencia a agruparse en función de orígenes sociales ha sido encontrada en diversas investigaciones realizadas en universidades “de élite” de la región. En efecto, María José Álvarez (2019) analizó las relaciones e interacciones entre clases sociales altas y bajas al interior de una de las universidades privadas más exclusivas de Colombia²³⁴. Así, encontró que los alumnos de clase alta se relacionan más profundamente con quienes provienen de un origen social similar al suyo. De modo similar, los alumnos de capas populares²³⁵ manifestaron que sus relaciones amicales eran más profundas con estudiantes de posiciones sociales similares a las suyas. Un factor que explicaría la mayor integración entre quienes proceden de clases sociales similares es el *habitus* compartido²³⁶.

Los estudiantes becados entrevistados para la investigación de Álvarez (2019) también mencionaron diferenciaciones o límites simbólicos²³⁷ con sus pares de clases altas: los identificaban por su mayor y más variado capital cultural; además señalaron que los alumnos de clase alta habían viajado, hablaban distinto, procedían de mejores colegios o dominaban idioma inglés. Los becarios también señalaron límites socio-económicos; por ejemplo, que los alumnos ricos usaban ropa y maletas de marca, celulares iPhone o computadoras Mac. Finalmente, los estudiantes becados aplicaron límites morales para distinguir a un grupo particular y pequeño de clase alta: los “gomelos”²³⁸. Sobre los últimos, señalaban que eran pedantes, que no conocen el país en el cual viven y que están en una burbuja (Álvarez 2019: 63). Es interesante notar que los límites simbólicos, socio-económicos y morales que identificaron los entrevistados por Álvarez (2019) son muy similares a los que mencionaron los egresados de origen no privilegiado, entrevistados para la presente tesis, al momento de describir y

²³⁴ Para ello, acudió a entrevistas, observación etnográfica y grupos focales (Álvarez 2019: 50).

²³⁵ Los alumnos de capas populares podían estudiar en la Universidad donde Álvarez (2019) realizó su trabajo de campo gracias a becas, financiamiento de la Universidad o apoyo de sus familias (a veces, con endeudamiento). Ciertamente, la mayoría de entrevistados de ese grupo social eran becarios de un programa gubernamental dirigido a jóvenes de clases bajas que habían alcanzado resultados sobresalientes en la evaluación de aprendizajes escolares aplicada, en Colombia, a quienes terminan el nivel de educación media (Álvarez 2019: 51).

²³⁶ De allí que Álvarez (2019: 64) recogiera los siguientes testimonios de los estudiantes becados: “es que Sergio habla como yo”, “ella es como los de mi colegio” o “entre nosotros nos entendemos mejor”. La autora también reconoce que las posibilidades de interacción de los estudiantes becados con otros becados son mayores: viven más cerca entre sí (a su vez, lejos de la Universidad), comparten rutas de transporte público o caminan juntos a la estación, suelen llevar almuerzo en lugar de comprarlo, asisten a cursos de refuerzo de Cálculo o idiomas, y, en general, pasan mucho tiempo en la Universidad.

²³⁷ Álvarez (2019: 62-63) reseña que “[l]os límites simbólicos son líneas que las personas trazan para definir personas, grupos y cosas, al mismo tiempo que excluyen otras y definen su identidad de clase o grupo en el interior de una clase con condiciones materiales similares (Lamont, 1994; 2001; 2002; Lamont y Molnár, 2002)”. Según Álvarez (2019: 63), “[l]os límites simbólicos son una precondition, aunque no suficiente, para la existencia de límites sociales, es decir, “formas objetivadas de diferenciación social manifestadas en el acceso diferencial o distribución desigual de recursos (materiales o inmateriales) y oportunidades sociales” (Lamont y Molnár, 2002: 169)”.

²³⁸ El término “gomelo” designa, de manera despectiva, a los jóvenes con dinero, caracterizándolos por su forma de hablar y vestir. Dicho término equivale a las palabras “fresa” (usada en México) y “cheto” (usadas en Uruguay y Argentina) (Álvarez 2019: 59). La palabra “gomelo” también puede ser considerada equivalente a los términos “cuico” y “pituco” utilizados, respectivamente, en Chile y Perú.

caracterizar a sus pares de origen privilegiado de la UP.

En el caso del Perú, Gonzalo Portocarrero, José Luis Rosales y Tilsa Ponce (2008) realizaron una investigación en la Facultad de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)²³⁹, la cual también encontró integración entre iguales, así como estereotipos o representaciones muy marcadas en dos grupos sociales de dicha Facultad. En efecto, los autores hallaron que los grupos de amigos de “Letras de la PUCP” se formaban sobre la base de sus orígenes sociales: redes anteriores y afinidades (Portocarrero, Rosales y Ponce 2008: 23). Dichas divisiones facilitaron identificar subculturas diferenciadas en el espacio físico que ocupa el “patio de Letras de la PUCP”, las cuales estaban marcadas por la homogeneidad social intragrupal. Particularmente, los autores analizaron a dos grupos muy distanciados socialmente: los estudiantes que habían egresado de colegios públicos y quienes provenían de los denominados “colegios de élite”. Al respecto, Portocarrero, Rosales y Ponce plantearon que:

Mientras que los primeros [los alumnos provenientes de colegios públicos] no tienen gente conocida con la cual establecer vínculos rápidamente [...], ocurre lo contrario con la mayoría de estudiantes que provienen de colegios de élite, quienes suelen ingresar por modalidades distintas a la Evaluación del Talento [que se concentra en una prueba de admisión]. Estas modalidades suponen un vínculo entre la universidad y el colegio de procedencia; por ello, en algunos casos el ingreso se produce «de a pocos» y se consolidan grupos establecidos antes de la experiencia universitaria, que se mantienen durante los primeros ciclos (casos convenio con bachillerato y Programa de Excelencia Escolar). [...] Los estudiantes que provienen de colegios de élite sienten que al entrar a la Universidad Católica están eligiendo una opción diferente a la mayoría de sus compañeros; una alternativa académicamente más exigente y más desafiante desde el punto de vista social. Si lo hacen es porque tienen parientes en la Universidad, porque sus padres son ex alumnos o, finalmente, porque aceptan el desafío de estar más aislados en un medio más heterogéneo socialmente y de mayor exigencia académica²⁴⁰ (2008: 18-19).

El trabajo de campo realizado por Portocarrero, Rosales y Ponce (2008: 21-22) encontró que los grupos de estudiantes provenientes de colegios de élite son sumamente endogámicos; mientras que los egresados de colegios nacionales, al inicio de sus estudios universitarios, parecen quedarse aislados y les resulta difícil integrarse a grupos que, en apariencia, son muy cerrados. Algunos participantes del trabajo de campo señalaron denominaciones coloquiales que eran usadas para ambos grupos: los “*nice*” y los “*no-nice*”.

²³⁹ El objetivo inicial de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008: 11) era conocer en profundidad el perfil socio-económico y cultural del estudiantado de la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP matriculado en el ciclo 2006-2. Para ello, analizaron bases de datos de la Dirección de informática de la PUCP, concentrándose en el rendimiento y la elección de carrera. Asimismo, realizaron grupos de discusión; observaciones participantes en el patio de “Letras” y aplicaron una encuesta, referida al consumo cultural, a una muestra de 250 alumnos de dicha Facultad. Ello los llevó a encontrar y analizar las tensiones existentes entre los estudiantes provenientes de ciertos “colegios de élite” y quienes no lo son.

²⁴⁰ Según Portocarrero, Rosales y Ponce (2008: 19), “[e]l caso de quienes provienen de colegios de otras regiones es similar al de colegios nacionales, pero el sentimiento de exclusión es aun mayor. Ellos suelen establecer redes con otros estudiantes provincianos”.

El grupo de los «*nice*» estaría conformado por chicos y chicas de «ciertos colegios» (que identificamos como «colegios particulares de élite» en el análisis estadístico de la base de datos de la Facultad), que tienen «una forma de hablar y de vestir», y ocupan un espacio central en el patio de la Facultad: la rotonda. La diferenciación social se percibe en el estereotipo del alumno «*nice*» como privilegiado: tiene más facilidades y oportunidades, encarna un modelo de deseabilidad social y su presencia es gravitante en los espacios públicos, muy especialmente en la rotonda. [...] Ahora bien: ¿cuál es la visión del «otro» que habría desde los «*nice*»? Es más sutil, menos verbalizada públicamente, pero también existe. «Cholo», «marrón», «*brownie*», «gente color puerta» e «indios» son algunas denominaciones que se usan en los grupos de elite para referirse a los «otros». Estos nombres tienen un trasfondo étnico mucho más evidente y también una carga más violenta y despectiva. Las relaciones entre estos grupos están marcadas, pues, por la ambigüedad. No obstante, en un lado prima la admiración y en el otro una actitud marginadora (Portocarrero, Rosales y Ponce 2008: 22-23).

Portocarrero, Rosales y Ponce (2008) encontraron que el grupo de estudiantes provenientes de los colegios de élite se habían “adueñado” de uno de los espacios para la sociabilidad más importantes de “Estudios Generales Letras”: la denominada “rotonda”: “[...] se trata de un lugar exclusivo, en donde la mayoría de los estudiantes son marginados. En todo caso, la gente que está en la rotonda es identificada como la «gentita» que busca «figurar». Son los «populares», que provienen generalmente del grupo de los «*nice*»” (Portocarrero, Rosales y Ponce 2008: 24).

Es interesante notar que la investigación de La Serna (2019)²⁴¹ también encontró, que, en la Universidad del Pacífico, las divisiones sociales se reflejaban en repartos del espacio físico del campus, así como en estereotipos sobre otros grupos de alumnos. En efecto, en las entrevistas, fueron destacados dos espacios físicos de la UP: la placita y la pecera, cada uno de los cuales era acaparado por uno de dos grupos socio-económicamente disímiles. Dicho reparto de áreas del campus, a su vez, facilitaba denominar coloquialmente a ambos grupos. Así, la frase “chico(a) placita” era asociada a la “placita” de la Universidad del Pacífico. Se trata de pequeña plaza rodeada por los pabellones de aulas más antiguos de la Universidad, así como por diversas oficinas administrativas de la misma. “En ese sentido, junto con las cafeterías, es uno de los principales lugares de encuentro de los estudiantes, un espacio ideal para la sociabilidad, para interactuar con los amigos” (La Serna 2019: 138).

Igualmente, los egresados que habían sido alumnos inmigrantes de la UP evidenciaron una importante homogeneidad socio-económica en sus amistades del campus. En ese sentido, se integraron a otros estudiantes inmigrantes de su misma u otras provincias, así como a estudiantes limeños que se distanciaban socialmente del “chico placita”. En efecto, las entrevistas revelaron la existencia de otro grupo social de la UP (distinto a de los “chicos placita”), cuya

²⁴¹ La Serna (2019), sobre la base de entrevistas a profundidad, analizó el proceso de inserción a la vida universitaria de los estudiantes inmigrantes de la UP. Dichos entrevistados pertenecen a la misma promoción que es objeto de estudio en la presente investigación, es decir, también ingresaron a la Universidad durante el año 2006.

denominación coloquial, también está asociada a un espacio físico de la Universidad del Pacífico: el “chico pecera”. Se trata de estudiantes limeños, en su mayoría, pertenecientes al alumnado de menor nivel socio-económico de la UP, de cuyos colegios ingresan pocos estudiantes a la Universidad y que viven, en carne propia, presiones similares a las que está sometido el alumno inmigrante: pagar sus estudios implica un gran esfuerzo económico para sus padres (La Serna 2019:138-146). De allí que:

[e]n respuesta, a las presiones familiares, el “chico pecera” está muy comprometido con los estudios, por lo cual pasa muchas horas en la biblioteca. Precisamente, de allí surge la denominación, pues el área de lectura de la antigua biblioteca de la UP era conocida como la “pecera”. Curiosamente, dicha área está ubicada debajo de la placita. Aquí conviene mencionar que varios entrevistados [inmigrantes] señalaron que se sintieron un chico pecera, al igual que lo fueron muchos de sus amigos limeños (La Serna 2019: 139).

Las diferencias sociales existentes entre el “chico placita” y el “chico pecera” de la UP, son muy similares a la que hallaron, respectivamente, Portocarrero, Rosales y Ponce (2008: 21-22) entre los grupos “*nice*” y “*no-nice*” de “Estudios Generales Letras” de la PUCP. La Serna (2019) también encontró estereotipos que los estudiantes inmigrantes habían formado respecto de sus pares limeños; específicamente, sobre los “chicos placita”, los cuales son similares a los asignados al grupo de los “*nice*” de “Letras de la PUCP”: “Así, los(as) chico(a)s placita son estudiantes de posición social alta, que provienen de los colegios más “exclusivos”. Estos colegios les ofrecían una buena base de conocimientos necesarios para el desempeño universitario, como el idioma inglés” (La Serna 2019: 140)²⁴².

No debe sorprender que la fuerte influencia que ejerce el origen social al momento de generar amistades en la etapa universitaria que encontró La Serna (2019), en su estudio sobre los alumnos inmigrantes de la UP, se asemeje al que ha encontrado la presente investigación, tanto en los estudiantes de origen privilegiado como en los de origen no privilegiado. Ello se explica debido a que los entrevistados del estudio de La Serna (2019) y los de la presente investigación ingresaron el mismo año a la Universidad del Pacífico: el 2006. Lo interesante es notar que, en otras universidades “de élite” de la región, también ocurra una integración o generación de amistades basada en los antecedentes socio-económicos, tal como evidenciaron los estudios de Álvarez (2019) y de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008), previamente reseñados.

Ciertamente, la sociabilidad en su sentido más general, es decir, el impulso

²⁴² La representación que los estudiantes inmigrantes habían generado del “chico placita” también incluía otros rasgos: un individuo de fenotipo blanco, de pelo rubio o castaño y de ojos claros. Además, vivía desligado de la realidad nacional y su manera de hablar estaba marcada por aires de seguridad o de superioridad. De allí, los apodos complementarios que surgieron en las entrevistas, como “los chicos torbellino” (el cual aludía a los personajes de una telenovela peruana de fines de la década de 1990). Según las representaciones de los hombres entrevistados el “chico placita” poseía una gran capacidad de gasto y mostraba signos exteriores de riqueza (como un carro propio o disponer de un chofer). Por su parte, las mujeres entrevistadas solían destacar la manera de vestirse y arreglarse: el chico placita usa ropa de marca, viste a la moda; mientras que las chicas placita saben combinar su ropa (La Serna 2019: 138-146).

natural que dirige la fabricación de las relaciones de tipo amical, no fue la única razón por la cual los entrevistados de origen no privilegiado de la presente investigación comenzaron construir una nueva red de amigos. Otro motivador era la elevada exigencia académica, la cual, al combinarse con la ausencia de redes de pares con quienes interactuar, incrementaba los sentimientos de soledad, aislamiento y desventaja académica. Ello implicaba riesgos de un declive emocional, que podía llevar a un deterioro académico. De allí que algunos de los entrevistados de origen no privilegiado, **al momento de comenzar a construir su nueva red de amistades, simultáneamente, procuraban fabricar un capital social que resultara funcional para la superación de los diversos retos académicos que les impuso la Universidad.** En otros términos, sus nuevos amigos, con quienes compartían momentos de ocio o esparcimiento, a la vez, eran las personas con quienes estudiaban antes de las evaluaciones y con quienes formaban equipos para los trabajos grupales de las diferentes asignaturas de la UP²⁴³. En ese sentido, Rebeca (Eco, np) comentó:

“Yo venía de un colegio diferenciado [en función del sexo], yo venía de un colegio de mujeres; entonces, pasé a una Universidad que es mixta [...] Con relación con los chicos no tuve ninguna [complicación para interactuar], porque, en realidad, este, más que todo, nos dedicábamos a estudiar”.

La doble función (académica y de esparcimiento) que cumplían las redes amicales fabricadas por los estudiantes de origen no privilegiado, permite orientar la noción del capital social a la dirección que le brindó Javier Díaz-Albertini (2010: 202), quien examinó algunas características estructurales de la sociedad limeña. En dicha investigación, aplicó una perspectiva que entiende al capital social como una inversión en relaciones sociales y delimitó la sociabilidad al proceso de construcción de redes para la obtención de recursos. En esa línea, y tal como será explicado con mayor detalle en la subsección 2.2.4.5, que describe las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos, la nueva red de amistades que fabricaron los entrevistados de origen no privilegiado, además de satisfacer el impulso natural de los individuos a integrarse con otros, terminó constituyendo una inversión; esto es, un proceso de generación de recursos para enfrentar los desafíos académicos de la trayectoria universitaria²⁴⁴.

²⁴³ Ciertamente, las amistades de los estudiantes de origen privilegiado también cumplían la doble función (académica y de esparcimiento), pero su fabricación fue casi inercial, ya que, en términos generales, simplemente, implicó continuidad de lazos construidos en la trayectoria escolar y en los espacios de sociabilidad a los cuales les había brindado acceso la posición social de sus familias.

²⁴⁴ Díaz-Albertini (2010: 203) calificó a la sociedad limeña de “familista”, debido al peso que ejercen las redes de parentesco al momento de afrontar los desafíos de la vida cotidiana. Ciertamente, en la superación de los retos académicos que enfrentaron los estudiantes de origen no privilegiado, la intervención de sus padres, por lo general, estuvo más restringida a la carga emocional que ejercía el proyecto parental, a cierto monitoreo de su desempeño académico y a sus esfuerzos por influir/controlar la vocación de sus hijos (conviene recordar que varios de los padres terminaron siendo decisores en materia de la carrera que debía estudiar el hijo y la universidad donde debía hacerlo). En todo caso, más allá de la naturaleza “familista” que le dio Díaz-Albertini (2010) al capital social, para la presente investigación, ha sido rescatada su lectura del capital social como una inversión.

En suma, a pesar de la endogamia socio-económica que marcó el proceso de fabricación de la red de amigos en la Universidad del Pacífico, se evidencia que dicha producción siguió rutas diferentes. **En el grupo de origen privilegiado, se evidenció una tendencia a la continuidad de las amistades originadas en la etapa escolar y a integrarse con estudiantes de similar posición socio-económica. Esta ruta evidenció una facilidad para generar nuevas amistades debido a las afinidades y al capital cultural compartido entre los miembros del endogrupo de la Universidad.** Se trata de un proceso de fabricación de amistades basado en el sentido de identidad que es arrastrado desde el entorno familiar y la trayectoria escolar. Aquí existen similitudes con los hallazgos del trabajo de Reátegui, Grompone y Rentería (2022), quienes encontraron que el habitus generado por los colegios de la clase alta facilitaría espíritu de cuerpo y cohesión social, rasgos que no solo se manifiestan en los espacios de sociabilidad propios de los grupos privilegiados, sino también en las universidades a las cuales asisten. En otros términos, los egresados de los colegios de la clase alta desarrollan amistad, fundamentalmente, con egresados de su propio colegio y de otros colegios dirigidos a estudiantes de sectores privilegiados.

En cambio, **el proceso de fabricación de la red de amigos en la Universidad, que siguieron los entrevistados del grupo de origen no privilegiado de la presente investigación, se orientó a remediar las sensaciones de soledad y de cierto aislamiento social experimentadas, particularmente, al inicio de su trayectoria universitaria.** De allí que fueran condicionados a construir progresivamente nuevas amistades con pares de antecedentes socio-económicos similares. **Ello, por un lado, procuraba satisfacer el impulso natural del individuo a generar amistades y, simultáneamente, pretendía fabricar capital social que sea funcional a la superación de los desafíos académicos**²⁴⁵.

Para interpretar las divisiones sociales entre los estudiantes de origen privilegiado y los de origen no privilegiado, es oportuno acudir a los marcos desarrollados por las disciplinas que se han orientado a entender la función desempeñada por la categorización social en el comportamiento intergrupar. En ese sentido, conviene recordar que, cuando los individuos categorizan su mundo social en distintas agrupaciones sociales, por ejemplo, “nosotros” y los “otros”, se generan las condiciones para introducir en su conducta formas de favoritismo hacia el endogrupo y de discriminación contra el exogrupo (Tajfel y otros 1971: 150-151). Al respecto conviene recordar que, en línea con dicha lógica, Portocarrero, Rosales y Ponce (2008: 23) encontraron, en la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP, modos de discriminación de trasfondo étnico, de carga violenta y despectiva, que eran aplicados por el grupo de los estudiantes provenientes de colegios de élite (los “*nice*”) hacia los “otros” (los “no-*nice*”). Sin embargo, los entrevistados de origen no privilegiado de la presente investigación no testimoniaron haber sido víctimas de racismo u otras formas agresivas de discriminación provenientes del endogrupo de la

²⁴⁵ Ciertamente, esta segunda ruta de fabricación de amistades no fue estudiada por Reátegui, Grompone y Rentería (2022), ya que no calzaba con los objetivos de su investigación.

Universidad del Pacífico²⁴⁶. No solo ello, entre los miembros del primer grupo, existía una comprensión de las formas de separación o aislamiento que experimentaron. Incluso, varios entrevistados de origen no privilegiado plantearon sus propias interpretaciones de dicho fenómeno, las cuales llegaban a tratar de justificar la división social entre el endogrupo y el exogrupo.

En primer lugar, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado entendían que era natural que quienes se conocían desde la trayectoria escolar se integraran fácilmente. Incluso, algunos testimonios apuntaban a que es normal que un individuo trate de integrarse con personas con las cuales se identifica o comparte modos de vida. Ello calza con los hallazgos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 137-139), quienes encontraron que los egresados de los colegios de la clase alta se integran entre sí en las universidades a las cuales asisten. Este proceso de formación de amistades entre pares de similar origen social (con egresados de su colegio u otros colegios dirigidos a la clase alta) sería explicado por las afinidades compartidas (similar capital cultural) y los fuertes vínculos establecidos con sus compañeros del colegio durante la trayectoria escolar.

La segunda explicación que ofrecieron los egresados de origen no privilegiado sobre el distanciamiento social que experimentaron en la UP, argumentaba que, cuando lograban iniciar amistad con estudiantes de capas sociales más acomodadas, mantener o profundizar la amistad les resultaba complicado, debido a que no disponían de recursos monetarios suficientes para seguir el nivel de consumo al cual estaban acostumbrados quienes provenían de posiciones sociales privilegiadas: asistir a discotecas costosas, acudir a restaurantes *gourmet*, viajar al extranjero en vacaciones o durante los fines de semana largos, etc. Como reveló Felipe (Eco, np):

“Al inicio, yo creo que el tema social me costó bastante, porque, incluso, o sea, cuando se hacen salidas con la gente de la Universidad, o sea, la salida era irse a una discoteca en Miraflores; o sea, un trago ya te costaba 20 [o] 30 soles y yo vivía en el [menciona un distrito muy distante de Miraflores y de menor nivel socio-económico promedio] y para movilizarme, ir en taxi, regresar. O sea, una salida, para mí, significaba gastar mínimo 200 [o] 300 soles que no tenía en ese momento. Entonces, poder entrar a un grupo en la Universidad, al inicio me costó bastante”.

Las dos primeras explicaciones a las que acudieron los entrevistados de origen no privilegiado para justificar el distanciamiento social que experimentaron en la UP evidencian una “normalización”, incluso, una aceptación de las divisiones sociales imperantes en la Universidad. Esos resultados contrastan con los

²⁴⁶ Ello contrasta con algunos hallazgos de La Serna (2019: 146-149) quien recogió testimonios que revelaban diversas formas de discriminación de algunos estudiantes limeños de la UP en contra de sus compañeros inmigrantes de otras provincias del país. En términos precisos, un grupo de entrevistadas manifestaron haber experimentado, de parte de estudiantes limeños, cierto nivel de violencia simbólica, típicamente, diversas formas de discriminación. Estas últimas no presentaban naturaleza exclusivamente racial, ya que consistían en burlas respecto del lugar de origen o de la forma de vestir de las alumnas inmigrantes. Por su parte, los hombres entrevistados también experimentaron discriminación, por ejemplo, mofas por su “acento provinciano”, las cuales llegaban a ser recibidas por inmigrantes de fenotipo marcadamente blanco.

hallazgos de César Nureña (2021), quien, más bien, encontró condenas al “argollismo”. Precisamente, para estudiar esta categoría muy propia de la sociedad peruana, Nureña (2021) fue más allá de la relación dialéctica entre los exogrupos y los endogrupos. Así, encontró que, para los peruanos, el significado del término “argolla” depende del contexto. De allí que exista una gran diversidad de maneras de definirla²⁴⁷. A pesar de ello, planteó que la palabra “argolla” suele implicar cierta reciprocidad. En términos precisos, Nureña (2021: 273) señala que:

[u]sualmente, quienes aplican el calificativo de argolla con un sentido condenatorio se ubican en el lado negativo de la reciprocidad (por haber sufrido exclusiones o agravios), o son en general las personas que valoran determinados hechos o intercambios desde una posición externa. Lo contrario ocurre entre quienes sí participan en la circulación de beneficios; en estos casos, los sentidos críticos de la argolla son suprimidos, negados o desplazados en favor de otros significados, que remiten a los aspectos benévolos de la entrega o recepción de los dones («amistad», «apoyo mutuo», «solidaridad», «generosidad», etc.).

Curiosamente, a pesar de haber experimentado sentimientos de aislamiento, incluso, de exclusión o marginación, **los testimonios de los egresados de origen no privilegiado de la UP no evidenciaron resentimiento o condena del “argollismo” de sus pares de origen privilegiado**. Ello podría estar asociado a que, al momento de ser entrevistados, habían pasado más de diez años desde esas experiencias, lo cual les habría permitido procesarlas emocional y cognitivamente. A su vez, y asociado a la interpretación previa, en el mercado laboral no experimentaron el “argollismo” con tanta intensidad. Es más, cuando lo experimentaron, habría sido desde el lado de quienes participan en la circulación de beneficios. En efecto (tal como será explicado con mayor detalle en la sección 2.3.3, que analiza el rol de la endogamia de los egresados de la UP en el mercado de trabajo), varios entrevistados de origen no privilegiado experimentaron trayectorias laborales sobre las cuales ejerció peso la meritocracia y, en algunos casos, llegaron a integrarse con egresados de origen privilegiado. **Ello puede ser interpretado como una forma de cierre social (distinta de la que generan las trayectorias familiares y escolares en los grupos de origen privilegiado)**. En efecto, **esta diferente manifestación del cierre social surge debido a una nueva afinidad o vínculo generado entre los miembros del grupo de origen privilegiado que se extiende a sus pares de origen no privilegiado: la condición de egresados de la UP**, lo cual implica que habían superado los desafíos académicos similares y, producto de ello, poseían la credencial de la misma universidad.

En otros términos, lograr egresar de la UP y, para algunos entrevistados, **conseguir “sobrevivir” a las exigencias de la Universidad, funcionaba como un “rito de iniciación”²⁴⁸**. Ello permite afianzar un vínculo común

²⁴⁷ En ese sentido, gracias a los discursos que recogió en su trabajo de campo, Nureña (2021) encontró más de un millar de términos que constituyen equivalencias, asociaciones y definiciones de “argolla” en el Perú.

²⁴⁸ Esta analogía con el “rito de iniciación” será explicada al detalle en la subsección 2.2.4.5, la cual analiza las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos que impuso la UP.

entre egresados que provenían de orígenes socio-económicos disímiles, el cual, a su vez, facilita la sociabilidad en el campo laboral. Dicha interpretación es validada por la fuerte endogamia laboral que admitían varios de los entrevistados de ambos orígenes sociales; es decir, la predominante preferencia por contratar egresados de la UP para sus empresas o como sus subordinados en las áreas de las corporaciones en las cuales laboran.

Precisamente, fueron recogidos algunos testimonios de entrevistados del grupo de origen no privilegiado quienes revelaron que, en ciertas corporaciones y en determinadas empresas consultoras, generaron amistades con otros egresados de la UP de su misma promoción, con quienes, durante la trayectoria universitaria, no interactuaban debido a las divisiones sociales características de la Universidad. Se trataría del resultado de un proceso que llevó a que los egresados de origen no privilegiado generen los capitales cultural y simbólico que son propios de sus pares de origen privilegiado. Estos vínculos facilitaban que, en el mercado de trabajo, se integren los egresados de la UP²⁴⁹ sin importar su origen social; en ese sentido, la formación de un nuevo grupo hermético en diversas empresas: la “argolla de los de la UP”. Conviene insistir que el factor de cohesión de esta última es la superación de los desafíos académicos que impone la Universidad del Pacífico. De este modo, la integración entre egresados de orígenes socio-económicos disímiles, ocurrida en el mercado laboral, implicó la generación de una nueva forma de separación o aislamiento; en este caso, de los egresados de otras universidades, tal como será descrito con mayor detalle al analizar la trayectoria laboral. Todo ello, a su vez, implica dejar atrás (comprender, justificar o “perdonar”) las formas de separación o aislamiento que experimentaron los egresados de origen no privilegiado, particularmente, durante el inicio de su trayectoria universitaria.

Finalmente, la tercera justificación que ofrecieron algunos egresados de origen no privilegiado, sobre la división social que experimentaron en la UP, apuntaba a que la exigencia académica de la Universidad dificultaba la sociabilidad, incluso, con quienes provenían de orígenes socio-económicos similares al suyo. En ese sentido, fueron recogidas (de los entrevistados de ambos grupos) frases que constituían “lugares comunes” en la tradición de la Universidad, como “[en la UP] [s]abías que solo salías en las fiestas de [exámenes] parciales y finales” (Micaela, Adm, np). La frase anterior alude a la costumbre del Centro de Estudiantes de la Universidad del Pacífico (CEUP) de organizar una “fiesta de parciales” para los alumnos de la Universidad, la cual es realizada durante la noche del último día de la semana de exámenes parciales. Lo mismo ocurre al terminar la semana de exámenes finales, cuando es celebrada la “fiesta de finales” o “fiesta de fin de ciclo”.

Ciertamente, los miembros del grupo de origen no privilegiado sufrieron en mayor medida los efectos de la exigencia académica sobre la sociabilidad, debido a la carencia de amigos de sus colegios que hubieran ingresado a la UP. No solo

²⁴⁹ Es importante recordar que los capitales no solo se heredan, sino que también se fabrican. De allí que, tal como será explicado posteriormente, varios egresados de origen no privilegiado fueron forzados a fabricar diversos capitales funcionales a la inserción y al progreso en el campo corporativo, particularmente, desde la etapa de transición de la trayectoria universitaria a la laboral.

ello, para este grupo, mantener el contacto con sus amigos del colegio o del “barrio” resultaba complicado por el poco tiempo libre que les dejaba la dedicación a sus obligaciones académicas de la Universidad. Como explicó Felipe (Eco, np):

“Durante toda la carrera [fue un desafío], para mí el tema académico... llevar de la mano el tema académico con el tema social, mantener a mis amigos del colegio, los amigos de mi barrio, sabiendo que no puedo salir sábados, no puedo salir viernes”.

Conviene reconocer que la priorización de las obligaciones académicas sobre la sociabilidad y el esparcimiento también ocurría debido a que algunos de los entrevistados pretendían obtener alguna beca o ayuda económica de la Universidad (las cuales estaban condicionadas a un rendimiento académico destacado). No solo ello, debían evitar desaprobación asignaturas, porque ello implicaría repetirlas y que sus padres deban volver a pagar los créditos de estas.

En las razones descritas en el párrafo previo, se evidencia la presión ejercida por el “proyecto parental”; es decir, cumplir con las aspiraciones de sus padres, quienes esperaban o incluso, les exigían, un desempeño académico que evidencie una compensación de los sacrificios económicos que estaban desarrollando sus familias para poder pagar las pensiones de la UP. En línea con ello, algunos entrevistados del grupo de origen no privilegiado revelaron que eran conscientes del enorme esfuerzo que estaban realizando sus padres para financiar su educación universitaria, por lo cual su prioridad no era generar amistades, sino estudiar. Por ejemplo, Rebeca (Eco, np), quien manifestó que era consciente de los esfuerzos y sacrificios económicos que realizaban sus padres para pagar sus estudios en la UP, planteó de modo contundente: “Entonces, eh, era como que “no he ido a la Universidad para hacer amigos””.

Sea cual fuere la razón por la cual algunos entrevistados de origen no privilegiado priorizaron el estudio sobre la sociabilidad, a futuro, su trayectoria laboral, los llevaría a entender la enorme importancia de poseer una red de amistades y contactos que sea funcional a la empleabilidad; es decir, en el mercado de trabajo, notarían el gran peso que ejerce el capital social para progresar laboralmente.

Finalmente, resultaba evidente la ausencia de políticas institucionalizadas que promovieran activamente la integración entre los miembros del endogrupo con los del exogrupo. En consecuencia, no existían límites de tipo organizacional a los mecanismos de aislamiento informal que se producían en la UP. Por el contrario, las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación que aplicaban los profesores podían contribuir al distanciamiento de ambos grupos. Un ejemplo de ello puede ser adaptado de un hallazgo de La Serna (2019: 153), el cual ocurría que, en cursos del primer año, en especial, del primer semestre en la UP, en los cuales los docentes encargan trabajos grupales, ya sea para realizar proyectos, investigaciones y/o exposiciones. En esos casos, es común que los profesores permitan que los estudiantes formen libremente sus equipos para desarrollar el trabajo grupal. Así, quienes se conocen desde la trayectoria escolar (o gracias a otros espacios de sociabilidad) suelen formar equipos de modo, prácticamente, inmediato; incluso, el mismo día que el profesor solicita a los

alumnos que se agrupen en equipos. En cambio, quienes no poseen vínculos previos con sus compañeros de aula enfrentan más dificultades para formar sus equipos para los trabajos grupales. De allí que, sea usual que los profesores terminen agrupando, en un mismo equipo, a todos los estudiantes que aun no se han integrado a alguno de los grupos de trabajo ya conformados. Es evidente que, de manera no intencional, este tipo de estrategias de agrupación consolidan al exogrupo y amplían las distancias entre este y el endogrupo.

Ciertamente, canales como el previamente descrito también ayudan a entender por qué los estudiantes de origen no privilegiado se terminaban integrando entre ellos para estudiar y cumplir otras obligaciones académicas (proyectos o trabajos grupales). Al interior de dichos grupos, se generaron amistades que, en muchos casos, duraron hasta el final de los estudios en la UP y se han mantenido luego de egresar de esta.

Es interesante notar que, cuando a los participantes de la muestra les era aplicada la pregunta referida a los principales cambios en su vida que implicó su ingreso a la UP, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado eran quienes más enfatizaban la existencia de divisiones sociales dentro de la Universidad. Ellos daban detalles sobre la conducta y rasgos de los estudiantes de origen privilegiado: el hermetismo de sus agrupaciones, su mejor base escolar de conocimientos previos, su nivel de gasto, el tipo de productos que consumían, sus signos externos de riqueza, entre otros. En efecto, tal como fue explicado en la sección 1.4.2, que describió las particularidades del trabajo de campo, los entrevistados de origen no privilegiado realizaron un ejercicio de comparación permanente con el estudiante promedio o “representativo” de la UP, al cual identificaban como proveniente de hogares económicamente acomodados. De este modo, pretendían entender las dinámicas sociales que caracterizaban a un mundo universitario que les resultaba ajeno.

En suma, **las permanentes comparaciones que realizaron los entrevistados del grupo de origen no privilegiado fueron facilitadas por la ruptura de su “manera habitual de vida”, así como por los resultantes sentimientos de “extranjería”, de aislamiento y de ser parte de una minoría, que experimentaron al inicio de su trayectoria universitaria.** Así, al igual que al grupo de estudiantes de pregrado de una universidad de élite de los EE.UU., a quienes Jack (2016) clasificó como los “*double disadvantaged*”, para los entrevistados de origen no privilegiado de la presente investigación, ingresar a la Universidad del Pacífico significó un choque cultural.

A pesar de las diferentes maneras mediante las cuales los dos grupos de la muestra enfrentaron los procesos de sociabilidad, compartieron algunas experiencias, entre las cuales una de las más destacadas es el choque con la heterogeneidad social. En efecto, los entrevistados de ambos grupos provenían de colegios donde primaba cierta homogeneidad en materia de nivel socio-económico del alumnado. Sin embargo, la UP los expuso a la heterogeneidad social con mayor intensidad que los círculos sociales en los que participaron antes de iniciar su trayectoria universitaria. De allí que, para los entrevistados de origen privilegiado (incluso, para los de origen no privilegiado), se trató de una oportunidad para interactuar con sectores de la sociedad con los cuales no

habían tenido mucho contacto, una oportunidad para “salir de la burbuja social” formada por sus colegios y los otros espacios de interacción social en los cuales participaban. En esa línea, se encuentra el testimonio de Adrián (Adm, p):

“[Sobre su ingreso a La Universidad del Pacífico] Bacán, hice amigos nuevos, este, salí un poquito de la burbujita o la burbuja del colegio; porque el [menciona su colegio: uno de los cinco más caros del país] es una burbuja enorme. Bacán tengo muchos amigos hasta el día de hoy”.

En efecto, varios entrevistados del grupo de origen privilegiado aprovecharon la oportunidad de interactuar con estudiantes provenientes de otros sectores sociales. Incluso, reconocían que arrastraban la inquietud y el deseo de participar de experiencias que no les facilitaba la homogeneidad social que primaba en sus colegios y, en general, en sus entornos de origen. Por ejemplo, Javier (Adm, p) describió su ingreso a la UP como un choque cultural: “Estar en una clase con gente que quizás no era tan privilegiada como tú [...] automáticamente, la gente te pregunta “¿de qué cole eres?” y cuando decías “[menciona su colegio: uno de los cinco más caros del país]” la cara ya cambiaba”. Sin embargo, lo que le gustó de su experiencia del ciclo de verano UP (que fue su primer ciclo como alumno universitario) es que hizo muchos amigos que no pertenecían a lo que él denominaba “la burbuja”. En efecto, Javier reveló que siempre había querido participar en espacios y círculos sociales diferentes de los que son propios de su nivel socio-económico, pero, hasta que ingresó a la UP, nunca había tenido la oportunidad.

Conviene mencionar que los entrevistados del grupo de origen privilegiado reconocían que nada los obligaba a integrarse con estudiantes provenientes de otras capas sociales. Tal como lo manifestó (Ramiro, Eco, p):

“La Universidad [del Pacífico] era tan grande que tú elegías con quién estar, ¿no?. Quiero decir “La Placita” vas a conocer a alguien de tu colegio, bueno, si tienes la fortuna de haber estado en uno de los colegios como los que yo estuve. Puedes elegir al final [...] La persona que viene de nivel socio-económico alto en Lima y está en la Pacífico, puede decidir mantenerse en “la burbuja” como puede decidir salir. La tiene más fácil. Y eso es verdad”.

Aquí conviene recordar que los entrevistados de origen no privilegiado percibieron que sus pares de origen privilegiado, simplemente, le daban continuidad a amistades de sus colegios de procedencia. Ello no solo se evidenció en los testimonios de los entrevistados de este último grupo, sino también durante el proceso de muestreo. En efecto, los egresados de origen privilegiado a quienes se les solicitó faciliten el contacto de amigos suyos de la UP que podrían ser entrevistados, mayoritariamente, ofrecieron nombres de egresados que provenían de su mismo colegio o de otros colegios donde estudia la clase alta peruana.

Asimismo, es oportuno mencionar que ciertos hallazgos de la presente investigación empatan con algunas de las conclusiones de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 134-137), quienes también encontraron que las universidades a las cuales asisten los egresados de los colegios de la clase alta les permiten ingresar a un espacio social más diverso: salir de la burbuja social en la que

habían estado toda su vida. De modo similar, Portocarrero, Rosales y Ponce encontraron que “[g]racias a la Universidad Católica muchos estudiantes de colegios de élite conocen más de cerca otras realidades, aunque no lleguen a compenetrarse con ellas. Quizá se hacen un poco más sensibles, pero en la mayoría de los casos terminan reafirmando sus vínculos originarios y estableciendo distancias con los otros” (2008: 24).

Los hallazgos de la presente investigación también están alineados con otra conclusión de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 78): las interacciones que se desarrollan en los colegios de la clase alta no solo permiten la generación de contactos que resultarán muy funcionales para la inserción y el progreso laboral, sino también la acumulación del capital cultural propio de la clase alta: gustos, así como maneras de pensar y actuar, que corresponden a una experiencia de clase compartida por un sector microscópico de la sociedad peruana. Ello facilita que se integren entre sí en los espacios que comparten con otros sectores sociales, tal como evidenció la presente investigación al describir el proceso de conformación de sus grupos de amigos al inicio de su trayectoria universitaria. Ciertamente, ello no confirma un deseo de hermetismo ni de segregación, sino que evidencia un proceso social natural: que los individuos se integran fácilmente con quienes comparten afinidades, en otros términos, con quienes poseen un *habitus* similar.

En todo caso, existe una diferencia importante entre los procesos de sociabilidad desarrollados en la etapa universitaria que encontró el trabajo de campo de la presente investigación y los que presentaron Reátegui, Grompone y Rentería (2022). En efecto, según estos últimos autores, la universidad es un espacio social donde los egresados de los colegios de la clase alta participan, pero al cual no se incorporan activamente:

Todo lo que corresponde con la vida social de un joven estudiante, como salir a divertirse o viajar, suele permanecer atado a los grupos del colegio [...] La mayoría de entrevistados indican haber tenido poco interés e incluso desconocimiento de actividades sociales, culturales y políticas, así como de las organizaciones estudiantiles dentro de las universidades (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 138).

En este punto, conviene destacar que Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 138-139) describieron los estudios universitarios de pregrado como un eslabón poco significativo de la experiencia educativa, como una etapa opaca, poco más que un período de transición: un “espacio liminal”. Se trataría de una trayectoria indispensable para su desarrollo profesional, pero de impacto moderado o incluso nulo en el nivel personal. En cambio, presentaron a los colegios de la clase alta como espacios nutridos de anécdotas, amistades y experiencias que son sentidas como forjadoras de la personalidad. De allí que, según estos autores, el núcleo amical de la trayectoria educativa reenvíe más al colegio que a la universidad. No obstante, es interesante rescatar el siguiente planteamiento de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 142) y el testimonio de un estudiante universitario que lo acompaña:

[...] muchos de los jóvenes de origen social privilegiado suelen reducir su participación en el ámbito universitario a la mínima función académica: “Paro con

bastantes de mi promoción [del colegio] que están en la Pacífico. Yo tuve cero vida universitaria. Nunca he ido a la fiesta de cachimbos, ni la de parciales ni finales. Mis amigos tampoco han ido” (Luis, Internacional1, egresado).

El testimonio previo que presentan Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 142) alude directamente a la Universidad del Pacífico y, del mismo, es posible desprender dos ideas. En primer lugar, la persona entrevistada no participa en la vida social de su universidad. Además, mantiene vínculos estrechos con sus amigos de la etapa escolar. En una línea similar, la investigación de Portocarrero, Rosales y Ponce (2008: 18-19) reveló que los estudiantes que provenían de colegios de élite sentían que, al ingresar a la PUCP, estaban eligiendo una opción diferente a la mayoría de sus compañeros. En parte ello, implicaba aceptar el desafío de estar más aislados en un medio más heterogéneo socialmente y de mayor exigencia académica.

En segundo lugar, el entrevistado por Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 142), más que integrarse con los estudiantes de su universidad, señaló que mantenía un vínculo activo con compañeros de su colegio, quienes, a su vez, son alumnos de la Universidad del Pacífico. Ello se ajusta a los resultados de la presente investigación donde los estudiantes de origen privilegiado sí participaron activamente de la vida universitaria y no constituyeron una minoría, por el contrario, dominaban la vida social de la Universidad²⁵⁰. Ello significaría que la UP atrae a más egresados de colegios de la clase alta que las otras universidades “de élite” (al menos, eso ocurría en el período en el cual estudiaron los entrevistados de la presente investigación). Es más, algunos egresados de la UP de origen privilegiado (entrevistados para la presente investigación), debido al *ethos* imperante en sus colegios, reconocían que un paso natural de su trayectoria educativa era estudiar carreras de campo económico-empresarial y que el lugar por excelencia para hacerlo era la Universidad del Pacífico. Por ejemplo, Patricio (Adm, p), quien estudió en un colegio de formación calificada como “británica” y que está entre los cinco más caros del país, afirmó: “Si estudiaste Administración y no estás en la UP, es porque no la hiciste”.

No solo ello, a diferencia de los hallazgos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022), los entrevistados de origen privilegiado de la presente investigación destacaron dos aspectos de su trayectoria universitaria en la UP: la dificultad académica y, asociado con ello, el proceso de forjado del carácter. Tal como será descrito posteriormente, para la mayoría de los egresados de dicho grupo, la Universidad del Pacífico los enfrentó a mayores desafíos intelectuales que el colegio de clase alta. Ciertamente, algunos entrevistados reconocían que el colegio contribuyó más que la UP a estructurar su manera de pensar y al desarrollo de conductas muy funcionales al progreso laboral. Sin embargo, la mayoría le asignó un peso igual o mayor a la Universidad en el desarrollo de dichas competencias.

Así, para los entrevistados del grupo de origen privilegiado de la presente investigación, su trayectoria educativa en la Universidad del Pacífico no fue un espacio liminal ni un eslabón poco significativo de la experiencia

²⁵⁰ Precisamente, el estereotipo extremo de este grupo correspondería al de alumno que los estudiantes inmigrantes de la UP denominaban el “chico placita” (La Serna 2019: 138-146).

educativa (conclusión a la que sí llegan Reátegui, Grompone y Rentería (2022)). Por el contrario, constituyó una etapa que dejó una huella profunda en su personalidad. En ese sentido, varios egresados de origen privilegiado, entrevistados para la presente tesis, señalaron que su paso por las aulas de la Universidad del Pacífico constituyó una experiencia que forjó su carácter.

Por otro lado, algunos testimonios de los entrevistados de origen no privilegiado revelaron que, desde su posición social, el ingreso a la Universidad del Pacífico también les permitió salir de su propia “burbuja” de homogeneidad social e ingresar a un ambiente diferente: más heterogéneo socio-económicamente y muy marcado por la competitividad. A ello, apunta la siguiente narración que realizó Chantal (Adm, np):

“Para mí [su ingreso a la UP], me ayudó, porque, salí un poco de mi burbuja de “oye, venía de un colegio donde casi todos éramos iguales, en el sentido socio-económico”. A ver, seamos realistas, pero el Perú todavía es muy clasista ¿no? y, a veces, influyen también otros aspectos ¿no?: el tema de la vestimenta, el tema del estilo de vida, viajar afuera del Perú o no viajar; entonces, hay muchos factores, pues eso impactan al nivel socio-económico y, como digo, conocer a este tipo de personas, pues te ayuda un poco a ampliar diferentes realidades ¿no? y hacer “oye, no” ver otras cosas, pues, que tú no estás familiarizada en un inicio ¿no?, pero, como te digo, yo nunca sentí discriminación ni nada por el estilo; o sea, todo lo contrario. A parte, yo siempre... siempre nos medíamos porque ¿quién estudia más? o ¿quién estudia menos?, ¿quién saca las mejores notas? o ¿quién saca las peores notas?, ¿no?, o sea, es lo que valía en la UP. La gente es muy competitiva”.

Sin embargo, para la mayoría de los entrevistados de origen no privilegiado, el choque con la heterogeneidad social produjo conciencia de las desventajas que implicaba su posición social. Incluso, algunos manifestaron que sintieron cierta aflicción. Se trató de sentimientos causados por el desajuste que produjo su autoubicación en el sistema de estratificación social que primaba en la Universidad. En términos simples, la conciencia de perder su posición social promedio o por encima del promedio, la cual fue experimentada hasta finalizar la trayectoria escolar, para pasar a una posición social debajo del promedio o de minoría, experimentada desde su ingreso a la Universidad. Se reforzaba así la representación, entre los miembros del grupo de origen no privilegiado, de que eran parte de los “forasteros”, de “la otredad”. En ese sentido, César (Eco, np) narró:

“Claramente, había una gran diferencia de estrato social [en la UP]. [...] Habían disparidades grandes” [...] “Yo me hice amigo de gente, que terminó siendo mis amigos casi hasta el final de la carrera, relativamente rápido, entre primer y segundo [semestres], entre que jugaban [menciona un deporte] conmigo, entre que tenían mi mismo apellido²⁵¹; ¿entiendes?, o sea, “X” [razones]. Y ellos

²⁵¹ La alusión al mismo apellido responde a que, en su primer semestre en la UP, los ingresantes eran matriculados automáticamente por el área de Servicios Académicos y Registro de la Universidad. En dicha matrícula, era usual conformar las secciones en orden alfabético, según el primer apellido de los ingresantes. Por ejemplo, todos los ingresantes de apellido Álvarez eran inscritos en la misma sección, seguramente, la sección “A”; mientras que todos los ingresantes de apellido Rodríguez serán ubicados en otra sección posterior, que podría ser la sección “F”. Ello es factible debido a que, en el período que ingresó la población objeto de estudio, los planes

mismos se mantuvieron siendo mis amigos; y todos ellos pertenecen a una estructura social muy similar a la mía [...] Una clase media, más menos, salvo uno creo, que es de una clase social bastante más alta, pero que nace en clase media, porque su papá explota su empresa en algún momento” [...] [Experimentar estas brechas sociales] “la gran mayoría de veces, en mi día a día, no me afectaba; pero yo creo que sí te puede generar esta sensación de que existen “unos” y los “otros” y tú eres más de los “otros””.

Es importante notar que el sentimiento de aislamiento y la consciencia de ser parte de la minoría de la Universidad del Pacífico, imperantes en los miembros del grupo de origen no privilegiado, no los amilanaron frente a los desafíos de la vida universitaria. Además, comenzaron a diluirse conforme generaban nuevas amistades, las cuales, tal como fue explicado anteriormente, provenían, en su mayoría, de posiciones sociales similares a las suyas.

Ciertamente, conforme transcurrían los semestres, también surgieron espacios de integración entre miembros del grupo de origen no privilegiado y sus pares de origen privilegiado; aunque se trató de excepciones más que de tendencias, tal como será descrito en los párrafos posteriores²⁵². Al respecto, fueron identificados espacios que facilitaron la vinculación entre estudiantes de ambos grupos, los cuales, en algunos casos, derivaban en lazos de amistad. Ciertamente, dichas amistades no solían ser tan profundas como las que manifestaban los estudiantes de origen privilegiado con sus pares provenientes del mismo colegio o de su misma posición social²⁵³.

Sea como fuere, de los testimonios recogidos, se desprende que, cuando los estudiantes de origen privilegiado establecían lazos de amistad con pares provenientes de otras posiciones sociales, tendían a generarlos con estudiantes de capas intermedias en el sistema de estratificación característico de la UP. Por plantearlo de modo simplificado: clase alta con clase media alta. Algo equivalente ocurría con los estudiantes de origen no privilegiado, cuyos lazos de amistad con estudiantes de otras posiciones sociales tendían a concentrarse en capas intermedias del sistema de estratificación. Por ejemplo: clase media baja con clase media; así como clase media con clase media alta. En otros términos, la integración entre miembros de posiciones sociales diferentes tendía a presentarse más regularmente entre posiciones más cercanas que entre las más disímiles.

de estudios de las tres carreras de la Universidad exigían cursar las mismas asignaturas durante el primer ciclo en la UP.

²⁵² En todo caso, conviene recordar que algunos entrevistados de origen no privilegiado debieron esperar a ingresar al mercado laboral para integrarse con sus pares de antecedentes socio-económicos más acomodados.

²⁵³ De modo similar, Álvarez (2019: 64) encontró que los estudiantes becados de una universidad colombiana de élite que formaban relaciones con estudiantes de clases más altas describían dichas amistades como distintas a las que formaban con otros estudiantes becados. Específicamente, planteó que parecía haber un límite a la profundidad de la relación. “Ana Sofía, al reflexionar sobre su amistad con una chica no becada de clase alta, dice: Yo me siento mucho más cómoda con Sergio que con Camila. He ido a la casa de Camila, me he quedado en su casa, estamos mucho juntas. Pero ella habla de viajes. Con ella nunca voy a almorzar. Con Camila todo es más académico, pero no “recochamos” [Nota de la autora: En Colombia, “recochar” es un sinónimo de bromear]. Con Sergio almorzamos siempre, tenemos las mismas preocupaciones, como dónde vamos a trabajar cuando salgamos”.

Uno de los espacios que facilitó el establecimiento de lazos de amistad entre estudiantes provenientes de diferentes orígenes socio-económicos fue el fútbol, particularmente, el fútbol. Como señaló Patricio (Adm, p): “Finalmente, yo jugaba fútbol en su momento y era amigo de todos [...] y eso me ayudaba a que el que había ingresado por un colegio [alude a un colegio parroquial], también era mi amigo”.

Sin embargo, es interesante notar que, para algunos entrevistados, incluso, el fútbol reflejaba las divisiones sociales propias de la Universidad y el “argollismo” que, según Nureña (2021), impera en el país. Precisamente, el nombre del campeonato interno de fútbol que existe en la UP desde hace más de tres décadas es “interargollas”, debido a que, históricamente, los equipos que formaban los estudiantes de Universidad tendían a reunir a “argollas” o “camarillas” de amigos. Se trata de una expresión que intenta reflejar de un modo casi caricaturesco una realidad del tejido social de la UP: que cada equipo está formado por estudiantes provenientes de posiciones sociales similares y que no tienden a integrarse con estudiantes de orígenes sociales muy distintos a los suyos. En otros términos, en cada equipo de fútbol que participaba del “interargollas”, históricamente, habría primado más la homogeneidad que la heterogeneidad social. De este modo, se replicaría la división social informal de la Universidad que experimentaron los entrevistados en los espacios más académicos, como, en los trabajos grupales de los primeros semestres. Como explicó Fernando (Eco, np):

“Era muy difícil entrar [a los grupos de alumnos que veían de colegios de los cuales ingresaban muchos estudiantes a la UP], ¿no?. Inclusive, como yo te mencioné [había sido un futbolista destacado en su etapa escolar] y, para jugar, por ejemplo, el “interargollas”, nadie de mi sección me conocía, entonces, jamás me jalaron a uno de los equipos” [...] “Con algunas personas, nunca se rompió [la distancia o el hermetismo de sus grupos]. Era bastante complicado entrar en ciertos círculos cuando solamente los ves en un salón de clases [a los miembros de dichos círculos]”.

No obstante, cuando era necesario formar una única selección de la UP para competir con otras universidades, se generaban espacios interacción que facilitaban la integración, incluso la formación de lazos de amistad entre estudiantes provenientes de posiciones sociales disímiles. Ciertamente, por tratarse de un deporte que, incluso actualmente, es predominantemente masculino, este espacio de integración terminaba más restringido a los hombres.

Finalmente, el estudio en grupo constituyó el espacio de integración más narrado por los entrevistados; aunque no anuló las divisiones socio-económicas imperantes en la UP. Tal como será detallado posteriormente, la dificultad académica que enfrentaron muchos de los entrevistados, los obligó al desarrollo de métodos de estudio y estrategias de aprendizaje diferentes a las que aplicaban en la trayectoria escolar. Entre dichos métodos, destacó la formación de un círculo de estudiantes, normalmente, de entre dos y cinco miembros, que estudiaban juntos con el objetivo de prepararse para las evaluaciones; particularmente, aquellas de las asignaturas más exigentes. En ese sentido, Felipe (Eco, np) narró:

“Entonces, se fueron formando grupos desde cachimbos; entonces, a mí, me costó un poco entrar, un poco, en los grupos, hasta que encontré un grupo con el que yo podía estudiar, salir, hacer amistad, pero no eran necesariamente el grupo más chancón”.

La estrategia de integración basada en el estudio en grupo evidencia que el desafío de la sociabilidad se articuló con los retos académicos, de los cuales se brindará más detalle en la subsección 2.2.4.5, la cual describirá las estrategias aplicadas para enfrentar los desafíos académicos. Asimismo, conviene reconocer que, si bien los entrevistados señalaron que, durante los primeros semestres, tendían a integrarse con sus pares de orígenes socio-económicos similares, conforme transcurrían los semestres y comenzaban a cursar asignaturas propias de su carrera (Administración, Contabilidad o Economía), se fueron estableciendo vínculos entre estudiantes de diferentes posiciones sociales, pero que pertenecían a la misma carrera. Precisamente, esos procesos de integración eran motivados por la necesidad de estudiar para las evaluaciones o de realizar trabajos grupales. En esa línea, Felipe (Eco, np) comentó que su grupo inicial de amigos estaba conformado por estudiantes inmigrantes (de otras provincias del Perú), pero, progresivamente, fue ampliando su círculo de amistades con estudiantes de otros orígenes sociales:

“[...] más me pegué a ese grupo [de estudiantes inmigrantes] y, poco a poco, ya comencé a tener amigos de diferentes grupos, conforme yo fui avanzando en la Universidad, los grupos se van abriendo un poco, ¿no?. Entonces, allí, ya comencé a tener ya relación con diferentes... ponte chicos de otros estratos”.

De modo similar, Chantal (Adm, np) explicó que:

“Yo tengo amigos, desde la Universidad, de todos los niveles socio-económicos [...], pero, como te digo, sí habían grupitos, es obvio, porque, normalmente, cuando tú ingresas a la UP, es como: las del [menciona dos colegios costosos exclusivos para mujeres]”, [...], pero, finalmente, terminas haciéndote amigos, porque tienes que hacer trabajos con ellos”.

Ciertamente, los espacios de integración, de estudiantes de orígenes socio-económicos disímiles, previamente descritos, no anularon la hegemonía de las amistades entre estudiantes de orígenes socio-económicos similares. Además, es importante recordar que, cuando se abrían espacios de integración entre estudiantes de origen privilegiado y de origen no privilegiado, la falta de recursos monetarios de estos últimos dificultaba fortalecer las amistades. En efecto, los segundos no podían seguir el ritmo de consumo y participar plenamente del modo de vida de los primeros.

2.2.4.3 El choque con la exigencia académica

El ámbito académico fue otro de los espacios de la vida universitaria en que se evidenciaron las brechas entre los egresados de origen privilegiado y los de origen no privilegiado, al menos, durante los primeros semestres. Si bien, como tendencia, ambos grupos sintieron un cambio de la exigencia académica en

relación con la que habían experimentado en su trayectoria escolar, entre los entrevistados de origen privilegiado las comparaciones entre la dificultad académica del colegio y la Universidad fueron más heterogéneas que las ofrecidas por los de origen no privilegiado.

En efecto, un poco más de la mitad de los entrevistados del grupo de origen privilegiado señalaron que la UP fue mucho más exigente académicamente que su colegio, incluso entre quienes cursaron el programa de Bachillerato Internacional. Aunque, no dejaron de reconocer que sus colegios y, particularmente, el programa del IB, les brindaron una base de conocimientos en Idioma Inglés, Matemáticas y Economía, que les facilitaron adecuarse a las mayores exigencias que enfrentaron en la UP, sin que deje de mediar una mayor dedicación al estudio que la acostumbrada en la trayectoria escolar.

El grupo de entrevistados de origen privilegiado para el cual los últimos años de su etapa escolar, en especial, el programa de Bachillerato Internacional, fueron igual o, incluso, más exigentes que su primer año en la Universidad, estuvo conformado, básicamente, por mujeres. Ciertamente, su comparación de las exigencias académicas se refería a los primeros semestres en la UP, etapa en la cual los estudiantes de Administración y Economía²⁵⁴ cursaban prácticamente las mismas asignaturas. Sin embargo, los estudiantes de Economía señalaron que, cuando comenzaban a llevar cursos propios de su especialidad (especialmente, luego del tercer ciclo), la Universidad se tornaba más exigente académicamente que el IB. Solo una entrevistada señaló que sus últimos años de trayectoria escolar fueron más exigentes que toda la carrera de Economía. Sin embargo, dicha entrevistada reconocía que poseía una habilidad natural para las Matemáticas. Ella también señaló que sus debilidades radicaban en algunos desempeños más asociados a las interacciones sociales, los cuales no son muy exigidos por el plan de estudios de la carrera de Economía.

En todo caso, una de las preguntas de la guía de entrevistas brinda una idea de la dificultad académica del pregrado de la UP: a todos los entrevistados que habían cursado, o estaban cursando al momento de la entrevista, una maestría o estudios doctorales, les fue solicitado que comparen la exigencia académica de sus postgrados con la dificultad del pregrado de la UP. Así, considerando las entrevistas a los 35 participantes de la primera ronda de entrevistas²⁵⁵, todos los que habían cursado o estaban cursando estudios de maestría respondieron que sus estudios de pregrado en la UP fueron más difíciles. La mayoría de dichos postgrados eran maestrías en negocios cursadas en el extranjero o en el Perú²⁵⁶.

Respecto de los desafíos académicos enfrentados en la UP, una de las principales dificultades académicas que fueron mencionadas por los entrevistados del grupo de origen privilegiado está asociada al Idioma

²⁵⁴ Conviene recordar que, entre los entrevistados de origen privilegiado, no fue posible identificar egresados de la carrera de Contabilidad.

²⁵⁵ Se trata de todas las personas entrevistadas luego de la etapa piloto, no solo el grupo central de la muestra, conformado por 29 egresados, sobre la base de cuyos aportes se realizan las principales comparaciones para extraer los hallazgos de la investigación.

²⁵⁶ Solo un entrevistado estaba cursando un doctorado en el extranjero. Él consideró que la exigencia académica de este último era pareja a la de su pregrado en Economía de la UP.

Castellano. Ello no debería sorprender, debido a que, en sus colegios, la enseñanza se realizaba, fundamentalmente, en idioma inglés. De allí que, a pesar de disponer de una base más profunda en Matemáticas, no manejaban la terminología propia de dicho campo en Castellano. En ese sentido, Javier (Adm, p) recordó el choque académico que enfrentó debido al idioma, ya que, en su colegio, los contenidos de la mayoría de las asignaturas eran enseñados en idioma inglés. Por ello, en la UP, se encontró con diversas categorías de las Matemáticas que entendía o dominaba, pero que no sabía cómo eran denominadas en idioma castellano. No solo ello, le avergonzaba decir que ignoraba el nombre de esas categorías en idioma castellano.

Evidentemente, las complicaciones idiomáticas también se evidenciaron en las asignaturas de Lenguaje, debido al menor dominio de la Gramática Castellana que caracterizaba a los estudiantes de origen privilegiado. Estas dificultades fueron experimentadas con más fuerza por quienes habían optado, desde 5to de secundaria, por un Programa Internacional (como el IB) en lugar de seguir en el Programa Nacional.

Conviene destacar que, en el grupo de origen privilegiado, fue común criticar dos aspectos de la vida académica en la UP. En primer lugar, la excesiva dificultad de las asignaturas. Como indicó Luis (Adm, p), “En el colegio si te iba mal te sacabas una “C”, pero, en la UP, te sacabas 04”. De modo similar, Valery (Eco, p) señaló: “Nunca he estudiado tanto como he estudiado en la Pacífico. Es más, el MBA lo pasé, pero facilísimo. Más me han exigido en la UP que en el MBA [...] Acabé primer puesto del MBA. Me pareció facilísimo”. Igualmente, Augusto (Eco, p), recordó lo exagerada que le parecía la exigencia académica: “Ahorita [en el entorno educativo] se valora mucho el “comete errores”, “así aprenderás”. Yo me acuerdo que en la UP era como que, ¡no!, “sé perfecto””.

En particular, les resultaban más difíciles las asignaturas de contenido numérico²⁵⁷. Precisamente, Yolanda (Adm, p) compartió que, por los cursos de Matemáticas, Estadística y Contabilidad, casi la botan de la Universidad: “Los primeros años, sí me revolcó un poco la UP, la verdad”. En esa misma línea, Joseph (Adm, p) recordó:

“La parte numérica, sí, como te digo, a pesar de ser un buen estudiante [en el colegio] y chancaba y todo, pucha, a veces, [en la UP] me sacaba 02, el promedio de la clase era 06. Era bien exigente y, a veces, yo me decía “oye, la Pacífico, si el promedio de la clase es 06, acá el que jaló fue el profesor, más que la clase [los estudiantes]”; pero así era; nos revolcaban a todos. Me acuerdo que era durísimo”.

Por su parte, Jared (Adm, p), quien realizó su maestría en los EE.UU., fue muy crítico del sistema aplicado en la UP para enseñar los cursos cuantitativos y de especialidad: Matemáticas, Economía y Contabilidad. En esa línea, planteó que, en los EE.UU., las materias asociadas a la Administración de Empresas son

²⁵⁷ Esa dificultad, tal como será explicado al detalle posteriormente, obligó a varios de los entrevistados a acudir profesores particulares y, sobre todo, a academias privadas de profesores externos a la UP que ofrecían clases de reforzamiento, ya sea grupales o individuales.

enseñadas de manera menos cuantitativa y, así, se aprende mejor; mientras que la enseñanza de la UP respondía a un perfil demasiado matemático:

“Mi principal reto [al pasar de colegio a la UP] fue sobre todo en los cursos, cuantitativos. Te hablo acá más de las mates [cursos de Matemáticas], que las economías. [En la UP] [e]n las mates, no te enseñaban lo que te iban a tomar. Era como que te trataban de entrenar con Alianza [Lima] y el fin de semana jugabas con el Real Madrid. No había conexión entre la derivada que habíamos visto en la clase y la derivada que ibas a necesitar”.

El otro aspecto que los entrevistados de origen privilegiado criticaban de la vida académica en la UP era la aparente indiferencia de sus profesores de la Universidad, a quienes parecía no importarles si la mayoría del salón desaprobaba una evaluación. Incluso, Yolanda (Adm, p) recordó la reacción de su madre a causa de las dificultades académicas que enfrentó. Precisamente, la mamá de Yolanda (quien había realizado sus estudios universitarios en el extranjero) le decía “pero no entiendo; o sea, solamente son cuatro años [los estudios de pregrado en el exterior] y los profesores su obligación era ayudarte a pasar. ¿Por qué en tu Universidad tiene ese historial de que solo están hechos para jalarte?”.

Los desafíos académicos que enfrentaron los entrevistados de origen privilegiado, previamente descritos, contrastaban con su experiencia escolar, donde los profesores ajustaban el nivel de exigencia cuando las calificaciones bajaban mucho y/o les ofrecían repases u oportunidades para que mejoren sus notas (como trabajos adicionales o evaluaciones sustitutorias).

Sin embargo, el grupo que experimentó con más fuerza el choque académico fue el de los estudiantes de origen no privilegiado. Las causas de su “colisión” con la exigencia académica, y de la, consecuente, sensación de agobio que ello les produjo, son múltiples. En primer lugar, es importante reconocer que la trayectoria universitaria exigió de ellos un aprendizaje más profundo de los contenidos enseñados que el demandado durante su trayectoria escolar. Incluso, les fueron exigidos diversos conocimientos de base que no poseían. Al respecto, conviene reconocer que la noción de aprendizaje significativo, explicada al detalle en la subsección 1.2.1.2 del marco teórico de la presente investigación, ayuda a entender la desventaja que enfrentaron los estudiantes de origen no privilegiado; es decir, que el aprendizaje de conocimientos nuevos requiere de una sólida base de conocimientos previos.

En efecto, la mayoría de entrevistados del grupo de origen no privilegiado destacaron, luego de compararse con sus pares de origen privilegiado, que ingresaron a la UP con fuertes déficits en los conocimientos previos necesarios para un desempeño académico óptimo. En suma, reclamaron la débil base que les brindó su experiencia escolar²⁵⁸. Como explicó César (Eco, np): “El nivel de exigencia obviamente [fue lo más desafiante de su trayectoria universitaria] [...]

²⁵⁸ Ciertamente, tal como fue descrito en párrafos anteriores, varios entrevistados del grupo de origen privilegiado también enfatizaron la mayor exigencia académica de la UP y su carencia de determinados conocimientos de base (saberes previos). Sin embargo, la narrativa de la débil base escolar fue más intensa entre los entrevistados de origen no privilegiado.

Mi colegio, yo lo considero malo. Si miro hacia atrás, es una desgracia. Y nuestro nivel de Mate[máticas] [del colegio], también, era malo”. En una línea similar, se encuentran los dos siguientes testimonios:

“Yo, en el colegio, fui tercio [superior], pero a mí el colegio nunca fue retante [sic]: O sea, yo pasaba los exámenes, pasaba muy bien sin necesidad de estudiar. O sea, no había formado el hábito de estudiar. Iba a clase, entendía, después había examen y me iba bien” [...] “Yo me sobreestimé mucho, o sea, yo pensé que estaba mejor preparado para la Universidad de lo que, en realidad, estaba. Yo juraba, en el colegio, la rompía, pensaba que esto va a ser pichanga para mí y ¡pa!”, me dieron una cachetada” (Felipe, Eco, np).

“El cambio en la Universidad que siento, digamos que, me choca un poco por lo fuerte de cambio de estar en una educación estatal, semiestatal, a algo que, tal vez, [en el colegio] lo veíamos que, así, con pinceladas y que, ahora [en la Universidad], sí, tienes que saberlo porque si... O sea, típico examen UP, ¿no?: te dan una pregunta y, para hacer la [parte] “b”, tienes que saber la [parte] “a”; para hacer la [parte] “c”, la [parte] “d”. Y depende de la respuesta anterior, si no haces lo primero estás muerto [...] Cuando llegaba la primera práctica y tú creías que habías estudiado, que estabas bien, y ¡pa!, tu primera práctica [sacabas] 04, 05” (Salomón, Adm, np).

Precisamente, el continuo ejercicio de comparación con sus pares de posiciones sociales más acomodadas llevó a los entrevistados de origen no privilegiado a caracterizar como ineficaz o inadecuada su preparación escolar²⁵⁹. En términos específicos, sus débiles conocimientos de base y los ineficaces métodos de estudio con los que iniciaron sus estudios universitarios fueron la principal causa por la cual desaprobaban las prácticas calificadas y los exámenes de los cursos más exigentes de sus primeros semestres en la UP; tal como revelan los siguientes testimonios:

“En el tema de estudios, definitivamente, me sentí un poco en desventaja, porque sentía que otros chicos, en otros colegios, este, ya tenían unos cursos adicionales que habían llevado, particularmente, en el Bachillerato [Internacional]. Por ese lado, sí me sentí un poco en desventaja, al menos, los primeros cursos de Matemáticas. Ya mis amigos... bueno, las personas con las que estudiaba ya tenían conocimiento de los temas que veíamos, en esa época, cuando recién llegué [a la Universidad]. Eso fue un choque. También con los cursos de Economía, porque, en mi colegio, el curso de Economía era muy básico, era un curso bebe” (Martín, Adm, np).

“No ha sido fácil para mí la Universidad. O sea, en muchos aspectos. En el sentido, como te digo, sobre todo, académico, ¿no?, porque seguro la base [escolar y preuniversitaria] que yo tenía no era buena y esto, pero... Por qué, porque eso sí me pasaba que, de hecho, me podía comparar con compañeras de mi promoción, de otros colegios, pucha, y, obviamente, el nivel que ellas tenían, que hasta Bachillerato [Internacional] tenían, era otro [...]” (Claudia, Adm, np).

²⁵⁹ Conviene recordar que, al momento de tratar los desafíos que enfrentaron los egresados para integrarse a la vida universitaria, las entrevistas con los miembros del grupo de origen no privilegiado (el exogrupo) estuvieron marcadas por la permanente comparación con sus compañeros de origen privilegiado (el endogrupo).

Esta situación representó un choque emocional, en algunos casos cuasi traumático, para adolescentes que, en muchos casos, desde la educación primaria recibían constantes reconocimientos y felicitaciones, de sus familiares y de sus profesores del colegio, por su sobresaliente desempeño escolar. No es casual que varios entrevistados revelaran que este declive en su rendimiento universitario yuguló sus impecables récords académicos del colegio y constituyó una experiencia emocionalmente traumática. Además, los obligó a ajustar sus esperanzas subjetivas a sus posibilidades objetivas; en suma, se colocó un “techo” debajo de los premios y reconocimientos por primeros puestos que se acostumbraron a recibir durante su trayectoria escolar. Como lo revelan los siguientes testimonios:

“Yo soy muy super competitiva; entonces, me di cuenta que había gente [en la UP]... que habían chiquillos que eran muy inteligentes, que captaban las cosas tan rápido, incluso, más rápido que yo, ¿no? Entonces, ese fue uno [sic] de las grandes como mega sorpresas de que me dio un quiebre conmigo. En el colegio, durante los once años, yo había destacado de forma muy... O sea, no me tomó mucho [esfuerzo]. En mis salones [del colegio], no había gente que me hacía la competencia grande” (Margarita Eco, np).

“De mi promoción [del colegio] era el segundo puesto del salón [...]; pero, este, evidentemente, ya, en el primer ciclo [de la UP], y creo que duró hasta el tercer, cuarto, ciclo, hubo un choque, ¿no? Me costó muchísimo integrarme a la Pacífico, por el nivel que se manejaba, ¿no? Yo viniendo así [del colegio] de que era bueno en Mate[máticas], jalé Funda[mentos] de Mate[máticas] en *one*, así, en primera” (Lorenzo, Adm, np).

“El nivel de excelencia [de la UP], o sea, como que, realmente, te hace pensar que el primer puesto del colegio es nada cuando entra a la Universidad; y te sobreexiges y, realmente, te das cuenta, bueno, puede haber chicos super inteligentes y, quizás, solamente, escuchando recuerdan todo y hay gente como yo que teníamos que practicar, hacer resúmenes, resaltar, ¿entiendes? O sea, el nivel de exigencia que te lleva a pasar los estándares que, normalmente, uno conocía de su capacidad. Uno se sentía capaz de “esto”, pero, cuando llegas a la Universidad, te exigen tanto o te das cuenta que en realidad eres nada. Entonces, tienes que sobreexigirte y te das cuenta de eso” (Rebeca, Eco, np).

No solo ello, particularmente, entre los entrevistados de origen no privilegiado, fueron recogidos testimonios que recordaban la situación de riesgo académico en la cual cayeron (categoría denominada “observación” en los reglamentos de la UP). En otros términos, estuvieron cerca de perder la condición de alumno de la Universidad del Pacífico por su bajo rendimiento académico; es decir, de ser expulsados de la Universidad. Al respecto, conviene mencionar que, según el reglamento vigente mientras eran estudiantes, la separación de un alumno de la Universidad por cualquier causal se denominaba “baja académica”. En aquella época, existían ocho criterios que conducían a ser dado de baja académica (Universidad del Pacífico 2005: 10-11). De estos últimos, dos estaban asociados a faltas contra la moral, la disciplina o la debida conducta (que suelen ser las causas menos comunes de baja académica); mientras que otro criterio era dejar de matricularse por cuatro semestres consecutivos.

Los otros cinco criterios causantes de la baja académica estaban directamente

asociados al bajo rendimiento académico; por ejemplo, desaprobado tres veces una asignatura obligatoria u obtener una calificación semestral inferior a once durante dos semestres consecutivos, entre otros (Universidad del Pacífico 2005: 10-11). Precisamente, el reglamento de estudios de la UP detalla que dichos criterios pretenden que sus alumnos de pregrado mantengan un elevado nivel de rendimiento académico, política denominada como “selección” (Universidad del Pacífico 2005: Apéndice 3). A los riesgos que implican dichos criterios de “selección”, debe sumarse una dificultad adicional: en la UP, a diferencia de lo que ocurre en otras universidades, las normas no permiten la aplicación de exámenes sustitutorios para reemplazar la nota de una asignatura desaprobada.

Para tener una idea del efecto de la política de “selección” aplicada por la UP, ha sido elaborado un resumen de la cantidad de bajas académicas de dos grupos de la población ingresante del año 2006, el cual es presentado en la tabla N° 18. En ese sentido, los grupos (listas) de dicha tabla pretenden acercarse a los dos extremos socio-económicos de la mencionada población. En ese sentido, la primera lista agrupa a los alumnos dados de baja que no provendrían de hogares socio-económicamente acomodados, ni habrían estudiado en los colegios más caros del país. Así, la lista 1 agrupa a todos los estudiantes que, luego de ingresar a la UP, fueron ubicados en la escala más baja de pagos de pensiones (escala “A”). En cambio, la lista 2 abarcaría a los estudiantes provenientes de los hogares más acomodados de la población ingresante. De allí que esta última lista agrupe a todos los estudiantes que, luego de ingresar a la Universidad del Pacífico, fueron ubicados en la escala más alta de pagos de pensiones (escala “D”).

Tabla N° 18
Estudiantes que ingresaron a la UP en el año 2006 y fueron dados de baja en algún semestre

	Lista 1: Escala “A” (Solo Lima*)	Lista 2: Escala “D” (Solo Lima)
Total ingresantes de la lista (cantidad)	105	139
Cantidad de ingresantes “dados de baja” por cualquiera de las ocho causales (criterios de “selección”)	32	31
Porcentaje	30%	22%
Cantidad de ingresantes “dados de baja” por no matricularse en cuatro semestres académicos consecutivos	13	22
Porcentaje	12%	16%

* No incluye becas totales o parciales, debido a que varias de ellas benefician a los hijos trabajadores de la UP (docentes y colaboradores administrativos) que podrían provenir de familias económicamente acomodadas, pero les corresponde la beca por tratarse de un beneficio laboral aplicado por la UP sin importar la condición socio-económica del hogar del trabajador.

Fuente: Beltrán y La Serna (2009 y 2011) y Registros de la Universidad del Pacífico (2022)
Elaboración: propia

La tabla N° 18 facilita notar que alrededor de la cuarta parte de los ingresantes, de ambos extremos socio-económicos, fueron dados de baja. Ciertamente, el porcentaje de los estudiantes de origen socio-económico más acomodado dados de baja fue menor. Así, considerando datos poblacionales, de la totalidad de los ingresantes limeños ubicados en la menor escala de pagos (la “A”), el 30% fue

dado de baja por alguna de las ocho causales. Sin embargo, al considerar solo la cantidad de ingresantes de este último grupo que fueron “dados de baja” por no matricularse en cuatro semestres académicos consecutivos se nota que solo el 12% fue dado de baja. Ello significa que el 18% de los ingresantes ubicados en la menor escala de pagos fue dado de baja por criterios diferentes a la falta de matrícula durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual es mayor que el 6%²⁶⁰ correspondiente a los ingresantes ubicados en la mayor escala de pagos de la UP.

Las cifras anteriores merecen un esfuerzo de interpretación. Para ello, conviene reconocer que un estudiante no se matricula en cuatro semestres académicos consecutivos, por tres razones fundamentales: (1) su familia no puede seguir pagando sus estudios universitarios, (2) es consciente que no podrá seguir enfrentando la exigencia académica de la Universidad y decide abandonarla antes de ser expulsado de la misma o (3) simplemente no empata vocacional o emocionalmente con la Universidad del Pacífico. Esta falta de conexión suele deberse a que está insatisfecho con uno o más rasgos de la organización y/o las carreras que ofrece, por ejemplo, descubre que la carrera a la cual ingresó y las demás que ofrece la UP no corresponden a su vocación por lo cual se cambia otra universidad o abandona los estudios universitarios.

En el grupo más acomodado (considerando las escalas de pago) es difícil que ocurra la primera razón detrás de la falta de matrícula en cuatro semestres consecutivos: incapacidad de pago de las pensiones. Consecuentemente, solo una minoría de los estudiantes dados de baja de la escala de pagos más alta, el 6% (de un total de 22%), debería su separación de la UP a que son conscientes que no podrán seguir enfrentando la exigencia académica de la Universidad o a temas vocacionales, es decir, a la falta de empate entre la Universidad y/o la carrera que estudian con sus preferencias e inclinaciones personales. En esa línea, varios entrevistados del grupo de origen privilegiado comentaron que, en relación con sus colegios, sintieron que, en la Universidad del Pacífico, no había suficientes espacios de desarrollo integral, como los vinculados a los campos artístico y deportivo.

Ciertamente, en aquella época, la UP ofrecía actividades extracurriculares (denominadas “paraacadémicas”²⁶¹ en los reglamentos de la Universidad), pero

²⁶⁰ Este porcentaje proviene de restar 22% (dados de baja por alguna de las ocho causales) de 16% (dados de baja por no matricularse en cuatro semestres académicos consecutivos).

²⁶¹ La noción de una actividad “paraacadémica” (al igual que las nociones de actividad “extraacadémica” o de actividad “extracurricular”) puede resultar un tanto vaga. En el propio reglamento de la Universidad, se definía a dichas actividades como “todas aquellas que, con las disciplinas académicas, contribuyen a la formación profesional e integral de los alumnos” (Universidad del Pacífico 2005: Apéndice 1). Podría pensarse que, para un economista o un administrador de empresas, las actividades teatrales o deportivas son paraacadémicas o extracurriculares. Sin embargo, una sólida formación teatral puede desarrollar habilidades comunicativas muy útiles en las negociaciones, las cuales son frecuentes en el ejercicio profesional que realizan muchos economistas y administradores de empresas. Igualmente, una actividad deportiva, practicada a nivel semiprofesional, o, al menos, regular y rigurosamente, de modo tal que obliga a dedicar a la misma parte del tiempo que podría ser usado en el estudio, puede desarrollar competencias muy útiles al ejercicio profesional de las carreras mencionadas, como la disciplina, la perseverancia, el compromiso con las obligaciones y/o la gestión eficiente de los tiempos.

los entrevistados del grupo de origen privilegiado comentaron que estos espacios eran mucho menores que el gran abanico de opciones que les ofrecían sus colegios. Para entender ello, basta notar que la UP solo disponía de un gimnasio (no muy grande) y de una loza deportiva (denominada coloquialmente como “la canchita”), la cual servía para practicar fútbol, así como otros deportes dentro del campus de la Universidad²⁶². Precisamente, según varios entrevistados del grupo de origen privilegiado, algunos de sus compañeros del colegio decidieron dejar la UP y viajar al extranjero para realizar sus estudios de pregrado. Dicho abandono no estaba relacionado con temas estrictamente académicos, sino con las carencias de la UP en materia de oferta de actividades extraacadémicas y porque creían que, en universidades de EE.UU o Europa, encontrarían más espacios de desarrollo integral.

En cambio, entre los estudiantes ubicados en la menor escala de pagos, su baja académica se debería a temas más asociados al bajo rendimiento académico. Precisamente, considerando los datos de la tabla N° 18, el 18% de los ingresantes ubicados en la menor escala de pagos fue dado de baja por criterios diferentes a la falta de matrícula durante dos semestres académicos consecutivos. En otros términos, el 18% del total de ingresantes de dicho grupo debe su expulsión al bajo rendimiento académico y, como máximo, el 12% a la incapacidad de pago o a la falta de vocación. Respecto del tema vocacional, conviene considerar que las aspiraciones y presiones de sus padres, difícilmente, habrían permitido al grupo en cuestión abandonar la Universidad, lo cual podría derivar en casos de bajo rendimiento académico. En efecto, un alumno que no posee vocación, alguien a quien no lo motiva la carrera que estudia es altamente probable que obtenga un bajo rendimiento académico y, por ello, termine siendo expulsado de la Universidad. Consecuentemente, no sería erróneo interpretar, de las cifras de la tabla N° 18, que la mayoría de los estudiantes provenientes de sectores de origen no privilegiado que fueron dados de baja debería dicho resultado a su deficiente desempeño académico; en el cual, a su vez, habría influido sustancialmente la inadecuada base escolar de la que se quejaron mayoritariamente los egresados de este grupo.

Entre los principales déficits de saberes previos que experimentaron los estudiantes de origen no privilegiado, durante sus primeros semestres en la UP, se encuentran los vacíos en diversos temas de Matemáticas y Economía. Además, recordaban que algunos profesores encargaban lecturas en redactadas en idioma inglés, pero varios entrevistados señalaron que, en ese momento, no dominaban dicha lengua. Ellos también sentían cierta indolencia de sus profesores; en este caso, respecto a dicha desventaja idiomática, lo cual los obligaba a buscar soluciones por cuenta propia.

Otro importante déficit de conocimientos previos que experimentaron los estudiantes de origen no privilegiado era la falta de una metodología de estudio funcional para enfrentar la envergadura de la exigencia académica de la UP, particularmente, en cursos de Matemáticas, Economía y Contabilidad. En ese sentido, varios entrevistados revelaron que siguieron aplicando métodos que les funcionaron en la trayectoria escolar, como estudiar el día previo a la evaluación

²⁶² Ciertamente, para algunas actividades deportivas alquilaba instalaciones apropiadas de otras organizaciones o realizaba convenios con entidades especializadas.

y de modo memorístico, lo cual los llevó a resultados “desastrosos” en sus primeras evaluaciones de la Universidad.

Si bien fueron encontradas algunas excepciones en el grupo de origen no privilegiado; es decir, estudiantes que no sintieron un choque académico tan agudo, se trató de una minoría de los entrevistados. Además, dicho grupo no disponía de recursos completos para enfrentar todas las aristas del conjunto de desafíos académicos de la Universidad. Así, quienes estudiaron en colegios preuniversitarios arrastraban una mejor base matemática, pero estaban más acostumbrados a preguntas cortas y/o de alternativa múltiple. Sin embargo, experimentaron limitaciones severas para enfrentar preguntas más complejas; por ejemplo, ejercicios que exigían aplicar, simultáneamente, modelos teóricos de diferentes temas de un mismo curso o, incluso, de diversos cursos. Igualmente, a pesar de su mayor manejo de herramientas matemáticas, no dominaban diversas competencias que les demandaron los sistemas de evaluación de varias asignaturas de la UP, por ejemplo, redactar ensayos, exponer o realizar trabajos grupales; cuya preparación y desarrollo dista mucho de la manera de prepararse y encarar un examen de alternativas múltiples.

Particularmente, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado recordaron lo tortuoso que era resolver las preguntas de las evaluaciones de Matemáticas, Estadística, Microeconomía y Contabilidad. Por un lado, no solían parecerse a los ejemplos que aplicaban los profesores y/o jefes de prácticas al momento de enseñar. Por otro lado, eran más complejas y demandaban procedimientos de solución más extensos que los de los ejemplos aplicados en clase. Dicha extensión se debía a que era necesario aplicar no solo los métodos y procedimientos propios del tema que estaba siendo evaluado, sino también de otros temas previos del curso o, incluso, de otras asignaturas cuyos contenidos los profesores asumían que los estudiantes debían dominar debido a que ya deberían haber aprobado esas asignaturas.

Igualmente, varios entrevistados recordaban lo difícil que les resultaba tratar de responder los denominados “comentes” aplicados, fundamentalmente, en las evaluaciones de diversos cursos de Economía. Un “comente” es una pregunta que, normalmente, propone una situación vinculada a las reglas económicas que están siendo estudiadas; además, suele plantear un conjunto de posturas y/o interpretaciones asociadas a esa situación. No solo ello, muchas veces, los fenómenos económicos no son explicitados en las afirmaciones del “comente”, sino que son implícitos. Sea como fuere, el estudiante debe responder el “comente” explicando cuáles de sus afirmaciones son verdaderas, cuáles son falsas y cuáles son inciertas. Evidentemente, es esperado que sus respuestas constituyan explicaciones y argumentos basados en las reglas y la lógica de la Teoría Económica que le han enseñado. En otros términos, la respuesta a un “comente” exige de un profundo ejercicio de razonamiento económico, el cual los profesores suelen denominar, a veces, “racionalidad económica” u, otras veces, “intuición económica”.

El tipo de preguntas previamente descritas resultaban, particularmente, disruptivas para estudiantes que provenían de una enseñanza escolar

tradicional²⁶³ y memorística; es decir, para quienes se habían acostumbrado a responder preguntas más directas y/o de alternativas múltiples. Se trata de preguntas similares en formato a las que siguen aplicando las Universidades Públicas en sus exámenes de ingreso, en las cuales solo existe una respuesta “correcta”. En cambio, para un mismo “comente”, la respuesta correcta puede ser “verdadero”, puede ser “falso” o puede ser “incierto”, dependiendo de los argumentos que utilice el estudiante y la profundidad, en materia de razonamiento económico, con la que aplique esos argumentos. Así, la elaboración y fraseo de muchos “comentes” determinan que el estudiante pueda alcanzar el puntaje completo asignado a dicha pregunta, respondiendo “verdadero” o respondiendo “falso”, si es que, en su respuesta, ha argumentado sólidamente y ha respetado los Principios Económicos que le han enseñado. Ello demanda (además del dominio de la Teoría Económica implícita en el “comente”), por un lado, un nivel aceptable de comprensión lectora (para entender las ideas y relaciones económicas que propone el “comente”) y, por otro, un nivel óptimo de redacción (para responder el “comente”). Cuando dichas capacidades no son fomentadas por la educación escolar, el estudiante tenderá a enfrentar serios problemas para responder los “comentes”. Como lo revela el siguiente testimonio:

Me acuerdo que jalé Economía con [menciona el nombre de un profesor]. Nunca me voy a olvidar que una prueba que no sé qué cosa: los comentarios estos que... o sea, yo, para escribir, ya mejoré, ahora sí, pero era mala [redactando]. O sea, mi mente pensaba una cosa y yo escribía otra cosa y, a veces, le explicaba [al profesor] y el profesor me decía “pero eso no dice acá” (Claudia, Adm, np).

En suma, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado culparon a sus colegios de su desventaja académica al iniciar sus estudios universitarios, ciertamente, fueron pocas las críticas a la calidad de la enseñanza de sus profesores universitarios (excepto por la excesiva dificultad que varios aplicaban a las evaluaciones y su aparente indolencia cuando la mayoría de los estudiantes las desaprobaba).

Conviene mencionar que la Universidad evaluó el nivel de conocimientos de base escolar de sus ingresantes, particularmente, en Matemáticas, en Lenguaje y en Informática. No solo ello, quienes no aprueban las evaluaciones diagnósticas de dichas disciplinas deben cursar asignaturas “niveladoras” (conocidas en el argot de la Universidad como “las nivelaciones”). Mediante las tres asignaturas “niveladoras” (o “nivelatorias”) son repasados contenidos del nivel escolar de Matemáticas, Lenguaje e Informática. De allí que hayan sido denominadas, respectivamente, Fundamentos de Matemáticas, Fundamentos de Lenguaje y Fundamentos de Informática. Dichas asignaturas suelen ser cursadas durante el verano previo al inicio del primer semestre regular de cada carrera. Si bien no otorgan créditos, su aprobación era un prerrequisito necesario para poder cursar, respectivamente, las primeras asignaturas de Matemáticas, Lenguaje e Informática de los Planes de Estudios de las tres carreras que ofrecía

²⁶³ Conviene recordar que la denominada “enseñanza tradicional” (o “educación tradicional”) se caracteriza por aplicar métodos basados en la “transmisión del conocimiento” (de profesor a alumno). En ese sentido, es contraria a la educación cuyas estrategias de enseñanza-aprendizaje promueven que el estudiante construya su propio saber (Not 2017: 27).

la UP en el año 2006. Por ejemplo, un estudiante solo podía cursar Matemáticas I si había aprobado, convalidado o reconocido el curso de Fundamentos de Matemáticas.

A pesar de que las asignaturas niveladoras solo repasan contenidos del nivel escolar propios del curso en cuestión (Matemáticas, Lenguaje e Informática), algunos entrevistados de origen no privilegiado revelaron que significó un gran esfuerzo aprobar dichas asignaturas o que, incluso, las desaprobaban²⁶⁴. De este modo, se incrementó su temor a la dificultad que enfrentarían en los cursos de sus respectivas carreras, debido a que sabían que allí los contenidos enseñados serían nuevos para ellos, en lugar de un repaso de contenidos propios de la etapa escolar.

Conviene recordar que los egresados del programa de Bachillerato Internacional se pueden exonerar de los cursos niveladores (lo cual equivale a un reconocimiento y/o convalidación). Ciertamente, la mayoría de entrevistados del grupo de origen privilegiado lo hizo. Sin embargo, algunos de ellos comentaron que luego se arrepintieron, debido que consideraban que, si hubiesen cursado la asignatura de Fundamentos de Matemáticas, habrían asimilado la nomenclatura matemática en idioma castellano, lo cual les habría generado menos dificultades en el curso universitario de Matemáticas I y otras asignaturas cuantitativas que debían cursar durante sus primeros semestres. Igualmente, consideraban que el curso de Fundamentos de Lenguaje les hubiera permitido mejorar sus bases de Gramática Castellana. Ello no solo hubiera sido útil para el curso de Lenguaje I, sino también para todas las demás asignaturas de la UP, debido a que, en aquella época, en la Universidad, prácticamente, no se ofrecían cursos enseñados en idioma inglés, por lo cual debían redactar sus trabajos y responder sus evaluaciones en castellano, pero, en varios casos, su experiencia escolar enfrentando evaluaciones era mucho mayor en inglés. Por ejemplo, Joseph (Adm, p) recordó que no cursó las asignaturas niveladoras en la UP (en Matemática, Lenguaje e Informática), debido a que se exoneró de ellas gracias a que había seguido el IB:

“[...] cosa que me pareció mal. Yo después cuando entré a Mate I, Lengua I y Informática Básica [...] Esos tres cursos, me acuerdo, que me costaron la vida y me gasté igual de plata que en la Pacífico en [menciona un grupo de estudio], porque, o sea, claramente me faltaba la base para Lengua I: sujeto, predicado; no tenía ni idea de qué estaban hablando”.

En ese sentido, Joseph reconoció que el idioma de enseñanza de su colegio (era el inglés) le terminó dificultando el aprendizaje de las asignaturas de Matemáticas I y Lenguaje I: “quizá si hubiera llevado el ciclo cero en el verano [el ciclo nivelatorio], me hubiera nivelado un poco mejor”.

²⁶⁴ Desaprobar un curso nivelador implica un alto riesgo, debido a que las asignaturas de Fundamentos de Matemáticas y Fundamentos de Lenguaje solo pueden ser cursadas en una segunda oportunidad. Si el estudiante desapruueba alguna de estas asignaturas niveladoras por segunda vez, automáticamente, es “dado de baja”; es decir, es expulsado de la Universidad del Pacífico. Excepcionalmente, le era permitido cursar solo una de ellas si su promedio ponderado del ciclo en el cual se produjo la segunda desaprobación era como mínimo 12,5 (Universidad del Pacífico 2005: 11).

Es importante reconocer que los entrevistados no mencionaron otra variable clave para generar un aprendizaje significativo y profundo en la etapa universitaria. Variable que, consecuentemente, influye sobre el rendimiento académico universitario. Se trata de la edad de inicio de los estudios superiores. En efecto, conviene recordar que, como parte de la entrevista, a cada egresado, se le preguntó cuál era su edad al iniciar sus estudios en la UP; sin importar si se trataba del ciclo de verano, donde se cursan, fundamentalmente, las asignaturas niveladoras, o el semestre regular, que, normalmente, inicia a mediados de marzo de cada año. Así, fueron obtenidos los insumos que facilitaron un ejercicio de comparación de la edad promedio de los dos grupos de entrevistados.

La comparación de las edades promedio de inicio de los estudios en la UP, presentadas en las tablas N° 15 y N° 16, permitió notar que la muestra del grupo de origen privilegiado superaba en un año y medio de edad a la muestra del grupo de origen no privilegiado: 18,31 frente a 16,75, respectivamente. Parte de la explicación de dicha brecha radica en que la mayoría de entrevistados del primer grupo cursó el programa de Bachillerato Internacional (IB), lo cual implicó que permanezcan un año más en el colegio (equivalente a 6to de secundaria) y, consecuentemente, inicien sus estudios universitarios a mayor edad que quienes no cursaron dicho programa. Además, la mayoría de entrevistados del grupo de origen privilegiado exoneró las asignaturas niveladoras gracias al IB, por lo cual no fue necesario que sigan el ciclo de verano. Como resultado de ello, iniciaron sus estudios durante el semestre regular, es decir, a mediados de marzo del año 2006. Consecuentemente, varios entrevistados del grupo privilegiado cumplieron años durante el verano, pasando de los 17 a los 18 años o de los 18 años a los 19 años en ese período.

Por el contrario, ninguno de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado siguió el IB; además, la mayoría de ellos inició sus estudios universitarios en el ciclo de verano; es decir, en enero del año 2006. De este modo, al momento de comenzar los estudios universitarios, su edad promedio era casi dos años menor que la de sus pares del grupo de origen privilegiado.

La edad de ingreso es un factor relevante para explicar el desempeño académico por varias razones. En primer lugar, la Psicología Cognitiva y la Neurociencia han evidenciado que el desarrollo intelectual no solo depende de la calidad de la enseñanza, sino también de la edad del aprendiz. Así, a mayor edad, mayor madurez cognitiva y es más probable que se haya alcanzado el desarrollo intelectual que demandan los estudios universitarios²⁶⁵, el cual corresponde al pensamiento de tipo “formal”, en el sentido propuesto por Jean Piaget²⁶⁶. No solo

²⁶⁵ Ciertamente, la demanda de madurez intelectual solo es esperable en las universidades que se caracterizan por un mínimo de exigencia académica y por requerir el ejercicio permanente de procesos cognitivos avanzados como el razonamiento inductivo o el razonamiento deductivo.

²⁶⁶ Piaget (1969) propuso que el pensamiento formal es reflexivo. Específicamente, quien lo ejerce razona de modo hipotético-deductivo; es decir, sobre la base de simples suposiciones sin relación necesaria con la realidad o con sus propias creencias. En ese sentido, las operaciones formales (lógicas) consisten, esencialmente, en implicaciones establecidas entre proposiciones, expresando estas últimas clasificaciones, seriaciones, etc. Ciertamente, Piaget (1969) planteó que el pensamiento formal es desplegado durante la adolescencia; es decir, se ejercería desde los once o doce años. Sin embargo, no llegó a establecer la edad que garantizaría que el

ello, el tipo de desafíos académicos que señalaron haber enfrentado los entrevistados (como los “comentes”) requieren un tipo de pensamiento que implica una mayor madurez intelectual que aquella asociada al pensamiento formal. De allí que ese tipo de razonamiento más avanzado haya sido denominado “posformal”²⁶⁷.

La variable edad también es importante para explicar el desempeño académico porque un estudiante que, dentro de cierto intervalo, inicia sus estudios superiores a mayor edad, debería haber acumulado más experiencias educativas y haber enfrentado una mayor diversidad de desafíos académicos. Así, su mayor acumulación de vivencias le brinda la posibilidad de generar un mayor abanico de estrategias de aprendizaje. Dicho bagaje intelectual le permite afrontar de modo más eficaz y eficiente los diferentes desafíos académicos a los que expone la educación universitaria, incluyendo los heterogéneos sistemas de evaluación que enfrentará.

Finalmente, un estudiante de más edad, gracias a su mayor experiencia de vida, está mejor preparado para descubrir su vocación y, de ese modo, escoger una carrera que calce mejor con sus intereses, motivaciones y potencialidades. Incluso, debería haber desarrollado mejores técnicas para resistir presiones familiares que lo conduzcan a estudiar una carrera que no lo calza con su vocación. Evidentemente, un estudiante desmotivado, que no se identifica con la carrera que estudia, es más probable que fracase académicamente.

Así, el simple hecho de que los estudiantes de origen no privilegiado ingresen a la UP a menor edad que sus pares de origen privilegiado incrementaba las brechas de inicio trazadas por la desigualdad en materia de calidad de enseñanza y de profundidad de aprendizaje escolares de ambos grupos. Por plantear dicha idea mediante una analogía aplicada previamente a la trayectoria laboral, en la carrera universitaria de 1.000 metros, ambos grupos podían presentar el mismo potencial académico y la misma motivación por ganar la carrera. Sin embargo, solo por los factores de base escolar de conocimientos previos y experiencia de vida asociada a la edad, a manera de metáfora, es

pensamiento formal ya es ejercido. Como recuerda Michel Perraudeau (1999: 86), “[Piaget] fijó en 14, luego en 16 y después en 20 años la edad posible que marcaba el acceso al terreno formal”. Así, el acceso al pensamiento formal se prolongaría durante la adolescencia, incluso, durante toda la vida posterior. No solo ello, es posible que ciertos individuos no lleguen a lograr construir determinadas operaciones lógicas.

²⁶⁷ Los críticos de Piaget proponen que el razonamiento formal no es la única característica del pensamiento maduro. En efecto, durante la edad adulta, el pensamiento sería relativista; aplicaría la experiencia a situaciones ambiguas; y se basaría en la intuición, la emoción y la lógica para enfrentar la incertidumbre, la incoherencia, la contradicción, la imperfección y el compromiso; es decir, lo que, en apariencia, constituyen la naturaleza de un mundo caótico. Esta etapa más elevada de la cognición adulta es denominada pensamiento “posformal”. Dicho nivel cognitivo permitiría pasar del razonamiento abstracto a consideraciones prácticas, y viceversa. Asimismo, generaría la conciencia de que la mayoría de los problemas poseen más de una causa y más de una solución, y de que algunas soluciones pueden servir más que otras. Por último, sería pragmático, ya que facilitaría escoger la mejor de varias soluciones posibles, y paradójico, ya que asumiría que una solución implica un conflicto inherente. De allí que la conciencia de la paradoja que caracteriza al pensamiento posformal permita reconocer los conflictos inherentes de los problemas y/o sus soluciones. Ello puede ser ejemplificado con la frase “Si hace eso, logrará lo que desea, pero al final no se sentirá feliz” (Papalia, Wendkos y Duskin 2001: 502).

posible afirmar que los estudiantes de origen privilegiado partían con una ventaja no solo de 100 sino de 200 o más metros.

En todo caso, para varios entrevistados de origen no privilegiado, al pasar los semestres, se generó cierta convergencia en el desempeño académico de ambos grupos. Ya que el empuje personal y la perseverancia, que, en muchos casos, respondían a las aspiraciones de sus padres, contribuyeron a reducir la brecha mediante estrategias que serán descritas al detalle posteriormente (en la subsección 2.2.4.5). Como lo resumió César (Eco, np) “[...] yo sentí un *gap* gigante de conocimiento [al ingresar a la UP]; que, de allí, medio que se va nivelando. En Mate[máticas] para Economistas [curso de segundo año de la carrera de Economía] ya todos son la misma vaina”. Sea como fuere, si bien los dos grupos iniciaron sus estudios en desigualdad de base académica, compartieron un desafío común, que implicó un choque adicional respecto de la experiencia escolar: el ambiente intensamente competitivo que encontraron en la Universidad.

2.2.4.4 El choque con la competencia académica

Tanto en el caso de los egresados de origen privilegiado como en sus pares de origen no privilegiado, un grupo importante de entrevistados reconoció que eran estudiantes competitivos desde la trayectoria escolar. En ese sentido, fueron recogidos testimonios de diversos egresados de la UP quienes revelaron que procuraban obtener un rendimiento escolar destacado; incluso, trataban de alcanzar los primeros puestos. Para alcanzar dicho objetivo, algunos entrevistados manifestaron que se organizaban de modo estratégico. Tal como fue explicado en la subsección 2.2.3.2, que describió el desempeño escolar, dicha conducta, en diversos casos, fue el resultado de las exigencias que imponían sus padres, las cuales solían estar acompañadas por el monitoreo de su rendimiento académico.

En otros casos, los propios entrevistados consideraban que su destacado rendimiento escolar era el resultado de los premios o recompensas (refuerzo positivo) que sus padres aplicaban para incentivarlos a alcanzar logros académicos. No solo ello, en la subsección 2.2.3.2, también fueron recogidos testimonios de entrevistados que habían tomado conciencia del “proyecto parental” desde la etapa escolar. De allí que trataran de satisfacer las expectativas y sacrificios de sus padres por brindarles una educación de calidad, obteniendo elevadas calificaciones en el colegio.

Asimismo, en ambos grupos de entrevistados, fueron recogidos testimonios de egresados que sustentaron sus logros y ambiciones académicas, y también profesionales, en sus inclinaciones innatas. En otros términos, algunos entrevistados consideraban que eran empeñosos y competitivos por naturaleza, tal como fue explicado en la sección 2.2.2, que sintetizó los principales rasgos de personalidad de los dos grupos de la muestra. No obstante, la discusión realizada en la subsección 2.2.3.2, que describió el desempeño escolar, apuntó a que, en la mayoría de los casos, el empeño y el deseo de progresar eran fomentados por sus padres y tendían a ser rasgos que compartían con la

mayoría de sus hermanos. Ello implicaría que la ambición y la competitividad de los entrevistados era producto de las aspiraciones imperantes en sus hogares. Ciertamente, no se trata de una regla estricta, ya que también fueron encontrados casos de hogares donde el entrevistado afirmaba ser el hermano más comprometido con sus obligaciones académicas y, a veces, el único.

Una implicancia de las explicaciones previas es que la UP tiende a atraer y, de este modo, a aglomerar estudiantes con elevadas ambiciones académicas y laborales. Al respecto, el testimonio de Ramiro (Eco, p) es representativo: “[l]a Universidad [del Pacífico] no me hizo ser la persona competitiva y que quiere constantemente retar su intelecto. Eso veía antes de la Universidad. La Universidad fue un medio para retar mi intelecto y darme herramientas”.

Ciertamente, varios egresados, particularmente, mujeres de origen no privilegiado, revelaron que, durante su trayectoria escolar, no habían enfrentado fuertes competidores en el ámbito académico, por lo cual no les resultó muy difícil ocupar los primeros puestos de sus colegios. No solo ello, tal como ya fue explicado, diversos entrevistados se autodescribieron como personas competitivas desde su etapa escolar. Sin embargo, destacaron que no habían pensado encontrar un nivel tan generalizado e intenso, incluso agresivo, de competencia en la Universidad; así como una multitud de individuos con ambiciones elevadas, muchos de ellos, sumamente competentes en el nivel académico. De allí que, rápidamente, concluyeran que, en la UP, ya no iban a ser los estudiantes más destacados. Como explicó Margarita (Eco, np):

“Lo que a mí más me chocó fue ese nivel de competencia y, a lo largo del primer ciclo o quizás hasta el segundo, tuve que aceptar mi posición en ese nuevo espacio. Dije “yo ya no voy a ser la número uno, la que destaca, la que [considera que el nivel académico] es muy fácil, la sobresaliente; sino hay gente mucho más inteligente que yo, que sabe un montón y hay que darle el lugar a cada uno””.

Ese choque inicial de la trayectoria universitaria, causado por la competitividad generalizada, fue sentido por la mayoría de entrevistados. Precisamente, Felipe (Eco, np) señaló al respecto: “Sí lo sentí y, al inicio, no lo entendía de verdad”. Por su parte, Valery (Eco, p) recordó que su promoción era muy competitiva y destacada académicamente, por lo cual los profesores habrían respondido aumentando la dificultad de las evaluaciones: “[...] nos ponían problemas de maestría en la clase. O sea, era como “Ay, esta clase tiene nivel, vamos a ponerle preguntas de maestría””.

No solo ello, los testimonios de ambos grupos apuntaban a que era prácticamente imposible evadirse de la intensa competencia. Como describió Lorenzo (Adm, np):

“Hay bastante competencia [en la UP] [...] Trato de que no me influya, pero me influye, porque siempre estás comparándote dónde ingresó a trabajar tu compañero, y que tanto es su promedio ponderado. Sí, eso, también, es super fuerte en la UP”.

Así, los pocos casos que se autodescribieron como personas poco competitivas

académicamente durante la trayectoria escolar (lo cual no significa que sus calificaciones escolares fueran bajas), no pudieron evitar que **la UP les deje una marca de competitividad que los acompañaría en su trayectoria laboral**. A su vez, **para quienes sí se reconocían como personas competitivas desde la trayectoria escolar, la UP funcionó como un amplificador o una “caja de resonancia” de dicho rasgo de su personalidad**. De allí que Javier (Adm, p) aludiera al “[...] gen competitivo que tiene el alumno de la UP. Competitivo, en un sentido sano, obviamente. Es siempre querer ser mejor. No querer ser mejor que el otro. Simplemente querer ser mejor”. No solo ello, Patricio (Adm, p) propuso los mecanismos a través de los cuales la competitividad imperante en la Universidad es transmitida a la trayectoria laboral:

“Desde el comienzo ingresar es difícil, desde allí ya te hace competitivo. Dos, los de la UP tienen en la cabeza de que son superiores al resto de las personas de otras universidades. [...] O sea, sí siento que los de la UP tienen un ego más alto y ese ego les da confianza en sí mismos. Y, al confiar más en ti mismo, llegas más lejos”.

Como expresión del nivel de competencia enfrentado, los alumnos más capaces académicamente competían por los primeros puestos. Por su parte, el resto se esforzaba por ingresar al cuadro de tercio superior de rendimiento académico de sus respectivas carreras o, simplemente, por mejorar su desempeño académico.

Ciertamente, la competitividad en materia de las calificaciones era alimentada por las políticas administrativas e interacciones propias de la Universidad; por ejemplo, según las normas de la UP, el orden de la matrícula de cada semestre dependía del rendimiento académico. En términos específicos, un promedio ponderado semestral de notas más elevado conducía a que, en el siguiente semestre, el estudiante sea ubicado en mejor posición del orden de la matrícula. Así, los estudiantes con promedio de notas más alto, se matriculaban primero; mientras que los de menores calificaciones se matriculaban después. Evidentemente, un estudiante que se matricula primero puede escoger entre más variedad de profesores y horarios de un mismo curso; lo cual le permite seleccionar a los “mejores” profesores y organizar su horario semanal de clases más ajustado a su conveniencia. En cambio, quienes se matriculaban en los turnos finales del proceso, difícilmente, obtenían cupos en los cursos y secciones de los profesores “más demandados”, los docentes “favoritos”. Además, quienes se matriculaban al final del proceso era probable que terminaran con horarios de clases muy dispersos, por ejemplo, que debieran ir a clases a de 7:30 a 9:30 de la mañana y el mismo día regresar a la Universidad para otro curso a las 4:30 de la tarde con la pérdida de tiempo que generaba el tráfico de Lima.

Finalmente, la política previa implicaba rankear a los estudiantes. No solo ello, la propia Universidad calculaba y exponía anualmente los nombres, apellidos y las calificaciones promedio anuales de los estudiantes del tercio superior de cada carrera. Tal como señaló César (Eco, np): “En la UP, en los pasadizos, ves los nombres del top 30%; o sea, ves los nombres ordenados, con el puntaje a la derecha”.

La competencia por alcanzar las mejores calificaciones también se explica por los beneficios que estás últimas otorgaban en materia de inserción en el mercado

laboral. En efecto, diversas empresas exigían, explícita o implícitamente, que el candidato que postulaba a las prácticas preprofesionales o profesionales que ofrecían estuviera ubicado en el tercio superior del cuadro de rendimiento académico de la carrera que cursaba²⁶⁸. Este requisito resultaba muy importante para los estudiantes que carecían de redes de contactos en el sector corporativo; quienes, en términos generales, eran una fracción importante de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado.

Las dinámicas descritas previamente explican por qué fueron recogidos relatos donde los egresados, cuyas calificaciones se ubicaban por encima del promedio, recordaban que compañeros de su promoción les preguntaban sus resultados en las evaluaciones e, incluso, les pedían sus exámenes o prácticas calificadas corregidas por los profesores. Dichos pedidos se solían deber a que deseaban realizar un proceso de cotejo o saber cuál era la respuesta esperada por el profesor. Como recuerda César (Eco, np):

“A mí me preguntaban todo el tiempo mis notas. O sea, había un par de cursos en que a mí me iba bien. Como te digo, los que yo estudiaría seguro si no me importaría la plata, por ejemplo, en Historia, a mí me iba super bien, entonces, había una chica que me ganaba en todos los cursos menos en Historia, y todo el tiempo me preguntaba..., o sea, cada vez que entregaban los exámenes me iba corriendo a buscar y me decía “oye, cuánto te sacaste” decía y yo, que... no sé, lo que sea que me sacaba, y ella me decía “a ver tu examen” y comenzaba a comparar, todo el tiempo”.

Incluso, algunos entrevistados, particularmente del grupo de origen no privilegiado, revelaron que les llamó la atención compartir aula con estudiantes que constantemente desafiaban a sus compañeros. No solo ello, los retos de los alumnos también se dirigían sus profesores, mediante preguntas dirigidas a medir su nivel de conocimientos o con comentarios que trataban de evidenciar contradicciones en sus argumentos. Precisamente, Natalia (Con, np) notó una especie de desafío o testeo del docente, sobre todo, en los cursos de Economía:

“Había cierto nivel de agresividad en los alumnos hacia los profesores, que yo nunca lo había visto en el colegio; pero no una agresividad mala, ya; sino una como, no sé, en inglés se me viene la palabra “*inquire*”, como que ponerlo, pues, allí al profesor a ver si sabe, ¿no?. A ver si el profesor es tan bueno como dicen, ¿no? [...] Incluso, cuando hacíamos presentaciones entre los mismos alumnos había cierta.... Como que desafiaban a los expositores [...] “A ver si sabes, a ver qué tanto sabes, yo he leído esto más que tú”, ¿no?”.

Conviene recordar que la enseñanza escolar de un número importante de entrevistados del grupo de origen no privilegiado fue tradicional, basada en relaciones jerárquicas de roles rígidos: el profesor enseña y el alumno aprende. De allí que no deba sorprender que les llamara la atención encontrarse con debates, cuestionamientos y disputas intelectuales entre profesor y

²⁶⁸ Precisamente, Becerra y La Serna (2010: 32) encontraron que varias de las grandes empresas y corporaciones internacionales que operan en el Perú solicitan que los postulantes a plazas de practicante (preprofesional o profesional), así como a posiciones dirigidas a recién egresados, pertenezcan al tercio superior del cuadro de rendimiento académico su promoción universitaria.

estudiante²⁶⁹. En cambio, los testimonios de los egresados de origen privilegiado revelan que, en sus colegios, sí era fomentado el desarrollo de ensayos, críticas literarias, exposiciones y debates. De allí que no deba sorprender que hayan prolongado estas prácticas a la trayectoria universitaria.

Ciertamente, el nivel de competitividad que los egresados experimentaron en la UP, será clave para entender cómo afrontaron los desafíos de su trayectoria laboral. En efecto, a pesar del rechazo inicial que algunos de los entrevistados manifestaron frente al ambiente de competencia que, en su experiencia, marcó su paso por la UP, la mayoría terminó asimilando este rasgo de la cultura organizacional e, incluso, reconociendo su importancia a la distancia; es decir, desde la perspectiva de su experiencia laboral. Así, tal como será detallado en la sección 2.2.5, que analiza la trayectoria laboral, **el campo corporativo terminó “premiando” las disposiciones que desarrollaron para enfrentar la fuerte exigencia académica y la intensa competencia con las que se encontraron en la UP. Sobre todo, su dedicación y su esfuerzo, los cuales, a su vez, los llevaron a mejorar su habilidad para trabajar bajo presión, manejar el estrés, así como organizar y gestionar sus tiempos de modo más eficiente.**

En suma, un cambio común a ambos grupos fue el choque con un universo marcado por la competencia, lo cual añadía más peso a la carga de la exigencia académica. Esa presión, por un lado, los motivó a cambiar de métodos de estudio y desarrollar estrategias para enfrentar los desafíos académicos, las cuales serán descritas en la siguiente subsección (2.2.4.5). Por otro lado, dejó una marca perenne. De allí que **no fueran pocos los casos en los cuales los entrevistados preguntaran al entrevistador si la exigencia seguía siendo la misma y si las asignaturas más desafiantes de la UP (los denominados “cursos filtro”) se mantenían tan difíciles como cuando las cursaron.** No solo ello, varios entrevistados revelaron, espontáneamente, que **se seguían identificando con el lema de la Universidad que regía cuando ellos ingresaron a la UP. Dicho lema era “atrévete a ser el mejor”** y fue aludido implícitamente en varios testimonios, como los presentados a continuación:

“[...] la UP ha aportado mucho en mí; o sea, he conocido gente muy interesante, que ha aportado sus experiencias de su vida en mí, amigos de la Universidad, sus historias y todo esto, y, muy aparte de esto, los estudios de la Universidad,

²⁶⁹ Este tipo de querellas intelectuales fueron un rasgo de la etapa de surgimiento de las universidades. En términos más precisos, Stephen Jaeger (1994: 217) reconoce que el movimiento escolar medieval de Europa occidental evolucionó lenta, pero significativamente. A través de dicho proceso, el “viejo aprendizaje” (caracterizado por el método expositivo, donde el “orador” monopolizaba la enseñanza) fue desafiado, desde fines del siglo XI, por un “nuevo aprendizaje”: la disputa entre el profesor y el estudiante. Así, los relatos, tanto de las comunidades monásticas como de las catedralicias, reconocen que, para el siglo XII, pululaban caballeros con el pecho inflado por el orgullo de su conocimiento, quienes debatían, sembraban dudas, replanteaban las viejas costumbres, violaban las leyes de *pietas* y de *reverentia* y, lo más importante, tenían el coraje de contradecir, de enfrentarse, a sus propios maestros. Jaeger (1994) denominó a este tipo de relación entre maestro y discípulo como “*teacher insulting*”; frase que alude al “debate con el maestro”. Precisamente, el refugio institucional de las disputas entre los académicos europeos de fueron escuelas independientes; como las que aparecieron en París durante el siglo XII, luego que los obispos perdieran el monopolio de la instrucción. Dichas escuelas evolucionaron para constituirse en las universidades.

en sí, también; o sea, me han hecho autoexigirme más, aprender a autoexigirme más; eh, a no ser conformista, como decirlo de alguna manera, eh, a como era el slogan [de la UP:] ["Atrévete a ser el mejor"]" (Chantal, Adm, np).

"Este, desde que yo estaba en la Universidad, yo me acuerdo uno de los..., uno de los slogan que tenía la Universidad estaba relacionado con liderazgo ["Atrévete a ser el Mejor"]" [...] Cuando estábamos saliendo [terminado la Universidad] ya no era ese logo, pero igual siempre estaba allí bien metido" (Fernando, Eco, np).

"Yo creo que [la UP] me enseñó a ser más organizada de la que soy, como que, ya eso de realmente sacarme la mugre por cumplir retos, objetivos. El creermos que somos lo mejor, ¿no? Porque un poco como que es el lema ["Atrévete a ser el Mejor"]. Siento que como formación me ha servido un montón" (Valery, Eco, p).

"Para la vida laboral, la UP, así como su comercial ["Atrévete a ser el Mejor"], apunta a la excelencia. O sea, la UP te enseña a rendir, *achieve*, a hacer la tarea, a destacar. O sea, "anda por más que eso". O sea, por la excelencia, o sea, laboral; te prepara. O sea, sales con todas las armas al mundo corporativo-laboral" (Luis, Adm, p).

El lema previamente descrito fue reemplazado, durante el año 2009, por "formamos líderes responsables para el mundo" (Universidad del Pacífico 2012: 4); es decir, cuando los entrevistados, en promedio estaban a mitad de su plan de estudios²⁷⁰. No obstante, "atrévete a ser el mejor" es el lema que más huella dejó en los entrevistados, por lo cual constituía la divisa recordada. Claramente, la sustancia de este último lema era más próxima a su experiencia universitaria de intensa competencia. La menor recordación de la divisa "formamos líderes responsables para el mundo" puede deberse a que surgió durante sus últimos años en la UP; pero, también, a que los entrevistados, mayoritariamente, consideraban que el liderazgo es un rasgo de personalidad (una "competencia") que no necesariamente es aprendido, o en todo caso, que es generado, en las asignaturas de la Universidad, sino en el mercado laboral, tal como será explicado en la subsección 2.2.4.8.1, que analiza el currículo formal de la UP.

2.2.4.5 Las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos y los cambios en los modos de vida que generaron

Las estrategias aplicadas por los estudiantes para mejorar su desempeño académico deben ser contextualizadas en las asignaturas consideradas como las más exigentes y en el ambiente de competencia imperante en la UP. No solo ello, **los testimonios recogidos evidencian un sentimiento de vacío, incluso de abandono, derivado del reducido número de soportes (ofrecidos por la propia Universidad) que ayudaran a procesar las aflicciones sentidas debido a la exigencia académica y facilitarían desarrollar estrategias para superar los retos académicos.** En el caso de los miembros del grupo de origen no privilegiado, dichos sentimientos de vacío o abandono no deben confundirse,

²⁷⁰ Un par de años antes de presentar la propuesta que originó la presente investigación, el lema cambió, nuevamente; esta vez, a "líderes con propósito".

sino sumarse a la sensación de aislamiento, debido a la ausencia de amigos o conocidos, que experimentaron al ingresar a la Universidad.

La ausencia de soportes ofrecidos por la Universidad, en parte, se debió a que, cuando la población objeto de estudio ingresó a la UP, habían dejado de ser brindados servicios de tutoría o acompañamiento a los estudiantes en riesgo académico (categoría denominada “observación” en los reglamentos de la UP). Esta carencia de servicios de tutoría se extendió hasta el año 2008, período en el cual la mayoría de entrevistados se encontraba a mitad de su trayectoria universitaria. La Universidad tampoco aplicaba políticas de acción afirmativa ni de discriminación positiva; ni estrategias que fomentaran la integración de las vidas académica y social de los estudiantes (por ejemplo, las comunidades de aprendizaje recomendadas por Vincent Tinto (1997)²⁷¹). Todas esas carencias, generaron un sentimiento de “abandono organizacional”

Si al contexto anterior es sumada la aparente indiferencia, incluso indolencia, que percibieron en sus docentes cuando la mayoría del salón reprobaba una evaluación o las tasas de desaprobación del curso iban a ser altas, no resulta complicado entender el sentimiento de vacío organizacional experimentado. Especialmente, cuando tomaban conciencia de las estrictas normas de “selectividad”²⁷² de la UP. Sin embargo, los alumnos que se integraban para prepararse conjuntamente para las evaluaciones (método de estudio en grupo) no necesariamente experimentaron ese vacío o lo sintieron con menor intensidad.

Ciertamente, varios entrevistados del grupo de origen no privilegiado destacaron que los profesores se mostraron disponibles a resolver dudas o repasar contenidos complicados, ya sea al final de las clases o en sus oficinas. El segundo espacio, básicamente, lo ofrecían los profesores que laboraban a tiempo completo en la UP, quienes solían brindar un horario de atención semanal para resolver preguntas de sus estudiantes en sus oficinas. Sin embargo, estas asesorías no fueron acompañadas por una reducción de la exigencia académica o facilidades para evitar desaprobación de las asignaturas, como las que sí les ofrecían los profesores de su trayectoria escolar; por ejemplo, trabajos adicionales o evaluaciones sustitutorias.

A la sensación de vacío organizacional, debe añadirse el peso que ejercía el “proyecto parental”, mayormente, aunque no exclusivamente, entre los miembros del grupo de origen no privilegiado. Se trata de la carga que generaban a dichos entrevistados, por un lado, las aspiraciones de sus progenitores respecto de su desempeño académico y, por otro lado, la consciencia del enorme sacrificio económico que realizaban sus hogares para poder pagar las pensiones de la UP. Un caso que ejemplifica el esfuerzo

²⁷¹ Ciertamente, los estudiantes sí generaron grupos de apoyo entre pares (mediante el estudio en grupo). Sin embargo, esta estrategia fue aplicada de modo espontáneo por los alumnos de la UP, sin que mediara algún tipo de política organizacional que la fomentara.

²⁷² Dicha selectividad es un reflejo de las denominadas “categorías de selección” que definía el reglamento de estudios de la Universidad, vigente cuando los entrevistados eran alumnos de la UP (Universidad del Pacífico 2005: Apéndice 3). Se trata de diversas situaciones que llevan a que un estudiante sea “dado de baja” (es decir, que sea separado de la Universidad). La mayoría de ellas vinculadas a un bajo rendimiento académico.

desplegado obtener altas calificaciones y así complementar el gran sacrificio que realizaban sus padres para pagar sus estudios universitarios es el de Ana María (con, np), quien narró:

“[...] mi papá tuvo que hacer ciertos sacrificios: sacar CTS. Ellos tenían un fondo donde trabajaba y dijo “ya, yo lo retiro”. En mi caso, este, mi mamá habló con la asistente social y había una escala en esa época, que creo que era la escala “A3” o “A1”, no me acuerdo bien, donde se pagaba menos de las escalas normales [menos que la escala más baja], pero me pedían un promedio de 15, 16, ¿no?”.

Ana María comentó que se esforzó mucho y, a partir de su tercer ciclo en la UP, obtuvo una escala menor a la más baja. Ciertamente, la carga que ejercía el “proyecto parental” aumentaba en quienes revelaron que la “vigilancia” de su desempeño académico ejercida por sus padres durante sus primeros años de la Universidad y, en unos pocos casos extremos, hasta sus últimos semestres en la UP. No solo ello, tal como fue explicado con mayor detalle en la subsección 2.2.1.2, donde fueron descritas las aspiraciones de los progenitores, algunos entrevistados, de ambos grupos, revelaron que sus padres conversaban con ellos para tratar de encontrar tanto la causa como soluciones a sus problemas de rendimiento académico. Incluso, un grupo pequeño de entrevistados recordó que sus padres los reprendían, a veces, con dureza, cuando desaprobaban asignaturas o estaban en riesgo de ser dados de baja de la Universidad.

Aquí conviene recordar que, en la subsección 2.2.3.4, algunos entrevistados señalaron que el deporte constituyó otro soporte que los ayudó a enfrentar los desafíos académicos. Específicamente, aludieron a los hábitos que habían generado gracias a la práctica intensiva de alguna actividad deportiva. En efecto, sobre todo, en el grupo de origen privilegiado, fue común encontrar egresados que, mientras desarrollaban su trayectoria escolar, practicaban algún deporte en el nivel semiprofesional, incluso, en el nivel profesional. Ellos reconocían que dicha actividad los había forzado, tempranamente, a ser disciplinados y organizados, ya que debían equilibrar la dedicación al deporte con la dedicación a sus obligaciones académicas del colegio. Dichos rasgos, asociados a la gestión eficiente de sus tiempos, fueron útiles para enfrentar los retos académicos de la trayectoria universitaria y los desafíos de la trayectoria laboral.

Para algunos entrevistados, el proceso de mejora de su rendimiento académico implicó ahínco y perseverancia, así como una gran movilización de recursos intelectuales. Además, algunos egresados debieron dedicar sus energías a profundizar sus conocimientos escolares, incluso, su débil base escolar, los presionó a aprender nuevamente, ya sea contenidos teóricos como métodos de estudio, sobre todo, en el caso de los egresados de origen no privilegiado. Se desprende de los relatos recogidos, que **dicho sobreesfuerzo constituyó un proceso casi autónomo y, muchas veces, basado en técnicas de “ensayo y error”.** Se trató de la **producción y despliegue de nuevos métodos de estudio y estrategias de aprendizaje**, los cuales no solo implicaron empeño y dedicación, sino también una organización eficiente del tiempo dedicado al estudio. Tal como explicó Ana María (Con, np):

“Clase hecha, clase, por lo menos, repasada”. Si yo tenía dudas, este, claro,

preguntaba algunos compañeros, leía las separatas que tenía que leer. O sea, ya me volví más organizada, no esperaba una semana antes del [examen] parcial o de una práctica [calificada] para, allí, recién, ponerme a leer todo. Entonces, yo ya iba, durante la semana, leyendo, tratando de entender. Si no entendía, como que preguntaba un poco”.

Ciertamente, fue común que los entrevistados revelaran que el cambio en los métodos de estudio fue forzado por el fracaso académico; es decir, por los “desastrosos” resultados en las primeras evaluaciones de los cursos más desafiantes. Según los entrevistados, dichos resultados habían sido generados por sus costumbres escolares de estudiar de modo memorístico y de limitar la preparación para las evaluaciones al día previo en que estas iban a ser aplicadas. Precisamente, Fernando (Eco, np) describió cómo el fracaso académico, que enfrentó al inicio de su trayectoria universitaria, lo llevó a cambiar de método de estudio:

“En el primer ciclo no me fue bien: jalé Mate 1. Luego de eso tuve que, tuve que, digamos, poner un poco más de conciencia en el modelo universitario. Yo ya manejaba mis horarios y tenía yo que estudiar por mi cuenta, tenía que planificar cómo estudiaba. Era completamente diferente a cómo lo hacía en el colegio”.

Conviene destacar que, en el caso de los entrevistados de origen privilegiado, la dificultad de las asignaturas de contenido numérico los llevó a acudir profesores particulares y, sobre todo, a los denominados “grupos de estudio”. En este punto, conviene aclarar la diferencia entre los “grupos de estudio” y el “estudio en grupo”. En el caso de los “grupos de estudio”, se trata de academias privadas de profesores externos a la UP, las cuales ofrecían asesorías, mediante el formato de clases de reforzamiento, mayoritariamente, grupales, pero también individuales. Muchos de estos negocios surgieron o se desprendieron de antiguas academias preuniversitarias o de preparación para los exámenes de ingreso a las universidades privadas²⁷³. En efecto, su origen fue una respuesta a los cambios en el sistema universitario que ocurrieron, desde mediados de la década de 1990, cuando diversas universidades privadas fueron migrando a otras modalidades de admisión, como las que reconocen los logros de la etapa escolar. Conforme dicha migración sucedía, muchas academias preuniversitarias se fueron transformando en los denominados “grupos de estudio”. Ello explica por qué varios de los primeros grupos de estudio ofrecían sus servicios en los locales de las antiguas academias preuniversitarias. Dichos locales, generalmente, estaban ubicados cerca de las universidades privadas, para cuyos procesos de admisión anteriormente preparaban las academias. En los grupos de estudio, un profesor, que se ha especializado en enseñar contenidos de ciertos cursos universitarios (cuyas tasas de desaprobación suelen ser altas) prepara a varios estudiantes para las evaluaciones de esas asignaturas. Para ello, realiza asesorías destinadas a reforzar la teoría y resuelve preguntas (problemas y ejercicios) que han sido aplicados en las evaluaciones de semestres anteriores. A cambio de dichos servicios, los grupos de estudio cobran al alumno un monto en soles o

²⁷³ Desde mediados de la década de 1990, varias academias preuniversitarias ya habían comenzado a ampliar su negocio, ingresando al sector de educación escolar, para lo cual iniciaron la creación de los denominados “colegios preuniversitarios” (tal como fue explicado en la subsección 2.2.3.1 que describió los rasgos de los colegios de los entrevistados).

dólares por cada sesión de asesoría de la asignatura, en la cual necesita reforzamiento o preparación antes de sus evaluaciones.

Los “grupos de estudios” a los cuales asistieron los entrevistados se especializaban en asesorías para los cursos considerados más difíciles de aprobar en la UP: los denominados “cursos filtro”. Se trata, particularmente, de asignaturas de Matemáticas y Estadística, pero, también, eran considerados “filtro” los de Contabilidad, Economía y Lenguaje que deben ser cursados por todos los estudiantes de la UP en sus primeros semestres. Aunque la oferta de asesorías de los grupos de estudio para los cursos de estos tres últimos campos, en la época en que los entrevistados estudiaron en la UP, era menor que la ofrecida para las asignaturas de Matemáticas y Estadística. Como detalló Joseph (Adm, p), “[l]levé [menciona el nombre de un grupo de estudio] para Mate I, Mate II, Estadística I, Estadística II. [En referencia al grupo de estudio que mencionó] era mi alivio”. Esta dependencia de ayuda externa a la Universidad revela que la base escolar que ofrecían los colegios del grupo de origen privilegiado era insuficiente para desarrollar un proceso plenamente autónomo de estudio y de preparación para las evaluaciones. Sin embargo, en promedio, dicha base era mejor que la ofrecida por los colegios de los estudiantes de origen no privilegiado.

Por otro lado, **el “estudio en grupo” es una estrategia de aprendizaje que no genera costo monetario para sus participantes, debido a que se trata de agrupaciones de estudiantes que se reúnen libremente** en espacios de la Universidad, en las casas de algunos de ellos o, incluso, en cafeterías o restaurantes, **para repasar conjuntamente la teoría y resolver preguntas de evaluaciones de semestres anteriores a modo de preparación para las prácticas calificadas o exámenes que deben rendir;** particularmente, de aquellas asignaturas consideradas como las más desafiantes de la Universidad: los “cursos filtro”. Como fue mencionado en la subsección 2.2.4.2, que analizó el choque con la heterogeneidad social, estos círculos de estudio, normalmente, agrupan entre dos y cinco alumnos. A veces, estos equipos se formaban espontáneamente, sin que los miembros mantengan la estrategia del estudio en grupo en otros cursos o semestres. Sin embargo, era común que los miembros del equipo se mantengan unidos para seguir estudiando grupalmente en otras asignaturas, incluso, a lo largo de varios semestres. En dichos casos, ya no solo se dedicaban a prepararse para las evaluaciones, sino que también desarrollaban las tareas o trabajos grupales encargados por los profesores como parte del sistema de evaluación de sus asignaturas. **Todas estas interacciones facilitaban la formación de núcleos muy cohesionados de amigos;** camaradería que, en algunos casos del grupo privilegiado, ya había sido sembrada en la etapa escolar y la Universidad tan solo la consolidó. En efecto, **el estudio en grupo fue otra estrategia aplicada por varios estudiantes de origen privilegiado.**

Además, no sin cierto esfuerzo, los egresados de origen privilegiado, luego de un par de semestres, pudieron superar su desventaja idiomática, es decir, mejorar su conocimiento de Gramática Castellana y asimilar la nomenclatura matemática en dicho idioma. La propia interacción con profesores y estudiantes

en la UP, así como el uso de los materiales redactados en idioma castellano contribuyeron a ello. El estudio en grupo, así como la asistencia a los grupos de estudio, también los ayudaron a superar sus déficits idiomáticos.

Respecto de los entrevistados de origen no privilegiado, su preparación para las evaluaciones de las asignaturas más difíciles de la UP implicó un mayor desafío debido a los déficits de saberes previos en Matemáticas y Economía. **Si bien algunos egresados de origen no privilegiado comentaron que asistieron a los grupos de estudio, las restricciones económicas de sus hogares les dificultaban hacerlo regularmente.** Más bien, **conforme conocían a sus compañeros y generaban amistades, comenzaron a hacerles consultas o incluso a organizarse con ellos para estudiar en grupo** (normalmente, los integrantes de cada grupo eran de orígenes socio-económicos similares). No solo ello, esta última estrategia fue combinada con otras; tal como revelan los siguientes testimonios:

“Fue bastante duro lo académico, el cambio, el *switch*, ¿no?, hacer ese enganche, porque había cosas que no entendía, ¿no?, y que tenía que darle vueltas y preguntar y como investigar y leer, ¿no?, comparar o hacer grupos y trabajarlo, ¿no?, y eso yo no lo había hecho así en el colegio. En el colegio, yo estudiaba solita. No necesitaba de otras personas para aprender” (Natalia, Con, np).

“En la Universidad, sí, después de ese desastroso examen de Funda[mentos] de Mate[máticas], comencé a estudiar, por mi cuenta, en mi casa y me quedaba en la Universidad, literal, todo el día estudiando y me comenzó a ir mejor. Entonces, unos de los amigos que ya había conocido en el primer ciclo me decían “oye, te salió esto” y yo les digo “sí”; entonces, comencé a estudiar un poco más en grupo, pero, más que estudiar, era que yo lo resolvía primero y, de allí, yo le enseñaba cómo resolverlo” (Felipe, Eco, np).

Además del estudio en grupo, entre los otros métodos que aplicaron los entrevistados de origen no privilegiado, destacan abandonar la costumbre escolar de prepararse únicamente el día anterior a la evaluación; más bien, con varios días de anticipación, comenzaban a repasar la teoría y practicar tratando de resolver evaluaciones de semestres anteriores, ya sea individual o grupalmente. En esa dirección, se encuentra el testimonio de Ana María (Con, np):

“Uno siempre dice “ah, Lenguaje: sujeto, verbo, predicado; pero, en la Universidad, era el sujeto, verbo, predicado; pero llevado, pues, al nivel super complicado. Y, claro, encima, eran preguntas objetivas, ¿no?, es “a”, “b”, “c”, “a y b”, “c y d”. Ay, Dios mío [risas]. Y el método, el método de estudio digamos, en el colegio, era como que “ah, ya, sí, haces esto, te lo memorizas y ya está”, ¿no?; pero, cuando ingresé a la UP, [el método] no era de estudiar un día antes, era “clase hecha, en verdad, tiene que ser clase estudiada””.

Adicionalmente, y en línea con el testimonio previo, de modo progresivo, aprendieron que era funcional para mejorar su rendimiento académico tratar de entender la razón de los procedimientos que eran aplicados para resolver las preguntas con las cuales se estaban preparando para las evaluaciones, en lugar de memorizarse las soluciones. Algunos entrevistados de origen no privilegiado,

también, recordaron que les ayudó mucho leer las lecturas recomendadas por los profesores para cada tema que iba ser evaluado y realizar consultas a sus profesores sobre temas que no entendían o sobre la solución de ejercicios de evaluaciones de semestres anteriores, ya sea al final de la clase o en los horarios de atención que ofrecían en sus oficinas los docentes que laboraban a tiempo completo.

En este punto, conviene destacar la importancia asignada al estudio en grupo por los entrevistados revela lo fundamental que resultó el capital social para enfrentar los desafíos académicos. De allí, se desprende también lo vital que era, para los miembros del grupo de origen no privilegiado, la construcción de dicho capital. En otros términos, el capital social no solo era importante en materia de sociabilidad, sino también para enfrentar los retos académicos. Otra manera de entender ello es que, ante los retos de la inserción a la vida universitaria, la sociabilidad y la vida académica terminaban complementándose y no solo excluyéndose. En efecto, el exceso de sociabilidad puede atentar contra el desempeño académico en una universidad académicamente exigente; por ejemplo, la práctica de acudir a fiestas y reuniones con amigos no solo durante el fin de semana, sino también durante el resto de días. A su vez, la excesiva dedicación al estudio, sobre todo de manera individual, puede atentar contra la sociabilidad. Sin embargo, cuando el estudio en grupo se convierte en un espacio de generación y desarrollo de amistades, la sociabilidad y la vida académica terminaban complementándose, tal como encontró Tinto (1997: 615). Ciertamente, y tal como será detallado posteriormente, ello lleva a que la Universidad se convierta en una especie de “internado sin muros”.

De este modo, la nueva red de amistades que fabricaron los entrevistados de origen no privilegiado, además de satisfacer el impulso natural de los individuos a integrarse con otros, terminó constituyendo una inversión; esto es, un proceso de generación de recursos para enfrentar los desafíos académicos de la trayectoria universitaria. No solo ello, tal como será descrito, en la sección 2.2.5, que analiza la trayectoria laboral, el capital social también resultó clave para la inserción y el progreso en el campo corporativo, tanto para los egresados de origen no privilegiado como para sus pares de origen privilegiado.

Evidentemente, la construcción de capital social que realizaron los estudiantes del grupo de origen no privilegiado fue progresiva. Se trató de un proceso de “ensayo y error”, debido a que no solo basta encontrar compañeros con los cuales se genere empatía o “química”, lo cual es relevante en materia de sociabilidad. Además, era importante que dichos compañeros sean lo suficientemente responsables y comprometidos con sus obligaciones académicas como para aportar al estudio en grupo, así como al desarrollo de las tareas y los trabajos grupales de sus asignaturas. Dicho proceso de generación de amistades llevaba a que los estudiantes de bajo compromiso académico fueran aislados por quienes se dedicaban con mayor empeño a los estudios. Así, incluso dentro del grupo de origen no privilegiado, los alumnos más comprometidos con sus obligaciones académicas tendían a integrarse entre sí; mientras que los de menor compromiso académico terminaban siendo empujados a agruparse entre ellos, ya que no siempre eran aceptados por los estudiantes de mayor rendimiento académico, a pesar de compartir similares

antecedentes socio-económicos. Evidencias de este proceso de selección-exclusión aparecieron durante el trabajo de campo de la presente investigación, ya que, cuando le fue preguntado, a los primeros entrevistados del grupo de origen no privilegiado, si podían brindar datos de contacto de amigos suyos de la Universidad, los de mayor rendimiento académico solían facilitar datos de contacto de egresados que habían sido estudiantes muy comprometidos con sus estudios y de alto rendimiento académico.

Por otro lado, es interesante notar que ninguno de los testimonios, recogidos de los entrevistados de ambos grupos, apuntó a la pareja como un soporte frente a los desafíos académicos. Incluso, en el caso de quienes habían entablado una relación sentimental con otro alumno o alumna de la UP. No solo ello, la fuerte dedicación al estudio jugó en contra de algunas de las relaciones de pareja, sobre todo, con enamoradas o enamorados que no eran estudiantes de la UP debido a la dedicación que, a muchos de los entrevistados, les demandó enfrentar los desafíos universitarios. En otros términos, la exigencia académica implicó sacrificar el tiempo que podía destinarse a la familia, la pareja o a los amigos de círculos externos a la UP; así como a las actividades de ocio o esparcimiento.

En efecto, la perseverancia y el gran esfuerzo de movilización de recursos intelectuales que desplegó la mayoría de entrevistados se tradujo en un incremento sustancial de las horas destinadas al estudio. Dicha dedicación fue mucho mayor que la aplicada en la trayectoria escolar, como revelan los siguientes testimonios:

“Me tocó hacer bicas²⁷⁴ en algunos cursos, sí, o sea, a la mala, yendo bastante... estaba sufriendo, la verdad, por el 11, ¿no?. Luego, ya, esos primeros ciclos generales que les llamábamos, ya, hay una, digamos, una adquisición de conocimiento de “oye, si seguimos así, las cosas no van a funcionar”. Entonces, tiene que haber un cambio y, ya, pasa por algo mío personal, porque me doy cuenta de “OK, tal vez no lo pude, no pude tener la mejor educación secundaria y ya está”. No voy a quedarme lamentándome sobre eso o diciendo “¿por qué no me matricularon [en un mejor colegio mis padres]?”. Eso ya fue, ahora tengo que leer dos libros, tengo que meterme a una academia, tengo que dejar de salir un finde [fin de semana] para meterle [más horas de estudio], toca” (Salomón, Adm, np).

“Yo empecé a estudiar en la Universidad. En toda mi vida... yo la primera vez que me he amanecido en mi vida es en la Universidad. O sea, recién... yo tenía 19 años. Antes, nunca me he amanecido, la verdad; nunca me he amanecido. Mis primas, a veces, se amanecían en el colegio. Que para hacer alguna exposición o algo, yo, jamás, ¿no?. Yo, recién, en la Universidad he sabido lo que era estudiar, amanecerme” (Claudia, Adm, np).

En la experiencia de varios entrevistados, particularmente, de origen no privilegiado, la dedicación de la mayor parte de su tiempo al estudio llevó a que su vida comenzará a girar en torno a la UP. En ese sentido, la Universidad, particularmente, sus obligaciones académicas, invadieron los otros

²⁷⁴ “Biquear” implica cursar una asignatura por segunda vez, luego de jalarla en la primera oportunidad.

ámbitos de su existencia; por ejemplo, sus hogares, donde dedicaban largas horas al estudio individual o en grupo. En los casos más extremos, estudiaban mientras almorzaban o mientras se trasladaban en autobús de su casa a la Universidad y viceversa. Además, el estudio no paraba los fines de semana, sino tan solo las pocas horas que destinaban al sueño. De allí que sea posible plantear que, para estos casos extremos, la UP constituyó un “internado sin muros”, equivalente a las organizaciones que Erving Goffman denominó como “instituciones totales”:

Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (2012 [1961]: 15).

Ciertamente, Goffman planteó que las cárceles y los hospitales psiquiátricos eran ejemplos notorios de instituciones totales. Sin embargo, diversos rasgos del modo de vida que experimentaron varios entrevistados, cuyos testimonios transmitían sentimientos de encarcelamiento o de secuestro por las obligaciones académicas, facilitan proponer la analogía. En efecto, los presos y los “enfermos mentales” suelen ser retenidos contra su voluntad, respectivamente, en las cárceles y los hospitales psiquiátricos, pero nada obliga a los estudiantes de la UP a aislarse del resto de la sociedad. Aparentemente, pueden volver a sus casas cuando terminan sus clases y pueden dejar de estudiar cuando deseen para, así, disfrutar momentos de ocio o dedicar tiempo a su pareja, su familia y sus amigos. No obstante, la combinación de exigencia académica con la carga del “proyecto parental” (aspiraciones de los padres que han sido incorporadas y la conciencia del enorme esfuerzo económico realizado por sus hogares para pagar la UP), dificultan dejar de estudiar, debido a que deben evitar ser dados de baja. Si a ello, se suma el ambiente de competencia académica imperante en la UP, es fácil entender porque solo se deja de estudiar para dormir y la Universidad se prolongaba hasta sus hogares, donde seguían estudiando. Así, el aislamiento de la sociedad, experimentado por algunos egresados de la UP, fue involuntario e implicó un condicionamiento activo de la personalidad. Se trató, en suma, de un proceso alimentado por fuerzas externas: las expectativas de los padres; la presencia generalizada de compañeros competitivos; el temor a ser separado de la Universidad a causa de una caída del rendimiento académico. Ese medio que era alimentado por las estrictas normas y políticas de “selectividad” de la UP, por las cuales varios de sus compañeros habían sido separados de la Universidad (normalmente, debido a un bajo rendimiento académico).

De allí que fuera común recibir testimonios, sobre todo, en el grupo de origen no privilegiado, según los cuales, luego de ingresar a la UP, sus actividades de ocio y sociabilidad cambiaron radicalmente, tal como será descrito al detalle en la siguiente subsección. No obstante, resulta sencillo desprender que la experiencia compartir un “internado sin muros” llevó a que los lazos de amistad generados dentro de la UP terminaran siendo sumamente fuertes, particularmente, entre los estudiantes de origen no privilegiado. Tal como lo expresó Eloísa (Adm, np): “Mis amigas; de hecho, mis mejores amigas son de la UP, ¿no?. Paras tanto tiempo juntas”.

No solo ello, por un lado, la “militarización” de sus trayectorias escolares y vocacionales se agudizó, constituyendo un ejercicio de acondicionamiento para el mercado laboral; incluso, de generación de una dependencia. Así, algunos de los entrevistados que forzaron sus límites en materia de estudio durante su trayectoria universitaria, terminarán forzando sus límites en materia de trabajo en el mercado laboral, llegando a formas de adicción al trabajo que son agrupadas bajo la noción del “*workaholic*”. Por otro lado, el sobreesfuerzo dirigido a superar los desafíos académicos impuestos por la Universidad facilita entender por qué los egresados de la UP se sentían parte de una especie de “cofradía”, a pesar de que sus orígenes sociales pudieran ser disímiles. En efecto, tal como fue adelantado en la subsección 2.2.4.2, que analizó el choque con la heterogeneidad social, en términos sociológicos, ese espíritu de cuerpo particular producía una forma de cierre social. Se trata de un sentido de pertenencia a un grupo selecto, conformado por individuos que han enfrentado y superado retos académicos similares y que, en ese sentido, “comparten el mismo legado” con sus pares de la misma promoción y con las generaciones de egresados que los precedieron. De allí que conseguir la condición de egreso y, para algunos entrevistados, haber “sobrevivido” a las duras exigencias académicas de la Universidad, funcionara como un elemento integrador.

Desde una perspectiva más antropológica, los desafíos académicos que impone la UP pueden ser leídos como un “rito”. A su vez, quienes superan dichos desafíos se ubican en un nuevo estado (en una nueva situación): la condición de egresado, la cual es otorgada en la ceremonia de graduación; de allí que esta última pueda ser calificada como un “ritual”. En efecto, el rito es una creación cultural que se repite a lo largo de generaciones y exige la articulación de actos, palabras y representaciones de numerosos individuos. A través del rito, se organiza un despliegue ceremonial que incluye actividades prescritas y formales que corresponden al denominado “ritual”²⁷⁵ (Bonte e Izard 2008: 639-640). No solo ello, los desafíos académicos de la UP se caracterizaron por una gran dificultad, tal como manifestaron varios entrevistados de ambos grupos, por lo cual es posible calificar las trayectorias universitarias de estos últimos como un “rito de paso”²⁷⁶, específicamente, un “rito de iniciación”²⁷⁷.

²⁷⁵ Ciertamente, los términos “rito” y “ritual” suelen ser usados como sinónimos. Sin embargo, en el campo académico, es común diferenciar ambos términos. Según una de dichas distinciones, “[p]or lo general, el rito está conectado a un *ritual*, conservado oralmente o por escrito. Una función de codificación introduce el acto ritual en el relato de una práctica, que lo convierte en documento, momento del rito relatado, tal vez la forma extrema de la narrativa” (Vidal 1994: 29).

²⁷⁶ Un aporte significativo al estudio de los ritos fue producido, a inicios del siglo XX, por Arnold van Gennep, quien identificó los denominados “ritos de paso”, también conocidos como “ritos de transición” o “ritos de pasaje”, cuyas ceremonias marcan el tránsito de una etapa de la vida a otra. Ello implica una transformación: un cambio en el estado, en la situación o estatus social del individuo; esto es, la fabricación de una nueva persona. Constituyen ejemplos de ritos de paso el nacimiento, el inicio de la pubertad social, el matrimonio, los funerales y la iniciación a las sociedades religiosas. Además, existen ritos de paso que marcan una variación en el estatus político o profesional. También son vinculados con los ritos de paso los cambios que corresponden a las transiciones cósmicas: de un mes a otro (las ceremonias de la Luna Llena), de una estación a otra (los solsticios o los equinoccios), de un año a otro (el día de Año Nuevo), etc. (Van Gennep 2013 [1909]: 21-22).

²⁷⁷ Van Gennep (2013 [1909]: 112-113) distinguió un tipo específico de ritos de paso, a los cuales designó como “ritos de iniciación”. El ejemplo típico es el inicio de la pubertad social (que no

Precisamente, la analogía entre la trayectoria universitaria y el “rito de iniciación” surge del nivel de dificultades y adversidades que enfrentaron varios entrevistados para poder egresar de la UP. Ello cobra más sentido si es considerado que diversos ritos de iniciación implican ubicar en condición de candidato a un individuo. Este último (muchas veces, un joven) debe superar un “proceso de selección”²⁷⁸ que puede llegar a ser no solo duro, sino también muy violento. Ello resulta claro en la conexión que realiza Guillermo Echevarría (2001: 99) entre los ritos de iniciación y la mitología del héroe:

El rito de iniciación implica una muerte y un renacimiento simbólicos, figurados, del candidato. Se había establecido que el rito comienza con el reclutamiento de los jóvenes y el apartamiento de la vida doméstica. La mayoría de estos ritos se caracterizan por un ejercicio con una dosis de violencia al que, a veces, el candidato no supera, como el héroe cuando no está preparado tampoco supera la primera prueba. Los niños permanecen en aislamiento, prolongados ayunos y abandonos a las inclemencias del tiempo y a las acciones de los seres sobrenaturales que los rodean.

Conviene reforzar la analogía del rito de iniciación considerando una idea de la cita previa: no todos los candidatos logran superar los desafíos; lo cual les impide pasar de un estado a otro (en la presente analogía, sería pasar del estado de “alumno de la UP” al estado de “egresado de la UP”). Ello, muchas veces, implica la deserción involuntaria del proceso, incluso, su “muerte” figurada; lo cual, en la presente analogía, corresponde a su baja académica de la Universidad. Esas comparaciones empatan con los planteamientos de Lucy Mair (1998: 226):

en algunos ritos de la iniciación se dice que los muchachos son devorados por alguna criatura misteriosa y que vuelven a nacer de su seno. Puede que sus madres crean que literalmente mueren y vuelven a nacer; sobre todo, dado que, en las iniciaciones que comprenden un largo período de sometimiento a penalidades físicas, a veces mueren efectivamente.

Consecuentemente, el proceso mediante el cual son enfrentados y superados los desafíos académicos que impone la UP, ha sido leído como un rito de iniciación que permite el acceso a una cofradía y genera espíritu de cuerpo. A su vez, la ceremonia de egreso de la Universidad; esto es, el logro de la condición de egresado de la UP sería el ritual compartido. De este modo, resulta fácil entender la fuerte endogamia laboral presente entre los egresados de la Universidad del Pacífico (la cual será descrita al detalle en la

necesariamente coincide con el inicio de la pubertad biológica). También presentó como ritos de iniciación los que permiten el acceso a las sociedades secretas; así como las ceremonias que acompañan a la entronización del rey, a la ordenación del sacerdote, a la consagración de las monjas, etc.

²⁷⁸ Conviene recordar que, según el reglamento vigente mientras eran estudiantes los entrevistados, la separación de un alumno de la Universidad por cualquier causal era denominada “baja académica”. Ciertamente, la mayoría de los criterios causantes de dicha separación estaban directamente asociados al bajo rendimiento académico; por ejemplo, desaprobado tres veces una asignatura obligatoria u obtener una calificación semestral inferior a once durante dos semestres consecutivos, entre otros (Universidad del Pacífico 2005: 10-11). Resulta anecdótico mencionar que dicho reglamento detalla que criterios causantes de baja académica pretenden los alumnos del pregrado mantengan un elevado nivel de rendimiento académico, política denominada como “selección” (Universidad del Pacífico 2005: Apéndice 3).

sección 2.3.3). Ciertamente, la endogamia laboral de los egresados de la UP, explica los relatos de algunos entrevistados, quienes apuntaban a que, en el mercado de trabajo (más que en la Universidad), fue más viable la integración con sus pares de orígenes socio-económicos disímiles.

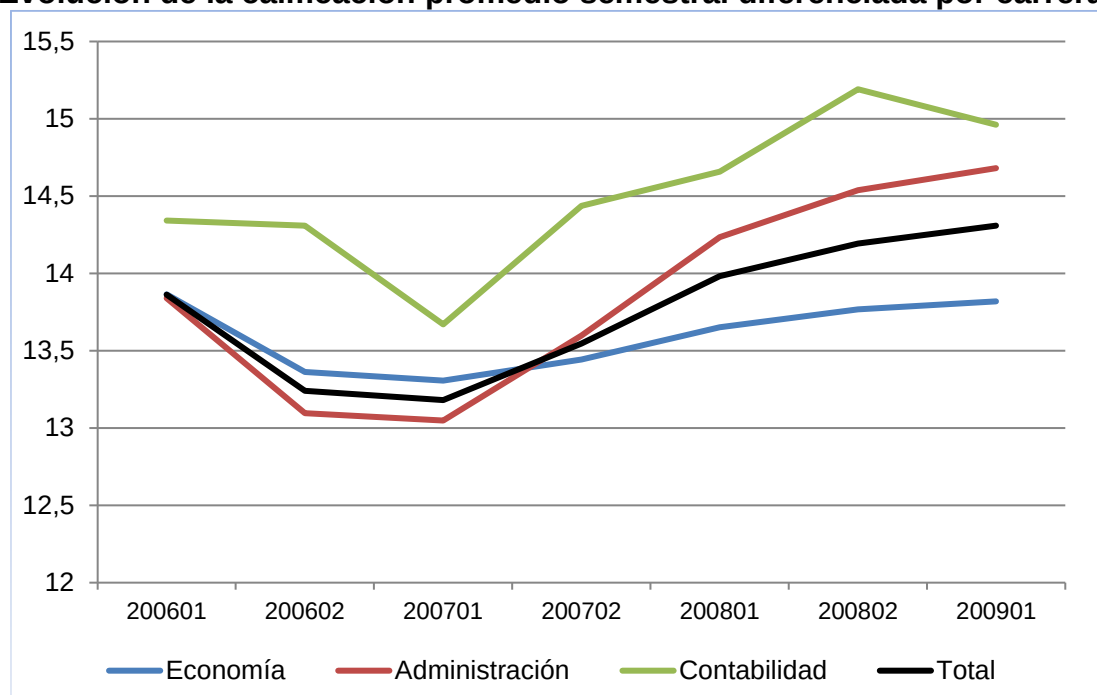
Conviene mencionar que los entrevistados que experimentaron intensamente el choque de la exigencia académica, necesitaron entre uno y cuatro semestres para encontrar estrategias óptimas que les permitan enfrentar dicho desafío. En ese intervalo, se ubica el testimonio de Ana María (Con, np):

“[...] sinceramente, Karlos, cuando tuve mi primera prueba, yo me saqué, en Economía, 04 y no tenía ni idea qué era “oferta”, “demanda”, ¿no?. Sí fue un choque bien fuerte. Es más, me habrá costado, me costó, fácil, los dos primeros ciclos acostumbrarme, ¿no?”.

Representaron cierta excepción las menciones de algunos entrevistados de la carrera de Economía, quienes sintieron que la dificultad académica aumentaba al dejar los cursos comunes a las tres carreras (los cuales correspondían a una formación más general) y comenzaban a llevar asignaturas propias de su especialidad. Dicho de otro modo, conforme se ajustaban a la exigencia académica de la UP, la misma subía. Esa sensación es respaldada por las estadísticas calculadas por Beltrán y La Serna (2011: 267)²⁷⁹, quienes encontraron que la calificación promedio de cada semestre variaba por carreras. Precisamente, el gráfico N° 9 muestra que los alumnos de las carreras de Economía obtuvieron un rendimiento mayor que sus pares de Administración durante los tres primeros semestres de estudios (2006-01, 2006-02 y 2007-01). Al respecto, conviene considerar que, salvo algunos pocos cursos, durante dichos ciclos, los alumnos de las tres carreras que ofrecía la UP cursaban las mismas asignaturas. Sin embargo, desde el cuarto semestre, cada ciclo del plan de estudios de los alumnos de Economía comenzaba a estar cargado de un mayor porcentaje de asignaturas cuantitativas, propias de la carrera (como las asignaturas de Econometría y los cursos más avanzados de Matemáticas Microeconomía y Macroeconomía). En otros términos, desde el ciclo 2007-02, los alumnos de Economía comenzaban a cursar asignaturas mucho más cuantitativas que los de Administración. Varios de esos cursos suelen ser considerados muy desafiantes, lo cual explicaría por qué, luego del tercer semestre, la calificación promedio semestral de los alumnos de Economía dejó de ser mayor que la obtenida por los de Administración.

²⁷⁹ En efecto, Beltrán y La Serna (2011), para ayudar a explicar sus estimaciones econométricas dirigidas a calcular el impacto de los factores que influyen sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la UP, presentaron diversas tendencias de esa variable dependiente. Esas estadísticas fueron calculadas sobre la base del desempeño de toda la población ingresante a la Universidad en el año 2006.

Gráfico N° 9
Evolución de la calificación promedio semestral diferenciada por carreras



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

En suma, **para enfrentar los desafíos académicos y ante el vacío organizacional, a varios entrevistados**, particularmente, a quienes no podían pagar profesores particulares y/o grupos de estudio, **solo les quedaba acudir a los soportes y capitales que pudieron fabricar por cuenta propia. En primer lugar, un conjunto de actitudes**, algunas de las cuales ya se venían gestando desde sus trayectorias familiares y escolares, pero que la UP llevó al extremo. Se trata de rasgos de personalidad que pueden ser calificados como “competencias blandas”: **el ímpetu, el empuje, el empeño, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia, la enérgica entrega sus obligaciones académicas y la gestión eficiente de sus tiempos**. Dichas actitudes se desprendían de las presiones que ejercían sus familias, ya sea a través de la vigilancia, ya sea luego de que el estudiante tomaba conciencia de las expectativas de sus padres y/o del enorme esfuerzo que realizaban estos últimos para pagar sus estudios superiores.

En segundo lugar, los recursos académicos basados en capital social fabricado con otros estudiantes, por ejemplo, el estudio en grupo. Así, se revela nuevamente el rol que cumplen las redes de contactos ante la falta de soportes de tipos organizacional e institucional. Se trata, en síntesis, de **la necesidad de fabricar, de modo activo, soportes de tipo relacional. Ello es sintomático de la presencia de individuos cuyas estrategias responden a las de un “hiperactor relacional”**, descrito en la subsección 2.2.4.1.

Ciertamente, en la fabricación de soportes por cuenta propia, estaban aventajados quienes habían desarrollado disciplina y habilidades para la gestión de sus tiempos antes de ingresar a la Universidad, por ejemplo, debido a la

práctica intensiva de algún deporte durante su trayectoria escolar.

Otra estrategia para enfrentar los retos académicos fue el cambio a una carrera, dentro de la misma UP, la cual empatará mejor con sus aptitudes intelectuales. Esto fue más común entre los estudiantes que ingresaron a la carrera de Economía, quienes, antes de ser alumnos de la Universidad, no eran conscientes de que los cursos del plan de estudios de dicha carrera eran tan complicados, debido a su fuerte carga de contenidos cuantitativos. De este modo, un traslado a la carrera de Administración, donde la carga de cursos cuantitativos es menor que en la de Economía, reducía el malestar académico de los estudiantes cuyas fortalezas no se concentraban en el campo de las Matemáticas. Ciertamente, la mayoría de entrevistados que hizo ese tipo de traslados, por un lado, tomó conciencia de que su vocación era más emprendedora y fueron desmotivados por el fuerte componente teórico-abstracto de los cursos centrales de la carrera de Economía (los de Microeconomía, Macroeconomía y Econometría). Por otro lado, fueron atraídos por cursos de las áreas de Gestión o Marketing, los cuales resultaron ser más cautivantes o empataron mejor con su vocación.

En todo caso, es interesante notar que la mayoría de los traslados se presentó en el grupo de origen privilegiado, debido a que, a sus pares de origen no privilegiado, los frenaban las limitaciones económicas de sus hogares. En efecto, un traslado implicaba haber cursado y, por lo tanto, haber pagado asignaturas que no necesariamente iban a poder ser reconocidas o convalidadas en la carrera a la cual sería realizado el traslado. Además, iban extender su tiempo de permanencia en la Universidad y, por lo tanto, obligarían a que sus familias realicen gastos adicionales.

Sea como fuere, entre quienes lograron egresar de alguna de las tres carreras, el empeño y la perseverancia rindieron frutos, lo cual explica el sentimiento de convergencia en el desempeño académico recogido de varios entrevistados del grupo de origen no privilegiado, quienes necesitaron de uno a dos años en la UP para sentir que competían más parejamente con los estudiantes de origen privilegiado. Precisamente, dicho tiempo fue el necesario para desarrollar los métodos de estudio y las estrategias aprendizaje óptimas para ajustarse a las exigencias de la vida universitaria.

Antes de cerrar la presente subsección, es interesante notar que, a diferencia de la red de amigos, arrastrada desde la trayectoria escolar y/o fabricada durante la trayectoria universitaria, la pareja no fue ubicada por los entrevistados como un soporte frente a los desafíos académicos que impuso la trayectoria universitaria, ni siquiera fue mencionada como un soporte para enfrentar los desafíos de la sociabilidad. Ciertamente, los amigos y la pareja encajan en la categoría analítica del “otro significativo” (OS) generada, durante la década de 1960, por George Herbert Mead. Dicha categoría fue aplicada por Peter Berger y Thomas Luckmann²⁸⁰ para designar a los individuos que sostienen el “yo” por la conversación. De este modo, validan o no la representación de sí y del mundo:

²⁸⁰ Es pertinente mencionar que en las traducciones al idioma castellano de la obra magna de Berger y Luckmann (2012 [1967]): “La construcción social de la realidad”, al igual que, en otros libros y artículos, es aplicada la frase el “Otro Significante”. Sin embargo, para aludir a esta última categoría analítica, en la traducción al castellano del estudio de Martuccelli y De Singly (2012),

En una primera versión, la de Mead, los OS juegan un rol decisivo durante la infancia, antes de dar paso a otro generalizado (OG), a una representación más abstracta de la alteridad. El pequeño aprende progresivamente, por ejemplo, a obedecer una regla, no porque se lo pida el padre a quien ama, sino porque es una regla. Según Mead, ese es el recorrido de una socialización exitosa (Martuccelli y De Singly 2012: 69).

Sin embargo, investigaciones empíricas posteriores otorgaron gran importancia a los otros significantes en la construcción de la personalidad más allá de la infancia. Incluso, los OS han sido ubicados en el nivel de soportes en etapas del desarrollo humano como la juventud y la adultez. De allí que François De Singly haya planteado que, en las sociedades individualistas, la identidad personal requiere del auxilio del “otro significativo” a lo largo de toda la vida. Tal como destacan Martuccelli y De Singly (2012: 72): “[...] perder todo Otro Significativo en su vida y no ser más uno mismo un Otro Significativo para alguien constituye una desgracia personal que demuestra bien que las figuras positivas del individuo no lo representan ni aislado ni solo”. De allí que el distanciamiento natural de los padres no suela causar vacíos personales, ya que debería llevar a la generación de otros significantes (nuevos amigos, la pareja u otros), con quienes interactuar y producir dependencias particulares.

Precisamente, las investigaciones de François De Singly encontraron que, los jóvenes que no vivían bajo el mismo techo con su pareja “apreciaban la llamada de teléfono en la noche, lo que les ofrecía “un tiempo de reflexividad” en común” (Martuccelli y De Singly 2012: 70). Sin embargo, los entrevistados de ambos orígenes sociales de la presente investigación no ubicaron a la pareja como un sostén para enfrentar al vacío organizacional o los desafíos académicos de la trayectoria universitaria. En cambio, ello sí ocurrió con la red de amigos fabricada para estudiar en grupo.

2.2.4.6 Los cambios relacionados con los espacios de ocio y con las actividades extraacadémicas

Además de los ajustes en el modo de vida descritos en la subsección previa, las respuestas a la exigencia académica de la UP llevaron a cambios en los espacios de ocio y las actividades extraacadémicas de los entrevistados. Para entenderlos, es importante notar que, antes que ingresaran a la UP, varios de los espacios de ocio o esparcimiento de los egresados estaban relacionados con las actividades extraacadémicas de su trayectoria escolar. Por ejemplo, para un número importante de hombres entrevistados, la práctica del fútbol era un espacio de ocio. Sin embargo, el trabajo de campo permitió encontrar casos de egresados de la UP que habían practicado dicho deporte a nivel semiprofesional, incluso, profesional durante su trayectoria escolar.

Entre los entrevistados de origen privilegiado, además del fútbol, ya fue mencionado que era común practicar otros deportes muy populares en los países

es usada la frase “Otro Significativo”. Frente a esta ligera discrepancia, en la presente investigación, es preferida la frase “Otro Significante” (salvo en el caso de citas textuales).

de la Commonwealth Británica, incluso, a un nivel profesional. Con dichos deportes, se involucraron inicialmente como parte de sus actividades extraacadémicas de la etapa escolar y, algunos entrevistados, luego pasaron a clubes y/o seleccionados locales o nacionales, lo cual no dejaba de significar que también los practicaran para deleite de su ánimo, es decir, como una actividad de esparcimiento.

Ciertamente, el ingreso a la UP generó un impacto sobre los espacios de ocio y las actividades extraacadémicas que realizaban los entrevistados durante su trayectoria escolar; especialmente, entre quienes practicaban deportes a nivel profesional o semiprofesional. En ese sentido, varios egresados señalaron que se esforzaron por mantener el nivel de entrenamiento al que estaban acostumbrados antes de ingresar a la UP. Sin embargo, pocos lo consiguieron. En la mayoría de casos, simplemente, redujeron el tiempo dedicado al deporte y varios de ellos terminaron convirtiéndolo en una actividad de esparcimiento esporádica o de fines de semana. Por ejemplo, Fernando (Eco, np), quien había practicado profesionalmente un deporte durante su trayectoria escolar, reveló que siguió activo en el deporte en un nivel extracurricular durante la trayectoria universitaria. De este modo, mantuvo el ritmo de los entrenamientos durante los primeros tres años de sus estudios de la carrera de Economía. Sin embargo, explicó que lo dejó cuando le tocó cursar Econometría II. A pesar de ello, no se ha desligado del deporte que practicó en un nivel profesional durante su trayectoria escolar. En ese sentido, mencionó: “Es uno de mis placeres y, bueno, no puedo jugar a nivel competitivo, pero lo uso ahora de forma recreacional; hasta ahora”.

Algunos entrevistados pudieron mantener la intensidad de entrenamiento y práctica del deporte en períodos específicos de su trayectoria universitaria, por ejemplo, durante los ciclos donde la carga de cursos difíciles era menor o luego de acomodarse al nivel de exigencia de la UP. No obstante, ello cambió en la etapa durante la cual, además de estudiar, fue necesario que realizaran prácticas preprofesionales. Desde esa etapa, que suele iniciar luego de completar el 60% del plan de estudios, resultó muy difícil mantener un equilibrio entre estudio, trabajo y deporte. Sea como fuere, el esfuerzo realizado por mantener dicho equilibrio, en algunos casos infructuoso, no dejó de ser valorado a la distancia, debido a que sentían que contribuyó a generar o fortalecer habilidades que resultarían muy útiles en la trayectoria laboral: disciplina, gestión estratégica de sus tiempos y concentración (física o intelectual) durante el desarrollo de sus actividades deportivas, académicas o laborales (para así aprovechar al máximo el escaso tiempo que disponían para cada actividad).

Tal como fue mencionado anteriormente, los egresados del grupo de origen privilegiado pudieron darles continuidad a diversas amistades generadas durante la trayectoria escolar (esos espacios prolongación de amistados no solo se ubicaron en la UP, sino también en círculos fuera de esta). No obstante, el tiempo demandado por las actividades académicas de la Universidad, los llevó a sacrificar rutinas de esparcimiento y actividades extraacadémicas a las que se habían acostumbrado durante sus trayectorias escolares.

La demanda de tiempo dedicado a actividades académicas de la UP llevó a

sacrificar no solo fiestas y reuniones de amigos, sino también aficiones o pasatiempos: la música, el cine, paseos o excursiones de fin de semana, entre otras. En la subsección 2.2.3.4, fue adelantado que la UP ofrecía actividades extraacadémicas o extracurriculares (denominadas “paraacadémicas” en los reglamentos de la Universidad), pero esa oferta no era muy variada y el tiempo para aprovecharlas era escaso. Estas carencias eran sentidas cuando, los entrevistados de ambos grupos, se reunían con sus amigos del colegio que habían ingresado a otras universidades privadas. Así, según los testimonios de los propios entrevistados, sus compañeros del colegio disponían de más tiempo libre debido a la menor exigencia académica que enfrentaban en sus universidades. En el caso específico de los entrevistados del grupo de origen privilegiado, las carencias de espacios de esparcimiento, también, eran sentidas cuando mantenían contacto con sus amigos del colegio que estudiaban en universidades de los EE.UU., quienes les comentaban que, allí, la oferta de actividades extraacadémicas era abundante.

Ciertamente, el grupo que más sintió el impacto de la Universidad sobre su sociabilidad, así como sobre sus espacios de ocio y actividades extraacadémicas, fue el de origen no privilegiado. En parte, debido a los déficits de base escolar con los que enfrentaron las exigencias académicas de sus primeros semestres en la UP, lo cual los obligó a dedicar más tiempo al estudio. La otra razón está asociada al “proyecto parental”. En efecto, debido a que los entrevistados eran conscientes del esfuerzo que realizaban sus padres para poder pagarles la Universidad, la postura de varios de ellos era que no habían ingresado a la UP a “hacer vida social”, ni a desarrollar actividades extraacadémicas, sino, básicamente, a estudiar. Ciertamente, a futuro, durante su trayectoria laboral, aprenderían la importancia de disponer de una sólida red de contactos y amistades para la inserción y el progreso en el mercado de trabajo; es decir, capital social funcional a la empleabilidad en el campo laboral. Además, entenderían que los espacios, aparentemente, distantes de lo “estrictamente académico” pueden contribuir sustancialmente a producir dicho capital social.

Conviene recordar que, debido al efecto del “proyecto parental”, varios entrevistados de origen no privilegiado se concentraron en sus obligaciones académicas desde el inicio de la trayectoria escolar, descuidando, así, los espacios extraacadémicos. Debido a ello, no desarrollaron aficiones distantes de lo “estrictamente académico”, como la música, el teatro o el deporte; consecuentemente, no sentían su carencia ni añoraban darles continuidad.

Es interesante notar, antes de cerrar esta subsección, que ningún entrevistado mencionó haber realizado actividades de tipo político durante su trayectoria universitaria. Esta ausencia generalizada puede deberse a tres razones. En primer lugar, el exceso de carga académica y, en su momento, laboral (debido a las prácticas preprofesionales), lo cual no dejaba tiempo al activismo político. En segundo lugar, y asociado con lo anterior, el propio perfil de los estudiantes de la UP. Al respecto, anteriormente, se evidenció que la Universidad del Pacífico tiende a atraer individuos que se autocalifican como competitivos, al menos, en los niveles académico y de aspiraciones laborales. En esa línea, también podría atraer a estudiantes que no presentan inquietudes políticas, al menos, en nivel

de militancia en partidos políticos o en movilizaciones sociales.

En tercer lugar, la UP está marcada por una tradición organizacional de limitación del activismo político, muy arraigada desde su etapa fundacional en la década de 1960. Respecto de dicho período y sobre la base de una investigación profunda que derivó en una crónica de los primeros 50 años de existencia de la Universidad del Pacífico, Luis Jochamowitz (2012: 52) recuerda el particular énfasis de las primeras autoridades en la disciplina y las normas internas. De estas últimas, reconoce que quizás una de las más polémicas era el “Compromiso de Honor” que cada nuevo estudiante debía firmar en “papel sello quinto”²⁸¹. De este modo, textualmente, una de las cuatro obligaciones que asumía todo ingresante a la UP era “[m]e comprometo a no tener actividades políticas dentro de la institución ni tampoco fuera de ella, a su nombre o como alumno de la institución”. Como explica Jochamowitz:

En cuanto al compromiso de apoliticismo, se entiende que partidario, es característico del contexto de los años sesenta, cuando las universidades del Perú y de América Latina atravesaban una ola de intensa agitación política que había puesto en cuestión la misma efectividad de la institución universitaria. Lo último que hubieran deseado los fundadores era reproducir las condiciones de lo que consideraban un mal generalizado. Sustraerse de ese ambiente cultural mediante un compromiso escrito era tal vez ingenuo, además de innecesario, pues el estudiante de la Universidad del Pacífico de esos años no tenía inclinaciones políticas, mucho menos de carácter contestatario. Tendría que pasar una larga década para que las primeras señales de una cierta politización entre el estudiantado se hicieran sentir, aunque siempre en magnitudes bastante menores a las de otras universidades (2012: 52).

A pesar de los posteriores cambios al “Compromiso de Honor”, el Estatuto de la Universidad del Pacífico, vigente durante el año 2006, indicaba que uno de los derechos de los alumnos era “expresar libremente sus ideas y no ser sancionados por causa de ellas, sin que este derecho ampare el proselitismo político partidario” (Universidad del Pacífico 2005a: 39). No solo ello, el mismo Estatuto señalaba que una de las causales por las cuales los alumnos podían ser separados de la Universidad, mediante acuerdo del Consejo Universitario, era “cualquier forma o tipo de activismo o proselitismo político partidario dentro de la Universidad” (Universidad del Pacífico 2005a: 40). Este rasgo de la cultura organizacional de la UP no solo desanimaría el activismo político durante la trayectoria universitaria, sino que fortalecería la congregación de estudiantes apolíticos en la Universidad. Así, por un lado, desalentaría a postular a la UP a potenciales candidatos con inclinaciones al activismo político. Por otro lado, los padres de familia, deseosos que sus hijos se concentren en sus estudios y no en el activismo político, podrían ser atraídos por este rasgo de la cultura organizacional, lo cual los llevaría a animar y/o presionar a sus hijos a que postulen a alguna de las carreras de la UP (postulantes, quienes, precisamente, provendrían de hogares apolíticos).

²⁸¹ El papel sello quinto, posteriormente, fue más conocido como “papel sellado”.

2.2.4.7 El reto de equilibrar sus primeras obligaciones laborales con sus responsabilidades académicas

Tal como fue detallado en la subsección 2.2.4.5, que analizó las estrategias para enfrentar los retos académicos, en términos generales, los entrevistados necesitaron entre uno y cuatro semestres para ajustarse al nivel de exigencia de la UP. Además, todos ellos fueron forzados a aprender a convivir con la competencia académica. Dicha convivencia se normalizó, en términos generales, luego del primer año en la UP. Por su parte, quienes necesitaron construir sus redes de amistades en la Universidad, debido a la muy poca presencia de amigos o conocidos de sus colegios en la UP, ya habían comenzado con dicho proceso para fines de su primer ciclo.

Consecuentemente, para mitad de carrera, el grueso de egresados entrevistados tanto del grupo de origen privilegiado como del de origen no privilegiado, ya se había ajustado o tomado el control de los desafíos que les impuso su ingreso a la Universidad. Sin embargo, luego de superar la mitad del creditaje de sus planes de estudios, cuando parecían “haber tomado las riendas del coche”, comenzó a emerger un nuevo reto: equilibrar sus obligaciones académicas con laborales. En efecto, luego de completar el 60% del plan de estudios, además de estudiar, era común que los alumnos de la UP busquen prácticas preprofesionales y, así, inicien su transición a la trayectoria laboral.

Una minoría de entrevistados señaló que trató realizar sus prácticas preprofesionales durante los veranos, para así no afectar sus estudios y solo con el fin de cumplir los requisitos de la UP para poder graduarse; es decir, haber realizado al menos dos prácticas preprofesionales. Sin embargo, la mayoría de entrevistados de ambos grupos sentía la presión por trabajar que ejercían sus compañeros; debido a que, entre los estudiantes existía una representación: durante sus últimos años en la UP, el alumno debería estar realizando prácticas preprofesionales. No solo ello, quienes estaban en su cuarto o quinto año de la carrera, pero no practicaban, observaban que la mayor parte de sus compañeros sí lo hacían. De allí que dicha representación no solo era generada por la saturación de discursos, sino, fundamentalmente, porque contemplaban la mayoritaria combinación de trabajo y estudio que caracterizaba su entorno. A los entrevistados, les resultaba complicado entender el origen de dicho condicionamiento ejercido activamente, sobre todo, por sus pares. En cambio, algunos de sus profesores, por el contrario, les insistían que, durante la trayectoria universitaria, lo más importante es “estudiar”.

A pesar de los esfuerzos de sus profesores de convencerlos que deben ser “estudiantes que trabajan eventualmente” y no “trabajadores que estudian eventualmente”, se impuso sobre estas recomendaciones la competencia académica imperante en la Universidad se trasladó al campo laboral. Así, la meta común era conseguir pronto las “mejores” prácticas preprofesionales: en las “mejores” empresas del campo corporativo; en las “mejores” áreas de esas empresas; con las “mejores” oportunidades de quedarse trabajando cuando egresen de la UP o de que los convoquen a futuro para una plaza, ya sea por su experiencia o por los contactos allí generados.

La presión ejercida sobre sus vidas por la combinación de estudio y trabajo representó un nuevo desafío. En algunos casos, el escaso tiempo se reducía más o era experimentada una fuerte tensión, sentida, particularmente, por quienes aspiraban a un equilibrio entre estudio, empleo, pareja, amigos, deporte y actividades de ocio o esparcimiento. No solo ello, deben ser añadidos casos extremos de estudiantes, quienes, además de todas las funciones mencionadas previamente, laboraban como asistentes de prácticas (conocidos en otras universidades como jefes de prácticas o *teacher assistants*). Ciertamente, el equilibrio aspirado casi nunca era conseguido.

Finalmente, para algunos entrevistados, particularmente, del grupo de origen no privilegiado, no era posible desligarse del mercado laboral, debido a que con lo que ganaban (por reducido que fuera el monto) ayudaban a sus padres a pagar sus estudios. Algunos entrevistados obtuvieron, becas, subvenciones u otro de tipo de ayudas económicas, ya sea de entidades externas a la UP o, incluso, de la misma Universidad. Sin embargo, estos casos fueron minoritarios; así que, ante desequilibrios económicos en sus hogares, era necesario que traten de conseguir prácticas preprofesionales que les ofrecieran remuneraciones por encima del promedio del mercado. Los desequilibrios ocurrían, normalmente, cuando sus padres perdían sus empleos, cuando sus hermanos menores llegaban a una edad universitaria o ante contingencias catastróficas, como una enfermedad grave de uno de los miembros del hogar.

Ciertamente, **la tendencia a sobrecargarse de actividades, incluso a presionar constantemente más allá de sus límites, era alimentada por los condicionamientos ejercidos por la cultura organizacional de la Universidad, caracterizada por la competencia, así como por las aspiraciones de rápidos logros laborales y de acelerado progreso social.** Dicha cultura, que dejó una impronta en los egresados de la UP, **en parte importante, fue producto del denominado “currículo oculto” de la Universidad.** El análisis de este último será realizado al interior de la siguiente subsección, la cual describirá detalladamente los rasgos del currículo de la UP, particularmente, las competencias de egreso que lo integran, sobre la base de sus documentos oficiales y promocionales de la Universidad. Luego de ello, dichas competencias serán contrastadas y complementadas con la experiencia de los dos grupos entrevistados.

2.2.4.8 El currículo de la Universidad del Pacífico

Un análisis curricular, desarrollado sobre la base de las experiencias de los egresados de una universidad, constituye una aproximación que facilita entender el impacto de la formación universitaria sobre la trayectoria laboral. Ello demanda identificar aquellas competencias que, desde las vivencias en el mercado de trabajo, contribuyeron significativamente a su inserción y progreso laboral. Ese seguimiento facilita el análisis del impacto del plan de formación oficial de dicha organización: el currículo formal; así como el impacto sobre la trayectoria laboral del currículo oculto de la universidad en cuestión. De este modo, el recojo de la experiencia de los egresados en el mercado de trabajo también contribuye a identificar déficits curriculares, es decir, desventajas que enfrentaron en el

campo laboral a causa de debilidades de su formación universitaria. Estas últimas emergen, especialmente, cuando los entrevistados comparan sus experiencias laborales con las oportunidades de trabajo que encuentran los egresados de otras universidades y con la calidad de sus desempeños laborales.

Tal como fue explicado en la sección 1.2.6 del marco teórico de la presente investigación, el currículo de una organización educativa es su plan de formación, el cual debería articular, de manera estructurada, los contenidos y experiencias de aprendizaje propuestas para los estudiantes. Precisamente, el plan de formación, documentado y difundido por los canales oficiales, suele ser denominado “currículo formal”, “currículo oficial”, “currículo tácito”, “currículo escrito” o “currículo explícito”. Actualmente, para el nivel de educación universitaria, es esperado que el currículo formal sea diseñado según un modelo de competencias, que incluya el perfil general de todos los egresados de la universidad, es decir, la descripción de las competencias que deberían caracterizar a todos sus egresados, sin importar su carrera. Se trata de las competencias generales. Además, cada carrera debería presentar el perfil específico de sus egresados; esto es, las competencias propias de la carrera (Becerra y La Serna 2016: 60).

En el marco teórico, también fue explicado que las competencias generales, también denominadas “genéricas”, son transversales; en el sentido de que son necesarias para el ejercicio de diversas profesiones y tienden a estar asociadas a las competencias “blandas” (*soft skills*). En cambio, las competencias específicas están más relacionadas con las competencias “duras” o técnicas. De allí que suelen ser ubicadas en el perfil específico del plan de estudios la carrera a la cual son asociadas (Becerra y La Serna 2016: 32).

Asimismo, conviene recordar que las competencias no son más que expresiones de diversos capitales. Sin embargo, por su formación y experiencia, los entrevistados no acudían a la categoría de “capitales” para aludir a aquellos recursos que les resultaron funcionales para su progreso laboral, sino a la categoría de “competencias”. Ciertamente, cuando los entrevistados eran estudiantes universitarios, la UP aun no había migrado a un currículo por competencias²⁸². A pesar de ello, al momento de realizar el trabajo de campo de la presente investigación, todos los entrevistados entendían el significado de las competencias, ciertamente, con diferente profundidad. Además, distinguían con gran fluidez las competencias blandas de las técnicas.

El entendimiento de los modelos de gestión por competencias que evidenciaron los entrevistados se debe a que, cuando ingresaron al mercado laboral, las áreas de recursos humanos de las empresas, particularmente, de las corporaciones, aplicaban, en su mayoría, modelos de competencias laborales. Ello empata con

²⁸² La migración a un modelo formativo por competencias se iniciaría mediante un proceso de diálogo y debate sobre el futuro de la Universidad denominado “Repensando la UP” desarrollado desde el año 2007 (Universidad del Pacífico 2008: 5), el cual precisó seis competencias en las cuales debían ser formados los estudiantes de la Universidad. Posteriormente, fue planteado un perfil general del egresado por competencias para los planes de estudios implementados desde el año 2010. El currículo por competencias no se consolidaría hasta el diseño de los planes de estudios de la UP que comenzaron a ser aplicados desde el año 2017.

los hallazgos de la investigación de Becerra y La Serna (2010: 28), quienes encontraron que, a fines de la década del 2000, todas las grandes empresas, así como las importantes organizaciones dedicadas a la consultoría y/o auditoría, que participaron de su estudio acudían a modelos de la Gestión de Recursos Humanos por Competencias para seleccionar su personal²⁸³. Además, los postgrados seguidos por la mayoría de entrevistados le otorgaban un peso muy fuerte a la formación de las competencias; con énfasis en aquellas más exigidas a los funcionarios de nivel gerencial y directivo. De allí que los entrevistados tendieran a responder las preguntas referidas a los factores asociados a su progreso en el mercado de trabajo en términos de las competencias que fue necesario que desarrollaran y/o desplegaran para enfrentar los desafíos que les impuso el campo corporativo.

También es interesante notar que los entrevistados no se alinearon a los cuestionamientos que han sido realizados desde la Filosofía, la Pedagogía y otras Ciencias Sociales a la formación por competencias. Dichas críticas apuntan a la influencia ejercida por la gestión por competencias, la cual habría sometido a la educación a las necesidades de las empresas, volviéndola deshumanizante y rentista; apartándola así del desarrollo humano integral, tal como fue explicado en la sección 1.2.6 del Marco Teórico. No solo ello, los entrevistados de ambos grupos ni siquiera evidenciaron ser conscientes de dichos cuestionamientos. Más bien, se habían plegado a la gestión por competencias y sus críticas se concentraron en detallar los déficits del currículo de la UP en materia de la formación de diversas competencias que les terminó demandando el mercado de trabajo.

Conviene destacar que la mayoría de los entrevistados aplicaban las nociones y clasificaciones de las competencias más usadas por el campo empresarial. En ese sentido, les resultaba bastante clara la diferencia entre las *hard skills* (o competencias duras) y las *soft skills* (o competencias blandas). Así, de la muestra central, conformada por 29 entrevistados, los egresados de Administración se habían aproximado a la noción de competencias blandas desde sus estudios de pregrado. Además, su entendimiento de los modelos de gestión por competencias fue profundizado por su experiencia laboral en el sector privado y por los postgrados (diplomados y maestrías) en negocios o en campos afines que habían seguido.

Por su parte, el aprendizaje de los economistas fue diferente. En las asignaturas que cursaron en la UP, no fueron tratados temas asociados a las competencias laborales. Sin embargo, todos los economistas, de la muestra central de entrevistados, terminaron trabajando en el sector privado²⁸⁴. Precisamente, en el campo empresarial, los economistas tomaron conciencia de la importancia del dominio tanto de las competencias blandas como de las técnicas. Además, todos los economistas que contaban con estudios de maestría habían seguido

²⁸³ Se trata de 30 organizaciones en total, de capital nacional y/o extranjero, que operaban en el Perú. Dentro de esta muestra, fue incluido el Banco Central de Reserva del Perú, el cual era la única organización que acudía a un sistema de reclutamiento y selección de personal muy diferente.

²⁸⁴ Salvo el caso de un egresado, quien, luego de iniciar su trayectoria laboral en el sector corporativo, terminó trabajando en el sector académico.

programas de los campos de la Gestión y/o de las Finanzas (salvo el caso del egresado que laboraba en el sector académico). Allí, encontraron que sus postgrados enfatizaban la importancia de desarrollar competencias blandas, sobre todo, de generar un sólido y extendido *network* para ser “empleable” y progresar en el mercado laboral²⁸⁵.

Ciertamente, **la mayoría de entrevistados de ambos grupos enfatizó que la formación de la UP es más profunda en competencias técnicas que en competencias blandas**. Precisamente, **los egresados de origen no privilegiado orientaron sus críticas al débil, proceso de enseñanza-aprendizaje de determinadas competencias “blandas”**, en especial, quienes estudiaron Economía. Por su parte, **los egresados de origen privilegiado coincidían en ello; sin embargo, poseían un volumen importante de estas últimas competencias al momento de iniciar su trayectoria universitaria. Atribuían dicho stock a la formación de sus colegios y a las interacciones que solían desarrollar en sus entornos de procedencia** (familia, espacios de ocio y deporte, etc.).

Sobre la base de las clasificaciones de las competencias realizadas desde la Administración de Recursos Humanos (blandas frente a duras) y la Pedagogía de la Educación Superior (generales frente a específicas), las cuales fueron explicadas al detalle en la sección 1.2.6, es posible organizar el proceso de análisis de los testimonios recogidos respecto de los logros y déficits curriculares. Particularmente, **contrastar el currículo formal con las experiencias laborales que compartieron los entrevistados**. A partir de dichos testimonios, también será posible desprender **el currículo oculto de la UP. La importancia de este último radica en que es común que constituya el sello o la impronta más profunda que imprime la organización educativa en la personalidad de sus egresados**.

2.2.4.8.1 El currículo formal de la Universidad del Pacífico

El interés de la Universidad del Pacífico en adaptar su currículo del pregrado al enfoque de competencias surgió durante el año 2000, para así responder a las tendencias internacionales en materia de diseño curricular (Fuchs 2005: 189). Las bases para facilitar dicha migración fueron capacitaciones y asesorías a los docentes, las cuales apuntaban a orientar sus cursos a la formación por competencias²⁸⁶. Entre los resultados de esas acciones, destaca el ajuste del curso de Empresariado de la carrera de Administración (dicho curso pasó a ser denominado “Proyecto Empresarial” en el plan de estudios vigente desde el año 2006). Esta asignatura, normalmente, es cursada durante el último ciclo de estudios, ya que demanda a los estudiantes aplicar diversos conocimientos de

²⁸⁵ No solo ello, como será explicado con más detalle en la sección 2.3.4, en el proceso de fabricación del *network*, intervienen diversas competencias blandas como la empatía, las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales.

²⁸⁶ Así, entre los años 2001 y 2003, fueron realizados talleres de capacitación para los profesores en materia de sílabos por competencias y estrategias de enseñanza por competencias. Dichos talleres fueron seguidos por asesorías personalizadas destinadas a facilitar que los profesores apliquen los contenidos de las capacitaciones en sus asignaturas (Fuchs 2005: 190).

dicha disciplina, aprendidos durante su trayectoria universitaria, en un proyecto privado (un plan de negocios). Luego de ser aprobado, dicho proyecto es presentado a potenciales inversionistas. De allí que la competencia “técnica” que fue planteada para el curso de Empresariado sea “Elaborar y sustentar un plan de negocios con el fin de evaluar su viabilidad” (Fuchs 2005: 201).

En línea con los cambios previos, también fue ajustado el curso de Proyección Social, mediante el cual los estudiantes de todas las carreras de la UP asesoran a microempresarios²⁸⁷. Desde sus inicios, esta asignatura pretendía fomentar en los alumnos una actitud de servicio y de compromiso con los sectores menos favorecidos de la sociedad. Además, sus actividades demandan que los estudiantes integren y apliquen sus conocimientos, trabajando en equipos multidisciplinarios²⁸⁸. En la época en la cual la población objeto de estudio cursó Proyección Social, formalmente, ya había sido precisado que dicha asignatura pretendía fortalecer las capacidades profesionales de los estudiantes. Para ello, las actividades del curso estaban dirigidas a plantear propuestas de mejora y de solución de problemas al empresario asesorado; en el marco de los desafíos enfrentaban las pequeñas y microempresas peruanas (Fuchs 2005: 201-202).

Los esfuerzos previamente reseñados se centraron en asignaturas y docentes. No obstante, para el año 2006, período en el cual inició su trayectoria universitaria la muestra de egresados de la presente investigación, los planes de estudios vigentes aun no habían concretado perfiles para cada carrera que cumplieran los estándares de los modelos por competencias mejor posicionados. A pesar de ello, diversos documentos de la Universidad se aproximaban a un enfoque por competencias. Por ejemplo, el prospecto de admisión y otros documentos oficiales detallaban que la UP aspiraba a ser proveedora de una formación humanística e integral que afirme seis competencias: razonamiento lógico, expresión clara, conciencia ética, sentido de la historia, sensibilidad artística y ciudadanía responsable (Universidad del Pacífico 2007: 3). Ciertamente, la naturaleza transversal a diversas disciplinas de esas seis competencias previas permitiría que sean calificadas como “generales”. A su vez, los planes de estudios vigentes desde el año 2006 incorporaron talleres

²⁸⁷ Proyección Social es una asignatura que debe ser cursada por los alumnos de todas las carreras de la UP durante su último año de estudios. En este curso, gracias a las coordinaciones realizadas por sus profesores con organizaciones no gubernamentales, los alumnos ofrecen asesoría a dueños de microempresas (también es común que sean asesoradas pequeñas empresas). Dichas empresas suelen operar en “distritos emergentes” de Lima Metropolitana, por lo general, ubicados en los denominados “conos”. Las asesorías pretenden fortalecer el desempeño de las microempresas, para lo cual se concentran en temas de Gestión Empresarial, Marketing, Finanzas, Operaciones, Recursos Humanos, Costos y Contabilidad, así como en Aspectos Legales y Tributarios. A través de las actividades de dicha asignatura, los estudiantes deben identificar debilidades o espacios de mejora en la microempresa asesorada y plantear soluciones a esos problemas. Conviene destacar que los alumnos se organizan en grupos de tres estudiantes. Ciertamente, los docentes del curso de Proyección Social procuran que cada grupo esté integrado por alumnos de diferentes carreras. Cada grupo asesora una microempresa durante un semestre académico. Para ello, el grupo debe acudir cada semana a la microempresa asesorada (La Serna 2019: 142-143). El curso cerraba con una feria realizada en la UP, donde eran exhibidos y/o vendidos los productos de las empresas asesoradas: “La feria de la Microempresa” (Fuchs 2005: 202).

²⁸⁸ En ese sentido, normalmente, los profesores trataban que, en cada equipo de estudiantes asesores, participen un administrador, un contador y un economista; aunque no siempre se conseguía.

dirigidos a los estudiantes de las tres carreras que ofrecía el pregrado de la UP. Dichos talleres estaban orientados al desarrollo de competencias que, también, pueden ser consideradas como “generales”, por ser la mayoría de ellas “blandas”: *coaching*, redacción, liderazgo, negociación, expresión oral, resolución de conflictos y desarrollo de competencias gerenciales (Universidad del Pacífico 2006: 7).

Asimismo, los prefacios y presentaciones de los planes de estudios vigentes entre los años 2006 y 2009, combinaban competencias generales, competencias específicas y objetivos. Por ejemplo, la información difundida en la página web Facultad de Administración y Contabilidad, presentaba el plan de estudios de la carrera de Administración sobre la base de un enfoque “por objetivos”. Sin embargo, incluía diversas competencias; algunas de ellas generales, pero otras, claramente, eran más específicas o propias de la carrera de Administración. En ese sentido, ofrecía a sus alumnos una formación de excelencia, basada en un pensamiento innovador y un enfoque ético en los negocios, que promueva el sentido de la responsabilidad social:

[...] hemos desarrollado un programa que provee a nuestros estudiantes de las herramientas, habilidades y del conocimiento necesario para liderar todo tipo de organización; así como potenciar su capacidad de liderazgo, de trabajar en equipo, de autoconocimiento, entre otras (Universidad del Pacífico 2007a).

Además, el perfil profesional de la carrera de Administración (presentado en la página web de la Facultad de Administración y Contabilidad) detallaba diversas competencias específicas:

La formación de un profesional de administración egresado de la Universidad del Pacífico le permite desempeñarse como un excelente estratega de los negocios, con un notable manejo de moderna tecnología y de sistemas de información. Está preparado para asumir riesgos controlados; posee un espíritu emprendedor y demuestra buen criterio e iniciativa para diseñar propuestas novedosas que respondan a las cambiantes y, cada vez, más exigentes necesidades del mercado. Está entrenado para el trabajo en equipo y el manejo de grupos, y posee las habilidades necesarias para desarrollar adecuadamente el recurso humano (Universidad del Pacífico 2007a).

Particularmente, los documentos de difusión de la carrera de Administración de la UP enfatizaban el espíritu emprendedor y las habilidades creativas, las cuales debían comenzar a ser desarrolladas desde el primer ciclo de formación. Para ello, eran propuestas las siguientes actividades y espacios de interacción: el contacto con empresarios, la asesoría a pequeñas empresas, las prácticas preprofesionales y la elaboración de planes de negocios (Universidad del Pacífico 2007: 15).

Por su parte, el plan de estudios de la carrera de Economía, que comenzó a regir desde el año 2006, no estaba acompañado de un perfil específico del egresado. Sin embargo, además de mencionar los talleres orientados al desarrollo de competencias, presentaba una reseña de la carrera que incluía diversas competencias de tipo más general (aunque algunas eran presentadas como objetivos):

Un profesional competente es aquel que posee los conocimientos necesarios que demanda su profesión, que ejerce liderazgo, que es creativo e innovador y que puede trabajar en equipo. El plan de estudios busca de manera directa e indirecta alcanzar dichos objetivos. [...] De manera indirecta, mediante la promoción e implementación de una metodología de enseñanza y aprendizaje que logre desarrollar en el profesional características como la creatividad y el liderazgo, entre otras. Con este fin, se busca que la metodología utilizada en el desarrollo de los cursos promueva la participación activa de los alumnos, facilitando el debate en clase y el razonamiento lógico, y originando propuestas de solución creativas a problemas concretos; es por esto por lo que la mayoría de cursos contemplan horas de clases teóricas y horas de práctica, dedicadas a la discusión de casos concretos o ejercicios aplicados, especialmente, aquellos vinculados con la realidad peruana. Asimismo, se alienta, desde el inicio de la carrera, la elaboración de trabajos e informes que, en forma progresiva, preparen al alumno en la disciplina de la investigación. [...] Adicionalmente se dictan talleres de desarrollo de distintos tipos de habilidades necesarias para el éxito profesional de un economista: metodología de la investigación, *coaching*, redacción, oratoria, etc. (Universidad del Pacífico 2006a: 13).

La migración a un modelo formativo por competencias, con un perfil general del egresado unificado para todas las carreras, se iniciaría mediante un proceso de diálogo y debate sobre el futuro de la Universidad denominado “Repensando la UP”, el cual se desarrolló, fundamentalmente, durante el año 2007 (Universidad del Pacífico 2008: 5)²⁸⁹. Uno de los resultados de dicho proceso fue la precisión de seis competencias generales en las cuales debían ser formados los estudiantes de la Universidad: pensamiento sistémico, pasión y acción, responsabilidad, solidaridad, liderazgo e innovación, y gestión y productividad.

Sobre la base de los avances previamente descritos y de soportes adicionales de la organización, fue planteado un perfil general del egresado por competencias para todas las carreras de la UP, el cual sirvió de marco general a los planes de estudios implementados desde el año 2010²⁹⁰. Dicho perfil no solo precisó seis competencias generales, sino que, además, las definió. Tres de estas últimas competencias coincidían o se parecían a las de la propuesta de Repensando la UP, pero el resto, no²⁹¹ (Universidad del Pacífico 2010: 1-2):

²⁸⁹ “Repensando la UP” fue un proceso de planeamiento prospectivo promovido por Carmen Rosa Graham; quien, luego ocupar diversos cargos de alto nivel en el mundo corporativo, desde el año 2007, asumió el rectorado de la Universidad del Pacífico. Durante el mes de febrero de 2007, se iniciaron las actividades de “Repensando la UP”, en las cuales participaron más de 100 personas, entre docentes y personal administrativo de la Universidad del Pacífico, miembros de su Patronato, egresados de la UP y líderes de opinión de diversos campos (Universidad del Pacífico 2008: 5).

²⁹⁰ El currículo por competencias se consolidaría en los planes de estudios de la UP que comenzaron a ser aplicados desde el año 2017. En efecto, dicho currículo no solo incluía un perfil general del egresado por competencias y competencias específicas para cada carrera, sino que, además, fueron diseñados los instrumentos de evaluación de los niveles de logros de dichas competencias: las denominadas “rúbricas”.

²⁹¹ Conviene reconocer que las competencias generales propuestas en el año 2010 no solo se basaban en las experiencias de los profesores participantes en el diseño curricular y en los resultados de diversos espacios de diálogo con el sector empresarial, sino que también se inspiraban en los currículos previos.

1. Liderazgo: El egresado será capaz de orientar y motivar a equipos y grupos humanos en la dirección que los lleve a lograr un objetivo, inspirándolos a sentirlo como propio y generando un impacto positivo en las personas, que se traduzca en satisfacción, crecimiento y desarrollo personal.
2. Flexibilidad y apertura al cambio: El egresado será capaz de adaptar sus pensamientos, emociones y comportamientos a un entorno cambiante, respondiendo de manera proactiva a las nuevas exigencias. Podrá promover y recibir la crítica y los aportes novedosos para construir nuevos y mejores escenarios, asumiendo con entusiasmo el reto y la posibilidad de mejora.
3. Responsabilidad: El egresado será capaz de cumplir con dedicación, calidad y puntualidad los compromisos asumidos, aspirando siempre al mejor resultado posible, sin necesidad de recordatorios o motivaciones externas. Reconoce sus fortalezas e identifica aquellas áreas donde necesita el apoyo de otros, aprovechando así las oportunidades que la diversidad le ofrece para generar óptimos resultados.
4. Gestión y productividad: El egresado será capaz de organizar, coordinar y ejecutar eficazmente los recursos y tareas disponibles para concretar las metas y prioridades previamente definidas haciéndolo de manera que promueva el compromiso y la participación de quienes laboran con él. Podrá transformar los conocimientos, habilidades y recursos en elementos útiles para generar soluciones prácticas, buscando elevar los estándares y superar las expectativas yendo más allá de tareas y funciones concretas.
5. Visión integral: El egresado será capaz de observar una situación desde diversas perspectivas y analizarla en sus múltiples dimensiones, haciendo uso de las capacidades de análisis, inducción, relación y síntesis. Demuestra un pensamiento flexible, valorando las diferencias, abierto al diálogo, la crítica y al cuestionamiento con el fin de lograr una comprensión holística de la realidad.
6. Trabajo en equipo: El egresado será capaz de participar activamente en el proceso de alcanzar una meta común, comprometiéndose con el mismo y asumiendo una mutua responsabilidad por los resultados. Reconoce que las habilidades de las personas son complementarias y confía en el diálogo, la flexibilidad y el respeto como pilares del éxito en el trabajo realizado.

Ciertamente, en la Facultad de Administración y Contabilidad²⁹² fue la que más avanzó en el proceso de generación de un currículo por competencias. Entre los factores que contribuyeron a ello, destaca que la carrera de Administración fue postulada a la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB por su sigla en idioma inglés) para obtener una acreditación internacional de dicha organización²⁹³. Una de las exigencias de la AACSB en materia de aseguramiento del aprendizaje (*assurance of learning*) era poseer un currículo por competencias; además de evaluar el nivel de logro de estas últimas. Cabe señalar que, según los estándares de la AACSB, las competencias de egreso eran denominadas “metas de aprendizaje” (*learning goals*); aunque, por su naturaleza, se trataba de competencias (AACSB International 2013: 7)

²⁹² La Facultad de Administración y Contabilidad, cambió de nombre a “Facultad de Ciencias Empresariales” desde el 13 de mayo del año 2011; debido a que, ese año, fueron incluidas dos nuevas carreras: Marketing y Negocios Internacionales, las cuales comenzaron a funcionar desde el año 2012. El objetivo planteado para dicha Facultad fue que sus “alumnos y egresados sean líderes socialmente responsables y agentes cambio comprometidos, que destaquen por su capacidad de análisis y de pensamiento crítico, así como por poseer un espíritu emprendedor y habilidades comunicativas” (Universidad del Pacífico 2012a: 8).

²⁹³ Acreditación que fue lograda en el año 2011.

Mediante la revisión de los documentos oficiales de la Universidad del Pacífico, sobre la base de los cuales fueron realizadas las explicaciones de los párrafos previos, es posible seleccionar las competencias generales promovidas por el currículo formal en el período en el cual la población objeto de estudio pasó por las aulas de la UP. Se trata de aquellas donde existe insistencia en los diversos documentos oficiales a los que fue posible acceder; es decir, las competencias que son reiteradas, ya que aparecen en dos o más documentos. Así, las competencias generales, consideradas para el análisis curricular de la presente tesis, son el liderazgo, la responsabilidad, la gestión y productividad, las habilidades comunicativas (sobre todo, en materia de expresión oral), el pensamiento creativo e innovador, el trabajo en equipo, la responsabilidad social, la conducta ética y el razonamiento lógico.

Ciertamente, la responsabilidad social y la conducta ética eran más reiteradas por los documentos oficiales de la carrera de Administración; mientras que el razonamiento lógico, en los de la carrera de Economía. A la carrera de Economía, se debe sumar una competencia específica que abarca las habilidades de investigación. A su vez, la carrera de Administración enfatizaba competencias específicas como la formulación de planes de negocios y el espíritu emprendedor, así como un notable manejo de moderna tecnología y de sistemas de información. En suma, la lista de competencias más promovidas oficialmente por los currículos vigentes en el período durante el cual la población objeto de estudio desarrolló su trayectoria universitaria sería la siguiente:

Competencias generales:

- Liderazgo
- Responsabilidad
- Gestión y productividad
- Habilidades comunicativas
- Pensamiento creativo e innovador
- Trabajo en equipo
- Responsabilidad social
- Conducta ética
- Razonamiento lógico

Competencias específicas de la carrera de Administración:

- Formulación de planes de negocios y el espíritu emprendedor
- Notable manejo de moderna tecnología y de sistemas de información.

Competencias específicas de la carrera de Economía:

- Habilidad para la investigación

Finalmente, conviene reconocer que el liderazgo, las habilidades comunicativas, el pensamiento creativo e innovador, el trabajo en equipo y la responsabilidad social, podrían ser consideradas como competencias “específicas” o propias de cualquier carrera de Administración. Sin embargo, para un economista, la mayoría de ellas serían consideradas como “generales”.

Más allá, de las precisiones anteriores, lo importante es analizar, desde la experiencia laboral de los entrevistados, cuáles competencias consideran que desarrollaron sustancialmente, como resultado de la formación de la UP. Igualmente, es importante establecer en cuáles competencias la formación de la UP les resultó superficial o nula. Al respecto, conviene insistir que la UP comenzó a migrar a currículos por competencias durante el año 2007, etapa en la cual los entrevistados estaban en su segundo año de estudios en la Universidad, y que demoró una década consolidar currículos por competencias. De allí que los testimonios de los entrevistados suelen basarse en las nociones de la Gestión por Competencias, la cual divide o clasifica las competencias en duras y blandas. Ello se debe a que este enfoque es con el cual han tenido mayor contacto, particularmente, en sus trayectorias laborales en el mundo corporativo y en sus postgrados en el campo de los negocios (aunque los estudiantes de Administración también se aproximaron a esta división en sus cursos del pregrado correspondientes al campo de la Administración de Recursos Humanos).

Consecuentemente, para mantener concordancia con los conceptos que los entrevistados manejaban respecto de las diversas competencias, al momento de discutir formalmente la naturaleza de estas últimas, se acudirá a las nociones que más frecuentemente son aplicadas en el mundo corporativo. Ello se sustenta en que el trabajo de campo evidenció que dichas nociones calzan mejor con las descripciones de cada competencia brindadas por los entrevistados. Ciertamente, las nociones del sector empresarial corporativo serán comparadas con las definiciones de los currículos vigentes cuando los entrevistados eran estudiantes de la UP (se trata de las pocas definiciones que han podido ser ubicadas, debido a que no todos los currículos fijaban con precisión los rasgos de las competencias que promovían). A pesar de esta orientación con la que han sido sistematizados los testimonios de los entrevistados, las competencias que ellos analizaron también pueden ser ubicadas dentro de la división o clasificación de la Pedagogía universitaria, debido a que las competencias generales suelen ser blandas y las específicas, duras, tal como fue explicado en la subsección anterior.

Conviene recordar que, para la mayoría de los entrevistados de ambos grupos de la muestra, la formación UP tendía a ser más profunda en materia de competencias duras (técnicas) que en las blandas. Esas debilidades en materia de *soft skills* fueron enfatizadas, particularmente, por los egresados de la carrera de Economía. Ello no debe sorprender, debido a que la carrera de Administración posee más espacios para el desarrollo de competencias blandas, ya que es más común que, en sus cursos, sean realizados trabajos grupales y exposiciones. Estos espacios no son tan frecuentes en los cursos propios de la carrera de Economía.

La brecha formativa entre competencias duras y blandas será notoria en el análisis que será desarrollado a continuación. Allí, serán detalladas las fortalezas y debilidades formativas de la UP. Para ello, se acudirá a los relatos de los entrevistados; particularmente, a sus experiencias cuando el campo corporativo les exigió desplegar las competencias promovidas oficialmente por los currículos de la Universidad del Pacífico. Por una cuestión de organización, primero serán

analizadas las competencias en las cuales los entrevistados relataron que, gracias a la UP, experimentaron un dominio profundo y/o suficiente para los desafíos que les impuso el mercado laboral. Posteriormente, será detallado cuáles son las competencias sobre cuya suficiencia no se encontró consenso entre los entrevistados. Finalmente, serán analizadas aquellas competencias sobre las cuales los entrevistados, mayoritariamente, aseguraban que la formación de la UP fue muy débil o nula.

Notable manejo de moderna tecnología y de sistemas de información:

El manejo sistemas de información estaba ubicado como una competencia específica de las carreras de Administración. Ello se debe a que implica procedimientos de parten de la recopilación de datos, para luego organizarlos y procesarlos de modo tal que generen información útil para la toma de decisiones en las empresas. En ese sentido, Eloísa (Adm, np) recordó que, gracias a su nivel de manejo de Excel y su dominio de softwares usados en las empresas, no le resultó problemático responder a las labores que le asignaron en sus prácticas preprofesionales y atender los encargos de sus jefes. Tal como ella explicó: “[...] superabas expectativas, porque manejabas tu propia información, lo podías hacer rápido”. En efecto, los egresados de las carreras de Administración y Contabilidad recordaron que, durante su transición de la trayectoria universitaria a la laboral, las herramientas que aprendieron en el curso de Informática para Negocios les resultaron muy funcionales. Precisamente, Martín (Adm, np) recordó que, en su segunda práctica preprofesional:

“Yo, en verdad, brillaba por [los contenidos aprendidos en el curso de] “Informática para Negocios”. Creo que este fue el curso que me hizo brillar en mis prácticas, porque yo, básicamente, cuando trabajaba en el área de mejora de procesos, te imaginas, yo, prácticamente, mejoraba los procesos... en aquel entonces, mejorar un proceso era automatizar reportes [...] Yo los automatizaba con Macros, fórmulas lógicas. Entonces, por lo menos, en el área de Informática para Negocios, que yo en verdad, decía “oye, hacía algo así, un reporte” y mis jefes “ah, huau. Me facilitaste la vida””.

De modo similar, Lorenzo (Adm, np) recordó que, en sus primeras experiencias de prácticas preprofesionales, aplicó con mucho éxito los conocimientos aprendidos en el curso de Informática para Negocios:

“De hecho, yo era el rey en una [empresa del sector servicios de transporte]. Todos eran marinos mercantes, ¿no?. Sabían todo de importaciones exportaciones [...], pero eran pésimos en Excel, este... Tanto así que tenían a una persona que apuntando cálculos en una libreta y eso se podía hacer con una combinación de fórmulas... y me acuerdo que dejé en el aire a una persona; o sea, le quité su “chamba” haciendo una fórmula [...] ellos lo veían como “casi, brujería””.

Conviene reconocer que los economistas entrevistados también señalaron que las habilidades informáticas constituyen una competencia técnica que se encuentra entre las principales fortalezas de los egresados de la UP. En efecto, **tanto los administradores como los economistas entrevistados destacaron que, al momento de insertarse en el mercado laboral, las habilidades**

informáticas fueron un factor que los diferenciaba de los egresados de otras universidades. De allí que, en su opinión, dicha competencia sea una de las principales razones por las cuales las empresas y ellos mismos prefieran contratar practicantes y recién egresados de la UP. En esa línea, se encuentra el testimonio de (Fernando, Eco, np):

“Hay un tema bastante importante que yo creo que diferencia a la gente de la UP que es el manejo de Excel y programas informáticos, que es muy importante en el trabajo. Pero yo creo que la argolla [de los egresados de la UP] va bastante por ese lado, porque, luego, cuando tú contratas a alguien para, digamos, un primer peldaño de analista, no saber esas funciones básicas en Excel es un problema. Yo creo que el sesgo [de que los egresados de la UP prefieren contratar egresados de la UP] puede venir por ese lado”.

No solo ello, fueron recogidos testimonios que aseguraban que las habilidades informáticas no solo resultaron fundamentales para la transición de la trayectoria universitaria a la laboral, sino también en las etapas más avanzadas de esta última. En ese sentido, Eloísa (Adm, np) destacó la importancia, para progresar en el mercado de trabajo, de su nivel de dominio del Excel y de su manejo de softwares funcionales para la solución de problemas empresariales:

“Yo pensaba hacer el máster aquí en [menciona un programa de Negocios de una universidad europea] y regresarme a Perú, ¿no?, pero, para no tener solamente egresos, ¿no?, también, algo de ingresos, me postulé a una beca [intern], a una práctica aquí y dije “bueno, voy a trabajar” [...] Lo que yo hacía con el Excel hizo que, al final, dijeran “quédate” y me contrataron, en [menciona un país europeo], gestionaron mi visado que es muy difícil que una empresa quiera gestionar tu visado, ¿no?”

La dificultad a la que aludía Eloísa se debe a que, en diversos países europeos, la empresa debe justificar por qué contrata a un extranjero y no a un ciudadano del país donde opera. A pesar de ello, la empresa decidió realizar las gestiones para que Eloísa se quede trabajando con ellos.

Ciertamente, **el nivel de dominio de las herramientas informáticas no fue gratuito. Tanto los entrevistados de origen privilegiado como de origen no privilegiado señalaron que su aprendizaje les demandó un gran esfuerzo, debido a la exigencia de los cursos de la UP en los cuales eran enseñadas dichas habilidades.** Por ejemplo, varios egresados de Administración recordaron que el curso de Informática para Negocios fue uno de los más desafiantes de su plan de estudios. Sobre dicho curso, Javier (Adm, p) recordó que era “superavanzado, muy agudo, bien sintetizado y complejo: “Me costó hartas madrugadas””. Precisamente, la exigencia académica y los diversos desafíos que enfrentaron en la UP se asocian a la siguiente competencia destacada por los egresados como una de las fortalezas del currículo de la UP: la formación de profesionales “responsables”.

Responsabilidad:

La responsabilidad, entendida como el cumplimiento puntual de las tareas comprometidas, y con los máximos estándares esperados, es otra de las marcas

que les dejó la UP a varios entrevistados. En ese sentido, cuando le fue preguntado a Margarita (Eco, np), en su experiencia laboral, ¿cuáles son las principales fortalezas del egresado UP frente al de otras universidades? Su respuesta espontánea fue “Me quedo con el tema de la disciplina. Este sentido de responsabilidad también, orientación a resultados”.

Es importante reconocer que, a diferencia de las habilidades informáticas, las cuales se desarrollaban en cursos específicos, no existía una asignatura de “responsabilidad”. Más bien, esta competencia blanda fue un resultado derivado del proceso de aprendizaje de varios cursos de la UP. Ciertamente, **la responsabilidad se asocia a otras competencias que están en el corazón del currículo oculto de la Universidad**, como el compromiso, la dedicación, el empeño, la perseverancia, la disciplina, incluso, el control del estrés, tolerancia a la frustración y el autoaprendizaje. **Todas ellas fueron destiladas de un grupo importante de asignaturas académicamente muy desafiantes de la UP, cuya aprobación exigió el desarrollo y despliegue de dichas competencias.** En línea con ello, Yolanda (Adm, p) señaló que “[l]os primeros años, sí me revolcó un poco la UP, la verdad”. En términos específicos, recordó que, por su bajo rendimiento académico en los cursos de Matemáticas, Estadística y Contabilidad, casi la botaron de la Universidad. No obstante, superó ese riesgo con responsabilidad y perseverancia:

“Un día me desperté y dije “no voy a conseguir trabajo, nunca me voy a graduar” o fue que alguien me dijo o sentí que no querían hacer grupo conmigo mis amigas de inicio [de la carrera]. Como sentí eso, que ellas sí se habían puesto las pilas y, entonces, dije “Ah, no. Ni hablar”. Entonces, los últimos dos años de mi carrera creo que hice todos los créditos habidos y por haber, o sea, que sumas siete cursos [por ciclo]. Y todos los hice. O sea, cuando uno se pone las pilas...”.

Yolanda arrastró ese nivel de responsabilidad a otras trayectorias, como la laboral y la del postgrado. Tal como lo ilustra una anécdota que compartió: “[en el MBA que siguió en el extranjero] una vez, le tuve que corregir todo un trabajo a uno de mi grupo, porque [...] era un pata de la India, que era un poco poeta y todo lo había escrito como si estuviera hablando, ¿no?”

El puente entre las estrategias desarrolladas para cumplir de modo responsable las obligaciones de la trayectoria universitaria y aquellas estrategias necesarias para el cumplimiento de las responsabilidades propias de la trayectoria laboral también fue planteado por Ana María (Con, np), quien explicó:

“Lo que más me ha ayudado de la UP, es tener una, digamos, una [sic]...primero, un orden, una estructura, siempre, para hacer las cosas” [...] “Yo, en mi caso, que soy [explica su función actual en la empresa donde labora], digamos que yo tengo que ser super ordenada con mis cosas para que no se me pase ninguna fecha, nada. Entonces, el tema de la estructura, de la organización, ¿no?, que te da, que te da la UP, porque sin eso... yo, si yo no tengo un orden, no podría estudiar y, por lo tanto, me iba pésimo”.

Ciertamente, conviene recordar que un número importante de entrevistados, tanto de origen privilegiado como de origen no privilegiado, ubicaron el empeño, la dedicación, la responsabilidad como parte de sus rasgos de personalidad. De

allí que los entrevistados ingresaran a la Universidad con la semilla de dicha competencia (en varios casos, bastante germinada), por lo cual sería erróneo atribuir el desarrollo de esta competencia exclusivamente a la UP. Más bien, además de un rasgo innato, sería un producto combinado de las expectativas, influencias y vigilancia de la familia; de las experiencias escolares de algunos entrevistados; e, incluso, de actividades deportivas que demandaron un compromiso sustancial a varios egresados. Dicho ello, el aporte de la UP al desarrollo de esta competencia habría sido más fuerte en quienes no atravesaron por proyectos parentales de exigencia y monitoreo permanente, ni por experiencias escolares o extraacadémicas que requirieran altos niveles de dedicación y de compromiso.

Gestión y productividad:

Atadas a la responsabilidad, están la gestión y la productividad, debido a que no basta cumplir con las tareas comprometidas, sino que además es necesario ser eficiente en el uso de los recursos, comenzando por la gestión del tiempo. Así, la productividad, idealmente, implica obtener los mejores resultados, al menor costo y en los plazos más breves posibles. Ciertamente, tanto la gestión como la productividad están relacionadas con los logros o resultados. De allí que haya sido posible combinarlas en la definición que les fue asignada en el perfil del egresado de la UP (Universidad del Pacífico 2010: 1). No obstante, desde la perspectiva de la Gestión por Competencias, Martha Alles asocia la productividad al resultado esperado; mientras que vincula la gestión más con la manera de alcanzar dicho resultado. En ese sentido, plantea que la productividad debe considerar la “[c]apacidad para plantear, para sí mismo y para otros, metas superiores a lo esperado por la organización, y alcanzarlas exitosamente” (Alles 2009: 188). Por su parte, la gestión y el logro de objetivos incluyen la “[c]apacidad para maximizar la obtención de resultados a partir de la selección y formación de personas, la adecuada delegación de tareas y la generación de directrices y diseño de estrategias y procesos basados en la planificación, el análisis de la información y la movilización de los recursos organizacionales” (Alles 2009: 178).

Precisamente, la mayoría de los entrevistados de origen no privilegiado, así como varios de origen privilegiado, **destacaron que el nivel de exigencia de los cursos “filtro” de la UP** (de Matemáticas, de Estadística, de Contabilidad y de Economía) **los obligó a ser disciplinados, dedicados y, sobre todo, a gestionar su tiempo eficientemente**. En ese sentido, recordaban que fueron forzados por la Universidad a organizar sus tiempos de modo tal que estén preparados para aprobar las evaluaciones, tal como fue describió al detalle en la subsección 2.2.4.5, que analizó las estrategias implementadas para enfrentar la exigencia académica de la UP. Precisamente, Margarita (Eco, np) explicó que ese perfil de disciplina y de aprendizaje veloz que la caracteriza se forjó “definitivamente, por lo cursos más de, más de, Ciencias, por así decirlo, más de cuanti[tativos], más de ejercicios, más de razonamiento”.

Conviene destacar que **los recuerdos de los entrevistados sobre los cursos filtro de la UP eran amargos y estaban marcados por el estrés, el sobreesfuerzo y el sacrificio** de actividades que solían realizar antes de

ingresar a la Universidad (como el deporte o, simplemente, el ocio). En efecto, **para enfrentar los exámenes y las prácticas calificadas de las asignaturas más retadoras, días antes de las evaluaciones, debían estudiar una gran cantidad de lecturas y practicar un número significativo de ejercicios. No solo ello, muchas veces, debían rendir más de una evaluación difícil en un mismo día.** En línea con dichos rasgos del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la UP, están los recuerdos casi traumáticos de Yolanda (Adm, p):

“De mi experiencia, todo lo que he aprendido ha sido de la experiencia laboral. O sea, todo. Desde el *soft* hasta el *hard*. O sea, tengo pocos recuerdos de la Universidad más que los traumas de jalar, casi jalar [...] Me acuerdo que [en la UP] tenía, a veces, [exámenes] parciales; tres por día y era agotador. O sea, que en el afán de aprender todo tan rápido, creo que al final no aprendía nada. O sea, nada que me queda. Que ha sido diferente con mi maestría” [...] “Yo, al comienzo, no quería hacer una maestría, porque me daba miedo que me vaya mal académicamente, un poco por el trauma de la Universidad y me terminen botando, no sé”.

Conviene enfatizar que la expectativa de los resultados del esfuerzo desplegado antes de las evaluaciones de los cursos “filtro” no era obtener una calificación elevada, sino tan solo aprobarlas. Para los estudiantes de Economía, ello se complicó aun más desde su segundo año en la carrera, cuando debían cursar simultáneamente una gran cantidad de asignaturas de orientación cuantitativa. Los desafíos también se incrementaron, esta vez, para los entrevistados de todas las carreras, después de haber completado el 60% de su plan de estudios, ya que debían distribuir su escaso tiempo entre el estudio y las obligaciones laborales de sus prácticas preprofesionales. Precisamente, Eloísa (Adm, np) narró al detalle cómo iban surgiendo diferentes desafíos conforme se acercaba al final de su trayectoria universitaria e iniciaba la laboral:

“Ya estás comenzando a trabajar [en prácticas preprofesionales] también, y los trabajos [de los cursos de la Universidad] ya no son trabajos simples, casos, ¿no?. Ya comienzas a hacer el trabajo final [de los cursos de Empresariado o de Proyección Social], ya comienzas a hacer cosas que, de verdad, necesitas dedicarle un tiempo significativo a cada uno de esos trabajos [...] Te demandan más tiempo que los otros que eran al inicio, que hasta podíamos dividir; o sea, “tú haces este curso y yo hago este otro”. En el otro [el de Empresariado], como que sí era “todos tenemos que estar involucrados en todo el trabajo”. Entonces, para mí, era eso, porque coordinar tiempos, eh, no es lo mismo, o sea, no es lo mismo un trabajo que se le puede hacer individual, tú te acomodas a tu tiempo, digamos, si quiero o no, o lo hago un sábado o un domingo por la tarde, a “oye, ¿a qué hora nos podemos reunir?” Y, en esa época, [...] no teníamos estas herramientas que digas, “oye, no puedo ir a tal lugar, ¿no?, pero mira, yo me conecto y voy avanzando”, [...] es fuerte, pero te acostumbras [...] Lo otro es que a todo le quieres dar un 100 por 100 al final de tu carrera, porque es como que “es que, si repito esto, no me gradúo; me tengo que graduar; entonces, tengo que hacer bien este curso”. Después, estás trabajando [en prácticas preprofesionales] “es que yo quiero que me contraten”, ¿no?, entonces, estás dando un 100 por 100. [...] [Finalmente,] el [requisito del idioma] inglés. Eso fue lo que más me costó, porque era eso y más que tienes que tener cierto nivel de inglés. [...] [En resumen] ¿Qué fue lo difícil?: tener tantas cosas y todas importantes, en su momento [al final de la trayectoria universitaria]”.

En este punto, conviene señalar que las normas de la UP dificultaban realizar una distribución equilibrada de los tiempos. En otros términos, no era posible cursar pocas asignaturas por semestre para así concentrarse en el estudio y poder dedicar tiempo a las prácticas preprofesionales o, inclusive, al ocio o al deporte. Ello se debe a que, si bien un estudiante podía matricularse, como mínimo, en doce créditos por semestre (lo cual equivale, en promedio, a tres cursos), las normas de la Universidad impedían (y aun impiden) permanecer más de 17 semestres en una carrera del pregrado. En efecto, el reglamento de estudios vigente cuando los entrevistados pasaron por las aulas de la UP incluía dicho límite como una de las causales de la baja; es decir, perdía el derecho de permanencia como estudiante de la Universidad:

El alumno que, en un plazo de (17) diecisiete semestres cronológicamente consecutivos, no hubiese completado las asignaturas necesarias para egresar de una sección o facultad. Se considerarán en este cómputo los semestres en que el alumno sea sancionado con anulación, suspensión o impedimento de matrícula. No entrarán en este cómputo los semestres en que el alumno, debidamente autorizado por razones graves, se retire de ciclo de acuerdo con el presente reglamento (Universidad del Pacífico 2005: 11).

En consecuencia, un estudiante podía matricularse en tan solo 12 créditos en determinado semestre (3 cursos por ciclo aproximadamente), para, así, aligerar la carga académica de dicho ciclo. Sin embargo, si repetía esa estrategia durante varios semestres, corría el riesgo de pasar del plazo máximo de permanencia en la UP antes de completar los doscientos créditos académicos que exigían aprobar los planes de estudios de cada carrera. Ciertamente, **el límite de 17 semestres presionaba mucho más a los estudiantes que habían desaprobado asignaturas, por lo cual debían cursarlas nuevamente.** Resulta evidente que **las restricciones previas añadían estrés y sensación de agobio a los estudiantes que enfrentaban dificultades académicas. Sin embargo, también, los presionaban a buscar soluciones por cuenta propia: a gestionar más eficientemente sus tiempos y esforzarse por ser más productivos.** Tal como reconoció la propia Yolanda (Adm, p), cuyo testimonio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la UP (anteriormente presentado), fue muy duro y disconforme:

“[...] algo que sí, no sé si darle las flores a la UP, porque no sé si es algo propio de la UP, pero, cuando empecé a trabajar, mi primera práctica, o sea, no había forma que yo no prestara atención en la clase y viviera para practicar y dar los exámenes y hacer la tarea; tenía que, activamente, prestar atención toda la clase, para terminar, hacer el trabajo que dieran de tarea, mandarlo a mi grupo, como diciendo “esta es mi parte” ya, y después ir a trabajar, porque, si no, ¿en qué momento iba a dormir? Entonces, con el tiempo, me volví, así más ordenada. Por ejemplo, lo que hacía en [el MBA que siguió en el extranjero] era como que hacía mi parte; era como que “hay que separarnos, de una vez”, yo mandaba mi parte y ya” (Yolanda, Adm, p).

En una línea similar al testimonio de (Yolanda, Adm, p), se encuentra la explicación de Margarita (Eco, np) referida a los efectos de las dificultades académicas del pregrado de la UP sobre las habilidades de gestión y el desempeño laboral de sus egresados:

“No solo es que ha sido exigente el ritmo y, por ende, somos muy disciplinados [...], cuando nos proponemos algo vamos a ¿no?... por el hecho de llevar una agenda, un control; es disciplina, básicamente; pero creo que no es solo eso, sino que también el hecho de..., o quizá esa disciplina pueda ser que nos lleve a ser, tener un aprendizaje más veloz, captarla más rápido”.

En suma, **al igual que en el caso de la responsabilidad, la gestión y productividad fueron el resultado derivado de la exigencia académica; así como de la combinación de estudio y trabajo después de haber completado la primera mitad del plan de estudios.** Ciertamente, **en el caso del origen de la responsabilidad, los egresados también asignaban una cuota muy variable de peso a sus trayectorias escolares e influencias familiares, así como a sus propios rasgos de personalidad.** En efecto, no debe ser olvidado que, de los testimonios de varios entrevistados, se desprende que detrás del empuje personal que llevó a generar recursos para superar los desafíos académicos (disciplina, productividad, gestión del tiempo, etc.) estaba la interiorización de las aspiraciones de sus familias: la presión ejercida por el proyecto parental. No obstante, **respecto de la gestión y productividad, los testimonios fueron más enfáticos en asociar el desarrollo de esta competencia con las exigencias de la UP (académicas y, en su momento, al ejercicio simultáneo de estudio y prácticas preprofesionales).** Ciertamente, los deportistas de nivel profesional o semiprofesional, también, destacaron el rol que desempeñó su compromiso con el deporte en la necesidad de aprender a gestionar sus tiempos y ser muy productivos.

Razonamiento lógico:

El razonamiento es una clase de pensamiento que facilita generar conclusiones sobre la base de principios y de evidencia. Frecuentemente, es dividido en dos tipos: el inductivo y el deductivo. El primero es un proceso de razonamiento que pretende explicar los fenómenos mediante conclusiones probables que resultan de hechos u observaciones específicas. Por su parte, la deducción razona sobre un fenómeno conocido a partir de una o más afirmaciones generales y se dirige a una aplicación específica de la aseveración general. Precisamente, el razonamiento deductivo es el más asociado al razonamiento lógico, ya que un argumento lógico conecta proposiciones (afirmaciones), para derivar conclusiones razonadas (Sternberg 2011: 499). En términos específicos, en el razonamiento lógico y deductivo, dirigido a probar una conjetura, “pueden intervenir definiciones, postulados y otros teoremas ya probados, así como datos o condiciones establecidos en la conjetura” (Álvarez, Alonso y Gorina 2019: 256).

Luego de considerar las ideas previas, es importante destacar que los entrevistados, sin importar su origen social, destacaron que, en el desarrollo del razonamiento lógico, desempeñaron un rol fundamental los cursos cuantitativos de sus planes de estudios: asignaturas de Matemáticas, de Estadística y de Economía. Particularmente, los economistas entrevistados fueron quienes más insistieron en que los rasgos de dicho tipo de pensamiento son una de las marcas distintivas de la UP. De modo más específico, consideraban que el cimiento de esos rasgos estaba en la exigencia de las asignaturas de Microeconomía, Macroeconomía y Métodos Cuantitativos que cursaron.

En términos más específicos, egresados de las diferentes carreras de la UP que fueron entrevistados recordaron la exigente preparación a la que debían someterse para enfrentar las evaluaciones de los “cursos filtro”. Ello se debía a que **los profesores solían aplicar preguntas que no se asemejaban a las que habían sido resueltas en clase, lo cual exigía un estudio muy profundo de la teoría y de las aplicaciones de los contenidos que iban a ser evaluados**, tal como revela el testimonio de Lorenzo (Adm, np):

“Al final, terminé comprobando que el tema de “análisis crítico”, eh, fue algo [de la UP] que me marcó, ¿no?. A no quedarte en estudiar, típicamente, algo y aprendérselo, memorizarlo, sino preguntarse “¿por qué se hace así?”, ¿no? y “¿qué cosas estás leyendo?”, proponer mejoras [...] Yo lo he visto más en temas más numéricos, pero es un poco extraño, que no lo vea tanto en cursos de carrera [Administración]. Yo creo que, en temas numéricos, me ha impactado el hecho de que no es que te enseñen eso y eso te van a tomar, sino tienes que ir más allá, ¿no?. En otros cursos, también, en menor medida, lo he visto, ¿no?, de que te obligan a pensar más allá, ¿no?, pero, en mi experiencia, creo que lo puedo verificar totalmente en cursos numéricos”.

Algunos entrevistados llegaron a señalar que, en su interpretación, **el razonamiento lógico se originaba en las interacciones en aula con sus profesores** (por ejemplo, mediante osmosis de la manera de razonar de sus profesores de Economía). Incluso, **en la forma violenta o de “academia militar” con la que algunos profesores cuestionaban la falta de lógica en los argumentos que, eventualmente, planteaban los estudiantes**. Tal como detalló César (Eco, np):

“[...] se me ocurren ejemplos de profesores que eran unas mierdas cuando preguntabas cualquier estupidez y que te daban... Esa es una forma de empujarlo [el razonamiento lógico]: “piensa antes de estar preguntando estupideces”. Otra forma, no sé, pienso Macro[economía] II. En Macro II, a mí me parecía bravazo cómo te enseñaban a entender la realidad de tu país en base a las herramientas que te daban y, para mí, eso fue una forma de pensamiento crítico; o sea, entender dónde estás parado, en base a cierta lógica”.

En todo caso, las descripciones de los entrevistados, sobre el modo de razonar que desarrollaron y profundizaron en la Universidad, calzan mejor con la noción del pensamiento crítico. Este último está orientado a los objetivos, es razonado y es propositivo. Se trata de una herramienta muy funcional al campo laboral asociado al mundo de la Economía y los Negocios, ya que facilita la toma de decisiones dirigidas a logros deseados. Precisamente, las características mencionadas previamente calzan con la definición sintetizada por Diane Halpern:

Critical thinking is the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. It is used to describe thinking that is purposeful, reasoned, and goal directed —the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions, when the thinker is using skills that are thoughtful and effective for the particular

context and type of thinking task. Critical thinking is more than merely thinking about your own thinking or making judgments and solving problems—it is effortful and consciously controlled. Critical thinking uses evidence and reasons and strives to overcome individual biases (2014: 8).

Al definir el pensamiento crítico, otros autores le brindan mucho peso a la fundamentación de las afirmaciones y acciones. De allí que planteen que el individuo que ejerce pensamiento crítico actúe y juzgue basándose en razones, criterios y principios aplicados coherentemente, así como en un escepticismo reflexivo, dentro del marco de un contexto específico; siendo capaz de autocorregirse (Boisvert 2004: 36-51)²⁹⁴. Por ejemplo, **un “comente” típico de una evaluación de una Economía de la UP demanda pensamiento crítico, ya que exige al estudiante fundamentar, sobre la base de razonamiento económico, las afirmaciones que ha considerado para su respuesta**, tal como fue detallado en la subsección 2.2.4.3, que trató el choque con la exigencia académica. Precisamente, ese tipo de “comentes” exigen demostrar un entendimiento de la “dinámica” económica; es decir, de la lógica mediante la cual están coordinados los fenómenos económicos; así como de los potenciales efectos y diversos escenarios a los que conduce el cambio de una variable económica. Tal como explicó Miguel (Eco, p):

“El pensamiento crítico es uno súper básico, y luego, y sí alimentó mi curiosidad, digamos, de seguir aprendiendo siempre o el saber por qué funcionan las cosas y eso es algo que yo rescato y, al menos, trato de decirle a varios: “no solo veas las conclusiones, sino también ve la metodología”. El hecho de cómo se mide, cómo lo calculó, etcétera; porque al final lo puedes extrapolar [...] Eso se desarrolló en ciertos cursos: más los de Economía; por ejemplo, Micro[economía], Macro[economía], o sea, Econometría, más allá de los números, etcétera, como que sí te da el pensamiento, o sea, sí ayuda a desarrollar el pensamiento crítico de por qué está ocurriendo algo: “¡Mira!, esto es lo usual, pero, no sé, si ocurre esta variable o puede ocurrir totalmente lo opuesto”.

No obstante, la diversidad de habilidades asociadas al pensamiento crítico también lleva a que no sea posible restringir su desarrollo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación aplicados en los cursos de Economía, Matemáticas o Estadística. En efecto, los testimonios de algunos entrevistados apuntaban a que, en la formación del pensamiento crítico, además de los cursos cuantitativos, cumplieron un rol importante las asignaturas de otros campos; por ejemplo, de Humanidades y de Ciencias Sociales diferentes a la Economía. En ese sentido, Ramiro (Eco, p) propuso que, en la trayectoria universitaria, el origen del pensamiento crítico “era un mix, al final. Pero las economías, las econometrías, inclusive Sociología, Antropología, que te daban otro ángulo para ver las cosas. Fue un mix de toda la currícula”. A su vez, Fernando (Eco, np) explicó que:

“Hay un montón de cursos también relacionados a lo mismo en el que te fuerzan a tener una opinión basando en hechos y llegar a una conclusión de una forma

²⁹⁴ Esta noción de pensamiento crítico ha sido sintetizada a partir de los aportes de Matthew Lipman (1991), John McPeck (1981) y Harvey Siegel (1988), los cuales han sido recogidos por Jacques Boisvert (2004: 36-51).

lógica. Entonces, este punto de pensamiento crítico que, si bien no lo vemos en el día a día tal cual, es una parte intrínseca muy importante de todos los cursos que llevamos en la Universidad [...] De todas maneras, hay un sesgo para todo el tema de los cursos de [Ciencias] Sociales. En Sociales y Humanidades, hay un poco más de tiempo para pensar en el resultado y en el proceso; más que en los cursos de números donde el resultado es mucho más importante”.

En línea con los testimonios previos, diversos entrevistados le otorgaron un peso significativo al pensamiento crítico en el progreso laboral. No es casual que, en el plan de estudios que comenzó a regir durante el año 2017 (y luego de un proceso de diálogo con gerentes de recursos de humanos y altos funcionarios de importantes corporaciones peruanas), el pensamiento crítico haya sido incluido entre las cinco competencias del perfil general del egresado de la UP.

A continuación, serán explicadas aquellas competencias promovidas de modo oficial por la UP, pero que, a la luz de la experiencia de los diversos entrevistados, su aprendizaje no puede ser plenamente atribuido a la Universidad. Por lo menos, no fue encontrado un claro consenso de que el currículo de la UP hubiera desempeñado un rol importante en el desarrollo de dichas competencias.

Formulación de planes de negocios y el espíritu emprendedor:

Una de las maneras más común de evaluar el espíritu emprendedor de los estudiantes universitarios es demandarles que formulen un plan de negocios y evalúen su rentabilidad. Precisamente, apunta a ello, el curso de Proyecto Empresarial (conocido informalmente como “Empresariado”), el cual deben seguir obligatoriamente todos los estudiantes de la carrera de Administración de la UP. Se trata de una de las asignaturas que son categorizadas como “integradoras”: suelen ser ubicadas en los últimos ciclos del plan de estudios y exigen el despliegue de diversos conocimientos aprendidos a lo largo de la trayectoria universitaria. En ese sentido y tal como fue explicado anteriormente, el producto más importante del curso Proyecto Empresarial es un plan de negocios, el cual debe ser elaborado por grupos conformados por tres o cuatro estudiantes. Dicho proyecto privado debe evidenciar el dominio de los conocimientos enseñados a lo largo de la carrera sobre Ideas de Negocios, Marketing, Operaciones, Recursos Humanos, así como de Contabilidad y Finanzas.

Sobre los logros del curso de Proyecto Empresarial no fueron recogidos cuestionamientos; más bien, resultaba evidente que era una asignatura que añadía mucho valor a la formación del egresado de Administración. Sin embargo, **puede ser cuestionable que el desarrollo de un plan de negocios “en el papel” garantice el logro de una competencia como el espíritu emprendedor o la habilidad para realizar emprendimientos**²⁹⁵. En efecto, la

²⁹⁵ La competencia asociada al espíritu emprendedor suele ser denominada “emprendimiento”. Este último término es preferido a otros sustitutos que continúan siendo usados en el campo empresarial como “emprendurismo”, “emprendedurismo” o “emprendedorismo”. Los tres últimos términos no son reconocidos por el diccionario de la lengua española, a diferencia de la palabra

evaluación de un plan de negocios permite evaluar justamente ello: la habilidad para formular plan de negocios y medir su rentabilidad. Dicho documento puede haber sido correctamente estructurado y finamente logrado, pero no garantiza necesariamente que los autores emprendan el negocio. De allí que, **si bien algunos egresados de Administración señalaban que el espíritu emprendedor es una marca de la formación de la UP, otros reconocían que dicho rasgo de personalidad puede generarse en otros ámbitos**. Al respecto, varios egresados lo atribuían a su pertenencia a un hogar emprendedor. Respalda ello el hecho de haber entrevistado a algunos egresados de la carrera de Economía que habían implementado negocios, ya sea con sus familiares, con amigos o por cuenta propia. Dichos emprendimientos ocurrieron a pesar de, entre las competencias de egreso del economista, no se encuentre el espíritu emprendedor. Más importante a considerar: los cursos propios de la carrera de Economía no están directamente orientados a formular planes de negocios.

Ciertamente, los orígenes sociales terminan marcando la tendencia a desarrollar emprendimientos. Así, fue más frecuente encontrar emprendimientos, o la aspiración de realizarlos, entre los egresados de origen privilegiado que entre los de origen no privilegiado. Ello se debería a que dejar un trabajo, con una remuneración segura cada fin de mes, para emprender un negocio propio, implica asumir un riesgo. Ciertamente, quien dispone de respaldo financiero de su hogar es más proclive a asumir riesgos, ya que, si el emprendimiento no funciona, sabe que sus padres o los activos heredados serán una fuente de ingresos que le permitirán “pagar sus cuentas”.

Trabajo en equipo:

El trabajo en equipo es otra competencia de egreso sobre la cual no se encontró consenso en los testimonios referidos al impacto de la formación de la UP. Desde la perspectiva de la Universidad, esta competencia general es entendida como la participación activa en los procesos que permiten a un equipo identificar y alcanzar objetivos comunes, mostrando, en dicho proceso, capacidad para el diálogo, la flexibilidad y el respeto a las ideas de los miembros del equipo (Becerra y La Serna 2016: 98). La perspectiva laboral acude a la esencia de la noción previa, pero la aplica al campo corporativo, donde el trabajo en equipo suele ser entendido como la habilidad:

[...] para colaborar con los demás, formar parte de un grupo y trabajar con otras áreas de la organización con el propósito de alcanzar, en conjunto, la estrategia organizacional, subordinar los intereses personales a los objetivos grupales. Implica tener expectativas positivas respecto de los demás, comprender a los otros, y generar y mantener un buen clima de trabajo (Alles 2009: 195).

Desde la experiencia laboral de los entrevistados, el trabajo en equipo es fundamental para el progreso en las grandes empresas, particularmente, para “dar el salto” de analista a supervisor, coordinador o jefe. Dicho ascenso también exige del dominio de otras competencias blandas, por ejemplo, la empatía y las

“emprendimiento”, una de cuyas acepciones es la acción y el efecto de emprender (Real Academia Española s/f).

relaciones interpersonales. Ciertamente, los egresados de la carrera de Economía destacaron que, en la UP, encontraron pocos espacios oficiales para desarrollar el trabajo en equipo. Ello se debe a que los cursos propios de la carrera de Economía tienden a promover el estudio y el trabajo académico individuales, sin que esto sea una regla, debido a que también son cursadas asignaturas donde es necesario desarrollar trabajos grupales. Lo contrario ocurrió con los testimonios de los egresados de Administración, cuyo plan de estudios incluye una gran cantidad de cursos donde son demandados trabajos grupales. Allí, los estudiantes deben organizarse no solo para desarrollar proyectos e investigaciones en equipos, sino también para realizar exposiciones.

Sea como fuere, los entrevistados reconocían que, cuando eran encargados trabajos grupales, para que el equipo funcione, era necesario desplegar otras competencias, como cierta firmeza para encaminar al grupo cuando alguno de los miembros no estaba cumpliendo sus obligaciones con el equipo. Esas habilidades para organizarse y alcanzar los objetivos grupales terminarían siendo demandadas por el mercado laboral. No solo ello, también serían desplegadas intensamente en diversas asignaturas de las maestrías en negocios que cursaron.

Sin embargo, algunos entrevistados recalcaron que varios de los trabajos grupales que realizaban en la UP eran gestionados de modo tal que no era promovida la organización, la articulación y el diálogo con la finalidad de una “construcción conjunta”, sino que era desarrollada una división de labores que implicaba escasa coordinación y un reducido intercambio de ideas. Por ejemplo, a partir de una propuesta de índice elaborada en grupo, la tarea o el trabajo era dividido en secciones y cada miembro del equipo era responsable de una de ellas. Así, cada sección era trabajada individualmente y debía ser terminada para una fecha específica. En dicha fecha, uno o más miembros del equipo integraban las secciones elaboradas individualmente, con lo cual el trabajo grupal quedaba listo. Ciertamente, trataban de realizar una lectura integral del trabajo escrito, para verificar la coherencia entre sus partes, antes de entregarlo al profesor, pero esta práctica no siempre era aplicada. Otro caso más extremo de división y poca articulación ocurría cuando los integrantes de un mismo grupo cursaban simultáneamente diversas asignaturas que demandaban trabajos grupales. En ese caso, cada miembro del grupo se encargaba del trabajado grupal de una asignatura.

Las dos formas de reparto de los trabajos grupales descritas previamente eran aplicadas cuando los profesores no exigían exposiciones o sustentaciones del trabajo grupal escrito, por lo cual dichas estrategias de división de labores no implicaban ningún tipo de riesgo. Otro factor que facilitaba prácticas de división de los trabajos grupales era la existencia de un grupo de estudiantes consolidado luego de los primeros semestres de estudio en la UP. En efecto, tal como fue detallado en la subsección 2.2.4.5 (que explicó las estrategias desplegadas para enfrentar los retos académicos), en la Universidad, los estudiantes tendían a formar círculos de amigos para estudiar en grupo, intercambiar resúmenes de lecturas y desarrollar de trabajos grupales. Dichos círculos, en diversos casos, se basaron en amistades y conocidos de la etapa escolar. Otros fueron formados sobre la base de un proceso de “ensayo y error” que podía llegar a durar varios

semestres. Este último proceso ocurría, particularmente, en el caso de los estudiantes de origen no privilegiado; quienes, muy raramente, encontraron amigos o conocidos de sus colegios en la UP, por lo cual debían encontrar compañeros lo suficientemente responsables y comprometidos para aportar al desarrollo de los compromisos y de las obligaciones académicas grupales. Sea como fuere, una vez que el grupo se había consolidado, la relación de confianza existente entre sus miembros, así como el conocimiento mutuo de las fortalezas y debilidades de los demás integrantes, facilitaban dividir los trabajos en función de las habilidades en las cuales destacaba cada miembro del grupo.

Consecuentemente, **varias de las capacidades necesarias para el trabajo en grupo que sí pudieron ser desarrolladas en la Universidad no se deben al currículo formal, sino al currículo oculto.** Esta interpretación se sustenta en que el estudio en grupo y la consolidación del círculo de amigos para el desarrollo de actividades académicas, no eran parte de las actividades que promovía oficialmente el currículo de la UP. Por el contrario, **eran un resultado al cual, espontánea y naturalmente, llegaban los estudiantes, debido a las presiones que ejercía la exigencia académica;** en este caso, la gran cantidad de trabajos y evaluaciones.

Enfoque ético y responsabilidad social:

Al proponer el tema del enfoque ético a los entrevistados, algunos de ellos recordaron su curso de Moral Profesional. Se trata de una asignatura obligatoria que deben cursar todos los estudiantes de la UP en su último año. En dicha asignatura, eran enseñados los fundamentos de la Ética aplicada a los campos económico y empresarial. Para ello, además de exposiciones de los docentes, eran empleados casos basados en situaciones reales, pero anonimizadas. Sin embargo, **algunos entrevistados reconocían que la conducta ética es un tema que se debía trabajar más profundamente en el currículo.** En particular, fueron recogidos algunos testimonios de egresados, quienes, en su experiencia laboral, habían notado un nivel de corrupción muy arraigado en sectores específicos del aparato productivo del país. No solo ello, si bien se trató de casos minoritarios, **algunos entrevistados relataron que dejaron empleos debido a que encontraron prácticas poco éticas en algunas grandes corporaciones.** Incluso, indicios de actividad delictiva en algunas empresas pequeñas o medianas. Ciertamente, era la solidez de su formación técnica la que les permitía encontrar inconsistencias entre discursos y acciones (políticas laborales distantes de la ética profesional, manejo intencionalmente incorrecto de estados financieros o falta de transparencia en la información a los grupos de interés de la empresa). A partir de dichas inconsistencias, es que exploraban más al detalle las situaciones, lo cual les brindaba indicios, incluso, evidencias, de la falta de un “buen gobierno corporativo”.

Precisamente, el buen gobierno corporativo, es uno de los rasgos y compromisos de las empresas que aplican políticas de Responsabilidad Social. Esta última puede ser entendida en el nivel individual, como una conducta o competencia, o en un nivel organizacional, que se refiere a parte de la estrategia de una empresa u otra organización. En referencia al segundo nivel y bajo la influencia de

diferentes autores, entre los cuales destaca Peter Drucker (1993), Baltazar Caravedo (2003: 8) recuerda que la siguiente definición fue elaborada progresivamente:

“[L]a responsabilidad social es una forma de asumir la dirección estratégica de la empresa. Constituye un planteamiento integral para el manejo organizacional. No es una acción esporádica, puntual o exclusivamente filantrópica, desarticulada de la dinámica interna de la empresa y su entorno. La responsabilidad social busca un mayor compromiso de los trabajadores para con los objetivos y la misión empresarial. Adicionalmente, esta práctica responsable establece vínculos y acciones de compromiso para con la comunidad.” (Caravedo, 1996, p.21).

La definición previa fue asumida por la ONG Servicios para el Desarrollo (SASE), la cual, a mediados de la década de 1990, se alió con la organización Perú 2021 que agrupaba a líderes del sector empresarial peruano y comenzó a promover el tema de responsabilidad social en el campo empresarial (Caravedo 2003: 7-8). Con dicha alianza, estuvo vinculada la Universidad del Pacífico. De modo tal que no solo fueron realizadas publicaciones conjuntas, simposios y conferencias, sino que, además, en los planes de estudios de las carreras de Administración y Contabilidad, implementados desde el año 2006, fue incluida la asignatura obligatoria de Gestión Estratégica de la Responsabilidad Social. A través de esta última asignatura, se canalizó parte del conocimiento producido conjuntamente con SASE y Perú 2021. De allí que los egresados de Administración manifestaran que la responsabilidad social es una competencia de egreso de la UP, pero la mayoría reconocía que faltaba profundizar más el tema. En cambio, en el caso de los egresados de Economía, el contacto con los fundamentos teóricos de la Responsabilidad Social Empresarial fue menor o incluso nulo en la Universidad, por la ausencia de cursos obligatorios en esa línea en su plan de estudios.

Ciertamente, **el curso obligatorio de Proyección Social fue asociado por diversos entrevistados a las experiencias formativas en materia de responsabilidad social.** Dicha asignatura, tal como fue detallado anteriormente, más que teoría, ofrecía una formación basada en la práctica, la cual permitía desarrollar y desplegar capacidades profesionales. Específicamente, los estudiantes brindaban asesoría a microempresarios, que solían operar en “distritos emergentes” de Lima Metropolitana, por lo general, ubicados en los denominados “conos”. Dichas, asesorías, por un lado, contribuían a fortalecer el desempeño de las microempresas y, por otro, vinculaban a los estudiantes con la problemática de sectores emergentes, así como con población en condición de vulnerabilidad o pobreza.

Conviene destacar que los entrevistados del grupo de origen no privilegiado, en varias ocasiones, destacaron que, al iniciar su trayectoria universitaria conocían la problemática social del país, mucho más que sus pares de origen privilegiado y, en general, que el alumno promedio de la UP; lo consideraban como una ventaja. Asociaban el origen de dicho conocimiento a la posición social y al entorno de sus familias, cuyos miembros, regularmente, incluían padres o abuelos inmigrantes de otras provincias del país. A su vez, algunos entrevistados plantearon que la razón de su mayor conocimiento de la problemática social era

su procedencia de hogares de padres o abuelos emprendedores; quienes, muchas veces, habían comenzado como microempresarios en los distritos menos acomodados de la capital.

Las habilidades de investigación:

Es interesante notar que **los entrevistados no destacaron las habilidades de investigación como una de las fortalezas del egresado de la UP. Se trató de una competencia casi no mencionada. Incluso, en el caso de los economistas**, quienes debían presentar una tesina elaborada, con la asesoría de un profesor-investigador, a lo largo de dos asignaturas obligatorias ubicadas en el último año de su plan de estudios: “Investigación Económica 1” e “Investigación Económica 2”²⁹⁶. Por su parte, para obtener el grado de bachiller en Administración, tal como fue explicado anteriormente, los egresados de dicha carrera realizaron un plan de negocios y evaluaron su rentabilidad en el marco del curso de Proyecto Empresarial. Sin embargo, dicho plan no puede ser fácilmente enmarcado en una investigación científica; más bien, demanda aplicar las herramientas administrativas aprendidas a lo largo de la carrera.

La falta de reconocimiento, incluso de importancia, hacia las habilidades de investigación que reveló el trabajo de campo podría deberse a que, prácticamente, todos los entrevistados, laboraban en el sector privado, en corporaciones, en empresas medianas o en emprendimientos personales o familiares²⁹⁷. Allí, la investigación científica no es tan demandada, pero sí lo son otro tipo de formas más aplicadas de investigación, como los estudios de mercado o los proyectos realizados en el sector de consultoría empresarial. Además, la mayoría de entrevistados que habían cursado maestrías siguieron programas del campo de los negocios, donde, para poder graduarse, más que de una tesis elaborada con la metodología de la investigación científica, deben elaborar un proyecto de inversión privada, un plan de negocios o el estudio del caso del desempeño de una empresa. Incluso, en ciertas maestrías o masters en negocios del extranjero, es posible graduarse sin haber realizado una investigación o proyecto final, tan solo es necesario aprobar los cursos del programa, según comentaron algunos de los entrevistados.

En suma, dado que la trayectoria laboral de la mayoría de los egresados se desarrolló en el campo empresarial (el cual está alejado del campo académico), el mercado de trabajo no les demandó capacidades asociadas directamente a la competencia de investigación científica. Al contrastar ello, con su acelerado progreso laboral (en cual será descrito al detalle en la subsección 2.2.5.3) es

²⁹⁶ Hasta el plan de estudios vigente durante los años 2006 y 2007, la tesina para obtener el bachillerato en Economía de la UP era elaborada en una sola asignatura: el Seminario de Investigación Económica; pero, desde el plan de estudios que comenzó a regir en el año 2008, era necesario cursar las asignaturas de Investigación Económica 1 e Investigación Económica 2. Precisamente, esta fue la experiencia por la cual debieron pasar los egresados de la carrera de Economía que fueron entrevistados.

²⁹⁷ De todas los entrevistados luego de la etapa piloto (35 en total), solo uno de ellos participaba del campo académico y quedó como parte de la muestra central, conformada por 29 egresados, sobre la base de cuyos aportes han sido desarrolladas las principales comparaciones para extraer los hallazgos de la investigación.

posible desprender que la exigencia de realizar una tesis para obtener el grado de bachiller, según los parámetros de la investigación científica, es ortogonal o independiente del éxito laboral en el campo corporativo. Así, de las trayectorias universitarias orientadas a carreras del sector empresarial, más que el resultado, plasmado en una tesis, importaría el proceso: la exigencia y profundidad de los contenidos enseñados. Aunque también sería relevante una investigación de tipo más aplicado, como una propuesta de inversión o un proyecto empresarial.

A continuación, serán analizadas aquellas **competencias promovidas en el currículo formal de la UP, sobre las cuales los entrevistados, mayoritariamente, aseguraban que la formación que recibieron fue muy débil o nula**. Se trata de las **habilidades comunicativas, el pensamiento creativo e innovador, y el liderazgo**.

Las habilidades comunicativas:

Las habilidades comunicativas en el campo empresarial son diversas. Incluyen la correcta redacción; la expresión oral clara; la habilidad para sintetizar ideas; las capacidades argumentativas y de convencimiento, incluso, de negociación; entre otras. **Los entrevistados no se quejaron de la formación de la UP por el lado de la comunicación escrita, pero sí cuestionaron su formación en materia de comunicación verbal**. Específicamente, sintieron la carencia de técnicas para exponer y para realizar una comunicación efectiva. Tal como explicó Fernando (Eco, np) “[e]n comunicación efectiva, ah, por la experiencia que yo te tenido trabajando con otra gente de la UP, también, creo que falta un poco [formarla en la UP]”.

Conviene destacar que, desde una perspectiva laboral, la comunicación efectiva, también denominada “comunicación eficaz”, es entendida como la habilidad:

[...] para escuchar y entender al otro, para transmitir en forma clara y oportuna la información requerida por los demás a fin de alcanzar los objetivos organizacionales, y para mantener canales de comunicación abiertos y redes de contacto formales e informales, que abarquen los diferentes niveles de la organización (Alles 2009: 172).

Dentro de los déficits formativos asociados a la comunicación efectiva, los entrevistados destacaron, por un lado, su falta de fluidez, naturalidad y asertividad en la comunicación verbal. Las carencias previamente descritas fueron sentidas desde que comenzaron a insertarse en el mercado laboral, ya que algunos egresados manifestaron que sentían desconexión (psíquica) con el reclutador que los entrevistaba durante las postulaciones a sus primeras prácticas preprofesionales y empleos. Sin embargo, esa desconexión no solía ocurrir cuando el entrevistador era egresado del pregrado de la UP.

Algunos entrevistados también comentaron que les resultaba complicado establecer conexión con personas de orígenes sociales diferentes de los suyos. Por ejemplo, algunos de los egresados de origen privilegiado señalaron que podían comunicarse sin problemas con altos funcionarios de las empresas, debido a que los conocían por su entorno familiar u otros espacios de interacción

social previos o paralelos al universitario. Además, los entrevistados del grupo de origen privilegiado manejaban los códigos de interacción (capital cultural) de los altos funcionarios de las empresas, debido a su socialización primaria, así como por los diferentes círculos sociales y espacios de socialización secundaria en los que participaron. En efecto, estos últimos practicaban los mismos deportes y acudían a las mismas playas y balnearios; asimismo, eran miembros del mismo club al cual asistían los entrevistados de origen privilegiado. Sin embargo, a estos últimos egresados les costaba comunicarse con personal obrero o con empresarios del sector emergente. En el caso de los egresados de origen no privilegiado, al inicio de su trayectoria laboral, se sentían intimidados por los altos funcionarios de las empresas donde realizaban sus prácticas preprofesionales o donde tuvieron sus primeros empleos como egresados.

Si bien fue posible encontrar entrevistados que señalaban que, en algunos cursos de la UP, era promovido el desarrollo de habilidades expositivas, la tendencia general apuntaba a que esas experiencias formativas eran insuficientes. Ciertamente, **considerando las carreras, quienes más destacaron los déficits en materia de habilidades comunicativas fueron los economistas**, debido a que su plan de estudios poseía una menor dosis de asignaturas que exigieran exponer. Asimismo, **considerando la posición social de sus familias, quienes más destacaron sus debilidades comunicativas fueron los entrevistados de origen no privilegiado**, debido al poco énfasis que su formación escolar había asignado al desarrollo de habilidades expositivas.

En suma, los economistas de origen no privilegiado fueron los entrevistados que más destacaron la debilidad de la formación de la UP en materia de habilidades expositivas. Además, fueron quienes más sintieron la presión por desarrollarlas, lo cual procuraron realizar sobre la marcha, es decir, en la misma trayectoria laboral. De allí que César (Eco, np) manifestara que “[c]omunicación efectiva, de repente en [la carrera] Administración hay más; pero, en Economía, yo no sentí eso. Si alguien me enseñó eso fue mi segundo jefe”.

En términos precisos, los egresados de Economía de origen no privilegiado recordaron que el mercado laboral les demandó (y fue necesario que encuentren maneras de generar) estrategias y técnicas para organizar la información a exponer con el apoyo de herramientas de soporte, por ejemplo, el software de presentación de diapositivas Microsoft PowerPoint. Además, les costaba ajustarse al escaso tiempo que les asignaban y presentar las ideas de modo que sean atractivas para el perfil de su público. En esa línea, sintieron que les faltaban destrezas para que sus exposiciones sean “vendedoras”, por ejemplo, manejar códigos físicos (lenguaje no verbal) de modo tal que dominen la escena. Como explicó Margarita (Eco, np):

“[...] [en la formación de los economistas de la UP,] lo que sí considero que no ayuda es el tema de comunicación efectiva; porque, como te comentaba la vez pasada, ¿no?, “oye, poder pararnos a exponer” que es uno de los factores claves también para poder llegar hacia el otro”.

Por el contrario, varios entrevistados de origen privilegiado recordaron que, en sus colegios, eran aplicadas estrategias de enseñanza basadas en redacción de

ensayos y desarrollo de exposiciones individuales o grupales, lo cual compensó esta debilidad formativa de la UP. Como explicó Luis (Adm, p), sus habilidades comunicativas las desarrolló en su trayectoria escolar, ya que su colegio [uno de los cinco más caros del país]: “[s]í te obliga bastante a presentar. Sí te exige a pararte enfrente de la clase y hablar [...] El debate también”.

Pensamiento creativo e innovador:

El pensamiento creativo está estrechamente relacionado con la innovación: específicamente, con el desarrollo de soluciones innovadoras a los problemas. Así, ambas categorías suelen ser articuladas en una sola competencia: la innovación y creatividad, la cual, desde una perspectiva laboral es entendida como la

[c]apacidad para idear soluciones nuevas y diferentes dirigidas a resolver problemas o situaciones que se presentan en el propio puesto, la organización y/o los clientes, con el objeto de agregar valor a la organización (Alles 2009: 137).

Al igual que el pensamiento crítico, el pensamiento creativo pretende encontrar soluciones a los problemas. Sin embargo, el primero es razonado en función de criterios y principios, orientado a los objetivos y propositivo. En cambio, el segundo implica buscar soluciones no solo dentro de los fundamentos y razonamientos típicos de una disciplina, sino también “fuera de la caja”. En ese sentido y sin que exista una frontera claramente establecida, el pensamiento crítico es más lógico y racional; mientras que la creatividad es más artística e intuitiva. Otra manera de entender la diferencia entre ambas categorías cognitivas es que el pensamiento crítico acude a los fundamentos y razonamientos típicamente asociados a la disciplina o campo del saber en el cual se suele ubicar el problema. Por su parte, el pensamiento creativo puede acudir a otros campos del saber y tiende a ser divergente con los convencionalismos; por lo cual, es más asociado a las innovaciones. Por ejemplo, si existe un problema asociado a la estructura de un edificio, el pensamiento crítico tenderá a acudir a los fundamentos y razonamientos de la Ingeniería o la Arquitectura; mientras que el pensamiento creativo también podría acudir a principios de la Psicología, la Medicina o, incluso, al Arte, para buscar soluciones a dicho problema.

De allí es posible entender por qué el pensamiento creativo no fue reconocido como una fortaleza de la formación de la UP, ya que la Universidad se centró en ofrecer una sólida y exigente formación en las técnicas y razonamientos de las disciplinas directamente asociadas a los campos económico y empresarial, pero, en menor grado, en otros campos del saber. Ciertamente, los estudiantes debían cursar asignaturas de Humanidades y realizar actividades extraacadémicas, pero la participación de ellas en los planes de estudio era menor que las asignaturas propias de las carreras de Administración, Contabilidad y Economía. En todo caso, los pocos entrevistados que se autocalificaron como creativos e innovadores, desarrollaron estas competencias en espacios sociales diferentes al universitario o las asociaron a sus rasgos de personalidad.

Liderazgo:

La formación de líderes es uno de los rasgos del currículo oficial de la UP más promovidos; particularmente, desde la época en la cual los entrevistados se encontraban, a la mitad de su trayectoria universitaria. Ciertamente, el liderazgo ha sido abordado intelectual y académicamente por varias disciplinas y perspectivas. De allí que, en la búsqueda de su significado, sea posible encontrar nociones y definiciones bastante diversas. Incluso, son múltiples y heterogéneos los listados de los rasgos del líder. Ello resulta fácil de entender si es considerado que esta categoría ha sido repensada continuamente, por lo cual a su propia denominación le han sido añadidos términos o calificativos; apareciendo, así, y solo dentro del campo empresarial, el liderazgo transformacional (Bass y Riggio 2006), el liderazgo ejecutivo, el liderazgo con el ejemplo, el liderazgo para el cambio (Alles 2009a), el liderazgo adaptativo (Heifetz, Grashow y Linsky 2012), el liderazgo auténtico (George y otros 2019), entre otros.

La diversidad de denominaciones acompaña los intensos debates respecto a la naturaleza del liderazgo; por ejemplo, la interrogante referida a si el líder “nace” o “se hace”. A esta dialéctica, conviene añadir la que cuestiona si los rasgos del líder solo pueden ser desplegados por un número restringido de actores o, por el contrario, pueden ser desarrollados progresivamente por el común de los individuos, ya sea por entrenamiento y capacitaciones, búsqueda personal u “ósmosis” con líderes; lo cual implicaría una masificación del liderazgo.

Precisamente, los cuestionamientos clásicos a la posible masificación del liderazgo atraviesan la obra de Max Weber. Este sociólogo restringió la asignación de dicha categoría a un grupo reducido de actores, quienes estarían dotados de un rasgo que identificó como liderazgo “carismático”. Esta última noción no fue definida con precisión por Weber, aunque dejó entender que “los conceptos de carisma, liderazgo y vocación están relacionados entre sí internamente” (Schluchter 2017: 215). Justamente, la noción de carisma es la que termina restringiendo el liderazgo a un número limitado de actores, ya que el “genuino” carisma “lo define como la cualidad de una personalidad «por cuya virtud se le considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas, o por lo menos específicamente excepcionales y no asequibles a cualquier otro»” (Schluchter 2017: 211). Como reconoce Joachim Radkau, el carisma:

[e]n el lenguaje cotidiano a menudo se equipara con un «encanto personal» indefinible, que de nada le sirve al analista. En el caso de Weber adquiere, sin embargo, mucho mejores contornos, como una promesa para seres humanos en apuros de boca de un líder que lleva la marca de haber transitado él mismo por situaciones difíciles, y que rompe las barreras de lo cotidiano. Con el carisma, lo extracotidiano, extático, cuyo poder natural rompe incluso la barrera entre erotismo y misticismo, se convierte en una categoría clave no sólo de la sociología de las religiones, sino también de la sociología del dominio, donde el término «sociología» sólo sirve de comodín para designar lo que hace Weber (2011: 703)

En oposición a la visión que restringe el liderazgo a unos muy pocos actores de carácter excepcional, los textos de Administración, de Psicología Laboral e,

incluso, de autoayuda ofrecen el acceso a los “misterios” que permiten que “aflore” liderazgo en el individuo promedio. De allí que sea posible encontrar sistemas de evaluación de desempeño de los funcionarios de las empresas que llegan a definir cuál es el nivel óptimo de los atributos y las capacidades que caracterizarían al líder²⁹⁸.

La multiplicación de la literatura que promueve la masificación del liderazgo es analizada por Danilo Martuccelli (2021: 69), quien, en una línea más weberiana, reconoce que existen individuos con notables talentos en muchas asociaciones, organizaciones y partidos políticos. Sin embargo, la mayoría de los jefes carecen de esos atributos. De allí que sus subordinados se dediquen, continuamente, a revelar sus deficiencias. En consecuencia, los esfuerzos por contagiar el liderazgo, a prácticamente todos los niveles jerárquicos, serían inútiles. A pesar de ello, la pretensión de formar masivamente líderes persiste, ya que, simplemente, respondería a una corriente que, en la actualidad, impera en el campo corporativo. Tal como propone Martuccelli (2021: 68):

[L]a entronización del carisma de los líderes es muy activa en la literatura managerial, pero esta producción explícitamente ideológica debe ser leída como una manifestación más de la tendencia tan visible en el mundo del trabajo a querer generalizar y volver ordinaria la excelencia (Aubert y Gaulejac, 1991; Ehrenberg, 1991).

Además de las visiones “creacionistas” y “negacionistas” de la posibilidad de masificar el liderazgo, existe una postura que mezcla selectivamente atributos de las dos anteriores. Por un lado, reconoce que no es posible consolidar un conjunto único de rasgos y comportamientos que caracterizarían a los líderes. Sin embargo, plantea que los líderes no fueron predestinados desde su nacimiento a dicha posición; es decir, esta postura es contraria a la idea de que solo un limitado número de actores son bendecidos con una dotación de atributos excepcionales. Por el contrario, plantea que todos los individuos poseen el potencial para convertirse en líderes. Dichas ideas son defendidas por académicos como Bill George, quien, junto a otros colegas suyos, realizó uno de los estudios más detallados sobre el desarrollo del liderazgo²⁹⁹. De este modo, trató de explicar por qué los más de mil estudios anteriores sobre el tema no habían logrado obtener un perfil del líder ideal. Ello se debería a que sus

²⁹⁸ Por ejemplo, Martha Alles (2009a: 194) sugiere, desde la Gestión por Competencias, que los comportamientos cotidianos que caracterizan al liderazgo son (1) diseñar estrategias, procesos, cursos de acción y métodos de trabajo con el propósito de asegurar una exitosa conducción de personas y desarrollar su talento; (2) delinear estrategias y cursos de acción con el fin de lograr el compromiso y el respaldo de las distintas áreas de la organización para alcanzar la estrategia; (3) genera y mantiene de un modo activo un clima organizacional armónico y desafiante; (4) es un referente dentro de la organización por su liderazgo y su capacidad para lograr el desarrollo de todos los integrantes; y (5) evidencia visión y proyección de largo plazo en la conducción y desarrollo de personas.

²⁹⁹ Para ello, su equipo entrevistó a 125 líderes, la mitad de los cuales eran CEO. Sus edades estaban situadas del rango de entre 23 y 93 años; además, cada década de dicho intervalo disponía de no menos de quince casos. Los entrevistados fueron elegidos en función de su reputación como líderes auténticos y efectivos, aparte de lo que ya conocían de ellos los autores de la investigación; quienes, además, solicitaron las recomendaciones de otros líderes o académicos. Así, la muestra resultante incluía a mujeres y hombres de distintas razas, religiones, nacionalidades y entornos socio-económicos (George y otros 2019: 5-6).

entrevistados no compartían ninguna característica especial; ningún rasgo, habilidad o estilo común que los hubiera conducido al éxito (George y otros 2019: 5-6). Más bien, su liderazgo había surgido directamente de sus historias vitales: “Consciente o inconscientemente, habían puesto a prueba sus experiencias con el mundo real, y fueron reformulando sus historias vitales para revelar cuál era su verdadera esencia” (George y otros 2019: 6-7). Mediante este proceso, descubrieron el propósito real de su liderazgo y aprendieron a ser auténticos para ser más efectivos. Sobre la base de estos hallazgos, George y sus coautores concluyeron que no es necesario nacer con unas características o unos rasgos determinados para poder ser un líder:

No tienes que esperar un «empujoncito» externo o encontrarte en el puesto más alto de tu empresa. En vez de eso, desde este preciso instante, sí puedes descubrir tu auténtico potencial. Como lo hizo una de nuestras entrevistadas, la presidenta y directora ejecutiva de Young & Rubicam, Ann Fudge, que dijo: «Todos tenemos la semilla del liderazgo en nosotros mismos, tanto para los negocios como para trabajar en el gobierno o para ser un voluntario de una ONG. El desafío consiste en conocernos lo suficientemente bien para saber dónde podemos usar nuestro liderazgo para servir a los demás» (George y otros 2019: 7).

Más allá de los debates intelectuales sobre la formación de líderes, como tendencia, diversos entrevistados consideraban que el liderazgo es un atributo que no todos los individuos lograrán incorporar, lo cual calza con las ideas de Weber. En esa línea, algunos egresados consideraron los líderes estarían dotados de carisma y facultades para generar admiración. Por su parte, los egresados que plantearon que el liderazgo puede ser desarrollado, señalaron que el campo laboral era el “aula” principal, más que las capacitaciones o los estudios de pregrado. Ciertamente, algunos egresados que habían cursado maestrías en negocios señalaron que estos programas de postgrado sí contribuyen a formar o, al menos, a entender mejor esta competencia.

Conviene mencionar que los egresados de la carrera de Administración habían estudiado el tema del liderazgo en diversas asignaturas propias de su carrera, pero, tanto ellos como los economistas, consideraban que solo cuando ingresaron al mercado laboral, entraron en contacto con líderes. En ese sentido, se reproduce lo que ocurrirá con la figura del mentor, el cual no apareció en la Universidad, sino en el mercado laboral, tal como será explicado al detalle en la sección 2.3.3.

Algunos entrevistados reconocieron que las competencias técnicas que brinda la Universidad contribuyen al progreso laboral, pero para alcanzar el liderazgo, además, deben ser desplegadas diversas competencias blandas que no necesariamente eran desarrolladas a profundidad en la Universidad (por ejemplo, las habilidades para comunicar, negociar y convencer). También reconocían que, en la Universidad, sí lograron desarrollar otras competencias blandas necesarias no solo para ejercer liderazgo, sino, básicamente, para insertarse y progresar en el mercado laboral. Sin embargo, dichas competencias no pertenecen al currículo oficial de la UP, sino a espacios sociales que pueden ser ubicados dentro de lo que sería el “currículo oculto” de la Universidad, el cual será descrito al detalle en la siguiente subsección.

2.2.4.8.2 El currículo oculto de la Universidad del Pacífico

Tal como fue explicado al detalle en la sección 1.2.6 del marco teórico, las Ciencias Sociales y Educativas han evidenciado que el currículo oculto, también denominado currículo “implícito”, puede llegar a ejercer más influencia en la formación de los estudiantes que el currículo oficial u formal. Especialmente, en los aprendizajes de actitudes y valores; los cuales suelen estar muy asociados a las competencias blandas. De allí que sea fundamental plantear los rasgos de currículo oculto de la UP, para identificar el impacto del sistema de enseñanza universitaria sobre la trayectoria laboral de los dos grupos de egresados.

Precisamente, para aproximarse al currículo oculto de la UP, se acudió a la experiencia de los egresados³⁰⁰. En ese sentido, han sido aprovechados los testimonios de los entrevistados, a través de los cuales narraban los principales cambios en su vida que generó su ingreso a la Universidad; así como aquellos mediante los cuales describían y explicaban los mayores retos que allí enfrentaron. Igualmente, han sido usadas respuestas a las preguntas que indagaban por los factores que, sobre la base de su experiencia en el mercado de trabajo, han influido en su progreso laboral o lo han frenado. Ello se debe a que, en dichas respuestas, mencionaron diversos rasgos de su formación universitaria que jugaron a favor o en contra de su avance en el campo corporativo. Además, al final de la entrevista, fue realizado un esfuerzo para que los propios egresados establecieran un nexo entre sus trayectorias universitaria y laboral, para lo cual fue aplicada una pregunta referida al valor añadido o huella que les dejó la UP, en particular, sobre su trayectoria laboral y, en general, sobre su vida.

A partir de las respuestas a las preguntas previamente mencionadas (muchas de la cuales generaban repreguntas de parte del entrevistador)³⁰¹, ha sido posible identificar diversas competencias que pueden ser asociadas al currículo oculto de la UP. Se trata de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los entrevistados asociaban a su formación universitaria, pero no formaban parte de los perfiles oficiales del egresado ni eran mencionados en las presentaciones de los planes de estudio. Dichas competencias son descritas a continuación. Ciertamente, en el caso de diversos entrevistados, algunos de esos capitales habían comenzado a ser generados antes del ingreso de los entrevistados a la UP: por el proceso formativo de sus colegios o mediante las interacciones desarrolladas en sus entornos de origen (familia, espacios de ocio y deporte, etc.). En esos casos, será indicado el rol o contribución de estos últimos entornos o trayectorias a la generación de las competencias que también caracterizan al currículo oculto de la UP.

³⁰⁰ En términos específicos, fueron usadas las respuestas de los entrevistados a diversas preguntas que han servido para la elaboración de diversas secciones previas y seguirán siendo materia prima para secciones posteriores del presente documento.

³⁰¹ A partir de las mencionadas respuestas, también, fue posible identificar diversos conocimientos y habilidades relacionadas con el currículo formal de la UP; así como los déficits formativos del mismo. Todo ello ha sido descrito en la subsección previa.

Fe en el funcionamiento de las reglas del mercado:

La guía de entrevistas incluía preguntas que indagaban si los entrevistados confiaban en las economías de libre mercado y si consideraban que las actividades empresariales privadas eran motor de bienestar. Dichas indagaciones no fueron un capricho del investigador, más bien, respondían a que la Universidad del Pacífico está especializada en carreras del campo económico-empresarial. Además, pretendían profundizar exploraciones previas. En efecto, la investigación de La Serna (2021: 168-169), sobre los desafíos académicos y laborales que enfrentaban los estudiantes inmigrantes de la UP, encontró que, para dicho grupo, un sello característico de la formación de la Universidad del Pacífico era la confianza en la eficiencia y los beneficios sociales de una economía de libre mercado, a pesar de que ningún documento curricular oficial del UP indica que la Universidad promueve la fe en las reglas del mercado³⁰².

La presente investigación también encontró que una de las improntas más profundas de la Universidad del Pacífico es la confianza en las reglas del libre mercado, tanto en el grupo de origen privilegiado como en el de origen no privilegiado. Al respecto, el planteamiento de Augusto (Eco, p) es sintético y contundente: “O sea, yo soy totalmente de pensamiento de libre mercado”. Ciertamente, el esfuerzo por entender a fondo el origen de dicha convicción permitió identificar diversas trayectorias, espacios de socialización o círculos sociales que contribuyeron a consolidar la fe de los entrevistados en los beneficios sociales de una economía de libre mercado. En ese sentido, Valery (Eco, p) explicó que, en su caso, esa convicción era una combinación de tres influencias: la UP, su madre y su trayectoria laboral:

“O sea, yo creo que contribuye mucho la Pacífico [a consolidar la fe en el libre mercado]. Sí, porque te enseñan, o sea, es bien de..., o sea bien *free market*... promercado, 100%, y lo que nos inculcan de hecho te tiene que pegar algo ¿no? Además, en casa, mi mamá también es promercado, también economista de [una Universidad del Consorcio de Universidades que no es la UP], como que un poco por allí y uno cuando trabaja ya también lo siente. O sea, sabe que, o sea, todo lo que le han enseñado como que lo puede plasmar en números y ver como sí mejora”.

Particularmente, los egresados de origen privilegiado destacaron la influencia de sus familias de origen y del entorno de las mismas en su confianza en las reglas del mercado. No solo ello, dicho entorno se caracterizaba por un enérgico

³⁰² El interés por este tema surgió en la primera ronda de entrevistas de la investigación de La Serna (2021: 168-169), cuando un egresado se autocalificó como alguien que, desde pequeño, dicho entrevistado abrigaba una vocación por la búsqueda del bienestar de los menos favorecidos. Precisamente, comentó que, en la UP, descubrió que el sistema bancario es una herramienta que puede mejorar la vida de las personas. Es más, espontáneamente, se presentó como un “ferviente creyente” del rol social que desempeñaban las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP). Dichas organizaciones constituyen uno de los símbolos del proceso de reformas económicas promercado que fueron implementadas durante la década de 1990, debido a que su creación implicó pasar de un sistema de pensiones público a uno de mayor injerencia del sector privado. Consecuentemente, en la segunda ronda de entrevistas de la investigación de La Serna (2021), a los entrevistados, les fue preguntado si confiaban en las reglas del libre mercado y, de ser este el caso, si asociaban dicha confianza al proceso formativo de la UP.

rechazo al socialismo, al comunismo y a otros sistemas económicos y políticos ubicados en el polo de la izquierda. Ello se desprende de la explicación de Ramiro (Eco, p): “El círculo en el que ando; la mayoría son capitalistas. También eso influye... pero las discusiones que he tenido con mis amigos, con mi familia, donde todos odian el comunismo”. Por otro lado, entre varios miembros del grupo de origen no privilegiado, la pertenencia a hogares de empresarios emergentes, que se habían beneficiado del modelo económico implementado en la década de 1990, fue uno de los factores que, tempranamente, influyó en sus preferencias por una economía de libre mercado.

Ciertamente, los entrevistados de ambos grupos reconocieron que la formación de la Universidad del Pacífico les brindó un sustento, académicamente argumentado, a las inclinaciones y preferencias familiares en materia de modelos económicos. De este modo, la UP desempeñó un rol fundamental en la consolidación de su adhesión a las reglas del libre mercado, así como en su rechazo a los modelos e ideologías opuestas a dicha orientación. Como explicó Rebeca (Eco, np), “Nosotros [los egresados de la UP] sabemos que la única forma de tener de una manera, eh... el rendimiento del capital; o sea, sabemos perfectamente cómo funciona eso. Entonces, la única forma que genere riqueza es con trabajo y no con populismo”.

Conviene reconocer que, en el caso de los egresados del grupo de origen no privilegiado, la base argumentativa que sustentaba sus preferencias mayoritarias por economías de libre mercado fue, principalmente, asociada a la formación de la UP. Ello se debería a que este grupo de entrevistados, en su mayoría, no habían estado en contacto con aproximaciones académicas a las reglas del mercado durante su trayectoria escolar. Sin embargo, los egresados de origen privilegiado sí habían experimentado contacto académico con las reglas de mercado durante su trayectoria escolar. Particularmente, quienes habían cursado asignaturas de Economía y Negocios en el programa de Bachillerato Internacional.

En suma, **el aporte de la Universidad del Pacífico a la generación de confianza en las reglas del mercado llegó por el lado académico: la enseñanza directa o indirecta de las razones por las cuales fue necesario implementar reformas promercado durante la década de 1990, así como el estudio de los resultados de dicho modelo económico.** Ciertamente, el origen curricular de esos aprendizajes se encuentra en los principios y casos enseñados en las asignaturas de Economía y Negocios. Incluso, los estudiantes de Administración y Contabilidad debían cursar obligatoriamente cuatro asignaturas que desarrollan los fundamentos teóricos del campo económico: Economía I, Economía II, Microeconomía I y Macroeconomía I. Precisamente, el curso de Economía I, la primera asignatura obligatoria del campo económico, estaba ubicado en el primer semestre del plan de estudios de las tres carreras que ofrecía la UP en el momento en que inició estudios superiores la población objeto de estudio. Allí, les enseñaron las reglas básicas de la economía de libre mercado (denominada, más simplemente, “economía de mercado”), las cuales fueron profundizadas en cursos posteriores. Parte importante de dichas reglas se basan en los aportes y fundamentos de la Escuela Económica Neoclásica. Esa formación económica fue recordada por Laura, una egresada de la carrera

de Administración de origen no privilegiado, al momento de explicar el origen de su fe en las economías de mercado:

“[...] sí, totalmente, la formación en la Universidad, porque, en los mismos cursos, siempre, creo que un Economía I o un Economía II, este, de allí, Micro[economía], Macro[economía]. Este, yo creo que los profesores que tenemos... hemos pasado por todos, este, eh..., de alguna forma, nos han inculcado, ya, de que es importante como factor, siempre, estar haciendo el seguimiento a este tema de la Economía”.

Si bien la lista de reglas o fundamentos dominantes de la Ciencia Económica es larga, las básicas, que todo alumno de la UP debía aprender en su primer curso de dicho campo son los denominados “diez principios de la Economía”. Entre ellos, destaca que los individuos racionales actúan deliberada y sistemáticamente para alcanzar sus objetivos y que, en dicho proceso, enfrentan disyuntivas. Estas últimas son originadas por la escasez de los recursos que permiten satisfacer las necesidades, por lo cual, para tomar decisiones, precisamente, deben “actuar racionalmente”: comparar los costos y los beneficios de las diferentes acciones que podrían realizar. De allí que, al tomar una decisión, deban elegir una opción. Ello, a su vez, implica que suelen dejar de lado otra; dicho sacrificio es denominado “costo de oportunidad”. Otro principio es que los mercados (que no son más que las interacciones de vendedores y compradores de productos), normalmente, constituyen mecanismos óptimos para organizar eficientemente la actividad económica. Los principios económicos adicionales proponen que los individuos responden a incentivos; que el comercio puede mejorar el bienestar de todo el mundo; que el Estado, a veces, puede mejorar los resultados del mercado (especialmente, cuando existen “fallas de mercado”³⁰³); que los precios suben cuando el gobierno imprime demasiado dinero; que el nivel de vida de un país depende de la capacidad de su población para producir bienes y servicios; y que, a corto plazo, la sociedad se enfrenta a una disyuntiva entre inflación y desempleo (Mankiw 2012: 4-17).

Ciertamente, la confianza en las reglas del mercado fue fortalecida por sus posteriores trayectorias laborales y educativas. Así, **quienes cursaron estudios de postgrado**, los cuales, en su mayoría, fueron programas de maestría en negocios, **redoblaron su confianza en que la economía de mercado y la actividad empresarial privada eran motores de bienestar**. Particularmente, **quienes viajaron al exterior, ya sea por estudio o trabajo, coincidían en que “el mundo” opera en función de las reglas del mercado**. Como explicó Yolanda (Adm, p):

“No conozco un país en que una izquierda radical haya hecho algo mejor que una derecha radical, la verdad” [...] “Por eso, yo creo que algo muy importante que tienen que hacer los peruanos es estudiar fuera en algún momento” [...] “Es muy *thriller*, o sea, yo digo Venezuela a mí me da pena, Cuba me da pena”.

³⁰³ En términos generales, para los economistas, una “falla del mercado” se refiere a una situación en la cual el mercado, por sí mismo, no asigna eficientemente los recursos. Una de las causas posibles de esta falla puede ser una externalidad, que es el impacto que las acciones de una persona sobre el bienestar de otra. Un ejemplo, clásico de externalidad lo constituye la contaminación ambiental que produce una empresa (Mankiw 2012: 13).

Incluso, quienes laboraban en Perú reconocían que no podrían ejercer su oficio si no confiaran en las reglas del mercado, debido a que resultaría contradictorio que participen de un sistema en el que no creen. En ese sentido, Margarita (Eco, np) explicó su confianza en las reglas del mercado y en el modelo económico imperante en Perú durante las tres últimas décadas: “sino, no formaría parte de... porque yo siento que formo parte del modelo que debería..., en principio, de forma teórica, debería conducirnos a un desarrollo para todos”.

Podría añadirse al currículo oculto, la falta de interés en el activismo político. Dicho desinterés, tal como fue descrito en subsección 2.2.4.6 que trató los cambios relacionados con las actividades extraacadémicas, está muy arraigado en la cultura organizacional de la UP. Aunque, al no haber sido un tema tratado por los entrevistados, lo más oportuno es limitarse a considerar las tres hipótesis sobre ese desinterés presentadas en dicha subsección, las cuales fueron desprendidas de la información generada mediante las entrevistas a los egresados.

El pensamiento analítico y el conocimiento holístico de la empresa:

Dos competencias técnicas que pueden ser asociadas al currículo oculto de la Universidad del Pacífico son el pensamiento analítico y el conocimiento holístico de la empresa. Ciertamente, ambas aparecieron tímidamente en algunos documentos oficiales de la UP. Así, el pensamiento analítico fue una capacidad que formaba parte de la competencia general de “Visión integral” del perfil general del egresado que sirvió de marco general a los planes de estudios implementados desde el año 2010.

Al igual que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, el pensamiento analítico pretende atender problemas. Sin embargo, **las nociones del pensamiento crítico y del pensamiento creativo enfatizan más la solución del problema; mientras que el pensamiento analítico está más orientado a entender, de manera ordenada y lógica, el origen de problema.** En ese sentido, el pensamiento analítico ha sido definido como la habilidad “[...] para comprender una situación, identificar sus partes y organizarlas sistemáticamente, a fin de determinar sus interrelaciones y establecer prioridades para actuar” (Alles 2009: 185). De allí que uno de los niveles de logro óptimos de dicha competencia se asocie a la destreza para entender situaciones o problemas complejos y desagregarlos en sus diversos componentes (Alles 2009: 185). En esa misma línea, otro nivel de logro óptimo del pensamiento analítico es **la facultad “[...] para interrelacionar dichos componentes, establecer los vínculos causales complejos y reconocer las posibles causas de un hecho, o las consecuencias de una acción o una cadena de acontecimientos”** (Alles 2009: 185).

Tal como en el caso del pensamiento crítico, los entrevistados, particularmente, los del grupo de origen no privilegiado, asociaron el **cimiento de sus habilidades analíticas a la exigencia de los cursos cuantitativos de la UP**; particularmente, los de Contabilidad, Econometría y

Finanzas. Estas asignaturas les dieron facilidad para los cálculos financieros y para la construcción de indicadores que midan el rendimiento de campañas o estrategias, por ejemplo, las denominadas “métricas”. Tal como explicó Chantal (Adm, np):

“A mí me gustan mucho los números, análisis y todo este tema. Siempre para tomar decisiones me baso en números, la verdad, soy muy así. Tengo mi parte comercial, pero también mi parte analítica [...] Yo creo que la parte analítica, lo fui aprendiendo en la Universidad, básicamente, cuando llevas cursos de Finanzas o Contabilidad que te enseñan a ver el Estado Financiero, o cómo está yendo las ventas, y puedes analizar un poquito, pero no eres tan consciente de cómo te va a aportar eso en la vida laboral”.

Particularmente, los economistas, de ambos orígenes sociales, destacaron que en la UP habían desarrollado habilidades para establecer relaciones entre variables; así como plantear los efectos, en diversos escenarios, causados por el cambio en algún factor. Como explicó Valery (Eco, p): “[En los cursos de Economía] “te enseñan mucho a analizar las cosas, por qué una variable mueve otra”. En ese sentido, también se encuentran los dos siguientes testimonios (cuyos resaltados en “negritas” han sido intencionalmente añadidos):

“Yo siento que la profesión [sus estudios de Economía] lo que me hizo fue siempre buscar, eh, ¿cómo le explico?, o sea, siempre buscamos nuevas alternativas, vemos la caja con nuevas alternativas. No vemos lo que todo el mundo ve, sino “¿qué pasa si sucede esto?, ¿qué pasa si sucede lo otro?” [...]. Lo he podido ver porque he tenido jefes de la UP que son administradores y también he tenido jefes de la UP que son economistas. Entonces, ese chip, de ¿cómo se llama?, de buscarle siempre el, el, ...[le dicen] “ah, es que siempre estás inconforme” [y ella responde] “no es que estoy inconforme, sino ¿qué pasa si fuese de esta manera?” O sea, eso uno lo aprende creo que... O, siempre, la parsimonia, ¿no?, a veces, en las discusiones de grupo y todo: “pero tal variable, tal variable, tal variable... a mí me han enseñado que un modelo es parsimonioso, mientras más simple, es mejor”. Entonces, allí un poco que esto lo tiene un economista [...] yo creo que eso, aunque a uno le duela, y uno diga que “no” en el momento, uno llega a su punto máximo cuando pasa Econometría II. **A pesar que todo el mundo dice “que para qué me va a servir esto”, ahora me pongo a pensar y digo “esto realmente cambia la forma en que pensamos”. Es un inconsciente, ¿no?, es como que tanto lo trabajas que se vuelve parte de tu inconsciente**” (Rebeca, Eco, np).

“Yo creo que la gente de la UP está cortada de una manera muy singular, ¿no?, este,... la UP, la UP genera identidad. Entonces, **tú te encuentras a alguien que es de la UP... hay varias cosas que puedes asumir respecto de esa persona**. Creo que esa es una de las cosas que te deja. Te deja una sensación de pertenencia a una institución en la que puedes confiar. Pero creo que, en términos más abstractos y más generales, yo diría que la UP es un buen lugar para aprender a ver más allá de lo obvio, o más allá de lo evidente, porque eso es, o sea,... **creo que parte de nuestra vida académica está, está, diseñada para que sea así la UP: ver mucho más allá de lo que se puede encontrar a primera vista; o sea, ser mucho más analítico, este, tratar de encontrar relaciones que aparentemente no están**, creo que tener un sentido más crítico de las cosas que nos encontramos y yo creo que esa es una cosa que la puedes ver en cualquiera de la carreras: Economía, Administración, Contabilidad” (Francisco, Eco, np).

Ciertamente, algunos entrevistados de la carrera de Economía, como Ramiro (Eco, p), destacaron que el origen de sus habilidades analíticas “[e]ra un mix, al final. Pero las economías, las econometrías, inclusive Sociología, Antropología, que te daban otro ángulo para ver las cosas. Fue un mix de toda la currícula”. Sin que ello redujera el peso que le asignó a las asignaturas propias de la carrera de Economía en el desarrollo del pensamiento analítico. También fue reconocido el peso que ejercieron los casos de los cursos del campo de la Administración en el desarrollo del pensamiento analítico. A ello, apunta el testimonio de Ana María (Con, np), quien explicó:

“Esas capacidades analíticas las vi en el tema de resolución de casos, creo que eso era algo de los cursos administrativos, ¿no? Donde hay resolución de casos que tú los lees y tú dices “ay, el problema es ese”, pero, en realidad, el problema era otro y tú dices “ay, cómo no lo vieron, no; ay, no, cómo no lo vieron”, pero, cuando tú estabas ya en la empresa, tú dices “oye, cómo no lo vi””.

En este punto, conviene mencionar que la inclinación de los entrevistados por recomendar cursos de acción sobre la base de un análisis detallado de un problema también contribuye a explicar la endogamia de los egresados de la UP. Tal como explicó Luis (Adm, p): “Es más yo busqué que mi analista sea UP, porque quería alguien más, sentía, que haya ese perfil: un poco rápido en números [...] saca conclusiones cuando ve ratios [...] Eso es algo que te saca la Pacífico creo”.

Es importante destacar que el pensamiento analítico es una competencia muy demandada desde el inicio de la trayectoria laboral, como practicante preprofesional. Para ejercerlo, normalmente, es combinado con herramientas informáticas y lenguajes de programación funcionales para la construcción de indicadores de desempeño empresarial. Sin embargo, conforme el egresado avanza a posiciones de mayor jerarquía, no solo debe generar información, aprovechando al máximo los datos disponibles, sino, además, demostrar agudeza en la interpretación de la información y tomar decisiones eficaces y eficientes con la misma. Si bien, en esta última etapa, es fundamental el aporte de la experiencia laboral y de los estudios de postgrado, los entrevistados de ambos grupos no dejaban de reconocer la base que les brindó la formación de la Universidad del Pacífico; por ejemplo, para el análisis de los estados financieros de las empresas.

Otra competencia técnica que, en la experiencia de algunos entrevistados, es una fortaleza del proceso formativo de la Universidad del Pacífico es el conocimiento holístico de la empresa. Dicha competencia tampoco era promovida directamente por el currículo formal u oficial de la UP, aunque puede ser asociada a la competencia general de “Visión integral” del plan de estudios del año 2010. Asimismo, es posible desprenderla del perfil profesional de la carrera de Administración promovido en el año 2007, el cual detallaba que la formación de la UP preparaba al egresado para asumir riesgos controlados, trabajar en equipo y manejar grupos, desempeñarse como un excelente estratega de los negocios, manejar notablemente moderna tecnología y sistemas de información; así como poseer un espíritu emprendedor y demostrar criterio adecuado e iniciativa para diseñar propuestas novedosas que respondan a las

cambiantes y, cada vez, más exigentes necesidades del mercado (Universidad del Pacífico 2007a).

El perfil previo llevaría a pensar que, básicamente, los egresados de la carrera de Administración reconocían que su formación en la UP había dejado la marca del conocimiento holístico de la empresa debido a que la mayoría de las asignaturas que aprobaron apuntaban a las habilidades previamente descritas. Sin embargo, algunos los economistas también señalaron que sus cursos de Economía y Finanzas les brindaron una visión general del funcionamiento de las empresas. No es casual que (salvo el caso de un egresado cuya trayectoria laboral se concentró en el campo académico) todos los economistas de la muestra central laboraran en el sector privado, ya sea en grandes o medianas empresas, ya sea en emprendimientos propios o familiares.

El forjado del carácter:

Varios entrevistados de ambos grupos, particularmente, quienes experimentaron más dificultades académicas en la Universidad, plantearon que la UP “forja el carácter”. Al respecto, Peter Blos (2011: 142) recuerda que, etimológicamente, la palabra “carácter” proviene de una raíz griega cuyos significados son “grabar” o “dejar una impronta”. Dicha etimología no se ha desligado del concepto de carácter que es manejado por la Psicología; de allí que siga asociado a las ideas de “trazado” o de “continuidad de una pauta”. Así, en términos de la personalidad de los individuos, el carácter es relacionado con rasgos o cualidades distintivas, así como con maneras típicas o idiosincráticas de conducirse. Incluso, el estilo de vida y las actitudes del temperamento han sido, esporádicamente, incorporadas dentro de la amplia noción del “carácter”.

Precisamente, **fue posible notar cierto consenso en que el carácter, o rasgos de personalidad distintivos, del egresado de la UP provienen de la combinación de exigencia académica, competencia intensa y la ausencia de soportes de nivel organizacional para los estudiantes** (como servicios de tutoría, políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva, o estrategias que fomentaran la integración de las vidas académica y social). **A ello, debe ser añadido la indiferencia, incluso, la aparente indolencia, que percibieron en sus docentes cuando la mayoría del salón reprobaba una evaluación o las tasas de desaprobación del curso iban a ser altas.** En resumidas cuentas, de los diversos testimonios recogidos, es posible desprender que los discursos de la Universidad, particularmente, de sus profesores, a veces explícitos, otras veces ocultos o implícitos, eran **“es tu responsabilidad aprobar el curso”, “debes aprender a resolver tus problemas por cuenta propia”**. Según Adrián (Adm, p), esas exigencias se desprendían no solo de la elevada rigurosidad académica de diversas asignaturas, sino también de la deficiente didáctica que aplicaban sus profesores³⁰⁴ (el resaltado en “negritas” ha sido intencionalmente añadido a su testimonio):

³⁰⁴ Adrián mencionó que, por comentarios de sus amigos, sabe que eso no ocurre en universidades del extranjero, donde es posible escoger, a gusto propio, asignaturas más difíciles o cursos poco exigentes.

“Muchas veces, enseñaban pésimo todo el tema numérico. Me tocaba meterme a YouTube para entender” [...] [Sin embargo, ello prepara para la vida laboral]: **“No te enseñan a resolver el problema, pero te enseñan a tener problemas y ver cómo demonios lo resuelves”** [...] **“Ya en el trabajo, [...] hay millones de cosas que me vienen siempre, millones de cosas que no entiendo. No es que me desespere, [sino pienso:] “O.K, no lo entiendo”.** [Entonces, concluyo:] **“¿Qué tengo que hacer para entender eso?: habla con tal persona, o lee tal cosa”.** Creo que eso sí me dio la Universidad. Justamente, por mandar esos problemas difíciles, que [demandan] mucho contexto o explicación”.

En este punto, es pertinente mencionar un aspecto que llamó la atención durante el proceso de entrevistas. Para entenderlo, basta mencionar que era esperable recoger testimonios de egresados que mencionaran a profesores de la Universidad que les dieron grandes lecciones, no solo en el plano académico, sino también para la vida en general; es decir, docentes que dejaron una huella profunda en el alma de los entrevistados. Este tipo de testimonios fueron encontrados, pero correspondían más a profesores de sus colegios. Particularmente, algunos egresados del grupo de origen privilegiado mencionaron a profesores de Ciencias Sociales de su educación secundaria o del programa de Bachillerato Internacional, a quienes consideraban como grandes orientadores vocacionales, que despertaron su interés por el campo económico-empresarial.

Por el contrario, respecto de su trayectoria universitaria los entrevistados de ambos grupos tendían a dividir a los profesores de la Universidad en dos grupos: profesores exigentes, asociados a las asignaturas más difíciles de aprobar (muchas veces, docentes de los “cursos filtro”), y profesores “suaves”, “fáciles” o “*light*”. Estos últimos solían ser vinculados con asignaturas poco exigentes, que suelen ser denominadas como cursos “levanta ponderado”; en alusión a que permiten elevar el promedio ponderado de notas en la Universidad (ya sea el de un semestre o el que corresponde al acumulado de todos los créditos cursados).

Ciertamente, **los entrevistados tendían a recordar y mencionar más a los profesores exigentes, debido a su contribución en proceso de forjado del carácter del egresado de la UP.** Sin embargo, **dichos profesores no fueron calificados como “mentores”.** Por el contrario, si bien, en algunos casos, los profesores exigentes eran recordados con cierto cariño, **era más común asociarlos a un desafío académico a superar; incluso, a una amarga experiencia, pero que los llevó al límite de sus capacidades y expandió la frontera de sus potencialidades.** Evocaban, entonces, a estos profesores exigentes de la Universidad como una especie de dolorosa vacuna, que contribuyó a su inmunización contra el fracaso en la vida laboral. Ello se debe a que, mediante sus exigentes evaluaciones y sus actitudes que trasladaban la responsabilidad de aprobar la asignatura al estudiante, los forzaban a generar por cuenta propia las estrategias y capitales necesarios para enfrentar los desafíos universitarios. Finalmente, **los rasgos y disposiciones que contribuyeron a generar sus profesores exigentes fueron premiados por el mercado de trabajo**³⁰⁵, tal como puede ser notado en los dos siguientes

³⁰⁵ Esa premiación que brindaba el mercado de trabajo a la exigencia académica será explicada al detalle en la sección 2.2.5 que analiza la trayectoria laboral.

testimonios (los resaltados en “negritas” han sido intencionalmente añadidos):

“En mi caso, en la parte de números en la Pacífico, sí sentí un *shock* fuerte. Sentía que no estaba [preparado para la exigencia universitaria], a pesar de haber sido buen estudiante en el colegio, en la Pacífico, sí me costó mucho más. No solo en Mate I, sino Mate II, Estadística. Inclusive me acuerdo, para ya el curso de Informática para los Negocios, te daban pues exceles con errores metidos en la fórmula. Tenías que encontrar el error. Era un desafío, que ahora lo agradezco. Ahora ya me dan un Excel y lo sé perfectamente corregir y todo, pero, en ese momento, era un poco frustrante” (Joseph, Adm, p).

“La Universidad te prepara para sobrellevar todo; o sea como que es la formación ¿no?. Como que te hace... de alguna manera te prepara para sobresalir [...] Te pone retos difíciles, creo [...] No solo numéricos, sino también profesores exigentes como [menciona a un profesor de un curso de Humanidades] (Valery, Eco, p).

En suma, los procesos de interacción entre los estudiantes con sus profesores (y con los otros estamentos de la Universidad), previamente descritos, contribuyeron a la formación de competencias y habilidades de tipo actitudinal que resultarían muy funcionales para la inserción y el progreso en el campo laboral. Algunas de dichas competencias, como la responsabilidad y la gestión eficiente del tiempo (asociada a la gestión y productividad), eran parte del currículo oficial de la UP. Sin embargo, la mayoría de las competencias y habilidades generadas serían parte del currículo oculto de la UP, específicamente, fueron resultado del gran esfuerzo de movilización de recursos intelectuales dirigidos a mejorar su rendimiento académico. Entre dichas actitudes o competencias blandas destacan el compromiso y la entrega a los objetivos, el empeño y la dedicación, así como la perseverancia. A ellas, deben ser sumadas la habilidad para concentrarse (intelectual o físicamente) durante el desarrollo de sus obligaciones de estudio, para así aprovechar al máximo el escaso tiempo que disponían para cada actividad (ello también ocurría con las actividades deportivas en los pocos casos de quienes pudieron mantener un ritmo frecuente y rutinario de entrenamiento durante su trayectoria universitaria). Esa habilidad para la concentración, luego se prolongó o “extrapoló” al campo laboral, sobre todo, cuando comenzaron sus prácticas preprofesionales.

Ciertamente, para manejar la carga de actividad académica y procesar emocionalmente la presión asociada a la misma, no bastaba organizarse y gestionar eficientemente los tiempos. Además, era necesario desarrollar resiliencia³⁰⁶ y (auto)control del estrés. Ambas competencias serían muy valoradas por el mercado laboral. Como narró César (Eco, np) (los resaltados en “negritas” han sido intencionalmente añadidos):

“Yo creo que esta sensación de “independientemente qué pase, tienes que dar el resultado” sí te lo da la UP, pues ¿no?; o sea, eso sí. [...] Y esa sensación yo creo que se exagera [...] ¿De dónde nace?, o sea, yo creo que

³⁰⁶ Tal como citan Gaxiola, González y Contreras (2012: 167), la resiliencia “[...] se refiere a la capacidad del ser humano para enfrentarse a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y ser fortalecido (Grotberg, 2006)”.

la dificultad sí es importante, porque, por ejemplo, [...] nunca me voy a olvidar de Mate[máticas] para Economistas, que, para el primer examen, yo y mi amigo que cambiamos [de carrera: de Administración a Economía] estudiábamos todos los días durante siete días, un huevo, y me saqué ocho, ¿entiendes? [risas]. Esa sensación de haberle metido veinte horas de mi vida e igual jalar, pero que, aun así, seguimos empujando y aprobamos ambos. Sí es una buena sensación de que la resiliencia tiene un valor. Sí, o sea, yo creo que eso sí te lo da [la UP].

Lo interesante del testimonio previo es que, implícitamente, César reconoció que no superó el desafío académico solo, sino que estudiaba Matemáticas para Economistas con un amigo. Ello revela que la resiliencia no solo es un rasgo innato o que se desarrolla solitariamente, en contextos de vacío social; sino que contribuyen a su producción las redes conformadas por individuos que brindan soporte: el capital social. Asimismo, el testimonio de César permite notar que **el control del estrés, que tanto les demandaría el mercado laboral, fue desarrollado como parte del proceso necesario para enfrentar los retos que les imponían las asignaturas más difíciles de la UP.** Por ejemplo, **respecto del impacto de los cursos cuya aprobación le demandaron mucha dedición y esfuerzo intelectual, desde Matemáticas 1 hasta Econometría 2,** Fernando (Eco, np) señaló (los resaltados en “negritas” han sido intencionalmente añadidos):

“Yo creo que, en el día a día, los he perdido de vista, la verdad, la mayoría, ¿no?; pero el rol que tienen, o, por lo menos, cómo yo lo considero ahora, diez años después de haber egresado, es más de saber manejar situaciones difíciles, ¿no? Algo más social, algo más, eh, no sé, del punto de vista... inclusive de cómo, cómo manejar el estrés. Desde ese punto de vista, esos cursos fueron bastante útiles, ¿no?. En el día a día, la aplicación de estos cursos no lo veo, ¿no?, mi trabajo no lo requiere, pero sí me ayudaron bastante a saber manejar tiempo de estudio, estrés, cómo manejar los deadlines cortos, por ejemplo, y otras cosas más”.

En sus propios términos, Jared (Adm, p) también asoció la exigencia de la Universidad con el desarrollo de habilidades asociadas al control del estrés, las cuales, a futuro, fue presionado a desplegar en el mercado laboral (los resaltados en “negritas” han sido intencionalmente añadidos):

“Hay una convención tácita de mis amigos del colegio: tienes a los que se fueron a huevear a la [menciona una universidad del Consorcio de Universidades y una universidad con fines de lucro de alto costo] a carreras poco competitivas [...] Los que fuimos a la Pacífico nos dábamos cuenta, cuando conversábamos, sábados, fin de semana, todos en universidades distintas. Conversabas lo que veías del profesor de mierda; del examen que te fue mal; de qué estabas viendo, y te dabas cuenta que hay una exigencia en la Pacífico mayor. Y yo creo que ese *grading* de la Pacífico [sistema de evaluación que le brinda mucho peso a lo cuantitativo], que a mí me costó tanto, al final, sí te forma un poco el carácter. Sí te forma. Eventualmente, pude entender esto. [...] Eventualmente, mi cerebro va a hacer *crack* y poder entender todas estas cosas que me parecen foráneas. [...] A mí me parece que hay muchas cosas [de la formación de la UP] que deben cambiar, pero en términos de, al menos prepararte para saber que la vas a pasar como el culo y a manejar estrés, la Pacífico fue muy buena”.

No solo ello, algunas de las asignaturas más exigentes de la Universidad, muchas veces, debían ser cursadas en paralelo, durante un mismo semestre. Incluso, algunos entrevistados las enfrentaron mientras realizaban sus prácticas preprofesionales, tal como revela el testimonio de Ramiro (Eco, p):

“El Banco [donde realizó sus prácticas preprofesionales durante su último año de estudios] era bien estandarizado, era una práctica por seis meses. Me contratan de nuevo una práctica de seis meses, porque me gustaba lo que hacía. Allí sí fue un desafío, recuerdo fue un desafío: llevaba pocos cursos, llevaba *paper* [el curso dirigido a realizar la tesina necesaria para obtener el bachillerato de Economía] y, en esa área del Banco, te explotaban, porque teníamos que hacer presentaciones al directorio, hacer modelos financieros, para ver si comprábamos una empresa, ¿a qué precio?. Allí aprendí muchísimo”.

Aquí, conviene recordar que, en términos generales, los entrevistados a quienes les chocó más la exigencia académica necesitaron entre uno y cuatro semestres para encontrar estrategias óptimas que les permitan enfrentar los retos académicos. Sin embargo, algunos egresados de la carrera de Economía aseguraban que la dificultad aumentaba durante el segundo año de su plan de estudios. En dicho período, dejaban de cursar las asignaturas comunes a las tres carreras y comenzaban a llevar cursos propios de su especialidad; es decir, conforme se ajustaban a la exigencia, la misma subía. Ciertamente, este proceso de ajuste también implicaba aprender, por cuenta propia, a controlar el estrés.

El proceso de desarrollo de estrategias de (auto)control del estrés que desarrollaron los entrevistados colisiona con las ideas que promueven la Pedagogía Universitaria y la Psicología Educativa. En efecto, Susanne Vogel y Lars Schwabe (2016: 1) señalan que enfrentarse a una multitud de exámenes y a plazos ajustados son algunos ejemplos de los diversos eventos que pueden generar altos niveles de estrés en los estudiantes. Según su sistematización de literatura, el estrés afecta notablemente la recuperación de la memoria y, entre otros problemas, genera el riesgo una caída en el rendimiento en las evaluaciones. Además, puede dificultar la actualización de los recuerdos a la luz de nueva información y provocar el cambio de un aprendizaje flexible y “cognitivo” por un comportamiento más bien rígido, similar a un “hábito”. Según Vogel y Schwabe (2016: 1), dichos cambios inducidos por el estrés generado en las aulas conducirían a algunas dificultades para aprender y recordar los contenidos.

La teoría del “*flow*” (Liao 2006) también destaca los perjuicios académicos de la excesiva presión académica. Según dicha teoría, los individuos experimentan ansiedad cuando sus desafíos percibidos son mayores que sus habilidades; en cambio, se aburren cuando sus habilidades percibidas son mayores que los desafíos que enfrentan. Además, responden con apatía si las habilidades percibidas y los desafíos son bajos. En cambio, las personas experimentan el “flujo” (*flow*) cuando son altas tanto sus habilidades como su percepción de los desafíos. Desde un punto de vista pedagógico, este último caso implica que

estarán motivados intrínsecamente³⁰⁷ a aprender (Liao 2006: 47).

Por su parte, diversos egresados de ambos grupos manifestaron que percibieron que los desafíos académicos que les impuso la UP eran superiores a sus habilidades y, ciertamente, experimentaron estrés. Sin embargo, no se amilanaron ni se desmotivaron a enfrentar esos retos. Por el contrario, se dedicaron a buscar soluciones por cuenta propia. En parte, esa búsqueda fue motivada por la falta de soportes organizacionales, incluso, por la indiferencia de sus profesores ante los riesgos de que jalen las asignaturas (también los motivaban la carga del proyecto parental y sus ambiciones personales). Curiosamente, las corrientes pedagógicas contemporáneas, entre ellas las que promueven una educación activa y creativa, plantean, en sus manuales de didáctica, que los docentes son fundamentales para prevenir o reducir el estrés:

Es recomendable que antes de iniciar el desarrollo de una clase se lleve a cabo una pequeña relajación, que los alumnos comiencen con una respiración adecuada, con el fin de limpiar la mente y preparar el subconsciente para que reciba los mensajes. [...] Los alumnos disfrutan más el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el maestro toma en cuenta los intereses predominantes a su edad; y habrá ocasiones en que, con la fantasía y el empleo del interés lúdico, se logre el aprovechamiento académico deseado y se evite el estrés. [...] Es necesario crear en el aula de trabajo un ambiente agradable, que motive al alumno a asistir a clases, que le haga recordar los conocimientos impartidos, que lo impulse a preguntar, a investigar, que despierte en ellos el deseo de aprender y que, si llega estresado, lo haga fijar su mente en algo diferente de lo que le ocasionó el problema (Cantú 2014: 132-133).

No obstante, **los testimonios de los entrevistados remiten a experiencias sistemáticas marcadas por la ausencia de las recomendaciones didácticas previas: por lo general, sus profesores de los cursos más desafiantes no los relajaban antes del inicio de las clases, no aplicaban estrategias lúdicas, no tomaban en cuenta sus intereses.** Por el contrario, muchas veces, les recordaban lo difíciles que iban a ser las evaluaciones y los altos porcentajes de desaprobación que históricamente habían generado sus asignaturas. De allí que, ante los desafíos académicos y los entornos educativos adversos, los entrevistados respondieran dejando de centrarse en el problema en sí: el estrés, sino buscando soluciones por cuenta propia, es decir, se concentraron en generar técnicas para enfrentar retos estresantes. Dichas técnicas están asociadas a los métodos que resultaron ser funcionales para mejorar el rendimiento académico, los cuales han sido descritos detalladamente en la subsección 2.2.4.5 que presentó las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos. **De allí podría desprenderse una lección (no generalizable ciertamente): diversos estudiantes aprenden a controlar el**

³⁰⁷ La literatura especializada suele distinguir dos formas de motivación. La intrínseca que lleva al individuo a involucrarse en una actividad por la actividad misma; mientras que la motivación extrínseca conduce a dedicarse a una actividad como un medio hacia un fin (Paul Pintrich y Dale Schunk 2002, citados por Paul Eggen y Donald Kauchak 2009: 59). “Los estudiantes motivados de manera extrínseca estudian arduamente para un examen, por ejemplo, porque creen que su estudio les valdrá altas calificaciones o una felicitación del maestro; los estudiantes motivados de manera intrínseca estudian porque desean comprender el contenido y consideran que aprender es algo valioso en sí mismo” (Eggen y Kauchak 2009: 59).

estrés y la ansiedad cuando son sometidos a situaciones y exigencias académicas estresantes, no cuando se reduce la dificultad de los desafíos académicos para que se ajusten al nivel en que ellos perciben que se ubican sus habilidades.

Ciertamente, el razonamiento previo debe ser contextualizado en el perfil de la población objeto de estudio y no debería ser extrapolado a poblaciones de estudiantes universitarios con perfiles diferentes. En efecto, los miembros de la población objeto de estudio, particularmente los de origen no privilegiado, fueron estudiantes que, ante la falta de soportes de nivel organizacional, en muchos casos, se sintieron forzados a enfrentar los desafíos académicos con los pocos recursos y capitales que pudieran fabricar por cuenta propia. Entre dichos soportes, destacan el ímpetu y el empuje que emergían de las presiones que ejercían sus familias, ya sea mediante la vigilancia, ya sea luego de que el estudiante tomaba conciencia de las expectativas de sus padres y/o del enorme esfuerzo que realizaban estos últimos para pagar sus estudios superiores.

A las diversas competencias blandas explicadas en los párrafos anteriores, deben ser añadidos los deseos permanentes de mejora y de superación. Estos últimos empataban con sus ambiciones académicas y las aspiraciones laborales. Ciertamente, este último grupo de actitudes se asocia a una fuerte competitividad. Debido al peso que le asignaron los entrevistados a esas aspiraciones y actitudes, merecen unas breves explicaciones a parte, las cuales son ofrecidas a continuación.

Las elevadas aspiraciones laborales y la competitividad:

Conviene recordar que las aspiraciones de progreso académico y laboral, al igual que la competitividad, habían comenzado a incubarse en los hogares de los entrevistados. Incluso, varios de ellos aseguraban que eran parte de sus rasgos innatos de personalidad. Sin embargo, la Universidad los llevó al extremo. Al respecto, los entrevistados de ambos grupos también recordaban a profesores que **los alentaban a desarrollar aspiraciones laborales elevadas, que les insistían su pertenencia a una élite y, en ese sentido, que al egresar serían lo más selecto del campo económico-empresarial del país**³⁰⁸. De esta forma, **la UP alimentaba sus ambiciones**. Como recordó César (Eco, np):

“Algo que sí te da la UP [...] es que te taladran la cabeza que puedes llegar a ser más, independientemente, de donde vengas y ese sí es un “super pro” de la UP. [...] Yo creo que la UP te da esta sensación y te empuja mucho a que busques más, que vales más y que puedes conseguir más permanentemente. O sea, eh, no te debes, cómo se llama, sentir satisfecho con algo pequeño, porque tienes que intentar apuntar a lo máximo que quieres. Yo creo que eso te lo empujan hasta por las orejas”.

Esa exposición permanente a discursos de ambición y destinos de superioridad empata con los hallazgos de Shamus Khan (2011), quien analizó los

³⁰⁸ Ciertamente, con dichos discursos, los profesores solían justificar la dificultad y exigencia de las evaluaciones de los cursos que enseñaban.

mecanismos a través de los cuales el colegio St. Paul (al cual calificó como “el reino privado de la élite de los EE.UU. durante los últimos 150 años”), facilita a sus estudiantes encarnar privilegios. De este modo, y tal como lo han hecho otras investigaciones, encontró que la formación de la élite y el “cultivo” de privilegios surgen de la cultura que es asimilada en dicha organización educativa; para lo cual son fundamentales las experiencias e interacciones que allí se desarrollan. Precisamente, Khan, quien es egresado del colegio St. Paul, había notado los particulares discursos a los que, de manera continua, eran sometidos sus estudiantes, a quienes les decían repetidamente que eran parte de “lo mejor de lo mejor” (Khan 2011: 4).

En especial, entre los miembros del grupo de origen no privilegiado, el proceso de generación de ambiciones de un rápido ascenso laboral fue claramente marcado por un ajuste de sus esperanzas subjetivas a las oportunidades objetivas, desarrollado de modo progresivo, a lo largo de la trayectoria universitaria. Ciertamente, la consciencia de dichas oportunidades (posiciones de alto mando en el sector corporativo) **no solo fue generada por los discursos de sus profesores y compañeros de estudios, sino también por las interacciones desarrolladas con estudiantes de últimos años y recién egresados de la UP** (amigos, jefes de prácticas, compañeros de alguna actividad paraacadémica de la Universidad, etc.), **quienes poseían elevadas ambiciones. Esa representación era reforzada por las experiencias que observaban**, ya que, en la práctica, **los estudiantes de últimos años y los recién egresados de la UP se insertaban rápidamente en el mercado laboral y, allí, progresaban de modo acelerado**. Precisamente, el relato César (Eco, np) detalló la manera en que un evento específico influyó sustancialmente en el ajuste de sus esperanzas subjetivas a sus oportunidades objetivas:

“Yo nunca me voy a olvidar, una vez, antes de salir al mercado laboral, te hacían llevar un curso y te hacían poner cuánto esperabas ganar de plata de acá a diez años. Yo me acuerdo que puse un monto, no me acuerdo, pero bajo, ponte 6.000 lucas [soles], 5.000 lucas, ya; porque mi vieja nunca ha ganado más de 6.000 lucas y mi papá menos, mi papá ganaba [...]. Puse un monto por allí y la media [el promedio] era, no sé, 20 [mil soles] [...]. Dije “claramente, yo estoy desfasado”; y creo que la mediana era entre 10 y 20 [mil soles]; y dije “Uf, claramente, estoy esperando muy poco de mí”, ya. Y eso se me quedó grabado: el desfase que yo tenía versus el resto”.

Resulta evidente que las actitudes y discursos aspiracionales de sus profesores, así como de sus propios compañeros de la Universidad, alimentaban el ambiente de competitividad de la UP. Tal como fue explicado en la subsección 2.2.4.4, que analizó el choque con la competencia académica, incluso, los entrevistados que objetaban el nivel tan extendido, arraigado (y, por momentos, agresivo) de competitividad que experimentaron en la Universidad, reconocían que no era posible substraerse de ella. Consecuentemente, la tendencia a sobrecargarse de actividades, incluso a presionar constantemente más allá de sus límites, era alimentada por los condicionamientos ejercidos por una cultura organizacional caracterizada por la competitividad. Esas presiones de los pares se evidencian en las dos siguientes explicaciones:

“Creo que la mayoría de las personas [alumnos de la UP] no son tan

conformistas, había mucha competitividad, también, y eso, también, como que te empuja a que tú también salgas, ¿no? A que salga eso de ti, ¿no? No es la competitividad de “ah ya, yo voy a ser el mejor; yo quiero esto”, ¿no?, pero “sí, oye, quiero lograr cosas, quiero seguir aprendiendo, quiero seguir ascendiendo, ¿no?, quiero seguir, ¿no? Lograr un poco de eso, ¿no?” (Chantal, Adm, np).

“Con las chicas de la UP que son amigas nuevas de otros colegios, con ellas siento que me jalen más; o sea, me empujan a seguir creciendo o a querer ser como ellas; porque algunas tienen posiciones un poco mayores que yo. Entonces, es como, “yo quiero lo que ellas tienen, quiero seguir creciendo, prosperar” (Silvia, Eco, p).

Así, el nivel de competencia académica imperante en la UP dejó una marca actitudinal duradera, marcada por la ambición, en la cual se mezclaron el deseo permanente de superación de los desafíos, las expectativas de destacados logros laborales, de veloz ascenso en la jerarquía de las empresas y, consecuentemente, de acelerado progreso socio-económico. En síntesis, el “apetito” por el éxito laboral. Dichas aspiraciones emergen de los siguientes testimonios (los resaltados en “negritas” han sido intencionalmente añadidos):

“A mí, **lo que me dejó mucho [la UP]** era, justamente, lo que va detrás a eso que percibía la gente, ¿no?, que **es ser perseverante, no rendirme; el tema de cada obstáculo, cada cosa nueva. Era las ganas de lograr el objetivo**, de lograr la meta; porque no fue, para mí, particularmente, como te conté, **no es que creo, definitivamente, ni tercio [superior de mi promoción] he sido, fue difícil terminar esa Universidad y lo logré**” (Claudia, Adm, np).

“**[La UP] [m]e ayudó bastante a tener perspectiva, a soñar un poco más en grande, tener ambición.** Me ayudó muchísimo a iniciar mi vida laboral y, en general, en general, este, **yo estoy bastante agradecido con la Universidad.** Fue una bonita etapa. **No comenzó tan bien como yo esperaba, pero la verdad que sí terminó muy bien desde todo punto de vista**” (Fernando, Eco, np).

“[En la empresa donde trabaja actualmente desde hace más de cinco años] [...] de las diez personas que me reportan tengo de todo [solteros, casados sin hijos, casados con hijos], [...] la que hoy está rompiéndola es una exPacífico, la contraté yo de hecho, y ha sorprendido a todos en [la empresa]. Creo que va a llegar muy muy lejos [...] en los últimos seis meses se ha desarrollado mucho más que gente que tiene diez años en la compañía. O sea, **tiene ese apetito de la UP [...] las demás chicas que tengo, me enfrente ahora de que, pues ven. Se sentían tranquilas en su carro y ha pasado un “fórmula 1” a su costado; más joven y que su capacidad de aprendizaje ha sido super rápida**” (Patricio, Adm, p).

Lo interesante de los dos primeros testimonios de los tres anteriores, ambos de egresados del grupo de origen no privilegiado, es que **recuerdan los retos y las dificultades académicas que enfrentaron durante su trayectoria universitaria. Sin embargo, finalmente, las superaron. En consecuencia, reconocen y agradecen la contribución de la Universidad a sus ambiciones; así como a su inserción y progreso en el campo corporativo.** Ciertamente, generar ambiciones que no se plasmen en éxitos en el mercado de trabajo hubiera conducido a frustraciones personales en el ámbito laboral. Sin embargo,

el trabajo de campo no se encontró con estos sentimientos.

En suma, las ambiciones generadas durante la trayectoria universitaria, o antes de ingresar a la misma, convergían en aspiraciones y objetivos similares. Así, la meta que compartían ambos grupos de entrevistados era conseguir pronto las “mejores” prácticas preprofesionales: en las “mejores” empresas (muchas de ellas del mundo corporativo), en las “mejores” áreas de dichas empresas, con las “mejores” oportunidades de quedarse trabajando cuando egresen de la UP o de que los convoquen a futuro para una plaza por su experiencia y contactos allí generados. Es más, los deseos de “acelerado” progreso laboral terminarán llevando a constantes cambios de empleo, tal como será detallado en la subsección 2.2.5.4, que analiza la aceleración de las trayectorias laborales. A ello, deben ser añadidas las expectativas de seguir estudios de maestría una universidad de prestigio, idealmente, de EE.UU. o de Europa. Ciertamente, dichas aspiraciones luego serían reforzadas por las experiencias en el mercado de trabajo. Para cumplirlas, necesitarían de otra competencia desarrollada debido a la exigencia de la Universidad: la habilidad para aprender permanentemente.

Las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje:

En términos generales, **las habilidades metacognitivas exigen que los individuos entiendan la manera en que aprenden. Se trata, en resumen, de procesos cognitivos que, cuando son desplegados con éxito, llevan a “aprender a aprender”. De este modo, a los individuos se les facilitará aprender por cuenta propia: autoaprendizaje.** Ciertamente, una gran cantidad de investigaciones se han interesado en analizar cómo reflexiona el estudiante respecto de su propio funcionamiento intelectual. El pionero contemporáneo de estas investigaciones es John Flavell, quien asocia la metacognición a lograr el entendimiento de los propios procesos y productos cognitivos (Perraudieu 1999: 217).

Desde una perspectiva pedagógica, Paul Eggen y Donald Kauchak (2009: 57) reconocen que es posible identificar señales del logro de habilidades metacognitivas. Por ejemplo, un individuo actúa metacognitivamente cuando se dice a sí mismo “voy a sentarme hasta el frente del salón de clases para no quedarme dormido” o “estoy cansado, me tomaré una taza de café antes de ir a clase”. Al respecto, Eggen y Kauchak (2009: 58) señalan que

la metacognición es una conciencia y un control de nuestros propios procesos cognitivos. Tiene usted conciencia de su atención (proceso cognitivo) y ejerce control sobre ella pasando al frente del aula o tomando una taza de café.

La investigación muestra que los alumnos que cobran conciencia del modo en que estudian y aprenden, y dan pasos conscientes para maximizar su aprendizaje, aprenden más que quienes estudian pasivamente (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2004).

En la presente investigación, el trabajo de campo evidenció que, nuevamente, **sería la exigencia de la Universidad la que influyó sustancialmente en la generación de competencias funcionales al progreso laboral; en este caso,**

las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje. En efecto, la magnitud de los desafíos académicos que enfrentaron obligó a los entrevistados a “aprender a aprender”; es decir, la UP los forzó a desarrollar estrategias para aprender por cuenta propia. Ello fue muy notorio en los testimonios de los miembros del grupo de origen no privilegiado, quienes aseguraban que, para mejorar su rendimiento académico durante sus primeros semestres, debieron aplicar un alto nivel de empeño para aprender los contenidos de diversas asignaturas de la UP, sobre todo, en el caso de los “cursos filtro”. No solo ello, fue necesario que profundicen sus conocimientos escolares, incluso, que aprendan desde cero para cubrir déficits de contenidos que eran de nivel escolar (de Matemáticas, Economía o idioma inglés).

En efecto, para los dos grupos de la muestra, **diversas asignaturas, sobre todo, las más difíciles de aprobar, los obligaron a aprender sus contenidos casi por cuenta propia: ya sea porque los profesores abarcaban una gran cantidad de temas en poco tiempo o porque las preguntas de las evaluaciones eran mucho más exigentes que los ejemplos aplicados por los profesores durante las clases.** Algunos estudiantes preferían el estudio en grupo, otros el estudio individual, otros una combinación de las dos estrategias previas. Algunos, primero, revisaban la teoría y luego practicaban aplicaciones o ejercicios; otros se inclinaron por la inducción: trataban de desprender la teoría de los ejercicios y otras las aplicaciones. **En todos los casos, la mayor parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje recaía más en los estudiantes y menos en el profesor.**

Las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje desarrolladas en la Universidad resultarían muy funcionales para un mercado laboral en cambio permanente; donde los procesos y procedimientos (contables, financieros, comerciales, logísticos, etc.), de modo continuo, son sometidos a innovaciones y, consecuentemente, a cambios y transformaciones. Particularmente, **las habilidades metacognitivas facilitan el aprendizaje permanente,** el cual es fundamental en un mundo empresarial donde el campo de la Informática acelera el lanzamiento de nuevos productos (herramientas para los negocios), cuyo manejo debe ser aprendido para evitar caer en una gestión obsoleta. En ese contexto, terminan siendo muy valorados los trabajadores que se adaptan fácilmente a los cambios; lo cual, a su vez, exige que puedan aprender por cuenta propia y rápidamente. En efecto, la velocidad con la cual ocurren las transformaciones en el campo empresarial no siempre ofrece tiempo suficiente para “volver a las aulas” o conseguir capacitaciones que respondan de modo pertinente a los cambios. De allí que resulte ideal cultivar una actitud orientada al aprendizaje por cuenta propia: que el individuo descubra cuáles son las estrategias de autoaprendizaje que mejor se ajustan a sus propias habilidades y sus rasgos de personalidad.

Aquí conviene aclarar que la noción de “aprender por cuenta propia”, en el contexto de la presente tesis, no necesariamente deba ser entendida como un aprendizaje individual, autodidacta o en solitario; sino como una actitud forzada por el reducido número de soportes de tipo organizacional que ofrecía la Universidad (servicios de tutoría, políticas de discriminación positiva, clases de reforzamiento o comunidades de aprendizaje fomentadas por la UP; incluso, la

aparente indiferencia de los docentes cuando las tasas de desaprobación de sus asignaturas eran altas). De allí que, entre las estrategias asociadas al aprendizaje por cuenta propia, puedan ser incluidas las clases particulares a las cuales acudían quienes podían pagarlas y, en especial, el estudio en grupo. Esta última solución a la falta de soportes de la organización universitaria revela la importancia de generar capital social; es decir, la habilidad para fabricar soportes de tipo relacional que contribuyan a enfrentar los retos académicos y, posteriormente, a superar los desafíos laborales, tal como será explicado al detalle en las secciones 2.3.4 y 2.3.8.

Ciertamente, los desafíos que enfrentaron los entrevistados y las estrategias que aplicaron derivan en una **conclusión: la Universidad desarrolla habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje sometiendo a una exigencia académica extrema en un ambiente marcado por la ausencia de soportes de tipo organizacional**. La combinación de las dos condiciones (exigencia académica y ausencia de soportes) obligaría a buscar “dentro de uno” o “por cuenta propia” los recursos necesarios para enfrentar los retos académicos. Dichos recursos pueden ser individuales (como desarrollar una técnica de estudio o una metodología de aprendizaje), pero también colectivos o externos (como lo son, respectivamente, el estudio en grupo o acudir a profesores particulares).

No obstante, al igual que en el caso del control del estrés, el razonamiento previo debe ser contextualizado en el perfil de la población objeto de estudio de la presente tesis: un grupo que, mayoritariamente, cargaba con la presión de un proyecto parental; un colectivo cuyos miembros, además, tendían a ser competitivos y ambiciosos. Se trataba, en suma, de un grupo motivado, ya sea extrínseca o intrínsecamente, por lo cual la conclusión del párrafo previo y su razonamiento no deberían ser extrapolados a poblaciones de estudiantes universitarios con perfiles diferentes.

En este punto, conviene notar que la mayoría de las competencias generadas por el currículo oculto de la Universidad del Pacífico están asociadas a actitudes y comportamientos necesarios para enfrentar retos muy académicos, muchos de ellos asociados a asignaturas cuantitativas o de tipo muy lógico-analítico. Entre dichas actitudes destacan el empeño, la dedicación, la mejora continua y el autoaprendizaje. Ciertamente, los entrevistados de ambos grupos reconocían otro resultado de la experiencia universitaria, el cual es muy funcional para los procesos de inserción y progreso laboral, pero no forma parte del currículo oficial de la UP: la red de contactos, tal como será explicado a continuación.

El *network*:

Uno de los recursos más importantes que dejó la UP a sus egresados es el denominado “*network*”. Aquí conviene precisar que, desde una perspectiva académica, el “*network*” alude a la red de contactos; mientras que el “*networking*”, al proceso de generación y a la gestión de dichos contactos. Aunque, en el campo empresarial no académico, los funcionarios de

las empresas suelen usar ambos términos como sinónimos. Más bien, desde la perspectiva de la academia, el *networking* es entendido como:

la habilidad para crear y mantener una red de contactos con personas que son – o serán – útiles para alcanzar las metas relacionadas con el trabajo o el objetivo propuesto en un contexto muy competitivo. Se relaciona con la habilidad en la creación de alianzas estratégicas para potenciar los negocios tanto con los clientes corporativos como clientes potenciales (Alles 2005: 368).

Sobre la base de una lectura sociológica, **el *networking* puede ser entendido como uno de los mecanismos más convencionales para fabricar capital social y, en el caso de la trayectoria laboral, orientado a las necesidades del progreso en el mercado de trabajo.** Ciertamente, la UP, más que dicha habilidad, facilitó la creación inercial (no intencional) de una red de contactos que resultaría muy funcional a los procesos de inserción y de progreso en el mercado laboral. Así, el principal mecanismo de fabricación de capital social en la UP se asoció a la generación de relaciones de tipo amical. Este tipo de relación fue destacada por Joseph (Adm, p), quien afirmó que la UP no solo le dejó un *network* laboral, sino una comunidad formada por amistades, una “red super potente de amigos”: “Este, mis amigos, te diría, que la mayoría están en posiciones similares a las mías, inclusive, mejores y es una comunidad bien chévere ¿no? O sea, veo a cualquier pata de la UP y “oye, qué tal”. Me dio muy buenos amigos; muy buenos recuerdos con ellos”. El testimonio de Silvia (Eco, p) apunta en una dirección similar:

“[El principal valor añadido de la UP] [n]o tiene nada que ver académico; para mí es mis amigas de la Universidad; o sea, para mí, son ellas. Por más de que parte de mi grupo es gente que estudió conmigo en el colegio, pero nuestro grupo es super, super cercano y, a medida que han pasado los años, imagínate: si nuestro grupo era de veinte personas y, dentro de las veinte, éramos como cinco cercanas o seis; este, poco a poco, ha ido creciendo en diferentes tiempos de mi vida, incorporando a otras personas que estaban dentro de esas veinte, pero que todas crecen y quieren crecer de la misma manera que yo”.

Aquí es oportuno recordar que existieron diversos mecanismos para fabricar dicha red de amigos. Uno de los más usuales se asocia a **la exigencia académica de la Universidad, la cual llevó al estudio en grupo. A su vez, esta última estrategia de aprendizaje facilitó la generación de amistades que se convertirían en parte de la red contactos.** Ciertamente, en el caso de los egresados de origen privilegiado, la red de contactos que serían funcionales a la inserción y al progreso laboral había comenzado a gestarse antes del ingreso a la Universidad. En dicho grupo, los contactos provenían de amistades y contactos de sus padres; así como de amistades generadas por los propios entrevistados en su trayectoria escolar y en los círculos a los cuales les permitió ingresar tempranamente su origen social. Como explicó Augusto (Eco, p):

“En mi caso, [el origen del *network*] ha sido 50-50 con la Universidad y el Colegio. De hecho, en el Colegio, porque es [menciona a uno de los cinco más caros del país], que está al nivel del [otro de los cinco más caros del país], el tipo de *networking* que se construye allí; en realidad, es sin querer queriendo, porque, de hecho, después, me di cuenta, ya cuando comencé a buscar trabajo, que sí me ha servido bastante. Y, en la Pacífico, también, sí recuerdo que en la Pacífico

también: amigos, papás de amigos; contactos, por allí, que surgían. Y bueno de allí, como que eso es la base para ir creciendo”.

En cambio, en el caso de los egresados de origen no privilegiado, el *network* que sería funcional a la inserción y progreso laboral comenzó a ser fabricado durante la trayectoria universitaria: las amistades allí generadas. Es más, pocos miembros de este último grupo incluían dentro de su red de contactos laborales a sus compañeros del colegio; a diferencia de lo que ocurría con los egresados de origen privilegiado. De allí que resulte interesante notar que los entrevistados del grupo de origen privilegiado mantienen vínculos amicales fuertes tanto con sus amigos del colegio como de la Universidad. En cambio, los de origen no privilegiado, como tendencia, mantienen vínculos más fuertes con sus amigos de la Universidad. Sea como fuere, ambos grupos destacaron que su paso por la UP les permitió generar una red de contactos muy valiosa no solo desde el punto de vista de la sociabilidad, sino también desde la perspectiva laboral. En efecto, **diversos egresados explicaron la manera en que dicho capital social les facilita resolver problemas laborales, desde microdesafíos empresariales cotidianos hasta retos corporativos de nivel estratégico**, tal como revelan los dos siguientes testimonios:

“Yo mensualmente tengo tres reuniones, tres cenas, con tres grupos diferentes de la Pacífico. Esto es como religioso. Yo no fallo a ninguna. Lo considero entretenimiento, obviamente, es recreativo, pero, o sea, la cantidad de conexiones; no necesariamente con ellos, sino [que digo] “Oye, sabes qué, me ha fallado mi proveedor de no sé qué: de limpieza, de seguridad”. [La respuesta de uno de sus amigos de la UP es]: “Yo te consigo uno hermano, tranquilo”. Ese, es como tener una biblioteca de contactos [...] es [un proceso] natural, o sea, porque incluso cuando te preguntan cómo va la chamba, cómo va tu negocio, que no sé qué. Le haces un resumen y, por allí, que, en ese momento, estás con una idea en la cabeza, que dices, por ejemplo, no sé, “sabes qué vinieron a verme de una empresa chilena que me ofreció un *software* para poder cotizar *online*”, [preguntas] “¿a manya, cuál, ah?” [te responden] “tal”. Y [preguntas] “¿cómo se llamaba el pata?”; [te responden]: “tal; y sabías que la competencia ya lo está haciendo”. Y, finalmente, en uno de esos contactos fue que implementamos un sistema nuevo de cotizaciones. Va desde proveedores, hasta que te pueden ofrecer potenciales clientes” (Javier, Adm, p).

“Tengo amigos economistas que son super como inteligentes; oye, tengo amigos que tienen puestos interesantes en otras empresas. Una amiga que le puedo llamar y decir “oye ¿en qué invierto?”, porque sabe mucho de este tema. O otra amiga que le puedo decir “oye, este tema de marketing ¿cómo, cómo, en cómo, lo enfocarías?” cambio de opiniones. Cosas así. La red de contactos también, por más que no te digan “te va a jalar a su trabajo”, pero te aporta en lo... O sea, puedo como mis amigos de la UP hablar de temas de negocios, de empresas, de crear empresas...” (Chantal, Adm, np).

Ciertamente, **el capital social fabricado en la UP también resulta funcional a la empleabilidad; es decir, para cambiar de empleo voluntariamente o conseguir uno nuevo luego de haber perdido el último**. En ese sentido, Yolanda (Adm, p) narró cómo un contacto de la UP le sirvió de puente para conseguir un puesto de trabajo:

“Un amigo de la UP, que es un poco mayor que yo, o sea, que era de otras promociones, ¿no?, le dije “oye, he visto este puesto de... especialista, no me acuerdo como se llamaba ya, yo le puse el nombre de especialista en marketing digital, para que la gente lo entienda, en linkedIn, este, y ¿puedes pasar mi CV a recursos humanos? ¿no?, porque si lo paso por la web, la página esta nunca va a llegar seguro, no conozco a nadie”. Ya; lo pasó. Pasé las entrevistas y entré a este puesto”.

La funcionalidad del *network* de la UP para conseguir empleos también puede ser desprendida del testimonio de Fernando (Eco, np), quien al momento de ser entrevistado laboraba en una sociedad del Norte:

“Las personas con las que más converso casi todos los días son mis amigos de la Universidad. Me ha dejado una red de amistades que están muy bien colocadas en el mercado peruano como para poder hacer *networking* y tratar de conseguir un empleo allí también. [...] Y eso me ayudó muchísimo, a conocer gente, a colocarme bien [en el mercado laboral], a tener experiencias, a ir a más reuniones, a tener roce. Entonces, este, dado que yo tuve esa base, esta calidad de educación que no todo el mundo tiene, eh, yo pude, como ya mencioné, arrancar desde un punto... desde una base más alta, ¿no?, eh, no solamente que mis padres, sino que muchos compañeros del colegio o familiares”.

Ciertamente, ya insertados en el mercado laboral, desde su etapa de prácticas preprofesionales, ambos grupos entenderían lo importante que es disponer de una red de contactos laborales, así como desarrollar las habilidades para mantener esa red e incrementarla. En otros términos, entendieron la importancia de generar la competencia del “*networking*”. Como será explicado con más detalle al momento de analizar la trayectoria laboral, en el mercado de trabajo, también aprenderían que, para facilitar la construcción y el mantenimiento del “*network*”, es necesario estar dotado de otras competencias blandas como la empatía, las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales. De este modo, ambos grupos comenzarían a sumar al *network* generado en la UP los contactos producidos durante su trayectoria laboral y en sus postgrados.

Por otro lado, sería posible suponer que, llegando a los últimos semestres de estudios en la UP, se rompió la segmentación o división entre el exogrupo y el endogrupo; es decir, que los estudiantes de origen no privilegiado se integraron a los grupos de alumnos de origen privilegiado. Sin embargo, el trabajo de campo reveló que ello no fue tendencia. Particularmente, los entrevistados de origen no privilegiado consideraban que la persistencia de las divisiones sociales, hasta finales de sus respectivas carreras, se debía a la continuidad natural de las amistades generadas por los estudiantes de las capas más acomodadas desde su trayectoria escolar y en los primeros semestres de su trayectoria universitaria (amistades que mayoritariamente también provenían de capas acomodadas). Por ello, los egresados de origen no privilegiado generaron sus primeras y más fuertes amistades con estudiantes que compartían la falta de vínculos con los grupos predominantes en la UP. En ese sentido, fue común la integración de los miembros del grupo de origen no privilegiado con estudiantes inmigrantes provenientes de provincias peruanas distintas a Lima, ya que estos últimos tampoco poseían vínculos, desarrollados antes de la trayectoria universitaria, con los grupos de estudiantes de origen privilegiado. Aquí, es oportuno recordar que todos los colegios de los cuales provenían los entrevistados de origen

privilegiado estaban ubicados en Lima Metropolitana.

Tal como fue descrito en la subsección 2.2.4.2, que analizó el choque con la heterogeneidad social, existían algunos espacios de integración, y con ello de generación de *network*, entre estudiantes de origen privilegiado con sus pares del grupo no privilegiado. Uno de ellos ocurría cuando los alumnos estudiaban la misma carrera y estaban en la etapa de cursos de especialidad (normalmente, luego de haber llegado al segundo tercio de su respectivo plan de estudios). En esta etapa, la masa de estudiantes de cada especialidad era menor, lo cual facilitaba cierta integración, por ejemplo, para estudiar en grupo o realizar sus trabajos académicos en equipo. Otros mecanismos de integración ocurrieron como resultado de algunos vínculos extraacadémicos, por ejemplo, en espacios deportivos, como el fútbol o el fútbol. Sin embargo, esos espacios no eran masivos ni generaron las más fuertes amistades.

En suma, **si bien las interacciones desarrolladas en la Universidad facilitaron la generación de redes de contactos que resultarían funcionales a la trayectoria laboral, cada grupo tendía a generar su *network* con pares de orígenes socio-económicos similares o cercanos a los suyos. No sería hasta el mercado laboral que diversos miembros de ambos grupos comenzarían a integrarse**, tal como será detallado y explicado en la sección 2.3.3, que analiza la endogamia característica de los egresados de la UP. Basta recordar que, dada la exigencia académica y las estrictas políticas de “selectividad”, lograr egresar de la Universidad era considerado como una especie de “rito de iniciación” por varios entrevistados. Ello, a su vez, contribuye a explicar, la fuerte endogamia laboral presente entre quienes consiguieron egresar de la Universidad del Pacífico, debido a que, más allá de sus diferencias en materia de origen social, una vez que se insertaban en el mercado de trabajo, se sentían parte de la misma “cofradía”, por haber enfrentado y superado los mismos desafíos académicos.

2.2.5 La trayectoria laboral

Para entender la trayectoria laboral, conviene iniciar mencionando que el trabajo de campo evidenció que, prácticamente, todos los entrevistados de la muestra central se encontraban laborando en el sector empresarial privado. Este último no solo abarca corporaciones, sino también empresas y emprendimientos personales y familiares con fines de lucro. Específicamente, eran parte de este sector 27 entrevistados de la muestra central, conformada por 29 egresados y egresadas, sobre la base de cuyos aportes serán desarrolladas las principales comparaciones para extraer las conclusiones de la investigación. De los dos restantes, uno era parte del “sector social”, también denominado “tercer sector”, (con mucha experiencia en organizaciones no gubernamentales) y otro era parte del campo académico³⁰⁹.

³⁰⁹ Conviene mencionar que, de los seis entrevistados restantes de la muestra de 35 participantes del trabajo de campo total realizado luego del piloto, todos laboraban en el sector empresarial privado.

Conviene reconocer que algunos de los 27 entrevistados de la muestra que trabajan en el sector empresarial privado habían pasado por prácticas preprofesionales o empleos en los sectores público, social y/o académico. Sin embargo, dichas experiencias fueron esporádicas, ya que sus trayectorias laborales terminaron concentrándose en el sector privado empresarial. Es más, los dos egresados cuyas experiencias en el mercado de trabajo no se concentraron en el campo empresarial (el que labora en el sector social y quien pertenece al campo académico), al inicio de sus trayectorias laborales, realizaron prácticas preprofesionales o trabajos en el sector privado empresarial.

Ciertamente, el predominio del sector privado en los perfiles laborales de la muestra no ha sido un resultado intencional, tal como fue explicado en la sección 1.4.1, la cual describió el proceso de levantamiento de datos. En efecto, a pesar del cambio en las estrategias de muestreo, no fue posible ubicar egresados de la población objeto de estudio con una larga trayectoria en el sector público. De allí que, en términos generales, al momento de revisar la explicación de las trayectorias laborales de ambos grupos (el de origen privilegiado y el de origen no privilegiado), el lector deba considerar que básicamente abarcan el campo privado empresarial y, en un número mayoritario de casos, al sector corporativo (grandes empresas, algunas de ellas multinacionales y otras de grupos económicos de origen nacional)³¹⁰.

También son incluidos dentro del campo privado empresarial los emprendimientos individuales que desarrollaron algunos de los egresados, así como las posiciones que llegaban a ocupar en las empresas de sus familias. Ciertamente, estos últimos casos han sido minoritarios. Sin embargo, todos los entrevistados que terminaron laborando en emprendimientos personales o en empresas de sus familias, primero, habían pasado varios años de su trayectoria laboral en el sector corporativo.

2.2.5.1 La etapa de inserción al mercado laboral: las prácticas preprofesionales

Conviene iniciar esta subsección señalando que, para fines de la presente tesis, la etapa de inserción en el mercado de trabajo (el inicio de la trayectoria laboral) corresponde a las primeras prácticas preprofesionales de los entrevistados, las cuales, obviamente, fueron realizadas mientras eran alumnos de la Universidad del Pacífico. Debido a ello, era común que compartan la carga laboral de sus prácticas con sus obligaciones académicas durante los ciclos o semestres académicos regulares. Asimismo, la mayoría de entrevistados también realizó sus prácticas durante los veranos que separaban un año académico de otro. En este segundo caso, normalmente, se dedicaban a laborar a exclusividad.

³¹⁰ Una muestra de esta orientación de las trayectorias laborales es la síntesis presentada en la tabla N° 9 de la sección 1.4.3, la cual fue elaborada con datos provenientes de las matrices Ageven. Allí, es posible observar que diez de los 14 entrevistados del grupo de origen no privilegiado cuyas trayectorias laborales se concentraron en el campo empresarial privado, en alguna etapa o a lo largo de la mayor parte de esa trayectoria, trabajaron en, al menos, una de las 30 empresas más grandes del país o en compañías del grupo económico que es propietario mayoritario o controla alguna de dichas corporaciones. La misma experiencia corporativa fue la de once de los 13 entrevistados del grupo de origen privilegiado.

Es importante recordar que, dentro de la dimensión individual (*ego*) de las matrices *Ageven*, fueron introducidas dos filas asociadas a la trayectoria laboral. La primera identifica los empleos (y prácticas preprofesionales) del entrevistado, permitiendo así ubicar el año en que fueron cumplidas dichas labores. Por su parte, la fila localizada inmediatamente debajo de la anterior precisa “cómo estableció el puente al trabajo”. Para esta última precisión, se acudió a la clasificación de los métodos de inserción en cada trabajo, presentada en la tabla N° 8 de la sección 1.4.3. De este modo, entre las diversas vías usadas para conseguir las prácticas preprofesionales, han sido identificadas tres a las que más acudieron los entrevistados para insertarse en el mercado de trabajo, especialmente, para conseguir su primera práctica.

Antes de ofrecer mayor detalle sobre las vías identificadas para conseguir la primera práctica preprofesional, conviene reconocer lo fundamental que resulta la etapa de inserción al mercado de trabajo para la vida laboral³¹¹. En ese sentido, **los testimonios de varios de los entrevistados de la presente investigación destacaron la importancia de la primera práctica preprofesional para el resto de su trayectoria laboral.** En términos precisos, explicaron que, **no solo permite al estudiante comenzar a aplicar los conocimientos aprendidos en la universidad, sino que, además, lo “expone” al mercado laboral.** Dicho de otro modo, quien no posee contactos con altos mandos del sector empresarial o un empleo asegurado debido a la existencia de una empresa familiar consolidada necesitará **demostrar que es competente en el campo corporativo para dar los primeros pasos y seguir avanzando en la trayectoria laboral.** Ello era denominado coloquialmente por los entrevistados como **“hacer currículum”**.

Precisamente, del trabajo de campo de la presente investigación, se desprende que la primera práctica preprofesional puede llegar a brindar diversos recursos (capitales) muy funcionales para el progreso laboral: experiencia laboral técnica (capital humano), desarrollo de habilidades sociales (capitales social, cultural y emocional), logros laborales (méritos, credenciales y capital simbólico), contactos laborales (capital social), etc. Así, **si el estudiante ha caído en el “lugar correcto” y se desempeña laboralmente de modo óptimo, podría acumular una gran cantidad de capitales que le ayudarán a mantenerse en condición de “empleable” y, a su vez, a seguir multiplicando los capitales funcionales al progreso laboral.** Ello facilita entender la angustia que, según

³¹¹ Por ejemplo, en los EE.UU., ha sido encontrado que el primer empleo que obtenían los bachilleres universitarios es uno de los principales predictores de su trayectoria laboral. De modo tal que quienes inician su trayectoria laboral con un empleo adecuado difícilmente terminan en condición de subempleados. En términos precisos, el 87% de los bachilleres que accedieron a un primer empleo adecuado siguieron ocupando puestos que coincidían con sus niveles de educación cinco años después. No solo ello, el 91% de los trabajadores que estaban adecuadamente empleados, al cabo de cinco años, seguían en ese nivel diez años después (Burning Glass Technologies y Strada Institute for the Future of Work 2018: 8). Asimismo, fue encontrado que una fracción minoritaria de los trabajadores escapa del subempleo. Específicamente, solo el 33% de los bachilleres cuyo primer trabajo los ubicó en una situación de subempleo lograron pasar a un trabajo que, para un bachiller universitario, correspondía a una condición de empleo adecuado y, en términos generales, permanecieron en dicha condición desde entonces (Burning Glass Technologies y Strada Institute for the Future of Work 2018: 18).

sus propios testimonios, sintieron diversos egresados, particularmente, los del grupo no privilegiado, cuando notaban que pasaba el tiempo y no conseguían una práctica preprofesional.

Conviene destacar que las vías para conseguir las primeras prácticas preprofesionales dependen del origen socio-económico. De este modo y tal como puede ser notado en la tabla N° 19, los egresados del grupo de origen privilegiado, mayormente, usaron “contactos” asociados a lazos sociales tradicionales: sus propios padres y parientes cercanos, así como amigos de sus padres y de sus familiares (38% de los entrevistados). Asimismo, fue común que se enteren de oportunidades laborales o sean recomendados para ellas por sus compañeros de la Universidad (31% de los entrevistados³¹²). Ciertamente, esta segunda vía se mezcla con las recomendaciones de sus amigos del colegio, debido a que, tal como fue explicado al analizar la trayectoria universitaria, con varios de sus compañeros de la Universidad, tenían amistad desde la época escolar.

Tabla N° 19
Métodos de inserción al mercado laboral*

¿Cómo estableció el puente a la primera práctica preprofesional?	Grupo de origen no privilegiado		Grupo de origen privilegiado	
1. Bolsa de empleo UP (banco de prácticas)	7	44%	2	15%
2. Contactos o recomendaciones familiares y amigos del entorno familiar. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES	4	25%	5	38%
3. Contactos o recomendaciones de amigos del entorno social [enamorado(as), deporte, playa, etc.]. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES			1	8%
4. Contactos o recomendaciones de compañeros del colegio. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES / NETWORK			1	8%
5. Contactos o recomendaciones de compañeros UP. NETWORK	2	13%	4	31%
6. Contactos hechos en antiguos empleadores o recomendaciones de antiguos empleadores. NETWORK				
7. Contactos o recomendaciones del postgrado (la organización) o de compañeros del postgrado. NETWORK				
8. Contactos o recomendaciones de profesores o jefes de prácticas de la UP. NETWORK	2	13%		
9. Convocatoria de <i>head hunters</i> .				
10. Plataformas laborales y avisos de fuentes externas a la UP.	1	6%		
11. Otros sistemas.				
Total muestra de cada grupo	16	100%	13	100%

* Son incluidos en el conteo los dos entrevistados cuya trayectoria laboral no se ha concentrado en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico. Ello se debe a que su proceso de inserción en el mercado de trabajo no ocurrió necesariamente en dichos sectores, sino en el campo empresarial.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

³¹² Es pertinente mencionar que las comparaciones estadísticas realizadas hasta el momento y las que serán presentadas en adelante solo poseen carácter referencial. Se acudirá a ellas cuando existan marcadas diferencias entre los resultados porcentuales de los grupos entrevistados y/o categorías de análisis. Dicha consideración referencial responde a que la presente investigación no constituye un estudio cuantitativo y las muestras no cumplen, ni siquiera, la “ley de los grandes números”.

Por su parte, **la mayoría de los egresados del grupo no privilegiado (44%) se insertaron al mercado laboral mediante las convocatorias para postulaciones a plazas de practicante preprofesional que ofrecía a sus estudiantes la Universidad del Pacífico.** El mecanismo que permite ello es la “bolsa de empleo” de la UP, que también es conocida como “bolsa de trabajo” o “banco de prácticas” (preprofesionales y profesionales). Precisamente, **los egresados del grupo de origen no privilegiado fueron forzados a acudir a la bolsa de empleo debido a que sus familiares y amigos tendían a carecer de contactos con personas en posiciones estratégicas en el sector corporativo.** En ese sentido, cuando poseían contactos, estos últimos ocupaban posiciones de baja responsabilidad (por ejemplo, asistentes administrativos) o, a lo sumo, de mando medio. Solo una entrevistada del grupo de origen no privilegiado estaba emparentada con una persona que había ocupado posiciones de nivel jefatural en el sector corporativo. En todo caso, los pocos entrevistados del grupo no privilegiado que poseían contactos en el sector empresarial trataron de conseguir su primera práctica preprofesional mediante dichos contactos. Particularmente, cuando, luego de semanas o meses de intento, no habían logrado conseguir prácticas por medio de la bolsa de empleo de la UP. De allí que el 25% de los entrevistados de origen no privilegiado haya usado dichos contactos como puente para conseguir su primera práctica preprofesional.

Ciertamente, conforme los amigos de la UP de los entrevistados del grupo no privilegiado se insertaban en el mercado de trabajo, también les servían de puente o contacto con las empresas donde practicaban o laboraban, ya sea para conseguir prácticas preprofesionales o empleos. Al respecto, conviene recordar que, en su mayoría, los amigos de los entrevistados de origen no privilegiado procedían de hogares con niveles socio-económicos similares al suyo.

En el grupo de origen no privilegiado, también aparecieron testimonios, según los cuales consiguieron su primera práctica preprofesional, así como prácticas posteriores, por medio de contactos de los profesores de alguna asignatura que habían cursado o estaban cursando. Aquí ocurrían dos dinámicas. En la primera, el profesor podía solicitar su *curriculum vitae* (CV) a estudiantes destacados de su curso para que pasen por procesos de selección de oportunidades de trabajo en el centro de labores del profesor. Ello era común entre los denominados profesores de tiempo parcial, quienes trabajan principalmente en alguna empresa, entidad pública u otra organización, por lo cual solo durante algunas horas a la semana enseñan en la Universidad. En la segunda dinámica, el estudiante solicitaba al profesor que le avise y/o recomiende si surgían oportunidades de prácticas en su lugar de trabajo o entre los miembros su *network*.

Aquí conviene mencionar que los entrevistados del grupo no privilegiado fueron quienes manifestaron mayor dificultad para conseguir su primera práctica preprofesional. Las razones de ello se desprenden del análisis realizado en los párrafos previos: los estudiantes de dicho grupo poseían menos contactos en el sector corporativo, por lo cual básicamente dependían de la bolsa de empleo de

la UP o de las recomendaciones que pudieran conseguir de sus profesores. En cambio, algunos de los entrevistados del grupo de origen privilegiado comentaron que, cuando no conseguían prácticas por medio de la bolsa de empleo de la UP, sus propios padres llamaban por teléfono algún gerente o directivo de una empresa, lo cual les aseguraba una práctica preprofesional o, al menos, una entrevista para una posición de practicante.

En este punto, es oportuno mencionar que los estudiantes de la UP de origen no privilegiado no aprovecharon los contactos de sus pares del grupo privilegiado. Ello se debe a que, tal como fue explicado en la subsección 2.2.4.2, durante la trayectoria universitaria, no fue eliminada la segmentación o división entre el exogrupo y el endogrupo. En efecto, en su mayoría, los estudiantes de origen no privilegiado no se integraron con los de origen privilegiado. Consecuentemente, para la etapa de inserción al mercado laboral, cada grupo había generado su *network* principal con pares de orígenes socio-económicos similares o cercanos a los suyos³¹³.

Por otro lado, la mayoría de entrevistados de ambos grupos reveló que comenzó a buscar su primera práctica preprofesional luego de haber completado el creditaje correspondiente a la primera mitad de su respectivo plan de estudios. El inicio de la búsqueda desde dicho momento se debe a dos razones fundamentales. En primer lugar, las normas de la UP demandaban que el estudiante haya aprobado el 60% del creditaje correspondiente a su plan de estudios para que las prácticas preprofesionales que realice sean “reconocidas” por la Universidad. En efecto, el reconocimiento de dos prácticas preprofesionales era parte de los requisitos exigidos para egresar de la UP. Por otro lado, la misma cultura de la Universidad que presionaba a los estudiantes a practicar tempranamente. Precisamente, cuando los estudiantes notaban que sus compañeros estaban practicando y ellos no, entraban en la “vorágine” colectiva por conseguir prácticas preprofesionales. Al respecto, conviene mencionar que algunos entrevistados mencionaron, debido a la experiencia de sus hermanos, que, en otras universidades, incluso del mismo Consorcio de Universidades, no existía esa constricción social. Más bien, les parecía que los estudiantes de otras universidades, que no enfrentaban necesidades de ingresos monetarios, trataban de realizar prácticas preprofesionales recién durante su último año de carrera o durante los veranos.

En suma, todos los entrevistados no enfrentaron similares dificultades o se beneficiaron de las mismas facilidades para conseguir su primera práctica preprofesional. En efecto, las brechas descritas en los párrafos previos ayudan a entender por qué los entrevistados de origen privilegiado se colocaron con mayor prontitud en el mercado de trabajo que sus pares de origen no privilegiado, lo cual puede ser observado en la tabla N° 20. Esta última ha sido elaborada con los datos de las filas de la trayectoria laboral de las matrices *ageven* y permite notar que la mayoría de entrevistados del grupo de origen privilegiado (el 77%) consiguió su primera práctica preprofesional en el año 2009 (es decir, al cuarto

³¹³ Ciertamente, al momento de egresar, el *network* de cada grupo había comenzado a incluir a sus pares de la UP de diferentes orígenes socio-económicos, debido a que, en el mercado de trabajo, esto es en las empresas donde comenzaron a laborar, los alumnos y egresados de la UP de diferentes orígenes socio-económicos sí tendían a una mayor integración entre ellos.

año de haber ingresado a la UP); mientras, en el caso del grupo de origen no privilegiado, solo el 31% había conseguido su primera práctica en dicho año. No solo ello, la tercera parte de los entrevistados de origen no privilegiado recién consiguió su primera práctica preprofesional en el año 2011, año para el cual todos los entrevistados de origen privilegiado ya habían practicado al menos una vez³¹⁴.

Tabla N° 20
Año de inicio de la primera práctica preprofesional*

Año	Grupo de origen no privilegiado		Grupo de origen privilegiado	
2008	2	13%	1	8%
2009	5	31%	10	77%
2010	4	25%	2	15%
2011	5	31%	0	0%
Total muestra de cada grupo	16	100%	13	100%

* Son incluidos en el conteo los dos entrevistados cuya trayectoria laboral no se ha concentrado en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico. Ello se debe a que su proceso de inserción en el mercado de trabajo no ocurrió necesariamente en dichos sectores, sino en el campo empresarial.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Ciertamente, conforme el estudiante o recién egresado pasaba por más experiencias laborales, iba ampliando su *network* (redes de contactos laborales), al cual incorporaba antiguos empleadores y compañeros de trabajo, los cuales podían ser egresados de la UP o de otras universidades. Progresivamente, estas redes se convertían en piezas claves para conseguir las siguientes prácticas preprofesionales o un empleo en condición de egresado, desplazando en importancia a los contactos por lazos sociales tradicionales y a la bolsa de trabajo.

Aquí, es importante distinguir el *network* de los contactos por lazos sociales tradicionales. Si bien, en ciertas circunstancias, ambas categorías pueden

³¹⁴ Conviene considerar que la mayor prontitud con la cual los entrevistados de origen privilegiado consiguieron su primera práctica preprofesional también podría deberse a que su avance en el plan de estudios fue más rápido que el de sus pares de origen no privilegiado; es decir, los primeros habrían llegado más prontamente al 60% de créditos aprobados de su plan de estudios (que es el requisito para que sus prácticas preprofesionales sean reconocidas por la UP). En efecto, al poseer una mejor base de conocimientos escolares, los estudiantes del grupo de origen privilegiado tendían a aprobar con mayor facilidad los cursos de la UP; además, no fue necesario que cursaran las asignaturas niveladoras; mientras que sus pares del grupo de origen no privilegiado sí debieron cursarlas, lo cual atrasó su avance. Finalmente, los egresados de origen privilegiado no debían interrumpir sus estudios o cursar menos carga semestral que la esperada debido a problemas económicos en sus hogares. Por el contrario, sus pares de origen no privilegiado debían cursar menos asignaturas o no matricularse en determinado semestre si sus familias enfrentaban problemas económicos, lo cual atrasaba su avance en sus respectivos planes de estudios y, consecuentemente, también atrasaba el inicio del período de búsqueda de prácticas por su llegada más tardía al 60% de créditos aprobados de su plan de estudios.

presentar intersecciones, en el caso del *network*, se trata de una red de contactos donde tiende a pesar más el mérito; es decir, es más probable que un antiguo empleador o un compañero de la Universidad recomiende a alguien para una posición si es consciente de que el recomendado es competente. Se trata de redes de contacto que están dispuestas a recomendar debido a que el trabajo y/o el desempeño académico del recomendado han sido destacados o, al menos, aceptables. En cambio, en los contactos por lazos sociales tradicionales, no necesariamente pesa el mérito, ya que la recomendación surge por parentescos o padrinazgos, incluso, con la expectativa de algún beneficio³¹⁵, sin importar las competencias del individuo recomendado.

Respecto de la discusión previa, **es importante considerar que los entrevistados insistieron que los egresados de la UP suelen recomendar para oportunidades laborales en un sentido más de *network***. Sobre la base de ese criterio, un tanto más meritocrático, es que recomiendan a otros egresados de la UP (o a compañeros de estudio en el caso de las prácticas preprofesionales). Incluso, recomiendan a amistades o contactos que generaron en otros ámbitos. Sin embargo y en línea con la lógica del *network*, este tipo de recomendaciones ocurren, **siempre y cuando, el recomendado evidencie un mínimo de competencia para la posición para la cual será recomendado**. De allí que dicha recomendación “condicionada” sea más común conforme el egresado avanza en su trayectoria laboral y suele ser ofrecida para posiciones que ocupa un egresado, pero no tanto un alumno universitario. Los propios entrevistados reconocían que **la exigencia de un mínimo de méritos, ya sean académicos o laborales, pretende evitar recomendar a una persona que no se desempeñará de manera óptima, ya que ello puede perjudicar el “nombre” o “reputación” de quien recomienda**. En última instancia, dicha “reputación” constituye un capital simbólico funcional para la empleabilidad en el mercado laboral; capital que no desean mermar.

También es justo mencionar que los propios entrevistados reconocieron que existen contactos “influyentes”, cuya recomendación puede llegar a garantizar una posición. En esa línea, fueron recogidos algunos testimonios; particularmente, entre los entrevistados del grupo de origen privilegiado. Sin embargo, la mayoría apuntó a que las recomendaciones de contactos “influyentes” suelen generar prácticas preprofesionales o empleos en plazas de muy poca responsabilidad dentro de la organización, particularmente, en empresas donde existen culturas organizacionales más meritocráticas y cuando es percibido que el recomendado no es muy competente. Por ejemplo, **cuando los funcionarios de la empresa son conscientes que la persona que consiguió un puesto por recomendación no posee suficientes méritos, le encargan que se dedique a organizar actividades de reducida relevancia para los resultados económicos de dicha organización, por ejemplo, los**

³¹⁵ Algunos casos de estos aparentes beneficios fueron narrados por los propios entrevistados. Por ejemplo, cuando grandes laboratorios farmacéuticos contratan (para prácticas preprofesionales o empleos) a hijos de médicos muy reconocidos quienes podrían recetar a sus pacientes los medicamentos que comercializa el laboratorio o usar su prestigio para influir en otros médicos y, así, conseguir que receten dichos medicamentos. Otro caso en esa línea es el de entidades financieras que contratan los hijos de los directores o gerentes de grandes empresas que son clientes de la entidad financiera o que podrían adquirir los productos de tipo corporativo que vende esta última.

eventos de confraternidad para los trabajadores de la empresa. Así, la persona “recomendada” era alejada del diseño o la evaluación de los proyectos más estratégicos de la corporación. Además, varios entrevistados señalaron que, muchas veces, la recomendación de un contacto “influyente”, sea por lazos sociales tradicionales o por mérito, no necesariamente garantiza conseguir la práctica preprofesional ni el empleo (cuando se trataba de un egresado). Según los testimonios de los propios entrevistados, por lo general, el contacto funcionaba como un enlace, tal como lo denota el propio término “contacto”.

Una situación típica, en la cual el contacto cumplía el rol de enlace, ocurría cuando un practicante estaba por dejar su puesto en una empresa, voluntariamente o porque su contrato vencía. En este caso, era común que su jefe inmediato le solicitara CVs de posibles reemplazos. Allí, se abría un abanico de posibilidades, por ejemplo, el practicante saliente podía pasar un solo CV, tal vez de un amigo muy cercano de la UP, y recomendarle a su jefe que lo contrate. El practicante saliente también podía facilitar a su jefe varios CVs y, en ese caso, podía o no recomendar, con cierto énfasis, a alguno de los candidatos que presentaba. Evidentemente, una sólida recomendación, especialmente, si el jefe inmediato estaba satisfecho con el practicante saliente, podía incrementar las posibilidades de que el recomendado obtenga la plaza, pero no necesariamente lo aseguraba.

A las rutas anteriormente descritas, es necesario agregar otro escenario: en muchas corporaciones, particularmente, en las más grandes y, en especial, en las multinacionales, existen políticas de contratación que son gestionadas por las áreas o gerencias de recursos humanos de dichas empresas. En estos casos, el funcionario que necesita personal para su área, a lo sumo, puede entregar, al área de recursos humanos, los CVs que ha recibido de su prácticamente saliente (o de su *network*). Sin embargo, ello no garantiza que área de recursos humanos lo considere dentro de las terna, es decir, dentro de un pequeño grupo de candidatos (normalmente, tres) que han pasado por varios filtros y evaluaciones (pruebas psicotécnicas, entrevistas y dinámicas por competencias, entre otras). De allí que suela ser política corporativa que el funcionario que necesita personal, únicamente, pueda escoger al candidato que ocupará la plaza entre la terna de CVs evaluados y filtrados por el área de recursos humanos.

Si ninguno de los candidatos de la terna satisface o convence al funcionario que necesita personal, el área de recursos humanos de la corporación vuelve a iniciar el proceso de búsqueda de candidatos y genera una nueva terna. Estos procesos responden a las políticas internas de la corporación. En el caso de las multinacionales, esas políticas, por lo general, son establecidas y auditadas por la casa matriz u la oficina central de la multinacional. Por colocar un ejemplo de esas políticas, ante la necesidad de cubrir una plaza de practicante o empleado, el área de recursos humanos busca en sus propias bases de datos de candidatos potenciales: antiguos practicantes de la empresa o CVs acumulados de procesos de reclutamiento y selección previos. También realiza convocatorias por medio de las bolsas de trabajo de las universidades cuyos egresados, históricamente, se han desempeñado mejor y han sido más eficaces para la satisfacción de las necesidades de la empresa. En algunos casos, el funcionario que necesita

personal para su área puede entregar CVs al área de recursos humanos, pero no siempre³¹⁶.

Por otro lado, en términos generales, los entrevistados comentaron que, durante sus prácticas preprofesionales, ejercieron labores que demandaban fundamentalmente el despliegue de competencias técnicas. Desde la preparación de informes, hasta la elaboración de indicadores con bases de datos. Ciertamente, en esta etapa de su trayectoria laboral, les resultó muy funcional su dominio de las herramientas informáticas que aprendieron en la Universidad.

Los entrevistados, normalmente, dejaban sus prácticas preprofesionales, simplemente, porque su contrato terminaba y necesitaban conseguir una práctica en otra organización, ya que las normas de la UP exigían que el estudiante haya completado dos prácticas preprofesionales diferentes para poder egresar de su carrera. Algunos decidían quedarse por un período adicional (normalmente, las prácticas tenían contratos de tres a seis meses). Ello ocurría cuando existía una combinación de algunos de los siguientes factores: un “buen” jefe y/o un clima laboral satisfactorio, el rubro los había “cautivado”, su posición ofrecía muchas oportunidades de aprendizaje o la empresa (sus jefes) les habían expresado posibilidades de que sean contratados como empleados luego de egresar. Sea como fuere, todos los entrevistados cumplieron el requisito de dos prácticas preprofesionales antes de egresar de la UP. Además, cerca de la tercera parte de los entrevistados realizaron más de dos prácticas preprofesionales. En efecto, en ambos grupos, fueron encontrados casos de entrevistados que habían realizado tres prácticas; incluso, un par de casos realizaron cuatro prácticas preprofesionales.

En este punto y antes de pasar al análisis de los primeros empleos como egresados, conviene mencionar la más importante diferencia entre las prácticas preprofesionales y las prácticas profesionales. Las primeras se ejercen cuando el trabajador aun es estudiante universitario; mientras que las segundas cuando ya es egresado. Ciertamente, en el segundo caso, el trabajador aun no goza de todos los beneficios laborales que, según la Ley, le corresponden a un empleado y, en promedio, su remuneración suele ser menor que la de un empleado. Además, existen diversas limitaciones para renovar los contratos de trabajo bajo la modalidad de prácticas profesionales por períodos prolongados. De allí que los practicantes profesionales suelen ser considerados por las empresas como trabajadores temporales que, simplemente, están “ganando” experiencia laboral. Al respecto, **lo interesante de la presente investigación es que no fueron encontrados casos de búsqueda de prácticas profesionales entre los entrevistados**, ya que ellos aspiraban a ser empleados apenas egresen. Es más, varios de los entrevistados de ambos grupos, pasaron directamente de la posición de practicante preprofesional a la de empleado (es decir, sin discontinuidad en la trayectoria laboral). Muchas veces, el cambio de condición ocurría en una misma empresa y era el resultado de una promesa, ya que era común que, a los practicantes preprofesionales que estaban por egresar, sus

³¹⁶ Para mayor detalle sobre las características de los procesos de reclutamiento y selección que aplican las grandes empresas que operan en el Perú, es posible revisar el trabajo de Becerra y La Serna (2010).

superiores les ofrezcan contratarlos como egresados apenas concluyan sus estudios universitarios.

En efecto, por lo general, los egresados de ambos grupos plantearon que, una vez que se insertaron al mercado laboral, los desafíos que enfrentaron fueron menos exigentes que los retos de la trayectoria universitaria. En otros términos, las actividades que realizaron en sus primeras prácticas preprofesionales no estuvieron marcadas por la enorme dificultad que sí caracterizó a los desafíos académicos que enfrentaron al insertarse a la vida universitaria. Aquí, conviene recordar que las experiencias recogidas evidenciaron que la base escolar fue experimentada como insuficiente para enfrentar las demandas de la vida universitaria (particularmente, entre los egresados de origen no privilegiado), pero la base formativa que les brindó la UP sí les permitió superar, con un esfuerzo más moderado, los desafíos propios del mercado de trabajo.

Ciertamente, lo que resultó más retador durante la etapa de inserción al mercado de trabajo fue la combinación de obligaciones académicas con obligaciones laborales. Ello ocurrió debido a que la mayoría experimentó altas expectativas de sus empleadores sobre su desempeño laboral, por lo cual les asignaban tareas “difíciles” de realizar, pero que, gracias a la base de conocimientos técnicos que generaron en la Universidad, no eran imposibles. Así, el principal desafío de las prácticas preprofesionales **se asocia a la gestión de los tiempos, ya que no solo eran realizadas durante los veranos, sino también durante los semestres regulares en los cuales los alumnos debían seguir asistiendo a clases**. Dado que varias de las labores que les eran encargadas implicaban jornadas de trabajo intensas, incluso, laborar horas extra, se reducía sustancialmente el tiempo disponible para cumplir las obligaciones propias de su condición de estudiantes universitarios.

2.2.5.2 Los primeros empleos en condición de egresados

Conviene comenzar esta subsección recordando que, en el trabajo de campo de la presente investigación, fue encontrado que los egresados no buscaban prácticas profesionales luego de egresar de la Universidad, sino que aspiraban a una posición de empleado. Ciertamente, salvo un par de casos, todos los entrevistados pasaron directamente de una posición de practicante preprofesional a una de empleado. No solo ello, el período de búsqueda del empleo, en condición de egresados, fue relativamente breve: cuestión de pocas semanas o, a lo sumo, tres meses. Incluso, era común que, a los practicantes preprofesionales que estaban por egresar, sus jefes les ofrezcan contratarlos como empleados apenas concluyan sus estudios universitarios. Así, en 15 de los 29 casos de la muestra total, el cambio de una posición de practicante a una de empleado ocurrió dentro de una misma empresa, tal como puede ser observado en la tabla N° 21.

Tabla N° 21
Transición al primer empleo en condición de egresados*

Le dieron continuidad, como empleados, a su práctica preprofesional en la misma empresa u organización	Grupo de origen no privilegiado		Grupo de origen privilegiado		Total incluyendo ambos grupos	
Sí	7	44%	8	62%	15	52%
No	9	56%	5	38%	14	48%
Muestra de cada grupo	16	100%	13	100%	29	100%

* Son incluidos en el conteo los dos entrevistados cuya trayectoria laboral no se ha concentrado en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico. Ello se debe a que su proceso de inserción en el mercado de trabajo no ocurrió necesariamente en dichos sectores, sino en el campo empresarial.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Según varios entrevistados, durante su experiencia preprofesional, entendieron el funcionamiento de la empresa y cómo realizar allí sus tareas (*know how*). Debido a su óptimo desempeño laboral, sus jefes les ofrecieron que, apenas egresen, los ascenderían de prácticas preprofesionales a posiciones de empleado. Esa eficaz respuesta ante los encargos que recibían de sus jefes lo asociaron a su dominio de las competencias técnicas que demandaban sus labores y a su facilidad para aprender. Esas habilidades, en términos de los propios entrevistados, se debían al proceso de “forjado del carácter” que ejerció la UP sobre ellos.

El proceso de “forjado del carácter”, descrito al detalle en la subsección 2.2.4.8.2, que analizó el currículo oculto de la UP, implicó que desarrollen competencias como la responsabilidad, la orientación a los logros, el empeño y la dedicación, así como la gestión eficiente del tiempo. Ciertamente, los entrevistados de origen no privilegiado eran quienes más asociaban esas competencias al gran esfuerzo de movilización de recursos intelectuales que fueron presionados a ejercer para así mejorar su rendimiento académico (o evitar ser expulsados de la Universidad). Por su parte, los egresados de origen privilegiado, como tendencia, reconocían el rol fundamental de la formación de la UP en el desarrollo de las mencionadas competencias, pero también señalaron que contribuyeron a dicho proceso la formación de sus colegios y las actividades extraacadémicas que algunos realizaron (como ciertos deportes, en el caso de quienes los practicaron a niveles semiprofesional o profesional).

Algunos entrevistados aseguraron que habían rechazado ofertas de pasar de practicante a una plaza de empleado apenas egresen, debido a que aspiraban a conseguir su “empleo soñado”. La idea del empleo soñado ya apareció en una investigación previa de La Serna (2021: 156), cuya población objeto de estudio fueron egresados de la UP que habían migrado a Lima desde otras provincias del país para seguir sus estudios universitarios. Tal como en dicha investigación, el trabajo de campo de la presente tesis no facilita presentar una noción compartida del “empleo soñado”. Sin embargo, de los testimonios recogidos para la presente tesis, es posible esbozar algunos de los principales rasgos del

“empleo soñado”. Así, para algunos entrevistados, correspondía a un trabajo que permite cumplir un “propósito” en la vida, una aspiración personal. Otros entrevistados lo asociaron a posiciones que permiten laborar en el campo específico que los atrajo cuando eran estudiantes; particularmente, un campo en el cual encontraron su “verdadera vocación” y/o del cual se “enamoraron” (al menos, cuando estudiaron los temas de dicho campo a nivel teórico en la UP). De los testimonios de otros entrevistados, también se desprende que el “empleo soñado” brinda capital simbólico: cierto reconocimiento y/o estatus en el sector corporativo. De allí que se asocie a posiciones de “responsabilidad” y en empresas reconocidas por su clima laboral y cultura organizacional, en la línea de los “*Great Place to Work*”³¹⁷; así como a plazas consideradas “boutique” dentro del campo corporativo. Finalmente, el “empleo soñado” constituye una posición con proyecciones de crecimiento continuo, en empresas que ofrecen una línea de carrera claramente diseñada. De allí que, si el empleo cumple todas o alguna de las condiciones o características mencionadas previamente, y dentro de cierto rango de remuneraciones, será preferido a otro mejor pagado.

Precisamente, la aspiración de conseguir el “empleo soñado” fue la que llevó a varios egresados a un período de búsqueda que duró algunos meses. Sin embargo, cuando el “empleo soñado” no era conseguido, tomaban aquel que les ofrecía condiciones salariales y no salariales aceptables. En efecto, el mercado de trabajo le evidenció a los entrevistados que el capital humano no basta para conseguir el “empleo soñado”. En la experiencia de los entrevistados y tal como será profundizado en la siguiente subsección, además de la credencial de la UP, pesaban mucho para conseguir el “empleo soñado” el *network*, los méritos académicos y las funciones realizadas como practicante preprofesional. Por ejemplo, Martín (Adm, np) comentó que, desde que estaba a mitad de sus estudios en la Universidad, soñaba con laborar en el campo del Marketing. Sin embargo, solo pudo conseguir prácticas preprofesionales en el sector financiero. Según el entrevistado, esa experiencia de prácticas lo había “encasillado” en un perfil laboral financiero. Debido a ello y a otras razones, consideraba que no pudo conseguir un trabajo en el área de Marketing. Fue necesario que pasaran más de tres años en el mercado laboral y que realizara sus postgrados en el campo del Marketing para que pudiera conseguir posiciones laborales en dicho campo, pero no en Perú, sino en el extranjero.

Por otro lado, es interesante notar cierto cambio en el peso de las vías usadas para conseguir trabajo, al comparar aquellas usadas para conseguir la primera práctica preprofesional con las que fueron usadas para conseguir el primer empleo como egresado. Así, al igual que en el caso del análisis de las prácticas preprofesionales, ha sido tomada la información de las dos filas asociadas a la trayectoria laboral que fueron ubicadas dentro de la dimensión individual (*ego*)

³¹⁷ “Un *Great Place to Work* es una organización que quiere conseguir excelentes resultados de negocio cuidando a las personas que forman parte de ella. Son empresas, asociaciones, universidades... que han comprendido el valor de los miembros de su organización para conseguir los objetivos que se proponen”. Las distingue su capacidad para equilibrar las tareas importantes con las urgencias; es decir, son conscientes de la importancia de reconocer, escuchar, desarrollar... y aplican dichas prácticas. “Suelen ser casos de éxito empresarial, porque están centrados en la mejora continua, porque se exigen siempre una mejor versión de sí mismos y por qué cuentan con el valor diferencial de tener ilusionados a sus empleados” (*Great Place to Work* 2021).

de las matrices *Ageven*. Precisamente, los datos extraídos de la fila que precisa “cómo estableció el puente al trabajo” permiten notar cambios en dichas vías, tal como lo resume la tabla N° 22. Así, los egresados de origen no privilegiado siguieron acudiendo principalmente (44%) a las convocatorias para postulaciones a empleos que ofrecía la UP mediante su bolsa de empleo. Sin embargo, la segunda vía en importancia (31%) que usaron para conseguir el primer empleo, por obvias razones, no había sido usada para obtener su primera práctica preprofesional: contactos generados en antiguos empleadores o recomendaciones de antiguos empleadores.

Tabla N° 22
Métodos aplicados para conseguir el primer empleo en condición de egresados*

¿Cómo estableció el puente al primer empleo como egresado?*	Grupo de origen no privilegiado		Grupo de origen privilegiado	
1. Bolsa de empleo UP (banco de prácticas)	7	44%		
2. Contactos o recomendaciones familiares y amigos del entorno familiar. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES	1	6%	3	23%
3. Contactos o recomendaciones de amigos del entorno social [enamorados(as), deporte, playa, etc.]. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES			1	8%
4. Contactos o recomendaciones de compañeros del colegio. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES / NETWORK			2	15%
5. Contactos o recomendaciones de compañeros UP. NETWORK	2	13%	5	38%
6. Contactos hechos en antiguos empleadores o recomendaciones de antiguos empleadores. NETWORK	5	31%	2	15%
7. Contactos o recomendaciones del postgrado (la organización) o de compañeros del postgrado. NETWORK				
8. Contactos o recomendaciones de profesores o jefes de prácticas de la UP. NETWORK	1	6%		
9. Convocatoria de <i>head hunters</i> .				
10. Plataformas laborales y avisos de fuentes externas a la UP.				
11. Otros sistemas.				
Total muestra de cada grupo	16	100%	13	100%

* Son incluidos en el conteo los dos entrevistados cuya trayectoria laboral no se ha concentrado en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico. Ello se debe a que su proceso de inserción en el mercado de trabajo no ocurrió necesariamente en dichos sectores, sino en el campo empresarial.

** En los casos en los cuales el primer empleo del egresado simplemente le dio continuidad a una práctica preprofesional realizada en una empresa, es considerada como vía para el primer empleo el método usado para conseguir dicha práctica.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Por su parte, los egresados del grupo de origen privilegiado siguieron acudiendo a contactos o recomendaciones de compañeros UP (38% de los entrevistados) y a contactos familiares; aunque se redujo su importancia (de 38% a 23%), la cual seguiría bajando conforme pasaban los años.

2.2.5.3 El progreso laboral

Luego de insertarse como empleados en el mercado de trabajo y conforme avanzaban en su trayectoria laboral, ambos grupos diversificaron sus vías para conseguir nuevos empleos. Además, comenzaron a especializarse en determinado sector. Ciertamente, tal como fue sintetizado en la tabla N° 9 de la sección 1.4.3, diez de los 14 entrevistados del grupo de origen no privilegiado que terminaron en el campo empresarial privado, laboraron, por lo menos una vez, en una de las 30 empresas más grandes del país. La misma experiencia fue la de once de los 13 entrevistados del grupo de origen privilegiado.

Respecto de los métodos aplicados para conseguir nuevos empleos, es interesante notar que, en el caso de los egresados de origen privilegiado, los contactos familiares y los lazos sociales tradicionales pierden peso y, cada vez era más importante el *network*. A manera de referencia, la tabla N° 23 muestra la vía que usaron los entrevistados para conseguir su último empleo (el trabajo en el que se encontraban al momento de ser entrevistados). Allí es posible notar que, en ambos grupos, el método más usado el *network*.

Tabla N° 23
Métodos aplicados para conseguir el último empleo*

¿Cómo estableció el puente al último empleo como egresado?	Grupo de origen no privilegiado**		Grupo de origen privilegiado	
1. Bolsa de empleo UP (banco de prácticas)	3	21%		
2. Contactos o recomendaciones familiares y amigos del entorno familiar. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES	1	7%	2	15%
3. Contactos o recomendaciones de amigos del entorno social [enamorado(as), deporte, playa, etc.]. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES				
4. Contactos o recomendaciones de compañeros del colegio. LAZOS SOCIALES TRADICIONALES / NETWORK			1	8%
5. Contactos o recomendaciones de compañeros UP. NETWORK	1	7%	2	15%
6. Contactos hechos en antiguos empleadores o recomendaciones de antiguos empleadores. NETWORK	4	29%	3	23%
7. Contactos o recomendaciones del postgrado (la organización) o de compañeros del postgrado. NETWORK	2	14%	3	23%
8. Contactos o recomendaciones de profesores o jefes de prácticas de la UP. NETWORK				
9. Convocatoria de <i>head hunters</i> .	1	7%	2	15%
10. Plataformas laborales y avisos de fuentes externas a la UP.	1	7%		
11. Otros sistemas.	1	7%		
Total muestra de cada grupo	14	100%	13	100%

* No son incluidos en el conteo los dos entrevistados cuya trayectoria laboral no se ha concentrado en el sector empresarial: el del sector social y el del campo académico.

** Para el caso de la egresada que se encontraba en condición de "desempleo", fue considerado el método que aplicó para conseguir el último empleo que había tenido en una corporación.

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Además, la tabla N° 23 muestra que las vías para conseguir empleos habían ampliado su variedad incluyendo recomendaciones de compañeros del postgrado, las bolsas de empleo de estas últimas y convocatorias de empresas reclutadoras o empresas de “caza talentos” (*head hunters*). Conviene aclarar que los tres casos que usaron contactos familiares (uno del grupo de origen no privilegiado y dos del grupo de origen privilegiado) corresponden a situaciones en las cuales el egresado asumió funciones en la empresa de su familia.

Respecto de las áreas en que se especializaron progresivamente los entrevistados de ambos grupos destacan las de finanzas, gestión y planeamiento, les siguen en importancia las de marketing, gestión comercial y negocios internacionales. En lo referido a los tipos de empresas, fue común el paso por bancos y otras empresas del sector financiero, así como por grandes corporaciones que manejan diversas líneas de productos de consumo masivo. Además, transversalmente varios entrevistados se especializaron en sistemas de información; a su vez, entre quienes terminaron laborando en el exterior, varios se colocaron en el sector *e-business* (*electronic business*) así como en grandes empresas del sector tecnológico. También fue encontrado un grupo de egresados que se había especializado en temas de consultoría.

En ambos grupos, fue posible encontrar emprendedores y entrevistados que tomaron las riendas o participaron de la empresa familiar. Aunque los entrevistados reconocían que, en sus primeros años de trayectoria laboral, prefirieron ganar experiencia en corporaciones antes de vincularse con las empresas de sus familias. Al respecto, conviene mencionar que los propios entrevistados comentaron que eran conscientes que esa experiencia les iba a permitir aportar más valor a las empresas de sus familias. Ciertamente, había una tendencia a encontrar más economistas y contadores en el campo de las finanzas; mientras que los administradores tendían a especializarse en temas comerciales y de marketing. Sin embargo, esas orientaciones no constituyeron una regla muy marcada.

Es importante reconocer que no fueron encontrados egresados especializados en el campo de los recursos humanos; además, fueron muy pocos los entrevistados cuya trayectoria se concentró en las áreas de logística y operaciones. Ciertamente, algunos habían pasado por dichas áreas; mientras que otros laboraban en empresas de transporte, pero en temas financieros, comerciales y de marketing. La poca participación de los egresados en el campo de los recursos humanos y en las áreas de logística se debería a que, desde esas posiciones, resultaría más difícil llegar a una gerencia general o a una posición en el directorio de una gran empresa. Evidentemente, estas últimas eran las posiciones más aspiradas a mediano o largo plazo por un grupo importante de egresados.

Asimismo, los entrevistados de origen no privilegiado dejaron de enfrentar dificultades para colocarse en nuevos empleos; por lo menos, en el nivel que experimentaron para conseguir su primera práctica preprofesional. De allí que, cuando pasaron por situaciones de desempleo, se trató, por lo general, de

períodos muy breves, ya que rápidamente obtenían otra posición. Cuando los períodos de inactividad laboral de los egresados eran prolongados, normalmente, se debía a razones voluntarias, por ejemplo, cuando salían del mercado de trabajo para dedicarse a sus estudios de maestría.

Es más, algunos entrevistados de cada grupo comentaron que llegaron a ser buscados por reclutadores o *head hunters*, los cuales les ofrecían posiciones en los sectores donde se habían especializado y en los cuales habían generado logros de nivel estratégico para las corporaciones en las cuales trabajaban (o habían contribuido significativamente a ellos). Sin embargo, para ser considerados en ese tipo de búsquedas o recibir propuestas laboralmente atractivas, además de haber progresado y ganado una experiencia laboral “valiosa” en determinado sector, era necesario haber obtenido una maestría orientada a su campo de especialidad en la escuela de negocios de una universidad prestigiosa.

Conviene mencionar que la experiencia laboral “valiosa” ganada en un sector es tan importante que una egresada comentó que la tendencia actual en el formato del *curriculum vitae* (CV) sigue orientada a colocar las empresas u organizaciones donde ha trabajado la persona y las posiciones que allí ocupó. Sin embargo, explicó que lo más importante es reseñar los logros alcanzados en cada posición: por ejemplo, el valor de incremento de ventas obtenido, el monto de reducción de costos conseguido, el número de clientes nuevos generados a la empresa, etc.

Para conseguir esos perfiles, comúnmente, los reclutadores se apoyan en los recursos que brindan las plataformas laborales y las redes sociales como el LinkedIn. Dicha red social facilita al reclutador conseguir candidatos con un perfil específico. Por ejemplo, el reclutador puede obtener varios CVs con la experiencia y los logros deseados si coloca en los criterios del motor de búsqueda los nombres de las empresas de donde le gustaría que provengan sus candidatos y las maestrías que le gustaría que hubieran cursado estos últimos.

Es importante reconocer que, debido a su mayor dotación inicial de capitales, los egresados de origen privilegiado tendían a llevar ventaja a sus pares de origen no privilegiado en materia de maestrías cursadas y experiencia laboral. Ciertamente, para ambos grupos, los primeros empleos fueron clave, debido a que allí comenzaron a ganar experiencia y reputación, así como a construir o enriquecer su *network*. Además, para el grupo de origen no privilegiado, comenzaron a romperse las brechas en materia de sociabilidad que habían experimentado en su trayectoria universitaria. Así, por razones asociadas a la endogamia de los egresados de la UP, que serán explicadas con más detalle en la sección 2.3.3, el *network* de cada grupo comenzó a incluir a sus pares de la UP de diferentes orígenes socio-económicos.

En relación con las funciones realizadas, en términos generales, los entrevistados comentaron que, durante sus primeros empleos, ejercieron labores que demandaban fundamentalmente el despliegue de competencias técnicas; especialmente quienes laboraban en los campos financiero y de consultoría. Ciertamente, en esta etapa de su trayectoria laboral, les resultó muy funcional

su dominio de las herramientas informáticas que aprendieron en la Universidad. Los testimonios recogidos apuntaban a que las habilidades informáticas, tal como muchas otras competencias duras, son fundamentales en la primera etapa de la vida laboral: no solo durante las prácticas preprofesionales, sino hasta los tres primeros años luego de haber egresado (incluso hasta los cinco primeros años). En esa línea, se encuentran las consideraciones que César (Eco, np) aplica cuando debe seleccionar personal: “¿Cuáles son cosas que la UP sí va a tener, que otras universidades no van a tener? Si es un analista como que de rango bajo, el de la UP sale sabiendo Excel... y sé que eso va a hacer que crezca más rápido [...]”

No solo ello, diversos entrevistados señalaron que siguieron aprovechando sus habilidades informáticas durante toda su trayectoria laboral, no solo en el Perú, sino también en el extranjero. Según sus testimonios, durante los primeros años de la trayectoria laboral, las habilidades informáticas son fundamentales debido a que permiten responder con rapidez los requerimientos de información de los tomadores de decisiones: los analistas séniores, los jefes y los altos mandos de las organizaciones donde laboran. Precisamente, para los procesos de mejora continua de las empresas, ayudan, significativamente, la organización y síntesis de una gran cantidad de datos, así como la automatización de los reportes. Allí, resultó fundamental el dominio del Excel, particularmente, el manejo de macros, de tablas dinámicas, y de fórmulas y funciones lógicas.

Sin embargo, conforme el egresado asumía mayores responsabilidades en la empresa, debía analizar la información y tomar decisiones. En esa etapa, un dominio profundo de las herramientas informáticas brinda autonomía y rápida capacidad de respuesta, sin importar si se labora en un área financiera, comercial, de mercadeo, de estrategia y planeamiento, o de recursos humanos. Para entender el origen de dicha autonomía, conviene mencionar que los analistas y jefes de áreas comerciales o de mercadeo, suelen estar a la espera de que el área de la empresa que centraliza y procesa datos les brinde la información que solicitan, la cual constituye uno de los insumos más importantes para tomar decisiones estratégicas. No obstante, según los entrevistados, el egresado de la UP no depende del área que genera información, debido a que él mismo procesa los datos y los organiza en función de sus necesidades. Ello le permite percibir e interpretar, prontamente, las señales del mercado y plantear rápidamente estrategias más eficaces para responder a los cambios del entorno.

La ventaja de los egresados de la UP está alineada con un giro en la gestión de las empresas. Dicho cambio implica, por ejemplo, que el *marketero* genere su propia información y no solo se dedique al planeamiento de las campañas de sus productos. Así, esta segunda función deja de depender del soporte que brindan las áreas de inteligencia comercial o analítica de negocios (*Business Analytics*). En términos de los entrevistados, ello no solo requiere de pericia en las herramientas del Excel, sino también de capacidad para desarrollar códigos (*coding*) y del manejo de herramientas de gestión y visualización de la información, como los *dashboards*³¹⁸. En ese sentido, Eloísa (Adm, np) explicó

³¹⁸ Un *dashboard* es una herramienta utilizada para la gestión de la información y para inteligencia empresarial, la cual organiza y almacena datos desde varias fuentes. Asimismo, los muestra gráficamente, de una forma en que resulta fácil entenderlos y analizarlos (Melo 2022).

detalladamente el rol que desempeñaron las habilidades informáticas que adquirió en la UP en su progreso laboral:

“El valor añadido de ese curso [Informática para Negocios] es que tú mismo puedes gestionar tu información y te vuelves independiente. ¿Por qué?, porque, si tú no sabes manejar tu información y tienes que esperar a que otras personas te lo den masticadito, ¡uy!, tu trabajo se demora, porque en la empresa cada uno está en lo suyo, ¿no?, y hasta pedir la base de datos del otro y que “no sé qué”, y que me lo den en el cuadro adecuado, porque, sino, no entiendo, ¿no?, y, de allí, sacar informaciones. Porque, al final, la UP, claro, te enseña para armar estrategia, una mente... es más gerencial, de alto rango, pero, para llegar allí, o sea, para llegar allí, uno tiene que [...] saber analizar, uno tiene que saber manejar su información. Mucha gente se queda estancada, porque está esperando que le pasen la información, ¿no?, y, si no le pasan, pues, no, es que “todavía no me lo pasan”. Entonces, lo que yo he hecho y me ha servido es como que “¡no importa!, dame lo que tengas” y yo misma me desenvuelvo, yo misma me hago mis cuadros, yo mismo... y, además, también, al momento de analizar, puedes tú..., tienes la flexibilidad de analizar más variables, ¿por qué?, porque “oye, mira, no lo quiero ver de esta manera, yo creo que nos sirve más si lo vemos en porcentaje”, y vas a ir tú amoldando, ¿no?, y vas a medida que estás analizando, viendo cómo, qué empresa te sirve más o “puedes concluir de otra manera si lo ves así”, porque tú misma estás gestionando tu información a diferencia de depender de otra persona y decirle “ay, no entiendo” [...] Y al ser independiente, te vuelves más rápido en eso y también presentas información que otras personas no lo [sic] tienen, porque ha salido de tu cabeza, lo has hecho tú, ¿no?, y destacas” [...] “Por ejemplo, cuando haces herramientas o generas *dashboards*, generas informes, que, al final, por ejemplo, otra persona, o un director o un gerente o alguien te dice “oye, has armado un proceso en el cual”, a mí me ha pasado, “que nosotros habíamos contratado a [una consultora internacional] para poder hacer algo parecido y, mira, y lo has hecho tú”, ¿no?, es como que con el conocimiento que nos habían dado de manejar un Excel [en la Universidad del Pacífico], nada más, ya está. Y es como que se pueden ahorrar de repente contratar a una consultora tipo [*Big Four*³¹⁹] para que te haga algo que, con un conocimiento suficiente de Windows, de Excel, lo puedes hacer [tú mismo], tranquilamente”.

El giro en la gestión de las empresas, orientado a la generación de información por cuenta propia, también, demanda del dominio de lenguajes de programación, como el “R”, que no eran enseñados cuando los entrevistados cursaban sus estudios universitarios. Por ello, algunos egresados fueron presionados por el mercado laboral a aprenderlos. Como recuerda Martín (Adm, np):

“Lo otro que me ayudó mucho fue el tema de Informática. Hasta ahora, Excel, soy pionero en Excel. Sé mucho más de Excel que otros [naturales del país extranjero donde labora] en mi oficina. De hecho, todavía usan Excel y me va muy bien con el Excel; no me quejo. Este, creo que Informática me ayudó muchísimo. Este, de algo que, sí, me quiero actualizar más es en el tema de hacer *coding*, todo lo que es códigos, hacer *coding*, con, por ejemplo, con “R”, [...] lenguaje de programación creo que sí es algo que la UP debería, a un nivel básico, no sé si avanzado o básico, pero... porque, ahora, incluso, para

³¹⁹ Las “*Big Four*” son las cuatro empresas transnacionales de auditoría y consultoría en temas de contabilidad más importantes en el nivel mundial. Se trata de KPMG, Deloitte, Ernst & Young (EY) y PricewaterhouseCoopers (PwC).

Marketing, este, no solo es que te dan todo comidito. Ya las áreas de *Business Intelligence*, o sea, ya no están muy relevantes, ahora quieren que los Marketeros sepan las dos: tiene que saber programar y tiene que saber hacer una campaña”.

Ciertamente, los testimonios previos evidencian que el despliegue continuo de habilidades informáticas está atado a otras competencias que, tal como fue explicado anteriormente, se ubican en el currículo oculto de la UP. Por ejemplo, el pensamiento analítico y las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje. La primera permite aprovechar al máximo los datos y, sobre la base de ellos, tomar de decisiones. Por su parte, las habilidades metacognitivas facilitan el aprendizaje permanente, el cual es fundamental en un contexto donde el campo de la Informática acelera el lanzamiento de nuevas herramientas funcionales para la toma de decisiones y la superación de los desafíos empresariales.

Sea como fuere, según los entrevistados de los dos grupos de la muestra, las ventajas informáticas previamente descritas, les facilitaron acelerar su progreso laboral en sus primeros años en el mercado de trabajo. Particularmente, a varios, les llamaba la atención que, después de cuatro o cinco años de haber egresado de la UP, ya tenían subordinados de mayor edad que ellos, incluso, por décadas. No obstante, para llegar a posiciones de mando ya era necesario que despleguen otras competencias, particularmente, *soft skills*. Como comentó Salomón (Adm, np):

“Cuando están entrando en este proceso de inserción laboral y necesitas a alguien, un practicante que te haga cálculo, que te saque bases de datos y de más, “oye, este [de la UP], porque te va a sacar una tabla: ta, ta, ta, sí”; pero, cuando vas escalando, subiendo, ya no, necesariamente, necesitas a alguien con ese perfil y quieres alguien que te lidere y un líder no es el cerebritito necesariamente, puede, pero no es esa persona que corriendo modelos matemáticos y macros y programaciones. ¿Te va a ayudar?, sí, pero no es solo eso”.

La importancia de las *soft skills*, cuando han pasado los primeros tres, cuatro o cinco años de egresados y la contribución de los postgrados (maestrías) a su desarrollo, serán explicadas al detalle en el capítulo 2.3, el cual analiza y discute los factores asociados al progreso en el mercado de trabajo. Por lo pronto, conviene adelantar que, luego de sus cinco primeros años de trayectoria laboral como egresados, en diferente medida, los entrevistados comenzaron a sentir que el mercado de trabajo los presionaba a obtener un grado de maestría en su campo.

Por otro lado, en relación con las principales razones para dejar sus empleos, entre las principales, destacó la presencia de un “mal jefe”. Incluso, en posiciones adecuadamente remuneradas y/o en empresas donde la cultura y el clima organizacionales eran aceptables. Podría pensarse que un “mal jefe” es alguien que sobrecarga de trabajo a sus subalternos, pero los testimonios de los entrevistados no apuntaron a ello. Es más, los egresados de ambos grupos esperaban que sus superiores los carguen de obligaciones y responsabilidades, en parte, porque ello mejoraba sus credenciales (“hacían currículo”), en parte, porque ello les permitía “aprender” la parte operativa de su campo laboral y, así,

ganar experiencia. Más bien, entre los diversos rasgos de un “mal jefe”, destacaron que no exige ni lleva a los límites a sus subordinados³²⁰.

Para otros entrevistados, un “mal jefe” es alguien de quien no es posible aprender, ya sea porque no domina su campo o porque, si tiene experiencia valiosa, no la comparte. En asociación a esto último, también era considerado como un “mal jefe” quien monopoliza a sus funcionarios más eficaces y eficientes. Por ejemplo, no permite que sus mejores subordinados participen en proyectos de otras áreas de la empresa por temor a que les ofrezcan posiciones más atractivas y, así, los pierda. También fue ubicado como “mal jefe” quien no le delega responsabilidades al subalterno, a pesar de que existen actividades o proyectos en los que este último podría aportar. De este modo, un “mal jefe” somete a labores rutinarias; además, no “expone” a sus trabajadores. Esto último ocurre, por ejemplo, cuando el jefe no brinda el reconocimiento adecuado a los logros de su subordinado ante los altos mandos de la empresa y, por el contrario, los hace pasar como si fueran propios.

Ciertamente, para caer en la categoría de “mal jefe” es necesario poseer más de uno de los rasgos anteriormente descritos, debido a que la presencia de solo uno de ellos no necesariamente lleva al egresado de la UP a buscar otro empleo, mucho más si la remuneración es atractiva y existen posibilidades de crecimiento, a pesar del jefe. Para que los entrevistados decidan buscar nuevos empleos, era necesario que sientan que estaban subordinados a un jefe cuyas conductas perjudicaban su progreso laboral.

Claro está que el deseo de salir de la empresa era casi inmediato cuando el mal jefe pasaba a un nivel “tóxico”. Según los entrevistados, en esta categoría, caen los superiores que ejercen el denominado “*micromanagement*”, es decir, el jefe que aplica una hipervigilancia, casi obsesiva, de las actividades de sus subordinados. Ello atrasa el trabajo de las áreas conducidas por este tipo de superiores y deteriora el clima organizacional. Se trata, por ejemplo, del jefe que constantemente revisa hasta el último detalle de los análisis o informes que realizan sus funcionarios y, cuando no encuentra errores, simplemente, les solicita ajustes que no aportan, como cambiar el tipo de letra del reporte o los colores de la presentación.

Dentro de la categoría del “jefe tóxico” también están quienes no dominan el tema o las herramientas analíticas que sí maneja con pericia el subalterno, pero, no atienden las recomendaciones de este último; en algunos casos, porque no desean salir de su “zona de confort”. La toxicidad ocurre cuando la “terquedad” del jefe lleva fallas o problemas y este último culpa de los errores a sus subordinados. Para otros entrevistados, un “jefe tóxico” carece de habilidades sociales y suele ejercer autoritarismo, prepotencia, incluso, algunas formas de

³²⁰ Es oportuno insistir, tal como fue hecho para otros hallazgos de la presente tesis, que los rasgos de un “mal jefe” que están siendo descritos sobre la base de los testimonios de los entrevistados no deberían ser extrapolados a poblaciones que egresaron de otras universidades. En efecto, los miembros de la población objeto de estudio ya han evidenciado rasgos particulares (perfiles, preferencias y conductas), lo cual dificulta realizar generalizaciones más allá de dicha población. Incluso, los hallazgos de la presente investigación no deberían ser asignados a los propios egresados de la UP que pertenecen a promociones distantes por uno o más lustros que aquella cuyos cursos de vida son objeto de análisis.

violencia emocional: por ejemplo, cuando hay algún problema, como una caída de ventas o una pérdida de clientes, en lugar de dialogar con sus subalternos para entender el origen del problema y buscar soluciones conjuntas, simplemente, acude a amenazas de despido y formas de violencia verbal, como gritos, asumiendo que ello solucionará el problema.

En algunos pocos casos, los entrevistados comentaron que cambiaron de trabajo, porque habían caído en empresas con culturas y climas en los que no encajaban. Aquí, conviene detenerse para brindar nociones de estas dos últimas categorías, a las que ya se ha aludido anteriormente: la “cultura organizacional” y el “clima organizacional”, en el sentido que las entendían los entrevistados debido a su formación y entorno laboral. Ciertamente, la noción de cultura más arraigada en el campo empresarial se asemeja a uno de los diversos conceptos de cultura que han sido desarrollados desde la Antropología: el modo de vida de un grupo humano. En efecto, Eduardo Bericat (2018: 125), sobre la base de los aportes de Edward Burnett Tylor y Ralph Linton, propone que la cultura se transmite y se comparte; de allí que constituya la herencia social de los individuos que pertenecen a un colectivo. Desde esta perspectiva, entre los elementos de la cultura, se encuentran diversas prácticas sociales que tienden a reproducirse a lo largo del tiempo: ideas, creencias, valores, actitudes, hábitos, normas y pautas de comportamiento.

El campo empresarial ha asumido los elementos previamente explicados al ofrecer nociones de “cultura organizacional”. Precisamente, desde la perspectiva del *Management* y la Administración de Recursos Humanos, Andrew Mayo (2012: 195) define la cultura de una organización como su “manera de hacer las cosas”. Ello abarca sus valores y creencias, normas de comportamiento, políticas redactadas y difundidas entre los miembros de la organización, etc. En ese sentido, plantea:

Culture is ‘the way we do things around here’. There will always be layers of subculture within an organisation of any size, based on location and nationality, history, dominant figures of the past, and so on. But many of the ways in which we do things – systems and processes – are dictated from some central point (Mayo 2012: 195).

A su vez, el clima de una organización es parte de su cultura. Precisamente, el clima se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto de diferentes dimensiones de esta (Gadow 2011: 61). De allí que el clima sea considerado como la superficie o la cara de la cultura de una organización. En términos más específicos, el clima organizacional:

[p]uede ser medido y modificado con programas de desarrollo organizacional, mientras que la cultura es más difícil de medir directamente y modificar hacia una dirección deseada. Mientras la cultura es más estructural, el clima posee un carácter más temporal, pues los factores internos o externos que actúan sobre él pueden cambiar con mayor fluidez (Gadow 2011: 62-63).

Realizada la distinción previa, los entrevistados que dejaban una empresa por descontentos con su cultura organizacional apuntaban a que se trataba de empresas que, como la mayoría de negocios, se preocupaban por generar

rentas. Sin embargo, en dicho proceso, su cultura toleraba conductas que los entrevistados consideraban reprochables o, incluso, inmorales: deslealtad con los clientes o proveedores, hasta presencia generalizada de violencia verbal de superiores hacia los subordinados. En algunos casos, la cultura de la organización no se limitaba a la tolerancia de dichas conductas, sino que pasaba a la promoción de prácticas que los entrevistados no consideraban éticas ni socialmente responsables; por ejemplo, ocultar información relevante o engañar a sus clientes con tal de incrementar ventas o bajar los costos.

Otra razón para cambiar de empleo, explicada por algunos entrevistados, ocurría en empresas con culturas y climas organizacionales adecuados, pero donde sentían que sus labores se habían vuelto rutinarias. Básicamente, se trataba de situaciones en la cuales la posición del entrevistado no le ofrecía nuevos retos ni aprendizajes. La fuerza de este motivador para cambiar de empleo aumentaba cuando sentían que se estaban estancando; por ejemplo, cuando no “visualizaban” espacio para avanzar a mayores posiciones en la jerarquía de la organización, al menos, en el corto o mediano plazo.

Incluso, fueron encontrados casos de egresados que habían dejado un empleo con adecuadas condiciones salariales y no salariales, simplemente, porque deseaban un empleo en otro rubro que les permita mayores aprendizajes o les brinde experiencias que sabían que podían capitalizar a futuro. En algunos casos, se trataba de migraciones laborales temporales, a rubros o sectores que no eran de su interés. A pesar de ello, los entrevistados consideraban que las experiencias en esos rubros les brindarían beneficios, ya sea credenciales laborales valoradas por el mercado de trabajo (“hacer currículum”), ya sea una base de conocimientos que les faciliten tomar mejores decisiones en su campo de real interés. Un ejemplo ilustra ese tipo de motivaciones: un egresado desea progresar en el sector de marketing de entidades financieras (llegar a ser el gerente de marketing de un banco grande, una compañía de seguros o una AFP). Para ello, por un tiempo deja el área de marketing del banco donde labora para trabajar el área de desarrollo y comercialización de productos financieros, de dicho banco u otro. En su razonamiento, a futuro, esa experiencia le permitirá tomar mejores decisiones como marketero, debido a que, al entender cómo funcionan los procesos de diseño y de comercialización de un producto financiero, será capaz de implementar campañas de marketing más exitosas.

Varios entrevistados dejaron sus trabajos para estudiar sus maestrías, particularmente, quienes viajaron al extranjero. Esta situación fue más patente entre los entrevistados de origen privilegiado, quienes en mayor porcentaje realizaron sus maestrías en el exterior (como lo permite notar la comparación de los gráficos N° 7 y N° 8 del capítulo 2.1). Ciertamente, quienes siguieron sus maestrías en el Perú trabajaban mientras estudiaban, justamente, para no desligarse del mercado laboral.

Otro grupo de entrevistados decidió dejar sus empleos, en empresas medianas o grandes, para dedicarse a laborar en la empresa de su familia o implementar un emprendimiento propio. Finalmente, algunos entrevistados cambiaron de empleo por otro que les permitía disponer de más tiempo para dedicarse a su

familia (generada o de destino). Ello era frecuente, en quienes acababan de ser padres.

En síntesis, es posible afirmar que (durante la primera década de la trayectoria laboral) el empleo era dejado con la mira de acelerar el progreso en el mercado de trabajo; en el sentido de cambios o ascensos que permitan avanzar a posiciones más elevadas en las jerarquías de las grandes empresas. Ciertamente, ello no perdía de vista la aspiración de alcanzar el “empleo soñado”. De este modo, se desarrollaron trayectorias laborales marcadas por frecuentes cambios de empleo, lo cual terminaba siendo expresión de un proceso más estructural de la vida laboral, tal como será explicado en la siguiente subsección.

2.2.5.4 La aceleración y “militarización” de las trayectorias laborales

Las descripciones, testimonios y narrativas presentadas a lo largo de los análisis de las trayectorias familiares, educativas y laborales, ofrecen evidencias de que, al menos, **la población objeto de estudio ha enfrentado un fenómeno estructural de “aceleración” en sus diversos ámbitos de vida**. Ello ha sido patente en su relación con el mundo: **las presiones de sus padres dirigidas a que “escojan” estudiar carreras “rentables”, las cuales, a su vez, “aceleren” la movilidad social ascendente**. La aceleración, también, puede ser notada en **el esfuerzo de los padres de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado por enviar a sus hijos a un colegio que facilite o “acelere” su ingreso a la una universidad de prestigio**, tal como ocurrió con quienes fueron cambiados a colegios preuniversitarios u otros que eran considerados idóneos para el mencionado objetivo.

Asimismo, **el fenómeno de aceleración de las vidas migró de las relaciones entre padres e hijos a las trayectorias laborales**. De ello, son muestra las aspiraciones de una pronta inserción en el mercado de trabajo. En efecto, así se trate de la influencia del proyecto parental o de la presión que ejerció la “vorágine” colectiva de la cultura de la Universidad (o de ambas razones), las experiencias de los entrevistados de ambos grupos, mayoritariamente, evidencian una intensa preocupación por conseguir prácticas preprofesionales rápidamente. Dicho fenómeno de aceleración se prolongó más allá de la etapa de prácticas preprofesionales. Por ejemplo, los entrevistados deseaban ser contratados como empleados apenas egresen y, así, saltar la etapa de la trayectoria laboral asociada a las prácticas profesionales. Otro ejemplo es el deseo mayoritario que expresaron de progresar rápidamente en la jerarquía de las empresas y, así, alcanzar prontamente una gerencia general. Es claro que, en la producción de dichas expectativas, no solo jugaron un rol fundamental las aspiraciones parentales, sino también la Universidad, ya sea formalmente o de modo oculto. En ese sentido, basta revisar los prospectos de admisión de la época en que los entrevistados estaban en sus primeros años universitarios. Allí, la Facultad de Administración y Contabilidad de la UP proponía que:

[e]l administrador de la Universidad del Pacífico **está capacitado para alcanzar, en el mediano plazo, la gerencia general de una empresa**, por su conocimiento de todas las áreas de la misma, su capacidad de interpretar y

modificar el entorno en el que esta se desarrolla, y su enfoque en los objetivos de mediano y largo plazo (Universidad del Pacífico 2007: 14)³²¹.

Desde el contexto de las sociedades del Norte, la aceleración de los modos de vida ha sido presentada como un rasgo estructural del capitalismo de la Modernidad tardía³²². Esta manera a través de la cual el individuo se relaciona con el mundo ha sido estudiada a profundidad por el sociólogo y filósofo alemán Hartmut Rosa, quien definió la aceleración como el “incremento en cantidad por unidad de tiempo”. En otros términos, entendió el proceso de aceleración social como una inderogable “tendencia escalatoria” motivada por el hecho de que la formación social de la Modernidad tardía solo puede estabilizarse dinámicamente (Rosa 2019: 15). Dicho proceso, se expresa de diversas formas: la aceleración tecnológica, la aceleración del cambio social y la aceleración de los ritmos de vida.

Precisamente, el campo laboral es uno de los dominios donde la aceleración del cambio social ha sido más intensa: “pasando de un ritmo *intergeneracional* en la sociedad moderna temprana a un ritmo *generacional* en la modernidad clásica, y a un ritmo *intrageneracional* en la modernidad tardía” (Rosa 2016: 27). Así, en las sociedades premodernas y modernas tempranas, la ocupación del padre era heredada por el hijo, nuevamente con el potencial para repetir el proceso por muchas generaciones. Posteriormente, en la Modernidad clásica, las estructuras ocupacionales tendían a cambiar con las generaciones: los hijos (y, más tarde, también las hijas) eran libres de elegir su profesión, pero generalmente elegían su ocupación laboral una sola vez y la ejercían toda su vida. Por el contrario, en la Modernidad tardía, las ocupaciones ya no se extienden por toda una vida laboral. No solo ello, los cambios de trabajo de las personas ocurren más rápido que los cambios de las generaciones (Rosa 2016: 28). Es más, Rosa considera que la aceleración se convierte en una enfermedad de origen estructural: una compulsión que pierde de vista tanto sus objetivos como su momento de término, lo cual “conduce en última instancia a una relación con el mundo problemática, incluso trastornada o patológica, por parte de los sujetos y de la sociedad como un todo” (Rosa 2019: 16).

La interpretación de relación de los individuos con el mundo que realiza Rosa, en el sentido de las presiones asociadas a la “tendencia escalatoria”, se asemeja a la que experimentaron los entrevistados (de ambos grupos) en diferentes trayectorias de sus cursos de vida; especialmente, sus trayectorias laborales. Sin embargo, **a diferencia de la interpretación de Hartmut Rosa, la relación con el mundo de los egresados de la UP no presentó señales de trastorno o patología. Más bien, los entrevistados evidenciaban un norte claro y equilibrado**, ya sea en el campo corporativo o en otros sectores del mercado de trabajo. En efecto, los entrevistados no habían perdido de vista sus objetivos: progreso laboral y, en última instancia, mejora de la posición social³²³.

³²¹ El resaltado en “negritas” de la cita ha sido añadido intencionalmente.

³²² La fase tardía de la Modernidad, que, según la Teoría Social, habría comenzado a mediados de la década de 1980, implica diferencias, pero también cierta continuidad de la Modernidad Temprana.

³²³ En la siguiente subsección, serán descritas las proyecciones laborales de varios entrevistados, quienes no perdieron de vista su vocación más intensa, aquella que no pudieron

Ciertamente, **la trayectoria laboral es, sin duda, el componente del curso de vida de los entrevistados donde más se sintió el fenómeno de la aceleración social.** De ello, dan muestras los deseos de avanzar, rápidamente, en la jerarquía de las empresas que marcaron sus testimonios. En la misma línea, están sus expectativas de obtener, prontamente, una maestría en una universidad de prestigio, ya que ello llegaba a ser necesario alrededor del quinto año de trayectoria laboral para alcanzar posiciones superiores a las de mando medio.

Además, si encontraban algún obstáculo que desaceleraba en su avance en la jerarquía de las empresas donde trabajaban, como un “mal jefe” que bloqueaba su progreso laboral, rápidamente, cambiaban de empleo. En este punto, conviene destacar la propensión a cambiar de empleo, sin importar el origen socio-económico de los entrevistados. En efecto, varios egresados de ambos grupos manifestaron que no los atemorizaba dejar un empleo adecuadamente remunerado para buscar mejores condiciones, ya sean salariales o no salariales. No solo ello, tal como fue explicado anteriormente, algunos egresados dejaron empleos con adecuadas condiciones laborales, simplemente, porque deseaban trabajar en otro rubro que les permita mayores aprendizajes o les brinde experiencias que pudieran capitalizar a futuro.

Incluso, los egresados provenientes de crianzas autoritarias se embarcaban en las migraciones laborales como las previamente descritas. Esos entrevistados manifestaron que, cuando compartían con sus familiares sus planes de realizar ese tipo de cambios de rubro o dejar su empleo para iniciar un emprendimiento propio, sus padres y abuelos los reprendían y recriminaban. Les insistían que no debían dejar sus trabajos, que no les convenía interrumpir su progreso en la empresa en la que ya estaban laborando, que ponían en riesgo sus ingresos y calidad de vida, entre otros argumentos similares.

Los entrevistados, en su mayoría, no hacían caso a los pedidos de sus antecesores. Ello da luces de que, **llegado un momento, el heredero de las aspiraciones de los progenitores asume el proyecto parental con un carácter más personal, más autónomo; o diseña los objetivos de su propio proyecto** (sin desviarse del objetivo principal y de mediano o largo plazo: la movilidad social por vías educativo-laborales). De ello, es muestra el siguiente testimonio:

“Mi mamá no estaba muy convencida cuando le dije que iba a ir a este emprendimiento digital [menciona una empresa a la cual migró], porque también, este, ¿qué pensamiento tenemos cuando dices “voy a salir de una empresa multinacional a meterme a un “guarique”?” (Yolanda, Adm, p)

Ciertamente, los egresados entendían las preocupaciones que les manifestaban sus familiares cuando estaban por cambiar de empleo o cuando decidían emprender un negocio propio. En efecto, los entrevistados eran conscientes que sus padres y abuelos habían vivido períodos de crisis e inestabilidad en las

atender por las presiones del proyecto parental. Precisamente, su acelerada trayectoria laboral les permitió retomarla o plantear objetivos y acciones a futuro para hacerlo.

décadas de 1970, 1980 y 1990. Ello había moldeado su conducta, de modo tal que no eran muy propensos al riesgo³²⁴. Lo contrario había ocurrido con los egresados entrevistados, quienes, mayoritariamente, reconocían que eran una generación que había vivido y gozado los beneficios de la bonanza económica que se extendió desde inicios del presente siglo, hasta mediados de la década que inició en el año 2010. De allí que su falta de experiencias vitales en contextos de crisis económicas y la ausencia de percepciones asociadas al deterioro progresivo de las condiciones laborales los animaban a asumir riesgos. No solo ello, los entrevistados confiaban en sus habilidades. Por medio de ellas, sustentaban o justificaban sus decisiones de migrar de empleo o de arriesgarse a emprender un negocio propio. Básicamente, luego de algunos años de haber trabajado en cierta actividad del campo corporativo, se sentían preparados para los nuevos retos, así como para reinsertarse en el mercado laboral, en posiciones similares a la que habían dejado, si el empleo al cual migraron no cubría sus expectativas o su emprendimiento no funcionaba. Sin embargo, es importante reconocer que esa propensión a asumir riesgos fue más notoria en los testimonios de los entrevistados del grupo de origen privilegiado.

Los razonamientos previos, nuevamente, hacen patente la importancia de la biografía del individuo, de sus experiencias del pasado, en la explicación de sus posteriores conductas, acciones y decisiones. No solo ello, quienes viajaron al exterior, por estudios y/o trabajos, tomaron conciencia de su mayor propensión a cambiar de empleos al compararse con sus pares de otros países. Precisamente, quienes realizaron postgrados en el extranjero notaron el énfasis de las maestrías en negocios en el estudio del impacto y los cambios que causó la crisis financiera internacional (del año 2009) al mercado de trabajo y a las empresas. Los entrevistados, por comparación, sentían que la economía peruana no había sufrido con dicha crisis. A su vez, quienes laboraban en el exterior notaron lo renuentes que eran los extranjeros, en particular, los europeos, a dejar sus trabajos; incluso, si consideraban que las condiciones laborales no eran adecuadas. Según las observaciones de los entrevistados, el europeo prefería no arriesgarse a renunciar a su empleo a pesar de que estuvieran descontentos con este, debido al temor a no encontrar otro trabajo. En ese contexto, los egresados de la UP aseguraban que ellos eran más proclives a renunciar a sus empleos si las condiciones laborales no eran adecuadas. Nuevamente, aquí se hace patente la “objetividad crítica” de los

³²⁴ Es importante recordar que un buen número de entrevistados provenía de hogares de emprendedores (emergentes o consolidados), tal como fue explicado en la sección 2.2.1, donde fueron descritos los rasgos de las familias de la muestra. Ello podría generar la apariencia de una contradicción, debido a que un emprendedor suele ser propenso al riesgo y, según los testimonios recogidos, los padres y abuelos de varios de los entrevistados parecían ser adversos al riesgo al momento de insistir a los entrevistados que no dejen sus empleos para buscar nuevas oportunidades en otras empresas o mediante emprendimientos propios. Sin embargo, es importante considerar que, en contextos de crisis, en los cuales resulta complicado conseguir un empleo en el sector empresarial formal, los individuos, muchas veces, son “forzados” por el entorno económico a ser emprendedores, ya que iniciar un negocio propio termina siendo la única oportunidad de generar ingresos. Ello habría ocurrido con los padres y abuelos de varios de los entrevistados. Evidentemente, esta situación no niega el esfuerzo y el éxito como emprendedores de estos últimos.

análisis y comparaciones que realiza el “extranjero”, el “forastero” o el “extraño”³²⁵.

En suma, haber experimentado un período de bonanza económica reforzó la confianza de los entrevistados en que el mérito y el esfuerzo son recompensados por el mercado laboral; además, los volvió parte de una generación “optimista” (en comparación sus padres y sus pares (especialmente de países europeos) con quienes estudiaban sus postgrados o trabajaban³²⁶. Ello, sumado a la aceleración de trayectorias de vida, explica su perfil de “*job jumpers*” o “*job hoppers*”; es decir, que sean una población que tiende a cambiar constantemente de empleo.

No está de más considerar que la población estudiada puede ser considerada parte de los “*millennials*”, es decir, como integrantes del colectivo asociado a la denominada generación “Y”. Esta categoría generacional, pensada, especialmente, para los EE.UU., ubica el nacimiento de los *millennials* entre los años 1981 y 2000. De sus rasgos conductuales, es posible destacar una menor fidelidad a las empresas y una mayor fidelidad a su progreso laboral. Como sintetizan José Begazo y Walter Fernández Baca (2015: 13), cuando un *millennial* siente que su trabajo ya no presenta un reto, lo dejará sin remordimientos y buscará otro donde se sienta más a gusto.

Para el caso peruano, ha sido encontrado que los *millennials* aspiran a un trabajo con “trascendencia”; prefieren la flexibilidad laboral; y, en ellos, el cambio de empresas es muy normal. No obstante, de toda la generación “Y” peruana, que equivale al 35% de la población nacional, solo los de mayor poder adquisitivo, y que se ubicaban entre los 18 y 25 años de edad durante la primera mitad de la década del 2010, ostentan las características comúnmente asociadas a los *millennials* (Begazo y Fernández Baca 2015: 12). Debido a ello, podría ser pensado que la migración permanente de empleo no es un rasgo exclusivo de los egresados que fueron objeto de estudio, sino de la cohorte previamente descrita. Sin embargo, la presente investigación no permite ser concluyente al respecto, debido a que las trayectorias laborales de los egresados de la Universidad del Pacífico no han sido comparadas con las de sus pares de otras universidades. Sea como fuere, los hallazgos de la presente investigación no dejan dudas de que los entrevistados de ambos orígenes sociales eran muy proclives a cambiar de empleos.

Precisamente, en la década de trayectoria laboral, que abarcó desde su primer trabajo como egresados hasta el momento de ser entrevistados, es posible notar la frecuencia de los cambios de empleo. En términos precisos, han sido identificados los cambios de empleo (de una empresa a otra diferente) en la fila de la trayectoria laboral ubicada dentro de la dimensión individual (*ego*) de la matriz *Ageven* de cada egresado. Así, los egresados del grupo de origen no privilegiado, del sector empresarial privado, cambiaron de empleo, en promedio, 3,14 veces, tal como muestra el gráfico N° 10. Ese resultado ha sido obtenido

³²⁵ La naturaleza de dicha “objetividad crítica” fue explicada, sobre la base de los aportes de Simmel (2012 [1908]) y Schütz (2012 [1944]), en la sección 1.4.2.

³²⁶ Ciertamente, el giro político, que evidenciaron los resultados de las elecciones presidenciales del año 2021, redujo ese optimismo, tal como será descrito en la siguiente subsección (2.2.5.5).

luego de promediar las experiencias de cambio de empleo de los 14 entrevistados de dicho grupo cuya trayectoria laboral se centró en el sector privado: desde quienes cambiaron una sola vez de empleo durante el período observado (un solo caso), hasta quienes cambiaron cinco veces (tres casos). De modo más visual, el gráfico N° 10 también permite notar el año en que ocurrió cada cambio de empleo, el cual ha sido identificado con un sombreado en color morado (mientras que los años con sombreado en color negro corresponden a los períodos en que los entrevistados dejaron de trabajar voluntariamente para así dedicarse a sus estudios de maestría).

Gráfico N° 10
Cambios de empleo de los entrevistados del grupo de origen no privilegiado*

Entrevist.	Egresado de:	Ubicación (durante la 1era entrevista)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Cambios de empleo
1	Administración	Lima (Perú)										Trabajador desalentado			1
2	Administración	Extranjero													2
3	Economía	Lima (Perú)													2
4	Contabilidad	Lima (Perú)													2
5	Administración	Lima (Perú)													2
6	Economía	Extranjero													3
7	Administración	Extranjero													3
8	Administración	Lima (Perú)													3
9	Administración	Lima (Perú)													3
10	Economía	Lima (Perú)													4
11	Economía	Lima (Perú)													4
12	Economía	Lima (Perú)													5
13	Administración	Extranjero													5
14	Contabilidad	Lima (Perú)													5
Promedio															3,14
Los recuadros de color morado identifican los años en los cuales ocurrió un cambio de empleo. Los recuadros de color negro identifican los años en los cuales el entrevistado dejó de laborar para dedicarse en sus estudios de postgrado. Este estilo de trama en diagonal indica que el nuevo empleo corresponde al inicio de labores en una empresa familiar o un emprendimiento propio.			* El conteo de los cambios de empleo comienza con el primer empleo como egresado. Se considera un cambio de empleo cuando el entrevistado pasa a otra empresa de un rubro diferente, así sea del mismo grupo empresarial. También se considera cambio cuando, el entrevistado pasó de practicante preprofesional a su primer trabajo como empleado en la misma empresa. * No son contabilizados, dentro de los cambios de empleo, el inicio de labores como jefe de prácticas o asistente de cátedra (sea en la UP u otras universidades), ni los emprendimientos a tiempo parcial (solo son considerados los emprendimientos de tiempo completo). Tampoco son considerados como cambio de empleo los programas de "intern", es decir, las prácticas profesionales que fueron realizadas por algunos entrevistados mientras cursaban sus estudios de maestría en el exterior.												

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Por su parte, los egresados del grupo de origen privilegiado, en la década de trayectoria laboral que abarcó desde su primer empleo hasta el momento de ser entrevistados, cambiaron de empleo (de una empresa a otra diferente), en promedio, 3,38 veces, tal como muestra el gráfico N° 11. Ese resultado ha sido obtenido luego de promediar las experiencias de cambio de empleo de todos los entrevistados del dicho grupo: desde quienes cambiaron dos veces de empleo durante el período observado (tres casos), hasta quienes cambiaron cinco veces (un caso).

Gráfico N° 11

Cambios de empleo de los entrevistados del grupo de origen privilegiado*

Entrevist.	Egresado de:	Ubicación (durante la 1era entrevista)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Cambios de empleo
1	Administración	Lima (Perú)													2
2	Administración	Lima (Perú)													2
3	Economía	Lima (Perú)													2
4	Administración	Lima (Perú)		2											3
5	Administración	Lima (Perú)													3
6	Economía	Lima (Perú)													3
7	Administración	Extranjero													4
8	Administración	Lima (Perú)													4
9	Economía	Lima (Perú)													4
10	Administración	Extranjero													4
11	Economía	Lima (Perú)													4
12	Economía	Lima (Perú)													4
13	Administración	Lima (Perú)													5
Promedio															3,38
Los recuadros de color morado identifican los años en los cuales ocurrió un cambio de empleo. Los recuadros de color negro identifican los años en los cuales el entrevistado dejó de laborar para dedicarse en sus estudios de postgrado. Este estilo de trama en diagonal indica que el nuevo empleo corresponde al inicio de labores en una empresa familiar o un emprendimiento propio.			* El conteo de los cambios de empleo comienza con el primer empleo como egresado. Se considera un cambio de empleo cuando el entrevistado pasa a otra empresa de un rubro diferente, así sea del mismo grupo empresarial. También se considera cambio cuando, el entrevistado pasó de practicante preprofesional a su primer trabajo como empleado en la misma empresa. El número "2" ubicado en un recuadro sombreado en color morado indica que, en dicho año, el entrevistado cambió dos veces de trabajo. * No son contabilizados, dentro de los cambios de empleo, el inicio de labores como jefe de prácticas o asistente de cátedra (sea en la UP u otras universidades), ni los emprendimientos a tiempo parcial (solo son considerados los emprendimientos de tiempo completo). Tampoco son considerados como cambio de empleo los programas de "intern", es decir, las prácticas profesionales que fueron realizadas por algunos entrevistados mientras cursaban sus estudios de maestría en el exterior.												

Fuente: entrevistas realizadas a egresadas y egresados de la UP

Elaboración: propia

Ciertamente y desde la experiencia de los dos grupos de egresados de la UP participantes en esta investigación, **la presencia de trayectorias laborales marcadas por frecuentes cambios de empleo evidencia que no es posible generalizar la idea de que las grandes empresas son "familias", en el sentido que generan lealtades y vínculos emocionales tan fuertes que resulta muy complicado desligarse de ellas.** De plano, **tampoco es posible calificar de modo generalizado a las corporaciones como "sectas",** en el sentido en que son descritas por Daniel Mediavilla (2022): organizaciones que ejercerían control mental y secuestro psíquico de sus trabajadores, para convertirlos en adeptos dedicados a rendir culto a los mandos de la empresa³²⁷.

En efecto, **el trabajo de campo evidenció la poca fidelidad hacia las empresas, precisamente, por los recurrentes cambios de lugar de trabajo**³²⁸. En ese sentido, los gráficos N° 10 y N° 11 muestran, que, en cuatro

³²⁷ El seguimiento incondicional a sus líderes es uno de los rasgos que más se atribuyen a las sectas. Los elementos asociados a dicho rasgo son los que rescatan las acusaciones de sectarismo que son imputadas a algunas corporaciones. Sin embargo, la noción de "secta", vinculada en sus orígenes a la secesión de una religión institucionalizada, actualmente, está cargada de rasgos complejos que van más allá de la captura de adeptos. En ese sentido, Fernando Fuenzalida (1995: 37) destacó que el empleo del término "secta" es discutible. "La palabra incorpora matices semánticos de secesión, clausura, exclusión y antagonismo militante, intransigente y activo en su relación a otros grupos".

³²⁸ Ciertamente, las conclusiones de la presente tesis que apuntan a que las corporaciones no son familias ni sectas deben ser contextualizadas en el perfil y funciones laborales que ejerce de la población participante de la investigación. En efecto, conviene insistir que, al tratarse de una investigación cualitativa, sus conclusiones no pueden ser extrapoladas fuera de la población y del ámbito de estudio. Ello es relevante considerando que existen investigaciones que apuntan a que determinadas corporaciones ejercen ciertas formas de "control mental" sobre algunos de sus trabajadores, particularmente, jóvenes que están ubicados en la parte más baja de la jerarquía de la organización, a quienes retienen y comprometen con los objetivos de la empresa a pesar de las bajas remuneraciones que les pagan. Este es el caso particular de diversas

casos (tres en el grupo de origen no privilegiado y uno en el de origen privilegiado) fueron acumulados cinco cambios de empleo a lo largo de la trayectoria laboral observada en condición de egresados (que se extiende a lo largo de doce años como máximo). Además, **no han sido encontrados casos de egresados quienes, luego de cerrar su etapa de prácticas preprofesionales, hayan mantenido su trayectoria laboral en la misma empresa.**

Es importante mencionar que otro de los factores que motivaban el cambio de empleo era **una representación social: la rápida “obsolescencia” laboral.** Según dicha representación, cuando alcanza los 50 años, un trabajador es percibido como obsoleto por el mercado laboral. De ello, es muestra, el testimonio de Ramiro (Eco, p), quien, tal como fue mencionado en la sección 2.2.2, que describió los rasgos de personalidad de los entrevistados, deseaba salir del sector financiero para ingresar al de consultoría. En esa etapa, Ramiro superaba los 25 años de edad, pero no había alcanzado los 30 años. De allí lo contundente de su afirmación: “Entonces, decía “¿Cuál es la forma más fácil de entrar a la consultoría, **dado que ya estoy viejo?**” [Razoné:] hacer un MBA y luego hago el salto a la consultoría estratégica” (el resaltado en “negritas” ha sido añadido intencionalmente a su testimonio).

Este fenómeno estructural (reflejado en las representaciones de una rápida obsolescencia laboral) se desprendió directa o indirectamente de los testimonios de diversos entrevistados. Sea como fuere, **también explica por qué los egresados se sentían presionados acelerar su progreso laboral y tratar de ascender rápidamente en la jerarquía de las corporaciones.** En otros términos, entre los egresados que no aspiraban iniciar un emprendimiento propio tempranamente, la mayoría pretendía llegar a una jefatura antes de alcanzar los treinta años. Además, antes de los cuarenta años, su meta era conseguir la gerencia de un área importante de una empresa grande o la gerencia general de una empresa mediana. Incluso, algunos entrevistados esperaban formar parte del directorio de una o más organizaciones antes de los 50 años. Asimismo, diversos entrevistados se proyectaban a haber implementado y encontrarse gestionado un emprendimiento, aproximadamente, a los 50 años.

La capacidad de sentir el avance en la trayectoria laboral o el estancamiento en la misma era facilitada por el isomorfismo al que respondían las posiciones jerárquicas de las grandes empresas y medianas empresas donde laboraban los

multinacionales dedicadas al negocio de “comida rápida”. Por ejemplo, Alessandro Gentile (2003: 17) detalla que “[d]urante muchos años, McDonald's ha adiestrado a sus gerentes en la psicología “transaccional” a fin de estimular la participación de los trabajadores desarrollando su motivación mediante específicas técnicas de tipo dialéctico y relacional llamadas *stroking* (o sea, “caricias”). Estas consisten en elogios deliberados y reconocimientos informales (que muchos jóvenes no reciben en su vida privada), con el objetivo de hacer sentir al joven asalariado que su trabajo se aprecia y que tiene mucha importancia tanto para el grupo de trabajo como para la empresa en su conjunto” [...] “Metafóricamente, McDonald's asume frente a sus jóvenes trabajadores tanto funciones maternas de “nutrición”, en el sentido de que les proporciona un sustento económico (el salario) y moral (el *in-group*), que permiten a cada uno de ellos seguir trabajando con una personalidad motivada, fuerte y estable. Son como funciones paternas que, mediante la regularidad de técnicas y esquemas de acciones planeados, imparten lecciones de vida en forma de disciplina, compromiso y sentido del deber”.

entrevistados: la organización de los puestos, las líneas de carrera y los organigramas. Tal como fue adelantado en la subsección 1.1.1.6, ello se inició durante la década de 1990, como resultado de las reformas promercado de aquella época, las cuales facilitaron un progresivo ingreso de empresas extranjeras, particularmente, de multinacionales al Perú. Así, los testimonios de los entrevistados confirmaron que las empresas donde laboran o habían trabajado presentaban estructuras organizacionales y líneas de carrera similares. No solo ello, las descripciones de las líneas de carrera de quienes laboraban en el extranjero permitieron notar que las grandes empresas de capital mayoritariamente peruano habían adoptado los modelos de las multinacionales con oficinas centrales o casas matriz en Sociedades del Norte para organizar jerárquicamente sus puestos y gestionar sus recursos humanos.

Ciertamente, el isomorfismo presente en las grandes y medianas empresas peruanas facilitaba a los entrevistados comparar su nivel de progreso laboral con el de sus pares de la UP y de otras universidades. De modo tal que, si habían pasado dos o tres años y no ascendían, por ejemplo, de una posición de analista a la que seguía en la jerarquía: analista senior, buscaban esa posición más alta en otra empresa. Por otro lado, el isomorfismo, propio del campo empresarial en el que participaban los entrevistados, fue un de las primeras señales de la “militarización”³²⁹ a la que estaban siendo sometidas sus trayectorias laborales. Ayuda a entender este proceso de “militarización” la existencia de los hitos jerárquicos que separaban las posiciones en las empresas y representaban los niveles de avance en la línea de carrera del sector corporativo. Dichos hitos, que fueron presentados en la tabla N° 13 del capítulo 2.1, pudieron ser identificados una vez que el trabajo de campo llegó a un nivel de saturación. Un ejemplo del avance por dichos hitos es la descripción que realizó Luis (Adm, p) sobre sus planes (aspiraciones) de progreso laboral en el campo corporativo:

“Tengo 34 [años], entonces, si quiero poner barrera, tengo 34 años. [...] En los cuarentas, quiero llegar a ser un CEO; porque más o menos ahorita ya pasé a este puesto de gerente de una marca. Luego viene gerente de una división y luego viene lo otro [CEO]”.

En consecuencia, el análisis de los cursos de vida de los egresados revela que sus trayectorias educativas, “militarizadas” por las directrices parentales y las políticas de la UP, se encontraron con una trayectoria laboral “militarizada”, una de cuyas primeras expresiones es el isomorfismo en la organización jerárquica del campo corporativo. Precisamente, uno de los rasgos más importantes de la “militarización” del

³²⁹ La analogía bélico-militar no es forzada, ya que es aplicable a la configuración de las jerarquías y estrategias de parte importante de las organizaciones e instituciones de la Modernidad, así como a los condicionamientos estructurales que generan estas últimas. Solo por mencionar dos ejemplos, basta pensar, en la “Compañía” de Jesús, fundada durante 1540, la cual, como recuerdan Judith Coffin y Robert Stacey (2012: 596) “[...] era con creces la más militante de las órdenes religiosas fomentadas por los movimientos reformistas católicos del siglo XVI”. El segundo ejemplo corresponde a las “tácticas” de mercadotecnia que fueron aplicadas durante la “guerra” de las bebidas gaseosas Pepsi y Coca-Cola, librada, sobre todo, desde 1975 hasta mediados de la década de 1990 (Enrico y Kornbluth 1990 y Yoffie y Slind 2009). No es casual que el étimo de la palabra “estrategia”, tan usada en el sector corporativo, se asocie al campo militar. Como recuerda Mike Peng (2015: 10), “[e]l término “estrategia” proviene de la antigua palabra griega “strategos”, que originalmente se refería al “arte del general””.

mundo de las corporaciones se asocia a las políticas de administración de recursos humanos de las grandes empresas y de las consultoras multinacionales. Específicamente, los esquemas de incentivos rigurosos, así como los sistemas de evaluación y monitoreo del desempeño permanentes, los cuales condicionaban el avance de una posición jerárquica a otra mediante logros preestablecidos.

En efecto, **la sensación de “militarización” del campo corporativo era exacerbada por el continuo sometimiento a sistemas de evaluación que aplican las grandes empresas para determinar, no solo ascensos y promociones, sino también la continuidad en el puesto.** Así, los sistemas de evaluación se convierten en una forma de control enmarcada en los mecanismos estructurales que gobiernan a los individuos. En esa línea, Martuccelli (2021: 56) considera que la generalización de las prácticas de evaluación constituye un mecanismo para dirigir la conducta de los individuos, incluso, independientemente del consentimiento de estos últimos. Así,

[l]os actores son gobernados, retóricamente, únicamente desde y a partir de sus diferenciales de resultados. En cierto sentido, se puede decir que la autoridad racional-legal, esa que estaba basada en el respeto escrupuloso de los procedimientos (y que marcó el reino del burócrata weberiano) es desplazado [sic] por la figura de tecnócratas que gobiernan las conductas a través de la ingeniería del *benchmarking* (comparación de resultados y rankings de actores), en donde la acción de cada actor (incluida la del propio evaluador) es sancionada (premiada o castigada) en función de los resultados obtenidos (Martuccelli 2021: 56).

En ese sentido, fueron recogidos testimonios que revelaban las continuas presiones a las que estaban sometidos los entrevistados por alcanzar las metas que les imponían las empresas: porcentaje de aumento de ventas, números de clientes nuevos captados, montos de reducción de costos, etc. Para Martuccelli (2021: 56), ello conduce a resultados perversos y patologías:

La figura del ritualista de Robert K. Merton (caracterizado por su escrupulosa adhesión a las reglas) no ha desaparecido, pero los valores del hombre de la organización (Merton, 1965; Whyte, 1959) han sido trastocados por la filosofía de la evaluación y las sanciones por diferenciales de resultados. Por supuesto, este tipo de control engendra su propia patología, ya sea a través de la consolidación de prácticas inmorales dentro de las empresas con el fin de obtener resultados, ya sea a través de la acentuación de malestares psíquicos entre los asalariados (depresión, *burnout*) a causa de la intensificación de las presiones que sienten en el mundo laboral (Ehrenberg, 1998; Aubert y Gaulejac, 1991; Otero, 2012; Kirouac, 2015).

Conviene destacar que otros rasgos del campo corporativo refuerzan la analogía bélico-militar. Por ejemplo, las políticas externas que han aplicado las grandes y medianas empresas desde mediados del siglo XX; específicamente, las maneras de enfrentar a sus competidores. Como recuerda Peng (2015: 10), “[l]a aplicación de los principios de la estrategia militar a la competencia de negocios, conocida como **administración estratégica** o **estrategia**, es un fenómeno más reciente desarrollado a partir de la década de 1960”.

Ciertamente, en los sectores de consultoría y auditoría corporativa es donde más se evidenció la aceleración y “militarización” de las trayectorias laborales. Sin embargo, incluso en dichos sectores, los testimonios de sensación de presión eran opacados por discursos en los cuales el logro de las metas impuestas por sus superiores y el triunfo sobre los competidores (“ganar mercado”) evidenciaban una gran satisfacción. Así, **las narrativas de los egresados que superaron las metas que les impusieron las empresas estaban marcadas por sensaciones de orgullo y éxtasis; similares a las que evidenciaban cuando describieron cómo remontaron las dificultades propias de los retos académicos que les impuso la Universidad**³³⁰.

La analogía es inevitable: la exigencia académica de la Universidad preparó al estudiante para enfrentar los sistemas de evaluación de las corporaciones. El control del estrés desarrollado para enfrentar los retos impuestos por la Universidad es desplegado en el mercado de trabajo para superar los desafíos que imponen las empresas. Dichas relaciones ofrecen señales, desde la experiencia de los egresados participantes de la presente investigación, que **existe una correspondencia entre Universidad y campo empresarial corporativo.**

Antes de pasar a la siguiente subsección, es oportuno considerar que, en un entorno corporativo muy competitivo, al cual ingresan trabajadores con fuertes ambiciones de veloz ascenso, no sería sorprendente encontrar relatos marcados por el fenómeno que Araujo y Martuccelli (2012b: 31-42) denominaron el “chaqueteo”. Se trata de un rasgo estructural del mercado de trabajo chileno, que según la RAE (s/f) se asocia a un predominio de actitudes que pretenden destacar y, así, arrebatarse el puesto a un colega; para lo cual son aplicadas malas artes, normalmente, el desprestigio.

Para el caso de una economía extremadamente liberalizada y competitiva como la chilena, por intermedio del chaqueteo “el mundo laboral aparece como un universo hobbesiano de lucha de todos contra todos”. No solo entre empleadores y trabajadores, sino, también, y de manera relevante, entre los propios trabajadores (Araujo y Martuccelli 2012b: 37). Sin embargo, los paralelismos causales no evidenciaron el mismo efecto en la presente tesis. En efecto, a pesar de que las descripciones de los entrevistados presentaban al campo corporativo como intensamente exigente, competitivo y estresante; sus discursos no manifestaron el clima de desconfianza asociado al chaqueteo.

³³⁰ En la presente investigación, para realizar el análisis comparativo e identificar los factores de más peso en las diferentes trayectorias estudiadas, ha sido importante analizar no solo “lo que dicen” los entrevistados sino “cómo lo dicen”. Ambos elementos son fundamentales para entender la representación de la realidad a través de los relatos de los actores, incluso, desde las interacciones entre entrevistador y entrevistado. Precisamente, el análisis conversacional le brinda mucha importancia a esos detalles presentes en las “interacciones conversacionales”. Tal como explica Jonathan Potter (1998: 82), “[l]os analistas conversacionales han tratado de demostrar que los «detalles» de la expresión, la entonación, etc., existen precisamente porque son útiles para la acción que se está realizando y no son una especie de aura borrosa que se pueda eliminar”.

2.2.5.5 Los desafíos que les impuso la pandemia del COVID-19 y las proyecciones de su futuro laboral

El 11 de marzo del año 2020, el brote del coronavirus (COVID-19) fue calificado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como pandemia. Cuatro días después, la Presidencia del Consejo de Ministros del Perú declaró el estado de emergencia nacional mediante el Decreto Supremo 044-2020-PCM. De este modo, fue impuesto el aislamiento social obligatorio (cuarentena) por 15 días³³¹. Ello inició un proceso de emisión de decretos supremos que fueron prorrogando la cuarentena o cambiando sus criterios de aplicación. El objetivo de estas medidas era evitar el número de contagios. “Había que decidir entre salud y economía” (Parodi 2022b: 269).

El 2 de mayo de 2020, mediante Decreto Supremo 080-2020-PCM, fue aprobada la reanudación de las actividades económicas. El esquema fue diseñado para ser aplicado en cuatro fases a lo largo del año 2020, comenzando con la reanudación de las actividades de menor aglomeración e ir avanzando progresivamente hasta llegar al reinicio de las de mayor aglomeración. No obstante, la segunda “ola” de contagios, iniciada en diciembre del año 2020, obligó a una nueva cuarentena, esta vez focalizada (Parodi 2022b: 271). Entre diciembre y febrero del año 2022, el Perú enfrentó una tercera “ola” de contagios, causada por la variante *omicron* del coronavirus³³². Dicha variante era más contagiosa que las anteriores, pero su letalidad fue menor debido a que la mayoría de la población ya había recibido dos o tres dosis de la vacuna. Hacia mayo del año 2022, comenzaron a ser eliminadas diversas restricciones, por ejemplo, en algunos departamentos, fue anulada la obligatoriedad del uso de mascarillas en lugares públicos (Lossio y Cruz 2022: 91-92). Conviene destacar que, para dichas fechas, ya había terminado la segunda etapa de la primera ronda de entrevistas de la presente investigación (la cual se desarrolló del 10 de enero al 15 de marzo de 2022). De allí que, al momento de ser entrevistados, los egresados participantes que se encontraban en el Perú habían experimentado todo el contexto de la pandemia previamente resumido.

En el nivel global, la pandemia generó una crisis económica mundial. Reflejo de ello es que, en promedio, el PBI del mundo cayó en 3,1%. Dicho resultado, esconde marcadas diferencias; así América Latina y el Caribe fue la región de peor desempeño, con una caída de 7%; mientras que la zona del euro cayó 6,4%; EE.UU., 3,4%; Oriente Medio y Asia Central, 2,9% y África subsahariana, 1,7%. De las economías de mayor tamaño, solo China creció: 2,2% (Fondo Monetario Internacional 2022: 8). En el Perú, la caída del PBI fue más dramática que en el resto de regiones previamente mencionadas: 11% (BCRP 2023: 17). Ese impacto fue causado por las medidas extremas de confinamiento que implicaron el cierre de la mayoría de las actividades productivas y,

³³¹ Como parte de la cuarentena, fue incluido el cierre temporal de las fronteras y la prohibición de acceso a locales públicos (a excepción de estaciones de gasolina y de establecimientos médicos, farmacéuticos, financieros y comerciales minoristas de venta de alimentos). El Perú fue el primer país Latinoamericano en responder a la llegada del COVID-19 con una cuarentena estricta (Parodi 2022b: 269).

³³² La tercera “ola”, tal como ocurrió con la segunda, fue asociada a las aglomeraciones ocurridas durante las celebraciones de Navidad y Año Nuevo de 2021.

consecuentemente, condujeron al colapso económico. Para entender la envergadura del deterioro económico, basta considerar que la economía peruana creció 1% durante el año 2009 (cuando fue impactada más duramente por la primera crisis económica internacional del siglo XXI)³³³; en cambio, durante el año 2020, el PBI del Perú cayó 11% (Parodi 2022b: 275).

La económica fue solo una de la variedad de crisis que desencadenó la pandemia. En primer lugar, el colapso del PBI peruano implicó una reducción de la producción del país que llevó a una crisis laboral. Así, durante el año 2020, la población ocupada a nivel nacional disminuyó en 13%. Ello significa que 2.231.000 personas perdieron su empleo. Al analizar esas cifras por nivel educativo, se evidencia que dicha pérdida fue mayor entre quienes habían alcanzado estudios universitarios. En efecto, de los trabajadores cuyo nivel máximo de educación era la primaria, 12,5% perdieron su empleo; mientras que, en el caso de un nivel máximo de educación secundaria, la pérdida fue de 9,7%; en el caso de un nivel máximo de educación superior no universitaria, la pérdida fue 14,8%; y 20,2%, en el caso de un nivel máximo de educación superior universitaria (Parodi 2022b: 283). A su vez, la reducción de las fuentes de ingresos de los hogares (sueldos y salarios) condujo a un incremento de la pobreza. Precisamente, del año 2019 al año 2020, la pobreza no extrema pasó del 17,3% al 25% de la población; mientras que la pobreza extrema aumentó de 2,9% a 5,1% (INEI 2023: 60).

Desde la perspectiva sanitaria, la pandemia constituyó una tragedia para el Perú por los niveles de contagio y letalidad del virus. Además, reveló la precariedad del sistema de salud, del sistema educativo, de los puestos de trabajo, del sector vivienda, así como de los servicios de transporte público (Lossio y Cruz 2022: 96). No solo ello, se agravaron los problemas de salud mental. En efecto, la pandemia y el aislamiento social forzoso se reflejaron en un aumento de la incidencia de problemas psicológicos asociados a la ansiedad y la incertidumbre. La población temía quedarse sin comida, perder su empleo y que el virus se saliera de control (Lossio y Cruz 2022: 52).

En suma, la pandemia del COVID-19 conmocionó a toda la población del país, desde una multiplicidad de frentes sociales: la salud (física y mental), la actividad productiva, el mercado laboral, los medios de subsistencia, la educación, las relaciones interpersonales, entre otros. De allí que, por la amplitud y la diversidad de sus alcances, la pandemia, regularmente, haya sido calificada como un “hecho social total”³³⁴. Esta última categoría fue acuñada por Marcel Mauss (2009 [1924]: 251) para denominar fenómenos, como las guerras o las pandemias, que afectan una amplia variedad de dimensiones de la vida social:

[...] es decir, que ponen en movimiento en ciertos casos a toda la sociedad y sus instituciones (potlatch, clanes enfrentados, tribus que se visitan, etcétera) y, en

³³³ Dicha crisis estalló en el sector financiero de los EE.UU. durante el año 2008, aunque sus efectos se reflejaron en las cifras económicas (de producción, comercio, empleo, pobreza, entre otras) de la mayor parte del planeta durante el año 2009.

³³⁴ Algunos artículos publicados en idioma castellano, entre muchos otros que acuden a dicha lectura de la pandemia del COVID-19, son el de Prisciliano Cordero (2020: 56); el de José Monereo (2020: 170); el de Mariano Perelman (2021: 3); el de Pablo Santoro (2020: 72), y el de Ricardo Ventura, Ana Lucía Pontes y Carlos Coimbra (2020: 1).

otros casos, sólo a una gran cantidad de instituciones, en particular cuando esos intercambios y contratos involucran más bien a individuos. Todos esos fenómenos son a la vez jurídicos, económicos, religiosos e incluso estéticos, morfológicos, etcétera.

A causa de los efectos negativos “omniabarcantes” de la pandemia del COVID-19, especialmente, debido su funesto impacto sobre la sociedad peruana, no habría sorprendido que, para varios de los entrevistados, este hecho social total hubiera constituido una ruptura biográfica (*turning point*). En otros términos, era esperable que el trabajo de campo de la presente investigación encontrara diversos casos de trayectorias laborales afectadas negativa y agudamente por la crisis de contexto generada por la pandemia; sobre todo, si es considerado que la población que sufrió la mayor tasa de pérdida de empleo fue aquella que había alcanzado el nivel de estudios universitario.

Sin embargo, tanto para los egresados de la UP que laboraban en Perú como para quienes trabajaban en el extranjero, la pandemia no constituyó una crisis o un quiebre en sus trayectorias laborales. En efecto, durante la etapa inicial de la primera ronda de entrevistas, no fueron encontrados casos de egresados que, durante su trayectoria laboral, hubieran pasado por períodos prolongados de búsqueda de trabajo. Este alto nivel de empleabilidad se mantuvo durante la pandemia. Fue necesario llegar a la segunda etapa de la primera ronda de entrevistas (desarrollada durante el verano de 2022) para encontrar una egresada desempleada por razones asociadas a la pandemia. Aunque su situación no puede ser calificada como la de un “desempleo” en un sentido estricto, ya que, al momento de ser entrevistada, su condición era la de una “trabajadora desalentada”³³⁵.

El caso previamente mencionado corresponde a una egresada quien, hasta inicios del año 2019, laboraba en una corporación, pero decidió asociarse a un emprendimiento que, en términos de rentabilidad, no se consolidó y que, adicionalmente, fue duramente golpeado por la pandemia. Terminado el período de la cuarentena del año 2020, trató de reinsertarse al campo corporativo, en su especialidad. Con ese objetivo, participó en varios procesos de reclutamiento y selección de personal. Ciertamente, avanzó hasta las etapas finales, pero no lo logró conseguir una posición, a pesar de que cumplía los requisitos de experiencia y poseía contactos en algunas empresas a las cuales postuló. En su opinión, no consiguió trabajo debido a que padecía de una de las comorbilidades que incrementaban la letalidad del COVID-19, lo cual habría llevado a las áreas de recursos humanos de las empresas a descartarla al inicio o en las siguientes

³³⁵ En efecto, en términos académicamente rigurosos, dicha egresada no se encontraba desempleada, sino en una situación más cercana al denominado “desempleo oculto”, el cual, según el INEI (2000) abarca a las personas desocupadas, pero que no buscan activamente un trabajo a pesar de que desean laborar. Consecuentemente, dejan de ser consideradas como parte de la población económicamente activa (PEA); es decir, del grupo de individuos aptos y disponibles para trabajar. Los desempleados ocultos abandonan la búsqueda activa de un trabajo, porque no creen poder conseguirlo por falta de oportunidades o porque consideran que incumplen ciertos requisitos que les impone el mercado (INEI 2000). Al respecto, La Serna y Serván (2019: 227) recuerdan que, en otros países, quienes son retirados de la PEA debido a sus infructuosas búsquedas de empleo son denominados “trabajadores desanimados” o “trabajadores desalentados”.

etapas de los procesos de selección en los que participó. Así, sus infructuosos esfuerzos para recolocarse en el campo corporativo la habían “desanimado” a seguir buscando trabajo, al menos temporalmente. Sin embargo, laboraba parcialmente en ciertas actividades que aun subsistían del emprendimiento al cual se asoció antes de la pandemia.

En suma, es posible aludir a que **la muestra de entrevistados, sin importar su origen social, evidenció cierta “inmunidad al desempleo” durante la pandemia del COVID-19. Ello ocurrió a pesar del colapso de la economía peruana y de que, en términos laborales, las estadísticas nacionales mostraron que la población con estudios universitarios fue la más golpeada por dicha crisis.** A partir de estas observaciones, sería posible desprender que el blindaje frente a problemas laborales que experimentaron los entrevistados se asocia al nivel de empleabilidad de las carreras que estudiaron y, sobre todo, a la acumulación de capitales que les facilitó su trayectoria educativa en la Universidad del Pacífico. No solo se trata del capital humano que allí generaron y del valor simbólico de su credencial universitaria, sino también de las formas de capital cultural y social fabricados durante su trayectoria universitaria y en las posiciones del campo corporativo a cuyo acceso permitió su condición de egresados de la UP.

Es más, **no fueron recogidos testimonios asociados a problemas de salud mental.** Por el contrario, **fue común que los entrevistados manifestaran que la pandemia les había generado beneficios.** En esa línea, **en primer lugar, están aquellos testimonios relacionados con el trabajo remoto.** De estos últimos, destaca el ahorro de tiempo, ya que laborar desde casa implicaba librarse de la movilización del hogar al lugar de trabajo y viceversa. No se trataba del ahorro de gasolina, el cual ni siquiera fue mencionado, sino de ganar dos o tres horas diarias que, antes de la pandemia, dedicaban al transporte. Dicho ahorro, además, incluía la desaparición de la lucha permanente y estresante con el tráfico de la ciudad de Lima. De este modo, la pandemia reducía la carga emocional de la vida laboral.

Además, **aparecieron testimonios que revelaban la satisfacción con el trabajo remoto desde la perspectiva del empate del modo de vida laboral con los rasgos de personalidad de los entrevistados.** Ello se asocia al perfil de los egresados de la UP, en particular, de varios economistas, quienes revelaron su preferencia por el trabajo individual, más que, por el trabajo en equipo. Dicho perfil fue favorecido por la cuarentena y las medidas posteriores de aislamiento físico, ya que, para diversas posiciones y funciones en las corporaciones, el trabajo remoto (sobre todo, la necesidad de responder con rapidez los desafíos que impuso la pandemia a las empresas) presionó a reducir el trabajo grupal y generó más espacio al trabajo individual. El testimonio de Margarita (Eco, np) ilustra cómo fue experimentado este particular beneficio:

“Esto del trabajo virtual, del trabajo remoto, refuerza a las personas que nos gusta la individualidad, vivir más tranquilo. Y, ponte, mi jefe, que es un exUP, no te digo que él también tiene un perfil muy parecido, muy parecido, al mío, es así; y, él, ahora, me dice “Margarita, vivimos perfecto en este trabajo remoto, creo que el trabajo remoto va a quedar para siempre”; mientras que otros perfiles de la empresa [que no son egresados de la carrera de Economía de la UP] me dicen

“Margarita, debemos juntarnos; debemos ir a la oficina para armar una presentación” [...] “Para mi jefe, nos hemos vuelto más productivos, porque esos momentos de [reunirse] ya no existen”.

En segundo lugar, están **los beneficios asociados a la vida no laboral. Parte importante de ellos se deben al tiempo ahorrado en la movilización al lugar de trabajo y de regreso al hogar, el cual fue destinado a actividades que generaban bienestar, por ejemplo, regresar a una actividad artística, incluso, una vocación dejada de lado** por el “secuestro social” que causaron, primero, las obligaciones académicas en la UP y luego las responsabilidades laborales (que, en el fondo, son reflejo o extensión del proyecto parental).

Ciertamente, **el beneficio asociado a la vida no laboral más mencionado fue el tiempo destinado a la familia.** Se trata de los casos de egresadas y egresados que pudieron encontrar más espacio para interactuar con su pareja y sus hijos. En efecto, el sobreesfuerzo laboral, característico del trabajo en diversas corporaciones, obligaba a salir temprano de casa y volver muy tarde, comúnmente, cuando los hijos más pequeños ya estaban dormidos. No solo ello, varios egresados solían trabajar los fines de semana, lo cual reducía el tiempo que podían destinar a su familia. En cambio, el trabajo desde el hogar permitía interactuar más con la pareja y, particularmente, con los hijos. En esa línea, se encuentra el siguiente testimonio de una egresada quien había sido madre unos pocos años antes del inicio de la pandemia:

“Tu vida cambia a partir de que eres mamá, eh, y tu mundo gira también y ya nada vuelve a ser igual. Pero, para mí, muy, muy bonita etapa, hasta ahora la disfruto mucho. Agradezco, por allí, de repente, el tema de pandemia, por ese lado, porque me permite ahorrarme el tráfico de movilidad a mi trabajo y pasar tiempo con mi hija y eso es bueno, ¿no?: almorzar con ella o desayunar con ella, para mí, son tiempos muy valiosos” (Laura, Adm, np).

Incluso, **algunas entrevistadas revelaron que la pandemia fue el momento propicio para salir embarazadas**, ya que, terminada su licencia de maternidad, podían acompañar a sus bebés a lo largo del día. Este fue el caso de Valery (Eco, p), quien pasó todo su embarazo y dio a luz durante la pandemia: “Para mí, estar en *home office* fue lo mejor que me pasó, porque estaba con mi hija; estaba en casa, sin el estrés de ir [a la oficina]”.

Ciertamente, varios entrevistados revelaron que fue necesario que se adapten a los cambios, para reducir los riesgos y aprovechar las ventanas de oportunidad. Al respecto, conviene reconocer que uno de los discursos más anclados en la literatura de la Teoría Administrativa y en el sector de consultoría empresarial demanda “convertir las crisis en oportunidades”³³⁶. No obstante, los testimonios de los entrevistados no solo revelaban que habían aprendido e interiorizado un eslogan o un lema, sino que habían actuado en consonancia con dicha consigna. En algunos casos, se trató de realizar ciertos ajustes al negocio o sus funciones;

³³⁶ Precisamente, las “*Big Three*” y otras empresas transnacionales de consultoría estratégica y de gestión han promovido métodos para convertir la crisis generada por el COVID-19 en oportunidades (Habibi y Lange 2024). En esa misma línea, están las propuestas de las “*Big Four*” y otras empresas multinacionales de auditoría y consultoría en temas de contabilidad (Sallet 2023).

en otros casos, de reinventarse, de dar un giro de 180 grados, de esforzarse mucho. Como explicó Patricio (Adm, p), “[l]a pandemia me ha revolcado, te soy sincero, porque yo, para llegar a mis números [las metas que el impuso la empresa para la cual labora], he tenido que, a veces, trabajar hasta las dos de la mañana y levantarme a las seis de la mañana”. A su vez, Valery (Eco, p) enfatizó los cambios que realizaron, para adaptarse al nuevo entorno, en la empresa donde laboraba: “Tuvimos que redistribuir todo nuestro enfoque, [ponerle] “punche” a vender más *retail* [vender al por menor]”.

Por su parte, **algunos egresados aprovecharon las oportunidades que se generaron desde las políticas públicas para enfrentar los estragos económicos de la pandemia**. Este es el caso de Rebeca (Eco, np), quien solicitó un préstamo garantizado por el programa “Reactiva Perú”³³⁷, el cual le permitió invertir en su empresa:

“Entonces, para mí, la pandemia me ha ayudado a crecer. Son de los pocos rubros quizá, porque yo he triplicado mis ventas mensuales con la pandemia”. [...] “Para eso, he tenido que invertir mucho, obviamente, no es que tampoco vino la pandemia y, abrí la boca y me cayó, sino que invertimos mucho también” (Rebeca, Eco, np).

No solo ello, **para varios entrevistados, debido al giro de las empresas en las cuales laboraban, la pandemia generó oportunidades que pudieron ser aprovechadas, sin ejercer un gran esfuerzo**. Por ejemplo, algunos egresados trabajaban en empresas del sector farmacéutico o de otros sectores beneficiados por el incremento de la demanda de los productos que ofrecían. Este es el caso de Salomón (Adm, np) quien laboraba en una empresa del sector salud. Él señaló que, antes de la pandemia, su negocio se concentraba en un modelo de ventas B2B (*Business to Business*); pero, a causa de la pandemia incursionaron con fuerza en el modelo B2C (*Business to Consumer* o *Business to Customer*). Su testimonio explica la orientación y resultados de dicha estrategia:

“El otro frente, que es el B2C, que es al cliente, al consumidor final, lo teníamos, pero no tan explotado, ahora, claro, a raíz de que ha crecido este sector [por la pandemia], hemos abierto, reforzado más este canal y hemos ganado un gran público que antes no teníamos, clientes que antes no teníamos”.

Igualmente, el perfil de formación y experiencia de ciertos entrevistados (particularmente, quienes estaban en los campos tecnológico y de comercio electrónico) era ideal para encajar con el tipo de capital humano que, debido a la pandemia, necesitaban las empresas. Este es el caso de Chantal (Adm, np), quien, al momento de ser entrevistada, laboraba en un país europeo, donde, tal como ella reveló, la tasa desempleo era muy alta, por lo cual una gran cantidad de personas recibían seguro de desempleo. Sin embargo, esa no era su situación:

³³⁷ El programa “Reactiva Perú” fue creado mediante el Decreto Legislativo N° 1455. Se trató de un programa de garantías del Gobierno Nacional hasta por S/ 60.000.000.000. Su objetivo fue garantizar el financiamiento de la reposición de los fondos de capital de trabajo de las empresas que enfrentaban pagos y obligaciones de corto plazo con sus trabajadores y proveedores de bienes y servicios (Ministerio de Economía y Finanzas del Perú 2022: 146).

“En mi caso, y sobre todo, mi perfil, se ha visto, muy, muy favorecido [por la pandemia]. O sea, yo, en pleno COVID, me llamaban las marcas para decirme “postula a este puesto”. Pero ¿por qué?, porque estoy en *e-commerce* [comercio electrónico] y es lo que es el boom, ahorita. Pero tengo amigas que están en marketing, están en el área de marketing normal, eh, que no tiene que ver con *e-commerce* y, sí, en el trabajo no las han botado ni nada, pero cuando quieren cambiarse, se les hace muy difícil, porque no tienen experiencia en *e-commerce*”.

De modo similar, Ramiro (Eco, p), cuyo trabajo consiste en mejorar servicios y procesos financieros de las empresas mediante cambios tecnológicos, señaló: “La posición en la que estoy está protegida de la pandemia y, cómo estoy en una multinacional, al final creo que también estoy un poco protegido del escenario político”.

Sobre el testimonio previo, conviene destacar que, si bien, inicialmente, no era parte de la guía de entrevistas, desde la etapa del piloto, **cuando era preguntado a los entrevistados de ambos grupos por los efectos de la pandemia sobre su trayectoria laboral, comúnmente, complementaban su respuesta señalando que el principal riesgo para su futuro laboral era el giro político**. En ese sentido, consideraban que la elección de Pedro Castillo generaba incertidumbre a su trayectoria laboral: inconsistencia posicional, fundamentalmente, porque constituía una amenaza para los fundamentos del modelo económico imperante desde hace tres décadas. Tal como lo expresó Valery (Eco, p), quien, al momento de ser entrevistada, laboraba en una empresa del sector agrario:

“El entorno político me da más miedo [...] Ok, pandemia sí. Fue aceptable. Ya estamos saliendo. Igual las ventas no cayeron; o sea, fue un tema más de costos, pero el tema político te afecta [...] Podrían hacer otra reforma agraria; no sé. Eso afecta. Más miedo me da por allí”.

Silvia (Eco, p) también consideró que el principal riesgo para su futuro laboral se encontraba en la posibilidad de que la política altere radicalmente el modelo económico. Ciertamente, ante un deterioro de la actividad empresarial y de las oportunidades laborales que ofrece el campo corporativo, dejó abierta la posibilidad de emigrar del país para darle continuidad a su trayectoria laboral en el extranjero.

Es interesante notar que los cambios en el contexto, o la percepción de estos, influyeron sobre los datos levantados en el trabajo de campo de la presente investigación. Así, durante el piloto y la etapa inicial de la primera ronda de entrevistas (desarrollados en conjunto entre el 22 de agosto y el 09 de diciembre de 2021), los participantes manifestaron una gran preocupación por los riesgos de origen político que enfrentaba el modelo económico. En términos generales, consideraban que el posible abandono de las reglas del libre mercado amenazaba su futuro laboral más que la pandemia del COVID-19.

El temor del impacto de la política a mediano o largo plazo era multiplicado por la inestabilidad económica sentida a corto plazo. Solo por mencionar un factor, es posible acudir a la volatilidad del tipo de cambio: algunos entrevistados

laboraban en empresas que importaban sus insumos, por los cuales, evidentemente, debían pagar en dólares. De allí que el aumento del tipo de cambio, debido a la fuga de capitales que generó la llegada al poder ejecutivo de Pedro Castillo, llevó a un incremento sustancial de los costos de producción de las empresas donde laboraban, pero sus ingresos no mejoraron, ya que los bienes que producían para el mercado local eran vendidos en soles. Conviene reconocer que los entrevistados que trabajaban en empresas dedicadas, fundamentalmente, a la exportación, revelaron que fueron favorecidas por el aumento del tipo de cambio.

Por otro lado, en la segunda etapa de la primera ronda de entrevistas (del 10 de enero al 15 de marzo de 2022), si bien la preocupación por un giro radical en los modelos político y económico no se había disipado totalmente, en términos generales, pasó a un nivel de latencia y los entrevistados manifestaron una distensión. Ello se debe a que la gestión de los primeros meses del gobierno de Pedro Castillo les evidenció que el Poder Ejecutivo no disponía de los cuadros técnicos, políticos ni intelectuales para implementar las estrategias centrales planteadas en la campaña electoral del año 2021, las cuales fueron recogidas en el ideario y programa del partido político Perú Libre (Cerrón 2020).

En todo caso, los entrevistados de la segunda etapa de la primera ronda no dejaron de manifestar una mezcla de incertidumbre y preocupación por la caída de la inversión; el consumo; el empleo y, en términos generales, por el deterioro de la economía peruana debido a la agudización de la incertidumbre política, de la cual solo era una muestra la llegada de Pedro Castillo al poder ejecutivo. A pesar de ello, fueron recogidos testimonios que, nuevamente, interpretaban la crisis (en este caso política) como un sinónimo de oportunidad. Por ejemplo, Jared (Adm, p), quien labora en el extranjero, en una empresa del sector financiero, reconocía que, a pesar de que el país no estaba en su mejor momento, la crisis política había generado oportunidades: “se va [del Perú] ese capital internacional, queda el capital local y se descubren oportunidades que están a buen precio”.

Respecto del futuro de sus trayectorias laborales, los testimonios de los entrevistados, sin importar su origen socio-económico, **revelaron aspiraciones que apuntaban en tres de direcciones. La primera abarca a quienes planeaban seguir en el sector corporativo y se proyectaban a posiciones gerenciales o de alto mando en grandes corporaciones.** Ese es el caso de Margarita (Eco, np), quien explicó:

“Sí encontré mucha sintonía con el mundo empresarial, con las Finanzas Corporativas. Me ha gustado mucho y yo, como que, hago la chamba super feliz, o sea, super feliz. Entonces, algo que creo, así hoy en día, es que yo voy a continuar dentro del mundo corporativo. Eso es lo que creo y aspiro, sí a una posición de gerencia general ¿no?; de acá a diez años, por ejemplo”.

Ciertamente, quienes deseaban continuar en el sector empresarial y no habían cursado una maestría en negocios al momento de ser entrevistados, estaban postulando a una o pensaban hacerlo en el corto o mediano plazo. Ello pretendía garantizar y fortalecer la continuidad de su trayectoria laboral en el campo corporativo. Este fue el caso de Miguel (Eco, p), quien reveló: “Yo, de acá a diez

años, sí me gustaría estar trabajando en una industria de la tecnología y tener un postgrado”.

Conviene reconocer que los planes que apuntaban a obtener una maestría en negocios respondían, en parte, a una motivación vocacional; pero, sobre todo, a las reglas de juego y presiones del campo corporativo, el cual, además de logros laborales, demandaba un grado académico de magister (en alguna área o especialidad de la Administración de Empresas) para escalar a posiciones gerenciales o de alto mando en las empresas. Siguiendo esa tendencia, se revelan los planes de varios entrevistados, dentro de los cuales está César (Eco, np), quien aun no había cursado una maestría al momento de ser entrevistados, pero estaba pensando en seguir una en el mediano plazo. En particular, estaba interesado en un executive MBA, tal vez, en EE.UU.; ciertamente, más motivado por las presiones de su campo de trabajo que por un interés vocacional, tal como revela su testimonio:

“Un MBA, per se, para serte sincero, o sea, un MBA tal cual, a mí no me llama la atención en términos de curiosidad intelectual, ¿ya?. No me llama la atención, porque tengo amigos que lo han hecho y el *feeling* que me han dado es “la verdad, no aprendes nada”. O sea, tengo dos o tres amigos que lo han hecho, y en universidades buenas todavía, una es INSEAD que está top 2, creo, y otro es en Michigan que está superalto [en los rankings], no tan alto, pero está super bien. Entonces, ahora, entonces, principalmente, si a mí algo me empuja es más un tema de mercado laboral, uno, y, dos, lo que yo te digo que a mí... para mí, un MBA, también, funciona como una, no sé, como un [...] una catapulta en términos laborales, sí. Pero no solo, para mí, también, funciona como un seguro de riesgo; o sea, yo creo que, también, te da, al igual que la UP, te da mucha más factibilidad de encontrar un buen trabajo”.

El testimonio de César, **en línea con lo expresado por diversos entrevistados, asignó un rol muy credencialista a los MBA. En otros términos, eran considerados generadores de capital simbólico más que incrementadores del capital humano.** No solo ello, César reveló: “Si fuera por mí, enteramente, por pura curiosidad, si la plata no me importara, yo estudiaría cualquier otra cosa, para serte sincero, yo estudiaría algo de Ciencia, algo de cursitos de Historia, cualquier cosa menos un MBA”. Tal como será explicado posteriormente, un grupo (no muy reducido) de entrevistados planeaba atender o ya estaba atendiendo ese tipo de vocaciones distantes del campo corporativo.

También fueron encontrados casos de entrevistados que ya habían obtenido una maestría en Perú, pero aspiraban a obtener otra en el extranjero. Ello respondía a motivaciones diversas: la posibilidad de compararse o competir en “ligas” internacionales; el interés por generar *network* en el extranjero; el deseo dedicarse a exclusividad, y de modo profundo, a los estudios, o, simplemente, de distanciarse del Perú por un tiempo. Este es el caso de Margarita (Eco, np), quien comentó:

“Ahorita, todavía, sigo tentada a irme a estudiar un MBA. He postulado al [menciona una escuela de negocios del extranjero]. He sido aceptada [...]. De hecho, tengo allí una carta para poder usar. Este setiembre empezaba. No lo he tomado; entonces, tengo que esperar hasta el siguiente setiembre a ver si ya lo tomo; porque la idea sería desligarme totalmente del mercado laboral”.

Conviene destacar que **la aspiración de continuidad en el campo corporativo no necesariamente respondía a incentivos puramente monetarios. En algunos, casos se trataba de alcanzar un “propósito” en la vida o atender una vocación fabricada luego de la trayectoria escolar.** De allí que, además de alcanzar una gerencia general en una década, Margarita estaba motivada a seguir el programa de maestría en el extranjero al cual había aceptada, ya que consideraba que la formación ofrecida por ese programa le facilitaría combinar sus responsabilidades empresariales con contribuciones al desarrollo sostenible:

“Quizás, llegar a tener una gerencia general me permita, pues ya, totalmente, como que desespecializarme o ser holística, lo que fuese, pero tengo como que, por allí, una, como decías, como que un sueño o un intento de meterle el tema de Desarrollo Sostenible a mi carrera. [...] las personas, las empresas, las sociedades vamos a empezar a valorar más seguir creciendo, pero de una forma más responsable y, muchas veces, los proyectos, los proyectos verdes, por así decirlo, a veces, no se pagan, ¿no?, o es difícil cuantificar el retorno [de la inversión] de los mismos. Entonces, creo yo, como financiera, ya tengo las herramientas para poder, para poder, como que darle el valor correcto, el precio correcto. Entonces, hacia ese lado me gustaría enfocar mis siguientes años y, por eso, como te comentaba, postulé a este MBA en [una escuela de negocios extranjera cuya formación está muy inclinada a promover el desarrollo sostenible], porque ese sería el quiebre en mi carrera”.

El caso previo responde a **la búsqueda de un “propósito” en la vida orientado al entorno de la empresa, de naturaleza más social que individual.** Ciertamente, el “propósito” también podía enfocarse en la empresa misma; tal es el caso de las preferencias de Joseph (Adm, p): “Me gusta manejar equipos. Me gusta ver resultados en las empresas. Me gusta que mi trabajo tenga una misión”. Ciertamente, **algunos entrevistados revelaron que estaban en búsqueda permanente de un “propósito”, de una labor que no solo los motive salarialmente.** En ese sentido, Abelardo (Adm, p) comentó:

“Constantemente estaba en búsqueda de algún tema que me genere pasión y que me haga sentir que no estoy trabajando, sino que estoy jugando; y siempre tuve ese deseo, ese objetivo, desde que era estudiante, de encontrar algún tema que me dé propósito”.

Otros entrevistados, luego de descubrir su “propósito”, desarrollaron las acciones necesarias hasta alcanzarlo. Este último es el caso de Fernando (Eco, np), cuya meta era competir en las “grandes ligas” empresariales. En ese sentido, comentó: “la motivación que tuve en algún momento de ver que tan buen profesional era yo a nivel mundial”. Con dicho objetivo, viajó a los EE.UU. a estudiar su MBA. Su meta era trabajar allí, y lo consiguió. Precisamente, al momento de ser entrevistado, laboraba en la oficina central de una de las corporaciones multinacionales más grandes del mundo.

Conviene reconocer que el “propósito”, no necesariamente, se asociaba a alcanzar las posiciones más altas en las empresas y, desde allí, impactar en la sociedad. **Fue común que los egresados que viajaron a países europeos, para realizar sus maestrías y se quedaron allí para laborar, señalaran lo importante que era la calidad de vida.** De allí que planearan seguir en el campo

corporativo, pero no aspiraban a alcanzar las posiciones de más alto nivel jerárquico en las corporaciones, debido a que estas últimas implicaban grandes sacrificios personales. Más bien, aspiraban a disfrutar la vida. Esta orientación se evidencia en los dos siguientes testimonios:

“Vas aprendiendo este tema de ¿cómo trabajar?; porque, a veces, cuando tú eres muy pequeña, quieres aprender, aprender, aprender, y dejas de lado muchas cosas o quieres aportar, o quieres llegar a los resultados más rápido, y todo eso. Pero, oye, ¿no hay vida más allá del trabajo? Oye, puedes tener los mismos resultados, de una forma más eficiente y, también, sin descuidar la parte personal, de salir del trabajo a las seis de la tarde, irte a tomar algo con tus amigos al bar de la esquina, eh, irte a una clase de lo que te apetezca, ir al gimnasio; o sea, la mentalidad de la gente acá [en Europa] también es disfrutar un poco la vida ¿no? No vivir para trabajar, sino trabajar para vivir” (Chantal, Adm, np).

“[...] hay algo muy curioso en mí: que yo no quiero ser un CFO³³⁸, ni ser el más más de una empresa. ¿Por qué?, porque yo creo, no quiero hablar de mi generación en sí, es que yo valoro mucho no solamente el sueldo económico [monetario], sino también el sueldo emocional, ya. [...] no importa, ganar un poco menos, mientras que yo sea feliz. O sea, para mí, este equilibrio entre mi vida personal, ¿no?, el trabajo y no tener... y yo de por sí que soy muy *workaholic*, antes de dormir, miro mi correo de trabajo, ¿no?, y duermo con ello [risas], ¿no?, pero esta presión constante de que dependa de mí también toda una empresa, ¿no?, yo personalmente, no quiero tener esa presión mental, ya, y es una decisión que sí lo he pensado, porque es muy tentador ganar diez veces más, ganar “X” más, ¿no?, y eso, por ejemplo, yo lo he pensado más en Perú, [que] me gustaría. Pero estando aquí en [Europa] y viendo la calidad de vida que puedo tener, ¿no?, todos los viajes que puedo hacer, y, al mismo tiempo, seguir teniendo ahorros, digo “para qué más”” (Eloísa, Adm, np).

No solo ello, fueron encontrado casos de egresados quienes, explícitamente, revelaron que habían reducido el ritmo de trabajo para dedicar más tiempo a su propia familia e hijos. Ello se evidenció en la razón principal por la cual Ramiro (Eco, p) dejó de laborar en una empresa consultora internacional, para así ocupar una plaza gerencial en una multinacional que opera en Perú. Esta decisión la tomó, a fines del año 2021, a pesar del entorno político, ya que, como él mismo explicó: “Es muy difícil ser gerente de proyectos en estas consultoras, porque te explotan mucho y no voy a tener tiempo para ver crecer a mis hijos”.

La segunda dirección a la cual apuntaban las aspiraciones sobre el futuro laboral corresponde a casos de entrevistados que planeaban a dejar el sector corporativo, para iniciar un emprendimiento propio, ya sea a mediano o largo plazo. Tal como comentó Natalia (Con, np), en primer lugar, y a más corto o mediano plazo, aspiraba a llegar a ser CFO de una empresa. Sin embargo, en una década, le gustaría emprender un negocio propio. Su motivación apuntaba no solo a quedarse con las ganancias que generaba su esfuerzo, sino, también, a independizarse: obtener mayor control sobre sus tiempos, las estrategias y actividades de una empresa y dirigir las a la realización de sus propios “sueños”.

³³⁸ CFO es la sigla en idioma inglés de *chief financial officer*. Típicamente, es aplicada para referirse al director financiero o al gerente de finanzas de una empresa grande o mediana.

De esta última aspiración, también se desprendía la búsqueda de un “propósito” en la vida. En ese sentido, manifestó:

“La verdad, yo, sí, quisiera tener algo propio porque es algo que he descubierto ahora en esta pandemia ¿no?: “Yo me saco el ancho trabajando, porque claro, es mi naturaleza querer ser la mejor, es mi naturaleza dar lo mejor de mí en el trabajo, ¿no?; pero me saco el ancho trabajando tanto para alguien, ¿no?, para otra persona, para que otra persona cumpla su sueño de ser un empresario, de crecer su empresa”... que yo quisiera trabajar e invertir al mismo tiempo, para algo que fuera mío”.

Otros entrevistados estaban más avanzados en sus planes, incluso, ya habían planeado con quiénes desarrollar el emprendimiento. Precisamente, Patricio (Adm, p) comentó que su objetivo final era salir del mundo corporativo y que, en diez años, se veía en una empresa propia, tal como expresó: “[e]n realidad, con la familia, porque trabajo super bien con ellos”. No solo ello, desde muy joven, estaba marcado por una vocación emprendedora y temía perderla. De allí que manifestará cierto apuro por concentrarse en sus propios emprendimientos:

“Y me siento tan cómodo en la empresa y se me hace tan fácil seguir en la parte corporativa, que llegas a un punto donde ganas cierta cantidad [de dinero mediante un sueldo], que después regresar a volverte emprendedor y atreverte de[sde] cero, te da un miedo super alto. ¿Por qué?, porque es difícil salir de esa zona de confort; es difícil salirte de ese sueldo fijo; es difícil salirte de esa seguridad de que el 25 te van a depositar”.

Ciertamente, algunos entrevistados, planeaban desarrollar un emprendimiento propio sin dejar de laborar en una corporación de terceros. Este es el caso de Chantal (Adm, np), quien proyectaba mantenerse en el campo corporativo, pero, simultáneamente, aspiraba a ser emprendedora. Es más, ya había implementado un emprendimiento propio con una pariente mientras estaba en Perú, y, al momento de ser entrevistada, estaba incubando otro emprendimiento con una amiga del país europeo donde residía. En ese sentido, comentó:

“[...] estamos viendo la posibilidad de ir creando algo, pero no como para una *startup* y buscar financiación y esto, sino como para ir soltándonos un poco; porque las dos tenemos ese bichito de emprender y vamos a ir probando, para ver qué tal nos va y si más adelante, pues, hacerlo. Siempre he tenido, siempre he tenido el bicho de hacer algo mío”.

Conviene destacar que **Huber y Lamas (2017) plantearon que las credenciales universitarias de los egresados de las universidades de segunda generación** (muchas de ellas, con fines de lucro y de deficiente calidad académica) **suelen ser rechazadas por las grandes empresas**. Es más, cuando dichos egresados ingresan a corporaciones, no tienden a alcanzar posiciones de mando. De allí que sea común que terminen en condición de autoempleados. **Ello significa que, muchas veces, son emprendedores, pero por la fuerza, más que por vocación**. En efecto:

[E]l caso de los profesionales en administración, donde existe una marcada jerarquía social intraprofesional, demuestra cómo las desigualdades se mantienen y reproducen, y cómo la movilidad social impulsada por la educación

superior tiene límites bastante estrechos. El nivel de ascenso que permiten los títulos de las universidades-empresas se frena rápidamente ante los diferentes mecanismos del cierre social que hemos descrito: recursos económicos, jerarquización de las universidades, capital social y cultural. Muchos integrantes de la “nueva clase media” provenientes de estas universidades se caracterizan así por un alto nivel de vulnerabilidad y su acceso al mercado laboral suele limitarse a puestos de menor jerarquía o al autoempleo (Huber y Lamas 2017: 119).

Es más, las autoridades de las universidades-empresa parecen ser conscientes de las limitadas oportunidades que enfrentarán sus egresados en el sector corporativo. De allí que su currículo promueva el autoempleo, no como una vía para dirigir las capacidades del estudiante hacia una vocación emprendedora, sino para evitar que experimente el rechazo a la credencial que la universidad le otorgará. Esta idea es reforzada por los hallazgos de Lamas (2015: 128 y 132-133), basados en un estudio de caso realizado en una universidad de segunda generación. Así, encontró que dicha universidad fomenta el emprendimiento para tratar que sus egresados prevalezcan sobre limitaciones que enfrentan para ascender en una gran empresa.

Sin embargo, los entrevistados que participaron en la presente investigación sí consiguieron insertarse a grandes y medianas empresas; así como avanzar en ellas hacia posiciones de mando. De allí que sus emprendimientos, o sus aspiraciones por iniciarlos, no hayan sido involuntarios, **es decir, los egresados de la UP no son forzados a emprender por el rechazo de su credencial en el campo corporativo.** Por el contrario, son emprendedores voluntarios; incentivados por una motivación de tipo vocacional.

Conviene mencionar que, entre quienes aspiraban a desarrollar un emprendimiento propio, también fueron encontrados anhelos de encontrar un “propósito” en la vida de naturaleza más social que individual. Como señaló Yolanda (Adm, p):

“[...] lo que sí sé es que no necesariamente me veo como una CEO. De repente, sí me animaría a emprender, pero para eso tengo que descubrir algo que realmente me llamé ¿no? Algo que siempre me ha sonado, pero todavía no sé, es hacer un emprendimiento social, como Laboratorio, como ese tipo de negocios; o sea, que des trabajo o des educación y eso impacte, pues, en la sociedad de manera positiva”.

También fueron encontrados egresados que aspiraban a que el emprendimiento propio les permita combinar las competencias que habían adquirido (en la UP y en el campo laboral) **con la vocación abandonada** a causa del proyecto parental. Ello significa que se encontraban en posición de liberarse, en cierto grado, de las presiones que los dirigieron hacia carreras que sus padres consideraban rentables. Conviene recordar que diversos egresados señalaron que no solo las imposiciones parentales los condijeron hacia carreras del campo empresarial. En efecto, algunos señalaron que sus colegios, específicamente, sus compañeros y profesores, también ejercieron dicha presión, ya sea de modo consciente o de modo inconsciente. Otros dejaron la vocación que más los había marcado durante sus últimos años de la trayectoria

escolar debido a una reflexión racional (regularmente, influida por sus padres): las limitadas posibilidades de desarrollo de dicha vocación en el país o el temor a la condición de precariedad laboral en la cual podían terminar.

Ciertamente, llamó la atención encontrar a **varios egresados**, pertenecientes a ambos grupos, que **habían encontrado diferentes rutas para rescatar su vocación más intensa; la cual dejaron de lado cuando ingresaron a la UP. Estos casos corresponden a la tercera dirección a la cual apuntaban las aspiraciones del futuro** de las trayectorias laborales de los entrevistados. Dentro de este grupo, se ubican quienes habían desarrollado una vocación distante del campo empresarial tempranamente. Por ejemplo, Francisco (Eco, np) dejó el campo corporativo al inicio de su trayectoria laboral, para, así, entrar al campo académico. En efecto, desde su etapa de practicante, hasta su primer año como egresado había trabajado en el sector financiero, pero desarrolló interés por el campo de las políticas públicas. De allí que afirmara que, “[e]n cualquier lugar donde yo pueda influir en la toma de decisiones [en el nivel de las políticas públicas] creo que voy a ser feliz”. Ciertamente, reconocía que esta bifurcación en su trayectoria laboral implicaba sacrificios monetarios, debido a la menor empleabilidad y a las más bajas remuneraciones que, en promedio, ofrece el campo académico al compararlo con el corporativo:

“Sentí que había un nivel de *trade-off* [intercambio o compensación], ¿no?, o sea, estaba intercambiando... creo que intercambias dos cosas: salario, hasta cierto punto, y estabilidad también. Me parece que en el mundo académico, en cierto sentido, es un poco más inestable”.

La atracción que ejercía el campo académico también marcó el testimonio de Joseph (Adm, p), quien comentó que, en unos 10 a 15 años, le gustaría liderar una empresa consultora internacional. En ese sentido, planteó: “Si me voy a consultoría, me gustaría apuntar a lo más alto”. Sin embargo, en el largo plazo, sus aspiraciones se dirigían al ámbito más académico: “Mi sueño es jubilarme y [sic] irme a ser profesor en [menciona la escuela de negocios donde realizó su MBA]. Me encanta Europa, es una sociedad riquísima”. Pensaba en cumplir esa última aspiración para cuando tenga cerca de 60 años, aunque reveló que le gustaría alcanzarla lo más pronto posible.

Ciertamente, proyectar la trayectoria laboral de modo tal que permita rescatar la vocación dejada de lado al momento de ingresar a la Universidad no implica un giro total, es decir, un abandono del campo empresarial. En efecto, varios entrevistados optaron por estudiar Administración, debido a que, a futuro, esperaban combinar las competencias adquiridas en dicha carrera con su vocación más intensa u otra que no pudieron desarrollar profesionalmente a causa del proyecto parental. De allí que, al momento de ser entrevistados, algunos egresados estaban planeando estrategias para encontrar ese equilibrio. Incluso uno de ellos, Patricio (Adm, p), lo había realizado antes de ingresar a la Universidad, ya que, desde la etapa escolar practicaba un deporte de origen británico, en el cual llegó a ser seleccionado nacional. Precisamente, a mediados de su educación secundaria inició una empresa, con un socio, que comercializa accesorios para dicho deporte. Ese negocio no solo funciona hasta la actualidad, sino que ha crecido y Patricio planea seguir expandiéndolo.

La hibridación de la carrera estudiada en la UP con la vocación más intensa dejada de lado al terminar el colegio también estuvo presente entre los egresados de Economía. Por ejemplo, Augusto (Eco, p), quien reveló que, por un lado, estaba muy inclinado al Arte y, por otro, había deseado estudiar Antropología, Arqueología o Historia. Sin embargo, no pudo escoger carreras en esos campos por las presiones de su padre, un ingeniero que trabaja en el sector empresarial. De allí que, después de pasar algunos años en el sector financiero y de consultoría empresarial, decidió asociarse a un emprendimiento que combinaba Arte y Educación. Precisamente, Augusto considera que el Arte es fundamental para alimentar de creatividad las iniciativas empresariales. No solo ello, le parece que la carencia de esas capacidades amenaza la continuidad de las empresas:

“Para mí siempre ha funcionado el punto medio, no hay un extremo ni el otro. Yo he visto a mi viejo sufrir un montón por no tener esta capacidad de reinventarse, como la que sí la tienen los artistas, pero [a estos últimos] les falta este orden y esta organización [que proveen las Ciencias Administrativas y Económicas]”.

En pocos años, el emprendimiento artístico-educativo, con el cual se asoció Augusto, había crecido de manera importante. Sin embargo, en la búsqueda del mencionado equilibrio, también era importante para él no perder habilidades de gestión. Por ello, buscó trabajo en una corporación comercial, donde permaneció varios meses. Augusto explica las razones de ese regreso temporal a la condición de empleado en una empresa:

“[...] sentía que no avanzaba y que necesitaba como que regresar al mundo corporativo, como para nutrirme otra vez de este orden; porque hay que entender que yo era el economista de la Pacífico, que traía un poco más la parte estructurada, pero yo trabajaba con puros artistas [...] “[ese regreso temporal al campo corporativo] [l]e dio orden a mi vida, en ese momento, que estaba rodeado de puro artista”.

Luego de dejar la corporación comercial, Augusto regresó al emprendimiento artístico-educativo con el cual estaba asociado. Comenzó a planificar el crecimiento de la empresa, abrieron un nuevo local y concretaron alianzas estratégicas. Producto de ello, obtuvieron muy buenos resultados. Sin embargo, explicó que la Pandemia los obligó a cerrar el emprendimiento. Un detalle interesante que reveló Augusto es que su esposa estudió una carrera del campo artístico-creativo.

Ciertamente, no deja de llamar la atención la presencia de varios entrevistados cuyas parejas estudiaron carreras que los egresados de la UP no pudieron seguir a causa de las presiones del proyecto parental. Este es el caso de Javier (Adm, p), quien, desde la etapa escolar, estuvo muy inclinado al campo artístico y creativo, pero no pudo canalizar esa vocación a través de sus estudios universitarios, debido a que sus padres lo encaminaron a una carrera, que según las representaciones de sus progenitores, era más rentable (tal como fue detallado en la subsección 2.2.4.1, que describió el ingreso a la Universidad). Terminando la trayectoria escolar, Javier también, se inclinó por la Arquitectura, pero sus padres lo desviaron hacia la carrera de Administración. A pesar de ello, no descuidó sus inquietudes y vocaciones artísticas, para lo cual acudió a

actividades extracurriculares. No solo ello, claramente motivado por su vocación artística, laboró en áreas de marketing y publicidad de algunas organizaciones. Dichas áreas están asociadas a las especialidades más creativas dentro de las Ciencias Empresariales. Esas labores le permitieron trabajar con diseñadores y con artísticas, el cual había sido uno de sus anhelos, tal como él mismo comentó. Así, pudo conciliar la carrera que estudió (Administración) con sus intereses artísticos. Además, al momento de ser entrevistado, estaba organizándose para estudiar una maestría en una escuela de negocios ubicada en el extranjero. Escogió esa escuela ya que, en su bolsa de empleo, están varias corporaciones multinacionales del negocio artístico; ya que aspiraba a conseguir trabajo en alguna de esas empresas próximas a su vocación más intensa.

Curiosamente, la novia de Javier es arquitecta, es decir, ella estudió la carrera que él no pudo seguir debido a las imposiciones de sus padres. Algo similar ocurrió con Natalia (Con, np), quien explicó que, desde su trayectoria escolar, estaba apasionada por una especialidad del campo de las Artes, la cual, tal como ella planteó, la llevó a casarse con un profesional que ocupa una función de alta responsabilidad en dicho campo. Igualmente, Luis, (Adm, p), quien fue deportista, explicó: “[s]i me preguntabas a los 16 años, [mi empleo soñado] era ser jugador de fútbol. Nunca estuve cerca”. Posteriormente, cuando estaba terminado la trayectoria universitaria su empleo soñado apuntaba a “[a]lgo administrativo, pero vinculado al deporte”. Tal como el propio Luis comentó, “irónicamente, mi esposa trabaja en [una empresa multinacional que fabrica y comercializa accesorios deportivos]”.

El deseo de encontrar un punto medio entre empleabilidad y vocación intensa, esto es, equilibrar o balancear la carrera estudiada (considerada rentable por los progenitores) con la vocación abandonada por las presiones del proyecto parental, **ha sido satisfecha combinando esta vocación con las competencias adquiridas en la UP y en el campo corporativo**. Ese equilibrio o complementariedad **implica acudir a una instancia mediadora: empresas que ofrecen bienes y servicios asociados a la vocación dejada de lado a causa de las presiones del proyecto parental. Dichas empresas pueden ser corporaciones, así como emprendimientos propios o generados en asociación con familiares. El equilibrio también se ha reflejado en relaciones con parejas que sí estudiaron y/o ejercen la carrera que el egresado de la UP no pudo estudiar** por las prohibiciones, coerciones o influencias de sus padres.

La búsqueda de un punto medio entre empleabilidad y vocación intensa puede ser leída como una prolongación de la relación, marcada por tensiones, que existe entre las tres instancias básicas de la “anatomía de la personalidad” que desarrolló el Psicoanálisis: el ello, el superyó y el yo. Tal como explican Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis (2004: 112), Sigmund Freud distinguió dichas instancias en su segunda teoría del aparato psíquico. Así, el “ello” fue ubicado como el polo pulsional de la personalidad. Ello se debe a que sus contenidos, expresión psíquica de las pulsiones, son inconscientes, en parte innatos y hereditarios, en parte reprimidos y adquiridos. A su vez, Laplanche y Pontalis (2004: 419) detallan que el “superyó” es la instancia de la personalidad, encargada de la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales.

Clásicamente, es considerado que el “superyó” se forma por interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales. Finalmente, Laplanche y Pontalis (2004: 457-467) explican que, desde el punto de vista “tópico”, el “yo” se encuentra en una relación de dependencia respecto de las reivindicaciones del “ello”, de los imperativos del “superyó” y de las exigencias de la realidad. Así, el “yo” se constituye, esencialmente, como un mediador empeñado en atender exigencias contradictorias: está sometido a una “triple servidumbre”, por lo cual se encuentra amenazado por tres tipos de peligros: los que provienen del mundo exterior, los de la libido del “ello” y los de la severidad del “superyó”.

En suma, las instancias del aparato psíquico que intervienen en el conflicto previamente explicado son el “ello”, que constituye el polo pulsional; el “superyó”, que constituye un sistema de prohibiciones, típicamente parentales; y el “yo”, que actúa como agente de defensa (que se esfuerza en equilibrar o regular a los otros dos). Bajo dicho marco, puede ser considerado que la vocación más intensa del egresado constituye el “ello”: un conjunto de pulsiones o instintos que responde al principio del placer, que corresponde al llamado de actividades o labores que son disfrutadas: la verdadera vocación, la más intensa. Por su parte, las regulaciones de los padres equivalen al “superyó”: las presiones que ejercen sobre el hijo dirigidas a que estudie carreras rentables del campo económico-empresarial y que, de modo paralelo, le impiden responder al llamado de la vocación más intensa (asociada a carreras que no son lucrativas en la representación de los padres). Finalmente, el “yo”, la instancia mediadora, que equilibra a las otras dos, sería la orientación que el hijo da a la carrera estudiada, mediante la cual acude a actividades empresariales que calzan o se relacionan con la vocación que dejó de lado por las presiones del proyecto parental. Otra instancia que operaría como mediadora sería la pareja, específicamente, cuando los estudios y/o la profesión de esta empatan con la vocación que el egresado de la UP fue obligado a abandonar por las imposiciones de sus padres.

Adicionalmente, fueron identificados otros proyectos para rescatar la vocación más intensa que fue dejada de lado al iniciar la trayectoria universitaria. **Estas formas de recuperación pueden ser consideradas parte de la tercera dirección a la cual apuntaban las aspiraciones del futuro de las trayectorias laborales de los entrevistados.** Sin embargo, en estos casos, no es buscado un equilibrio o complementariedad; es decir, no se trata de combinar la vocación más intensa (abandonada a causa del proyecto parental) con las competencias que adquiridas en la UP y en el campo laboral. Por el contrario, **implican un giro total (un *turning point*) en la trayectoria laboral o iniciar una trayectoria paralela a esta última.** En términos generales, estos proyectos apuntan a **consolidarse económicamente, por medio de la carrera estudiada en la UP. Luego de ello, atender una vocación más intensa**, sea aquella abandonada al ingresar a la UP, sea alguna otra desarrollada luego de la trayectoria escolar.

En términos más precisos, los proyectos pueden implicar generar un nivel de ahorro suficientemente grande para concentrar el tiempo y las energías en la vocación más intensa. Otra opción es enriquecerse rápidamente y adquirir activos de cuyas rentas sea posible vivir. También, forman parte de estos proyectos las aspiraciones de llegar a una posición en el mercado laboral que

genere altos ingresos laborales y permita reducir las horas de trabajo. En estas últimas expectativas, se ubican los planes de Adrián, un egresado de la carrera de Administración de origen privilegiado, quien estaba progresando aceleradamente en el sector de inversiones y reestructuración de empresas. Él comentó que le encantaba estudiar y deseaba trabajar unos años más, para así, acumular suficientes recursos monetarios como para dedicar la mayor parte de su tiempo a otras actividades. Para ello, necesita que la entidad financiera que ha creado crezca, se diversifique y se internacionalice. Luego de cumplir dichos planes, pretendía estudiar diversos temas en los que ha estado interesado (los cuales no están asociados al campo económico-empresarial). De modo más específico, precisó:

“Me gustaría dejar de trabajar a los 40, 45 [años de edad]” [...] “Allí me gustaría dedicarme a cosas que me encantan que no puedo hacer ahora, que es, por ejemplo, estudiar. A mí me encantaba estudiar. [Soy] [t]odo un *nerd*. Me encantaría irme, no sé, pues a estudiar Física pura a algún lado” [...] “No se trata de dejar de trabajar plenamente, sino trabajar a un ritmo menor” (Adrián, Adm, p).

Las acciones de Natalia (Con, np) responden a una lógica similar a la de Adrián. Ella estaba muy interesada en una especialidad del campo de las Artes, pero no estudió una carrera asociada a dicha especialidad por la influencia de sus padres y amigos, así como por el temor a enfrentar las dificultades económicas por las que atravesó su familia cuando ella era niña. De allí que tratara de obtener cierta independencia económica prontamente:

“[...] yo quería buscar trabajo y todo esto; y, también, mi afán era un poco, o sea, buscar trabajo pronto para poder ser económicamente independiente, ¿no?, y eso fue... hablando un poco de la entrevista, eso fue un poco lo que me motivó a buscar prácticas [preprofesionales] apenas pudiera, ¿no?. A partir del sexto ciclo, ya empecé a buscar prácticas, porque yo quería ser económicamente independiente para poder, digamos, sentir alguna especie de libertad dentro del *statu quo* de mi casa; poder salir sin pedirle plata a mis papás...” (Natalia, Con, np).

No solo ello, cuando Natalia consiguió su primer trabajo en condición de egresada y comenzó a generar ingresos, retomó, con intensidad, la vocación artística que le apasionaba:

“Yo dije “bueno, ya, terminé la carrera, no le debo nada a mis padres, voy a estudiar [la especialidad artística que le apasionaba]” [...] después de las cinco y media [de la tarde, hora a la cual salía de trabajar], me caía perfecto, porque llegaba pa[ra] mi clase [de la especialidad artística de su interés] y de allí me iba a mi casa, ¿no?. Y terminaba..., mi vida terminaba a las once de la noche. De verdad, que ahorita no sé cómo lo lograba; porque salía de trabajar y después de siete a once de la noche me ponía a estudiar [la especialidad artística que le apasionaba], ¿no?. Y, es más, a veces, habían días que mis amigos se iban allí, a Barranco, a tomar y yo me iba con ellos también a tomar. No sé cómo lo lograba”.

En suma, las formas de recuperación de la vocación más intensa descritas previamente exigen, primero, independizarse económicamente de los padres,

gracias a la acumulación de ingresos que facilita el ejercicio de la carrera “rentable” estudiada. Luego de ello, destinar los recursos acumulados a la vocación más intensa, es decir, a retomar la pasión abandonada por las restricciones parentales. Ciertamente, esas formas de rescate de la vocación se asemejan, en una escala menor, a diversos eventos del curso de vida de quien se dedicó a la búsqueda de las legendarias ciudades de las epopeyas homéricas. Al respecto, Carl Grimberg (1967:12) explicó que las lecturas juveniles que realizó Heinrich Schliemann (1822-1890), el hijo de un pastor protestante de Mecklemburgo, le causaron un desmesurado entusiasmo por los relatos de la guerra de Troya. No solo ello, a diferencia de la mayoría de sus contemporáneos, presentía que esos relatos eran más que literatura y pura imaginación³³⁹. De allí que, desde niño, su mayor anhelo fuera visitar los lugares donde se desarrollaron los combates narrados por Homero. Sin embargo, la familia del muchacho era humilde y no podía ofrecerle educación que sirva a sus anhelos histórico-literarios.

Las carencias económicas de su familia no anularon el sueño de Schliemann: encontrar la ciudad de Troya descrita por Homero y excavar sus antiguas ruinas. Con ese objetivo, se dedicó a los negocios y trabajó tenazmente para generar la fortuna necesaria para realizar esa búsqueda (Asimov 2010: 15)³⁴⁰. De este modo, se hizo rico y, como detalla Grimberg (1967: 12-13), al cumplir los cincuenta años y gracias al soporte de su fortuna, fue capaz de consagrarse plenamente a la pasión por la Antigüedad que había desarrollado durante su juventud. Finalmente, logró descubrir los restos de las diferentes etapas por las cuales había transitado la ciudad de Troya³⁴¹.

De modo similar, la prohibición parental de que estudiaran carreras asociadas a su vocación más profunda, las cuales sus padres consideraban no rentables, ocurrió en el pasado, durante la juventud de los entrevistados. Sin embargo, esa pasión vocacional no dejó de influir en la conducta presente de diversos egresados de la UP, así como en sus anhelos y planes a futuro. En efecto, las

³³⁹ Como recuerdan Sarah Pomeroy y otros (2011: 39), en los tiempos de Heinrich Schliemann, la mayoría de los historiadores rechazaban la veracidad del acontecimiento más importante del pasado de los griegos: la guerra de los micénicos (una sociedad de la antigua Grecia) contra Troya. Dicha guerra era considerada, por el grueso de los académicos, contemporáneos a Schliemann, como un cuento mítico más.

³⁴⁰ Para una descripción detallada de la vida de Heinrich Schliemann, es posible revisar su Autobiografía: Schliemann (2010 [1891]). Esta obra fue publicada, de manera póstuma, por su viuda, Sophie Schliemann. Para su elaboración, se basó en textos editados y póstumos de su marido. En esta composición, fue apoyada por Adolf Brückner, quien fue el último colaborador de Heinrich Schliemann en Troya.

³⁴¹ En efecto, lleno de entusiasmo, durante el otoño de 1871, en una colina cerca de Hisarlik, en el nordeste del Asia Menor, el equipo de obreros de Schliemann desenterró nueve ciudades, una encima de otra: la que estaba ubicada más abajo se remontaba a la Edad de Piedra; la más superior, a la época bizantina. Los arqueólogos llamaron a estas ciudades Troya I, Troya II, etcétera. En la Troya II, hallaron una rica colección de joyas de oro, plata y cobre. Por supuesto, Schliemann creyó haber encontrado el palacio y los tesoros del mítico rey Príamo; es decir, la ciudad de Troya descrita por Homero. El arqueólogo aficionado difundió su triunfo al mundo entero. “Jamás ningún sueño de juventud alcanzó realidad tan esplendorosa”. Sin embargo, Schliemann no había encontrado la Troya de la Ilíada. La ciudad del rey Príamo, saqueada por los griegos, se encontraba en una capa superior, y el arqueólogo aficionado, en su precipitación, destruyó muchos restos de los objetos que allí habrían abandonado Ulises y sus compañeros de armas (Grimberg 1967: 13).

entrevistas revelaron que, a varios egresados, las restricciones y prohibiciones, impuestas por sus padres, les causaron sentimientos penosos, pero no eliminaron sus sueños, pasiones, aspiraciones e intensas vocaciones. Es más, **las carreras estudiadas, curiosamente, les permitieron retomar sus pasiones de la adolescencia, por diversas rutas.** Una de ellas consiste en combinar su carrera o profesión con la vocación dejada de lado al terminar la trayectoria escolar, ya sea laborando en una corporación o desarrollando un emprendimiento. Así, el ejercicio profesional terminaba relacionado, en diferente grado, con los intereses juveniles, con la vocación más intensa del egresado. En otros casos, la ruta consiste en acumular suficientes recursos en el campo empresarial gracias a la carrera estudiada, para así independizarse económicamente y poder dedicarse a la actividad que les genera más pasión. Incluso, algunos entrevistados, explícitamente, comentaron que su pareja estaba asociada a la vocación más intensa que ellos no pudieron ejercer; es decir, había estudiado una carrera relacionada con esa vocación y/o la ejercía (como anécdota vinculada a esta última ruta, es interesante mencionar que Heinrich Schliemann buscó casarse con mujer griega, marcada por un alma homérica. De este modo, conoció a su esposa: Sophie Schliemann).

La clara influencia del pasado sobre la conducta presente y sobre las aspiraciones del curso de vida, puede ser denominada “complejo de Schliemann”³⁴². Se trata de un núcleo de emociones y deseos organizados en torno a una vocación intensa. Dicha manifestación de la psique ha sido condicionada por experiencias del pasado, por las influencias y prohibiciones que aplicaron los padres, las cuales colisionaron con los sueños, pasiones y vocaciones de los hijos. Así, fueron generados anhelos que, hasta cierto punto, han sido conscientes³⁴³. No solo ello, curiosamente, los hijos terminan encontrando rutas para cumplir dichas aspiraciones gracias a los recursos y oportunidades que les brindaron las carreras “rentables” que sus padres los forzaron o direccionaron a estudiar.

³⁴² Ha sido realizada una búsqueda en las bases de datos de revistas académicas que incluyen artículos publicados en idiomas inglés, alemán y castellano, pero no ha sido encontrada referencia a un complejo, de naturaleza psíquica, cuya denominación se asocie a Heinrich Schliemann; de allí que su esbozo sería un aporte de la presente tesis.

³⁴³ Es recurrente la influencia de los padres sobre el desarrollo de ciertos complejos de naturaleza psíquica. Tal como planteó Werner Wolff (2013 [1947]: 266), un complejo condiciona la conducta del ser humano: “[s]uponía Freud que el impulso en que se basa el complejo de Edipo era innato, teoría que ha levantado muchas objeciones. Sin embargo, no necesitamos suponer que dichos impulsos sean innatos, sino que pueden ser condicionados por los progenitores mismos”. En ese sentido y siguiendo las ideas del psicoanalista Carl Jung, Duane Schultz y Sydney Schultz (2010: 108-109) plantean que, en términos generales, “[e]l complejo es un núcleo o patrón de emociones, recuerdos, percepciones y deseos organizados en torno a un tema común. Por ejemplo, podríamos decir que alguien tiene un complejo de poder o estatus, o sea, que le preocupa el tema al grado de que llega a influir en su conducta. La persona quizá trate de volverse poderosa compitiendo por un puesto de elección o quizá se afilie o identifique el poder conduciendo una motocicleta o un veloz automóvil. Dado que el complejo dirige los pensamientos y la conducta a distintos caminos, también determina cómo percibimos el mundo. Los complejos pueden ser conscientes o inconscientes. Los que no son controlados por el consciente se entrometen e interfieren con la conciencia. [...] Algunos complejos son nocivos, pero otros son útiles. Por ejemplo, el complejo de perfección o de alcanzar logros podría llevar a una persona a esforzarse más para desarrollar determinados talentos o habilidades”. El propio Jung (2011 [1969]: 175) señaló que “[...] los complejos no son, por esencia, de naturaleza malsana; son, propiamente *manifestaciones vitales*, de la psique”.

La aparente paradoja, previamente descrita, puede ser asociada a dos conclusiones. La primera es que, a diferencia de lo que propone la filósofa Martha Nussbaum (2010), varios entrevistados lograron encontrar rutas para retomar sus pasiones y vocaciones más intensas (muchas de ellas asociadas a las Artes, las Humanidades y Ciencias Sociales diferentes de la Economía y la Administración). Curiosamente, ello ocurrió gracias a que recibieron una “educación para la renta”.

Según Nussbaum (2010) la “educación para la renta”, por naturaleza, se aleja de las Artes y las Humanidades. Para explicar dicho distanciamiento, llama la atención, por un lado, sobre la drástica reducción de la formación humanística, tanto en los niveles educativos escolar y superior. Ello respondería a las políticas enmarcadas en el paradigma del desarrollo basado en el aumento del PBI per cápita, las cuales promueven focalizar el sistema educativo en la formación en habilidades consideradas más “rentables”, asociadas a las Ciencias Exactas, la Informática, la Tecnología y la Economía (Nussbaum 2010: 26, 41-42). En ese sentido, el avance de la “educación para la renta” puede ser asociada con la expansión de la función de la “instrucción” en los sistemas de la enseñanza, tal como lo ha descrito Anne Barrère (2016: 75). Como síntoma del avance de la “educación para la renta”, Nussbaum destaca la caída de los estudiantes universitarios que se especializan en Humanidades:

[...] cabe afirmar que las artes y las humanidades se ven amenazadas tanto desde afuera como desde adentro. En un artículo de publicación reciente, Drew Faust, que preside la universidad de Harvard, denuncia y lamenta “un marcado descenso en el porcentaje de alumnos que se especializan en las disciplinas humanísticas, con el correspondiente ascenso en el porcentaje de alumnos de las carreras preprofesionales”. Allí mismo, la historiadora se pregunta si las universidades no se habrán vuelto “demasiado cautivas de los fines inmediatos y materiales que sirven” y si el modelo del mercado no se habrá transformado en “la identidad fundamental que define la educación superior” (2010: 165).

Según Nussbaum (2010: 23), la expansión de la “educación para la renta” ha ocurrido en desmedro de la denominada “educación para la ciudadanía democrática”. Para esta última serían fundamentales las Artes y las Humanidades. No solo ello, estas disciplinas constituyen la base de la “educación para la vida”, la cual es una educación integral, que “[...] nos prepara no solo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida” (Nussbaum 2010: 28).

Ciertamente, los hallazgos de la presente investigación llevan a disentir con los planteamientos de Nussbaum (2010), ya que, para un número importante de entrevistados, paradójicamente, la educación para la renta, la cual fueron presionados a seguir por sus padres, terminó constituyendo una educación para la vida. Ello se debe a que, por un lado, les brindó los recursos, capitales o soportes para el progreso laboral y, así, sentir que habían experimentado movilidad social ascendente intergeneracional. Por otro lado, los ingresos y recursos, generados en la trayectoria laboral, les permitieron retomar la pasión o vocación más intensa dejada de lado debido a que, según sus padres, dicha

vocación correspondía a carreras que no eran rentables. Curiosamente, varias de dichas vocaciones se asocian a las Artes y a las Humanidades.

La otra conclusión que puede ser desprendida de la aparente paradoja que se desprende del “complejo de Schliemann” es que el proyecto parental impuesto a los hijos les terminó brindado los medios para emanciparse de las coerciones de sus padres. Ello puede ser leído desde una de las tres estrategias intelectuales que han sido aplicadas, desde la Sociología, para estudiar a los individuos: la subjetivación. Esta última analiza las vías para la liberación de los controles sociales. Para entender el enmarque teórico del proceso intelectual señalado previamente, conviene ubicarse en la síntesis propuesta por Danilo Martuccelli (2007a: 24-25), quien destacó que la problemática central del estudio de la subjetivación apunta a imaginar la posibilidad de una emancipación humana frente a la concepción de una Modernidad sometida a la expansión continua del proceso de racionalización. En ese sentido, se trata del incremento de la coordinación, la planificación y la previsión en todas las esferas de la vida social.

[...] la historia de esta matriz se juega a un doble nivel. La primera se sitúa entre la consideración de un nivel propiamente individual (el *sujeto personal*) y la existencia de un actor colectivo susceptible de encarnarlo (el *sujeto colectivo*), y la segunda, entre un afán de liberación *stricto sensu* (la emancipación) y un proceso creciente de control social (la *sujeción*) (Martuccelli 2007a: 25).

La primera formulación acabada del primer nivel interpretativo del proceso de subjetivación se concretó en la interpretación hegeliana que realizó György Lukacs de la obra de Karl Marx. En términos resumidos, el proletariado, identificado como el sujeto colectivo de la historia, fue investido de una misión universal: alcanzar la emancipación de la explotación capitalista y la alienación que engendra esta última, en el seno de un proceso más general de racionalización (Martuccelli 2007a: 25). Sin embargo, entre las décadas de 1960 y 1970, este nivel de subjetivación experimentó una verdadera ruptura. Ello condujo a que la subjetivación se distancie de las bases colectivas y pase a ser entendida como un proyecto ético individual. El origen de este nivel de subjetivación se asocia al denominado el “momento Foucault”. Precisamente, la obra de Michel Foucault se caracteriza por una paradoja fundamental: su voluntad constante de mostrar un poder y una sujeción crecientes; así como su empeño, subrepticio y constante, de visualizar una posibilidad de emancipación (Martuccelli 2007a: 27-28):

En la última etapa de su vida individual, la respuesta de Michel Foucault, luego de un largo recorrido por la Antigüedad clásica hasta los primeros siglos del cristianismo, consiste en aislar un modelo ético que obligue a los individuos a buscar, de manera singular, su propia “técnica de vida”. Se trata de que cada uno encuentre en sí mismo la manera de conducirse y, sobre todo, de gobernarse. La libertad a la que se aspira “es más que una esclavitud, más que una emancipación que volvería al hombre independiente de toda restricción exterior o interior: en su forma plena y positiva es un poder que se ejerce sobre sí mismo en el poder que se ejerce sobre los otros”. Para Foucault, esta actitud es una habilidad que instaura una relación particular de sí a sí mismo, puesto que no se orienta ni sobre una codificación de los actos (sobre una moral basada en la renuncia) ni hacia una hermenéutica del sujeto (que buscaría los deseos en los arcanos del corazón), sino hacia una estética de la existencia, una especie

de técnica de vida que busca organizar los actos lo más cerca de lo que "demanda" la naturaleza, y que por lo mismo da la posibilidad de constituirse como sujeto dueño de su conducta (Martuccelli 2007a: 28).

En la respuesta de Foucault, que convierte la emancipación en un proyecto de subjetivación personal, es posible enmarcar las rutas que encontraron diversos egresados, de ambos grupos, para liberarse de las formas de control parental sobre sus vocaciones. En términos específicos, mediante el proyecto parental -impositivo, limitante y autoritario-, diversos egresados terminaron generando los medios para su emancipación, para retomar la vocación más intensa que dejaron de lado por las aspiraciones y presiones de sus padres.

Sin embargo, la emancipación del control vocacional que ejercieron los padres (quienes prohibieron o dificultaron a sus hijos que estudien carreras no lucrativas) exigió fabricar un proyecto de vida propio, el cual implicó el sometimiento de los hijos al orden social regulado por el libre mercado: a las reglas del campo corporativo y del sector empresarial. En efecto, para que la vocación más intensa, reprimida por el proyecto parental, pudiera ser retomada (combinándola con un emprendimiento propio o con las funciones ejercidas en una corporación) fue necesario someterse a las reglas del campo empresarial. Incluso, cuando la ruta consistía en acumular recursos suficientes en el campo corporativo (para lograr ejercer la vocación más intensa sin combinarla con actividades empresariales), primero, era necesario seguir las reglas de juego del campo empresarial, del sector financiero y de la economía de libre mercado. Solo de este modo, resultaba posible acumular los recursos necesarios para retomar la vocación más intensa. En suma, se trataría de una mudanza en el proceso de sujeción o dominación: de las imposiciones del proyecto parental a las imposiciones del capitalismo de libre mercado.

Conviene notar aquí que el proceso de emancipación del control vocacional también empata con las acciones racionales que, según los propios entrevistados, guiaban sus decisiones (tal como fue explicado en la sección 2.2.2). En ese sentido, es oportuno recordar que diversas conductas de sus padres, descritas por los egresados entrevistados, eran sintomáticas de aspiraciones y comportamientos guiados por la lógica del análisis costo-beneficio, comenzado por las presiones que ejercieron para que sus hijos estudien carreras "rentables". A su vez, diversas decisiones de los egresados también mostraron corresponder a conductas racionales; por ejemplo, algunos entrevistados habían calculado el momento ideal para iniciar prácticas preprofesionales, de modo tal que ganen experiencia (el beneficio) sin afectar significativamente su rendimiento académico (es decir, a un bajo costo).

Otra evidencia de conductas racionales está presente en las migraciones de empleo, las cuales solían ocurrir cuando, luego de un análisis detallado, consideraban que habían conseguido suficiente experiencia y recursos como para iniciar un emprendimiento. Esas mudanzas de empleo también sucedían cuando llegaban a la conclusión que sus posibilidades de ascenso en la organización donde laboraban estaban alcanzado un techo. Finalmente, el objetivo que manifestaron era ascender de modo acelerado. De allí que, ante desaceleraciones, asumían del riesgo (el costo) de cambiar de empleo, incluso,

de dejar el que ya poseían para concentrarse en la búsqueda de otro que les permita escalar en la jerarquía del sector corporativo. Así, las lealtades con la organización se debilitaban frente a los objetivos individuales de progreso laboral.

No solo ello, la acción racional fue manifiesta en los procesos de toma de decisión en su trayectoria familiar (de destino). Así, llamó la atención que el número de hijos que tienen o proyectan tener varios entrevistados sea el menor que el de sus padres (encontrando casos de egresados que no pensaban en matrimonio ni proyectaban tener hijos, al menos en el corto o mediano plazo). Además, cuando se convertían en padres, lo hacían a una edad relativamente tardía (encima de los 30 años); ciertamente, ello permite que la paternidad o maternidad no afecte su trayectoria laboral. Incluso, el complejo de Schliemann, esto es, el rescate de la vocación que dejaron de lado por las presiones parentales, también, parece responder a un análisis de costo-beneficio: primero consolidarse laboralmente y conseguir autonomía económica, de modo tal que el regreso a la vocación dejada de lado por las presiones parentales no resulte muy arriesgada o insostenible a largo plazo debido a la falta de recursos.

Antes de cerrar esta subsección, conviene mencionar que la mayoría de entrevistados que habían emigrado a sociedades del Norte para trabajar³⁴⁴, pensaban quedarse allí. Particularmente, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado, cuyas trayectorias laborales habían tomado dicha dirección, destacaron las mejores condiciones en materia de calidad de vida, en especial, las que eran posible de conseguirse en Europa y otras sociedades del Norte con Estados del Bienestar que aun eran sólidos: políticas de trabajo que limitaban el sobreesfuerzo laboral, prohibiciones de diversas formas de discriminación y normas que fomentaban de modo eficaz la inclusión social. Esas regulaciones habían sido interiorizadas por las culturas de las corporaciones. Incluso, se expresaban en cuotas para latinos en las grandes empresas (de modo particular, en los EE.UU.). Ciertamente, los entrevistados señalaban que sus competencias técnicas y productividad les habían permitido destacar en las empresas donde realizaron prácticas o *internships* mientras estudiaban sus maestrías y, gracias a ello, pudieron conseguir posiciones estables y quedarse en el extranjero.

Solo unos pocos egresados revelaron que les gustaría regresar a Perú, pero el contexto político imperante al momento de ser entrevistados los desanimaba. Como explicó (Fernando, Eco, np), “[y]o creo que podría ir a retirarme a Perú, pero no creo que vaya allí, por, bueno, en estos cinco años, por lo menos, por tema de contexto”. Otros, por el contrario, estaban animados a enfrentar los desafíos que suponía el entorno político y quedarse en el Perú, a pesar de que disponían de posibilidades para emigrar del país. A ello, apunta la explicación de Luis (Adm, p):

“Yo sí quiero pelear por Perú, porque yo digo también, normal, me puedo ir a fuera, gracias a Dios tengo nacionalidad [de un país extranjero]; voy, busco algo fuera, no tengo hijos. No es tan difícil. Extrañaré, no sé, extrañaré a mis amigos. Me puedo ir. Pero también, por otro [lado], digo, o sea, mi papá se comió al

³⁴⁴ Ciertamente, algunos migraron por motivos de estudios (realizar su maestría), pero consiguieron alguna oportunidad laboral que los terminó reteniendo.

terrorismo, se comió a Alan [García: su primer gobierno], se comió Velasco, tuvo que apoyar a mi abuelo. O sea, y yo, Castillo, y me voy corriendo. Lo que sí, si me ponen un coche bomba, otra vez. Yo no lo viví, yo era chico, pero yo vivía cerca de la Embajada de Japón, entonces, me acuerdo que mis lunas casi explotan. Entonces, ya: una cosa es terrorismo; y sí hay vinculaciones evidentes en el Estado. Entonces, si me ponen un coche bomba, allí sí es otro juego”.



2.3 Análisis y discusión

En el presente capítulo, serán presentados y analizados los factores que, a la luz de las descripciones de las trayectorias detalladas en el capítulo previo, claramente, ejercen influencia sobre los destinos laborales de la población objeto de estudio. Para ello, inicialmente, serán explicados aquellos arreglos o grupos de variables más asociados a la Universidad del Pacífico y, progresivamente, se irá transitando a las variables, cada vez, menos asociadas a la trayectoria universitaria (soporte familiar, aprendizajes escolares, capital cultural, capital económico heredado, etc.)³⁴⁵.

De este modo, las trayectorias universitaria y laboral serán relacionadas sin perder de vista el objetivo de la tesis: establecer si el egreso de la Universidad del Pacífico contribuye a romper las desigualdades socio-económicas existentes al inicio de los estudios superiores o si, por el contrario, dicha brecha social se mantiene. Ciertamente, ello implica que, al analizar cada uno de los siete arreglos o grupos de variables que influyen sobre la trayectoria laboral, será comparado su impacto en función de cada uno de los dos orígenes socio-económicos presentes en la muestra de egresados.

Además del proceso comparativo previamente mencionado, será realizada una “traducción” académica. Ello es pertinente, ya que, en diversas trayectorias, descritas en el capítulo previo, han sido aplicadas categorías teórico-analíticas de diversos campos del saber; particularmente, aquellas propias de perspectivas académicas dominantes o influyentes en el estudio de cada trayectoria. Por ejemplo, al analizar la trayectoria familiar, fueron aplicadas categorías propias de la Psicología para discutir los estilos de crianza; mientras que, en la trayectoria escolar, fueron aplicadas algunas categorías de la Psicología Cognitiva para contribuir al entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, en la trayectoria universitaria, también fueron aplicadas categorías de las Psicologías Cognitiva y Conductual, así como otras propias de la Pedagogía Universitaria, particularmente, en el análisis de los currículos formal y oculto.

Asimismo, la descripción de las trayectorias universitaria y laboral, regularmente, acudió a la categoría teórica de las competencias laborales desde una perspectiva empresarial. En el caso de estas dos últimas trayectorias, ese soporte teórico pretendía transmitir con fidelidad los testimonios de los entrevistados, quienes solían acudir a las nociones propias de la Gestión por Competencias, desde la cual las habilidades que demanda el mercado de trabajo son divididas en competencias duras (técnicas) y competencias blandas (habilidades sociales). En efecto, los egresados dominaban el “idioma” de las competencias laborales por las experiencias de sus cursos de vida, particularmente, por sus trayectorias en el mundo corporativo y por sus postgrados especializados en el campo de los negocios.

³⁴⁵ Si bien los arreglos o grupos de variables suelen ser organizados libremente, las variables o elementos que conforman un arreglo deben guardar cierta asociación, de preferencia, ser del mismo tipo. En ese sentido, a la luz de los hallazgos de la presente investigación han sido organizados siete arreglos o grupos de variables, los cuales serán descritos en el presente capítulo.

Precisamente, para evitar disonancias con la naturaleza sociológica de la presente tesis, en este capítulo, las categorías que aplicaban los entrevistados para narrar sus trayectorias laborales y educativas, así como sus experiencias familiares, escolares y extraacadémicas, serán leídas desde perspectivas más propias de la Teoría Sociológica. De allí que el proceso de “traducción” académica de las categorías que marcaron los testimonios recogidos consistirá en interpretarlas desde las nociones de capitales asociadas a los trabajos que desarrolló Bourdieu y que han seguido enriqueciendo diversos sociólogos y antropólogos. A manera de adelanto y, de modo simplificado, es posible afirmar que las competencias blandas tienden a hibridar capitales cultural, simbólico, social, emocional, entre otros³⁴⁶; mientras que las duras (técnicas) pueden ser más asociadas al capital humano.

En suma, el análisis realizado en el presente capítulo facilitará proponer un modelo teórico para explicar la inserción al campo corporativo y progreso laboral de ambos grupos. De este modo, será entendida la función que ejercen las variables que juegan a favor o en contra de la reducción de las brechas de origen socio-económico; particularmente, el peso que ejerce una Universidad “de élite” local.

2.3.1 El rol “credencialista” de la Universidad y la maestría: el capital simbólico

Es importante reconocer que, en la experiencia de los entrevistados, el capital humano es fundamental para el progreso laboral, pero para poder desplegarlo y generar méritos en el campo corporativo es necesario conseguir una oportunidad laboral: una primera práctica preprofesional donde demostrar el nivel de productividad. Para ello, los egresados de ambos grupos reconocían que la credencial de la Universidad del Pacífico es muy funcional. Basta considerar que, incluso, a quienes les resultó más difícil conseguir su primera práctica preprofesional, prefieren contratar estudiantes de la UP cuando buscan practicantes o deseaban cubrir plazas destinadas a un recién egresado.

Precisamente, del conjunto de testimonios de los entrevistados, tanto de origen privilegiado como no privilegiado, se desprende que el prestigio o reputación de la Universidad del Pacífico representa una forma de capital simbólico muy valorado en el campo empresarial corporativo. De allí que la condición de estudiante de la UP de últimos años y, mucho más, la de egresado constituya un “sello de garantía” de productividad mediado por el dominio de un conjunto de competencias, tanto de tipo actitudinal, como de tipo “técnico”. Entre estas últimas destacan habilidades de informática, así como de análisis contable, económico y financiero, entre otras. De allí que la credencial de la UP constituya

³⁴⁶ Solo por ejemplificar dicha asociación mediante comparaciones que, posteriormente, serán profundizadas, la noción empresarial de *network*, claramente, empata con la definición de capital social que propuso Bourdieu; mientras que diversos códigos de interacción y espacios de esparcimiento que comparten los altos mandos de las empresas multinacionales pueden ser ubicados al interior de la noción de capital cultural. A su vez, la empatía en las relaciones interpersonales, calza con la noción de capital emocional de Eva Illouz. Ciertamente, cuando sea oportuno, serán propuestos capitales particulares asociados a las competencias que mayoritariamente marcaban los testimonios de los entrevistados.

una forma de señalizador de determinadas competencias asociadas a una representación imperante en el campo corporativo; a una especie de “pedigrí”.

Sin embargo, la interpretación previa del valor de la credencial de la UP no debe ser enmarcada en las teorías credencialistas. Conviene recordar que el núcleo de dichas teorías, propuesto por Randall Collins (1989 [1979]: 28), es que la credencial educativa (el certificado de estudios escolares o el título universitario) no constituye una señal de saber acumulado ni de productividad (oponiéndose así la idea básica de las teorías del capital humano). Más bien, para el credencialismo, los grados académicos certifican la membresía a un grupo social. En ese sentido, Collins (1989 [1979]: 28-29) concluyó que el efecto de las organizaciones educativas radica en el moldeado de los estilos culturales disciplinados, predominantes entre las clases sociales superiores, lo cual determinaría que las graduaciones sean simplemente una recompensa y que los certificados sean una demostración de autodisciplina.

Los hallazgos de la presente investigación colisionan con la perspectiva credencialista, tal como fue concebida por Collins, debido a que los testimonios recogidos destacaban que la Universidad sí le generó una dotación fuerte de capital humano a los egresados entrevistados, la cual les permitió ser muy productivos. Ciertamente, ese proceso de generación de capital humano también terminó contribuyendo al acceso al campo empresarial corporativo; en ese sentido, facilitó el acceso a un grupo social. Sin embargo, el prestigio de dicho grupo es alimentado por la productividad de sus miembros y las posiciones dominantes que, en dicho campo, han alcanzado las generaciones de egresados de la UP con más años de trayectoria laboral. En otros términos, mientras las nuevas generaciones de egresados de la UP mantengan el nivel de productividad de sus antecesores universitarios y se proyecten a ocupar posiciones de liderazgo en el campo empresarial corporativo, la credencial de la UP mantendrá su valor simbólico en el mercado de trabajo.

Así, **la naturaleza de la credencial** no encarna los rasgos que propuso Collins; por el contrario, **constituye una especie de “señal” del capital humano, del tipo de desempeño y del nivel de productividad, que se espera que alcancen los egresados de las carreras de una universidad específica,** particularmente, los recién egresados. De allí que la credencial sea más que una “membresía”; más bien, **representa una “herencia” continuamente refabricada;** es decir, dicho capital simbólico posee valor mientras los egresados reproduzcan el nivel de desempeño de sus predecesores con la misma credencial. En términos simples: que respondan a las expectativas que genera la credencial.

Precisamente, los testimonios de los entrevistados de ambos grupos coincidían en señalar que cumplían sin problemas y satisfactoriamente los encargos de sus primeros empleadores, particularmente, aquellas funciones de naturaleza más técnica: desde las proyecciones de ventas, hasta el análisis de los estados financieros, pasando por una gestión eficiente de los datos mediante las herramientas de los programas informáticos que más frecuentemente son usados para brindar soporte a las empresas. Tal como será explicado con mayor detalle en la siguiente sección, los egresados de ambos grupos consideraban

que su capacidad de respuesta a los encargos de sus primeros empleadores se debía al nivel de exigencia académica que les impuso la Universidad.

Ciertamente, una trayectoria educativa que sí llegó a encarnar con mayor proximidad la noción credencialista de Collins son los estudios de maestría que siguieron los egresados. Ello se debe a dos razones, en primer lugar, varios entrevistados consideraban que, aproximadamente, luego de sus primeros cinco años de trayectoria laboral como egresados, debido a su base de conocimientos aprendidos en la UP y a su experiencia en el mercado de trabajo, estaban en condiciones de acceder a posiciones de mando; es decir, de iniciar procesos de ascenso hacia posiciones encumbradas en el campo corporativo. Sin embargo, varios entrevistados de ambos grupos comentaron que habían perdido concursos para plazas de mayor jerarquía debido a que no poseían la credencial de maestría en su campo. Algunos comentaron que sus logros laborales habían sido equivalentes, incluso, mayores, que los de colegas suyos que ganaron dichas plazas, pero que estos últimos sí poseían el grado de maestría o la estaban estudiando.

La segunda razón por la cual la maestría llegó a encarnar con mayor proximidad la noción credencialista de Collins está asociada a la anterior. Así, los egresados que sí poseían dicho grado académico, mayoritariamente, consideraban que los estudios de maestría no aportaron significativamente a su capital humano. No solo ello, conviene recordar que, a todos los entrevistados que habían cursado una maestría, les fue solicitado que comparen la exigencia de esos postgrados con la dificultad del pregrado de la UP. Así, considerando las entrevistas a los 35 participantes de la primera ronda de entrevistas³⁴⁷ todos respondieron que la UP fue más difícil que sus estudios de maestría³⁴⁸. La mayoría de estos últimos eran programas especializados en el campo de los negocios cursados en el extranjero o en el Perú.

Respecto de la comparación de dificultades, los entrevistados, salvo algunas excepciones, coincidían que los postgrados no les aportaron una gran cantidad de conocimiento técnico nuevo, debido a que parte importante de los contenidos que les enseñaban ya los habían aprendido en el pregrado o gracias a las experiencias de su trayectoria laboral (este último proceso cognitivo es denominado “aprender haciendo” o “*learning by doing*” en idioma inglés). Es más, varios entrevistados señalaron que los temas que volvieron a cursar en la maestría se los enseñaron con menor profundidad que en el pregrado y que las evaluaciones de estos eran menos exigentes que las que enfrentaron en la Universidad del Pacífico. Además, parte importante de los entrevistados de ambos grupos se graduaron de sus maestrías en negocios con honores. Incluso, alcanzaron esos méritos quienes comentaron que les resultó muy difícil enfrentar la exigencia académica de la UP, por lo cual no egresaron en el tercio superior de rendimiento de sus respectivas carreras del pregrado. En términos generales,

³⁴⁷ Se trata de todas las personas entrevistadas luego de la etapa piloto, no solo de la muestra central, conformada por 29 egresados, sobre la base de cuyos aportes se realizan las principales comparaciones para extraer los hallazgos de la investigación.

³⁴⁸ Aunque, el entrevistado que estaba cursando sus estudios doctorales en el extranjero consideró que la exigencia académica de estos era pareja a la de sus estudios de pregrado en Economía seguidos en la UP.

los entrevistados, de ambos grupos, reconocían que la UP los había sobrepreparado para sus postgrados y varios comentaron que “solo fueron a la maestría por el cartón”, más que a aprender competencias técnicas nuevas.

Ciertamente, al momento de realizar la comparación entre el pregrado de la UP y la maestría, conviene considerar las observaciones de Yolanda, una entrevistada que egresó con mucho esfuerzo de la carrera de Administración y siguió una maestría en Negocios en el extranjero. Ella también señaló que la UP le resultó mucho más difícil que su postgrado; pero, además, reconoció que, al momento de cursar su maestría era una persona mucho más madura que cuando ingresó a la UP, por lo cual asumía con más seriedad sus estudios. Además, ya había desarrollado estrategias de aprendizaje y métodos de estudio que resultaron ser muy funcionales en su postgrado, pero, cuando ingresó a la UP, no disponía de dichos recursos.

Algunos entrevistados señalaron que una de las razones por las cuales las maestrías en negocios, particularmente, las seguidas en el extranjero, les parecían menos exigentes que sus estudios de pregrado en la UP es que, en dichos postgrados, el estudiante puede escoger libremente la mayoría de sus cursos, por lo cual, si desea dedicarse más a la sociabilidad que al estudio, lo podrá hacer sin problemas. Otros entrevistados, que siguieron sus postgrados tanto en el Perú o en el extranjero, señalaron que parte de la ventaja que sentían frente a sus compañeros de maestría no solo se debía a la exigencia de su formación de la UP, sino también a los contenidos que caracterizaban a las carreras que estudiaron en el pregrado, muchos de los cuales, precisamente, suelen repetirse en las maestrías en negocios.

En efecto, la mayoría de entrevistados que cursó maestrías siguió programas de MBA (*master of business administration*) o afines. Un rasgo de dichos programas es que sus estudiantes provienen de carreras de pregrado muy heterogéneas, pero siguen una maestría en negocios por la dirección que han tomado sus trayectorias laborales. Por ejemplo, médicos que terminan trabajando como gerentes de clínicas privadas o en áreas comerciales de laboratorios farmacéuticos, ingenieros zootecnistas que terminan encargados de las operaciones de empresas comercializadoras de alimentos para mascotas o ganado, pedagogos que terminan laborando como directores de colegios. Ciertamente, quien haya cursado una carrera de pregrado de Administración, Contabilidad o Economía, en cualquier universidad mínimamente exigente estará en ventaja académica en un MBA, debido a que poseerá mejor base de conocimientos previos (capital humano) que sus compañeros que provengan de carreras distantes al campo empresarial, como la Medicina, Zootecnia o la Educación.

En todo caso, varios de los entrevistados que siguieron maestrías del campo empresarial, particularmente, MBAs, señalaron que sí enfrentaron algunos desafíos, ciertamente, incomparables con la dificultad de la UP. Por ejemplo, esos postgrados demandaron que se adapten a métodos de enseñanza-aprendizaje más activos cognitivamente. En muchos casos, se trataba de estrategias grupales y participativas, a las cuales no estaban muy

acostumbrados los egresados del grupo de origen no privilegiado, debido a que no fueron aplicadas, mayoritariamente, por sus colegios ni en su pregrado de la UP. Por ejemplo, el método del caso, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos y exposiciones grupales, los diversos formatos de debate, etc. Este déficit fue más patente en los testimonios de los egresados de Economía, ya que, en muy pocos cursos de esa carrera de la UP, dichas estrategias eran aplicadas; a diferencia de lo que ocurría en la de Administración, donde sí eran usadas métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación participativos y más activos desde la perspectiva cognitiva. Ciertamente, los entrevistados del grupo de origen privilegiado sí habían experimentado ese tipo de estrategias educativas en sus colegios, por lo cual, fácilmente, se ajustaron a las metodologías de enseñanza propias de los MBAs.

En concordancia con los métodos de enseñanza-aprendizaje-evaluación participativos y más activos cognitivamente, que fueron mencionadas previamente, entre los atributos que más reconocían los entrevistados a las maestrías que siguieron fue la promoción de la importancia de las competencias blandas o *soft skills*. En efecto, los cursos y talleres de los MBAs, así como de postgrados afines, otorgaban mucha importancia al fortalecimiento de habilidades sociales. Particularmente, las más funcionales para los mandos de las empresas, denominadas “las habilidades gerenciales”, como el liderazgo, el trabajo en equipo o las relaciones interpersonales.

Además, los entrevistados reconocieron que, en sus maestrías se enfatizaba y fomentaba, como parte del proceso formativo, la necesidad de creación un *network* sólido. No es casual que varios entrevistados que habían concluido sus MBAs hayan destacado la importancia del *networking* para el éxito laboral. Además, varios entrevistados, particularmente, quienes estudiaron sus postgrados en el exterior, señalaron que uno de los principales atributos de sus maestrías eran las redes de contacto (capital social) que consiguieron generar. Finalmente, otro valor añadido atribuido a dichos postgrados es que permitían a sus estudiantes cambiar de sector. Por ejemplo, una persona que cuya trayectoria laboral se había concentrado en el campo financiero podía seguir una maestría en temas Comerciales o de Marketing, lo cual le facilitaba pasar a trabajar en esas áreas una vez que egresaba del postgrado, particularmente, si había realizado su trayectoria en el campo corporativo en empresas grandes y de renombre, como las multinacionales.

Los detalles sobre el número de entrevistados de cada grupo que han seguido estudios de maestría, y de dónde los siguieron, ya han sido incluidos en las explicaciones que acompañan a los gráficos N° 7 y N° 8, del capítulo 2.1. Allí, es posible notar que los entrevistados de origen privilegiado, en mayor porcentaje, realizaron sus maestrías en el exterior, pero también lo hicieron algunos egresados de origen no privilegiado. Ciertamente, quienes siguieron sus maestrías en el Perú trabajaban mientras estudiaban, justamente, para no desligarse del mercado laboral. Algunos entrevistados también que cursaron sus maestrías en Perú reconocieron que les hubiera gustado seguir las en el extranjero, pero ello implicaba mucho mayor presupuesto que hacerlo en el Perú, particularmente, en las universidades de más prestigio del exterior.

Ciertamente, el postgrado, específicamente, una maestría en una universidad de prestigio era una expectativa compartida por los dos grupos de entrevistados. Dicha aspiración, en algunos pocos casos, ya era parte del proyecto parental. Sin embargo, en la mayoría de entrevistados se generó a lo largo de su trayectoria universitaria y, en un pequeño grupo, se formó en sus primeros años de trayectoria laboral como egresados. No solo ello, las presiones por la maestría comenzaron a ser sentidas alrededor del quinto año de trayectoria laboral, cuando ya se acercaban al hito laboral que implicaba contar con personal a cargo (aunque dicho umbral variaba según el área de especialidad del entrevistado y el tipo de empresas donde solía laborar). De allí que todos los entrevistados que no habían seguido una maestría, revelaron sus planes de cursarla prontamente. Aunque, varios de ellos le asignaron una función puramente credencialista a los MBAs que pensaban seguir (en el sentido que le asignó Collins al “credencialismo”).

En suma, la credencial de la UP desempeñaba un papel fundamental en la etapa de inserción al mercado laboral, en este caso, por su valor simbólico: la productividad a la cual era asociada (capital humano esperado). Sin embargo, el credencialismo, esta vez, en un sentido más cercano al que propuso Collins, se activaba cuando el egresado deseaba pasar a ocupar posiciones de mando o jefaturales. En esta etapa, nuevamente volvía a pesar la procedencia social, debido a que los entrevistados del grupo de origen privilegiado se habían insertado más rápido al mercado laboral, lo cual les había permitido llegar a posiciones mejor pagadas, en promedio, con anterioridad que sus pares del grupo de origen no privilegiado, y así disponer de recursos con los cuales pagar sus postgrados. No solo ello, sus padres podían apoyarlos a financiar sus maestrías. En cambio, los egresados de origen no privilegiado carecían de esta opción, por lo cual dependían de sus méritos laborales y los recursos que estos generaban para poder pagar sus postgrados. Ciertamente, fueron recogidos algunos minoritarios testimonios en ambos grupos, donde las empresas les habían brindado ayuda financiera para sus maestrías, ya sea como préstamos sin intereses o, incluso, cubriendo parcialmente los costos del postgrado, a veces, una fracción menor del gasto del programa, a veces, una parte grande.

2.3.2 El soporte de la Universidad a la carrera meritocrática: la formación y el despliegue de los capitales humano, cultural y metacognitivo

Quienes trabajaban o habían trabajado en las sociedades del Norte (cerca de la quinta parte de los entrevistados: seis de 27 para ser más precisos³⁴⁹) **tendían a señalar que allí el campo laboral empresarial es más meritocrático que en el Perú³⁵⁰. A pesar de ello, incluso, quienes habían desarrollado toda su trayectoria laboral en el mercado de trabajo peruano,**

³⁴⁹ Para realizar estos cálculos, solo han sido considerados quienes han desarrollado sus trayectorias laborales en el sector privado (es decir, son excluidos del cálculo dos egresados: el que ha trabajado principalmente en el sector social y el que labora en el campo académico). Tampoco han sido considerados los programas de prácticas o *internships* realizados mientras era cursado un postgrado en el extranjero, por tratarse de trabajos temporales. Precisamente, esas cifras pueden ser obtenidas de las tablas N° 10 y N° 11 de la sección 1.4.3.

³⁵⁰ Sin que ello signifique que, en las sociedades del Norte, el campo laboral sea plenamente meritocrático.

destacaron que, en sus propias experiencias laborales, la meritocracia sí ejerció un peso significativo. Esta última categoría es entendida, desde la perspectiva de las historias de vida analizadas, como **el progreso en el mercado de trabajo (particularmente, en el sector corporativo,) en función de la productividad y, sobre todo, de los logros laborales.** Es allí donde los capitales humano y cultural, en especial, los que generaron en la Universidad, desempeñaron un rol fundamental. Este reconocimiento fue compartido por los dos grupos de entrevistados, pero fue más enfatizado por los de origen no privilegiado.

Ciertamente y en asociación con el tipo de factores credencialistas analizados en la sección previa, fueron recogidos testimonios que le daban peso importante a los méritos académicos; en ese sentido, reconocían que las calificaciones destacadas, obtenidas en una universidad exigente, eran consideradas, por algunos empleadores, como una señal de productividad. Particularmente, se trató de testimonios de entrevistados de origen no privilegiado, quienes manifestaron que las notas ejercieron cierto peso al momento de insertarse en el mercado de trabajo; es decir, para conseguir sus primeras experiencias laborales. No es casual que, en las convocatorias de ciertas empresas, “pertenecer al tercio superior de la carrera estudiada” era un requisito para postular a las plazas de practicantes preprofesionales, incluso, para posiciones dirigidas a profesionales recién egresados de la Universidad³⁵¹.

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados de ambos grupos reconocía que, **luego de la inserción al mercado de trabajo, los méritos laborales pesaban más que las credenciales académicas para progresar en el campo empresarial corporativo.** Estos resultados empatan con la perspectiva de Frederic Laloux (2020: 47), para quien el proceso de encumbramiento de las corporaciones globales más emblemáticas de nuestro tiempo se ha basado en tres principios: la innovación, la meritocracia y la rendición de cuentas. Precisamente, en la experiencia de los entrevistados, la meritocracia tendía a ser más que un discurso en las empresas donde laboraron; más bien, solía ser una premisa; particularmente, en las corporaciones multinacionales.

Conviene reconocer que el peso que ejercían sobre la trayectoria laboral los estudios de pregrado en la UP no se diluía luego de la inserción al mercado de trabajo. Lo que ocurría es que la manera en que contribuían al progreso laboral mutaba: dejaban de ser una señal de potencial (una credencial que facilitaba conseguir un puesto) y se constituían en un bagaje (una caja de herramientas que ayudaban a enfrentar los desafíos del puesto y conseguir logros laborales). Así, de los testimonios de los entrevistados de ambos grupos de la muestra, se desprende que parte importante de sus méritos laborales eran reflejo de la productividad que generaban su capital humano y su cultura de trabajo.

³⁵¹ En efecto, la investigación de Becerra y La Serna (2010: 32) encontró que varias de las grandes empresas y corporaciones internacionales que operan en el Perú solicitan que los postulantes a plazas de practicante (preprofesional o profesional), así como a posiciones dirigidas a recién egresados, pertenezcan al tercio superior del cuadro de rendimiento académico su promoción universitaria.

A su vez, **su capital humano y su cultura de trabajo**³⁵² eran atribuidos, por parte importante de los entrevistados de ambos grupos, a la exigencia de la formación de la Universidad, a lo difícil que resultó aprobar diversas asignaturas; particularmente, aquellas que les brindaron competencias técnicas; por ejemplo, herramientas de finanzas; de contabilidad; de análisis estadístico; de diseño, proyección y análisis de indicadores de desempeño económico y comercial; entre otras. No solo ello, varios entrevistados le seguían otorgando mucha importancia a dichas competencias técnicas (que constituyen capital humano) a pesar de haber pasado más de una década en el mercado laboral, ya que seguían sintiendo las ventajas de su formación universitaria cuando se comparaban con sus pares egresados de otras universidades. Tal como lo expresó Margarita (Eco, np):

“Entonces, sí tendría que decir que toda la metodología, la parte teórica, la parte académica [del pregrado] de la UP es muy sólida, super exigente. Eso sí, Karlos, lo he visto, pues, en mis diez o doce años de haber salido de la UP, creo, lo he visto en mí y lo he visto en varios otros profesionales, cuando me comparo con otros profesionales; incluso, cuando contrato personas, o me codeo con pares o lo que fuese, sí se nota la diferencia”.

Una mención especial y destacada, ofrecida tanto por los administradores como los economistas entrevistados de ambos orígenes sociales, fue reservada a las habilidades informáticas que desarrollaron en la UP, las cuales, en su experiencia, los diferenciaban considerablemente de los egresados de otras universidades. Ciertamente, este conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas informáticas resultaron muy funcionales en su etapa de prácticas preprofesionales y sus primeros cinco años como egresados. No obstante, dicho umbral dependía mucho del sector y de las áreas de las empresas donde había laborado el entrevistado, al igual que de las funciones que había desempeñado. Así, algunos entrevistados que ocupaban posiciones jefaturales destacaron que seguían acudiendo a diversas herramientas informáticas que aprendieron en la Universidad. Ciertamente, reconocían que, continuamente, se actualizaban y añadían a su bagaje nuevas herramientas funcionales para superar los retos laborales que debían enfrentar.

Resulta evidente que no fue gratuito el nivel de dominio de las herramientas informáticas y de las otras competencias técnicas que resultaría muy funcionales para su transición de la trayectoria universitaria a la laboral. Así, los entrevistados de ambos grupos debieron sobreesforzarse para aprender los contenidos de las asignaturas más desafiantes de la UP y, así, conseguir aprobarlas. En esa línea, se encuentra el testimonio de Fernando, un economista de origen no privilegiado, a quien le demandó mucha dedición y esfuerzo intelectual la aprobación de diversos cursos cuantitativos que brindaban la base o formaban directamente en las destrezas y habilidades técnicas que demandaban las corporaciones (desde Matemáticas 1 hasta Econometría II): “Desde el punto de vista técnico, también

³⁵² Ciertamente, un número importante de entrevistados de ambos grupos le dieron un carácter hereditario a su cultura de trabajo; es decir, al empuje, empeño y dedicación de sus padres; quienes eran considerados un modelo de lucha contra los desafíos de la existencia, tal como será explicado con mayor detalle en la sección 2.3.6 que analizará el rol de la familia de origen en el progreso laboral.

me enseñaron a leer bastantes cosas, ¿no?: a leer reportes a tener la noción de qué significaban ciertos términos, cómo calcular algunas cosas”.

El sobreesfuerzo académico ejercido para aprobar las asignaturas más difíciles, las cuales formaban en competencias técnicas (capital humano); **sumado al deseo de progreso y al nivel de competencia que caracteriza la cultura de la Universidad, generó** en los entrevistados otras habilidades. Se trata de diversas **competencias blandas**. Específicamente, rasgos conductuales que fueron marcados en su personalidad por la exigencia de la Universidad: la orientación a los logros, la ambición y el anhelo por el progreso, el ímpetu, el empuje, el empeño, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia, la entrega enérgica a sus obligaciones laborales y la gestión eficiente de sus tiempos; así como la resiliencia, el (auto)control del estrés y las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje. Este conjunto de valores, actitudes y habilidades forman parte del capital cultural de los egresados de la Universidad. **Se trata de atributos que encajan adecuadamente con las exigencias del campo empresarial corporativo** (incluso, con las competencias requeridas para el autoempleo y el emprendimiento). De allí que **no solo fueron funcionales en la etapa de inserción al mercado de trabajo sino a lo largo de toda su trayectoria laboral**. Como señaló Patricio (Adm, p):

“La Pacífico te educa tan bien en la disciplina que te pide, que te hace ser estructurado, y te crea, muchas veces, para estar en una corporación. Y se te facilita estar en una corporación. Se te facilita seguir las normas, cumplirlas, llegar a tus metas. Igualito que en la Pacífico: pasar tus exámenes difíciles, no?. Entonces, te educa muy bien. No copiarte. Te educa super bien”.

Los valores y las actitudes (competencias blandas) generadas debido al sobreesfuerzo que demandó aprobar las asignaturas más desafiantes de la Universidad pueden ser calificadas como capital cultural de tipo “incorporado” o “interiorizado”, debido a que constituyen aprendizajes que se caracterizan por ser incorporados en forma de disposiciones duraderas (Bourdieu 2001 [2000]: 144). Ciertamente, la noción de capital cultural de Bourdieu y Passeron (2008 [1964]) abarca los conocimientos asociados a la cultura del hogar: una especie de herencia familiar (intangible) que se produce por la simple interacción entre padres e hijos. Dichos conocimientos generan ventajas a los hijos de los sectores acomodados y desventajas a los hijos de las capas populares. Ello se debe a que, en el campo escolar, los profesores enseñan contenidos que, gracias a su entorno, ya conocen los hijos de las clases altas, lo cual coloca a estos últimos en posiciones ventajosas; además, los docentes aplican sistemas de evaluación que premian la cultura imperante en los hogares y en el entorno de los sectores dominantes. A su vez, los sistemas de evaluación de los docentes penalizan la cultura que caracteriza a las capas populares (Bourdieu y Passeron 2008 [1964]: 41).

De modo análogo, el capital cultural que ha sido identificado en la presente investigación abarca actitudes y conductas (maneras de pensar y de actuar) que son muy valoradas por la cultura empresarial corporativa. También se trata de una especie de herencia (intangible) que, en este caso, genera la Universidad, producto de la exposición a los desafíos a los que enfrentan sus estudiantes. Los

rasgos de personalidad que ello produce se asemejan (corresponden) a diversas demandas del campo empresarial corporativo en materia de conductas laborales. Dichos valores, actitudes y conductas brindan ventajas, en el sector corporativo, a quienes las despliegan de modo natural.

Conviene reconocer que pocas de las competencias generadas por el sobreesfuerzo que demandó aprobar las asignaturas más desafiantes de la Universidad, por ejemplo, la responsabilidad y la gestión eficiente del tiempo, eran parte del currículo oficial de la UP. El resto fueron producto del currículo oculto de la UP (tal como fue explicado en la subsección 2.2.4.8.2); aunque, al igual que las dos anteriormente mencionadas, también fueron generadas por el gran esfuerzo de movilización de recursos intelectuales que aplicaron los entrevistados para mejorar su rendimiento académico (o evitar ser expulsados de la Universidad). Precisamente, los entrevistados de origen no privilegiado eran quienes más enfatizaban los efectos sobre su carácter de dicho sobreesfuerzo. Por su parte, los egresados de origen privilegiado tendían a reconocer el rol fundamental de la formación de la UP en el desarrollo de las mencionadas competencias, pero también señalaron que contribuyeron sus colegios³⁵³ y las actividades extraacadémicas que algunos realizaron (como ciertos deportes, en el caso de quienes los practicaron en niveles semiprofesional o profesional).

Ciertamente, las actitudes y los valores desarrollados en la Universidad constituyen una especie de ADN³⁵⁴ de sus egresados, el cual ha sido fabricado psico-socialmente. Se trata de un perfil compartido por quienes superaron los desafíos académicos de la Universidad; generado, particularmente, por su currículo oculto, el cual tiende a “forjar un carácter particular”. Precisamente, Chantal (Adm, np) recuerda la considerable homogeneidad que caracteriza a su

³⁵³ Precisamente, un elemento del capital humano que resultó fundamental para el progreso laboral de los egresados de origen privilegiado fue su dominio del idioma inglés, el cual no desarrollaron en la Universidad, sino en sus colegios.

³⁵⁴ Ciertamente, la literatura especializada en temas organizacionales acude permanentemente al término “ADN” (ácido desoxirribonucleico) para describir, de manera metafórica, la marca, huella o “herencia” que imprime una organización en sus miembros. Dicha herencia abarca, fundamentalmente, actitudes y valores que son propios de la organización que los transmite y cuyos miembros, supuestamente, incorporan a su personalidad, donde quedan arraigados por períodos prolongados. De allí que sea común referirse al ADN de un colegio, de una universidad, de una empresa, de una comunidad religiosa, entre otros. Ciertamente, desde un punto de vista estrictamente biológico, esa metáfora resulta bastante forzada, ya que el ADN es definido, por el diccionario de genética del NCI (s/f) como la “[m]olécula del interior de las células que contiene la información genética responsable del desarrollo y el funcionamiento de un organismo. Estas moléculas son el medio de transmisión de la información genética de una generación a la siguiente”. Ello significa que la transmisión de información genética implica un proceso hereditario, el cual exige la existencia de una relación de parentesco: un progenitor y un heredero biológico. No solo ello, esa información solo es transmitida de forma parcial (ya que un individuo solo porta una fracción del ADN de cada uno de sus progenitores). Sin embargo, las consideraciones que le otorgan cierto sustento a la metáfora se anclan en la analogía que representa la huella o marca (en este caso, actitudes y valores) que deja una organización en sus miembros. Así, dicha huella representa el resultado de la transmisión de la información; mientras que la organización equivaldría a los padres y los miembros de esa organización corresponderían a los hijos. Precisamente, en la sección 2.3.2, será explicado cómo las Ciencias Empresariales han sido influenciadas por el evolucionismo y regularmente interpretan los fenómenos de la Administración mediante metáforas inspiradas en la Biología Evolutiva.

red de amigos de la UP: “Por algo son mis amigos, tienen..., también, no son iguales al 100%, pero tienen la misma mentalidad que la mía ¿no?: de lucha por lo que uno quiere y seguir, sobre todo, resaltar”.

Además, es importante reconocer que varios entrevistados ingresaron a la Universidad con la semilla (o, tal vez, un tallo en crecimiento) de las diversas competencias descritas en los párrafos previos. Ello se debe a la dotación de capital humano que ofrecieron sus colegios al grupo de origen privilegiado. Asimismo, diversos entrevistados, de ambos grupos de la muestra, ubicaron la competitividad, la ambición, el empeño, la dedicación, la responsabilidad como parte de sus rasgos de personalidad. Finalmente, no se puede dejar de lado la influencia de los progenitores sobre dicha semilla. Se trata, por un lado, del rol de ejemplo o modelo en el que ubicaron a sus padres; por otro lado, de las presiones que ejercían las familias de los entrevistados, ya sea a través de la vigilancia, ya sea mediante el autoempuje que ocurría luego de que el estudiante tomaba conciencia de las expectativas de sus padres, sobre todo, de los enormes sacrificios que realizaban estos para pagar sus estudios en la UP.

En todo caso, **es necesario no perder de vista el reconocimiento que dieron los entrevistados a la dotación de capital humano que les brindó la UP y, particularmente, al capital cultural que les brindó, el cual fue asociado al proceso de “forjado del carácter” que ejerció su educación universitaria.** Así, rindieron fruto las estrategias que, muchas veces por cuenta propia, fue necesario que desarrollen para resolver esas preguntas de Matemáticas aparentemente imposibles, responder esos “comentes” de Economía cuya formulación no entendían, organizar la información contable en estados financieros que aparentaban ser imposibles de cuadrar, así como calcular e interpretar mentalmente datos estadísticos tan complejos que su análisis parecía requerir de softwares especializados.

En efecto, si bien los entrevistados pueden haber llegado a la Universidad con la semilla de las mencionadas competencias y habilidades (sea por sus familias, su personalidad o sus colegios), ellos mismos reconocían que la UP la hizo germinar. No solo ello, **reconocían que la formación de la Universidad del Pacífico llevó al extremo esos rasgos de conducta asociados al capital cultural que premia el campo laboral corporativo: la responsabilidad, el empeño, la competencia y el anhelo de progreso.** Así, dicho capital cultural impulsó su avance laboral (ciertamente, diferenciado entre ambos grupos de entrevistados), **lo cual les reforzó dos ideas: que la adquisición de capitales humano y cultural funcionales para el desempeño en las empresas resulta esencial para el éxito en el mercado de trabajo y que el sector corporativo tiende a ser meritocrático.**

Sin embargo, el anhelo de progreso y la conciencia de un dominio profundo de diversas competencias técnicas, también, generan problemas en el mercado de trabajo. En primer lugar, la aspiración de rápidos ascensos laborales y el elevado autoconcepto (específicamente, que la dotación de capital humano poseída supera a la de sus pares de otras universidades), según testimonios de los propios entrevistados, generan cierta representación negativa en el campo corporativo. Específicamente, que los egresados del UP son “argolleros” y de

que no son humildes, sino más bien soberbios y presuntuosos; incluso, afectados por complejos de superioridad. Como explicó Rebeca (Eco, np), en relación con su experiencia en una corporación de uno de los grupos económicos locales más grandes, “[...] siempre me tenían marcada de que nosotros éramos super alzados, como que éramos super pitucos”. A ello, es fácil añadir la poca lealtad a la organización en la cual laboran, de modo tal que, si no ascienden prontamente, dejarán el puesto para migrar a otra organización, así sea un competidor de la corporación para la cual trabajan.

El segundo problema, claramente, es una prolongación de la perseverancia y el gran esfuerzo de movilización de recursos intelectuales que desplegó la mayoría de entrevistados para aprobar las asignaturas más desafiantes de la Universidad, el cual **se tradujo en un incremento sustancial de las horas dedicadas al estudio**. Tal como fue explicado en la subsección 2.2.4.5, al momento de analizar las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos, para muchos entrevistados, ello convirtió a la UP en una especie de “internado sin muros”, equivalente a las organizaciones que Goffman (2012 [1961]: 15) denominó como “instituciones totales”. En estas últimas, los individuos residen aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo. Ciertamente, esta costumbre desarrollada en la trayectoria universitaria se trasladó fácilmente al campo laboral, donde varios entrevistados reconocieron que se dedicaban en extremo a sus empleos; en muchos casos, sobrelimitando sus capacidades con tal de cumplir la aspiración del pronto ascenso.

Consecuentemente, **algunos de los entrevistados que forzaron sus límites en materia de estudio durante su trayectoria universitaria, terminaron forzando sus límites en materia de trabajo en el campo laboral**. Este empate de los rasgos de las trayectorias universitaria y laboral **no es más que una expresión del problema del “workaholic”**; es decir, del empleado que se vuelve dependiente del trabajo. Esa correspondencia entre los sobreesfuerzos académico y laboral es clara en el testimonio de Rebeca (Eco, np):

“¿Cuántas veces uno iba a fiestas en la [etapa de la] Universidad?, creo que [después de los exámenes] parcial y final. Tú veías a gente de otra universidad que toneaba todos los fines de semana [...] Desde allí te das cuenta. A parte los de la UP, siempre, se quedan más tiempo en el trabajo, que quiere dar más, más, más”.

Incrementa los problemas de la dependencia del trabajo, en primer lugar, la aparición del teletrabajo, el cual ha facilitado que la oficina donde labora el funcionario se prolongue hasta el hogar. Así, ya no solo la oficina es una institución total, sino también lo es el propio hogar del trabajador, el cual termina siendo invadido por el centro de labores. En segundo lugar, los problemas de la dependencia del trabajo son aumentados por la indiferencia que tiende a mostrar hacia ellos el modelo de economía de mercado. En efecto, **el problema del “workaholic” constituye una adicción que el capitalismo de mercado no suele deslegitimar ni penalizar**. Por ejemplo, si un empleado, producto de su alcoholismo, llega ebrio a su trabajo, seguramente, será penalizado y, probablemente, despedido si ello ocurre varias veces. Sin embargo, si un empleado, producto de su adicción al trabajo, se queda tiempo extra laborado en la empresa o se lleva trabajo a su casa, para realizarlo por las noches o el fin de

semana, sería extraño que le llamen la atención; por el contrario, podría terminar siendo premiado por las políticas de incentivos a la “productividad” de la empresa.

También es inevitable considerar el rol que están jugando en el proceso de alimentación de la adicción al trabajo los sistemas de evaluación explicados en la subsección 2.2.5.4 que analizó la “militarización” de las trayectorias laborales: los esquemas de incentivos rigurosos, los permanentes mecanismos de monitoreo del desempeño, así como las continuas presiones para alcanzar las metas que les imponían las corporaciones. **Ciertamente, las técnicas de control del estrés que desarrollaron los entrevistados para enfrenar los desafíos académicos de la trayectoria universitaria, pueden llevar a un dócil sometimiento a estos mecanismos de gobierno de los individuos.** De allí que quienes manifestaban haber pasado por etapas de sobreesfuerzo, agobio y estrés laboral no describieran a estas sensaciones y experiencias como los más grandes desafíos que enfrentaron en el mercado de trabajo.

Ciertamente, el proceso de “forjado del carácter”, desarrollado por la Universidad, es asociado, fundamentalmente, a la exigencia académica extrema en un ambiente marcado por la ausencia de soportes de tipo organizacional. Al respecto, conviene recordar que los testimonios de los entrevistados apuntaban a que, en las asignaturas más exigentes de la UP, los docentes abarcaban una gran cantidad de temas en poco tiempo y que las preguntas de las evaluaciones eran mucho más retadoras que los ejemplos aplicados por los profesores durante las clases. De allí que **la responsabilidad del proceso de aprendizaje recayó más en los estudiantes y menos en el profesor.** En la mayoría de los casos, ello demandó un sobreesfuerzo académico para aprobar las asignaturas más desafiantes. De este modo, **la Universidad del Pacífico los condujo a buscar y desarrollar “por cuenta propia” los recursos necesarios para enfrentar los retos académicos, lo cual generó otro atributo que aportó significativamente al progreso laboral: las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje;** es decir, la UP los forzó a autoevaluar sus propios procesos cognitivos y, así, desarrollar estrategias para aprender por cuenta propia.

Conviene destacar que, para fines de la presente investigación y sobre la base de los testimonios recogidos en las entrevistas, es posible desprender una subcategoría del capital humano que se puede hibridar con el capital cultural: **el “capital metacognitivo”,** el cual implica cultivar una actitud orientada al aprendizaje por cuenta propia³⁵⁵. Este atributo no solo genera ventajas en las trayectorias educativas, sino también en el mundo empresarial. En efecto, los testimonios de los entrevistados evidencian que haber “aprendido a aprender por

³⁵⁵ En adelante, la noción de “capital metacognitivo” que será aplicada en la presente tesis implicará tanto el entendimiento que un individuo logra de sus propios procesos cognitivos como las habilidades de autoaprendizaje que ello le permite. Ciertamente, conviene reconocer que la categoría de “capital metacognitivo” no ha sido muy explotada por la Sociología; sin embargo, es posible ubicar publicaciones de psicólogos educativos que acuden a ella en un sentido similar al que es aplicado en la presente tesis. En efecto, uno de los primeros artículos académicos que aprovecharon esa categoría fue desarrollado por Stephen Larmar and Jason Lodge (2014). Allí plantearon que los alumnos que inician sus estudios universitarios con insuficiente capital metacognitivo presentan un mayor riesgo de deserción.

cuenta propia” no solo resultó ser muy funcional durante su trayectoria universitaria y en la etapa de inserción al mercado de trabajo, sino también a lo largo de toda su trayectoria laboral, ya que **empata con otra habilidad muy necesaria para el progreso en el campo corporativo: la adaptación a los cambios.**

En este punto, es importante recordar que la exigencia académica de la Universidad generó diversas actitudes y habilidades que son fundamentales para el progreso en el sector corporativo desde hace décadas: la ambición y el anhelo de progreso, el ímpetu, el empuje, el empeño, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia, la entrega enérgica a sus obligaciones laborales y la gestión eficiente de sus tiempos; así como la resiliencia, el (auto)control del estrés y **el capital metacognitivo.** El último, sin dejar de ser funcional, no era primordial para progresar en el campo empresarial cinco décadas atrás. Sin embargo, **en la actualidad, es indispensable; particularmente, en un entorno empresarial corporativo y globalizado, el cual demanda flexibilidad intelectual y operativa, adaptación a los cambios; así como la habilidad para aprender por cuenta propia, permanentemente y de modo acelerado.**

Ciertamente, el imaginario de estar sometidos al cambio ha sido uno de los principales síntomas de la Modernidad que experimentan los individuos. Sin embargo, incluso dentro de este proceso socio-histórico, la velocidad del cambio no ha sido uniforme; más bien, se ha acelerado progresivamente. En efecto, la Modernidad implicó la ruptura del fenómeno que Georges Balandier denominó “la ilusión social esencial”, característico de sociedades tradicionales, donde el cambio existía, pero era tan lento que alimentaba imaginarios sociales de estabilidad. Tal como lo sintetizó Marc Abélès:

Ya en 1955, G. Balandier, en *Sociología actual de África negra*, pone el acento sobre la importancia de las dinámicas sociales y emprende una larga serie de investigaciones en las que la temática del conflicto, del cambio y de la innovación juega un papel esencial. La historia es omnipresente, aun en sociedades que puedan parecer haber escapado de la empresa del tiempo. Pero ninguna de ellas escapa a “la ilusión social esencial”, que Balandier resume así: “Toda sociedad se entiende menos bajo el aspecto de lo que es: un perpetuo proceso de engendramiento, que bajo el aspecto de un orden estable, durable”. Ciertas sociedades tienden a complacerse con la conservación del pasado, y estas merecen el nombre de “sociedades tradicionales”³⁵⁶ (2009: 20).

³⁵⁶ Ejemplos paradigmáticos de sociedades tradicionales, donde imperaba la “ilusión social esencial”, son las denominadas “civilizaciones fluviales” de la Antigüedad: Egipto, Mesopotamia, la India y la China (Abbagnano y Visalberghi 2009: 21-26). Ellas se esforzaron por conservar las tradiciones, resistir al cambio y, así, reproducir un orden social establecido. Por ejemplo, en la India, el modo de vida fue regulado por el rígido sistema de estratificación que impuso el hinduismo, el cual se basó en la coexistencia de cuatro castas: los brahmanes (sacerdotes); los *kshatriyas* (guerreros y gobernantes), los *vaishyas* (comerciantes y terratenientes más prósperos) y los *shudras* (labradores); mientras que los parias (sin casta o intocables) eran los marginados de la sociedad hindú (Thapar 2001: 51). Por su parte, el ideal de inmovilidad de naturaleza social-mística impuesto por el hinduismo, se contrapuso al ideal de inmovilidad institucional de la civilización china. No solo se trataba de conservar privilegios hereditarios (en China no se desarrollaron castas), sino también las funciones y las instituciones. “Como es obvio, las formas, inclusive la etiqueta, son objeto de suma atención en un país donde el valor supremo

Por su parte, la Modernidad introdujo el imaginario del cambio en los diferentes ámbitos del espacio social³⁵⁷. No obstante, desde la década de 1980, en las sociedades del Norte, comienza a ser percibido que el cambio se había acelerado. De allí que Zygmunt Bauman (2004) haya dividido la Modernidad en dos estados. En el primero, el cambio enfrenta resistencias. Consecuentemente, este primer estado fue denominado “Modernidad sólida” (o pesada/condensada/sistémica) de la era de la “teoría crítica”:

La modernidad [sólida] fue una enemiga acérrima de la contingencia, la variedad, la ambigüedad, lo aleatorio y la idiosincrasia, “anomalías” todas a las que declaró una guerra santa de desgaste; y se sabía que la autonomía y la libertad individual serían las principales bajas de esa cruzada. Algunos de los íconos fundamentales de esa modernidad fueron: las *fábricas fordistas*, que reducían las actividades humanas a simples y rutinarios movimientos fuertemente predeterminados que debían seguirse de manera obediente y mecánica, sin intervención de las facultades mentales y manteniendo a raya todo sesgo de espontaneidad e iniciativa individual [...] (Bauman 2004: 31).

En efecto, en las primeras fases del capitalismo que acompañaron el inicio de la Modernidad, el campo empresarial fue sometido a transformaciones, pero esos cambios no eran acelerados. De allí que la metacognición y el autoaprendizaje (fundamentales para desarrollar, aprender y adaptarse a las innovaciones) no eran las habilidades esenciales ni las más valoradas en las fases iniciales de dicho sistema de organización social. Ello respondía al modo de producción imperante en las sociedades capitalistas de Occidente; donde, hasta mediados del siglo XX, los trabajadores debían aprender un conjunto de procedimientos manufactureros o de gestión, los cuales podían ejecutar por décadas, muchas veces, con ajustes mínimos.

El predominio de ese tipo de procesos productivos no significa que el capitalismo fuera inmóvil, estacionario y resistente a las innovaciones. Por el contrario, para Joseph Schumpeter (2010 [1942]: 86), el capitalismo no es estacionario. Su carácter evolutivo es impulsado, principalmente, por las nuevas creaciones de la empresa capitalista: los nuevos mercados, los nuevos bienes de consumo, los nuevos métodos de producción y de transporte, así como las nuevas formas de organización industrial. Este proceso de surgimiento de innovaciones que desplazan productos y métodos fue denominado por Schumpeter “destrucción creativa”:

La apertura de nuevos mercados, extranjeros o nacionales, y el desarrollo de la organización de la producción, desde el taller de artesanía y la manufactura hasta los *concerns*, tales como los del acero de los Estados Unidos (U.S. Steel),

es el *respeto por los padres, los ancianos y las tradiciones*, razón por la que ven con sospecha las novedades de cualquier género que sean” (Abbagnano y Visalberghi 2009: 25).

³⁵⁷ Es evidente que, en las civilizaciones fluviales, existía cambio social, pero este último era sumamente lento; por ello, el imaginario de la ausencia de cambio ha sido calificado de “ilusorio”. De allí que, considerando dichas sociedades, Abbagnano y Visalberghi (2009: 21) recordaron que el término “civilización” “quiere decir cultura que ha dejado de ser estática: las sucesivas generaciones no se limitan a reproducir casi exactamente los modos de vida de las precedentes, sino que se verifica una *acumulación* progresiva de adelantos técnicos, se organizan las creencias, y se realiza un perfeccionamiento, aunque lento y discontinuo, del *saber tradicional*”.

ilustran el mismo proceso de mutación industrial –si se me permite usar esta expresión biológica– que revoluciona incesantemente la estructura económica *desde dentro*, destruyendo ininterrumpidamente lo antiguo y creando continuamente elementos nuevos. Este proceso de *destrucción creativa* constituye el dato esencial del capitalismo. En ella, consiste, en definitiva, el capitalismo y toda empresa capitalista tiene que amoldarse a ella para vivir (2010 [1942]: 87).

Sin embargo, en el contexto del capitalismo imperante en la primera mitad del siglo XX, el propio Schumpeter (2010 [1942]: 87) destacó que las revoluciones económicas, causadas por las innovaciones empresariales, no eran incesantes; sino que ocurrían en acometidas discontinuas, separadas unas de otras por períodos de relativa calma. De allí que, en un momento dado, estaría ocurriendo una revolución o bien una absorción de los resultados de una revolución. No solo ello, sostuvo que ambos fenómenos producían los denominados “ciclos económicos”.

Ese contexto de cambio discontinuo comenzó a ser reemplazado, progresivamente, por uno de cambio acelerado entre las décadas de 1960 y 1980. Ese giro fue, particularmente, evidente en las sociedades del Norte, cuyas economías de libre mercado se globalizaron y se anclaron a una espiral de innovaciones en el campo empresarial, sin que ello impida que fueran sometidas a las volatilidades de los mercados. En esas sociedades, no solo prima el cambio, sino también la incertidumbre; lo cual contrasta con el estado de rutina, rigidez y certidumbre de la “Modernidad sólida”. De allí que, para aludir al estado de cambio acelerado y transformación permanente, Bauman (2006: 9) acuda a la noción de “Modernidad líquida”³⁵⁸. En ella, las condiciones de actuación de los miembros de la sociedad “cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas”. Se trata de un “[...] un mundo dominado por la variedad liviana/fluida/software de la modernidad” (Bauman 2004: 209).

Son rasgos de la Modernidad líquida la mutabilidad de los quehaceres y la acelerada velocidad de los cambios sociales. Así, en el campo empresarial, la “destrucción creativa” de Schumpeter dejó de ocurrir de modo discontinuo, llevando a que desaparezcan los lapsos de relativa calma que separaban las mutaciones de las industrias³⁵⁹. Por el contrario, la innovación continua del

³⁵⁸ La Modernidad Líquida puede ser entendida como una fase tardía de la Modernidad, la cual, implica diferencias, pero también cierta continuidad de la Modernidad Sólida o Temprana. Ello se opone a las interpretaciones que proponen el agotamiento de la Modernidad y el ingreso a un nuevo período desde mediados de la década de 1980: la Postmodernidad. Ciertamente, existen autores que, no toman postura en el debate sobre la continuidad o la ruptura de la sociedad actual con la Modernidad, pero reconocen que, particularmente, las sociedades del Norte han ingresado a una nueva etapa caracterizada por el cambio permanente, la inestabilidad y la incertidumbre. En esa línea, Kathya Araujo y Danilo Martuccelli (2010: 80), plantean que, desde la década de 1980, se ha ido descomponiendo la noción de una sociedad integrada y se ha impuesto, por lo general y sin gran rigor, “[...] la representación de una sociedad contemporánea (bajo múltiples nombres — post-industrial, modernidad radical, segunda modernidad, posmodernidad, hiper-modernidad...) marcada por la incertidumbre y la contingencia”.

³⁵⁹ De aquí en adelante, la locución “industria” no solo será equiparada con la actividad manufacturera. Más bien, el término “industria” será aplicado en su sentido más amplio: conjunto de actividades dirigidas a la producción y/o comercialización de bienes o servicios. De allí que la “industria” equivalga a un sector o actividad económica empresarial; por lo cual puede abarcar

campo empresarial lleva a la destrucción acelerada de los procesos empresariales y su reemplazo por nuevos modos de gestión y producción. Simultáneamente, los trabajadores son forzados a adaptarse a los cambios de las empresas donde laboran y/o migrar a las industrias que surgen debido a las innovaciones. También pueden iniciar emprendimientos propios. Sea como fuere, no ajustarse a las transformaciones del campo empresarial abre las puertas al desempleo. Todo ello alimenta la sensación de incertidumbre en las trayectorias laborales:

El economista de la Sorbona Daniel Cohén lo resumió así: “[en la Modernidad líquida] quien empieza su carrera en Microsoft no tiene idea de dónde la terminará. [En la Modernidad sólida,] [c]omenzarla en Ford o en Renault “significaba, en cambio, tener la certeza casi total de concluirla en el mismo sitio” (Bauman 2004: 125).

Ciertamente, en la Modernidad líquida, los, cada vez más frecuentes, cambios tecnológicos y en el modo de vida calzan con la inderogable “tendencia escalatoria” que Hartmut Rosa denominó la “aceleración social”:

Esto significa que la sociedad moderna capitalista debe expandirse incesantemente, es decir, que debe crecer, innovar y aumentar la producción, el consumo, las opciones y las posibilidades de conexión; en otras palabras, que debe acelerarse y dinamizarse para reproducirse a sí misma cultural y estructuralmente, para mantener su *statu quo* formativo (Rosa 2019: 15-16).

Debido a la aceleración de las mutaciones industriales y de las continuas transformaciones en los diversos campos de la vida, en la Modernidad Líquida, los individuos experimentan un mundo donde “todo lo sólido se desvanece en el aire”³⁶⁰ (Berman 2011). En efecto, la sensación de “cambio permanente” no solo es producida por las aceleradas innovaciones que ocurren en el campo empresarial corporativo. También es alimentada por las rápidas transformaciones de las diferentes esferas de la vida social. Dicha sensación no es ilusoria; más bien se vuelve tangible a través de los, cada vez, más acelerados, cambios tecnológicos; las cuales son producidos por el crecimiento

desde la extracción forestal, hasta la consultoría empresarial, pasando por la construcción de inmuebles y los servicios de transporte, así como por la comercialización de activos financieros, entre otras actividades.

³⁶⁰ Ciertamente, dicha oración, la cual también puede ser interpretada como “todo lo establecido se va desvaneciendo” no fue acuñada por Marshall Berman. Más bien, este último la tomó del Manifiesto del Partido Comunista de Karl Marx y Friedrich Engels (1999 [1848]), para explicar cómo el pensamiento de Marx quebró la visión dualista de la Modernidad. En ese sentido, Berman (2011: 82-83) planteó que “[e]l pensamiento moderno sobre la modernidad está dividido en dos compartimentos diferentes, herméticamente cerrados y separados entre sí: la «modernización» en economía y política; el «modernismo» en el arte, la cultura y la sensibilidad. Si tratamos de situar a Marx en medio de este dualismo, no resulta sorprendente descubrir que está muy presente en la literatura sobre la modernización. [...] Por el contrario, en la literatura sobre el modernismo, Marx no es reconocido en absoluto. [...] Y sin embargo, cuanto más nos aproximamos a lo que Marx dijo en realidad, menos sentido tiene este dualismo. Tomemos una imagen como ésta: «Todo lo sólido se desvanece en el aire». La perspectiva cósmica y la grandeza visionaria de esta imagen, su fuerza dramática altamente concentrada, su tono vagamente apocalíptico, la ambigüedad de su punto de vista —la temperatura que destruye es también una energía superabundante, un exceso de vida—, todas estas cualidades son supuestamente el sello distintivo de la imaginación modernista”.

exponencial del conocimiento. Para corroborar ello, basta acudir a las estimaciones que presentó James Appleberry (1998)³⁶¹, según las cuales el total del conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) demoró 1.750 años en duplicarse usando como punto de partida el inicio de la era cristiana. Luego de ello, demoró 150 años que el volumen del conocimiento se duplique nuevamente. Posteriormente, solo fue necesario esperar 50 años para que se vuelva duplicar. Así, al llegar a la última década del siglo XX, el conocimiento se duplicaba cada 5 años. Un resultado de ello es que, hacia fines del siglo XX, en el campo de la Administración de Negocios, aparecían cinco títulos de libros por día³⁶².

En suma, **en la Modernidad tardía, el conocimiento es creado a un ritmo tal que impide al ser humano promedio aprender todos los nuevos saberes, incluso los que son de su interés. Ello alimenta la sensación de vivir en una permanente transición.** En ese contexto, más importante que acumular todo el conocimiento nuevo, son demandadas habilidades asociadas a la selección y al procesamiento cognitivo de aquellos saberes que serán más funcionales para superar los desafíos de la existencia. Así, lo pronosticó Umberto Eco, quien, durante la década de 1970, describió la época de cambio permanente, que estaba por comenzar, como una especie de “nueva Edad Media”:

De esta nuestra nueva Edad Media se ha dicho que será una época de «transición permanente» para la cual habrá que utilizar nuevos métodos de adaptación: el problema no será tanto el de conservar científicamente el pasado, cuanto de elaborar hipótesis sobre el aprovechamiento del desorden y entrar en la lógica de la conflictividad. Nacerá, como ya está naciendo, una cultura de la readaptación continua, alimentada de utopía (Eco 1997 [1974]: 34).

Ciertamente, en un mundo sometido al cambio incesante y acelerado, la estrategia más promovida para superar los desafíos del campo laboral, y de la vida en general, es el denominado “aprendizaje a lo largo de la vida”, que implica modificaciones continuas de cualificaciones. En ese sentido, luego de la trayectoria escolar, no basta asistir a un centro de educación superior para aprender una profesión y ejercerla, sino que es necesario actualizarse permanentemente; aprender, de manera continua, los nuevos saberes que demanda el mercado de trabajo y desprenderse de la expectativa del ejercicio profesional en una misma organización a lo largo de toda la trayectoria laboral. Tal como lo describió Richard Sennett:

El signo más tangible de ese cambio podría ser el lema «nada a largo plazo». En el ámbito del trabajo, la carrera tradicional que avanza paso a paso por los corredores de una o dos instituciones se está debilitando. Lo mismo ocurre con

³⁶¹ Citado por José Brunner (2000: 13).

³⁶² La cifra sobre las publicaciones del campo de Administración de Negocios que presentó Brunner (2000: 13), fueron tomadas de Burton Clark (1998). Brunner (2000: 13) también presentó cifras que brindan una idea de la aceleración del proceso de generación de nuevo conocimiento en diferentes áreas disciplinares. Por ejemplo, en el campo de las Matemáticas, para inicios de la década de 1990, cada año, eran formulados más de 100.000 nuevos teoremas. Asimismo, entre 1978 y 1988, el número de sustancias químicas conocidas aumentó de 360.000 a 720.000, alcanzando 1.700.000 durante 1998. A su vez, en el campo de la Historia, entre los años 1960 y 1980, fueron producidas más publicaciones que en todo el período anterior, el cual inició en la época de la Historiografía clásica griega.

el despliegue de un solo juego de cualificaciones a lo largo de una vida de trabajo. Hoy, un joven [norte]americano con al menos dos años de universidad puede esperar cambiar de trabajo al menos once veces en el curso de su vida laboral, y cambiar su base de cualificaciones al menos tres veces durante los cuarenta años de trabajo (2010: 20).

En efecto, en una era de transición permanente, donde “todo lo sólido se desvanece en el aire” por la continua innovación, son demandados trabajadores que sean gestores del conocimiento: flexibles ante las constantes mutaciones de los procesos que desarrollan las empresas, con una gran habilidad para la adaptación a los cambios y acostumbrados a aprender incesantemente. Se trata, en suma, de ejercer el “aprendizaje permanente”, también conocido como “aprendizaje a lo largo de la vida” (*lifelong learning*). Como recuerdan Angélica Mendes, Samuel Greiff, Katarzyna Bobrowicz (2024: 1), este último, en términos generales, es entendido como un proceso mental que depende de la habilidad del individuo para retener conocimientos previos, mientras que integra nuevos conocimientos en su propio marco cognitivo.

Una forma de sostener el aprendizaje a lo largo de la vida es “regresar continuamente a aulas” para adquirir nuevas cualificaciones: especializaciones, diplomados, maestrías y otras formas de capacitación. Ello responde al paradigma de la “formación continua” (o “educación continua”). En términos de Philip Altbach y Todd Davis (2000: 25-26), “[a]sí como la naturaleza del trabajo ha evolucionado, del mismo modo, quienes trabajan necesitan continuamente aumentar sus capacidades. Esto ha llevado al desarrollo de una variedad de formas educativas más allá del grado de bachiller”.

No obstante, **para alinearse con la tendencia del “aprendizaje permanente”, más importante que el retorno continuo a las aulas es desarrollar una actitud propensa al aprendizaje por cuenta propia. Ello implica haber “aprendido a aprender”** (Weinstein y otros 2015: 718), es decir, **desplegar capital metacognitivo de modo eficaz**. En el caso de los entrevistados de la presente investigación, podría ser pensado que las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje solo han sido exigidas a quienes terminaron laborando en sociedades del Norte; en cuyos mercados de trabajo se ubicó (parcial o principalmente) cerca de la quinta parte de los entrevistados. Sin embargo, del resto de entrevistados, la mayoría terminó laborando en corporaciones que operan en el Perú y en otros países de América Latina. Así, **el común denominador de una parte mayoritaria de los egresados de ambos grupos, incluso de quienes terminaron en emprendimientos propios, es que asociaron, explícita o implícitamente, su progreso laboral a las habilidades para adaptarse a los cambios y para aprender por cuenta propia.**

La importancia asignada por los entrevistados al aprendizaje a lo largo de la vida, particularmente, a la habilidad para aprender por cuenta propia, responde a la necesidad de adaptarse a cambios en el consumo, la gestión y la tecnología que, cada vez, son más frecuentes. No solo se trata de ajustarse a transformaciones dentro de una misma industria, sino también de ser lo suficientemente flexible para mudar de industria (entendiendo a la industria en su sentido más amplio: conjunto de actividades dirigidas a la producción y/o comercialización de bienes o servicios). Resulta claro, **por los testimonios recogidos, que la formación**

universitaria fue fundamental para el desarrollo de un capital clave para dicho proceso: el metacognitivo. En efecto, la dificultad de las evaluaciones y la falta de soportes de tipo organizacional (como sistemas de tutoría) presionaron a los entrevistados a “aprender a aprender”, en otros términos, a desarrollar un aprendizaje autónomo. Así, fueron preparados para enfrentar desafíos laborales en permanente mutación.

Esa necesidad de producir capital metacognitivo para responder individualmente a un entorno en transformación continua calza con uno de los principios más importantes del paradigma del curso de vida: al estudiar períodos prolongados de las vidas de los individuos, se evidencia la interacción entre el cambio social y el desarrollo individual (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 11). En el caso de la presente tesis, se trata de los conocimientos y habilidades que deben aprender y desplegar los empleados para responder a las cada vez más aceleradas transformaciones del sector empresarial.

Sin embargo, el campo corporativo y, en general, el mundo empresarial, no solo demanda habilidad para el aprendizaje permanente. En efecto, a partir de los testimonios de los entrevistados de ambos grupos, es posible desprender que, sea en una parte o en la mayoría de su trayectoria laboral, enfrentaron un campo empresarial muy competitivo, incluso agresivo. Por ejemplo, estaban sometidos a metas (típicamente anuales): número de clientes captados, valor de ventas generado, montos facturados por consultorías, rentabilidad alcanzada a partir de un portafolio o un capital financiero, etc. Además, participaban de sectores donde solían tener competidores al acecho. Complicaban más el contexto, las presiones asociadas a dualidades: por un lado, competían con sus pares de la misma organización en la búsqueda de ascensos, promociones y mayores responsabilidades; por otro lado, en línea con la corriente de las competencias blandas, debían desempeñarse desplegando relaciones interpersonales idóneas con sus pares: colaboración, empatía, inclusión, etc.

En síntesis, los testimonios de los entrevistados apuntan a que **el progreso laboral se basa en adaptarse a los cambios y en diseñar e implementar mejoras en productos y procesos. Sin embargo, también era necesario competir con organizaciones rivales, con sus pares de la empresa donde laboraban y, hasta cierto punto, con uno mismo** (ya que algunos testimonios revelaban que las empresas les incrementaban las metas que debían alcanzar al finalizar el año, sin importar que se tratara de un año que se pronosticaba macroeconómicamente difícil).

Los desafíos a los que sometía el campo corporativo, previamente resumidos, evidencian una correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral que contribuye a entender el fácil y apropiado ajuste de la mayoría de entrevistados al campo corporativo y su progreso laboral en el mismo. En efecto, la trayectoria universitaria fue tan exigente como lo sería la trayectoria laboral. Así, a la dificultad de la Universidad, es necesario añadir la falta de soportes organizacionales, incluso, la indiferencia de varios de sus docentes con los resultados de los estudiantes de bajo rendimiento académico. No solo ello, diversos entrevistados observaban que sus compañeros de promoción que no superaban los exigentes desafíos académicos de la

Universidad eran expulsados de esta (“dados de baja”). Ello **no solo presionó a los entrevistados a aprender por cuenta propia, sino también a ser responsables y empeñosos, a organizar y gestionar eficazmente sus tiempos, incluso, a ser resilientes y a (auto)controlar el estrés.** Todas estas competencias y habilidades desarrolladas, fundamentalmente, en la trayectoria universitaria **resultarían muy funcionales para adaptarse a los cambios del campo laboral corporativo y, en general, para enfrentar los desafíos a los cuales los sometió el mercado de trabajo.**

Además, y sin dejar de reconocer el valor de las amistades generadas en dicho proceso, añadía más presión y generaba más estrés el ambiente de intensa competencia que caracterizaba a la Universidad. Ello empata con el nivel de competencia que encontrarían en el mercado laboral. Ciertamente, las capacidades que desarrollaron en la Universidad (desde la responsabilidad hasta el control del estrés) también resultaron ser muy funcionales para enfrentar el ambiente competencia que caracteriza al campo corporativo.

En suma, **los testimonios de los entrevistados permitieron destilar diversos rasgos estructurales del campo laboral corporativo. Particularmente, las presiones a las que somete, las cuales exigen adaptarse a los cambios; se trata de aprender, mejorar e innovar continuamente; para así resistir y superar el contexto de cambio permanentemente y competencia agresiva**³⁶³. Una de las mejores evidencias de que los trabajadores del campo empresarial, desde los funcionarios de las corporaciones hasta los emprendedores, son sometidos a dichas presiones estructurales es la orientación de los libros y manuales de Administración de Negocios y Ciencias Empresariales más leídos³⁶⁴. Mediante dichas publicaciones, se conmina a “innovar continuamente”, ya sea para enfrentar las condiciones de incertidumbre extrema en que operan las *startup* (Ries 2015), ya sea por la necesidad de liderar mercados (Van 'T Spijker 2019). Ante los cambios vertiginosos del mundo, también es promovida la continua “diferenciación” de los productos que ofrece una empresa, para evitar así que sean invisibilizados por la nebulosa de opciones que ofrecen las empresas competidoras (Godin 2008). En esa misma línea, las publicaciones especializadas en gestión e innovación suelen acudir al termino japonés “Kaisen”, el cual alude al “mejoramiento continuo”. Se trata de una actitud que ha sido considerada una de las piedras angulares del éxito competitivo nipón en la segunda mitad del siglo XX (Imai 1992).

³⁶³ Curiosamente, la noción de “estructura social” implica resistencia al cambio: la organización de la vida social sobre la base de órdenes relacionales resistentes (Doherty 2015: 250). Sin embargo, las presiones ejercidas por la competencia y el cambio permanente (las cuales exigen a las empresas y sus funcionarios innovar continuamente) han sido caracterizadas por la presente investigación como “estructurales” en el sentido que le dieron a la estructura Araujo y Martuccelli (2012a: 205): un condicionamiento activo de la conducta del individuo, causado por importantes fuerzas sociales que enmarcan sus experiencias.

³⁶⁴ En la breve muestra de publicaciones que es listada en el resto del párrafo, han sido considerados textos de Administración de Negocios que obtuvieron de sus lectores, en promedio, 4,5 o más estrellas de calificación (sobre una base de un máximo de 5 estrellas) en la página web de la transnacional Amazon, la cual está especializada en comercio electrónico de diversos productos, entre los cuales destacan los libros (Amazon s/f).

Conviene reconocer que las presiones estructurales que ejerce el campo corporativo contemporáneo, las cuales demandan adaptarse a los cambios e innovar continuamente, acompañan al discurso de las ventajas de la diversidad en las empresas. En efecto, diversas corporaciones multinacionales son forzadas por las legislaciones de algunas sociedades del Norte a aplicar cuotas (porcentajes o ratios) basadas en criterios de género u origen social, así como cuotas dirigidas a minorías étnicas o raciales. Sin embargo, aquellas corporaciones que las aplican libremente la justifican mediante el argumento de que “la diversidad enriquece”, en el sentido, de que una masa crítica de funcionarios de diferentes razas, géneros u orígenes sociales implica diversidad de pensamiento en la organización, lo cual facilita responder a los cambios del entorno con creatividad e innovación. En ese sentido, Joseph (Adm, p) propuso que se está desarrollando un cambio progresivo en los criterios de reclutamiento y selección de personal que implican una reducción de la discriminación:

“Ahora creo que un homosexual tiene más oportunidades de quizá entrar a una chamba [...]; por ejemplo, en [menciona a una de las tres empresas de consultoría estratégica y de gestión más importantes en el nivel mundial] hay toda un área de reclutamiento para promover el LGBTI, entonces, se generan también oportunidades específicas para grupos minoritarios. Inclusive hay cuotas. Por ejemplo, empresas muy grandes ya ponen cuotas. Quiero que haya una cantidad de gente asiática, una cantidad de gente morena”.

Ciertamente, las corporaciones multinacionales pueden haber asumido las políticas de fomento de la diversidad por interés comercial: para mejorar su imagen ante sus clientes o en respuesta a las presiones y demandas de su entorno por políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva. Sea como fuere, la existencia de cuotas en las corporaciones es una realidad que favoreció la inserción laboral de varios entrevistados en mercados extranjeros, tal como lo revela el testimonio de Abelardo (Adm, p):

“Por lo menos en [menciona una región de una sociedad del Norte] y en mundo del TECH [industria tecnológica], donde yo he estado haciendo carrera [...] Se valora mucho también la diversidad; así que simplemente el hecho de ser peruano es un beneficio, porque los ayudas con los ratios de diversidad. Es privilegio en cierta forma”.

Fernando (Eco, np) también se benefició de las cuotas de diversidad de las multinacionales. Sin embargo, en su comparación del campo corporativo peruano con el de los EE.UU., no pudo evitar expresar que los sistemas de cuotas pueden colisionar con la meritocracia:

“Yo creo que lo que más me ha ayudado en mi vida laboral ha sido, bueno, indudablemente, el género. Yo creo que hay un montón de personas que, básicamente, ven a un hombre y piensan que es mucho más fácil trabajar con esta persona, porque lo puedo presionar más, va a tratar de estar... o sea, hay un constructo social que pesa más, básicamente, por el género. Yo creo que eso ha ayudado bastante cuando estaba buscando trabajos [en Perú]. Ahora, desde el otro punto de vista, ya desde el MBA, ¿no?, en EE.UU., tú sabes que se está tratando de dar más oportunidades a las mujeres. Entonces, había mucha compañera de clase que no tenía los méritos académicos o la trayectoria que yo tuve, pero había una cuota, había una cuota para, digamos, no necesariamente

mujeres, pero había una cuota para poder tratar de hacer un tipo de inversión social, ¿no?. Todo el tema de la primera generación, eh, en la Universidad [es decir, si el candidato es el parte de la primera generación de su familia que accede a estudios universitarios], ¿no?, es algo que preguntan muchísimo y que tiene muchísimo valor para poder dar más oportunidades o, digamos, también, por ser latino, en este caso. En este caso, por ser latino, había... yo tuve mucha suerte también para conseguir lo de [menciona el trabajo que consiguió en una multinacional de la industria tecnológica cuya oficina central está en los EE.UU.], porque era un año en que ellos estaban tratando de llenar una cuota de latinos; y la mayor cantidad de contratados este año han sido, básicamente, por eso. O sea, hay muchos latinos que fueron contratados”.

En este punto, **conviene notar que los factores clave para el progreso laboral sobre los cuales más apuntaron los testimonios y experiencias de los entrevistados (adaptación a los cambios, aprendizaje permanente, mejora continua e innovación), así como el contexto de competencia agresiva, de cuasi lucha por la supervivencia que marcaron sus discursos, remiten al debate desarrollado por la corriente evolucionista desde la segunda mitad del siglo XIX.** Figuras clave de dicho movimiento fueron Charles Darwin (1809-1882) y Herbert Spencer (1820-1903). Así, el “evolucionismo” basado en las ideas a Darwin, reconoce que los seres de la naturaleza varían ligeramente de generación en generación. En dicho proceso, aquellos que mejor se adaptan al medioambiente trasladan sus diferencias a la siguiente generación. Sobre la base de ese razonamiento la “evolución” constituye la transmisión diferencial de variantes genéticas, causada por una selección no dirigida voluntariamente, la cual fue denominada “selección natural” (Giner, Lamo y Torres 2013: 324). Precisamente, en su libro “El origen de las especies”, publicado en 1859, Darwin planteó su teoría de la evolución por selección natural. Allí, expresó que:

[...] la selección natural está buscando cada día y cada hora por todo el mundo las más ligeras variaciones; rechazando las que son malas; conservando y sumando todas las que son buenas; trabajando silenciosa e insensiblemente, *cuando quiera y donde quiera que se ofrece la oportunidad*, por el perfeccionamiento de cada ser orgánico en relación con sus condiciones orgánicas e inorgánicas de vida. Nada vemos de estos cambios lentos y progresivos hasta que la mano del tiempo ha marcado el transcurso de las edades; y entonces, tan imperfecta es nuestra visión de las remotas edades geológicas, que vemos sólo que las formas orgánicas son ahora diferentes de lo que fueron en otro tiempo (Darwin 2010 [1859]: 144).

Una de las secuelas de los aportes de Darwin fue la aparición de un movimiento ideológico de heterogéneas vertientes: el “Darwinismo Social”, el cual asoció el éxito social a un nivel de competencia que conduce a la supervivencia de los más fuertes (Giner, Lamo y Torres 2013: 199-200). Al respecto, Marvin Harris (2012: 105), citando a Montagu (1952: 22-23), explica que uno de los obstáculos para entender la relación existente entre Darwin y las Ciencias Sociales es que la doctrina del progreso a través de la lucha fue denominada “Darwinismo Social”. Esa frase expresa y refuerza la idea errónea de que después de 1859 los científicos sociales, encabezados por Herbert Spencer, aplicaron los conceptos desarrollados por Darwin a la interpretación de la naturaleza y el

funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, los principios de Darwin ya eran una aplicación a la Biología de conceptos de las Ciencias Sociales³⁶⁵.

Harris (2012: 105) también destaca que fue Spencer, y no Darwin, quien popularizó el término “evolución”, usándolo por primera vez en un artículo publicado en el año 1857. Darwin tampoco introdujo la expresión “supervivencia de los más aptos” (o “supervivencia de los más adecuados”³⁶⁶, según las traducciones). Más bien, fue Spencer quien la planteó en su libro *“Principles of Biology”* del año 1864. En efecto, la autoría de dicha expresión fue reconocida por el propio Darwin en la quinta edición de “El origen de las especies”, donde cambió el título del capítulo sobre la selección natural, el cual pasó a titularse “Selección natural, o la supervivencia de los más adecuados”.

Igualmente, Harris (2012: 107) reconoce que la discusión de la evolución, la lucha y la perfectibilidad, que marcó tanto las obras más tempranas como las más maduras de Spencer, empata con su defensa abierta del liberalismo económico y su condena del cooperativismo, el socialismo y el comunismo. Ello lo ubicó como el portavoz científico más efectivo del capitalismo industrial primitivo:

Social statics [el primer libro de Spencer, publicado en 1851] está consagrado abiertamente a la defensa de la propiedad privada y de la libre empresa, con advertencias de los desastres bioculturales que caerán sobre la humanidad si se permite que el gobierno intervenga en favor de los pobres. Son extremadamente pocas las áreas de la vida en las que Spencer estaba dispuesto a conceder al Estado legítima autoridad. Así se oponía a que las escuelas, las bibliotecas y los hospitales fueran públicos y gratuitos, rechazaba las medidas de sanidad pública, la dispensa estatal de los títulos de médicos y enfermeras, la vacuna antivariólica obligatoria, las «leyes de los pobres» y cualquier clase de sistemas de beneficencia pública. Condenaba todas esas manifestaciones de intervención estatal por estar en contra de las leyes de la naturaleza y predecía que servirían para aumentar los sufrimientos de los débiles y de los necesitados (Harris 2012: 108).

Puede parecer forzado interpretar las experiencias de entrevistados que iniciaron su trayectoria laboral desde fines de la primera década del siglo XXI al debate desarrollado por la corriente evolucionista durante la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, **los testimonios recogidos remiten a la etapa fundacional del evolucionismo. En ese sentido, los discursos de los entrevistados estaban atravesados por lecturas de la vida laboral como una lucha constante y una competencia agresiva.** Ese es el caso del testimonio de Yolanda (Adm, p), quien, respecto de su transición de la trayectoria universitaria a la laboral, analizó su experiencia como practicante preprofesional. En dicha descripción, incluso, expresa la sensación de haber sido explotada laboralmente:

³⁶⁵ Fue el análisis del progreso y la evolución socio-cultural, desarrollado por diversos teóricos sociales precedentes y contemporáneos a Darwin, el que brindó a este último el marco dentro del cual desarrolló su estudio de la evolución biológica. “Basándonos en la autoridad del propio Darwin podemos aceptar que la idea de la selección natural le fue inspirada por el análisis de Malthus de la lucha por la supervivencia” (Harris 2012: 105).

³⁶⁶ Dicha expresión también ha sido comúnmente interpretada como la “supervivencia de los más fuertes”.

“Creo que hay un “*natural selection*” allí, este..., *natural*, que se ha hecho. Pero eso sí te digo que yo era joven ¿no?, o sea, tenía qué ¿21 o 22? en esa época y hacía las famosas campañas, campañas sí. Que en esa época eran un mes. ¡no, más!, para nosotros; y nos amanecíamos. Y yo era practicante y hacía trabajo de cualquier asistente o analista, ¿no?. Eso que decían “hay que es escuela y todo”. Y, en ese momento, [pensaba] “A, sí”. Ahora, ahora que soy mayor [pienso]: “de escuela, nada”. O sea, puede ser que sí, claro ¿no?, pero también había un punto que tenías [exámenes] parciales, y también había campaña, y yo escribía un documento y la verdad que si no lo volvía a leer después. Hasta mensajes secretos había escrito allí si darme cuenta; o sea, del cansancio [...]”.

Ciertamente, el campo corporativo en el que se insertaron los egresados es sumamente competitivo. Ello está asociado tanto a la liberalización de la economía ocurrida durante la década de 1990 como a la reconfiguración de los modelos de gestión de que aplicaron las grandes empresas locales que superaron el embate de las corporaciones multinacionales que ingresaron al mercado peruano desde aquella época, tal como fue descrito en las subsecciones 1.1.1.1 y 1.1.1.6. Así, el contexto laboral competitivo, contribuye a entender el peso que le otorgaron los entrevistados a la adaptación a los cambios del entorno, a la mejora continua y al aprendizaje permanente como estrategias necesarias para la “supervivencia” de las corporaciones y los emprendimientos, así como para su propio progreso laboral.

No solo ello, **los discursos que emplearon para explicar su propio desarrollo de carrera en el campo corporativo, que remiten a diversas aristas del debate iniciado por el evolucionismo, claramente, han sido influidos por sus trayectorias en la educación superior.** Para llegar a esa conclusión, basta notar que diversos contenidos de los currículos oficiales, tanto de pregrado como de postgrado, están asociados a préstamos lingüísticos y adaptaciones de la Biológica a las Ciencias Empresariales. Por ejemplo, en el campo corporativo, es común aludir al “ADN” de una empresa u otra organización. Otro ejemplo es el modelo del “liderazgo adaptivo”, el cual llega a ser ofrecido mediante guías prácticas destinadas a formar líderes más efectivos y más potentes³⁶⁷. La influencia evolucionista sobre esta última propuesta es evidente:

El liderazgo adaptativo es la práctica de movilizar a las personas para que afronten desafíos difíciles y prosperen. Utilizamos el concepto de prosperar en el mismo sentido que la biología evolutiva, en el que la adaptación exitosa tiene tres características: a) preserva el ADN que garantiza la supervivencia de la especie; b) descarta (reorganiza) el ADN que ya no es relevante para las necesidades actuales de la especie; y c) crea estructuras de ADN para dotar a la especie de la capacidad de desarrollar nuevas maneras y en entornos más desafiantes. Las adaptaciones exitosas permiten que los sistemas vivos lleven lo mejor de su historia al futuro (Heifetz, Grashow y Linsky 2012: 36).

Además de haber sido aplicada a competencias como el liderazgo, la habilidad para adaptarse a los cambios (enmarcada en modelos influidos por el

³⁶⁷ El “liderazgo adaptativo” es una de las propuestas formativas, ofrecida por Lidera UP, el Centro de Liderazgo para el Desarrollo de la Universidad del Pacífico, mediante programas y cursos diseñados a la medida de cada organización (“*In Company*”) (Universidad del Pacífico s/fa).

evolucionismo) también ha inspirado modelos de gestión de las empresas. En ese sentido, Juan Carlos Eichholz (2019: 97) sintetiza su propuesta dirigida a que las organizaciones puedan sobrevivir y desarrollarse en un mundo en cambio permanente:

En el primer capítulo comparamos la necesidad de las compañías de adaptarse al cambiante contexto empresarial de hoy con la necesidad que tienen los organismos vivos de adaptarse al proceso evolutivo descrito por Darwin. Dado que las tendencias globales demuestran que nos estamos encaminando hacia una realidad cada vez más inestable y que exige mayores niveles de trabajo adaptativo, todas las organizaciones –ya sean resolutivas, burocráticas, comunales o innovadoras- tienen el desafío permanente de incrementar su capacidad adaptativa para poder enfrentar los problemas de forma más ágil y reflexiva. Cuanto más adaptativa sea una organización, más preparada estará para abordar los desafíos adaptativos específicos que surgirán de su situación en particular.

En este punto y en línea con la lectura “evolucionista” y cuasidarwiniana que realizaron los entrevistados de su trayectoria universitaria, es interesante notar que la política académica estipulada en el reglamento de estudios de la UP, vigente cuando eran alumnos, incluía diversos criterios por los cuales un estudiante era separado la Universidad (“baja académica”). La mayoría de ellos se asociaba al bajo rendimiento académico. Dicha política era detallada en un capítulo del reglamento de estudios titulado “selección”. En términos precisos, el reglamento de estudios señalaba “[c]on el propósito de mantener un alto nivel de rendimiento en los estudios se establecen las siguientes **categorías de selección**” [el resaltado en negritas es intencional] (Universidad del Pacífico 2005: 10-11).

En suma, **los testimonios de los egresados de ambos grupos presentan, un entorno laboral muy competitivo, marcado por cambios permanentes, tanto en las corporaciones que operan en el Perú como en el extranjero.** De allí que los entrevistados hayan realizado interpretaciones de su trayectoria universitaria y de su progreso en el campo corporativo acudiendo a discursos que describen los desafíos que enfrentaron como **una forma lucha, donde la supervivencia, el progreso y el éxito dependen del esfuerzo y de la habilidad para aprender continuamente y, así, adaptarse a los cambios.** No solo ello, esos discursos que entienden la vida como una lucha constante, que demanda empuje y resiliencia, también los aplicaron para describir las trayectorias laborales de sus padres, incluso, de sus abuelos.

Ciertamente, las experiencias de los entrevistados evidencian que, en términos generales, poseían y desplegaron los recursos necesarios para superar los desafíos a los que fueron enfrentados por sus trayectorias laborales. Además, el análisis de sus cursos de vida evidencia que la trayectoria universitaria fue fundamental para generar las habilidades que el campo empresarial les demandaba. En ese sentido, de las entrevistas fue posible desprender que **el capital metacognitivo y la habilidad para la adaptación a los cambios surgieron de los esfuerzos desplegados para enfrentar la dificultad de diversas asignaturas de la Universidad.** Se trata de los denominados “cursos filtro”, donde la exigencia de las evaluaciones era muy superior a la

enseñanza o preparación recibida en clase; en las cuales la mayor parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje correspondía mucho más al estudiante que al profesor.

A manera de analogía, la “supervivencia” en la Universidad demandaba adaptación a los desafíos del entorno académico universitario, los cuales eran muy superiores a los que la mayoría de entrevistados habían enfrentado durante su trayectoria escolar. Eso los preparó para la “supervivencia” en un entorno empresarial muy competitivo y en cambio permanente. Precisamente, en el contexto de los desafíos laborales que impuso la pandemia del COVID-19, Margarita (Eco, np) comparó las actitudes y acciones que ejercieron sus pares egresados de la UP con las de los exalumnos de otras universidades:

“A propósito de la pandemia, creo que los egresados de la UP también estamos muy..., tenemos, o sea, la adaptación al cambio. De verdad, que creo que solemos salir más rápido del momento duro o terminamos como que maniobrando un poco más para que la situación sea más manejable. Sobrellevamos mejor, creo que, situaciones difíciles. Eso es; entonces, nos adaptamos a la situación nueva ¿no? y allí cambiamos todo...; eso sí creo fue muy a propósito de la pandemia, creo que mejor ejemplo no hay”.

En efecto y tal como será explicado con mayor detalle en la sección 2.3.8, resultaron fundamentales para el avance laboral el capital metacognitivo y las otras competencias consolidadas gracias a la exigencia de la Universidad, las cuales son formas del capital cultural que demandan las empresas: la responsabilidad, el empeño, la gestión eficaz del tiempo, la resiliencia y el (auto)control del estrés, entre otras. Sin embargo, esos no fueron los únicos capitales funcionales al progreso en el campo corporativo que brindó la UP. La influencia ejercida por los mentores (muchos de los cuales egresados de la UP) con los cuales interactuaron en sus trayectorias laborales, así como la red de contactos generados gracias a la Universidad y a sus experiencias en el campo corporativo, también resultaron clave para avanzar en un mercado de trabajo competitivo y en cambio permanente, tal como será explicado en las dos siguientes secciones.

2.3.3 El rol del jefe-mentor, el liderazgo y la endogamia UP

Uno de los factores que, según varios entrevistados de ambos grupos, **contribuyó sustancialmente a su progreso laboral fue haber trabajado para un “buen jefe” directo.** Ciertamente, fueron recogidos diversos rasgos que caracterizan a un “buen jefe”, los cuales, obviamente, se oponen a los del “mal jefe” y a los del “jefe tóxico”. En ese sentido, el buen jefe delega funciones y responsabilidades (con una supervisión moderada, sin que esta última llegue a ser “micromanagement”); además, no monopoliza al trabajador eficaz y eficiente; por el contrario, le permite participar en proyectos de otras áreas de la empresa en los que podría aportar y aprender, incluso, si ello implica un riesgo para el jefe: que le ofrezcan a su subordinado posiciones más atractivas y, así, lo pierda. De allí, se desprende que **un “buen jefe” deje y ayude a avanzar en la empresa a sus funcionarios, incluso, batalle por su progreso.** Como explicó Natalia (Con, np):

“Mi jefe sí, siento que peleaba mucho por mí, por mis ascensos, por demostrar mi buen trabajo; porque yo, allí, sí, me sacaba la mugre yo. No era que me quedaba, sino que yo hacía análisis. Si mi jefe me pedía algo, yo iba más allá de lo que él me pedía”.

Como parte de la contribución su progreso laboral, el **“buen jefe” les brinda “exposición” a sus subordinados**: les permite exponer los proyectos estratégicos para la organización que han realizado o liderado ante los gerentes y/o el directorio de la empresa. Ciertamente, en sus primeros años de trayectoria laboral, la “exposición” ante los altos mandos de las grandes empresas era muy valorada por los entrevistados, tal como reveló Fernando (Eco, np):

“Cuando me llaman a esta segunda empresa [menciona una empresa del sector extractivo] que es [de uno de los grupos económicos más grandes del Perú], ¿no?, básicamente, yo tenía que armar el área de planeamiento financiero desde cero. En esta empresa, se enfocaba bastante más en *controlling*³⁶⁸, pero desde el punto de vista financiero; entonces, tuve la oportunidad de armar mi equipo ¿no?, de participar en todo el proceso de entrevistas, armar un reporte, tener bastante exposición con la gerencia general y con, bueno, los otros *stakeholders*³⁶⁹ del grupo [...] con los que nos relacionábamos”.

Obviamente, un buen jefe ayuda a sus funcionarios subordinados a que preparen las primeras exposiciones o presentaciones que realizaran ante los altos mandos o jerarcas de las empresas, de modo tal que se desempeñen adecuadamente en ellas. Además, no se apropia de los logros de sus subordinados, sino que les otorga el reconocimiento adecuado ante los altos mandos de la empresa y, cuando ocurren problemas, no culpa a los funcionarios bajo su mando, sino que asume las responsabilidades.

Un “buen jefe” está dotado de una diversidad de habilidades sociales: sabe dialogar, es empático, incluso, **ofrece consejos oportunos y funcionales a sus subordinados**. Ciertamente, **es exigente, pudiendo llevar a sus límites a los**

³⁶⁸ El funcionario de la empresa responsable del control de gestión es denominado “*controller*”, término en idioma inglés cuyo equivalente en castellano suele ser el “director de control de gestión”. En los organigramas de las empresas que siguen prácticas de buen gobierno corporativo, el *controller* es ubicado en un área funcional que goza de autonomía. Ello se debe a que el control de gestión consiste en asegurar que los recursos de la organización sean usados convenientemente, que los objetivos de la empresa sean alcanzados y que sea suministrada la información relevante para sus funciones a todas las unidades y personas de la organización. De allí que el control de gestión llegue a abarcar la contabilidad de gestión, el diseño organizacional, el control interno y los sistemas de incentivos (Amat y Campa 2022).

³⁶⁹ Los *stakeholders*, también son conocidos como los “grupos de interés” de una organización. Como recuerdan Portocarrero y otros (2002: 56), “[u]na buena parte de la literatura académica sobre el tercer sector está dedicada al análisis de las relaciones contractuales, de conflicto y de cooperación que se establecen entre los distintos agentes involucrados. La moderna teoría organizacional ha denominado a estos agentes con el sustantivo inglés de *stakeholders*”. Respecto de ellos, Portocarrero y otros (2002: 57), detallan que “en la teoría organizacional se suele distinguir entre dos tipos de *stakeholders*: los internos y los externos. Los internos son aquellos que tienen los vínculos más estrechos con los recursos organizacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de los accionistas, los gerentes o los trabajadores en general. Los externos, por su parte, tienen también intereses sobre la organización, pero de otra naturaleza. De allí que sean *stakeholders* externos los clientes, el gobierno, los sindicatos y, en general, la comunidad local o el público”.

funcionarios a su cargo; pero, en ese proceso, ayuda a aprender; lo cual era muy valorado por los entrevistados. **Es aquí donde el “buen jefe”,** según se desprende de los testimonios de los entrevistados, empezaba a pasar a un nivel mayor de valoración y **se convertía en un “jefe-mentor”.**

En efecto, los entrevistados que más reconocían el aporte de alguno de sus jefes a su progreso laboral lo consideraban un “mentor”; en términos simples, un jefe cuyas enseñanzas añaden valor a la trayectoria laboral del egresado. Ciertamente, para poder enseñar, el jefe debe dominar a profundidad las labores que asigna a sus subordinados, incluso, debería ser capaz de realizar dichos encargos sin problemas y muy profesionalmente. Ya sea que se trate de estrategias comerciales, propuestas de inversiones, evaluaciones de proyectos o análisis de estados financieros, el patrón de testimonios de los entrevistados es el mismo: **un jefe-mentor, luego de evaluar las acciones o revisar los informes u otros productos de sus subordinados, identificaba errores, les brindaba críticas constructivas y les proponía métodos o estrategias para mejorar su desempeño.** Incluso, ayudaba a fabricar habilidades necesarias para soportar el estrés y la presión del campo corporativo. Ello se evidencia en el testimonio de Martín (Adm, np) sobre su jefa en su primer trabajo, el cual se desarrolló en una corporación multinacional. Sobre ella, quien es egresada de la carrera de Administración de la UP, Martín recordó:

“[...] me entrevistó. Le gusté. Entré a trabajar con ella en el área de compras, este, y ella fue la que me enseñó a negociar, porque yo la verdad no sabía nada de negoceo [sic]. [Su jefa le dijo] “yo vengo de procesos” y me dijo “acá hay muchos procesos que mejorar, pero más que nada, tienes que aprender a negociar con los proveedores. Entonces, ella me enseñó a negociar con proveedores, estrategias de negoceo, todo, todo son... en verdad, esas estrategias de negociaciones tampoco me lo habían enseñado en la UP. [...] Ella creo que fue, este, fue muy buen apoyo para mí. Más que jefa, más que por el lado profesional, también, era profesional, me escuchaba bastante, sabía escuchar bastante. Este, eh, incluso, por ejemplo, cuando tenías mucho estrés, [...] me decía “vamos a hacer hoy día una práctica de meditación”. Le gustaba meditar. Le gustaba meditar, hacer su yoga, ¿no?, me enseñó, también, a hacer un poco de meditación”.

En suma, **el jefe-mentor es alguien de quien es posible aprender: domina su campo de especialidad laboral y posee experiencia valiosa que comparte gratuitamente.** Sus enseñanzas no solo abarcan competencias técnicas, sino que se convertirá un agente generador de competencias blandas. En ese sentido, varios egresados (de ambos grupos) destacaron que, de sus jefes-mentores, aprendieron diversas habilidades gerenciales: *soft skills* y códigos de interacción funcionales al campo empresarial corporativo; los cuales resultaron ser muy importantes cuando los entrevistados asumieron funciones jefaturales. Así, el mentor era un jefe que contribuía formar a un futuro jefe.

Los jefes-mentores desempeñaron un rol clave en el progreso laboral de varios egresados; tanto así que se convirtieron en las referencias laborales que estos últimos colocaban en sus CVs. Además, varios mentores llegaron ser amigos y consejeros de los entrevistados. De allí que, luego de que los egresados dejaban de trabajar para sus mentores, sus antiguos discípulos les seguían pidiendo

consejos. Incluso, los mentores les avisaban de oportunidades laborales convenientes para su perfil. Como explicó Chantal (Adm, np):

“Los jefes que he tenido, siempre, me han empujado a seguir, a seguir, a seguir. Siempre he tenido, o sea, como te digo, he tenido muy buena relación con todos mis jefes; siempre, han estado allí y, hasta el día de hoy,... y es como “si necesito un *feedback*, voy a llamarlos y decirles ¿qué tengo que mejorar? o ¿qué tengo que hacer?”. Eso también, el tener como una guía que te va ayudando hacia dónde va, hacia dónde ir. Eso también me ha ayudado bastante”

Conviene insistir que esta calificación del superior como un “mentor”, basada en sentimientos de confianza y cercanía, surgía cuando los entrevistados sentían que su jefe velaba por su trayectoria en la organización. Incluso, César (Eco, np) comentó que, cuando la situación de una corporación en la que trabajaba comenzó a ser insostenible económicamente, su jefe lo ayudó a conseguir un nuevo empleo antes que la empresa quiebre. La admiración que marcaba el testimonio de César no solo se debía a ello, sino a que su jefe se mantuvo en la corporación hasta que quebró; en otros términos, incluso en el peor momento de la empresa, se mantuvo leal a ella. Es aquí donde el **jefe-mentor, por el respeto, admiración e influencia que ejercía, empezaba a pasar a un nivel mayor de valoración y se convertía en un “líder”**.

Ciertamente, no todos los jefes-mentores fueron calificados como “líderes”. Es más, varios entrevistados de ambos grupos señalaron que, a lo largo de su trayectoria laboral, se habían topado con líderes (quienes no necesariamente habían sido sus jefes). Sin embargo, de los testimonios de los entrevistados, se desprende que el líder es un perfil más escaso que el del mentor. En otros términos, un “buen mentor” no necesariamente sería un líder. De allí se desprende que, para los entrevistados, el liderazgo no tendía a ser un atributo masificado entre los mandos de campo empresarial corporativo, ni siquiera entre sus jerarcas.

En línea con las ideas previas, los entrevistados que egresaron de la UP, como tendencia, destacaron dos aspectos que están asociados a los debates intelectuales sobre la formación de líderes. En primer lugar, no compartían la visión presente en la abundante literatura que ofrece técnicas y “recetas” para alcanzar y masificar el liderazgo. Por el contrario, y tal como fue mencionado anteriormente, a pesar de que varios de ellos ya ocupaban posiciones de mando, no fueron mayoritarios los testimonios que reconocían interacciones frecuentes con verdaderos “líderes”. En segundo lugar, resulta evidente que la consideración previa no negaba la existencia de líderes. Es más, algunos entrevistados consideraban que el liderazgo sí puede ser desarrollado, pero, en el mercado laboral, más que en espacios académicos (como la Universidad). No es casual que la divisa “atrévete a ser el mejor” fuera mencionada o aludida por los entrevistados que recordaban el lema de la UP. Dicho recuerdo e identificación personal no ocurrieron con la divisa “formamos líderes responsables para el mundo”, la cual fue introducida posteriormente, pero en una época en la cual aun eran estudiantes universitarios: durante el año 2009.

Conviene precisar que los egresados de la carrera de Administración habían estudiado el tema del liderazgo en diversas asignaturas propias de su carrera,

pero, tanto ellos como los economistas, consideraban que solo cuando ingresaron al mercado laboral, entraron en contacto con algunos líderes. En ese sentido, se reproduce lo ocurrido con la figura del mentor, el cual no apareció en la Universidad, sino en el mercado laboral.

Ciertamente, algunos entrevistados señalaron que las competencias técnicas que les brindó la Universidad eran una base necesaria para llegar a ejercer, en su momento, liderazgo. Sin embargo, de los testimonios, se desprende que dichas habilidades no eran más que los primeros peldaños para llegar a convertirse en un mentor. De estos últimos, algunos lograrían convertirse en líderes. En efecto, la noción y los ejemplos de liderazgo que brindaron los entrevistados solían ser asociados a rasgos que lograron identificar en algunos de sus jefes-mentores (en el caso, ciertamente mayoritario, de quienes consideraban que, en alguna etapa de su trayectoria laboral, habían trabajado para un jefe-mentor).

Así, uno de los principales rasgos de un mentor que llega ser líder es que “lidera con el ejemplo”, es decir, no demanda a sus subordinados algo que él no logró y, cuando es necesario tomar decisiones difíciles, no solo las exige a los demás, sino que también las aplica a sí mismo. Se trata, prácticamente, de “un capitán que se hunde con su barco”. Por ejemplo, Margarita (Eco, np) comentó que, cuando había mucha carga laboral en su empresa, su jefe trabajaba tanto o más que ella. Incluso, su jefe la animaba a dejar de trabajar y continuar al día siguiente, pero, como Margarita notaba que su jefe seguía laborando hasta altas horas de la noche, también, decidía hacer lo mismo. Así, la noción de liderazgo volvía a su origen: el líder era influyente, respetado e, incluso, admirado. Precisamente, desde los sentimientos expresados por los entrevistados, esa influencia, ese carisma, nacían del ejemplo.

En síntesis, **el líder es un mentor, pero que, además de enseñar, posee atributos que le permiten influir y guiar; así como generar admiración, no solo entre sus subordinados, sino también en sus pares e, incluso, en sus superiores. Entre dichos atributos destaca el “liderazgo basado en el ejemplo”**. En ese sentido, las ideas de los egresados se aproximaban a la perspectiva weberiana del liderazgo: el liderazgo carismático (explicada en la subsección 2.2.4.8.1). De allí que los entrevistados que lograron concretar nociones de liderazgo las ataron a acciones y actitudes propias de personalidades magnéticas y admirables. Por ejemplo, Joseph (Adm, p), explicó “mi jefe directo en [una corporación multinacional del sector financiero] no solo fue un gran líder el cual admiro hasta el día de hoy, sino que también fue un amigo cercano del que aprendí mucho”. Precisamente, Joseph detalló los atributos que marcaban el liderazgo de su jefe: En primer lugar, “pasión por lo que hace”. En segundo lugar, “capacidad para movilizar equipos” (entusiasmo, carisma, etc.). En tercer lugar, “capacidad para ver el *“big picture”*” (panorama completo: todas las implicancias de un problema o de una oportunidad) y proyectarse. A ellas, añadió “como extra, es una persona con valores muy bien arraigados y el amor por su familia era su prioridad número uno”.

Sea que el mentor alcance la categoría de líder o no, el trabajo de campo reveló que las relaciones de discípulo-mentor, tendían a desarrollarse de modo muy

natural entre egresados del pregrado de la UP. Si bien no se trata de una regla, ello está relacionado con la endogamia muy marcada de los egresados de la UP, la cual fue más enfatizada por los entrevistados del grupo de origen no privilegiado, pero también fue destacada por diversos egresados de origen privilegiado. En efecto, los entrevistados reconocían que los egresados de la Universidad del Pacífico son muy endogámicos; es decir, tienden a preferir trabajar con alumnos y exalumnos de la UP. En términos puntuales, preferían que sus jefes, sus pares o el personal que ellos mismos contrataban fueran egresados de la UP. Un ejemplo extremo de endogamia se evidencia en la descripción que realizó César (Eco, np) sobre su primer jefe:

“[E]se huevón no contrataba a nadie que no sea de la UP; ¿entiendes?, si no tenía la UP tatuada acá, ni cagando entraba [...] “No le importaba [el origen socio-económico]; tenía que ser de la UP. Este gerente solo contrataba gente de la UP. [...] Él era de un estrato socio-económico incluso más bajo que el mío y le va super bien ahora. Ha surgido, ah. Se hizo bien mi amigo”.

Aquí, conviene recordar que Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 78) destacaron que los colegios de la clase alta generan espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia a un grupo social cerrado, sólido y cohesionado. Además, le asignaron a la trayectoria universitaria una menor influencia que a dichos colegios en el éxito laboral. Sin embargo, para los entrevistados de origen privilegiado de la presente investigación, su tránsito por la UP no constituyó un espacio liminal ni un eslabón poco significativo de la experiencia educativa. Por el contrario, constituyó una trayectoria que dejó una huella profunda en su personalidad³⁷⁰. En ese sentido, varios entrevistados de ambos grupos señalaron que su paso por las aulas de la Universidad del Pacífico constituyó una experiencia que forjó su carácter. Ciertamente, algunos egresados del grupo de origen privilegiado reconocían que la combinación de su colegio con la UP le añadía valor a su *currículum vitae* al momento de postular a sus empleos, pero la mayoría le asignó a la Universidad mayor o igual peso que su colegio.

En consecuencia, **para los entrevistados de origen no privilegiado, pero también para el grupo de origen privilegiado, su trayectoria universitaria generó espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia a un grupo social cerrado, sólido y cohesionado.** En efecto, lograr la condición de egresado de la Universidad del Pacífico, gracias a que habían superado los desafíos académicos que esta última organización les impuso³⁷¹, ayuda a entender la endogamia que presentan los egresados de la UP en el mercado de trabajo. Precisamente, la carga emocional que acompañaba los testimonios de los retos universitarios superados lleva a que el logro del estado o condición de egresado de la Universidad del Pacífico pueda ser interpretado como un “rito de iniciación” (tal como fue explicado en la subsección 2.2.4.5 que analizó las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos de la UP). De allí que en

³⁷⁰ Conviene mencionar que algunos entrevistados del grupo de origen privilegiado reconocían que la combinación de su colegio con la UP le añadía valor a su *currículum vitae* al momento de postular a sus empleos, pero la mayoría le asignó a la Universidad mayor o igual peso que a su colegio.

³⁷¹ No solo ello, de los testimonios de algunos entrevistados, es posible desprender que consideraban que habían “sobrevivido” a las exigencias académicas de la Universidad del Pacífico.

los entrevistados, regularmente, usaran el término “orgullo” para sintetizar los sentimientos que les generaba su condición de egresado de la UP. Los dos siguientes testimonios, el de un egresado del grupo de origen privilegiado y el de una egresada del grupo de origen no privilegiado, establecen esa relación entre los desafíos de su trayectoria universitaria y el valor simbólico que le atribuyen ellos y el mercado laboral a la credencial que obtuvieron gracias la superación de dichos retos:

“Vale la pena en el mercado laboral” [...] “ese estereotipo que tiene la Pacífico de exprimir al máximo el temple, es cierto, es cierto, y te da como que esta capacidad a resolver problemas que parecen difíciles, [...] quizás no o son” [...] “siempre es un orgullo decir que eres de la Pacífico. Entres a donde entres, este, sí hay una diferencia. Yo creo que te da temple, determinación, una seguridad, una confianza en lo que estás haciendo y con fundamento. No es un delirio. Obviamente, si vas a hablar de algo, tienes que saberlo. Y eso es algo que la Pacífico te mete mucho en la cabeza; porque toda la gente, todos tus compañeros, saben, entonces, tienes que estar igual o mejor” (Javier, Adm, p).

“Para mí, la UP era como, en ese momento, realmente, identificarme, pues, ¿no?; realmente, sentir que sea mi Alma Mater en muchos sentidos. O sea, sentirme orgullosa de donde había estudiado, por todos los aspectos, ¿no?. El decir de dónde... donde había estudiado [y] que te digan “Huau”, todo se va por el tema de que era una Universidad prestigiosa, de que era, pues, “asu”, como que te decían “ah, pucha, eres chancona” o cosas así, [...] No ha sido fácil para mí la Universidad. O sea, en muchos aspectos. En el sentido, como te digo, sobre todo, académico, ¿no?, porque seguro la base [escolar y preuniversitaria] que yo tenía no era buena y esto, pero... Por qué, porque eso sí me pasaba que, de hecho, me podía comparar con compañeras de mi promoción, de otros colegios, pucha, y, obviamente, el nivel que ellas tenían, que hasta Bachillerato [Internacional] tenían, era otro, obviamente, pero eso nunca me hizo sentir menos en el sentido de lo que yo quería lograr que era terminar la Universidad y ser egresada de allí. Y es lo que me dejó, ¿no?, me dejó un gran orgullo de ser de allí. Yo, en verdad me siento, super orgullosa de ser de esa Universidad” (Claudia, Adm, np).

Así, el valor simbólico que le asignaban los egresados de la UP a la credencial que compartían funcionaba como elemento cohesionador en el mercado de trabajo. Consecuentemente, **detrás de la endogamia característica de los egresados de la Universidad del Pacífico, está el sentimiento compartido de ser parte de un grupo, casi una cofradía, que ha superado desafíos similares y ha “heredado el mismo legado”**. No solo ello, dicho vínculo también fue asociado al esfuerzo que ejercían los egresados para enfrentar los desafíos laborales. Tal como explicó Rebeca (Eco, np):

“Yo creo que, cuando tienes a un jefe o a alguien de la UP, sientes el doble de presión por que tu trabajo destaque. No solamente es por ti, sino es porque estás haciendo quedar mal el nombre de donde has estudiado, que para mí es super importante, porque [a sus gerentes y jefas, que eran egresadas de la UP, les iba muy bien. Entonces] yo no tenía oportunidad de que no me vaya bien”.

De allí que, desde la experiencia de los entrevistados, cuando los egresados de la UP reclutan personal, prefieran a egresados de su misma Universidad. Esta endogamia, también, se manifiesta cuando sociabilizan, incluso, entre egresados

de orígenes sociales disímiles. En ese sentido, fueron recogidos testimonios de entrevistados del grupo de origen no privilegiado quienes revelaron que, en las empresas, básicamente, en algunas corporaciones y en ciertas empresas consultoras, generaron amistad con otros egresados de la UP de su misma promoción, pero con quienes, en la etapa universitaria, no interactuaban debido a las divisiones sociales imperantes al interior de la UP.

Conviene recordar que Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 158-164) plantean que la integración entre los egresados de los colegios de la clase alta también se basa en el capital simbólico y el orgullo compartido que brindan dichos colegios a sus egresados; los cuales extienden su impacto hasta la trayectoria laboral. En ese sentido, proponen que la mayor identificación entre un empleador (que ocupa una posición de élite en el mercado laboral) y un candidato egresado del mismo colegio que el primero no solo se debe al parentesco cultural, sino también al valor simbólico que ambos le pueden asignar a sus colegios. Así, estos últimos se constituyen en marcas que representarían una “señal” de educación de “calidad”, de “prestigio” y de otros atributos deseados por los empleadores en posiciones de élite.

La presente investigación, por su parte, ubica hallazgos similares a los previos en la Universidad. En ese sentido, ha sido encontrado que los egresados de la UP, de ambos orígenes socio-económicos, consideran su credencial universitaria como una marca, una “señal” calidad y exigencia académica. De allí que la Universidad brinde a sus egresados “prestigio” y otros atributos deseados por los empleadores en posiciones de élite. Ciertamente, **el gran valor simbólico que le atribuyen a su credencial se debe, fundamentalmente, a los desafíos que debieron superar para obtenerla.** Evidentemente, **dicho capital simbólico brinda ventajas a los egresados de la Universidad del Pacífico cuando, en el marco del proceso de selección para una posición en una empresa, son evaluados y/o entrevistados por un egresado de la UP.** Ello lleva a que **la Universidad se constituya en una forma de cierre social, lo cual extiende dicho proceso más allá de la frontera escolar que le colocaron Reátegui, Grompone y Rentería (2022),** quienes entronizaron la reproducción mediada por el capital cultural, las redes de contactos (capital social) y el prestigio de la credencial (el capital simbólico) que proveen los colegios a los que son enviados los hijos de la clase alta.

En efecto, **la presente investigación encontró que la Universidad del Pacífico también facilitaba un “cierre social”,** entendiendo dicho proceso en el sentido weberiano que aplicaron Huber y Lamas (2017: 45); es decir, que para definir quiénes serán excluidos, los grupos sociales acuden a algún rasgo exteriormente comprobable de los competidores (cuya selección depende la situación específica y, de cierto modo, es arbitraria; de allí que pueda ser la raza, el idioma, la religión, el domicilio o el lugar de nacimiento). **En ese sentido, la presente tesis, encontró que la endogamia de los egresados de la Universidad del Pacífico lleva a que, en el mercado de trabajo, prefieran contratar y laborar con quienes poseen un rasgo específico, exteriormente comprobable: la condición de egresado de la UP.** Dicho rasgo simboliza la superación de los mismos desafíos académicos, lo cual genera espíritu de

cuerpo entre los egresados de la UP. Simultáneamente, lleva a que tiendan a excluir a quienes no poseen la credencial de la Universidad del Pacífico.

Así, en el mercado laboral, la extranjería y la “invisibilización” que sintieron los miembros del grupo de origen no privilegiado en la Universidad mutó; ya que, en los ambientes de algunas empresas, ocurría una “invisibilización”, incluso, una exclusión, de aquellos compañeros de trabajo que no habían egresado de la UP. Esta última forma de exclusión se presentaba, especialmente, en aquellas empresas donde los egresados de la UP eran el grupo dominante (aunque, era dirigida, en menor grado, a egresados de otras universidades del Consorcio de Universidades). Así, la separación y el aislamiento informal experimentados en la UP se trasladaban, pero de otra manera, al mercado de trabajo. Consecuentemente, el binomio “ellos” y “nosotros” aplicado en la UP según el origen socio-económico (“de origen no privilegiado” y “de origen privilegiado”), en cierta medida, pasó a ser aplicado por los egresados de la UP a la institución de educación superior de procedencia (“no egresados de la UP” y “egresados de la UP”).

Expresión del proceso de endogamia previamente descrito es que, **según la experiencia de varios de los entrevistados, luego de egresar de la Universidad, en el mundo empresarial corporativo y otros campos del espacio social, ocurre una migración de la típica interrogante aplicada para identificar el origen social: de la pregunta “¿de qué colegio eres?”, a la pregunta “¿de qué universidad vienes?”** (aunque, no dejan de ser usadas, como identificadores de posición social, preguntas como “¿dónde vives?”)³⁷².

De allí que fueran recogidos testimonios de egresados que señalaban que, en algunas empresas, se formaba “la argolla de la gente de la UP”. Un ejemplo es el testimonio de Rebeca (eco, np) sobre su experiencia en una corporación de uno de los grupos económicos locales más grandes del país, a la cual ingresó como analista del área financiera: “La jefa de la UP; la directora, la CFO, [eran] de la UP”. Precisamente, Rebeca asoció esa endogamia al sentido de comunidad que origina la superación de los desafíos a los que enfrenta la Universidad “sabemos de la exigencia por la que hemos pasado. O sea, como le digo, para mí, un 10,5 [obtenido en la UP] es un 10,5. [Es] una sacada de miércoles”.

En este punto es importante notar una diferencia entre el mecanismo de formación de espíritu de cuerpo, que lleva al cierre social, descrito por **Reátegui, Grompone y Rentería (2022)** y el que ha encontrado la presente investigación. En efecto, los primeros autores, **atribuyeron la cohesión y el sentido de pertenencia a un grupo social cerrado a la multiplicación de los capitales social y cultural de la familia de clase alta que generan los colegios de la elite.** Parte de ello, se debe a que amplían el acceso a ámbitos “exclusivos”: clubes, balnearios privados y otros espacios de sociabilidad, muchas veces, percibidos como herméticos por la mayoría de la población (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 76-78). **En cambio, la presente tesis ha encontrado que el**

³⁷² Sobre dicha migración de las preguntas aplicadas como identificadores de origen social, será brindado más detalle en la sección 2.3.7, la cual analiza la influencia de la escuela sobre la vida laboral de la población objeto de estudio.

espíritu de cuerpo que genera la UP era mayoritariamente atribuido a la superación de los mismos desafíos académicos: haber aprobado muy difíciles evaluaciones de Matemáticas, Estadística, Economía, Contabilidad, Finanzas, entre otras que fueron destacadas por los entrevistados. **En suma, el mecanismo de formación de espíritu de cuerpo de los colegios de la clase alta fue ubicado en la vida social compartida; mientras que el de la Universidad del Pacífico, en los retos académicos comunes que debieron superar todos sus egresados.**

Así, la endogamia de los egresados de la UP, basada en experiencias académicas compartidas, guardaba distancia del “argollismo” asociado a las posiciones sociales compartidas. Ello se desprende de la descripción sobre un proceso de selección de un practicante preprofesional para el área de recursos humanos de una corporación del sector financiero, en el cual participó Lorenzo, un egresado de la carrera de Administración, de antecedentes socio-económicos humildes (un abuelo pescador y el otro agricultor):

“Y recuerdo que pasé como tres o cuatro entrevistas y la última era con el gerente [...]. Entonces, me entrevistó el gerente. Al final era aburrido, me imagino, tantos [postulantes a] practicantes que ha tenido que entrevistar, ¿no?, teniendo que hacer otras cosas mucho más importantes, eh. Le contaba un poco de mi experiencia y, al final, me dijo “bueno, y, este, tú eres ¿de qué universidad?”, [le respondí] de la Pacífico. [Me dijo] “ah”, y, allí como que le cambió la cara, ¿no?. [Me dijo] “Conoces a tal profesor?, porque yo también [soy de la UP]”. [Le respondí] “Sí, yo, también, tuve al profesor tal”. [Me dijo] “Ah, mira, a mí me enseñó”, que no sé qué. “Yo era de la selección de fútbol”, me dijo. [Le respondí] “Ah, mira, yo, también, soy de la selección de fútbol”. [Me dijo] “Uy, ¡qué chévere!, que no sé qué. A mí, me encanta, aquí hay campeonatos, así que...”. O sea, había un cambio [de actitud] solo por el hecho de que supo que era de la [Universidad del] Pacífico” (Lorenzo, Adm, np).

Las explicaciones sobre el tipo de endogamia, “argollismo” o cierre social que genera la UP entre quienes logran egresar de sus aulas resultó contradictorio, inquietante y hasta irónico: **que el distanciamiento social, el cual no pudo ser anulado durante la vida universitaria, sí fuera fracturado en el campo corporativo; es decir, que la integración entre egresados de orígenes socio-económicos disímiles fuera facilitada por el mercado laboral y no tanto por la experiencia universitaria compartida.** Dicha contradicción resulta evidente si es considerado que una de las mayores aspiraciones que se depositan en la educación es que contribuya a integrar a los seres humanos, sin importar sus diferencias. Precisamente, en el “Informe Delors”, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI planteó a la UNESCO que uno de los cuatro pilares de la educación:

Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro (1996: 16).

En cambio, los “mercados” tienden a ser ajenos o distantes de la solidaridad. Por el contrario, desde la perspectiva del liberalismo clásico hasta la visión del capitalismo de libre mercado, son entendidos vías para la prosperidad caracterizadas por la competencia y lucha constante por la supervivencia, donde los actores son movidos por la defensa del interés personal y el ánimo de lucro³⁷³. En ese sentido, Milton Friedman restringía la responsabilidad social de las empresas a la generación de utilidades:

Existe una opinión generalizada de que los funcionarios corporativos y los líderes laborales tienen una «responsabilidad social» que va más allá de corresponder a los intereses de sus accionistas o sus miembros. Este punto de vista muestra una concepción errónea fundamental del carácter y la naturaleza de una economía libre. En una economía así, existe una y sólo una responsabilidad social de las empresas: utilizar sus recursos y participar en actividades diseñadas para aumentar sus ganancias siempre que se mantengan dentro de las reglas del juego; es decir, siempre que se involucren en actividades abiertas y de libre competencia, sin engaños ni fraudes (Friedman 2022 [1962]: 188-189).

En todo caso, si bien los hallazgos de la investigación apuntan a una endogamia asociada parcialmente al vínculo emocional con la credencial de la UP, no ha sido posible descartar la estrecha articulación entre el mérito y la credencial; en otros términos, el prestigio de una credencial universitaria tiende a ser alimentado por los méritos de sus egresados. En efecto, por un lado, la condición de egresado contribuye a explicar la fácil inserción al mercado laboral de los egresados de la UP, ya que sus pares que ocupan posiciones de mando en el sector corporativo prefieren contratar practicantes o egresados de su misma universidad. Se trata de un vínculo basado en experiencias compartidas y, en ese sentido, de una relación, parcialmente, emocional con la credencial universitaria. Sin embargo, el peso de los testimonios evidencia que esa preferencia debe ser alimentada continuamente. La razón de ello es que el prestigio de la credencial únicamente se sostendrá mientras los egresados de la UP contratados satisfagan las expectativas que existen sobre ellos en materia de desempeño (productividad y logros laborales).

Ciertamente, la capacidad de romper vínculos emocionales con la credencial universitaria se evidenció en los testimonios de diversos egresados, quienes señalaron que no recomendarían a un amigo para un puesto de trabajo si son conscientes que el último no es productivo. Detrás de ello, estaba el temor del entrevistado que su marca personal (su prestigio en el mercado de trabajo) sea dañada por recomendar para una posición a una persona que resulte ineficaz. De modo análogo, es fácil extrapolar que, si los exalumnos de la UP que contratan egresados de su misma universidad notan que la productividad de estos últimos es baja y que no alcanzan los logros esperados; entonces, no les resultaría complicado romper el vínculo emocional con la credencial universitaria y comenzar a suprimir la marcada endogamia que caracteriza sus procesos de selección de personal. En otros términos, migrarían sus preferencias y comenzarían a contratar egresados de otras universidades que sí contribuyan a

³⁷³ No solo ello, desde perspectivas más progresistas, los “mercados” son ubicados como los epicentros de la desigualdad social e, incluso, de divisiones, tensiones y conflictos.

elevar la productividad del área bajo su mando y, así, alcanzar las metas que les impone la empresa.

Consecuentemente, la capacidad de la credencial de abrir las puertas al campo corporativo constituye una condición “necesaria” de inserción laboral a ese sector, pero puede mutar en el mediano o largo plazo si en el corto plazo la credencial pierde prestigio; por ejemplo, cuando los egresados que poseen una determinada credencial, sistemáticamente, no satisfacen las expectativas que sobre ellos (y sobre su credencial) poseen los empleadores. En suma, los méritos (los logros laborales) de las generaciones pasadas de egresados de la carrera de una universidad alimentan el prestigio presente de su credencial, lo cual abre las puertas de acceso a los alumnos y recién egresados de esa carrera al campo corporativo. Si, en el presente y/o en el futuro próximo, los alumnos practicantes y recién egresados empleados no son productivos, entonces, el prestigio de la credencial se debilitaría y las puertas de acceso al campo corporativo comenzarían a cerrarse para dicha credencial.

Antes de cerrar esta sección, no está de más mencionar que los egresados de la UP consideraban como un verdadero egresado de la UP a quien había cursado estudios de pregrado en la Universidad del Pacífico y no necesariamente a quien había egresado de alguna de las maestrías de la UP. Así, cuando a los entrevistados les era preguntado si su jefe(a) era egresado(a) de la UP, respondían “sí” cuando se trataba de un jefe egresado de las carreras del pregrado: Administración, Contabilidad o Economía. Sin embargo, respondían con una conjunción adversativa: “sí, pero del MBA” (incluso con una inflexión en la voz) cuando se trataba de un jefe egresado de la Escuela de Postgrado de la UP.

A continuación, serán presentados los arreglos o grupos de variables que influyeron en la inserción y progreso laboral en el campo corporativo de los entrevistados, pero que están menos asociados a la trayectoria universitaria. Así, a través de las cuatro siguientes secciones, progresivamente, se llegará a grupos de variables cuya asociación con la Universidad fue poca o nula.

2.3.4 El rol del capital social: el *network*

La UP dotó de un capital humano, relativamente, similar a los egresados tanto del grupo de origen privilegiado como a los de origen no privilegiado. En efecto, **al final de sus estudios universitarios, la brecha académica se había cerrado.** Precisamente, **los entrevistados de origen no privilegiado sentían que, después de haber pasado unos dos o tres años en la Universidad, su desempeño académico se había equiparado con el de sus pares del grupo de origen privilegiado.** De allí que, desde el punto de vista de las habilidades técnicas, **cuando se insertaron en el mercado laboral, sintieron que competían en condiciones académicas similares con sus pares de origen privilegiado.** Ese cierre de brechas académicas lo asociaban a su “empuje”,

esfuerzo, compromiso y dedicación; detrás de los cuales, ciertamente, estaban el currículo oculto de la UP y la carga del proyecto parental³⁷⁴.

Sin embargo, **el capital social resultó ser uno de los principales factores que explican el avance más acelerado del grupo de origen privilegiado en su trayectoria laboral y, en ese sentido, una de las razones por las cuales, en el mercado laboral, no se cerraron las brechas socio-económicas entre ambos grupos.** Aquí conviene recordar que el capital social, incluye, entre otras, una categoría clave del campo empresarial: el “*network*”, el cual alude a la red de contactos funcionales a la empleabilidad y a los logros laborales. Por su parte, el “*networking*” es la competencia asociada al proceso de generación de dichos contactos.

Sobre la base de las nociones previas, es posible entender la persistencia de las brechas sociales entre ambos grupos: **en el caso del grupo de origen privilegiado, el *network* había comenzado a gestarse antes del ingreso a la Universidad.** En efecto, provenía de amistades y contactos de sus padres; así como de lazos amicales generados por los propios entrevistados en sus trayectorias escolar, extracurricular y universitaria. A ello, sumarían los contactos generados durante su trayectoria laboral. En cambio, **en el grupo de origen no privilegiado, su *network* inicial se concentró en amistades y contactos generados en la Universidad.** Es más, fueron pocos los casos de entrevistados de origen no privilegiado que incluían dentro de su red de contactos laborales a sus compañeros del colegio, a diferencia de lo que ocurría con los egresados de origen privilegiado.

No solo ello, si bien las interacciones desarrolladas en la Universidad facilitaron la generación de redes de contactos que resultarían funcionales a la trayectoria laboral, cada grupo tendía a generar su *network* de la UP con pares de orígenes socio-económicos similares o cercanos a los suyos³⁷⁵. De allí que los entrevistados de origen no privilegiado sintieran que sus pares de origen privilegiado mantenían una ventaja, lo cual incrementaba sus posibilidades de colocarse en el “trabajo soñado”, ya que los contactos de este último grupo eran muy funcionales para conseguir entrevistas de trabajo, sobre todo, en la etapa de inserción al mercado de trabajo. No es casual que, ante la falta de redes de contactos, durante la transición de la trayectoria universitaria a la laboral, los entrevistados del grupo de origen no privilegiado hayan acudido principalmente a la bolsa de empleo de la UP como puente al mercado de trabajo. En efecto, conviene recordar que la tabla N° 19 mostró que el 44% de los egresados de origen no privilegiado acudió a la bolsa de empleo de la Universidad del Pacífico para conseguir su primera práctica preprofesional). En cambio, solo el 15% de sus pares de origen privilegiado usó ese método, ya que la mayoría (el 54%)

³⁷⁴ Conviene reconocer también algunos de sus rasgos de personalidad como motores de su “empuje”, esfuerzo, compromiso y dedicación. Sin embargo, no resulta fácil determinar la medida en que esos rasgos son innatos o el resultado de los condicionamientos conductuales que ejerció el proyecto parental.

³⁷⁵ No sería hasta el mercado laboral que algunos entrevistados de ambos grupos comenzarían a integrarse, tal como fue explicado en la sección 2.3.3., donde fue analizada la marcada endogamia de los egresados de la UP.

acudió a lazos sociales tradicionales (familia y amigos del entorno social y del colegio).

De allí que la bolsa de empleo pueda ser calificada como una forma de capital social, pero que no ha sido heredada o fabricada por el individuo, sino que es gestionada por la Universidad. **Consecuentemente, la bolsa de empleo de la UP puede ser considerada otro factor asociado a la Universidad que contribuye a explicar el progreso laboral**, particularmente, a la inserción en el mercado de trabajo de los estudiantes de origen no privilegiado.

Ciertamente, **la importancia que ejerció la bolsa de empleo de la UP para la inserción laboral de los estudiantes de origen no privilegiado colisiona con los hallazgos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022)**. Estos autores presentaron mecanismos de reproducción social, mediados por los colegios de la clase alta, los cuales **generan la idea de que, en el ingreso a las mejores posiciones laborales, existe poco o nulo espacio para el mérito y que la Universidad pesa poco en la trayectoria laboral**. En contraste con ello, la presente investigación encuentra que, **para un grupo importante de los egresados de origen no privilegiado, la Universidad del Pacífico, específicamente, sus redes de contacto con el sector empresarial (las cuales se reflejaban en su bolsa de empleo) fueron fundamentales para insertarse en el mercado de trabajo**. En efecto, gracias a la bolsa de empleo de la UP, varios egresados de origen no privilegiado compitieron con sus pares de origen privilegiado de la misma universidad u otras universidades del Consorcio de Universidades por posiciones de practicante preprofesional o un primer empleo en el campo corporativo. **De este modo, se insertaron a trayectorias laborales que han premiado sus méritos y, así, han llevado a varios de ellos, una década después de haber dejado la Universidad, a posiciones de mando en el sector empresarial de la economía formal**.

A pesar de la importancia que tuvo la bolsa de empleo de la UP en la etapa de transición de la trayectoria universitaria a la laboral de los entrevistados de origen no privilegiado, la brecha en materia de redes de contacto experimentada no dejó de generar cierta frustración en dichos egresados. En efecto, tal como fue descrito en la subsección 2.2.4.8.2, que analizó el currículo oculto de la UP, las experiencias universitarias terminaron elevando sus aspiraciones laborales. Es decir, sus interacciones con profesores, jefes de prácticas y egresados incrementaron (ajustaron) sus esperanzas subjetivas a las oportunidades objetivas que, supuestamente, estarían al alcance de sus manos luego de egresar. Sin embargo, en la Universidad, no entendieron que muchas de las posiciones de liderazgo que ejercían los egresados de la UP eran el resultado de una cadena acelerada de progreso laboral, donde pesaban el mérito y la credencial, pero también los capitales social y cultural (sobre el último, será brindado más detalle en la siguiente subsección).

Sea como fuere, **en el mercado de trabajo, ambos grupos tomaron conciencia de que el capital social debe ser fabricado continuamente**. Incluso, los egresados de origen privilegiado aprendieron que el capital social heredado no basta para progresar laboralmente, ya que las redes de contactos basadas en lazos sociales tradicionales deben ser reemplazadas por redes de

contactos generadas en las actividades laborales sobre la base de logros y méritos. Ciertamente, parte de este proceso de reemplazo es inercial (tal como fue explicado al describir la trayectoria laboral): conforme el estudiante o recién egresado pasaba por más experiencias de trabajo, iba ampliando su *network*, al cual incorporaba antiguos empleadores, compañeros de oficina, clientes y proveedores; los cuales podían ser egresados de la UP o de otras universidades. Estas redes contribuirían de modo importante a conseguir las últimas prácticas preprofesionales y los primeros empleos en condición de egresado. Además, progresivamente, desplazarían en importancia a la bolsa de trabajo de la UP y a los contactos basados en lazos sociales tradicionales.

Es importante recordar que, si bien, en ciertas circunstancias el *network* puede cruzarse con los contactos por lazos sociales tradicionales; por ejemplo, un amigo del colegio que es sumamente aplicado o responsable. Aunque, en esencia, en la noción de los lazos sociales tradicionales no necesariamente pesa el mérito, más bien, la recomendación suele deberse a parentescos o padrinazgos, sin importar las competencias del individuo recomendado. En cambio, el *network* abarca contactos contruidos sobre la base del mérito y ciertas habilidades sociales (que faciliten “vender” o promocionar los logros laborales alcanzados). Dicho de otro modo, es más probable que un antiguo empleador o un compañero de la Universidad recomiende a alguien para una posición si es consciente de que el recomendado es competente para el puesto, lo cual no solo considera sus destrezas técnicas, sino un mínimo de empatía que facilite la interacción con quienes laborará.

Es esa línea, **los entrevistados, de ambos grupos, enfatizaron que solo recomiendan a alguien si las interacciones con dicha persona les evidencian un mínimo de competencia para la plaza que podría ocupar.** Así, la exigencia de méritos básicos, ya sean académicos o laborales, pretende evitar recomendar a una persona que no se desempeñará de manera óptima, ya que ello puede perjudicar el “nombre” o “prestigio” de quien recomienda. En última instancia, dicho “nombre” constituye un capital simbólico funcional para la empleabilidad en el mercado laboral que los entrevistados no desean mermar.

Además, resulta claro que, **para facilitar la fabricación y la conservación del *network*, diversas competencias blandas deben ser desplegadas; por ejemplo, la empatía, las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales.** Finalmente, una persona sensata no recomendará a una persona, por muy productiva que sea, si es desleal, conflictiva, “tóxica” en sus relaciones interpersonales, o posee otros rasgos rechazados por el campo corporativo. Nuevamente, recomendar a alguien con atributos negativos puede perjudicar el “nombre” de quien recomienda, el cual constituye un capital simbólico funcional para la empleabilidad en el mercado laboral que los entrevistados desean proteger.

Conviene recordar que los entrevistados de ambos grupos insistieron que las recomendaciones que ofrecen, normalmente, funcionan como un enlace, tal como lo denota el propio término “contacto”. Ello es más notorio en las grandes corporaciones multinacionales, donde las políticas de contratación están sumamente reguladas y la recomendación del contacto no garantiza la plaza;

solo sirve como un primer puente al que seguirá un proceso de evaluación (selección entre varios candidatos), el cual, dependiendo de la empresa, puede llegar a ser bastante riguroso.

En este punto, conviene destacar que los testimonios de los entrevistados revelaron que, **para el progreso laboral, no solo importa el *network* externo a la empresa donde trabaja el individuo (antiguos empleadores, colegas de trabajo previos, compañeros de la universidad o del postgrado, etc.), sino también el *network* interno: dentro la misma empresa.** En efecto, los egresados de ambos grupos de la muestra coincidían que, para progresar laboralmente dentro de una misma empresa, es necesario **entablar “buenas” relaciones no solo con los clientes externos, sino también con subordinados, pares y superiores.** Ello, por ejemplo, implica participar en las actividades de ocio o recreación que organiza la empresa, así como en las de voluntariado cuando estas existen.

La construcción del *network* dentro la misma empresa también fue asociado a una actitud colaboradora con los demás trabajadores del área donde labora el individuo y de otras áreas, así como al tipo de trato, donde un término clave resultó ser la “empatía”. Incluso, algún testimonio reveló la necesidad de cierta destreza “política”: saber relacionarse con funcionarios clave o que son muy influyentes en las decisiones de la empresa. Así, el mérito debe ser combinado con un conjunto de competencias blandas. Se trata de habilidades sociales que exigen la herencia y/o asimilación de diversos códigos que deben ser desplegados en las interacciones. Dichos códigos pueden ser asociados al capital cultural y sobre ellos será ofrecido más detalle en la siguiente sección. No obstante, antes de ello, conviene detenerse en un aspecto llamativo del trabajo de campo: la falta de mención del sindicalismo.

En efecto, así como al describir su trayectoria universitaria los entrevistados no narraron experiencias de activismo político, al explicar su trayectoria laboral, en ninguno de los dos grupos, fueron recogidos testimonios asociados al rol que desempeñó el sindicalismo o su relación con sindicatos en su vida laboral. Se trataba de temas que no eran mencionados. Solamente, una egresada del grupo de origen no privilegiado narró la admiración por la participación activa de su madre en el movimiento sindical peruano varias décadas atrás, específicamente, en el sindicato de una entidad del Estado. Sus testimonios revelaban un gran respeto por la entrega de su madre a las actividades dirigidas a defender los intereses de sus pares y obtener el reconocimiento adecuado del trabajo que realizaban estos últimos. Sin embargo, dicha egresada no manifestó participación en algún tipo de movimiento sindical.

2.3.5 El rol de los códigos de interacción y del capital emocional

En la sección previa, fue explicado que, para facilitar la fabricación y la conservación del *network*, diversas competencias blandas deben ser desplegadas; por ejemplo, la empatía, las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales. Es más, algunos entrevistados sintieron que dichas competencias les fueron demandadas desde los procesos de selección de

personal de las empresas. Asimismo, reconocían que eran sumamente necesarias a partir del momento en que alcanzaban puestos que implicaban la asignación de personal que quedaría a su cargo. De modo tal, varios egresados plantearon que, en ciertas posiciones y áreas, llegaban a ser más importantes que las competencias técnicas para el éxito y el ascenso continuo. En ese sentido, es que Martha Alles (s/f), propone que “usualmente se contrata a una persona por sus conocimientos y se la despide por su comportamiento”³⁷⁶.

Conviene reconocer que las competencias asociadas a la empatía, las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales pueden ser calificadas como expresiones de capital cultural. Dichas competencias también resultan muy funcionales al progreso en el campo empresarial corporativo, así como al éxito en los emprendimientos personales. Sin embargo, los entrevistados reconocían que esas habilidades sociales no fueron el producto principal del currículo de la Universidad (ni del oficial ni del oculto). Por el contrario, el currículo de la UP generó otro tipo de capital cultural. En efecto, en la sección 2.3.2, que analizó el soporte que brindó la Universidad a la carrera meritocrática, fue explicado que, **para aprender los contenidos más técnicos de sus carreras, los egresados debieron ejercer un sobreesfuerzo académico** (por la dificultad de las evaluaciones de las asignaturas asociadas a dichos contenidos y de los “cursos filtro”). **Ello desarrolló actitudes y valores que fueron funcionales a lo largo de toda su trayectoria laboral:** la orientación a los logros, la ambición y el anhelo de progreso, el ímpetu, el empuje, el empeño, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia, la entrega enérgica a sus obligaciones laborales y la gestión eficiente de sus tiempos; así como la resiliencia, el (auto)control del estrés y las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje. Ese constituye el proceso de forjado del carácter que ejerció la UP. En otros términos, **mientras generaban capital humano, simultáneamente, generaban cierto tipo de capital cultural muy funcional para el progreso en el campo laboral corporativo.**

Sin embargo, el capital cultural previamente descrito (originado por el currículo de la Universidad) está más asociado a la entrega a los objetivos de la empresa que a las habilidades sociales o a los códigos de interacción. Ciertamente, las ventajas y oportunidades que brinda el capital cultural destilado del currículo de la UP (asociado a la responsabilidad, el empeño, la resiliencia, la gestión eficaz de los tiempos y el autoaprendizaje) difieren de aquellas que generan las habilidades sociales y los códigos de interacción. **Las últimas, más bien, ayudan a las relaciones interpersonales; es decir, a la fabricación de capital social funcional a la empleabilidad.**

Para entender las ventajas que brindan las habilidades sociales y los códigos de interacción, es oportuno forzar un ejercicio comparativo: dos trabajadores de la misma corporación evidencian el mismo nivel de compromiso con los objetivos de la empresa; ambos se entregan plenamente a su trabajo, ambos son empeñosos y consiguen logros equivalentes; por ejemplo, obtienen similares

³⁷⁶ Ciertamente, en esta idea, Martha Alles (s/f) restringe los “conocimientos” a los contenidos o saberes más técnicos, más no a las actitudes y valores. A su vez, cuando alude al “comportamiento”, considera las habilidades sociales.

niveles de rentabilidad a partir del mismo capital financiero. Sin embargo, uno de ellos comunica sus logros de modo más efectivo, los “vende mejor”. Además, se relaciona mejor con los altos mandos de la corporación: les resulta más empático, incluso más cercano por las afinidades culturales que encuentran en él; por ejemplo, comparte gustos y preferencias “extralaborales” con sus superiores, o aparenta hacerlo, (intereses comunes en actividades deportivas, artísticas o de otros espacios de esparcimiento). Estos últimos atributos, asociados a sus habilidades sociales, le brindan ventajas a dicho trabajador. En efecto, si los dos trabajadores del ejemplo son los únicos candidatos para una posición jefatural; entonces, el trabajador que ha establecido mejores relaciones interpersonales con los altos mandos de la corporación (con quien encuentren más afinidad cultural), sería un candidato más atractivo para el ascenso. Ello, a pesar de que ambos trabajadores evidencien el mismo nivel de responsabilidad y entrega con los objetivos de la empresa y hayan alcanzado logros laborales similares. No solo ello, podría ocurrir que el trabajador con quien encuentren más afinidad cultural los mandos de la corporación haya alcanzado logros que lo ubiquen como candidato al ascenso, pero no sea el más productivo de los dos candidatos. Sin embargo, puede ser elegido para la posición jefatural debido a que compensa su menor productividad en el plano técnico con sus mayores habilidades sociales.

Conviene mencionar aquí, que los códigos de interacción, funcionales para sostenerse y progresar en el campo empresarial corporativo, se aproximan mucho más a la noción de capital cultural incorporado de Bourdieu. Ello se debe a que el trabajo de campo evidenció que, en su mayoría, dichos códigos habían sido generados por la interacción continua con los jerarcas de las grandes empresas, facilitada por el entorno y el modo de vida del grupo de origen privilegiado. De allí que se trate de aprendizajes (de gustos, preferencias y actitudes) que han sido incorporados (interiorizados) en forma de disposiciones duraderas (Bourdieu 2001 [2000]: 144). **En otros términos, el capital cultural, conceptualizado por Bourdieu y Passeron (2008 [1964]: 41), constituye una especie de herencia familiar (intangible) que se genera por la simple interacción entre padres e hijos. Dicha herencia termina brindando ventajas académicas en la escuela. De modo análogo, el capital cultural, relacionado con las habilidades sociales funcionales al éxito en el campo corporativo, constituye una especie de recurso intangible que se genera por la simple interacción de los hijos de las élites económicas con funcionarios y jerarcas del sector empresarial** (entre los cuales podrían estar sus propios padres, los miembros de la familia extendida o los padres de sus compañeros del colegio de clase alta). Esas interacciones, facilitadas por la posición social de la familia, originan modos de pensar y de actuar que son valorados en el mundo empresarial.

De ese modo, los procesos de reclutamiento y selección de personal de las corporaciones terminan premiando la cultura imperante en los hogares y en el entorno de los hijos de los grupos privilegiados. Igualmente, una vez que los hijos de las élites se han insertado a las corporaciones, su capital cultural les facilita desarrollar interacciones de modo natural con los funcionarios y jerarcas de las grandes empresas. Todo ello, brinda ventajas en las trayectorias laborales a quienes provienen de entornos privilegiados. Esos mecanismos de selección o

“filtración” para posiciones y ascensos en el campo corporativo, aplicados, intencional o inconscientemente, a los egresados provenientes de universidades “de élite”, se asemejan a los criterios de clasificación de postulantes, a plazas que inician el trayecto a posiciones laborales encumbradas, denominados por Rivera (2015) “screens” (“protectores”).

Ya fueron adelantadas algunas formas de interacción social que ayudan al progreso laboral; por ejemplo, entablar “buenas” relaciones no solo con los clientes externos, sino también con subordinados, pares y superiores de la misma empresa. Para ello, eran fundamentales ciertas habilidades sociales que articulan el capital cultural con el capital social. En ese sentido, diversos recursos culturales que marcaron los testimonios de los entrevistados también pueden ser asociados a la noción de capital emocional propuesta por Eva Illouz:

La inteligencia emocional es entonces una forma de habitus que permite la adquisición de una forma de capital situada en la articulación entre capital cultural y social. Es cultural porque, como sugirió Bourdieu (sin teorizarlo), los modos y códigos de evaluación cultural tienen una tonalidad o un estilo emocional (como cuando Bourdieu se refiere a “indiferencia” o a “identificación participatoria”). El propio estilo y las propias actitudes emocionales, al igual que el gusto cultural, definen la identidad social. Es social porque las emociones son el elemento que constituye las interacciones sociales y las transforma. Si el capital cultural es crucial como señal de status, el estilo emocional es crucial para la forma en que las personas adquieren redes, tanto fuertes como débiles, y construyen lo que los sociólogos llaman capital social, es decir, los modos en que las relaciones personales se convierten en formas de capital, tales como progreso en la carrera o aumento en la riqueza (2007: 146-147).

En efecto, parte importante de las habilidades sociales descritas por los entrevistados como necesarias para el fortalecimiento del *network* externo e interno de la empresa y, en consecuencia, para el progreso laboral, son sintomáticas del despliegue de comportamientos regulados por la inteligencia emocional. Por ejemplo, **la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y el control de los impulsos**. Precisamente, la inteligencia emocional agrupa diversas estrategias emocionales para superar los desafíos de la vida. Este modelo intelectual de gestión de las emociones fue difundido por Daniel Goleman, durante la segunda mitad de la década de 1990. Para este psicólogo, la inteligencia emocional abarca el conjunto de rasgos de personalidad que facilitan la resolución de problemas en alguno de los dominios de la emoción: “habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas” (Goleman 2006: 54). Ciertamente, Goleman (2006) reconoce que no ha sido determinado exactamente cuánto del éxito en la vida es explicado por la inteligencia emocional, pero sugiere que sus habilidades y estrategias pueden ser tanto o más poderosos que el coeficiente intelectual (CI). De allí que constituyan recursos que pueden convertirse en rentas, por lo cual pueden ser consideradas como una forma de capital: un “capital emocional”.

Si bien resulta complicado encontrar competencias laborales blandas que constituyan puro capital cultural o puro capital emocional, a continuación, serán

descritas las competencias blandas que, según los entrevistados, son muy demandadas por el mercado laboral en el que participan y se realizará un esfuerzo por ubicarlas dentro de dichos capitales. Se trata de competencias que constituyeron una ventaja para los egresados del grupo de origen privilegiado; mientras que, para los egresados del grupo de origen no privilegiado, tendrían a ser un déficit con el que ingresaron al mercado laboral³⁷⁷. Así, para los integrantes del segundo grupo, el aprendizaje e incorporación de esas competencias blandas constituyó un desafío de su trayectoria laboral.

En efecto, **en el caso de los entrevistados del grupo de origen privilegiado, sus historias de vida evidenciaron que sus familias y entornos de origen les permitieron fabricar habilidades sociales y códigos de interacción funcionales al campo corporativo desde la infancia temprana.** Luego, dichas competencias fueron multiplicadas por las interacciones que les facilitaron los colegios de la clase alta a los que asistieron. En ese aspecto, los hallazgos de la presente tesis coinciden con las conclusiones de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 74-77, 87-89 y 193). Según estos autores, la reproducción de la clase alta peruana ocurre gracias a mecanismos que se activan desde el inicio de los cursos de vida de los hijos de los hogares acomodados. Entre dichos dispositivos, destacaron aquellos asociados a la interacción con la propia familia, con las familias extendidas y con las familias de los amigos de sus padres. Finalmente, la consolidación temprana de la clase alta sería asegurada por el efecto que ejercen los colegios de la élite, debido a que facilitan que sus estudiantes interactúen con individuos que ocupan posiciones de poder en sus respectivos campos profesionales.

Por su parte, la presente tesis también encontró que **el trabajo en equipo es otra de las competencias blandas más demandadas por el campo laboral corporativo.** Así, desde la experiencia laboral de los entrevistados, el trabajo en equipo es fundamental para el progreso en las grandes empresas, particularmente, para llegar a posiciones de supervisor, coordinador, jefe o más altas en la jerarquía de las corporaciones. Tal como explicó Valery (Eco, p):

“Para mí, las *soft skills*, 100%” [...] “Particularmente, trabajar en equipo y manejo de gente” [...] “O sea, por lo menos en el área donde yo me desempeño que es como de coordinación con mucha gente, [es decir,] “¿Cómo te desenvuelves ya sea con tu par, con alguien menor y con el gerente general?”. Que al final somos tomadores de información y las procesamos y la presentamos, ¿no? Entonces, uno tiene que poder hablar hasta con el dueño, hasta con la persona más abajo”.

Ciertamente, no se encontró consenso en los testimonios de los entrevistados sobre el impacto de la formación de la UP en el desarrollo de la habilidad para trabajar en equipo. En efecto, en la Universidad, era necesario estudiar en grupo

³⁷⁷ Aquí, conviene insistir que la UP contribuyó al desarrollo de varias competencias blandas, pero que no están muy asociadas las habilidades sociales ni a los códigos de interacción. Precisamente, las competencias blandas generadas, en gran medida, por el currículo oculto de la Universidad han sido ubicadas dentro del capital cultural de la UP: la ambición y el anhelo de progreso, el ímpetu, el empuje, el empeño, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia, la entrega enérgica a sus obligaciones laborales, la gestión eficiente de sus tiempos, así como la resiliencia, el control del estrés y las habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje.

o realizar trabajos grupales, pero, tal como lo mencionaron los egresados de ambos grupos, era común la división del trabajo en partes y no necesariamente una coordinación estrecha entre los miembros del equipo. A este déficit, debe ser sumado que la UP no fomentó la integración ni el trabajo en equipo entre estudiantes de orígenes sociales disímiles. De allí que los entrevistados, particularmente, los de origen no privilegiado, destacaron que fueron forzados a desarrollar la competencia de trabajo en equipo durante su trayectoria laboral o en sus postgrados.

Otra competencia blanda que demandó el mercado laboral a los egresados abarca las habilidades de negociación. Precisamente, para poder negociar es necesaria otra competencia blanda que puede ser asociada al capital cultural y que contribuye a generar capital social: **las habilidades comunicativas. No se trata exclusivamente de la correcta redacción, sobre cuya formación en la UP no presentaron quejas los entrevistados. Se refiere más bien al desarrollo de presentaciones efectivas, vendedoras, que convenzan. También incluye las habilidades expositivas.** Precisamente, en el mercado laboral, sobre todo, los egresados de la carrera de Economía notaron la importancia del denominado **“código físico” (el dominio del cuerpo)**, es decir, que no solo era clave para destacar “lo que se dice”, sino también “como se dice”. Lo último era asociado al **“lenguaje no verbal”** desplegado en las exposiciones: **los gestos, la empatía, la naturalidad y la convicción al momento de expresar las ideas, entre otros rasgos.** La importancia de dichas habilidades aparece en los testimonios de Natalia, una egresada de Contabilidad de origen no privilegiado, quien desde joven se involucró, a profundidad, en una actividad extraacadémica que le permitió generar habilidades comunicativas, las cuales, como ella misma relató, se tradujeron en ventajas en el campo laboral:

“[...] yo tengo la capacidad de comunicarme, de expresarme bien. Yo creo que, como contadora, que esa es una ventaja laboral que yo tengo ¿no? que yo soy contadora y los contadores siempre son como medios rígidos, medios tímidos ¿no? pero yo no creo ser una persona así, yo creo que soy bien desenvuelta. Yo sentía una fortaleza y, hasta ahora, sigo sintiendo una fortaleza cuando voy a una entrevista [de trabajo]”.

Finalmente, el liderazgo es otra competencia blanda demandada por el campo corporativo. Sin embargo, los entrevistados consideraban se genera en el mercado de trabajo y que difícilmente se genera en la trayectoria universitaria u otros campos sociales diferentes al laboral (aunque reconocían que diversas maestrías en negocios sí contribuían a fabricar dicho capital). De las explicaciones ofrecidas por los entrevistados, las cuales fueron discutidas al detalle en la sección 2.3.3, se desprende que el liderazgo abarca diversos rasgos que pueden ser ubicados al interior del capital emocional y que no se trata de una competencia que pueda ser fácilmente aprendida.

A su vez, **de las competencias blandas de mayor demanda en el sector corporativo que pueden ser más asociadas al capital emocional (y contribuyen a generar capital social), destacan la empatía, las relaciones interpersonales, el control de los impulsos, la comunicación asertiva,**

incluso, el tacto al momento de criticar la idea de un colega u ofrecerle retroalimentación a un subordinado. Como explicó Laura (Adm, np):

“A veces, este, dan mucha más posibilidad a una persona que ya es recomendada o ya estás dentro... o estás dentro del círculo ¿no? Incluso, mira, para eso... eso nace en el tema de las relaciones ¿no?: relaciones personales y laborales. Y, para ello, también, allí, vuelvo a recaer en el tema de inteligencia emocional [...] Incluso, hay que saber referirse a un gerente o una jefe, porque, también, por algo tienen esa posición, [...] [En ese sentido, una forma o conducta que debe ser evitada, ya que se asocia al menosprecio del trabajo de otro, es] tanto, en una reunión, o, en un correo, por ejemplo, el tema de criticar o, cómo la frase tal cual ¿no? este, “!tú no sabes!””.

No solo ello, fueron recogidos testimonios que destacaban la importancia de exponerse continuamente y de cierto vínculo “político” con los jefes o personas clave de la empresa. De allí que, incluso algunos entrevistados (de origen privilegiado que se consideran introvertidos por naturaleza) se sintieran en desventaja, tal como revelan los dos siguientes testimonios:

“Existe también algo brutal entre lo que es introvertido-extrovertido, que lo vi la primera vez en [una multinacional del sector tecnológico] que es conforme más extrovertido seas, hables con todo el mundo, todo el mundo te conoce, porque hablas, aunque sea de cualquier cosa, tienes más notoriedad. Pero yo nunca he sido así; mi esposo tampoco [...] Y, en la [entidad financiera donde labora actualmente], también lo veo bastante, porque hay como tres o dos, en su momento, fueron subgerentes, pero de tanto estar allí hablando, de soplo, de lo que sea, ahora ya son gerentes. Y no digo que su trabajo esté mal, su trabajo está bien, pero es el hecho de estar todo el tiempo allí como que haciendo lo que el jefe supremo quiere... es que son extrovertidos, les sale natural” (Yolanda, Adm, p).

“Más allá del conocimiento técnico o lo que puedas saber, sí depende de cómo te desenvuelves y cómo desarrollas la relación con otras personas, digamos, en el ambiente laboral. No solo en el interno, sino también en el externo. Creo que eso influye bastante. Al menos, en mi experiencia en el banco que es una organización bastante política, sí es necesario que tú como que sepas; la palabra correcta no es “aliarte”, pero con quién darte a conocer para que luego, digamos, esa persona te pueda jalar, recomendar [...] Yo soy una persona introvertida y, usualmente, suelo escuchar más que hablar, en general y ese cambio sí me ha costado a mí bastante al menos en el [banco donde labora actualmente] [...] Más [importante] que trabajar en equipo, es la relación interpersonal que desarrollas con distintos *stakeholders*” (Miguel, Eco, p).

Es importante destacar que la influencia en el progreso laboral de las competencias descritas previamente variaba en función del área, el sector y la posición jerárquica en el cual se desempeñaba el entrevistado. Así, existía consenso que, al inicio de la trayectoria laboral, las competencias técnicas que fueron asociadas al capital humano eran más importantes, pero progresivamente, conforme el trabajador comenzaba a escalar en la jerarquía de la corporación, las competencias blandas, asociadas a los capitales cultural, emocional y social iban ganando terreno. De modo tal que, alrededor del quinto año después de haber egresado, estas últimas llegaban a tener mayor influencia.

Además, la importancia de algunos códigos de interacción variaba en función del sector o actividad de la empresa; incluso, entre áreas funcionales de una misma corporación. Así, según los testimonios recogidos, **en las empresas de consumo masivo, al igual que en las áreas de marketing, comunicaciones y recursos humanos, priman las competencias blandas asociadas a las interacciones empáticas.** Además, en dichas empresas y áreas, las competencias blandas son fundamentales o muy influyentes en el progreso laboral desde las menores posiciones jerárquicas, como la de practicante preprofesional.

En cambio, en las entidades financieras y en las empresas de consultoría y auditoría, así como en las áreas de finanzas y de operaciones de las empresas de todos los sectores, las competencias técnicas son fundamentales o muy influyentes al inicio de la trayectoria laboral. Si bien las competencias blandas comienzan a ganar peso cuando el funcionario de estas últimas empresas y áreas debe llegar a posiciones de mando, las competencias técnicas no dejan de ser influyentes en el progreso laboral.

No solo ello, fueron recogidos testimonios de entrevistados que reconocían la mayor agresividad imperante en diversas corporaciones y empresas de los sectores financiero y de consultoría, donde, incluso, la empatía era penalizada; mientras que el trato directo y duro, incluso, la sorna y la astucia, eran esperadas. Como explicó César (Eco, np) al narrar su experiencia en la consultora multilatina donde trabajó:

“Mi segundo jefe [en condición de egresado] es un pata que, en términos *hard skill*, yo me atrevería a decir que casi no me enseñó nada, ¿ya?, o bueno, en términos de redacción, eso sí, ¿ya?, pero casi todo fue *soft skills*, ¿ya?, [...] por ejemplo, algo que me criticaban en mis *feedbacks* de la consultora, inicialmente, era que me veían poco agresivo en mi búsqueda de cosas en general, en éxito en la consultora, lo que sea, muy poco agresivo, a pesar de que yo lo quiera, no lo demostraba y que, a veces, [...] este pata [su jefe] me decía “yo creo que a ti lo que te falta es ser más mierda en algunas reuniones. Y yo creo que tú tienes la respuesta y me la dices y etcétera, pero, a veces, como que, por no aplastar o lo que sea, no atropellar hasta el final, medio que, pues, no lo haces, o se lo dices, pero muy suave o [sic] otras cosas, pero básicamente se relaciona a eso” [...] A veces, valía la pena, según él [su segundo jefe], “hacerlo mierda” [a un colega o superior por sus ideas], ¿ya?, este. Entonces, me decía, “tú tienes que... hay momentos en los que tú te tienes que poner un disfraz, [...] y hay cosas que yo, ¿no?, de esta chamba, que a mí me obligan a ser de una forma, porque yo sé que es la forma correcta que tengo que hacerlo, pero yo no soy esa persona””.

Ciertamente, estos últimos rasgos o conductas laborales corresponden a culturas organizaciones muy agresivas; las cuales aparecieron en diversas entrevistas. De allí que puedan ser ubicadas como parte de la dualidad estructural del campo laboral corporativo. En efecto, de los testimonios de varios egresados, particularmente, de los financieros³⁷⁸ entrevistados, es posible

³⁷⁸ Para la presente investigación, la función de “financiero” corresponderá a la del trabajador que es especialista en finanzas u ocupa posiciones laborales en las áreas financieras de las empresas.

desprender la dureza, la competencia agresiva y el darwinismo social como rasgos estructurales del sector corporativo. En cambio, para otros entrevistados, las habilidades sociales como el tacto, la empatía y el trabajo en equipo eran necesarias para avanzar laboralmente, específicamente, para ocupar y progresar en posiciones de mando.

Sea como fuere, los testimonios de la mayoría de entrevistados apuntaban a que las competencias analizadas en la presente sección no habían sido promovidas (al menos, no lo suficiente) por el currículo oficial de la UP ni por su currículo oculto. En el caso de los egresados de origen privilegiado, reconocían que habían generado varias de esas competencias (como las habilidades comunicativas o las relaciones interpersonales) en entornos asociados a su origen social (fundamentalmente, en trayectorias previas a la universitaria). En primer lugar, sus colegios, los cuales, según los propios entrevistados, fomentaban la autonomía, el pensamiento crítico y las habilidades sociales; para lo cual aplicaban ensayos, debates, trabajos y exposiciones grupales y proyectos de investigación. Ciertamente, estos métodos de enseñanza-aprendizaje no solo desarrollaban aptitudes académicas, sino también habilidades sociales. Efectos similares generaba la gran oferta de actividades extraacadémicas (extracurriculares) de sus colegios: deportivas, teatrales, musicales, entre otras.

A los espacios previos, deben ser sumadas las interacciones que facilitaban los colegios de la clase alta, las cuales permitían a sus alumnos desenvolverse de modo natural y generar fácilmente relaciones interpersonales con los jerarcas del campo corporativo. En efecto, los propios entrevistados del grupo de origen privilegiado señalaron que, desde pequeños, interactuaban con gerentes de empresas, quienes eran padres de sus compañeros del colegio. De este modo, iban adquiriendo códigos y otras formas de capital cultural imperantes entre la élite del sector empresarial. A futuro, ello les permitiría desenvolverse de modo natural y generar fácilmente relaciones interpersonales con los jerarcas del campo corporativo.

A su vez, otros espacios de interacción social a los cuales les daban acceso las familias de los egresados de origen privilegiado también los aventajaron en materia de dominio de las habilidades sociales y los códigos de interacción imperantes entre la élite del sector empresarial. Se trata de actividades de ocio y esparcimiento desarrolladas en los clubes, las playas, los balnearios, entre otros lugares frecuentados por la élite empresarial. En estos espacios, los entrevistados del grupo privilegiado pudieron asimilar tempranamente los códigos de interacción de los mandos del campo empresarial corporativo³⁷⁹. Estos últimos eran amigos de sus padres o sus propios familiares que ocupaban posiciones directivas o gerenciales. Tal como mencionó Joseph (Adm, p), quien asoció su origen social a sus habilidades para ejercer comunicación horizontal con personas en posiciones de alto mando en el campo empresarial corporativo:

³⁷⁹ Ciertamente, los espacios de interacción que facilitaron, a los egresados de origen privilegiado, sus colegios y sus familias, regularmente, se mezclan. Por ejemplo, los padres de un estudiante de dicho grupo pueden ser miembros del mismo club o poseer una casa en el mismo balneario que los padres de un compañero del colegio de este último.

“El tema de no ser chupado. Eso creo que viene, te diría, desde la parte más familiar y, a que voy, te pongo un ejemplo exacto: los papás de mis amigos, mis tíos, la gente con la que suelo veranear, son gente, no sé cómo llamarlo, son gente de peso en donde trabajan. Son CFO de una empresa minera, el papá de un amigo es el gerente general de [una de las empresas constructoras más grandes del país], el papá de otro amigo es el gerente general de [una de las empresas del sector energético más grandes del país]. A esos, los llamo “tíos” [...] Entonces, sé cómo piensan ellos, entonces, creo que otras personas que quizás no están [tan cerca] le tienen hasta miedo a esta figura [...] Sé cómo tratarlos, sé cómo comunicarme”.

La carencia o la escasez de los lazos sociales previamente descritos contribuyen a entender por qué, en sus primeros años de trayectoria laboral, los egresados de origen no privilegiado se sentían intimidados cuando interactuaban con los jerarcas de las corporaciones. En cambio, los egresados de origen privilegiado se relacionaban con estos últimos de modo natural, ya que, gracias a su origen social, no solo habían asimilado desde pequeños las competencias blandas y los códigos que facilitaban dichas interacciones, sino que, en varios casos, conocían a los mismos jerarcas. Ello significaba una gran ventaja al momento de negociar con ellos; por ejemplo, al tratar de venderles productos, solicitarles financiamiento o convencerlos de la viabilidad de ciertos proyectos. En este punto, existe similitud con los hallazgos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 76-78), quienes asignaron un rol fundamental, en el proceso de encumbramiento laboral, a los capitales cultural y social cuya fabricación es facilitada por el origen social: por haber nacido en un hogar de la clase alta. No solo ello, estos autores le dieron un peso significativo a los colegios en los cuales estudia dicha clase social, ya que estos centros educativos amplían el acceso a ámbitos “exclusivos” que multiplican los capitales cultural y social generados gracias a la familia de origen.

En efecto, los egresados de origen privilegiado que participaron de la presente investigación llevaban una ventaja en materia de la posesión de los recursos culturales funcionales al progreso laboral. Ello les permitía desenvolverse de modo natural en los espacios de sociabilidad del campo corporativo, los cuales, para varios entrevistados, eran fundamentales para el progreso laboral. En ese sentido, Luis, un egresado de Administración del grupo de origen privilegiado, comentó que, para escalar en la jerarquía de las corporaciones, es necesario:

“[...] el *network* interno de una empresa es igual o más importante que el externo. Es clave. Hasta, esa persona con la que hablas de compras o créditos; hacerle un favor, ayudarla. *You never know* cuando te va a ayudar a ti [...] Siempre estar en las pichangas, en los eventos sociales, sí me ha ayudado siempre, eso sí me ayudado mucho. Eso de la camaradería dentro de la empresa sí es..., gracias a Dios, me va bien en eso”.

En cambio, los egresados de origen no privilegiado, hasta antes de iniciar su trayectoria universitaria, vivieron desarticulados de los campos sociales donde son fabricados intensamente el capital cultural y los códigos de interacción que facilitan interactuar en los espacios dominados por la élite. De allí que hayan sido

forzados, tardía y aceleradamente, a producir³⁸⁰ el capital cultural necesario para interactuar e integrarse a los espacios de sociabilidad propios de las grandes y medianas empresas. Por ejemplo, a César (Eco, np), le costó mucho romper las divisiones sociales que encontró en el campo corporativo, incluso, no le resultó fácil interactuar con quienes poseían la credencial de la UP:

“[M]e tuve que esforzar [para integrarse a la empresa], para serte sincero. Uno, porque yo creo que el haber vivido vidas tan distintas de chibolo, o sea, los comportamientos son distintos. A parte, que yo, hay algunas cosas que me podrían integrar con mayor facilidad, que yo no soy: yo no soy ni juerguero ni veo fútbol”.

Tal como en el caso de César, varios entrevistados de origen no privilegiado, especialmente, los egresados de la carrera de Economía señalaron que fueron presionados por el mercado de trabajo a fabricar diversas competencias blandas necesarias para progresar en el campo corporativo. En algunos casos, aprovecharon cursos orientados a la formación de *soft skills* de sus postgrados o acudieron a talleres especializados. En esa línea, Margarita, una economista de origen no privilegiado, quien al momento de ser entrevistada ejercía una posición gerencial en una reconocida empresa del sector de seguridad, narró que el mercado de trabajo le demandó el despliegue de diversas competencias blandas que, para ella, eran una carencia. Precisamente, para cubrir ese déficit aprovechaba las capacitaciones que le ofrecían en una de las corporaciones donde laboraba:

“Por eso, te decía que todo esto de las competencias blandas, efectivamente, no lo desarrollamos en el lado educativo y, en el mercado laboral, ya, como que lo tienes que aprender, porque estás allí y tienes que ¿no?, ya, de sacarla, pues de lo que, no sé; del momento, de tu propia experiencia, de lo que fuese; pero no estamos preparados, creo yo. Y la Universidad, la UP, yo te digo, efectivamente, que es una...yo aprendí un montón, un montón. Definitivamente, la base académica que tiene [la UP] es así gigante, pero sí adolecemos de poder ¿cómo se llama?... solo formarnos académicamente, sino también de formar a un, a un potencial adulto que sabe también pararse sobre la escena y decir, mira esto, va por aquí, liderar, negociar. Negociar es algo que creo que no nos enseñan y es básico, totalmente básico ¿me entiendes? Y es parte de lo que creo que ganas de experiencia después, pero no desarrollamos ello. Y eso le pasaba a mis otros compañeros también, ah, de la UP. Pedíamos,... lo que nosotros pedíamos de capacitación [a la empresa, a sus jefes] era “porfa, nos pueden dar un taller, de ¿cómo se llama?, de presentaciones efectivas””.

Varios egresados del grupo de origen no privilegiado también generaron diversas habilidades gerenciales (*soft skills* y códigos de interacción funcionales al campo empresarial corporativo), tardíamente, por medio de los procesos de socialización secundaria o de individuación que se desarrollaban en las empresas donde laboraban. Conviene reconocer que ambos procesos implican la fabricación social de un individuo. La socialización secundaria alude al proceso de construcción social y psicológica del actor, a causa de la influencia de las

³⁸⁰ Este aprendizaje “tardío” alude a que dichas competencias comenzaron a ser desarrolladas por los egresados de origen no privilegiado luego de la trayectoria escolar, fundamentalmente, desde que iniciaron su trayectoria laboral. En cambio, sus pares de origen privilegiado las comenzaron a generar “tempranamente”: desde el inicio de sus trayectorias familiar y escolar.

estructuras e instituciones sociales, pero que ocurre luego de la infancia. Por su parte, el proceso de individuación se refiere a la influencia de las grandes transformaciones históricas sobre la trayectoria de vida del actor, quien al transitar por diferentes círculos sociales se individualiza.

Ciertamente, la socialización secundaria y la individuación son procesos que evidencian parentesco. En efecto, cada institución y cada círculo social constituyen espacios de interacción que dejan una huella en la personalidad, en la identidad, del individuo (contribuyen a internalizar valores, normas sociales, reglas de comportamiento propias de un campo o círculo social). De allí que cada espacio de interacción social contribuya a fabricar el capital cultural e internalizar los códigos de conducta que caracterizan a dicho espacio. Como ejemplo de ello, basta acudir a la investigación de Jack (2016), quien encontró que los estudiantes de bajos ingresos de una universidad de élite de los EE.UU. que participaban activamente en aula y se relacionaban de manera negociada con sus profesores habían producido el capital cultural de la clase alta a edad temprana. Sin embargo, no fueron dotados de dicho capital por sus familias, sino por su trayectoria escolar, ya que habían asistido a colegios de élite gracias a becas, lo cual les permitió interactuar con las clases altas a edad temprana y, así, fabricar el capital cultural de las élites antes de iniciar su trayectoria universitaria.

Así, las interacciones que desarrollaron en el campo corporativo permitieron (y/o forzaron) que los egresados de origen no privilegiado, entrevistados para la presente investigación, fabriquen, tardíamente y en diferente grado, los códigos de interacción propios de ese campo. En algunos casos, se trató de un proceso inercial (inconsciente); en otros casos, algunos entrevistados, conscientes de la necesidad de establecer relaciones interpersonales funcionales a su progreso laboral, desarrollaron dichas competencias intencionalmente, mediante un proceso de observación-análisis-imitación³⁸¹ de quienes las poseían. En esa línea, César (Eco, np) recordó las estrategias que aplicó en la consultora multilatinas donde trabajó, las cuales le fueron recomendadas por su segundo jefe [en condición de egresado]³⁸²:

“[M]e decía, “en el trabajo, yo me obligo a ponerme ciertas formas de actuar, porque sé que es lo que tengo que hacer”. Y él te las iba diciendo y te decía “mira cómo habla, por ejemplo, ahorita, el VP [vicepresidente], digamos que es el jefe de mi jefe. Este, cuando vayas a una reunión con él, mira cómo habla él, mira qué es lo que hace, mira lo que bla, bla, bla..., y trata de imitarlo, porque él es tu cliente y te va a hacer más caso si te pareces a él. En ese contexto, cuando tú estés vendiendo una idea, cuando tú estés haciendo lo que sea, como que identifica cómo son, identifica qué cosas le pueden interesar a una persona de

³⁸¹ Ello empata con la idea básica de la “Teoría del Modelamiento”. Se trata de una de las teorías psicológicas que estudian el “aprendizaje social”. Su propuesta básica es que la conducta se aprende y uno de los medios fundamentales para ello es la observación o el ejemplo. Esta teoría no niega la importancia del aprendizaje por reforzamiento directo, pero plantea que la mayor parte de la conducta humana es aprendida, ya sea de modo intencional o de manera accidental, por medio del ejemplo. En términos simples, el individuo aprende observando a otros e imitándolos (Schultz y Schultz 2010: 400-401).

³⁸² Este tipo de recomendaciones recibidas de un superior, refuerzan la importancia de la interacción con un jefe-mentor para el progreso laboral. Se trata de un factor discutido en la sección 2.3.3.

ese tipo y tú, entiendes, trata de emular lo que quieres transmitir para que esa vaina funcione” y te daba *tips* de eso y etcétera. Y el dueño de la consultora también hablaba mucho de eso, también, te mandaba leer cosas de eso”.

En este punto, conviene reconocer que existen diversos mecanismos para adquirir códigos de interacción tardíamente. Sobre dichos mecanismos, aplicados al caso del “saber vestir”³⁸³ en el contexto limeño, ha ofrecido detalle Luz De Los Ángeles Sánchez (2021: 156)³⁸⁴. En ese sentido, para analizar cómo es generado el “saber vestir”, diferenció el “gusto incorporado” del “gusto informado”. El primero correspondería al proceso de socialización primaria: un aprendizaje a edad temprana, de larga duración y enseñanza informal. En cambio, el gusto informado sería un aprendizaje tardío, de corta duración y enseñanza formal³⁸⁵. En ese sentido, estaría asociado a socializaciones secundarias o a procesos de individuación tardíos.

Precisamente, quienes manifestaron un aprendizaje del “saber vestir” a edad temprana ubicaron en el ámbito familiar el origen de su “buen gusto” al momento de vestir, lo cual calza con la propuesta teórica de Bourdieu (2012). Por otro lado, si bien los aprendizajes tardíos del “saber vestir” fueron de origen variado, Sánchez (2021: 160-164) los pudo ubicar en tres ámbitos, no necesariamente excluyentes. El primero corresponde a los aprendizajes obtenidos durante los viajes por estudios, especialmente en el extranjero. Por su parte, el segundo ámbito corresponde al trabajo:

Algunos casos ya conocían ciertos códigos de vestimenta que ponían en práctica, mientras que otros no estaban al tanto de la importancia de su apariencia en el espacio laboral. En cualquier caso, y con el pasar del tiempo, los primeros reafirmaron la importancia de la vestimenta en el trabajo, mientras que los otros aprendieron que habían algunos códigos que debían cumplir para no inquietar a su audiencia y dar una buena impresión. Estos aprendizajes fueron especialmente relevantes en profesiones asociadas con negocios (gerencias, consultorías, banca), profesiones (PR, publicidad, marketing, derecho) pues había una expectativa clara sobre cómo debían verse debido al trabajo y a la profesión que habían elegido (Sánchez 2021: 161).

El tercer ámbito de aprendizaje tardío del “saber vestir” corresponde al propio mercado del lujo, el cual cumple un rol de proveedor de información. “Todo lo que la industria de moda y del nuevo lujo produce, se difunde a través de las revistas de moda, páginas de tendencias, pasarelas televisadas, redes sociales, etc.” (Sánchez 2021: 162). Dicha información es recibida por los consumidores potenciales. No solo ello, un grupo importante la buscaba, activamente, para aprender más sobre el tema. Así, los mecanismos diseñados por la industria del nuevo lujo permiten, a quienes se han movilitado socialmente (o aspiran

³⁸³ El “saber vestir” también puede ser denominado como el “buen gusto al momento de vestirse”.

³⁸⁴ Sánchez (2021: 99) exploró los distintos motivos por los cuales son adquiridos objetos de marcas de lujo en Lima Metropolitana, para lo cual desarrolló entrevistas durante el año 2017. De este modo, recolectó datos de 36 entrevistados quienes estaban interesados por mantener una imagen personal cuidada, pero solo 23 cumplían la condición necesaria para ser un caso estudiado, es decir, invertir en ropa o accesorios de marcas de lujo y esperar seguir haciéndolo en el futuro.

³⁸⁵ Sánchez (2021: 156) enfatizó que generar el primer tipo de gusto no impide el acceso del segundo; por lo tanto, no deben ser considerados aprendizajes excluyentes.

hacerlo), aprender a comportarse y consumir según los parámetros impuestos por el grupo social en el cual han logrado ubicarse (o desean hacerlo). Este hallazgo resulta muy interesante, debido a que evidencia que el rol socializador de la familia (socialización primaria) puede ser sustituido por el mercado, especialmente, cuando la primera no cumple dicha función. Ciertamente, los mecanismos basados en la provisión de información del mercado no logran ser tan efectivos como la socialización al interior de una familia. Sin embargo, existen indicios de que generan ciertos beneficios; además, reducen la efectividad de la restricción que impone el origen social, la cual, históricamente, había sido, fundamental, para limitar los esfuerzos realizados por los advenedizos para ascender socialmente (Sánchez 2021: 164, 271-272).

Solo por mostrar un ejemplo de los productos que ofrece el mercado para compensar déficits de capital cultural funcional a la inserción en el campo corporativo, a continuación, es presentado un extracto de “Como te vendes te contratan” una publicación de Jorge Muniaín (2019), quien es calificado como un “gurú del empleo”³⁸⁶. En dicha publicación, incluye diversas técnicas y consejos para conseguir un empleo en el campo corporativo: desde estrategias para fabricar y aprovechar el *network* hasta el comportamiento en entrevistas por videollamada³⁸⁷. En el caso del siguiente extracto, las recomendaciones apuntan a factores asociados al capital cultural, específicamente, la vestimenta y la imagen personal:

La primera impresión que tiene el reclutador de ti es muy importante, sin embargo, en este mundo *millennial* y tecnológico, la manera de vestirse dependerá del tipo de empresa que te va entrevistar. No es lo mismo ir a una entrevista en Google o WeWork que a una en Banamex o JP Morgan.

Recuerdo que un día un cliente me dijo que no le gustó mucho cuando un candidato que le envié se presentó de corbata. ¡No lo podía creer! Mi cliente era KIO Networks, una de las empresas en México de tecnología y *data centers* más grandes, obviamente nadie usaba corbata ahí. Así que investiga muy bien la vestimenta adecuada para cada empresa, puedes preguntarle a la recepcionista cómo se visten las personas en aquel lugar, o buscar en Google.

Sin embargo, les puedo sugerir algunas cosas. Para las mujeres, lo mejor es recogerse el pelo y cuidar accesorios como anillos y collares, o detalles como las uñas y maquillaje. Para hombres, ¡las uñas sucias (y las lagañas) no se ve bien para ningún tipo de empresa! Ya todos traemos pulseras tipo chavo ruco, solo cuida que estas sean adecuadas para el puesto y lugar que aplicas. Yo casi no uso corbata, pero siempre traigo una en el coche por si acaso. Si decides usar corbata, te sugiero con camisa blanca o azul y, por favor, ¡que no te quede el cuello holgado!

Si usas lentes, trata de que sean unos *trendy* o *cool* y no de viejito. Si tienes tatuajes, investiga bien cómo funciona la imagen en el lugar al que estás aplicando, si es un banco probablemente tendrás que cubrirlos, en una agencia de diseño, en cambio, podrías mostrarlos sin problema. Y recuerda, ¡menos es más! (Munianin 2019: 195-196).

³⁸⁶ Se trata de un reclutador de gerentes y directivos para empresas, que labora, principalmente, en México y, en la actualidad, es socio de Montgomery Duncan, una importante firma de *Head Hunting*.

³⁸⁷ Un texto que incluye varias temáticas similares, pero elaborado, fundamentalmente, sobre la base de experiencias de laborales del sector corporativo peruano y chileno, es “Usted S.A. ®: empleabilidad y marketing personal” de Inés Temple (2012).

Ciertamente, la presente tesis encontró que no solo los egresados de origen no privilegiado acuden al mercado para conseguir información funcional al progreso laboral. Este es el caso de Silvia (Eco, p), quien comentó “[...] cuando regresé de la maestría, hice un *coach* para recolocarme”. De este modo, se aprovisionó de habilidades que contribuyeron a su reinserción al campo corporativo. Por ejemplo, fue orientada sobre la información que debía presentar en su CV y cómo presentarla.

Es importante recordar que la mayoría de entrevistados de origen no privilegiado comenzaron a sentir tardíamente la necesidad de encontrar mecanismos que les permitan adquirir capital cultural y códigos de interacción funcionales al campo corporativo. En términos precisos, ello comenzó a ocurrir cuando trataron de insertarse en el mercado laboral. Aquí, conviene volver al caso de César (Eco, np), el cual es interesante debido a que trabajó en una empresa consultora multilatinas, donde, como el mismo mencionó, solo contrataban egresados de la Universidad del Pacífico (salvo muy raras excepciones). Además, el grueso de los consultores provenía de familias socio-económicamente acomodadas. Por ello, para integrarse, fue forzado a buscar intereses comunes con individuos que ejercían códigos de interacción muy particulares, los cuales, por un lado, le eran ajenos y, por otro, le desagradaban. Ello habría limitado que cierre plenamente la brecha cultural con sus pares de origen privilegiado:

“A mí, me llamaba la atención que, en esta consultora, casi siempre de todo lo que hablaban era de juerga, de flacas y de hacer ejercicio. O sea, yo decía “¡puta madre! esta conversación no puede ser más superficial” [...] Al final, de treinta o treinta y cinco personas que éramos, con todos me llevaba bien, pero me hice amigo de algunos que terminaban teniendo similitudes en intereses, en lo que sea, ¿no?, [...] Yo nunca he sentido que las sociedades se terminan de juntar... Yo he aprendido a comunicarme bien, pero tampoco siento que me haya... asimilado”.

La estrategia que aplicó César para generar de códigos de interacción funcionales al campo laboral en el que participaba (la cual, en su caso, consistió en buscar intereses compartidos), al igual que los diversos mecanismos que usaron los egresados de origen no privilegiado para fabricar tardíamente capital cultural, ponen en cuestión los hallazgos de **Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 76-78)**. En efecto, estos autores **presentaron a la acumulación de capital cultural propio de la élite como un proceso que se define y, prácticamente, termina en la trayectoria escolar. Sin embargo, no consideraron que los individuos de origen no privilegiado pueden fabricar ese capital en una universidad “de élite” y, sobre todo, durante su trayectoria laboral en el campo corporativo.** En el caso de la trayectoria laboral, dichos procesos constituyen aprendizajes desarrollados **por medio de capacitaciones en el mismo lugar de trabajo o fuera de él (en talleres o en cursos de diplomados o maestrías).** Estos aprendizajes de capital cultural funcional al progreso hacia posiciones de élite en el campo corporativo **también se generan a través de procesos de individuación y de socialización secundaria (interacciones con jefes, mentores y jerarcas de las corporaciones); así como por la imitación intencional y por el acceso a la información suministrada por el propio mercado.**

Ciertamente, los mecanismos de fabricación tardía de capital cultural, previamente descritos, permiten ampliar de la noción del capital metacognitivo. En ese sentido, se trata de ir más allá del desarrollo de estrategias para autoaprender conocimientos académicos y competencias técnicas; ya que implica pasar al ámbito de la toma de conciencia del déficit de competencias blandas y, ante ello, desarrollar estrategias para aprender por cuenta propia los códigos de interacción, las habilidades sociales y otras competencias blandas que imperan entre los altos mandos del campo corporativo y facilitan establecer relaciones interpersonales funcionales al progreso laboral en dicho campo. Ello cobra mayor relevancia cuando es considerado que **los códigos de interacción mutan. Precisamente, esos cambios abren ventanas para quienes desean integrarse a los grupos dominantes.**

Incluso, diversas corporaciones potencian los procesos de socialización secundaria con políticas premeditadas de resocialización³⁸⁸. Por ejemplo, algunos entrevistados cayeron en posiciones en las cuales su jefe directo, por encargo de la empresa, realizaba con ellos acciones de mentoría. En otros casos, tal como fue descrito al detalle en la sección 2.3.3, que se concentró en analizar el rol del jefe-mentor, el superior inmediato ayudaba, por voluntad propia o impulso natural, al practicante o recién egresado a fabricar cultural funcional al progreso laboral. Ello se desprende del testimonio de Felipe (Eco, np), donde también se evidencia la endogamia e identificación que sienten entre sí los egresados de la UP:

“A mí me influyó mucho, cuando entré [como practicante] al [menciona uno de los cuatro bancos más grandes del país]. El jefe que tuve que era el analista [menciona el nombre], era [un economista egresado] de la UP. Él, prácticamente, me muestra cómo es, en realidad, el mercado laboral. Él me dice “mira, en una chamba nunca hagas cosas como estas, sí es importante que llegues antes del horario de entrada, la gente te mira bien cuando haces eso, nunca vayas a una reunión desarreglado” [...] Había cosas que yo no tenía idea, que estaba perdido [...] Él me mostró, más o menos, como eran los códigos de cómo ser un buen trabajador, algo así. Y, yo seguí, cuando cambiada de chamba, yo hablaba con él: “[menciona el nombre de su jefe-mentor] qué piensas de esto, mira”. Le mandaba mi CV [y le preguntaba] “¿Cómo ves mi CV?””.

Conviene recordar que la mayoría de los egresados entrevistados para la presente investigación señaló que las competencias analizadas en los primeros párrafos de esta sección no habían sido generadas por el currículo de la UP o no eran una fortaleza de su formación universitaria. Sin embargo, algunos egresados del grupo de origen no privilegiado sí señalaron que ciertas asignaturas de la Universidad contribuyeron a que desarrollen diversos códigos de interacción que demanda el campo corporativo. Particularmente, aludieron a las estrategias de enseñanza y la manera de dar “retroalimentación” de algunos

³⁸⁸ La resocialización apunta a un ajuste, que pretende ser relativamente acelerado, de rasgos específicos de la conducta, para así, alcanzar ciertos fines. De allí que la resocialización implique un reemplazo de elementos de la identidad del individuo que habían sido forjados por socializaciones previas. En ese sentido, Berger y Luckmann (2012 [1967]: 200) señalan que “[l]a re-socialización implica cortar el nudo gordiano del problema de la coherencia, renunciando a la búsqueda de esta última y reconstruyendo la realidad de *novus*”.

profesores de la UP. A ello, apunta el testimonio de Ana María, una egresada de la carrera de Contabilidad de origen no privilegiado:

“[...] hasta los profesores unos... tienes que saber cómo dirigirte. Recuerdo que, sobre todo, eso lo aprendí bastante en [menciona al profesor de un curso del final de su carrera] [...] él te mandaba a hacer investigaciones y tenías que hablar con personas, con empresarios, hasta con él mismo. Y, cuando sustentabas una respuesta, te decía [criticaba] “pero ¡cómo vas a sustentarlo así!, ¡cómo te vas a comunicar así!, mira tus brazos”, hasta, ¡mira cómo te vistes!”. Porque yo, por ejemplo, tengo apariencia de muy niñita. [Entonces, el profesor le decía] “tú, por lo mismo que eres muy niñita, a veces, el mundo empresarial es un poco duro, ¿no?, entonces, hasta todo eso cuenta, ¿no?”, [el profesor le decía] “plántate bien, mueve bien las manos”. Entonces, todas esas cosas ayudan un montón”.

Otros egresados de origen no privilegiado tomaron conciencia de dichos códigos desde la trayectoria universitaria. Ello también se evidenció en el estudio de La Serna (2019), quien encontró que las estudiantes inmigrantes (por un impulso natural a la observación-comparación de su entorno de origen con el ambiente en la UP) notaron que sus pares de Lima, provenientes de familias acomodadas, poseían formas de capital cultural particulares. Una de dichas expresiones era la vestimenta. Por ejemplo, una de las entrevistadas por La Serna (2019: 146), al momento de describir a las alumnas de origen privilegiado de la UP, señaló detalló:

“[...] *Visten más a la moda, visten más a la moda, [...] combinan mejor su ropa. Lo típico de las chicas, al menos, en invierno es que usen las botas UGG, una marca cara de aquí. [...] Después, que todas tienen la bolsa Longchamp porque está de moda. [...] me acuerdo un poquito que usaban las chompas largas. [...]*”

El testimonio previo revela no solo una habilidad de observación, sino también detallismo y, hasta cierto punto, “toma de consciencia” de ciertos códigos de vestimenta que reflejan el capital cultural de la élite. En efecto, la entrevistada señaló que las alumnas de origen privilegiado de la UP “visten a la moda” y “saben combinar su ropa”. Ello implica tomar conocimiento de cuál es la moda y de cómo debe ser combinada la ropa. El nivel de observación de la entrevistada también revela que identificó cuáles eran las marcas de ropa y de accesorios que usa la élite, lo cual es un primer paso para asimilar y poder imitar ese capital cultural. En ese sentido, la UP puede haber facilitado, por simple observación-imitación, la interiorización o, al menos, la familiarización con el capital cultural de la élite que brinda ciertas ventajas en el campo corporativo³⁸⁹.

Conviene reconocer en este punto que los diversos procesos de fabricación tardía de capital cultural funcional al progreso en el campo corporativo, previamente descritos, no anulan las ventajas de los de los egresados del grupo de origen privilegiado sobre sus pares de origen no privilegiado, ya que los primeros habían generado, tempranamente, capital cultural (diversas competencias blandas) funcional a la inserción y al progreso laboral en el campo

³⁸⁹ Este efecto de fabricación de capital cultural fuera del hogar y del entorno familiar, sería análogo al que, según Jack (2016), ejerció la trayectoria escolar de alumnos de hogares de bajos ingresos sobre su trayectoria en una universidad de élite, gracias a que habían estudiado becados en colegios de la clase alta.

empresarial corporativo. Ello ocurrió gracias a las interacciones sociales que la posición social de sus familias les permitió desarrollar desde la infancia.

En términos metafóricos, los egresados de origen privilegiado iniciaron la carrera de 1.000 metros de la trayectoria laboral con 200 o más metros de ventaja respecto de sus pares de origen no privilegiado. Lo interesante es que dicha desigualdad no tendía a ser cuestionada. De allí que sea posible desprender que era asumida como un fenómeno normal, como el horizonte natural de la justicia colectiva. En efecto, **los discursos de los entrevistados de origen no privilegiado no estuvieron marcados por quejas, lamentos ni resentimientos por las desigualdades de partida en la carrera.** Dichas desigualdades eran entendidas como un desafío a superar. Más bien, **cuando aparecían reclamos, se debía a la ausencia de meritocracia en los procesos de ascenso laboral. Ello revela el predominio de una representación social: que ciertas formas de desigualdad son tolerables.** Particularmente, cuando se asocian a la noción de “inequidades justas” descrita en la subsección 1.1.1.3. En el caso particular de las ideas de los entrevistados de ambos grupos de muestra de la presente investigación, **las desigualdades serían “justas” cuando son generadas en competencias donde el progreso individual y, consecuentemente, las inequidades sociales, son producto de los logros personales y los méritos individuales.**

La interiorización de la idea de que las desigualdades pueden ser “justas”, cuando son producto de competencias meritocráticas, confirma que, además del proyecto parental, **los entrevistados de origen no privilegiado asimilaron las representaciones de sus padres sobre el mito del progreso: que la movilidad social ascendente es posible por vías educativas; es decir, que los méritos en el sistema educativo facilitarán el éxito en el mercado de trabajo.** Específicamente, que los logros educativos y laborales se convertirán en rentas en el campo corporativo. Ciertamente, esa representación social también fue alimentada por los discursos promercado a los cuales estuvieron expuestos durante su trayectoria universitaria. Dichos discursos, suelen destacar los beneficios de acumular capital humano en contextos de economías de libre mercado.

En síntesis, gracias a los recursos y al capital social de sus familias, los egresados de origen privilegiado pudieron generar tempranamente diversas competencias blandas funcionales a la inserción y al progreso laboral en el campo empresarial corporativo. A su vez, dicho capital cultural les servía para generar *network*, es decir, acumular más capital social funcional al campo laboral corporativo. En cambio, sus pares de origen no privilegiado comenzaron a desarrollar dichas competencias durante la trayectoria universitaria y, en mayor grado, durante su trayectoria laboral en el sector corporativo. En consecuencia, **la distribución inequitativa del capital cultural, funcional a la inserción y progreso en el campo corporativo, que existe entre los hogares y entornos de origen de los dos grupos entrevistados, también ayuda a explicar que las brechas socio-económicas no se cerraron plenamente; a pesar de que los integrantes de ambos grupos terminaron trabajando en el mismo campo laboral.** Sin que ello niegue que, tardíamente, varios de los miembros del grupo de origen no privilegiado hayan adquirido los códigos de interacción de

la élite empresarial y las competencias blandas demandadas por el sector corporativo.

2.3.6 El rol de la familia de origen, de los lazos sociales tradicionales y de otros factores de discriminación históricamente arraigados

Varios entrevistados, particularmente del grupo de origen no privilegiado, atribuían directamente, y sin necesidad de preguntarles, su progresado laboral y percepción de movilidad social ascendente a la Universidad. Sin embargo, otro grupo daba unos pasos más atrás y reconocía que la UP fue un medio muy funcional (un dispositivo o mecanismo) para dicho ascenso, pero no dejaba de ser una pieza más del proyecto parental. Así, **sin dejar de reconocer el importante rol que desempeñó la Universidad en el progreso laboral de los entrevistados, es necesario reconocer la función que ejercieron las aspiraciones de la familia, así como el ejemplo y esfuerzo de sus padres, en el proceso de inserción y ascenso en el campo corporativo.** En términos precisos, los siguientes testimonios de dos egresadas (la primera de origen privilegiado y la segunda de origen no privilegiado) ejemplifican el rol que desempeñaron uno o ambos padres como modelo de esfuerzo, empeño y dedicación al trabajo:

“Mi papá, en verdad, es quién ha hecho y todo lo que tenemos es gracias a él y es su trabajo, o sea, nadie se lo dio; nadie le dijo “pasa adelante”” (Silvia, Eco, p).

“Soy lo que soy, pues, mis papás me pudieron dar la educación que tengo y, obviamente, también la forma cómo me criaron, ¿no?, entonces, creo que, mucho, afectó mucho también el comportamiento de mi papá hacia nosotros; o sea, era una persona que te exigía bastante, eh, se caía, se levantaba, se volvía a levantar y seguía, entonces, eso ha influenciado mucho en nosotros ¿no?, o sea, mis hermanos y yo” (Chantal, Adm, np).

Ciertamente, los testimonios previos evidencian el peso patriarcal en el proyecto parental, lo cual no anula la importancia de la familia nuclear en la trayectoria educativa y laboral de los hijos. La mejor muestra de la importancia de las expectativas familiares y de la influencia de los progenitores son las comparaciones con las trayectorias educativas y laborales de los hermanos de los entrevistados, las cuales fueron realizadas en la subsección 2.2.1.2, la cual se centró en analizar las aspiraciones de los padres. En efecto, de los testimonios recogidos, se desprende que, en la mayoría de los casos, el proyecto parental forjó tanto la identidad del egresado de la UP entrevistado como la de sus hermanos. De allí que la mayor parte de los egresados de ambos grupos describieron a sus hermanos como personas muy empeñosas y comprometidas con las obligaciones de sus respectivas trayectorias educativas y laborales. Tal como fue detallado anteriormente, estos niveles de esfuerzo y compromiso, claramente motivados por la asimilación de las aspiraciones de los padres, también caracterizaron a los hermanos de los entrevistados que no eran egresados o estudiantes de la Universidad del Pacífico; evidenciando así, el peso del proyecto parental en las trayectorias educativas y laborales de los hijos. Si bien, en el grupo de origen no privilegiado, los egresados de la UP tendían a

señalar que habían experimentado un mayor progreso laboral que sus hermanos³⁹⁰; ello no anula el mayoritario efecto “contagio” de las expectativas de los padres sobre las aspiraciones y conductas de sus hijos.

No debe sorprender el peso que ejerce, en materia de progreso educativo, un proyecto parental con una dirección y propósitos definidos, ya que el efecto de dicho soporte ha sido evidenciado por diversas investigaciones. Por ejemplo, la adhesión de los padres a un proyecto educativo fue considerada como una de las variables de mayor influencia en el acceso a la educación superior y los logros académicos de los jóvenes limeños de sectores populares, cuyas historias familiares estudiaron Uccelli y García (2016: 126):

Al respecto, entre los casos analizados, se observa que aquellas familias en las que tanto el padre como la madre apoyan el proyecto educativo, aquellas que tienen trayectorias exitosas y, por tanto, se hallan en una situación económica y emocional más estable, son las que parecen tener mayor éxito en el acceso y logro de la educación superior de sus hijos. Lo contrario, entonces, presupone un horizonte menos promisorio para los jóvenes.

Para el caso de individuos que se consideran pertenecientes a las clases media y media alta, el proyecto parental también ha resultado ser un factor decisivo para el éxito académico. Ello empata con los hallazgos de investigaciones realizadas en otros países; por ejemplo, la de Carmen Jiménez (2006), quien analizó una muestra de escolares españoles de elevado rendimiento académico que habían sido reconocidos con el Premio Extraordinario de Bachillerato³⁹¹ (PEB): “[h]an crecido en el seno de familias acomodadas cuyo proyecto educativo tenía norte, raíces, límites y senderos, lo que ha facilitado a los hijos el labrarse su propio camino desde referentes comunes y propios” (Jiménez 2006: 293).

Es importante reconocer que, además de las aspiraciones relacionadas con el proyecto parental, **el capital social cuya producción facilita la familia de origen (tanto la nuclear como la extendida) también ejerció un rol clave en la etapa de inserción al mercado laboral.** Aquí se evidencia una diferencia significativa en los dos grupos de entrevistados, ya que los de origen privilegiado disponían de un sólido soporte familiar para conseguir sus primeras prácticas preprofesionales (tal como fue explicado en la subsección 2.2.5.1, la cual describe la etapa de inserción al mercado laboral). Se trata de los contactos de los padres y de amigos del entorno familiar, los cuales resultaron muy funcionales para la obtención de la primera práctica preprofesional. Ello remite al peso que siguen ejerciendo los lazos sociales tradicionales en el Perú y empata con los resultados de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 149-154), quienes encontraron que, en el caso de los egresados de los colegios de la clase alta, los padres o contactos cercanos (como sus tíos, amigos de sus padres o familiares de sus amigos) fueron importantes para conseguir su primera experiencia laboral.

³⁹⁰ Lo cual no necesariamente ocurría en el grupo de origen privilegiado.

³⁹¹ En España, el Bachillerato es parte de la educación secundaria postobligatoria. Normalmente, es cursado entre los 16 y 18 años. Su objetivo principal es capacitar a los estudiantes para acceder a la educación superior (educaweb s/f).

Ciertamente, los egresados de origen no privilegiado, entrevistados para la presente investigación, al no disponer de una red de contactos familiares ubicada en espacios clave del campo corporativo, acudieron principalmente al banco de prácticas de la bolsa de empleo de la UP para insertarse al mercado de trabajo, luego de lo cual debieron demostrar méritos y, simultáneamente, construir su propia red de contactos para poder progresar laboralmente. Incluso, los propios egresados de origen privilegiado que trabajaban en el Perú reconocían que, conforme pasaban los años, el efecto de los contactos familiares disminuía, pasando a pesar más la credencial del postgrado y, sobre todo, la experiencia en el campo empresarial. No solo ello, los lazos sociales tradicionales, recomendaciones asociadas a parentescos o padrinazgos, eran reemplazadas por el *network* (capital social) fabricado por el egresado, donde eran más importantes el mérito y los logros laborales. Al respecto, conviene recordar que los mismos entrevistados del grupo privilegiado señalaban que ellos no recomendaban a una persona que no evidenciara un mínimo de competencias necesarias para la plaza. Ello también refleja un esfuerzo por cuidar su “marca personal”; es decir, su “nombre en el mercado de trabajo”, a la cual terminaron asignándole un valor importante para el progreso laboral.

Otro mecanismo a través del cual la familia de origen ejerció influencia en el progreso laboral se asocia a su habilidad para generar formas de capital cultural funcionales al progreso laboral. En efecto, tal como fue explicado en la sección 2.3.5, las interacciones realizadas dentro del hogar y con el entorno familiar contribuyeron a que diversos egresados de origen privilegiado adquirieran desde edad temprana los **códigos de interacción y el capital emocional** imperantes entre la élite del sector empresarial. En cambio, los egresados de origen no privilegiado comenzaron a acumular dichos capitales desde su trayectoria universitaria, y sobre todo, al comenzar a insertarse en el mercado laboral.

Finalmente, así como el peso de los contactos familiares se iba reduciendo conforme se avanzaba en la trayectoria laboral, los entrevistados, particularmente, los de origen no privilegiado, reconocían que variables de discriminación tradicionales, es decir, factores de mayor arraigo histórico, como el género, la raza o el origen social, habían perdido terreno en el campo corporativo, seguían siendo visibles. En esa línea, Silvia (Eco, p) recordó que, al inicio de su trayectoria laboral, trabajó en una entidad financiera multinacional con mucha presencia en Iberoamérica. Al respecto recordó que, cuando buscaban seleccionar practicantes, además de la universidad de origen, pesaban diversas variables tradicionales: “[...], cuando veíamos CVs, te fijabas en el apellido, te fijabas en el colegio, te fijabas en qué distrito vivía, te fijabas en la universidad en la que estaba”.

Conviene destacar que los entrevistados reconocían que el peso de los lazos sociales tradicionales ha mutado en los últimos años. Por ejemplo, algunas egresadas comentaron que, cuando comenzaron a laborar, en las entidades financieras y en las áreas de finanzas de las empresas, existía un predominio masculino, pero luego de sus 15 años de trayectoria laboral, ellas mismas habían alcanzado posiciones jefaturales y la presencia de mujeres en los altos mandos de dichas áreas y en esas empresas era mayor. Ciertamente, quienes laboraban

en el extranjero, por comparación, reconocían que, en el Perú, aun existe terreno por ganar en materia del cierre de brechas raciales o de género. Particularmente, notaron la existencia de políticas de discriminación positiva, en especial, cuotas basadas en raza, etnia y género aplicadas en las sedes de diversas corporaciones que operan en sociedades del Norte. Aunque algunos entrevistados no dejaron de reconocer que dichas políticas podían colisionar con la meritocracia.

2.3.7 El rol de la escuela

El colegio del egresado también ayuda a explicar la persistencia de las brechas sociales, aunque en menor medida que los factores anteriormente explicados. Ciertamente, los colegios de los entrevistados de origen privilegiado les brindaron conocimientos de base de tipo académico (de Matemáticas, Economía o idioma inglés) que ayudaron a una inserción menos “dolorosa” a la vida universitaria, en comparación con la que enfrentaron sus pares de origen no privilegiado. Además, los colegios del primer grupo contribuyeron a la formación temprana de competencias blandas que serían muy funcionales para la trayectoria laboral y les brindaron un *network* (capital social) muy útil durante sus primeros años en el mercado de trabajo; particularmente, para la inserción al mismo. En cambio, a los egresados de origen no privilegiado, sus colegios no les facilitaron producir ese tipo de contactos.

Conviene destacar que, **para los entrevistados de origen privilegiado de la presente investigación, su tránsito por la UP no constituyó un espacio liminal ni un eslabón poco significativo de la experiencia educativa - conclusión a la que sí llegan Reátegui, Grompone y Rentería (2022) sobre la base de las experiencias universitarias de los egresados de colegios de la clase alta. Por el contrario, su paso por las aulas de Universidad del Pacífico sí constituyó una trayectoria que dejó una huella profunda en la personalidad de los entrevistados de la presente investigación.** En efecto, los egresados de origen privilegiado destacaron dos aspectos de su trayectoria universitaria en la UP: la dificultad académica y, asociado con ello, el proceso de forjado del carácter. En ese sentido, para la mayoría de los egresados de dicho grupo, la Universidad del Pacífico los enfrentó a mayores desafíos académicos que su trayectoria escolar³⁹². Ciertamente, algunos de los entrevistados de origen privilegiado señalaron que el colegio contribuyó más que la UP a estructurar su manera de pensar y al desarrollo de conductas que resultaron muy funcionales al progreso laboral, como la responsabilidad y el empeño. Sin embargo, el

³⁹² Una muestra de ello es que varios entrevistados de origen privilegiado revelaron que acudieron a las asesorías que ofrecen las academias privadas de profesores externos a la UP, denominadas “grupos de estudio”, para que los preparen para las evaluaciones de las asignaturas más difíciles de la Universidad (tal como fue explicado en la subsección 2.2.4.5, la cual analizó las estrategias desarrolladas para enfrentar los desafíos académicos que impuso la UP). Esta dependencia de ayuda externa a la Universidad revela que la base escolar que ofrecían los colegios del grupo de origen privilegiado resultó insuficiente para desarrollar un proceso plenamente autónomo de estudio y de preparación para las evaluaciones de la UP (al menos en los primeros semestres de su trayectoria universitaria). A pesar de ello, dicha base de conocimientos escolares fue más profunda que la recibida por sus pares de origen no privilegiado.

número de egresados de origen privilegiado que afirmó ello fue minoritario.

Los hallazgos de la presente tesis, anteriormente descritos, contrastan con las conclusiones de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 186-188), quienes minimizan el peso de la meritocracia. En ese sentido, presentan a esta última categoría, básicamente, como un discurso fuertemente internalizado por los egresados de los colegios de la clase alta, el cual exalta la perseverancia y el esfuerzo personal desplegados en las trayectorias educativas y laborales. En línea con ello, destacaron que quienes ocupaban posiciones laborales encumbradas, constantemente, señalaban que, para llegar a allí, fue necesario esfuerzo, perseverancia o “haberse sacado la mugre” en sus trayectorias escolares, universitarias y laborales. Además, plantearon que el talento, el esfuerzo y la dedicación permitieron a sus padres llegar a una situación de holgura económica³⁹³.

Sin embargo, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 186-188) proponen que el discurso meritocrático de los egresados de los colegios de la clase alta es seriamente limitado por la realidad. En ese sentido, enfatizan que las instituciones educativas por las que transita la élite limeña, básicamente, sus colegios, constituyen el mecanismo fundamental aplicado por las familias de clase alta para la reproducción social de los privilegios.

De modo similar, la presente tesis halló que los egresados de la UP de origen privilegiado acudieron al discurso del mérito para explicar los logros laborales de sus padres, así como su propio ascenso a posiciones laborales de mando en el sector corporativo. Sin embargo, el trabajo de campo de la presente investigación encontró que los estudiantes de origen no privilegiado también acudían a esos discursos, tanto para referirse a sus propios logros, como a los de sus padres y abuelos. Ello evidenciaría que **la narrativa meritocrática, que destaca el progreso y el éxito laboral gracias al esfuerzo y la dedicación, está presente tanto en individuos que provienen de hogares de la clase alta como en quienes no proceden de ese origen social. Ello lleva a desprender que, a diferencia de lo que proponen Reátegui, Grompone y Rentería (2022), “el mérito” no es un discurso del que se han apropiado los miembros de la clase alta para encubrir los beneficios de sus privilegios, sino que es una narrativa a la cual acuden diferentes individuos que han emergido, progresado y/o prosperado, justamente, gracias a sus méritos.**

En todo caso, conviene reconocer que algunos entrevistados del grupo de origen privilegiado de la presente investigación, al analizar el peso de sus colegios en sus trayectorias laborales, reconocían un efecto credencialista compuesto. En términos precisos, cuando estaban en su etapa de inserción al mercado de trabajo, sentían que la combinación del nombre de su colegio con la Universidad

³⁹³ Precisamente, Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 93) recogieron de sus entrevistados testimonios que presentaban a sus madres como figuras ejemplares por haber sacrificado su futuro profesional para dedicarse a la crianza sus hijos y al cuidado de sus casas. Esta una representación de sacrificio y devoción contrasta con las representaciones de los hombres de la familia. Comenzando por el padre, pero incluyendo a tíos, abuelos y familiares célebres, las figuras masculinas aparecían como héroes. Todas las generaciones de sus entrevistados, y tanto entre hombres como mujeres, acudieron a esas representaciones de figuras excepcionales y ejemplares para su propia formación, especialmente, a sus padres como un modelo.

del Pacífico le daba más valor a sus CV y, consecuentemente, más posibilidades de conseguir una plaza de practicante o un empleo en condición de recién egresado. Algo similar ocurría, aunque en menor medida, cuando regresaban al Perú luego de cursar una maestría en el extranjero. Al respecto, conviene mencionar que todos los entrevistados que habían cursado una maestría la han incluido en la sección de “Educación” de sus páginas de la red social laboral LinkedIn. Sin embargo, solo una de las entrevistadas de la muestra (de los 27 casos cuya trayectoria laboral se había desarrollado fundamentalmente en el sector empresarial) incluyó a su colegio en la sección de “Educación” de su página de LinkedIn. Dicha egresada es del grupo de origen privilegiado.

Además, y tal como ocurría con los lazos sociales tradicionales, los propios entrevistados de origen privilegiado reconocían que, conforme pasaban los años en el mercado de trabajo, el peso de la credencial escolar disminuía, llegando a pesar más la Universidad, el lugar donde realizaron su postgrado y, sobre todo, la experiencia (logros laborales). Cabe mencionar que la comparación del peso del colegio y de la universidad como identificadores de posición social fue recogida mediante una pregunta de la segunda ronda de entrevistas³⁹⁴. Así, sobre la base de las respuestas de quienes contestaron el cuestionario de la segunda ronda, ha sido posible elaborar la siguiente tabla:

Tabla N° 24
Preguntas que cumplen el rol de identificador de posición social

	Origen no privilegiado	Origen privilegiado	Total
a) ¿De qué colegio eres, en qué colegio estudiaste o preguntas similares?	0	2	2
b) ¿De qué universidad eres, en qué universidad estudiaste o preguntas similares?	7	0	7
c) ¿Dónde vives?	0	0	0
Otro (¿A qué te dedicas? o ¿dónde trabajas?)	2	2	4
a) y b)	0	2	2
a) y c)	0	1	1
b) y c)	3	0	3
a), b) y c)	1	1	2
Total	13	8	21

Fuente: respuestas a cuestionario y entrevistas de la segunda ronda de levantamiento de datos
Elaboración: propia

³⁹⁴ La pregunta es la siguiente:

i) Luego de que egresaste de la UP ¿qué es lo que más frecuentemente te han preguntado cuando has conocido personas nuevas (considerar todos los ámbitos de tu vida para la respuesta: deportivo, vida social, religioso, postgrado, laboral)?:

a) ¿De qué colegio eres, en qué colegio estudiaste o preguntas similares?

b) ¿De qué universidad eres, en qué universidad estudiaste o preguntas similares?

c) ¿Dónde vives?

Puedes contestar cualquiera de las siguientes respuestas “a)”, “b)”, “c”; también puedes contestar con combinaciones como “a” y “b” por igual, las tres por igual o ninguna.

No consideres para tu respuesta las situaciones de postulación a un empleo o participación de un proceso de selección de personal.

En la tabla N° 24, es posible notar que luego de egresar de la UP, y pensando solo en las experiencias en el Perú, la pregunta que más recuerdan haber recibido los entrevistados no es “¿de qué colegio eres?” sino “¿de qué universidad eres?”. Conviene destacar que, a los entrevistados, les fue indicado que, para su respuesta, no consideren las situaciones de postulación a un empleo o participación de un proceso de selección de personal, ya que, en dichos contextos, resulta natural preguntar por los estudios superiores. De allí, es posible desprender que, para el grupo participante de la presente investigación, particularmente, para los de origen no privilegiado, el identificador social al que han estado más expuestos corresponde a preguntas por la universidad de origen, más que por el colegio de origen.

No solo ello, los propios entrevistados que brindaron sustento a sus respuestas reconocían que el contexto o campo influía en la pregunta que era más usada como identificador de posición social. Como señaló Fernando (eco, np), “[y]o diría que cuando empiezas un trabajo nuevo te preguntan por b y c [¿De qué universidad eres? y ¿Dónde vives?]. Supongo que esas son más comunes. Solo cuando juego fulbito me preguntan por [el] colegio”. Además, la tabla N° 24 permite notar que otro identificador de posición social, por el cual no se realizó una pregunta explícita, pero fue mencionado por los egresados, se relaciona con la actividad laboral realizada. Tal como comentó Martín (adm, np) “[c]onsidero que la primera pregunta que me hacen es que hago por la vida o donde trabajo, luego la universidad y luego el colegio”.

Conviene enfatizar que **el peso asignado a la universidad por los egresados de la Universidad del Pacífico**, incluso por aquellos entrevistados de origen privilegiado (quienes le asignaron una importancia similar a la del colegio), **contrasta con los resultados de Reátegui, Grompone y Rentería (2022). En efecto, estos autores le otorgaron al colegio de clase alta un peso decisivo en el progreso laboral y minimizaron el impacto de la universidad y, particularmente, de los méritos universitarios y laborales.** En otros términos, estos autores **habrían subestimado el peso del mérito y habrían sobredimensionado el peso de los capitales heredados o adquiridos en los colegios de la clase alta; asimismo, habrían sobrevalorado el peso de los capitales generados en las interacciones desarrolladas con sus familias y en aquellos campos propios de la élite tradicional.**

No solo ello, el sobrepeso asignado por Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 76-78) a los colegios de la clase alta en el destino social de los individuos y la subestimación del mérito se debilita más cuando son analizadas las trayectorias educativas y laborales de quienes terminaron trabajando en el extranjero, en la mayoría de casos, luego de concluir sus estudios de maestría. En efecto, los empleadores de las sociedades del Norte desconocen cuáles son los diez colegios peruanos más caros y es poco probable que conozcan de la existencia de la Universidad del Pacífico del Perú³⁹⁵. Sin embargo, el grueso de

³⁹⁵ El añadido de la ubicación geográfica “del Perú” a la Universidad del Pacífico es pertinente, ya que, mediante el buscador de páginas web de Google, fue posible identificar universidades del Pacífico en todos los países de América del Sur con acceso directo al Océano Pacífico; es

entrevistados que trabajan en el exterior, sin importar su origen social, han seguido trayectorias laborales que los proyectan a posiciones de liderazgo en el campo corporativo.

La subvaluación que realizaron Reátegui, Grompone y Rentería (2022) de los méritos académicos y laborales se debería a los sesgos propios de la técnica de muestreo que aplicaron para mapear a los actores de la “élite económico-empresarial”³⁹⁶. El origen de las discrepancias de los hallazgos de la presente tesis con las conclusiones de Reátegui, Grompone y Rentería (2022) también se encontraría en el proceso de entrevistas realizado por estos últimos autores. Ello se debería a que el tamaño de su muestra de entrevistados³⁹⁷ sería insuficiente para encontrar una tendencia o saturación sólida en las comparaciones que realizaron de las trayectorias escolar y universitaria. En efecto, el número de entrevistas (27 en total) se diluye al considerar que pertenecen a tres cohortes de edad diferentes (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 39-41), lo cual implica contextos educativos y laborales heterogéneos, por lo cual no serían comparables.

En efecto, los individuos entrevistados por Reátegui, Grompone y Rentería (2022) que actualmente ocupan posiciones laborales encumbradas ingresaron al mercado de trabajo en un contexto socio-económico particular. Se trata de un entorno diferente del que enfrentan quienes, en la actualidad, están en proceso de inserción laboral o están en ascenso, particularmente, en el campo de las grandes empresas. En efecto, el contexto económico-empresarial en el cual los encumbrados ingresaron al mercado laboral estaba marcado aun por el proteccionismo y una menor competencia. En dicho contexto, podían ejercer un mayor peso los lazos sociales tradicionales (vínculos familiares, redes de contacto asociadas al origen social, la raza y el género). No obstante, luego de la liberalización de la economía peruana, a inicios de la década de 1990, las empresas desplazaron al sector público como el principal motor económico de la sociedad. Además, la inserción a un contexto más globalizado llevó a una mayor competencia en diversos sectores de la economía y a que varias de las grandes empresas locales fueran absorbidas o desplazadas por grandes corporaciones multinacionales (tal como fue descrito en las subsecciones 1.1.1.1 y 1.1.1.6, pertenecientes a la contextualización de la presente investigación).

decir, además de la peruana, existen universidades “del Pacífico” en Colombia, Ecuador y Chile; aunque la última fue cerrada en el año 2019 (Consejo Nacional de Educación de Chile 2019). Ciertamente, ello puede complicar, a los empleadores corporativos de las sociedades del Norte, la asociación de la credencial de la UP del Perú a un valor simbólico o a otros rasgos capitales que serían característicos de sus egresados, dicho de otro modo, relacionar a esta universidad con un perfil de desempeño.

³⁹⁶ Tal como fue indicado en la sección 1.1.2, la cual sistematizó evidencias empíricas pertinentes para la presente tesis, la técnica de muestreo que aplicaron Reátegui, Grompone y Rentería (2022) para mapear a los actores de la “élite económico-empresarial” peruana excluye a corporaciones multinacionales cuyas sedes principales se encuentran en el exterior y en cuyas filiales en el Perú la mayoría del directorio es extranjero. Se trata de empresas más globalizadas, que suelen ser más meritocráticas, particularmente, si responden a políticas de casas matriz ubicadas en sociedades del Norte.

³⁹⁷ Se trata de 27 egresados de cuatro colegios privados de Lima, que, según Reátegui, Grompone y Rentería (2022), albergan a miembros de la clase alta.

Es importante mencionar que la muestra de Reátegui, Grompone y Rentería (2022) se diluye más si es considerado que los entrevistados que participaron en su investigación siguieron estudios superiores muy diferentes: desde carreras del campo económico-empresarial hasta estudios que son propios del medio artístico-cultural, pasando por la carrera de Derecho. Esa heterogeneidad de estudios superiores se asocia a disimilitudes en materia de dificultades académicas, incluso, dentro de una misma universidad. No solo ello, los grupos profesionales que constituyen las élites y los campos en los que participan no se han mantenido inalterados a lo largo de las últimas cuatro décadas. De allí que otro indicio de sesgo de selección muestral en el estudio de Reátegui, Grompone y Rentería (2022) se asocia a las profesiones de los individuos que entrevistaron. Ello se debe a que dichos entrevistados no laboraban, exclusivamente, en el sector corporativo, ni en el resto del campo económico-empresarial.

En efecto, conviene recordar que Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 161) también entrevistaron individuos que pertenecían al campo jurídico, incluso al medio artístico-cultural. Precisamente, la sistematización de los perfiles de los contactos a los cuales acudieron 13 de los entrevistados por dichos autores para insertarse en el mercado laboral, muestra que tres casos correspondían a socios principales o contactos en estudios de abogados (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 153). Sin embargo, el mapeo de actores de la “élite económico-empresarial” del país que realizaron se concentró en directores y gerentes de veinte de las sesenta empresas con mayor volumen de ventas (Reátegui, Grompone y Rentería 2022: 44). En este último grupo, en lugar de los abogados, actualmente, sería más posible que los altos mandos estén conformados por administradores de empresas, ingenieros industriales o economistas, debido a la mayor demanda laboral que enfrentan dichas profesiones en el sector empresarial. Los propios entrevistados de la presente investigación llegaron a destacar que, en su percepción, los egresados de las carreras del campo económico-empresarial disponen de mayores oportunidades laborales que los abogados, al menos en el mundo empresarial: “Un economista, un administrador tiene mucha más facilidad de encontrar un trabajo en empresas, que son de negocio, que, no sé, un abogado” (Chantal, Adm, np).

La representación social de la mayor empleabilidad de las carreras asociadas al campo económico-empresarial empata con el progresivo ascenso de los economistas en los espacios de poder, donde han desplazado a los abogados. Este proceso de reemplazo ocurrió en América Latina durante las últimas décadas del siglo XX. Precisamente, el sociólogo jurídico Yves Dezalay y el doctor en leyes Bryant Garth han estudiado los mecanismos a través de los cuales la Economía, desde la década de 1970, comenzó a encumbrarse en EE.UU. y Latinoamérica como campo del saber dominante en materia de explicación de la realidad social, así como en la proveedora hegemónica de las estrategias de política pública (Dezalay y Garth 2005)³⁹⁸.

³⁹⁸ Como explican Dezalay y Garth (2005: 80-81), la primera generación de economistas después de la Segunda Guerra Mundial estaba estrechamente ligada con la clase dirigente de los abogados, tanto en los EE.UU. como en América Latina. En ese sentido, muchos de los economistas más importantes de Latinoamérica de las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial habían sido formados en facultades de Derecho, las cuales también controlaban la

En suma, los abogados han sido desplazados de los espacios de poder por profesionales de campos disciplinares más ligados a la actividad económico-empresarial. Esta pérdida de poder de las élites jurídicas puede ser enmarcada, de modo más general, en la migración del centro intelectual de poder de la Política (con sus disciplinas de soporte: el Derecho, la Filosofía y las Ciencias Políticas) a otro cuya columna vertebral es la Economía (con sus propias disciplinas de soporte: las Finanzas, el Marketing, la Administración de Empresas, los Negocios Internacionales, etc.). Danilo Martuccelli (2021: 91) ubica los orígenes de dicha migración en el siglo XVII, cuando la Economía comenzó a reemplazar a la Política en su rol del régimen hegemónico de la realidad³⁹⁹. Desde entonces y de modo progresivo, “la economía se volvió –en su doble dimensión de representación social y de ámbito de la vida social- en la gran garante e instituidora de la realidad. O sea, se constituyó en el dominio que mejor trazó –y en parte traza- el horizonte de lo imposible en las sociedades contemporáneas”.

En efecto, mientras las Ciencias Económicas avanzaban en su proceso de encumbramiento en los espacios de poder, los estudios de abogados más prestigiosos se mantuvieron como círculos sociales de tipo laboral bastante herméticos, donde primaban lazos tradicionales, como el apellido (la familia de origen). Precisamente, Dezalay y Garth (2005: 85-86) proponen que “[l]a tradición de las firmas de abogados que son empresas familiares es una realidad que puede ser constatada en diversos grados a lo largo y ancho de Latinoamérica”. Esta persistencia de la endogamia familiar en el campo jurídico llevaría a que la introducción de abogados, provenientes de los estudios más prestigiosos del Perú en la muestra de entrevistados de Reátegui, Grompone y Rentería (2022), también haya conducido a sesgar sus resultados, ya que estarían considerando información de trayectorias laborales de individuos que se desempeñan en un campo académico y profesional donde es fuerte el primado de las dinastías y las tradiciones. En otros términos, los estudios de abogados de élite constituirían un campo más hermético que el empresarial corporativo. De allí que, al incluir abogados en su muestra de entrevistados, Reátegui, Grompone y Rentería (2022) habrían sobredimensionado la representación de una élite hereditaria y muy tradicional formada en los colegios a los cuales asiste la clase alta. De este modo, generaron la representación de un campo laboral de las élites peruanas mucho más reproduccionista de lo que realmente sería.

2.3.8 La fabricación tardía de capitales y una meritocracia condicionada

Más allá de las observaciones y los cuestionamientos que podrían ser aplicados a la estrategia de muestreo de **Reátegui, Grompone y Rentería (2022)**,

enseñanza de la Contabilidad. Ante ello, la Economía, como campo disciplinar, se esforzó en conseguir su autonomía frente al Derecho, en Latinoamérica y, hasta cierto punto, en los EE.UU.

³⁹⁹ Danilo Martuccelli (2021: 83-102) ha propuesto la existencia de cuatro regímenes de la realidad, los cuales, en orden histórico, son el religioso, el político, el económico y el ecológico. Cada uno de ellos implica una forma específica de limitación imaginaria infranqueable de la acción; es decir, una forma específica de gobernar la desmesura humana. Ciertamente, el advenimiento de un nuevo régimen hegemónico no borra radicalmente al precedente, ya que sigue activo, pero su función y alcance son menores.

conviene reconocer que la principal colisión de sus hallazgos con los de la presente investigación se debe a que no consideraron la habilidad que evidencian los individuos para generar capitales a lo largo de su curso de vida. En efecto, dichos autores **no analizaron, ni mapearon, los mecanismos que, luego de la trayectoria escolar, permiten, a los individuos que no provienen de capas sociales privilegiadas, fabricar capitales funcionales al encumbramiento en el sector corporativo.** Así, al enfocar el proceso a través del cual la élite tradicional acumula capitales en su entorno familiar y en los colegios a los cuales asiste, generaron una sobrerrepresentación hereditaria de los capitales cultural, social y simbólico. En otros términos, limitaron en exceso el proceso de acumulación de capitales a las trayectorias familiar y escolar.

Sin embargo, **la presente tesis encuentra que los capitales que no han sido heredados ni generados en las trayectorias previas a la universitaria pueden ser fabricados posteriormente.** Ciertamente, el hallazgo de una producción tardía de capitales calza con los resultados de otras investigaciones. Por ejemplo, McDonough (1997) encontró que la conciencia de un escaso capital cultural puede derivar en esfuerzos del individuo o su familia destinados a fabricarlo fuera del hogar. En términos puntuales, identificó casos de alumnas universitarias de los EE.UU., a quienes la falta de capital cultural producido en sus hogares y el casi nulo apoyo escolar en materia de consejería universitaria no les impidieron construir de dicho capital durante la trayectoria universitaria. **Un fenómeno similar ha sido hallado para el caso de la fabricación de capital social.** En efecto, Araujo y Martuccelli (2015: 1513) hallaron que no solo basta heredar dicho recurso o acumularlo inercialmente en las etapas más tempranas de la vida, sino que es fundamental construirlo (reforzarlo) activa y permanentemente. De allí que, considerando a las redes (contactos personales) como una de las principales expresiones del capital social necesario para enfrentar los desafíos educativos y laborales de la sociedad chilena actual, encontraron que, incluso, cuando se dispone de redes, es imprescindible saber activarlas, sostenerlas y trabajarlas.

La evidencia de una producción tardía y continua de capitales para sostenerse frente a los desafíos educativos y laborales constituye una perspectiva flexible y dinámica de un proceso que tiende a ser entendido hereditario, reproductivo y rígido. Precisamente, **la ampliación de la noción del capital metacognitivo contribuye a entender ese proceso de fabricación tardía y continua de capitales.** Se trata de ir más allá del desarrollo de estrategias para autoaprender conocimientos académicos de tipo más técnico y pasar al ámbito del aprendizaje, por cuenta propia, de códigos de interacción, habilidades sociales y otras formas de capital cultural que imperan entre los altos mandos del sector empresarial. A su vez, esos capitales culturales facilitan establecer relaciones interpersonales y generar contactos funcionales al progreso laboral en el campo corporativo.

Así, **la presente tesis amplía, más allá de la trayectoria escolar, las fronteras de la etapa que termina de consolidar la acumulación de capitales funcionales al encumbramiento en el campo corporativo y, prácticamente, no le coloca límites.** En efecto, para los egresados de origen no privilegiado, la base de conocimientos escolares (capital humano) fue insuficiente para enfrentar los desafíos universitarios. Ante ello, respondieron con estrategias destinadas a

cubrir dicho déficit. Se trató, fundamentalmente, de cambiar sus métodos de estudio. Por ejemplo, reemplazar el memorismo por un análisis más profundo de los contenidos, así como aplicar estrategias basadas en el capital social: generar amistades que, por un lado, contribuyan a superar el vacío social experimentado al iniciar su trayectoria universitaria y, por otro, que sean funcionales al aprendizaje mediante el estudio en grupo.

Igualmente, la falta de contactos familiares, que ayudaran a la inserción en el campo laboral corporativo (capital social), fue cubierta generando o empleando otros capitales. En ese sentido, algunos entrevistados de origen no privilegiado acudieron a los capitales social y simbólico de la Universidad del Pacífico: la bolsa de empleo (el banco de prácticas) y el prestigio de su credencial universitaria, respectivamente. Otros aprovecharon el capital social que habían generado en la Universidad: recomendaciones de sus compañeros de estudio, sus jefes de prácticas o sus profesores. A ello, sumaron dedicación y persistencia hasta conseguir una oportunidad (una práctica preprofesional o un primer empleo) que les permitiera desplegar y demostrar sus habilidades y, así, abrirse camino en la trayectoria laboral.

Además, varios egresados de origen no privilegiado notaron que las habilidades sociales y ciertos códigos de interacción, a su vez, facilitaban generar *network* funcional para el progreso laboral (capital social). De allí que, cuando sintieron que no disponían de elementos del capital cultural funcionales al progreso en el campo empresarial corporativo peruano (habilidades sociales o códigos de interacción), los entrevistados procuraron fabricarlos, mediante capacitaciones o por simple observación-imitación.

Ciertamente, para varios entrevistados, la figura de un mentor en la empresa donde laboraban resultó clave. Se trata de un funcionario (muchas veces, un jefe directo que también era egresado de la UP) que, por voluntad propia o por encargo de la corporación, contribuía al desarrollo de competencias técnicas y, sobre todo, a la generación de habilidades sociales y códigos de interacción funcionales al progreso laboral. De este modo, se complementaba, incluso, aceleraba, el proceso de autoaprendizaje de las competencias blandas y de otras formas del capital cultural demandadas por el campo corporativo.

El postgrado (particularmente, sus estudios de maestría) se constituyó en otra trayectoria que permitió a los egresados de origen no privilegiado generar competencias blandas (capital cultural) y contactos funcionales al progreso laboral. Ciertamente, aquí también pesaban las brechas de origen, ya que, en términos generales, los egresados de origen privilegiado disponían del soporte económico familiar para financiar sus estudios y poseían mejores redes de contacto para reinsertarse en el mercado laboral local si realizaban sus estudios a tiempo completo en el extranjero. En efecto, el mayor capital económico de los egresados de origen privilegiado les permitía dejar de trabajar mientras estudiaban. Ello, además, les facilitaba apuntar a estudiar en las mejores escuelas de negocios del mundo.

Por su parte, los egresados de origen no privilegiado debían financiar sus maestrías mediante recursos ahorrados laborando en el mercado local,

endeudándose u obteniendo alguna beca o ayuda económica. Nuevamente, debían suplir su menor capital económico heredado con sobreesfuerzo laboral y académico, ya que varios realizaron sus maestrías a tiempo parcial, es decir, mientras trabajaban. Ello les permitía no desligarse del mercado laboral y, a la vez, generar los recursos para pagar su postgrado. Ciertamente, las maestrías en negocios que siguieron los estudiantes de origen no privilegiado les ayudaron, en diferente medida, a generar *network* (capital social); ya sea por las interacciones con sus profesores y compañeros de estudios, ya sea porque el currículo oficial del postgrado que siguieron les asignaba mucho peso a las competencias blandas.

En este punto, conviene reconocer que los hallazgos presentados hasta el momento empatan parcialmente con los de Araujo y Martuccelli (2012b: 19 y 94); quienes estudiaron los desafíos estructurales que impone, desigualmente, la sociedad chilena, tanto a los sectores populares como a las capas medias y medias-altas. De este modo, encontraron una contaminación de los dos principales caminos al éxito: las certificaciones educativas y el capital social. En ese sentido, destacaron que, en el juego del mérito, no solo basta con acumular más certificaciones educativas; sino que es fundamental poseer “buenas” credenciales y “tejer” una red de contactos adecuada.

De modo similar, la presente investigación (ciertamente, limitada a las trayectorias laborales en el campo corporativo de los egresados de una universidad “de élite”) ha encontrado que el ascenso en el mercado de trabajo puede ser reducido **a una forma de meritocracia que está condicionada a las credenciales educativas poseídas y al capital social fabricado**. En efecto, para insertarse al campo corporativo, resulta muy importante haber egresado de una universidad “de prestigio”. Ciertamente, esa forma de meritocracia se asemeja a la “aristocracia del talento”; en la cual, tal como describe Rivera (2015: 277) para el contexto de los EE.UU., impera una representación social: que la educación de élite lleva a empleos de élite. De allí que los padres desarrollen grandes esfuerzos para que sus hijos estudien en las instituciones educativas que otorgan las credenciales “correctas”. En ese sentido, los progenitores pretenden que sus descendientes alcancen un estatus laboral privilegiado en un mercado de trabajo altamente competitivo y meritocrático. Una versión de esa representación, adaptada a la realidad peruana, es el denominado “mito del progreso”: las expectativas de movilidad social ascendente posibilitadas por vías educativas; es decir, que los méritos en el sistema educativo facilitarán el éxito en el mercado laboral.

Así, la condición de egresado de la UP (la credencial) posibilita la inserción al campo corporativo. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados de ambos grupos reconocía que, luego de haberse colocado en ese campo, es fundamental que el egresado obtenga los logros laborales y genere el capital social que permite ser empleable. Ello calza con los hallazgos de Araujo y Martuccelli (2012b: 19 y 94). Sin embargo, **la presente investigación añade un “peldaño inferior” (un factor explicativo) a la “escalera” que conduce al éxito laboral**, el cual no exploraron Araujo y Martuccelli (2012a y 2012b). **Se trata del capital metacognitivo**, competencia que implica la habilidad para aprender por cuenta propia y, así, facilita adaptarse a los cambios. Estas destrezas son

fundamentales para sobrevivir en un “ecosistema” empresarial marcado por transformaciones permanentes. En efecto, las habilidades metacognitivas permiten generar capital humano (los nuevos conocimientos técnicos que demanda el campo corporativo a sus funcionarios) y capital cultural (acomodarse al modo de vida y los códigos de interacción de las élites del sector empresarial). Dicho capital cultural, a su vez, facilita la producción continua de redes de contacto (capital social).

En suma, las experiencias y discursos de los egresados entrevistados de ambos grupos revelaron que, en el campo corporativo, existe meritocracia, pero es una forma de **meritocracia condicionada** por otros factores. Ello significa que no se trata de una meritocracia pura, más bien, es un sistema de acceso a las posiciones de alto nivel del sector empresarial que no solo se limita a los logros laborales, sino que demanda de ciertos medios o condiciones. En primer lugar, **el ingreso al sector corporativo está condicionado a poseer las credenciales universitarias que demandan las grandes y medianas empresas**. Ciertamente, esas credenciales mantendrán su capacidad de abrir las puertas del campo corporativo, mientras que las expectativas que son depositadas en ellas se cumplan; es decir, que los practicantes y egresados que poseen esas credenciales evidencien capacidad de respuesta a las demandas de los empleadores.

En segundo lugar, **una vez que se ha insertado al campo corporativo, el individuo debe demostrar que es productivo y evidenciar logros laborales**; de lo contrario, no logrará ascender en la jerarquía de las organizaciones y corre el riesgo de ser despedido. **Sin embargo, esos méritos no bastan**. En efecto, **es necesario saber “vender” esa productividad; así como fabricar una red de contactos funcional a la empleabilidad y al progreso en el mercado de trabajo; lo cual exige desplegar habilidades sociales** que faciliten adecuadas relaciones interpersonales funcionales a la empleabilidad. No solo ello, aproximadamente, desde el quinto año de trayectoria laboral, las competencias blandas comienzan a pesar tanto o más sobre las habilidades técnicas. En otros términos, la meritocracia comienza a ser mediada por los capitales social y cultural funcionales al progreso en el campo corporativo.

En suma, las conclusiones de la presente tesis empatan con las de Araujo y Martuccelli (2012a y 2012b): **en el juego del mérito, es fundamental poseer las credenciales que demanda el mercado de trabajo y “tejer” una red de contactos funcional a la empleabilidad**. Sin embargo, al explorar con mayor detalle la trayectoria laboral de los egresados de la misma universidad (la UP) en un determinado del mercado de trabajo (el corporativo), las experiencias recogidas evidenciaron que **es necesario introducir otras variables en la ecuación que formularon Araujo y Martuccelli (2012a y 2012b)**. Entre otras, destacan **como la endogamia presente entre dichos egresados y, particularmente, el capital metacognitivo**. Este último contribuye a alcanzar méritos en el sector corporativo (gracias a que facilita adaptarse y responder funcionalmente a los cambios del mundo empresarial); además, ayuda a fabricar capital social (debido a que permite producir capital cultural funcional a la construcción de redes de contactos en el campo corporativo).

Ciertamente, los egresados de origen privilegiado, por lo general, habían comenzado a acumular los códigos de interacción característicos de la élite del sector empresarial desde su infancia temprana, debido a las interacciones y los procesos de socialización propios de sus trayectorias familiar y escolar. De este modo, también podían fabricar tempranamente capital social funcional al ascenso en las jerarquías laborales del campo corporativo. Por su parte, los egresados de origen no privilegiado habían sido dotados por su trayectoria universitaria de las credenciales y del capital humano (competencias técnicas) necesarios para el éxito en el mundo de las corporaciones, pero, además, debían asimilar los códigos de interacción característicos de la élite del sector empresarial. Si no lograban, se desaceleraba su progreso laboral, especialmente, luego de los cinco primeros años de trayectoria laboral en condición de egresado. Ello se debe a que, desde esa etapa, las habilidades sociales comenzaban a ser tanto o más importantes que las competencias técnicas para ascender a posiciones de mando en las jerarquías de las organizaciones. Así, la ventaja del grupo de origen privilegiado (la mayor dotación de capitales con la cual iniciaron su trayectoria laboral) permite explicar, que no haya sido encontrada una convergencia plena de trayectorias, una igualdad de destinos a la que se llega desde orígenes sociales disímiles.

Precisamente, la tabla N° 25 ayuda a visualizar por qué los egresados de origen privilegiado estaban destinados a ganar a sus pares de origen no privilegiado la carrera de la trayectoria laboral, lo cual impidió que ocurra un cierre total de las brechas socio-económicas que separaban a ambos grupos. En efecto, dicha tabla permite observar en cuáles trayectorias los egresados de cada grupo producían los capitales funcionales al progreso laboral en el campo corporativo. No solo ello, los signos (las cruces) añadidas a cada trayectoria reflejan su importancia en la producción de cada tipo de capital; así, mientras más intensa fue dicha fabricación en una determinada trayectoria esta última es acompañada de más cruces: +.

Así, en la tabla N° 25, es posible notar que la trayectoria universitaria constituyó un campo en el que ambos grupos de egresados fabricaron o fortalecieron diferentes capitales funcionales al progreso laboral en el sector corporativo. Ciertamente, la mayoría de esos capitales también fueron producidos en otras trayectorias de vida, allí es donde radica la ventaja de los egresados de origen privilegiado: participaron de un mayor número de trayectorias que dotan de capitales funcionales al encumbramiento en el campo corporativo. De este modo, **la tabla N° 25 ayuda a entender, visualmente, por qué los egresados de origen privilegiado avanzaron de modo más acelerado hacia posiciones gerenciales.**

Tabla N° 25
Trayectorias en las cuales cada grupo de egresados produjo o fabrica
capitales funcionales al progreso laboral en el campo corporativo

Capitales funcionales al progreso laboral:	Egresados de	
	Origen privilegiado	Origen no privilegiado
Capital humano (competencias técnicas: conocimientos instrumentales)	Trayectoria escolar ++ Trayectoria universitaria +++ Trayectoria de postgrado + Trayectoria laboral ++	Trayectoria escolar + Trayectoria universitaria +++ Trayectoria de postgrado + Trayectoria laboral ++
Capital simbólico	Trayectoria de escolar ++ Trayectoria universitaria +++ Trayectoria de postgrado +++	Trayectoria universitaria +++ Trayectoria de postgrado +
Capital cultural asociado a la meritocracia (responsabilidad, disciplina, perseverancia, gestión eficiente de los tiempos, etc.)	Trayectoria familiar + Trayectoria escolar ++ Trayectoria universitaria +++ Trayectoria laboral +	Trayectoria familiar ++ Trayectoria universitaria +++ Trayectoria laboral +
Capital cultural asociado a los lazos sociales (trabajo en equipo, habilidades sociales y códigos de interacción de la elite)	Trayectoria familiar +++ Trayectoria escolar +++ Trayectoria universitaria + Trayectoria de postgrado ++ Trayectoria laboral +++	Trayectoria universitaria + Trayectoria de postgrado ++ Trayectoria laboral +++
Capital social	Trayectoria familiar +++ Trayectoria escolar +++ Trayectoria universitaria +++ Trayectoria de postgrado +++ Trayectoria laboral +++	Trayectoria universitaria +++ Trayectoria de postgrado ++ Trayectoria laboral +++
Capital económico (heredado)	Trayectoria familiar +++	
Capital metacognitivo	Trayectoria universitaria +++	Trayectoria universitaria +++

Elaboración: propia

En síntesis, la causa del aventajado progreso en el mercado de trabajo de **los egresados de origen privilegiado** es su mayor dotación de recursos al iniciar la trayectoria laboral. A su vez, dicha ventaja se debe a que **sus cursos de vida se caracterizaron por integrar un número mayor de trayectorias que contribuyen a producir capitales funcionales al progreso laboral en el sector corporativo**. Es decir, su origen social, permitió a los egresados de origen privilegiado participar de un mayor número de campos sociales donde es posible fabricar recursos que contribuyen al éxito en el mercado de trabajo.

Sin embargo, a la luz de los hallazgos de la presente investigación, **resultaría desproporcionado caracterizar al campo laboral corporativo como reproduccionista**. Por el contrario, los testimonios del grupo de origen no privilegiado evidencian progreso laboral sobre la base de méritos y habilidades sociales; así como una clara percepción de estar ubicados en una mejor posición

social en la que estuvieron sus padres a su edad. Ciertamente, la búsqueda constante de logros y progreso fue alimentada por un proyecto parental de movilidad social intergeneracional ascendente. Dicho proyecto no dispuso de los recursos para ubicar a los hijos en un colegio de clase alta, pero suplió ello con **la educación superior** (en este caso, la obtenida en la Universidad del Pacífico), la cual, **para los egresados de origen no privilegiado, funcionó como un dispositivo o mecanismo que desempeñaba un rol equivalente o más potente que el que cumplía el colegio de clase alta para los sectores de origen privilegiado.**

No solo ello, los hallazgos de la presente investigación han permitido identificar una vía adicional a la cual acudieron algunos egresados de origen no privilegiado para escapar de las desventajas en materia de acumulación temprana de capitales y de las influencias de los lazos tradicionales en el campo laboral corporativo peruano. Se trata de realizar estudios de postgrado en el extranjero e insertarse en empresas de las sociedades del Norte. En esta vía, pesan más los méritos, pero implica esfuerzos adicionales, como el financiamiento de los estudios y asumir el riesgo de desligarse del mercado laboral local si se trataba de estudios a tiempo completo. Ciertamente, la credencial, las experiencias y el capital humano que generaba la UP facilitaban los primeros pasos en esta vía: la postulación y admisión a postgrados del exterior. No obstante, quienes asumían el desafío de insertarse al mercado laboral de sociedades del Norte, debían superar una cadena de retos que iban más allá del financiamiento de los estudios: destacar académicamente en sus postgrados, fabricar capital social (*network*) en dicha experiencia, obtener prácticas profesionales en empresas del exterior que les permitieran demostrar sus habilidades y sobresalir en estas últimas. Esa era la vía general para fabricar capitales que faciliten insertarse al campo laboral corporativo del país donde realizaron su postgrado o a una empresa multinacional que les abriera las puertas al mercado de trabajo globalizado.

2.4 La correspondencia: un modelo teórico para entender el aporte de la trayectoria universitaria a la reducción de las brechas de origen

El presente capítulo presenta cuatro secciones. La primera se concentra en entender tanto el proceso como las señales de la reducción de las brechas socio-económicas que separaban a los dos grupos de egresados entrevistados cuando iniciaron sus estudios superiores. Asimismo, sintetiza los factores que explican por qué no ocurrió un cierre total de esas brechas. La segunda sección analiza un conjunto de indicios de que la Universidad del Pacífico genera un aporte diferencial, frente otras universidades, en materia de inserción y avance en el campo corporativo. Por su parte, la tercera sección presenta un modelo de correspondencia que facilita explicar por qué la UP genera un aporte diferencial (efecto neto) sobre el progreso laboral y, de este modo, contribuye a la reducción de las brechas de origen. Finalmente, la cuarta sección detalla las limitaciones y supuestos a considerar antes de extrapolar el modelo teórico de correspondencia propuesto.

2.4.1 Las señales de la reducción de las brechas asociadas al origen socio-económico

La presente investigación ha comparado las trayectorias laborales de dos grupos de egresados de la Universidad del Pacífico de disímiles procedencias sociales. Dicha organización educativa está especializada en la formación en Economía y Negocios. Sus pensiones de estudios, en promedio, se encuentran entre las más caras del Perú. De este modo, la tesis ha encontrado que las brechas asociadas al origen socio-económico que separaban a los dos grupos se reducen a lo largo de la trayectoria laboral de los egresados, pero no se cierran totalmente.

Uno de los grupos cuyos cursos de vida fueron analizados abarca a los egresados de origen privilegiado de la UP. Se trata de individuos provenientes de los diez colegios más caros del país y a quienes les fue asignada la escala más alta de pensiones al ingresar a la Universidad. Conviene insistir que el calificativo de “privilegiado” responde a la premisa de que, en una sociedad del Sur como la peruana, constituye un “privilegio” poseer la capacidad de pagar, durante todos años que dura la trayectoria escolar un colegio de alto costo, el cual ofrece una educación parcial o intensamente globalizada.

En el otro grupo, se encuentran los egresados de la UP que iniciaron sus estudios superiores el mismo año que los de origen privilegiado, pero provienen de colegios que no pertenecen a los 50 más caros del Perú. Ellos pudieron estudiar en la UP gracias a becas, subvenciones o a un gran esfuerzo laboral de sus padres que les permitió generar recursos para pagar la escala más baja de pensiones. Para los fines de la presente investigación, los miembros de este segundo grupo han sido designados como “de origen no privilegiado”.

Ciertamente, **los egresados de ambos grupos**, a pesar de sus disímiles orígenes sociales, **lograron insertarse en el sector corporativo y llegaron a posiciones de mando luego de casi 15 años de trayectoria laboral** (que

incluyen los años en los cuales realizaron prácticas preprofesionales). **Sin embargo, la inserción y el avance hacia las posiciones gerenciales fueron más acelerados en los egresados de origen privilegiado. La causa de ello es el mayor stock de capitales** con el cual desarrollaron la transición de la trayectoria universitaria a la laboral. En efecto, los recursos de sus familias les permitieron asistir a colegios que, en términos comparativos, los dotaron una mejor base de conocimientos para enfrentar los desafíos académicos de la Universidad. Ello, a su vez, les facilitó obtener un mejor desempeño al inicio de sus estudios superiores y, en consecuencia, redujo la probabilidad de que sean expulsados de la UP a causa de bajo rendimiento académico. Además, durante sus primeros años en la UP, tendían a desaprobado menos asignaturas que sus pares de origen no privilegiado; por ello, acumularon prontamente los créditos académicos necesarios para poder iniciar prácticas preprofesionales. De allí que, en su mayoría, los egresados de origen privilegiado se insertaron al mercado laboral (iniciaron sus prácticas preprofesionales) antes que sus pares de origen no privilegiado.

Otra ventaja de los egresados de origen privilegiado de la UP es que los hogares, colegios y entornos de los cuales procedían les permitieron acumular un volumen de capital social que resultó muy funcional a la inserción y al progreso en el campo laboral corporativo. En otros términos, su origen socio-económico les brindó, desde edad temprana, redes de contactos que les facilitaron conseguir prácticas preprofesionales y trabajos en corporaciones. En cambio, sus pares de origen no privilegiado acudieron, mayoritariamente, a la bolsa de empleo de la Universidad del Pacífico para conseguir sus prácticas preprofesionales y sus primeros empleos. Ello se debe a que, al momento de realizar la transición de la trayectoria universitaria a la laboral, no poseían una red de contactos con altos mandos y funcionarios de las corporaciones tan extendida como sus pares de origen privilegiado.

Adicionalmente, los hogares, colegios y entornos de procedencia de los egresados de origen privilegiado les facilitaron la interiorización temprana de los códigos de interacción (habitus) de la clase alta. Dicho capital cultural les abrió aun más las puertas al momento de postular a trabajos o competir por ascensos en las corporaciones que concentran a la élite económico-empresarial del país. Por ejemplo, cuando eran entrevistados como parte de los procesos de selección de personal, fácilmente, sintonizaban con los entrevistadores y los altos funcionarios de las empresas por razones de afinidad cultural: modos de vida similares, intereses comunes en actividades deportivas o de ocio, entre otros.

No solo ello, un alto porcentaje de los egresados del grupo de origen privilegiado ya había obtenido un grado de maestría en negocios al momento de ser entrevistados. Además, la mayoría de ellos había realizado dichos estudios en el extranjero. Ese avance fue facilitado por el mayor capital económico de sus familias de origen, su sólida base de formación escolar en idioma inglés y su acelerado ascenso en la jerarquía de las empresas al inicio de sus trayectorias laborales (lo cual, a su vez, les ayudó a acumular tempranamente el capital financiero necesario para realizar sus estudios de postgrado). Adicionalmente, su mayor dotación de recursos económicos les permitió dejar de trabajar mientras estudiaban sus maestrías y, así, concentrarse en el proceso de

aprendizaje. Es más, varios de los entrevistados de origen privilegiado realizaron sus MBA (*master of business administration*) en alguna de las “M7” (sigla que identifica a las siete escuelas de negocios de los EE.UU. de mayor prestigio). Ello resulta relevante para el progreso laboral en el campo corporativo, ya que las posiciones de alto mando en las oficinas centrales de diversas grandes corporaciones (en especial, extranjeras), prácticamente, están reservadas para quienes egresaron de las más prestigiosas escuelas de negocios de EE.UU. y los países europeos.

En cambio, al momento de ser entrevistados, el porcentaje de los egresados del grupo de origen no privilegiado que había obtenido un grado de maestría en negocios era menor que el de sus pares de origen privilegiado. Además, la mayoría de entrevistados del primer grupo siguieron trabajando mientras estudiaban su postgrado. La combinación de estudios de maestría con su actividad laboral, por un lado, les permitía seguir generando los ingresos monetarios que necesitaban para pagar dichos estudios. Por otro lado, evitaba que se desliguen del mercado de trabajo, ya que ello implicaba asumir el riesgo de dificultades para la recolocación en el campo corporativo terminado el postgrado. Sin embargo, dicha combinación llevaba a reducir la concentración en su proceso de aprendizaje de los contenidos enseñados en el postgrado.

En suma, tal como fue planteado anteriormente, a manera de metáfora, **los egresados de origen privilegiado iniciaron la carrera de 1.000 metros de la trayectoria laboral con 200 o más metros de ventaja** respecto de sus pares de origen no privilegiado. **De allí que la brecha asociada al origen socio-económico no se haya cerrado en el campo laboral corporativo; sin embargo, se redujo.** Ello quiere decir que, en términos generales, dicha brecha se mantuvo durante las trayectorias familiar (de origen), escolar y universitaria. Sin embargo, disminuyó durante la trayectoria laboral.

Para entender el proceso de reducción de la brecha de origen socio-económico, es importante comenzar destacando que el campo corporativo no solo abarca a las grandes y medianas empresas locales del sector formal de la economía, sino también a las corporaciones extranjeras con sedes en el Perú. Precisamente, en ese ámbito: en el mercado de trabajo (es decir, en la trayectoria laboral), es que ha ocurrido la reducción de las brechas asociadas a la posición social de sus familias de procedencia. **Una primera señal de dicha reducción es que los egresados de origen no privilegiado, al momento de ser entrevistados, ya ocupaban posiciones de mando en las jerarquías de las empresas donde trabajaban. Dichas posiciones eran más elevadas que aquellas alcanzadas por sus padres a lo largo de toda su trayectoria laboral.**

A la mejora en las posiciones en las jerarquías de las empresas, debe ser sumada la percepción de movilidad social ascendente imperante entre los egresados de origen no privilegiado, la cual puede ser asociada al tipo y nivel de gasto que realizan. En efecto, el consumo de bienes y servicios de dichos egresados los ubicaba en una mejor posición social que la de sus progenitores. Por ejemplo, a diferencia de sus padres, era común que los entrevistados salgan de vacaciones al exterior. Algo similar ocurría con los

gastos de inversión: sus antecesores residían en distritos de clase media o de sectores populares; en cambio, las casas o departamentos de los entrevistados se ubican en distritos mayoritariamente ocupados por sectores acomodados. Ciertamente, algunos viven en el extranjero. En efecto, al momento de ser entrevistados, algunos egresados de origen no privilegiado residían en sociedades del Norte, estudiando sus maestrías o laborando en corporaciones allí ubicadas.

También, están asociadas a la percepción de movilidad social ascendente intergeneracional las comparaciones que realizaron los entrevistados de su progreso educativo con el de sus padres, incluso, con el de sus abuelos. Ciertamente, **en promedio, el máximo nivel de estudios alcanzado por los egresados de origen no privilegiado fue mayor que el de sus progenitores.** En efecto, varios de los padres de los entrevistados de dicho grupo no realizaron estudios superiores o no los completaron. Además, los padres que sí culminaron sus estudios superiores, en su mayoría, los siguieron en institutos, en universidades públicas o en universidades privadas de bajo costo. Adicionalmente, ocho de los 14 entrevistados del grupo de origen no privilegiado que terminaron laborando en el sector empresarial ya habían concluido o estaban realizando estudios de maestría al momento de ser entrevistados, la mitad de ellos en el extranjero. En cambio, solo una minoría de sus progenitores realizó estudios de maestría: solo tres de las madres alcanzaron ese nivel y ninguno de los padres. Finalmente, **los egresados de origen no privilegiado que ya eran padres al momento de ser entrevistados habían matriculado a sus hijos en colegios que están entre los cincuenta más caros del país. A su vez, quienes tenían hijos en edad preescolar o deseaban ser padres compartían los mismos planes.**

En otros términos, **los egresados de origen no privilegiado no estaban destinados a ganar a sus pares de origen privilegiado la carrera de la trayectoria laboral.** Sin embargo, al momento de ser entrevistados, los primeros ya **ocupaban posiciones de mando en el campo corporativo. Ese avance los distancia sustancialmente de sus condiciones de origen socio-económico.** Parte de esa reducción de brechas se debe al empuje y esfuerzo desplegados por los egresados de origen no privilegiado con el objetivo de destacar y progresar académica y laboralmente. Ello no significa que, en el campo corporativo, hayan dejado de pesar los lazos sociales tradicionales, los cuales están asociados a la raza, el género, el “argollismo” y el origen social. Sin embargo, **la inserción y el progreso de los egresados de origen no privilegiado en grandes y medianas empresas (varias de ellas corporaciones multinacionales) se debe a que, en dicho campo laboral, existen criterios meritocráticos que premian los logros laborales:** productividad y resultados destacados en materia de las metas que impone la organización. Se trata de logros que los entrevistados alcanzaron sobre la base de responsabilidad, compromiso, empeño y entrega enérgica a las obligaciones del puesto y a los objetivos de la empresa.

Detrás de dichos esfuerzos y logros, estaba la presión ejercida por las aspiraciones de sus padres. Así, **la búsqueda constante de méritos académicos y progreso laboral que caracteriza a los egresados de origen**

no privilegiado fue alimentada por un proyecto parental de movilidad social intergeneracional ascendente. Dicho proyecto **también estaba presente en los testimonios de los egresados de origen privilegiado**, aunque no solo apuntaba a la movilidad social ascendente, sino también a mantener las condiciones socio-económicas de origen (evitar la movilidad social descendente).

En efecto, de los testimonios recogidos, se desprende que las aspiraciones de sus padres contribuyeron a forjar tanto la identidad y las ambiciones del entrevistado como las de sus hermanos. Así, la mayor parte de los egresados de ambos grupos de la muestra describieron a sus hermanos como personas muy empeñosas y comprometidas con las obligaciones de sus respectivas trayectorias educativas y laborales. Resulta natural desprender que esos niveles de responsabilidad y esfuerzo fueron motivados por la interiorización de las aspiraciones de sus padres. No solo ello, según los entrevistados, ese nivel de compromiso también caracterizaba a sus hermanos que no eran egresados ni estudiantes de la Universidad del Pacífico. De este modo, se evidencia el peso que ejercía sobre los hijos el proyecto parental de movilidad intergeneracional ascendente por méritos educativos y logros laborales. Ciertamente, en el grupo de origen no privilegiado, los egresados de la UP tendían a manifestar que su progreso laboral era mayor que el de sus hermanos. Ello no necesariamente ocurría en el grupo de origen privilegiado, pero no es posible afirmar que sea un síntoma de falta de “contagio” de las aspiraciones de los padres sobre las ambiciones y conductas de este último grupo de egresados.

Entre los componentes del proyecto parental, están la presión ejercida por los padres sobre sus hijos para que estos últimos alcancen un elevado rendimiento escolar. Dicha presión se asociaba a exigencias rutinarias de los padres: que sus hijos se dediquen comprometida y disciplinadamente a sus estudios. A ello, debe ser sumado el permanente monitoreo que aplicaron los progenitores al rendimiento escolar de sus hijos y, en algunos casos, a su desempeño universitario. Otro componente del proyecto parental fue el control que ejercieron los padres sobre las decisiones asociadas con la trayectoria escolar de los entrevistados; por ejemplo, permitir que sus hijos realicen actividades extraacadémicas (deportivas o artísticas), siempre y cuando, no afecten sus resultados académicos. Además, los padres presionaron a sus hijos para que estudien carreras que consideraban “rentables” y, consecuentemente, limitaron que opten por carreras que no eran lucrativas según las representaciones sociales de los progenitores. Incluso, algunos padres prohibieron expresamente a sus hijos estudiar esas carreras. No solo ello, diversos padres solían vigilar el perfil de las amistades de sus hijos, así como a sus enamoradas o enamorados. En ese caso, procuraban que los amigos y la pareja de sus hijos sean estudiosos y/o con proyecciones de seguir carreras “rentables”. También pretendían que la sociabilidad no consuma excesivamente el tiempo que debía ser destinado a los estudios.

Resulta evidente que **el proyecto parental al que fueron sometidos los egresados de origen no privilegiado carecía de los recursos para matricularlos en un colegio de clase alta, pero suplió ello con la educación superior.** En el caso de la presente investigación, se trató de la formación y la

credencial obtenidas en la Universidad del Pacífico. **Así, para dichos egresados, la universidad “de élite” funcionó como un dispositivo o mecanismo que desempeñaba un rol equivalente o más potente que el que cumplía el colegio de clase alta para los sectores de origen privilegiado.**

Ciertamente, sería erróneo explicar todo el progreso laboral de los egresados de origen no privilegiado mediante las aspiraciones, decisiones y conductas que indujo en ellos el proyecto parental. En efecto, la presente investigación encontró que las experiencias la trayectoria universitaria implicaron un aporte significativo sobre el ingreso al campo corporativo y el avance en el mismo. Dicha trayectoria también contribuyó sustancialmente al progreso laboral de los egresados de origen privilegiado. De allí que, a continuación, sean descritos los indicios de que la Universidad del Pacífico genera un aporte diferencial, frente otras universidades, en materia de inserción y avance en el campo corporativo.

2.4.2 El aporte de la Universidad del Pacífico al progreso laboral

Para determinar con precisión si la formación de la UP generó mayores ventajas laborales a sus egresados que otras universidades hubiera sido necesario realizar un estudio comparativo de las trayectorias laborales de los egresados de diversas organizaciones de educación superior. En términos puntuales, deberían haber sido comparados el progreso en el mercado de trabajo de los egresados de la UP con el de sus pares de similar origen social que estudiaron las mismas carreras en otras universidades. No solo ello, para producir resultados más rigurosos hubiera sido necesario realizar incluir en la comparación a los egresados de universidades consideradas de élite, así como a individuos peruanos que realizaron estudios de pregrado en el extranjero y regresaron al Perú a trabajar. Esta limitación metodológica dificulta estimar de modo preciso el aporte diferencial de la UP en el mercado laboral. Sin embargo, gracias a los datos levantados en el trabajo de campo, han sido identificadas siete señales de la ventaja que generan la formación y las experiencias que facilita la Universidad del Pacífico. Las primeras cinco podrían llegar a ser ubicadas como indicios, aunque las dos últimas constituyen una señal más sólida del aporte diferencial de la UP.

Una primera señal de la ventaja diferencial de la UP, asociada a su impacto formativo, es que los entrevistados de ambos grupos experimentaron pocos desafíos “académicos” en sus maestrías; particularmente, cuando los comparaban con los retos que les impuso la UP. Esa dotación de capital humano cobra mayor relevancia cuando es considerado que los egresados de los dos grupos de origen social realizaron sus postgrados en escuelas de negocios de prestigio, tanto del Perú como del extranjero. No solo ello, varios entrevistados revelaron que ocuparon los primeros puestos de sus maestrías, incluso, quienes no se graduaron con honores al terminar la UP. En otros términos, la base de conocimientos previos que generó la formación de la Universidad fue muy funcional al éxito en los postgrados. Ello abarca desde los contenidos instrumentales hasta el empeño académico, pasando por el método de estudio. Para dimensionar adecuadamente ese efecto formativo, conviene recordar los testimonios sobre la trayectoria escolar, ya que, en su mayoría, los entrevistados

sintieron que sus colegios no les habían brindado la base de conocimientos necesaria para superar con pericia los retos académicos que enfrentaron durante sus primeros años de estudios en la UP. Ciertamente, los egresados de origen no privilegiado sintieron más intensamente ese aporte del efecto de la formación escolar.

Otro indicio de las ventajas formativas de la Universidad del Pacífico sobre la trayectoria laboral es que ninguno de egresados con los cuales el autor de la presente tesis entró en contacto directamente (por vía telefónica), para solicitarles participar en la investigación, rechazó ser entrevistado. Es más, ninguno estaba en condición de desempleo (salvo un caso que temporalmente se encontraba en condición de trabajadora desanimada, es decir, no estaba buscando activamente empleo). Si hubieran sido encontrados entrevistados que rechazaran ser entrevistados, podría tratarse de casos de egresados en condición de desempleo o de empleo precario que no desean ser entrevistados para no ser estigmatizados y/o por su disgusto con la “débil formación recibida” en la Universidad y las escasas oportunidades laborales que les brindó. Este supuesto cobra mayor relevancia cuando es considerado que el entrevistador es profesor de la UP, por lo cual podría ser pensado que, para algunos entrevistados, encarnaría a la Universidad. Por el contrario, en términos generales, fueron recogidos reconocimientos a las opciones laborales que les brindó la UP y, en relación con ello, agradecimientos a la formación allí recibida.

Un indicio adicional del aporte diferencial de la Universidad del Pacífico sobre el progreso laboral es que, tanto para los egresados que trabajaban en Perú como para quienes lo hacían en el extranjero, la pandemia del COVID-19 no constituyó una crisis o un quiebre en sus trayectorias laborales. En efecto, la muestra de entrevistados, sin importar su origen social, evidenció cierta “inmunidad” al desempleo durante la pandemia. Ello ocurrió a pesar del colapso de la economía peruana y de que, en términos laborales, las estadísticas nacionales mostraron que la población con estudios universitarios fue la más golpeada por dicha crisis.

También constituye un indicio del aporte diferencial de la Universidad del Pacífico sobre el progreso laboral la marcada ausencia, entre sus egresados entrevistados, de una sensación de inconsistencia posicional. Se trata del reducido temor a la movilidad social descendente, la cual es muy característica de los individuos de las sociedades del Sur (Araujo y Martuccelli 2012a: 128). Ciertamente, las élites no suelen sentir agudamente inconsistencia posicional, pero llamó la atención que la mayoría de los egresados de origen no privilegiado tampoco sintieran fuertes riesgos de movilidad social descendente y consideraran que estaban sólidamente arraigados en la posición social que habían alcanzado. En consecuencia, dado que uno de los factores asociados a la trayectoria laboral que más vincula a los dos grupos de entrevistados son los estudios en la misma universidad durante el mismo período, es posible considerar que uno de los efectos diferenciales de la Universidad del Pacífico es que reduce significativamente los sentimientos de inconsistencia posicional.

Otro indicio del efecto diferencial de la UP sobre la trayectoria laboral es que los egresados que decidieron iniciar emprendimientos fueron motivados por razones de tipo voluntario y no por falta de oportunidades de empleo en el sector

corporativo. Ello contrasta con la realidad que enfrentan los egresados de las denominadas “universidades-empresa”. Precisamente, Leonor Lamas (2015: 128 y 132-133) realizó un recuento etnográfico de los cursos y actividades de formación personal de una de las cinco universidades privadas con mayor número de estudiantes, donde la masificación de su alumnado no se debe necesariamente a su buena calidad educativa. Precisamente, esta organización exhibe una identidad emprendedora, pero el imperativo de emprender es presentado como una estrategia clave para prevalecer sobre estructuras de dominación, como la clase y la raza, las cuales dificultarían a sus egresados ascender como empleados de una gran empresa. En cambio, los exalumnos de la Universidad del Pacífico que participaron en la presente tesis sí consiguieron insertarse a grandes y medianas empresas; así como avanzar en ellas hacia posiciones de mando. De allí que sus emprendimientos, o sus aspiraciones por iniciarlos, fueran voluntarios y no hayan sido forzados por el rechazo del campo corporativo a su raza, a su origen social o a su credencial universitaria, ni a su baja productividad o falta de logros laborales. Ello emite señales de un aporte diferencial de la UP en el mercado de trabajo.

Ciertamente, los indicios anteriores podrían ser encontrados en otras universidades de élite locales y de mucho prestigio en el campo corporativo. Sin embargo, existe otra señal que está libre de interpretaciones credencialistas: todos los egresados de la UP que se insertaron al mercado laboral de las sociedades del Norte han avanzado en la jerarquía de las empresas y sus experiencias evidencian una alta empleabilidad. Dicho avance hacia posiciones de mando de corporaciones del extranjero se evidenció sin importar el origen social del egresado. Este hallazgo cobra mayor relevancia si es considerado que es poco probable que la Universidad del Pacífico sea muy conocida por las áreas de reclutamiento y selección de personal de países ubicados fuera de América Latina.

No solo ello, la posibilidad de que la credencial de la UP sea señalizador de calidad formativa y alta productividad en las sociedades del Norte se diluye si es considerado que, al acudir al buscador de páginas web de Google, es posible identificar universidades con la denominación “del Pacífico” en todos los países de América del Sur con acceso directo al Océano Pacífico; es decir, además de la UP peruana, existen universidades “del Pacífico” en Colombia, Ecuador y Chile; aunque la última fue cerrada en el año 2019 (Consejo Nacional de Educación de Chile 2019). Ciertamente, ello puede complicar, a los empleadores corporativos de las sociedades del Norte, la asociación de la credencial de la Universidad del Pacífico del Perú a un valor simbólico o a otros capitales que serían característicos de sus egresados, dicho de otro modo, relacionar a la UP peruana con un perfil de desempeño. De allí que es posible concluir que el progreso laboral en el exterior de los egresados de la Universidad del Pacífico del Perú estaría asociado a sus méritos laborales.

Conviene considerar que la señal previa puede ser asociada a rasgos como el empuje, el esfuerzo y la dedicación de los egresados de la Universidad del Pacífico que desarrollaron por las expectativas y presiones de sus padres, particularmente, entre aquellos de origen social no privilegiado. No obstante, si todo su progreso laboral hubiera sido causado por las aspiraciones, las

decisiones y las conductas que indujo en ellos el proyecto parental, el avance de sus hermanos en el mercado de trabajo habría sido similar. Sin embargo, **los testimonios recogidos apuntan a que los egresados de la UP de origen no privilegiado progresaron más que sus hermanos que estudiaron en otras universidades. Ello evidenciaría que existe un aporte de la formación de la UP sobre el ascenso laboral de los entrevistados de origen no privilegiado y la consecuente reducción de la brecha socio-económica con sus pares de origen privilegiado. No solo ello, a la vez, mostraría que ese aporte es mayor que el de otras universidades.**

2.4.3 Un modelo teórico para entender el aporte diferencial de la UP: la correspondencia

A partir de las señales previamente discutidas, es posible desprender que el blindaje frente a problemas laborales que experimentaron los entrevistados se asocia al nivel de empleabilidad de las carreras que estudiaron y, sobre todo, a la acumulación de capitales que les facilitó su trayectoria educativa en la Universidad. No solo se trata del capital humano que allí generaron y del valor simbólico de su credencial universitaria, sino también de las formas de capital cultural y social fabricados durante su trayectoria universitaria y en las primeras posiciones laborales del campo corporativo a cuyo acceso contribuyó significativamente su condición de egresados de la UP.

Para entender con mayor precisión la razón de la ventaja diferencial de la Universidad del Pacífico sobre las trayectorias laborales, conviene identificar aquellos factores asociados a la trayectoria universitaria que, según los entrevistados de ambos grupos de origen social, contribuyeron significativamente a su inserción y avance en el campo corporativo. Para ello, el modelo teórico-analítico que será planteado se basa en la Teoría de la Correspondencia de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1977).

Tal como fue explicado en la subsección 1.1.1.3, que analizó la relación entre el sistema educativo y las desigualdades laborales, Bowles y Gintis diseñaron un modelo reproductor de las inequidades sociales, según el cual el sistema educativo sometía a los trabajadores a las necesidades del capitalismo. La piedra angular de dicho modelo es el “principio de correspondencia”, el cual, en síntesis, proponía que la instrucción escolar de los EE.UU. había sido organizada de modo tal que empataba con las demandas de su mercado laboral (Bowles y Gintis 1977: 101). De este modo, el sistema educativo integraba a los jóvenes al sistema económico, ya que las relaciones sociales que se desarrollaban en las escuelas eran similares a las relaciones sociales que caracterizaban al sector productivo. Allí, radicaba la “correspondencia”, empate o semejanza entre los sistemas educativo y laboral: la instrucción escolar no solo acostumbraba al alumno a la disciplina del lugar de trabajo, sino que desarrollaba tipos de comportamiento personal e identificaciones de clase social que resultaban esenciales para la adecuación al puesto de trabajo. Por ejemplo, los mecanismos de motivación practicados en las escuelas, basados en sistemas de calificaciones y otras recompensas externas, eran similares a los mecanismos que aplican los empresarios para incentivar la productividad de sus trabajadores.

Además, la relación autoritaria entre los profesores y sus estudiantes, así como la relación entre las autoridades de la escuela y sus alumnos, equivalían a la relación entre el empresario y sus trabajadores. De este modo, las relaciones jerárquicas imperantes en la escuela replicaban la división jerárquica del mundo laboral (Bowles y Gintis 1977: 131).

La correspondencia entre los sistemas educativo y productivo planteada por Bowles y Gintis (1977: 131) calza con los hallazgos de la presente investigación. En efecto, el trabajo de campo encontró vínculos, por semejanza, entre ambos sistemas (los cuales pueden haber sido establecidos intencionalmente o no⁴⁰⁰). En primer lugar, existe un nexo sectorial: actualmente, la élite local ya no se encumbra a través del ascenso laboral en los estudios de abogados⁴⁰¹, sino escalando en la jerarquía de las grandes corporaciones. De allí que egresar de una universidad que tradicionalmente ha formado a la élite económica-empresarial del país constituya una ventaja para el progreso en el campo corporativo y el acceso a posiciones de élite.

Asimismo, según la Teoría de la Correspondencia, el sistema educativo también desarrolla tipos de comportamiento personal e identificaciones de clase social que son esenciales para la adecuación al puesto de trabajo. Ello aplica al caso de los egresados de la UP, cuya experiencia universitaria fue fundamental para consolidar su fe en las reglas del libre mercado y en la función que cumplen las empresas en la generación de bienestar individual y colectivo. De este modo, su trayectoria universitaria los preparó para que el sector empresarial, particularmente, el campo corporativo, constituya su hábitat; esto es, un paraje cuyas condiciones son apropiadas para desarrollarse: un ambiente en el cual se sienten cómodos. En efecto, el campo laboral corporativo que ha emergido de la globalización, más allá de sus particularidades de tipo nacional o regional, resulta amigable y natural a quienes creen en los fundamentos del libre mercado.

Otro nexo o correspondencia entre la formación de la Universidad del Pacífico y las exigencias laborales de las grandes y medianas empresas se asocia a la producción de capital humano. En efecto, la UP generó conocimientos técnicos muy valorados por el campo corporativo, como el dominio de softwares fundamentales para la solución de los problemas que suelen enfrentar las empresas, así como sobresalientes habilidades informáticas que resultaban muy funcionales para superar los retos cotidianos y estratégicos de las corporaciones. Las asignaturas de la Universidad también contribuyeron a desarrollar un conocimiento holístico de las áreas funcionales de las grandes y medianas empresas, así como pensamiento crítico y habilidades analíticas.

⁴⁰⁰ Para determinar si los vínculos, por semejanza, entre la experiencia formativa que ofrece la UP y los rasgos del campo corporativo fueron establecidos intencionalmente o no, sería necesario realizar otro tipo de estudio: una investigación sociológica de tipo organizacional, orientada a explicar las motivaciones y razones que dirigieron la configuración de los currículos formal y oculto de la Universidad del Pacífico.

⁴⁰¹ Ello ocurre, incluso, en el caso de los estudios de abogados más prestigiosos, los cuales han pasado a ser un soporte de las grandes empresas.

Dichas competencias son muy demandadas por el campo corporativo, especialmente, al inicio de la trayectoria laboral de sus funcionarios.

Sin embargo, el empate más sólido de la Universidad con el sector empresarial fue producto del currículo oculto de la UP, lo cual calza con los planteamientos de Jurjo Torres:

Las exigencias académicas del *currículum* oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del *currículum* oculto. Los castigos o recompensas que aparentemente tendrían pertinencia con dimensiones de la formación humana más altruistas, logran su verdadero significado una vez que indagamos en el *currículum* oculto. Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista (2005: 61).

En esa línea, se encuentran los testimonios de los egresados, quienes reconocían **el elevado impacto de la exigencia académica de la Universidad en materia de producción de capitales funcionales a la inserción y al progreso en el campo corporativo**. En términos precisos, la dificultad que caracterizó a las asignaturas más técnicas de sus carreras (los cursos de Matemáticas, Estadística, Economía, Contabilidad y Finanzas del currículo oficial) forzó a los egresados a una entrega plena a sus obligaciones académicas e, incluso, a ejercer un sobreesfuerzo en materia de estudio. Ello desarrolló, durante la trayectoria universitaria de los entrevistados, actitudes y valores muy demandadas por el sector corporativo: **responsabilidad, compromiso, dedicación, empeño, perseverancia, empuje, ímpetu, entrega enérgica a las obligaciones, orientación a los logros y gestión eficiente de los tiempos; así como la resiliencia y el (auto)control del estrés**. Esas competencias han sido funcionales a lo largo de toda su trayectoria laboral.

Incluso, **algunos de los entrevistados que forzaron sus límites en materia de estudio durante su trayectoria universitaria, terminarán forzando sus límites en materia de dedicación a sus obligaciones durante su trayectoria laboral. Ello los llevó a formas de adicción al trabajo que son agrupadas bajo la noción del “workaholic”**. Se trata de una dependencia, la cual, a diferencia del consumo de drogas ilegales en el lugar de trabajo, no es plenamente censurada por el capitalismo de libre mercado. Así, desde una perspectiva más negativa para el desarrollo pleno del individuo, constituye otra evidencia del vínculo o correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral.

En consecuencia, los procesos que desarrollaron los entrevistados para acumular capital humano (típicamente, las actividades que realizaron para aprender y aprobar las asignaturas más desafiantes de las carreras de Economía y Negocios), simultáneamente, les permitieron generar cierto tipo de capital cultural muy funcional para el progreso en el campo laboral corporativo. De este modo, se cumple un rasgo fundamental de la Teoría de la Correspondencia de Bowles y Gintis (1977: 131): el sistema educativo integra a los jóvenes al sistema económico, ya que los procesos de instrucción acostumbran al alumno a la disciplina del lugar de trabajo y producen comportamientos que son esenciales

para la adecuación a las posiciones en el mercado laboral. Igualmente, **la cultura de la UP, caracterizada por la competencia extrema, también facilitó que se integren a un campo corporativo marcado por la fuerte competitividad.** La cultura competitiva de la Universidad también alimentó la ambición y el anhelo de progreso de sus egresados; además, elevó sus aspiraciones laborales. Se trata de rasgos que suelen ser premiados por el campo corporativo, cuando se traducen en productividad y logros.

La correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral también ocurrió debido al desinterés que aparentaban sus profesores cuando las tasas de desaprobación de sus asignaturas eran elevadas. A dicho clima universitario, debe ser añadida la falta de soportes de tipo organizacional (como sistemas de tutoría, políticas de discriminación positiva, clases de reforzamiento o comunidades de aprendizaje) que contribuyan a superar los desafíos académicos. **De este modo, fue necesario que los estudiantes desarrollen, por cuenta propia, habilidades y estrategias para vencer los retos universitarios. Ello los preparó para enfrentar los desafíos propios de los mercados de trabajo competitivos (e, incluso, hostiles).** Se trata, particularmente, de los retos que impone el campo corporativo que se ha desarrollado en diversas sociedades del Sur que han implementado, en diverso grado, reformas de mercado (como la chilena, la colombiana o la peruana). Conviene recordar que solo la quinta parte de los entrevistados terminó desarrollando sus trayectorias laborales en el extranjero. El resto ha trabajado fundamentalmente en el Perú⁴⁰².

En adición, **el sistema de “selección” estipulado en el reglamento de estudios de la UP (sumado a la dificultad de los diversos cursos filtro que enfrentaron)** representó, para diversos entrevistados, una constante amenaza de expulsión de la Universidad **por bajo rendimiento académico.** Sin embargo, ello los acostumbró a enfrentar un campo laboral marcado por elevadas exigencias en los procesos empresariales de reclutamiento, selección, evaluación de desempeño de recursos humanos. Se trata de un segmento del mercado de trabajo que penaliza (expulsa) a quienes no generan valor a las empresas ni alcanzan las metas que sus empleadores les imponen. Ello otorga un carácter “militar” a la trayectoria laboral en el sector corporativo.

Ciertamente, la interpretación del campo corporativo como un sector “militarizado”, no debe dejar de reconocer que la correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral también fue alimentada por las presiones del proyecto parental. En términos precisos, el análisis de los cursos de vida de los egresados revela que sus trayectorias escolares y universitarias fueron “militarizadas” por las directrices parentales (y, en el caso de la UP, además, por sus políticas de “selección”). Dichas trayectorias educativas se encontraron con **una trayectoria laboral que era sentida como “militarizada”, debido al continuo sometimiento a sistemas de evaluación y otros esquemas de incentivos que aplican las corporaciones** para determinar, no solo ascensos y promociones, sino también la continuidad en el puesto.

⁴⁰² Diversos entrevistados siguieron sus estudios de maestría en el exterior, pero se repatriaron luego de culminarlos. Incluso, uno de los entrevistados que labora en el extranjero terminó laborando en la sede de una corporación multinacional ubicada en un país fronterizo con el Perú.

No solo ello, ante la ausencia de soportes organizacionales brindados por la Universidad, los entrevistados fueron forzados a enfrentar los desafíos académicos con estrategias como el estudio en grupo, la cual, sumada a los espacios de sociabilidad que generaron dentro de la Universidad, les permitió fabricar capital social. De modo similar, el campo corporativo les exigió trabajar en equipo y, sobre todo, construir redes de contactos funcionales al progreso en el mercado laboral. Ciertamente, el *network* generado en la Universidad les facilitó insertarse y progresar en el campo corporativo. Ese efecto fue potenciado por la endogamia que caracteriza a los egresados de la UP; quienes prefieren contratar exalumnos de su misma universidad y, muchas veces, ejercen mentoría sobre ellos.

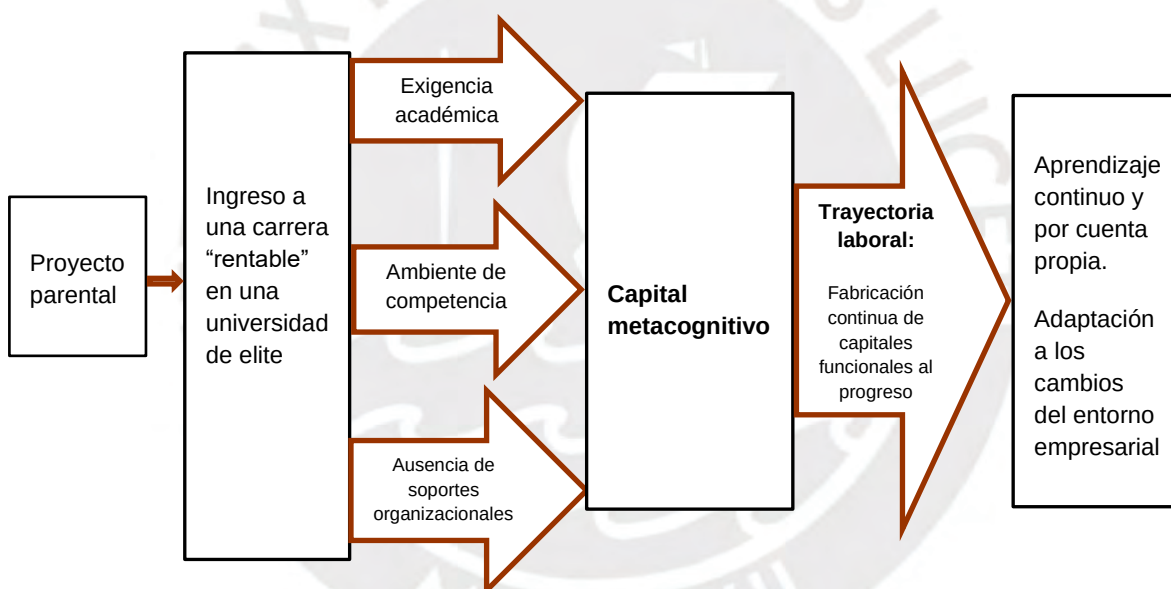
La ausencia de soportes organizacionales para enfrentar los desafíos académicos de su trayectoria universitaria también implicó que desarrollen habilidades metacognitivas y de autoaprendizaje; es decir, que aprendan a aprender por cuenta propia. Aquí, nuevamente se evidencia la correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral. En efecto, **el capital metacognitivo que desarrollaron en la UP resultó fundamental para enfrentar los desafíos de un entorno empresarial corporativo y globalizado sometido a constantes transformaciones.** Ese contexto demanda flexibilidad intelectual y operativa, mejora continua, así como aprendizaje permanente y generado de modo autónomo. De allí que el común denominador de la mayoría de los egresados de ambos grupos, incluso de quienes terminaron en emprendimientos propios, es que **asociaron, explícita o implícitamente, su progreso laboral a las habilidades para aprender por cuenta propia y para adaptarse a los cambios.**

Las entrevistas también evidenciaron que el capital metacognitivo no solo es fundamental para el aprendizaje de competencias técnicas, sino también para generar *soft skills* funcionales a sus trayectorias laborales. En efecto, los egresados de origen no privilegiado aplicaron estrategias metacognitivas para generar, tardíamente, los capitales cultural y social que sus pares del grupo de origen privilegiado comenzaron a acumular desde sus hogares, escuelas y otros entornos de sociabilidad temprana. Se trata de capitales asociados a las relaciones interpersonales y los códigos de interacción propios de la clase alta, los cuales también resultan funcionales al progreso en el campo laboral corporativo.

En suma, **la trayectoria universitaria de los egresados fue marcada por la competencia académica y la estresante exigencia de las asignaturas. A esas dificultades, debe ser añadida la ausencia de soportes organizacionales para enfrentar los desafíos académicos;** así como la percepción de indiferencia, incluso, de aparente indolencia, de sus docentes cuando desaprobaban sus cursos. **Ello obligó a los entrevistados a fabricar soportes y generar capitales, para así superar los retos académicos por cuenta propia. Allí, radica la principal correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral, ya que la primera los preparó para enfrentar los desafíos propios del campo corporativo peruano.** Se trata de un mercado de trabajo competitivo inserto en una sociedad caracterizada por la

carencia de un Estado del Bienestar, en la cual, como resultado de la debilidad de las instituciones o su ausencia, los individuos deben resolver los problemas de la existencia por cuenta propia: aprendiendo continuamente las habilidades técnicas demandadas y fabricando capital social, específicamente, redes de contactos que constituyan soportes relacionales a su empleabilidad. En el caso específico del sector corporativo, el capital metacognitivo que desarrollaron en la Universidad les facilitó producir continuamente los capitales funcionales al ascenso laboral. En otros términos, **las habilidades de aprendizaje continuo y por cuenta propia que desarrollaron en la Universidad les permitieron adaptarse a los cada vez más frecuentes cambios del entorno empresarial.** De este modo, han aprovechado las oportunidades que allí aparecen y han superado los desafíos laborales a los que continuamente los somete el campo corporativo, tal como lo sintetiza el flujograma presentado mediante el Gráfico N° 12.

Gráfico N° 12
Flujograma: desarrollo del capital metacognitivo gracias a la trayectoria universitaria y su despliegue en la trayectoria laboral



2.4.4 Limitaciones y supuestos a considerar antes de extrapolar el modelo teórico de correspondencia propuesto

Conviene reconocer que el modelo teórico propuesto, el cual establece una correspondencia entre las trayectorias universitaria y laboral, ha sido desarrollado sobre la base de datos empíricos de una población particular. De allí que su generalización deba ser tomada con cautela. En efecto, los egresados cuyas trayectorias han sido analizadas constituyen una muestra de un colectivo, no masificado, que sobresale en contextos (adversos), particularmente, los egresados de origen no privilegiado. Ciertamente, los entrevistados de ese grupo provienen de familias que han logrado superar diversos desafíos: económicos,

laborales, educativos, sanitarios, entre otros. Se trata de hogares que fabricaron un proyecto parental de movilidad social que debían seguir los hijos. Ese proyecto fue empujado tenazmente por los padres de los entrevistados, y apostó por vías educativas para el ascenso social. De allí que calce con el “mito del progreso”.

Ciertamente, tanto los entrevistados como sus padres no enfrentaron eventos catastróficos que frenaran dicho proyecto. No solo ello, cuando surgieron las inevitables contingencias a las que somete la existencia, lograron generar capitales o soportes que les permitieron superar dichos desafíos o evitar que esas adversidades frenen el proyecto aspiracional que habían producido. Precisamente, los testimonios de los egresados entrevistados revelan que sus padres desplegaron tanto recursos individuales como colectivos: desde la resiliencia hasta el capital social familiar.

A su vez, los egresados entrevistados, ya sea por convicción o sometimiento, asumieron el proyecto de sus padres y, al igual que sus progenitores, lograron superar los diversos desafíos que enfrentaron, desde los retos académicos hasta los laborales. En dichas pugnas, siguiendo el ejemplo de sus padres, no solo desplegaron diversos capitales, sino que, muchas veces, primero debieron fabricarlos; en particular, los egresados de origen no privilegiado. Ciertamente, el destino del proyecto parental, en diversos casos, fue redireccionado por los hijos. En efecto, algunos se mantuvieron firmes en la meta de encumbrarse en el sector empresarial; pero otros apuntaron a acumular recursos en el último, para, así, fabricar un proyecto propio. En el segundo caso, se trata de un propósito, que rescate la vocación dejada de lado por las presiones del proyecto parental, ya sea al interior del campo corporativo o fuera de este.

Una lectura superficial del proceso y de los resultados previamente descritos puede conducir a generalizaciones cuestionables; por ejemplo, que solo basta esfuerzo (méritos) y una vida dedicada a la fabricación continua de capitales funcionales al sector corporativo para progresar en un segmento del mercado de trabajo que ha llegado a ser presentado como cuasidarwiniano por los propios entrevistados. Sin embargo, las limitaciones metodológicas de la presente tesis contribuyen a entender los discursos de los entrevistados. En efecto, los egresados exaltaron tanto los esfuerzos que ellos como sus padres desplegaron con el objetivo brindarles las capacidades necesarias para encumbrarse en el mercado laboral. Se trata de esfuerzos que directa o indirectamente, consciente o inconscientemente, apuntaban al progreso en sector empresarial formal. A su vez, los entrevistados son parte de un grupo de participantes que llegó en los primeros lugares de una “carrera”, una especie de “maratón”.

Ciertamente, la metodología seguida por la presente investigación permitió evidenciar que la salida o largada de esa competencia no fue homogénea, debido a que una parte de los participantes la inició con muchos metros de ventaja; para el caso de la presente investigación se trataría de los egresados de origen privilegiado. No obstante, la metodología que aplicó la tesis no permitió evidenciar, más que parcialmente, un rasgo estructural que sí es evidenciado frecuentemente por otras investigaciones: que, en la salida, se ubicaron muchos corredores, pero pocos terminaron la maratón. De allí que **únicamente quienes**

llegaron a la meta han sido entrevistados; no solo ello, se trata de participantes que, además, tendían a culminar la carrera en los primeros lugares.

Ese rasgo estructural, parcialmente invisibilizado por la metodología aplicada en la presente tesis, es habitual en una sociedad con soportes institucionales débiles o nulos. En otros términos, la falta de un Estado del Bienestar obliga a los individuos a buscar soluciones por cuenta propia. En ese contexto de precariedad social, no todos los hogares con un proyecto parental logran desplegar recursos suficientes para superar los diversos desafíos que impone de la existencia. De allí que una calamidad pueda frenar fácilmente las aspiraciones de muchas familias: “sacar bruscamente al participante de la carrera”. Por ejemplo, la muerte o invalidez del principal soporte económico del hogar, que un miembro de la familia desarrolle un cáncer u otra enfermedad catastrófica, que se incendie o destruya el negocio (no asegurado) que genera las rentas del hogar, un asalto o una estafa que dejó sin capital de trabajo a la familia, u otras situaciones similares. A ello, debe ser sumada la presencia de hijos que no comparten o no logran ser influidos por el proyecto parental, por lo cual su bajo rendimiento académico les cierra las puertas a universidades de prestigio. Incluso, los hijos pueden haber asimilado dicho proyecto, pero se truncará si los padres no logran conseguir los recursos monetarios necesarios para que acudan a una universidad de élite.

En suma, las trayectorias laborales analizadas conducen a posiciones de mando en el campo corporativo, pero esos destinos en el mercado de trabajo han sido el resultado de cursos de vida particulares, libres de calamidades que frenen el proyecto parental. De allí que, sin dejar de ayudar a entender el ascenso laboral, la combinación de factores que produjo dichas trayectorias no puede ser impuesto como una regla para el “éxito” laboral. La principal razón de ello es que los entrevistados constituyen una muestra particular de una población mayor. Dicha muestra no incluye a quienes no lograron superar uno o más retos estructurales y organizacionales. Ello explica por qué los discursos de los entrevistados exaltan la lucha constante y el cálculo racional de las acciones para enfrentar los desafíos de un campo que perciben como extremadamente competitivo. Se trata de lecturas de las propias experiencias de vida donde los logros académicos brindan credenciales que “abren las puertas” a trayectorias que conducen a posiciones de mando en el sector corporativo. Así, una vez que cruzan la puerta, inician una carrera acelerada, cuasimilitarizada, que les exige méritos, así como el despliegue de capitales cultural y social funcionales al progreso laboral.

Consecuentemente, formular una regla generalizable basada en las trayectorias descritas implica omitir las “pérdidas en el camino”; por ejemplo, los casos de individuos que provienen de capas populares, cuyos padres, en efecto, diseñaron un proyecto de movilidad social basada en logros escolares, pero no pudieron pagar sus estudios en la UP u otra universidad de élite. Las historias de vida de algunos de ellos fueron analizadas por Uccelli y García (2016: 127). Se trata de jóvenes que, tal como sus padres, entendían a la educación como un medio para el progreso y el ascenso social. Sin embargo, la falta de recursos les impidió acceder a universidades de élite, mientras que su precaria base de conocimientos escolares les impidió superar los exámenes de admisión de

universidades públicas de prestigio. Por ello, no cursaron estudios superiores o ingresaron a universidades privadas de fácil acceso. Esos jóvenes enfrentan entornos laborales muy hostiles y encuentran cerradas las puertas de acceso al campo corporativo, al menos, la inserción a trayectorias que conducen a posiciones de mando en dicho campo.

Incluso, existe un grupo importante de individuos provenientes de hogares aspiracionales, quienes sí lograron realizar estudios universitarios en el campo administrativo, pero no los cursaron en una universidad de élite, sino en las universidades de segunda generación. Se trata de un grupo que tampoco logra insertarse al campo corporativo por el estigma que acompaña a sus credenciales académicas. Ello los lleva al autoempleo, es decir, son emprendedores más por la fuerza que por vocación. Precisamente, Huber y Lamas (2017: 119) analizaron las trayectorias universitarias y laborales de individuos peruanos con ese tipo de trayectorias. Para ellos, la movilidad social impulsada por la educación superior es limitada, ya que el nivel de ascenso que permiten los títulos de las universidades-empresas es frenado rápidamente. Entre otras razones, por los criterios credencialistas que siguen las áreas de selección de personal de las corporaciones, los cuales reflejan la jerarquización de las universidades que realiza el mercado laboral.

Los trabajos previos refuerzan la importancia del prestigio de la credencial para la inserción al campo laboral corporativo, pero no anulan la hipótesis meritocrática, ya que los méritos de las generaciones de egresados que, en el pasado, se insertaron a las corporaciones alimentan el prestigio de la credencial en el presente. No solo ello, una vez que han ingresado al campo corporativo, los egresados universitarios deben cumplir con las expectativas de los empleadores y lograr méritos equivalentes a los de las generaciones de su universidad que los antecederon. De lo contrario, su ascenso en la organización se desacelera o, incluso, se frena y, simultáneamente, el prestigio de la credencial se debilita; lo cual puede variar las preferencias de los empleadores. Mucho más, en un contexto donde nuevos participantes han ingresado a competir por los segmentos del mercado laboral al cual se ha orientado la UP.

De allí que, si bien el acceso al campo corporativo está condicionado a la posesión de la credencial “correcta”, luego son demandados méritos: productividad que se plasme en logros laborales. Así, el campo corporativo está marcado por una **meritocracia condicionada** al prestigio de la credencial, la cual abre las puertas de acceso al sector corporativo. Sin embargo, esa condición para la inserción laboral no es perenne y solo será sostenida, mientras los recién egresados evidencien méritos una vez que ingresaron al sector corporativo.

Ciertamente, en asociación al prestigio de la credencial, el trabajo de campo de la presente tesis reveló una marcada endogamia en los egresados de la UP en los procesos de contratación de personal. No obstante, conviene insistir que esa preferencia será sostenible mientras los egresados de la UP satisfagan las expectativas de desempeño depositadas en su credencial. De ello, constituyen evidencia los recurrentes testimonios de los egresados que revelaban que solo recomiendan a una persona para un puesto cuando poseen indicios de que ese

recomendado satisfará las necesidades laborales del empleador, debido a que, de lo contrario, sería mermada la reputación de quien recomienda egresados que no son productivos.

Es más, es importante recordar que existen casos de individuos que iniciaron la trayectoria hacia la credencial de la UP, pero desertaron. Se trata de estudiantes cuyas familias, con mucho esfuerzo, sí pudieron pagarles el ingreso y algunos semestres de estudios en la UP o en otra universidad privada de élite, pero abandonaron los estudios por bajo rendimiento académico, causado por su débil base de aprendizajes escolares o crisis vocacionales asociadas al estudio de una carrera que no calzaba con su verdadera vocación.

A ello, debe ser sumado que la presente tesis no analizó las trayectorias de los egresados de la UP que dirigieron sus trayectorias laborales hacia el sector público, el tercer sector o el sector académico (a pesar de haber entrevistado un par de casos de los dos últimos sectores). De allí que no sea posible establecer el aporte de la Universidad a las trayectorias en dichos sectores. Asimismo, y en un nivel del mercado laboral más agregado, la investigación no captura la información de los cursos de vida del 70% de la población empleada que labora en el sector informal (donde existen rutas particulares de encumbramiento).

En resumen, las ausencias y limitaciones previamente descritas evidencian que cualquier modelo teórico que pretenda capturar el efecto diferencial de la UP enfrentará fuertes restricciones y condicionantes. De allí que no sea posible formular una regla generalizable para el “éxito” laboral basada en las trayectorias estudiadas por la presente tesis, ya que implica omitir las “pérdidas en el camino”. Sin embargo, ello no impide proponer un modelo teórico que sí explique los resultados encontrados y entienda la naturaleza del efecto diferencial de la Universidad, el cual, por su alcance, debe ser considerado, a lo sumo, como una teoría de alcance medio. En efecto, **para interpretar los hallazgos de la presente investigación, la Teoría de la Correspondencia ha sido aplicada a la relación entre una organización específica del sistema educativo y un campo laboral específico del mercado de trabajo.** Se trata, respectivamente, de la relación entre la trayectoria educativa en una universidad “de élite” especializada en Economía y Negocios y la trayectoria laboral en el sector corporativo. Dicho vínculo, además, ocurre, fundamentalmente, en una sociedad del Sur: el Perú. **En consecuencia, el modelo teórico-analítico propuesto calza con la noción de teoría sociológica intermedia** (también de conocida como “teoría de alcance medio”) propuesta por Robert Merton:

La teoría intermedia se utiliza principalmente en sociología para guiar la investigación empírica. Es una teoría intermedia a las teorías generales de los sistemas sociales que están demasiado lejanas de los tipos particulares de conducta, de organización y del cambio sociales para tomarlas en cuenta en lo que se observa y de las descripciones ordenadamente detalladas de particularidades que no están nada generalizadas. La teoría de alcance intermedio incluye abstracciones, por supuesto, pero están lo bastante cerca de los datos observados para incorporarlas en proposiciones que permitan la prueba empírica (2002 [1949]: 56).

De allí que **el vínculo establecido entre los sistemas educativo y laboral por**

el modelo teórico propuesto para interpretar los resultados de la presente investigación solo podría ser extrapolado, con suma cautela, a contextos similares: la relación entre las universidades que forman élites para el sector empresarial y los empleos de élite en el campo corporativo, particularmente, en sociedades del Sur.

Antes de cerrar la presente sección, **es interesante notar que los entrevistados no destacaron las habilidades de investigación como una de las fortalezas del egresado de la UP. Sin embargo, ello no impidió su progreso laboral**, ya que dichas habilidades no fueron demandadas por el campo corporativo. Ciertamente, los egresados que deben laborar en el campo académico o en *think tanks* requieren de dichas habilidades⁴⁰³. Sin embargo, una minoría de egresados termina en el campo académico, por lo cual ese déficit formativo no impidió el progreso laboral de los entrevistados en el campo corporativo. Dicho hallazgo, en primer lugar, lleva a repensar el mayor peso que le otorga la nueva ley universitaria peruana⁴⁰⁴ a la investigación. En segundo lugar, respalda que el vínculo establecido entre las trayectorias educativa y laboral haya sido considerado como una teoría de alcance medio. En efecto, parte importante de los hallazgos de la presente tesis han sido interpretados a la luz de la Teoría de la Correspondencia, la cual es una teoría de gran alcance debido a que pretende explicar la desigualdad de toda la sociedad relacionando su sistema educativo con su sistema productivo. Sin embargo, no debe ser olvidado que la presente tesis solo ha relacionado la experiencia formativa en una organización de enseñanza superior del sistema educativo con un sector específico del sistema productivo: el campo corporativo.

⁴⁰³ Lo mismo, aunque en menor grado, para laborar en el sector consultoría y para realizar los estudios de postgrado en negocios.

⁴⁰⁴ La Ley universitaria N° 30220 del año 2014 (Congreso de la República 2014).

APORTES Y CONCLUSIONES

La presente tesis ha evidenciado que, para la inserción y el progreso laboral en el campo corporativo local, la educación en una universidad de élite (en este caso, la Universidad del Pacífico), si bien no elimina plenamente las desigualdades asociadas al origen socio-económico, las puede reducir significativamente. En el caso particular de la población objeto de estudio fue encontrado que ese resultado ocurre cuando la universidad impone una alta exigencia académica a alumnos presionados por las elevadas aspiraciones de sus padres. A ello, debe ser sumado un ambiente formativo de alta competitividad y un currículo cargado de asignaturas instrumentales que enseñan contenidos próximos al sector económico-empresarial, en las cuales la mayor parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje es transferida a los estudiantes. Así, la ausencia de soportes de tipo organizacional obliga a los alumnos a aprender por cuenta propia. Ese proceso educativo forja el carácter, ya que presiona a los estudiantes universitarios a desarrollar capital metacognitivo, esto es, habilidades de autoaprendizaje.

Ciertamente, la credencial de una universidad de elite facilita insertarse al campo corporativo; pero, luego de ello, es fundamental desplegar el capital metacognitivo, ya que posibilita el aprendizaje permanente y la adaptación a los cambios. Las dos últimas habilidades son muy importantes para producir continuamente los capitales (humano, cultural, social y simbólico) que son funcionales al progreso laboral: aquellos que viabilizan responder eficaz y eficientemente a las, cada vez más aceleradas, transformaciones del sector empresarial. De este modo, no solo es posible sostenerse en las corporaciones, sino también generar los méritos necesarios para ascender en la jerarquía de estas.

Precisamente, el capital metacognitivo ayudó a los egresados de la Universidad del Pacífico de origen no privilegiado a asimilar los códigos de interacción de la élite, los cuales facilitan cumplir otra condición necesaria para el progreso laboral: establecer relaciones interpersonales. Se trata de habilidades sociales que contribuyen a fabricar redes de contactos en el sector empresarial, así como a promover los méritos alcanzados. De este modo, se genera una marca personal que impulsa la empleabilidad y el ascenso en las jerarquías del campo corporativo.

En suma, desde la evidencia empírica proveniente de los cursos de vida de los egresados de la Universidad del Pacífico, fue establecido un empate o correspondencia entre sus trayectorias universitaria y laboral. No solo ello, los entrevistados, sin importar su origen social, coincidían en asignar un papel fundamental a la UP en su proceso de preparación para los desafíos que impone el mercado de trabajo. De allí que, en el progreso laboral en el sector corporativo, la presente tesis le otorgue más peso a la Universidad que a los colegios de la clase alta.

A continuación, serán presentados al detalle diversos hallazgos y aportes de la presente tesis asociados a la conclusión previa; así como otros resultados

relevantes de la investigación. Para ello, en primer lugar, serán sintetizadas las contribuciones metodológicas. En segundo lugar, serán detalladas las conclusiones y aportes de tipo teórico, comenzando por los hallazgos de la tesis que calzan con las teorías arraigadas en las Ciencias Sociales y, en particular, en la Sociología. Luego, serán presentadas las evidencias empíricas de la tesis que colisionan con los resultados de otras investigaciones o, al menos, invitan a repensar teorías influyentes. Finalmente, serán descritas las líneas de investigación a futuro que se desprenden del trabajo de campo y de los hallazgos de la tesis. Se trata de indicios de hipótesis que conviene explorar o temáticas interesantes que surgieron durante las entrevistas, pero que no fueron profundizadas porque se distanciaban de los objetivos de la presente tesis. Corresponden, en suma, a espacios para extender la investigación.

A. Conclusiones y aportes metodológicos:

- La presente tesis contrasta con la metodología y los objetivos de otras investigaciones que estudian a las élites locales. Por ejemplo, los trabajos de Gilbert (2023), Portocarrero (2013) y Bourricaud y otros (1969), que estudiaron a las familias oligárquicas del siglo XX, no superaron el horizonte de la década de 1970.
- Ciertamente, existen trabajos que analizan las élites de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, como el de Vásquez (2005) y el de Kogan (2009); así como las múltiples publicaciones de Durand. Sin embargo, esas investigaciones no se han enfocado en analizar a profundidad las trayectorias educativas y laborales de las élites peruanas contemporáneas.
- Algunos trabajos recientes, como el de Reátegui, Grompone y Rentería (2022), relacionaron el origen social con los destinos laborales de una muestra de individuos que habían estudiado en los denominados “colegios de la clase alta”. Sin embargo, la presente tesis profundiza y extiende ese análisis, debido a que estudia la trayectoria en el campo corporativo de una misma cohorte etaria, compuesta por dos grupos de egresados de la misma universidad de élite local, pero cuyos orígenes sociales son disímiles.
- El primer grupo estudiado se asemeja al que analizaron Reátegui, Grompone y Rentería (2022). Se trata de egresados de la Universidad del Pacífico que estudiaron en colegios “de la clase alta” y fueron ubicados en la escala de pensiones más cara de la UP; de allí que hayan sido calificados “de origen privilegiado”.
- Por su parte, el segundo grupo de egresados de la UP proviene de un origen social que dista de ser privilegiado. En efecto, a pesar de las aspiraciones de sus padres por ofrecerles una educación de alta calidad, las limitaciones económicas de sus familias impidieron que estudien en alguno de los 50 colegios más costosos del país. En ese sentido, han sido denominados “egresados de origen no privilegiado”.

- Conviene reconocer que, cuando los egresados de origen no privilegiado ingresaron a la Universidad del Pacífico, la situación de sus hogares, claramente, no era de precariedad económica. Sin embargo, tampoco correspondía a las rentas ni a las condiciones de vida que caracterizan a las capas altas de la sociedad peruana. A pesar de ello, los egresados de origen no privilegiado consiguieron estudiar en la UP gracias a becas, subvenciones o a un gran esfuerzo laboral de sus padres que les permitió generar recursos para pagar la escala más baja de pensiones de la Universidad.
- Allí radica un aporte metodológico de la presente tesis, debido a que compara las trayectorias familiares, educativas y laborales de dos grupos de una población que cursó sus estudios superiores en la misma universidad de élite y durante el mismo período, pero cuyas procedencias sociales difieren. De este modo, es analizado si existe convergencia de destinos laborales o la brecha socio-económica, asociada al origen social, se mantiene a pesar de que los miembros de ambos grupos obtuvieron la misma credencial universitaria.
- La comparación previamente descrita permitió analizar las variables que influyen en el progreso laboral, separando, en dicho proceso, el rol que desempeñan los factores más vinculados con la experiencia universitaria de aquellos más relacionados con otras trayectorias de vida.
- Otro aporte metodológico de la tesis es que incorporó jerarquías laborales que reflejan el isomorfismo organizacional propio del campo corporativo dentro de las matrices *Ageven*. Las últimas constituyen herramientas metodológicas funcionales al análisis de los cursos de vida; mientras que las jerarquías organizacionales fueron destiladas al momento de analizar las trayectorias laborales de los entrevistados, lo cual permitió identificar hitos que marcan el progreso en el campo corporativo: desde la posición de practicantes preprofesionales hasta la alta gerencia y el directorio.
- En efecto, dada la similitud de los hitos que separan los diferentes niveles jerárquicos en las corporaciones, al combinarlos con las matrices *Ageven*, ha sido posible visualizar gráficamente la velocidad del ascenso en el sector corporativo. De este modo, han sido integradas herramientas analíticas de la Sociología organizacional con las del paradigma del curso de vida.
- Por otro lado, los discursos de los entrevistados regularmente acudían a categorías propias de la Administración de Empresas, mediante las cuales describían los recursos que movilizaron para superar los desafíos laborales. De allí que fuera necesario “traducir” el idioma de las Ciencias Empresariales a la Sociología. Por ejemplo, las diversas “competencias” que generaron y desplegaron en sus trayectorias educativas y laborales fueron equiparadas a categorías más asociadas a la Sociología, como los soportes y, de modo especial, los capitales que deben ser movilizados en cada campo social.
- A su vez, los campos analizados han sido relacionados con las diferentes trayectorias propias del enfoque del curso de vida. De allí que las trayectorias hayan sido entendidas como espacios de generación de capitales.

- Ciertamente, los principios del paradigma del curso de vida guiaron la tesis. Ello facilitó el entendimiento holístico de las vidas a lo largo del tiempo y en contextos sociales cambiantes (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 13). Así, el enfoque holístico aplicado permitió confirmar un fundamento del paradigma del curso de vida; esto es, la naturaleza multivariable del proceso que explica las trayectorias de vida y los destinos individuales.
- En ese sentido, si bien la investigación pretendía establecer el efecto de la Universidad sobre la vida laboral de dos grupos de egresados, fueron usadas otras trayectorias como controles de dicho efecto: la familiar, la escolar, la extraacadémica, etc. Sin embargo, para no distanciarse en exceso de los objetivos de la tesis, fueron analizados con mayor profundidad los factores más asociados a la trayectoria universitaria.
- Precisamente, el modelo teórico destilado de los factores analizados explica la inserción y el ascenso en el campo corporativo mediante un “principio de correspondencia” entre las trayectorias universitaria y laboral. Ello, a su vez, permite entender el énfasis colocado en uno de los principales hallazgos de la investigación: la importancia del capital metacognitivo para el progreso laboral en el sector empresarial.
- Por otro lado, conviene reconocer que las trayectorias laborales comparadas son las de dos grupos de egresados de una universidad local de escala pequeña-mediana, especializada en carreras de Economía y Negocios, la cual tradicionalmente ha formado élites para el campo empresarial.
- Además, si bien los dos grupos de egresados sintieron mucho las distancias sociales que los separaban (en especial, los de origen no privilegiado), se trata de brechas que no eran extremas. En efecto, en última instancia, los entrevistados de ambos grupos no solo lograron ingresar a la Universidad del Pacífico, sino también egresar de la misma. Ello brinda señales de que disponían los recursos (no necesariamente monetarios) para superar los desafíos que les impuso la trayectoria universitaria.
- De allí que los hallazgos que serán sintetizados a continuación no deberían ser generalizados, ni aplicados a poblaciones y entornos que difieran sustancialmente de las condiciones y los contextos descritos en los párrafos previos.

B. Conclusiones y aportes alineados a modelos teóricos consolidados o a los hallazgos de destacadas investigaciones:

- Los eventos y desafíos que marcaron las trayectorias laborales de los entrevistados de ambos grupos evidenciaron un rasgo estructural del campo corporativo, no solo local, sino también de las sociedades del Norte, donde varios de ellos laboraban: el fenómeno de la aceleración social.

- De la aceleración social de las vidas de los entrevistados, ofrecen muestras sus deseos de avanzar, rápidamente, en la jerarquía de las empresas. En la misma línea, están sus expectativas de obtener, prontamente, una maestría en una universidad de prestigio, la cual es una condición muy necesaria, usualmente, después del quinto año de trayectoria laboral para alcanzar posiciones superiores a las de mando medio.
- El hallazgo previo calza con la perspectiva de Rosa (2019: 15), quien, desde el contexto de las sociedades del Norte, plantea que la aceleración de los modos de vida es un rasgo estructural del capitalismo de la Modernidad tardía (etapa que se habría iniciado durante la década de 1980). Precisamente, Rosa (2016: 28) plantea que el campo laboral es uno de los dominios en los cuales la aceleración del cambio social ha sido más intensa.
- De los testimonios de los entrevistados, también es posible desprender que, estructuralmente, el ámbito corporativo local está marcado por permanentes transformaciones. Ello calza con la noción de “Modernidad líquida” propuesta por Bauman (2006: 9), la cual alude a un estado de cambio continuo y acelerado.
- En efecto, el campo empresarial que describieron los entrevistados se caracteriza por la acelerada transformación de los mercados, de los sistemas de producción y de los modelos de gestión de las corporaciones. Se trata de un sector corporativo en permanente cambio, el cual demanda funcionarios intelectual y operativamente flexibles, en búsqueda de la mejora continua; así como hábiles para aprender por cuenta propia y de modo ágil.
- De allí que la mayoría de los entrevistados de ambos grupos, incluso quienes terminaron en emprendimientos propios, asociaron, explícita o implícitamente, su progreso laboral a las habilidades de autoaprendizaje que generaron en la UP. Ese recurso ha sido denominado “capital metacognitivo”.
- Para fines de la presente tesis, el capital metacognitivo abarca tanto el entendimiento de los propios procesos cognitivos que logra un individuo, como las habilidades para aprender por cuenta propia que ello le permite. Así, ese capital le facilita adaptarse y responder ágilmente a los cambios del entorno.
- Precisamente, el despliegue de capital metacognitivo contribuye a entender cómo el capital humano, asociado al conjunto de conocimientos técnicos propios de un campo laboral, continúa siendo generado luego de concluir los estudios de pregrado.
- La dotación de capital metacognitivo también ayuda a entender cómo los egresados de origen no privilegiado asimilaron los códigos de interacción de las élites; es decir, cómo fabricaron capital cultural propicio a la generación de redes de contacto funcionales a la empleabilidad y al encumbramiento en el campo corporativo. Dicho hallazgo empata con las conclusiones de Zweigenhaft y Domhoff (2018: 200), quienes propusieron que los nuevos integrantes de la élite de los EE.UU. han asimilado los códigos de interacción

de los grupos dominantes: saben cómo comportarse y relacionarse usando las actitudes, el estilo y el repertorio conversacional de la élite establecida.

- En el Perú, salvo en trabajos como el de Sánchez (2021), no han sido explorados a profundidad los mecanismos de fabricación tardía del capital cultural. Precisamente, allí radica otro de los aportes de la tesis, ya que fue encontrado que los egresados de origen no privilegiado, tanto en su infancia como en su trayectoria escolar, carecieron de oportunidades para generar el capital cultural que es funcional al encumbramiento en posiciones laborales de élite. Sin embargo, lo comenzaron a fabricar tardíamente: de modo tímido e inercial, durante su trayectoria universitaria y, acelerada e intencionalmente, desde el inicio de su trayectoria laboral.
- Específicamente, la presente tesis ha identificado tres rutas o mecanismos de fabricación tardía de capital cultural funcional al progreso en el campo corporativo; algunos de los cuales, incluso, fueron aprovechados por los egresados de origen privilegiado.
- En primer lugar, la fabricación tardía de capital cultural comenzó por el contacto con los herederos de la élite desde la trayectoria universitaria. En efecto, la simple observación de las conductas de los estudiantes de origen privilegiado (sus modos de expresarse, de vestirse y de interactuar) facilitaba a sus pares de origen no privilegiado cierta interiorización de capital cultural que sería funcional a la inserción y al progreso en el campo corporativo. Posteriormente, durante su trayectoria laboral, diversos egresados aplicaron intencionalmente el proceso de observación-análisis-imitación de las conductas de la élite.
- También fue muy importante, para el avance laboral en el campo corporativo de los egresados de ambos grupos, encontrarse, en los primeros años de su trayectoria laboral, con un jefe-mentor. Esa figura resultó clave debido al apoyo que les brindaba en el perfeccionamiento de sus competencias técnicas y por la consejería que les ofrecía, particularmente, aquella dirigida al desarrollo de habilidades sociales.
- Muchas veces, el mentor era un egresado de la UP, con quien se establecía una identificación mutua. Esa afinidad también facilitaba a los egresados los procesos de adquisición de los códigos de la élite por imitación intencional de la conducta del mentor.
- Otra forma de fabricación tardía de capital cultural implica acudir al mercado que ofrece productos culturales propios del *habitus* imperante en las grandes empresas: desde los estilos asociados al “buen vestir” hasta la manera de elaborar el *curriculum vitae*. Estos productos son ofrecidos por diversos canales: las capacitaciones de los postgrados, las asesorías brindadas por las empresas que ofrecen servicios de recolocación laboral (*outplacement*), entre otros.
- La necesidad de desplegar capital metacognitivo para responder a un entorno en transformación continua calza con uno de los principios más importantes

del paradigma del curso de vida: al estudiar períodos prolongados de las vidas de los individuos, se evidencia la interacción entre el cambio social y el desarrollo individual (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe 2003: 11). En el caso de la presente tesis, se trata de las respuestas de los funcionarios de las empresas a las aceleradas transformaciones del sector corporativo, particularmente, su habilidad para adaptarse a los cambios.

- Un síntoma de que la trayectoria universitaria dotó de habilidades de adaptación a los cambios a los egresados de ambos grupos es su continua migración de empleos (de una empresa a otra distinta, incluso de diferente sector de la actividad económica) a lo largo de sus trayectorias laborales.
- En términos precisos, los entrevistados de origen no privilegiado cambiaron de empleo (a otra empresa), en promedio, 3,14 veces durante su primera década de trayectoria laboral en condición de egresados; mientras que sus pares de origen privilegiado lo hicieron 3,38 veces. Ello calza con las descripciones que realiza Sennett (2010: 20) del mercado de trabajo de las sociedades del Norte, donde la carrera tradicional desarrollada en una o dos instituciones se está debilitando. De allí que un joven de los EE.UU., con al menos dos años de universidad, migrará de trabajo al menos once veces a lo largo de su trayectoria laboral.
- Ciertamente, la frecuente mudanza de empleos que caracteriza las trayectorias laborales de los egresados entrevistados, en la mayoría de los casos, no era forzada por cambios tecnológicos que eliminaban sus puestos de trabajo. Más bien, se debía, fundamentalmente, a la búsqueda de un ascenso rápido en las jerarquías de las corporaciones, así como al deseo de salir de la rutina o de encontrar nuevos desafíos.
- En relación con la pregunta de investigación y considerando el caso de los egresados de la Universidad del Pacífico, es posible concluir que, más allá de sus disímiles orígenes sociales, lograron insertarse en el sector corporativo y llegaron a posiciones de mando luego de casi 15 años de trayectoria laboral (que incluyen los dos o tres años en los cuales realizaron prácticas preprofesionales).
- Sin embargo, la inserción y el avance hacia las posiciones gerenciales fueron más acelerados entre los egresados de origen privilegiado de la UP. Ello se debe a la ventaja con la cual iniciaron la “carrera” hacia el encumbramiento laboral.
- El hallazgo previo se aproxima a las ideas de la corriente reproduccionista, ya que la ventaja de los egresados de origen privilegiado radica en su procedencia social. En efecto, los recursos de sus familias les habían permitido acumular un volumen de capitales que superaba significativamente al de sus pares de origen no privilegiado al iniciar la trayectoria laboral.
- En primer lugar, los egresados de origen privilegiado asistieron a colegios que les brindaron una mejor base de conocimientos escolares para enfrentar los desafíos académicos de la Universidad. Además, sus hogares, sus

colegios y sus otros espacios de sociabilidad les brindaron, desde edad temprana, redes de contactos que les facilitaron conseguir prácticas preprofesionales y trabajos en corporaciones.

- Adicionalmente, los ámbitos sociales de los cuales provenían los egresados de origen privilegiado les permitieron la interiorización temprana de los códigos de interacción (habitus) de la clase alta. Dicho capital cultural les abrió aun más las puertas al momento de postular a sus primeros empleos o competir por ascensos en las corporaciones que concentran a la élite económico-empresarial del país.
- Esas ventajas de los egresados de origen privilegiado explican por qué el destino de sus pares de origen no privilegiado no fuera ganar la “carrera” hacia el encumbramiento laboral. Consecuentemente, las brechas socio-económicas que separaban a ambos grupos al iniciar sus trayectorias universitarias no se cerraron plenamente, pero sí se redujeron significativamente.
- En efecto, al momento de ser entrevistados, los egresados de origen no privilegiado ya ocupaban posiciones de mando en el campo corporativo. Dicho avance los distancia de sus condiciones de origen socio-económico.
- Ese avance laboral también ayuda a entender la percepción de ascenso socio-económico intergeneracional imperante entre los entrevistados de origen no privilegiado. Se trata de una movilidad social subjetiva, que surge al comparar sus condiciones de vida con las que experimentaron sus padres a su misma edad; particularmente, en materia de tipo de gasto y de máximo nivel de estudios alcanzado. Por ejemplo, a diferencia de lo que ocurría con sus progenitores, es común que salgan de vacaciones al exterior. Asimismo, en términos generales, el máximo nivel de estudios alcanzado por los egresados de origen no privilegiado es mayor que el de sus padres.
- Ciertamente, la trayectoria universitaria no es la única que explica por qué el grupo de origen no privilegiado se insertó al campo corporativo y se enrumbo a líneas de carrera que conducen a posiciones laborales encumbradas en las grandes y medianas empresas. Detrás del esfuerzo desplegado en sus trayectorias educativas y laborales, también están las aspiraciones de sus padres, las cuales se plasmaron en un proyecto parental.
- El hallazgo previo se asemeja a los resultados que encontró de Gaulejac (2019: 77), en la sociedad francesa de la década de 1980, en la cual las aspiraciones de movilidad social estaban asociadas a las aspiraciones de los progenitores. Así, a través de un proyecto parental, los padres trataban de que las cualidades aspiradas para sí mismos sean encarnadas por sus hijos. Se trata de “logros” que los progenitores no pudieron alcanzar.
- En el caso del proyecto parental que fue destilado del trabajo de campo de la presente tesis, resultó evidente la influencia de una representación social imperante en la sociedad peruana. Dicha representación, denominada el “mito del progreso”, fue esbozada por Degregori (2013 [1986]: 220) y

repensada por Huber y Lamas (2017: 72-73). Se trata de las expectativas de movilidad social ascendente posibilitadas por vías educativas; es decir, que los méritos en el sistema educativo facilitarán el éxito en el mercado laboral.

- La existencia del proyecto parental, igualmente, fue evidente en los testimonios de los egresados de origen privilegiado. Sin embargo, en ese grupo, los padres no solo apuntaban a la movilidad social ascendente de sus hijos, sino también a evitar el descenso social; es decir, consciente o inconscientemente, pretendían la reproducción de las condiciones de origen socio-económico.
- Entre los componentes del proyecto parental, están la presión ejercida por los padres de los egresados para que sus hijos alcancen un elevado rendimiento escolar. Además, los entrevistados fueron presionados (sutil o forzosamente) a estudiar carreras que eran “lucrativas” según las representaciones de sus padres.
- En el caso de los egresados del grupo de origen no privilegiado de la Universidad del Pacífico, las restricciones económicas de sus padres impidieron que los envíen a un colegio de la clase alta. Por ello, depositaron sus esperanzas y realizaron todos los esfuerzos posibles para que sus hijos estudien una carrera considerada rentable en una universidad “de élite”.
- Ciertamente, la tesis no compara las trayectorias laborales de los egresados de la UP con el de sus pares de similar origen social que estudiaron las mismas carreras en otras universidades. Sin embargo, el trabajo de campo permitió identificar diversas señales de que las expectativas depositadas en la trayectoria universitaria se cumplieron; es decir, que la formación y las experiencias que facilitó la Universidad se reflejaron en progreso laboral.
- Una primera señal de la ventaja diferencial de la UP es que los entrevistados de ambos grupos experimentaron pocos desafíos “académicos” durante sus maestrías; particularmente, cuando los comparaban con los retos que les impuso la UP. No solo ello, varios entrevistados revelaron que ocuparon los primeros puestos al egresar de sus postgrados; incluso, quienes no se graduaron con honores al terminar la UP.
- Además, al momento de ser entrevistados los egresados no estaban en condición de desempleo (salvo una egresada que no estaba buscando activamente trabajo), ni lo habían experimentado por períodos prolongados. Es más, la muestra de entrevistados, sin importar su origen social, evidenció cierta “inmunidad” al desempleo durante la pandemia del COVID-19. Ello ocurrió a pesar de que, en términos laborales, la población peruana con estudios universitarios fue la más golpeada por dicha crisis.
- También constituye un indicio del aporte diferencial de la UP, la marcada ausencia, entre sus egresados, de una sensación de inconsistencia posicional. Se trata la percepción de haber alcanzado una posición social estable. Ello reduce el temor a la movilidad social descendente; el cual es

muy característico de los individuos de las sociedades del Sur, tal como encontraron Araujo y Martuccelli (2012a: 128) para el caso chileno.

- Otro indicio del aporte diferencial de la UP es que los egresados que iniciaron emprendimientos no fueron motivados a ello por falta de oportunidades de empleo en el sector corporativo. Ello contrasta con la realidad que afronta parte importante de los egresados de las denominadas “universidades-empresa”, tal como plantean los trabajos de Lamas (2015: 128 y 132-133) y de Huber y Lamas (2017: 119).
- Dado que, para los empleadores del extranjero, no es fácil identificar cuáles universidades peruanas son de prestigio, una señal del aporte diferencial de la Universidad del Pacífico, libre de interpretaciones credencialistas, es que las experiencias de todos los entrevistados que se insertaron al mercado laboral de las sociedades del Norte evidencian empleabilidad y ascensos continuos en las empresas sin importar su origen social. Sobre la base de ello, sería posible concluir que el progreso laboral en el exterior de los egresados de la UP sería un resultado más puro de sus méritos laborales.
- Ciertamente, la señal previa puede ser asociada a rasgos de los egresados, los cuales podrían ser innatos o desarrollados como producto de las expectativas y presiones del proyecto parental; por ejemplo, el empuje, la dedicación y la ambición. Sin embargo, los testimonios recogidos apuntan a que los entrevistados de origen no privilegiado progresaron más que sus hermanos que estudiaron en otras universidades. Ello evidenciaría que existe un aporte diferencial de la formación de la UP sobre el ascenso laboral de sus egresados de origen no privilegiado y la consecuente reducción de la brecha socio-económica con sus pares de origen privilegiado.
- Con el objetivo de aislar con mayor precisión el efecto que ejerce la Universidad del Pacífico sobre las trayectorias laborales, fueron identificados aquellos factores asociados a la experiencia universitaria que, según los entrevistados de ambos grupos de origen social, contribuyeron significativamente a su inserción y avance en el campo corporativo. Para ello, el modelo teórico-analítico planteado se basa en la teoría de la Correspondencia de Bowles y Gintis (1977).
- Según Bowles y Gintis (1977: 131), el sistema educativo integra a los jóvenes al sistema económico cuando las relaciones sociales que se desarrollan en las escuelas son similares a las relaciones sociales que caracterizan al sector productivo. Allí, radicaba la esencia del “principio de correspondencia”, empate o semejanza entre los sistemas educativo y laboral.
- Evidentemente, la correspondencia establecida sobre la base del análisis de los datos levantados para desarrollar la presente tesis ha sido aplicada a la relación entre una organización específica del sistema educativo y un campo laboral delimitado del mercado de trabajo. En consecuencia, el modelo teórico-analítico propuesto por la presente tesis calza con la noción de teoría sociológica intermedia (también de conocida como “teoría de alcance medio”) propuesta por Merton (2002 [1949]: 56).

- Entre las correspondencias encontradas, en primer lugar, destaca un nexo sectorial: actualmente, la élite local domina las grandes empresas y se encumbra heredando la propiedad de las principales corporaciones o escalando en su jerarquía organizacional. De allí que egresar de una universidad que, tradicionalmente, ha formado a la élite económica-empresarial del país constituya una ventaja para el acceso a líneas de carrera que conducen a posiciones privilegiadas en el campo corporativo.
- Además, según la teoría de la Correspondencia, el sistema educativo desarrolla identificaciones de clase social que son esenciales para la adecuación al puesto de trabajo. Ello también se cumplió en el caso de los egresados de la UP, cuya experiencia universitaria contribuyó, en gran medida, a la asimilación de una forma de capital cultural imperante en el campo corporativo: la fe en las reglas del libre mercado y en la función que cumplen las empresas en la generación de bienestar individual y colectivo.
- Otro nexo o correspondencia se asocia a la producción de capital humano. En efecto, la UP generó conocimientos técnicos muy funcionales para superar los retos cotidianos y los desafíos estratégicos de las corporaciones, especialmente, los problemas de carácter técnico (instrumental) que suelen ser enfrentados al inicio de la trayectoria laboral.
- En todo caso, el empate más sólido de la Universidad con el sector empresarial se asocia al currículo oculto de la UP. De modo particular, la dificultad que caracterizó diversas asignaturas que los entrevistados denominaban cursos “filtro”. Se trata principalmente de asignaturas de las áreas de Matemáticas, Estadística, Economía y Contabilidad.
- También fue parte del currículo oculto de la UP, la falta de soportes de tipo organizacional (como sistemas de tutoría, políticas de discriminación positiva o comunidades de aprendizaje) que contribuyan a superar los desafíos académicos. A esos rasgos del proceso formativo, debe ser añadida la percepción de los egresados de la indiferencia, incluso, de la aparente indolencia, de sus docentes cuando las tasas de desaprobación de sus cursos iban a ser altas.
- Debido a las condiciones formativas previamente descritas, desarrollaron un capital cultural de gran utilidad para avanzar en el campo corporativo sobre la base de productividad y el logro de metas. Se trata de actitudes y valores que fueron funcionales a lo largo de toda su trayectoria laboral: la ambición y el anhelo de progreso, el empuje, el empeño, la dedicación, el compromiso, la responsabilidad, la perseverancia, la entrega enérgica a sus obligaciones laborales y la gestión eficiente de sus tiempos; así como la resiliencia, el (auto)control del estrés y diversas habilidades para el autoaprendizaje.
- De este modo, la exigencia académica de la Universidad preparó a los estudiantes para superar los desafíos que impone el contexto empresarial, así como para enfrentar los rigurosos sistemas de evaluación de desempeño y esquemas de incentivos que aplican las corporaciones para determinar si

un empleado debe ser separado de la empresa, mantener su cargo o ser ascendido. Dicho sistema de avance en las jerarquías de las grandes empresas y de las consultoras multinacionales alimenta la representación social de una “militarización” de la vida laboral.

- Ciertamente, de los diversos recursos que desarrollaron los egresados, debido a la exigencia académica de la UP, el que resultó ser más funcional para el progreso laboral ha sido denominado “capital metacognitivo”, el cual se expresa en la habilidad para aprender por cuenta propia y de modo continuo. Se trata de un recurso que es fundamental para responder a los desafíos de un campo corporativo sometido a cambios permanentes y cada vez más acelerados.
- Es oportuno recordar que la noción de “aprender por cuenta propia”, en el contexto de la presente tesis, no necesariamente deba ser entendida como un aprendizaje individual, autodidacta o en solitario; sino como una actitud forzada por el reducido número de soportes de tipo organizacional que ofrecía la Universidad.
- De allí que, entre las estrategias asociadas al aprendizaje por cuenta propia, puedan ser incluidas las clases particulares a las cuales acudían quienes podían pagarlas y, en especial, el estudio en grupo. Precisamente, esta última estrategia de aprendizaje también sirvió para generar espacios de sociabilidad dentro de la Universidad, lo cual permitió fabricar capital social. Así, el estudio en grupo como solución a la falta de soportes de la organización universitaria revela la importancia de generar capital social; es decir, la habilidad para fabricar soportes de tipo relacional que contribuyan a enfrentar los retos académicos.
- En correspondencia, el campo corporativo exigió a los egresados trabajar en equipo y, sobre todo, construir redes de contactos funcionales al progreso en el mercado laboral. Ciertamente, el *network* generado en la Universidad les facilitó insertarse y ascender en la jerarquía de las corporaciones. Ese efecto fue potenciado por la endogamia que caracteriza a los egresados de la UP; quienes prefieren contratar exalumnos de su misma universidad y, muchas veces, ejercen mentoría sobre ellos.
- No solo ello, la cultura de la UP, caracterizada por la competencia extrema, alimentó la ambición y el anhelo de progreso de sus egresados; además, elevó sus aspiraciones laborales. Esta fue otra manera a través de la cual su trayectoria universitaria les facilitó la integración al modo de vida empresarial, ya que los acostumbró a enfrentar los desafíos propios de un sector que, de modo permanente, demanda que sus funcionarios generen, con escasos soportes organizacionales, soluciones a problemas laborales.
- En esa línea, diversos entrevistados que forzaron sus límites en materia de estudio durante su trayectoria universitaria terminaron forzando sus límites en materia de dedicación a sus empleos durante su trayectoria laboral. En algunos casos, ello los condujo a formas de adicción al trabajo que son agrupadas bajo la noción del “*workaholic*”.

- Asimismo, según la teoría de la Correspondencia, el sistema educativo desarrolla tipos de comportamiento personal que son esenciales para la adecuación al puesto de trabajo. No solo ello, las narrativas de los egresados que superaron las metas que les impusieron las empresas estaban marcadas por sensaciones de orgullo y éxtasis; similares a las que evidenciaban cuando describieron cómo remontaron las dificultades propias de los retos académicos que les impuso la Universidad.
- Consecuentemente, la presente investigación también empata con la propuesta de Barrère (2016: 76), para quien la escuela ha dejado de “educar”, debido a que las actividades escolares se han desarticulado de una mística educativa específica que apunte a formar el temperamento del ser humano. En efecto, en el proceso del forjado de su carácter, los entrevistados de ambos grupos coincidían en asignar a la UP un papel mucho más influyente que a sus colegios; incluso, en el caso de los egresados de origen privilegiado.
- En términos precisos, debido a la dificultad de las asignaturas más instrumentales, mientras generaban capital humano, simultáneamente, generaban cierto tipo de capital cultural muy funcional para la inserción y el progreso en el campo laboral corporativo por vías meritocráticas.
- De las maneras previamente descritas, su trayectoria universitaria preparó a los egresados para que el sector empresarial, particularmente, el mundo corporativo, constituya su hábitat; esto es, un paraje cuyas condiciones son apropiadas para desarrollarse: un ambiente en el cual se sienten cómodos. De allí que la presente tesis le otorgue más peso, en el progreso laboral en el campo corporativo, a la universidad de élite que al colegio de la clase alta.

C. Conclusiones y aportes que entran en tensión con modelos teóricos consolidados y con los hallazgos empíricos de otras investigaciones:

- Las correspondencias establecidas entre las trayectorias universitaria y laboral de la muestra estudiada implican que, mientras más se asemejen los entornos de enseñanza-aprendizaje-evaluación a los que serán enfrentados en el mercado de trabajo, más funcionales al ascenso en el campo laboral serán los conocimientos, las habilidades y las actitudes generados en el campo educativo.
- La conclusión previa debe ser limitada (tal como el resto de los hallazgos de la presente tesis) a la población particular estudiada y al sector del mercado de trabajo analizado. Sin embargo, no deja de colisionar con diversos paradigmas de la Psicología Educativa y de la Pedagogía universitaria contemporánea.
- Precisamente, la teoría del “*flow*” (Liao 2006) enfatiza los perjuicios de la excesiva presión académica. En ese sentido, propone que los individuos experimentan ansiedad cuando perciben que los desafíos académicos que

enfrentan superan a sus habilidades. A su vez, Vogel y Schwabe (2016: 1) señalan que enfrentarse a una multitud de exámenes y a plazos ajustados son ejemplos de los diversos eventos que pueden generar altos niveles de estrés en los estudiantes.

- En el caso de los egresados de la Universidad del Pacífico, de modo mayoritario, percibieron que los desafíos académicos que les impuso la UP eran superiores a sus habilidades y, ciertamente, varios entrevistados de ambos grupos testimoniaron haber experimentado estrés. Sin embargo, no se amilanaron ni se desmotivaron a enfrentar esos retos. Por el contrario, se dedicaron a buscar soluciones por cuenta propia.
- Así, la evidencia empírica de la presente tesis, sin pretender establecer una regla generalizable, apunta a que la Universidad enseña a dominar el estrés sometiendo al estudiante a desafíos académicos que resultan estresantes. A su vez, enseña a gestionar las dificultades de la vida laboral imponiendo retos académicos extremos. No solo ello, al introducir al estudiante a un ambiente académico marcado por el abandono organizacional, lo fuerza a desarrollar habilidades para solucionar, por cuenta propia, los problemas que enfrentará en el mercado de trabajo.
- De allí que el mecanismo que condujo a la búsqueda autónoma de soluciones a los desafíos académicos que impuso la UP (estrategia que fue fundamental para aprender a enfrentar los retos laborales por cuenta propia) también difiera con diversas teorías de la Educación imperantes. Por ejemplo, con los modelos de enseñanza en los cuales el docente debería aplicar estrategias lúdicas y considerar los intereses de los estudiantes (Cantú 2014: 132-133).
- El mecanismo que presiona a buscar soluciones por cuenta propia también desentona con los modelos educativos que pretenden mejorar el rendimiento académico a través de sistemas de tutoría o por medio de comunidades de aprendizaje promovidas por la universidad (Tinto 1997).
- En todo caso, conviene señalar que las conclusiones previas no dejan de reconocer que el esfuerzo académico de los egresados de la UP también fue motivado por las exigencias del proyecto parental y las ambiciones personales de los egresados entrevistados.
- Por otro lado, la importancia que ejerció la bolsa de empleo de la UP para la inserción laboral de los estudiantes de origen no privilegiado colisiona con los hallazgos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022). En efecto, los mecanismos de reproducción social que presentaron estos autores, los cuales fueron atribuidos principalmente a los colegios de la clase alta, conducen a la idea de que, en el ingreso a las mejores posiciones laborales, existe poco o nulo espacio para el mérito y que la Universidad pesa poco en la trayectoria laboral.
- En contraste con la idea previa, la cual está enmarcada en el reproducionismo, la presente tesis encuentra que, para un grupo importante de los egresados de origen no privilegiado, las redes de contacto de la

Universidad del Pacífico con el sector empresarial fueron fundamentales para su inserción al mercado de trabajo. En efecto, gracias a la bolsa de empleo de la UP, varios egresados de origen no privilegiado compitieron con sus pares de origen privilegiado de la misma universidad u otras del Consorcio de Universidades por posiciones de practicante preprofesional o un primer empleo en el campo corporativo. De este modo, se insertaron a trayectorias laborales que han premiado sus méritos y, así, han llevado a varios de ellos, una década después de haber dejado la Universidad, a posiciones de mando en el sector corporativo.

- El trabajo de Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 186-188) también plantea que las narrativas de los egresados de colegios de la clase alta están marcadas por formas de legitimación de su posición social basadas en la lucha constante contra las adversidades de la existencia. Dichos discursos justifican el encumbramiento en el mercado laboral sobre la base del esfuerzo y la perseverancia ejercidos en las trayectorias escolares, universitarias y laborales.
- La presente tesis no niega las narrativas previas, es más, las confirma. Sin embargo, adicionalmente, encuentra discursos similares en capas medias; específicamente, en los egresados de la UP de origen no privilegiado.
- No solo ello, los discursos que emplearon los egresados de la UP de ambos orígenes sociales para explicar su avance en el campo corporativo remiten a diversas aristas del debate iniciado por el evolucionismo. Claramente, esos discursos han sido influidos por sus trayectorias educativas de pregrado como de postgrado.
- Basta notar que diversos contenidos de los currículos oficiales de la educación superior en Negocios abarcan préstamos lingüísticos y adaptaciones de la Biológica a las Ciencias Empresariales. Por ejemplo, en el campo corporativo, es común aludir al “ADN” de una empresa o de otro tipo de organización. Otros ejemplos radican en la enseñanza de contenidos influidos por el evolucionismo; ya sea competencias como el “liderazgo adaptivo” (Heifetz, Grashow y Linsky 2012: 36) o estrategias para que las organizaciones puedan sobrevivir y desarrollarse en un mundo marcado por el cambio permanente (Eichholz 2019: 97).
- Asimismo, las fuertes demandas del campo empresarial por habilidades de adaptación a los cambios del entorno facilitan entender el rol predominante que ha ocupado el capital metacognitivo, generado durante la trayectoria universitaria, en el progreso laboral de los entrevistados. Particularmente, los datos revelaron que ese capital facilitó la producción tardía de capitales funcionales al avance en el campo corporativo.
- La fabricación tardía de capitales funcionales al progreso laboral colisiona con ideas asociadas al determinismo social y a las vertientes más extremas de la corriente reproducccionista. Particularmente, con los resultados de investigaciones locales como la de Reátegui, Grompone y Rentería (2022); quienes asignaron un rol decisivo a los colegios de la clase alta, tanto en la

generación de los capitales cultural y social de las elites como en los procesos de cierre social, de encumbramiento y de reproducción de los sectores dominantes.

- Por el contrario, a pesar de no haber estudiado en los colegios de la clase alta, los egresados de origen no privilegiado de la UP lograron insertarse al campo corporativo y se enrumbaron a trayectorias que conducen a posiciones laborales de élite.
- Así, la evidencia empírica de la presente tesis lleva a concluir que quienes, durante sus primeras trayectorias vitales, no generaron una significativa dotación de los capitales humano, cultural, social y simbólico propios de la élite empresarial, pueden producir esos recursos en la adultez: a lo largo de sus trayectorias universitaria, laboral y de postgrado; incluso, en los espacios de sociabilidad de la vida adulta.
- Incluso, los egresados de origen privilegiado, luego de completar sus trayectorias educativas, deben continuar produciendo capitales funcionales a la empleabilidad y al encumbramiento en el mercado laboral para mantener o incrementar el capital económico, y, así, facilitar la movilidad ascendente o evitar la descendente. A esa fabricación continua, precisamente, suele contribuir el despliegue de capital metacognitivo.
- La presencia de habilidades para fabricar continuamente de capitales permite contradecir la idea del cierre social como un proceso que es consolidado en determinada trayectoria de vida. Así, desde la experiencia de los entrevistados que participaron en la presente tesis, el cierre social puede ser visualizado como un fenómeno “continuo”; es decir, no se trata de un proceso culminado en las primeras etapas de la vida. En ese sentido, la representación visual del cierre social no toma la forma de un “anillo” (de un elemento “cerrado”); sino de una “cadena” a la cual cada trayectoria le puede añadir eslabones.
- En línea con las ideas previas y en sintonía de los planteamientos de Reátegui, Grompone y Rentería (2022), es justo reconocer que, para el grupo de origen privilegiado que participó de la presente tesis, los colegios de la clase alta generaban un cierre social, al menos, un primer eslabón de este fenómeno. De ello, es evidencia la endogamia y el hermetismo que caracterizaba a los exalumnos de dichos colegios en el campus de la Universidad del Pacífico.
- Sin embargo, una vez que los estudiantes de la UP se insertaban al mercado laboral, sin importar su origen social, se generaba una nueva forma de endogamia, en la cual se cruzan diversos conceptos que se aproximan al capital social: el círculo, la cofradía, el *network* o la “argolla” de los egresados de la Universidad del Pacífico. De este modo, se añadía otro eslabón a la cadena.
- En efecto, la presente tesis encontró que la Universidad del Pacífico también facilitaba un “cierre social”. Entendiendo dicho resultado en el sentido

weberiano que aplicaron Huber y Lamas (2017: 45), es decir, la consolidación de un oligopolio de individuos encumbrados sobre la base de mecanismos de exclusión.

- En términos específicos, el cierre social generado entre los egresados de la UP se debe a que comparten un rasgo exteriormente comprobable, esto es, la credencial de la misma Universidad. Se trata de un “señalizador” de la pertenencia a un grupo, el cual está cargado de simbolismo: el orgullo de haber superado desafíos comunes, de no haber sido vencidos por las dificultades académicas de la UP. Se trata de un espíritu de cuerpo que era tanto o más fuerte que el que evidenciaban, entre ellos, los exalumnos de los colegios de la clase alta.
- El hallazgo previo lleva a la conclusión de que el cierre social de las clases altas, por lo menos, del grupo asociado a las élites del campo corporativo, no necesariamente se consolida en la trayectoria escolar, tal como proponen Reátegui, Grompone y Rentería (2022).
- No solo ello, el sobrepeso asignado por Reátegui, Grompone y Rentería (2022: 76-78) a los colegios de la clase alta en el cierre social de las élites peruanas resulta más cuestionable cuando son analizadas las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la UP que terminaron trabajando en el extranjero; en la mayoría de los casos, luego de concluir sus estudios de maestría.
- En efecto, el grueso de entrevistados que trabajan en el exterior, sin importar su origen social, han seguido trayectorias laborales que los proyectan a posiciones de liderazgo en el campo corporativo.
- El anterior hallazgo permite concluir que el análisis del progreso laboral no debería ser realizado, exclusivamente, desde una perspectiva nacional, tal como suelen hacer las investigaciones locales, sino que debería ser ampliado al contexto de mundo globalizado. En efecto, la tesis ha encontrado una vía particular que permitió, a algunos egresados de origen no privilegiado, escapar de las desventajas en materia de acumulación temprana de capitales y de las influencias de los lazos tradicionales en el campo laboral corporativo peruano.
- La vía previamente mencionada implica realizar estudios de postgrado en el extranjero e insertarse en empresas de las sociedades del Norte. En esa trayectoria laboral, pesan más los méritos, pero implica esfuerzos adicionales, como el financiamiento de los estudios y asumir el riesgo de desligarse del mercado laboral local si se trata de estudios a tiempo completo. Ciertamente, la credencial, las experiencias y el capital humano que generaba la UP facilitaban los primeros pasos en esta vía: la admisión y el egreso de postgrados del exterior.
- Evidentemente, quienes asumían el desafío de insertarse al mercado laboral de sociedades del Norte, debían superar una cadena de retos que iban más allá del financiamiento de los estudios: destacar académicamente en sus

postgrados, fabricar capital social (*network*) en dicha experiencia, obtener prácticas profesionales en empresas del exterior que les permitieran demostrar sus habilidades y sobresalir en estas últimas.

- Asimismo, la presente tesis encontró que las trayectorias laborales de los egresados evidencian que existen canales meritocráticos en el campo corporativo local y, mucho más, en el extranjero, lo cual también colisiona con las ideas del reproduccionismo extremo.
- En todo caso, las experiencias y discursos de los egresados entrevistados de ambos grupos revelaron que la meritocracia predominante en el campo corporativo local no es pura; sino que es una forma de “meritocracia condicionada” por otros factores. Se trata de un sistema de acceso a las posiciones de alto nivel del sector empresarial que no solo se limita a los logros laborales, sino que demanda de ciertos medios o condiciones.
- En primer lugar, el ingreso al sector corporativo local está condicionado a poseer las credenciales universitarias que demandan las grandes y medianas empresas. Ciertamente, esas credenciales mantendrán su capacidad de abrir las puertas del campo corporativo, mientras que las expectativas que son depositadas en ellas se cumplan.
- En segundo lugar, una vez que se ha insertado al campo corporativo local, el individuo debe demostrar que es productivo y evidenciar logros laborales; de lo contrario, no logrará ascender en la jerarquía de las organizaciones y corre el riesgo de ser despedido.
- Sin embargo, esos méritos no bastan. En efecto, es necesario proyectar la imagen de un empleado productivo y saber “vender” los logros laborales; así como fabricar una red de contactos funcional a la empleabilidad y al progreso en el mercado de trabajo. Ello exige desplegar habilidades sociales que faciliten adecuadas relaciones interpersonales; particularmente, desde el quinto año de trayectoria laboral.
- Así, las conclusiones de la presente tesis empatan con las de Araujo y Martuccelli (2012a y 2012b): en el juego del mérito, es fundamental poseer las credenciales que demanda el mercado de trabajo y “tejer” una red de contactos funcional a la empleabilidad.
- No obstante, las experiencias recogidas en la presente tesis evidenciaron que es necesario introducir variables adicionales en la ecuación del juego del mérito que formularon Araujo y Martuccelli (2012a y 2012b). Entre otras, destacan la endogamia presente entre los egresados de la UP y, particularmente, el capital metacognitivo.
- Precisamente, el capital metacognitivo distingue los hallazgos de la presente tesis de investigaciones que analizan, para el caso de otras sociedades, formas de ascenso social que se basan en canales meritocráticos que tampoco son puros, como el que identificó Rivera (2015: 277), en el cual no solo pesaban las credenciales educativas, sino también el espíritu de

competencia y el capital cultural. Sin embargo, no introdujo como factor explicativo del desarrollo de trayectorias en empleos de élite a la habilidad para aprender por cuenta propia. En otros términos, no consideró las ventajas de la fabricación tardía y continua de capitales funcionales al encumbramiento laboral.

- Ciertamente, los egresados de origen privilegiado, por lo general, habían comenzado a acumular los códigos de interacción característicos de la élite del sector empresarial (capital cultural) desde su infancia temprana. De este modo, también podían fabricar tempranamente capital social funcional al ascenso en las jerarquías laborales del campo corporativo.
- En cambio, los egresados de origen no privilegiado habían sido dotados por su trayectoria universitaria de las credenciales y del capital humano (competencias técnicas) necesarios para el éxito en el mundo de las corporaciones, pero, además, debían asimilar los códigos de interacción característicos de la élite del sector empresarial (capital cultural).
- Conviene notar que la presente tesis identificó dos formas de capital cultural (modos de vida) funcionales a la empleabilidad y progreso en el campo corporativo. El primero abarca diversas actitudes y valores útiles a lo largo de toda la trayectoria laboral de los egresados de ambos grupos. Esta forma de capital cultural, mayoritariamente, es producto del currículo oculto de la UP: desde el empuje y la responsabilidad, hasta el (auto)control del estrés y diversas habilidades para el autoaprendizaje, pasando por la ambición y el anhelo de progreso.
- La segunda forma de capital cultural necesaria para progresar en el campo corporativo corresponde a los códigos de interacción necesarios para la sociabilidad con las elites. Se trata de un capital que, además, facilita el desarrollo de la “marca” personal sobre la base de la promoción o “venta” de los logros laborales. De esta manera, son producidas redes de contactos (capital social) funcionales a la empleabilidad y avance en las grandes empresas.
- En línea con los hallazgos previos, las trayectorias laborales de los entrevistados no calzaban con las dinámicas de ascenso en la jerarquía de las organizaciones que plantea el “Principio de Peter” (Peter 1986 y Peter 1989). Es decir, no ha sido encontrado que los empleados, de una corporación que trata de ser meritocrática, necesariamente, sean promocionados a puestos más altos hasta alcanzar su propio nivel de incompetencia.
- Por el contrario, los continuos ascensos de los entrevistados muestran su habilidad para enfrentar los diferentes retos laborales que implica una nueva responsabilidad. De allí que, conforme avanzaban en la jerarquía de las corporaciones, sus desempeños no perdían eficacia ni caía su productividad.
- Justamente, la presente tesis encontró que el “Principio de Peter” no se cumplía debido a que los egresados de la UP se adaptaban fácilmente a los

cambios. Ello ocurría debido a que, cuando no poseían una dotación adecuada de los capitales que necesitaban para ascender en el sector corporativo, los fabricaban.

- Ciertamente, para el avance en la jerarquía de las corporaciones, a un funcionario que inicia su trayectoria laboral en una gran empresa, le suelen ser demandadas competencias más técnicas (más asociadas al capital humano). En cambio, el gerente de una corporación debe movilizar competencias que suelen ser más blandas: habilidades sociales (más relacionadas con los capitales cultural y social).
- Por otro lado, la continua migración de empleos (de una corporación a otra; incluso, las mudanzas a empresas de diferentes actividades económicas), característica de las trayectorias laborales de los entrevistados, evidencia que las corporaciones no pueden ser calificadas de modo generalizado como “familias”; en el sentido que generan fuertes lealtades y vínculos emocionales, por los cuales resulta muy complicado desligarse de ellas.
- En esa misma línea, desde la experiencia de los entrevistados, las corporaciones no pueden ser calificadas como “sectas”, en el sentido de que ejercerían secuestro psíquico de sus trabajadores, para convertirlos en adeptos dedicados a rendir culto a los mandos de la empresa. Ello contrasta con los planteamientos de otras investigaciones, los cuales apuntan a que determinadas corporaciones ejercen formas de “control mental” sobre sus trabajadores; particularmente, sobre jóvenes que están ubicados en los niveles inferiores de la jerarquía de la organización. Este es el caso particular de diversas multinacionales dedicadas al negocio de “comida rápida” que analiza Gentile (2003: 17).
- Asimismo, llamó la atención que los entrevistados de ambos grupos no destacaran que las habilidades de investigación eran una de las fortalezas del egresado de la UP; ni siquiera entre los egresados de la carrera de Economía. Sin embargo, ello no impidió su progreso laboral, ya que dichas habilidades no fueron demandadas, al menos directamente, por el campo corporativo.
- El resultado previo lleva a reflexionar sobre los objetivos de la última Ley universitaria N° 30220 (Congreso de la República 2014) y sus diversos mecanismos de aplicación, los cuales asignaron un peso significativo al rol de investigador que debían cumplir los profesores universitarios.
- Respecto de la pregunta de investigación, enmarcada en la problemática de la desigualdad, conviene recordar que las brechas socio-económicas existentes entre los dos grupos de egresados al iniciar la Universidad se redujeron, pero no se cerraron plenamente.
- Ciertamente, la evidencia de una reducción de brechas socio-económicas contradice el denominado “efecto Mateo”, planteado originalmente por Merton (2013 [1968]) para el campo de la producción científica. Ese principio, posteriormente, fue extendido a diversas trayectorias, como las educativas y

laborales, bajo la teoría de la “ventaja/desventaja acumulativa” (Dannefer y Gannon 2005: 6). Su propuesta central es que las ventajas iniciales de cierto grupo social se incrementan a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las reducidas desigualdades al inicio de la trayectoria escolar aumentan conforme transcurren los años de estudios.

- La presente tesis, en cambio, encuentra que, en el campo corporativo, las desigualdades socio-económicas se reducen a pesar de los disímiles orígenes sociales. Sin que ello implique una convergencia de posiciones sociales; es decir, una anulación total de la desigualdad entre los dos grupos de egresados de la UP.
- La ausencia de una convergencia total de destinos socio-económicos ocurrió a pesar de que los miembros de ambos grupos egresaron de la misma universidad y de que los entrevistados de origen no privilegiado desplegaron grandes esfuerzos académicos y laborales. Sin embargo, los egresados de origen privilegiado escalaron más rápido en la jerarquía de grandes y medianas empresas, ya que iniciaron su trayectoria laboral con un mayor *stock* de capitales funcionales al progreso en el campo corporativo.
- No obstante, la importancia del cierre total de las brechas socio-económicas que separaban a ambos grupos de egresados decae cuando es considerado que un número importante de entrevistados habían sido presionados, ya sea explícitamente, ya sea sutilmente, a estudiar una carrera considerada “rentable” por sus padres.
- Esas presiones implicaron prohibir, reprimir o forzar a dejar de lado la vocación más intensa de varios entrevistados al terminar la trayectoria escolar: sus aspiraciones más elevadas, las cuales no necesariamente apuntaban al enriquecimiento, sino al desarrollo de pasiones vinculadas a carreras que eran consideradas como “no rentables” por sus padres. En varios casos, se trató de vocaciones asociadas a los campos del Arte, de las Humanidades o de las Ciencias Sociales (más distantes del campo económico-empresarial). Incluso, fueron limitadas o reprimidas las inclinaciones hacia el campo gastronómico.
- Sin embargo, gracias a la formación instrumentalizada y al forjado del carácter que ejerció la Universidad, los entrevistados lograron progresar en el campo corporativo y varios de ellos encontraron rutas para rescatar la vocación dejada de lado por las imposiciones del proyecto parental.
- Una de esas rutas implica combinar su carrera o profesión con la vocación dejada de lado, a través del tipo de labores que realizan en la corporación para la cual trabajan o por medio del desarrollo de un emprendimiento. En otros casos, la ruta consiste en acumular suficientes recursos en el campo empresarial gracias a la carrera estudiada, para así independizarse económicamente y poder dedicarse a la actividad que les genera más satisfacción emocional. Incluso, algunos entrevistados, explícitamente, comentaron que su pareja estudió y/o ejerce la carrera asociada a la vocación más intensa que ellos no pudieron atender.

- Las rutas previamente sintetizadas constituyen una nueva forma de interpretar la dialéctica entre estructura y agencia. Se trata de una lectura intertemporal de dicha tensión. Así, en la adolescencia, se impone la estructura: las coerciones del proyecto parental; es decir, comprometerse con los estudios y alcanzar logros educativos que conduzcan a obtener la credencial de una carrera rentable en una universidad “de élite”.
- Sin embargo, durante la adultez, emerge la agencia. En efecto, la sumisión al plan trazado por sus padres y a las reglas del campo corporativo permitió a varios entrevistados acumular recursos que, progresivamente o luego de varios años de trayectoria laboral, les permitieron ejercer agencia sobre el derrotero que les impuso el proyecto parental; es decir, buscar un “propósito” asociado a la vocación profunda reprimida por los padres.
- Muchas veces, ese resurgimiento de la agencia implicó un equilibrio con la estructura; en otros casos, proyectaban un *turning point* o “bifurcación” en su trayectoria laboral. Ciertamente, ese desvío del proyecto parental, en todos los casos, implica un cambio de formas de dominación (estructural). Se trata de reemplazar las imposiciones de los padres por el sometimiento a las reglas de juego del sector empresarial; al menos, hasta generar los recursos necesarios para retomar plenamente la vocación juvenil dejada de lado por las presiones parentales.
- En esa lectura de los resultados de la tesis, el problema de la convergencia de destinos, es decir, de la anulación de la desigualdad socio-económica de origen, pasa a un segundo plano, ya que emerge un proyecto personal marcado por aspiraciones más elevadas, que no apuntan a la “rentabilidad”, sino a rescatar la verdadera vocación.
- De esta manera, en diversos casos, la enseñanza de tipo instrumental ofrecida por la Universidad, asociada a carreras “lucrativas”, terminó facilitando la generación de los medios para la consagración a un modo de vida que responde a valores y aspiraciones propias. Ello permite darle un giro a la visión dialéctica del sistema de enseñanza universitaria que realizó Nussbaum (2010: 23-28), esto es, plantear que la “educación para la renta” no se opone a una “educación para la vida”, cuando la primera financia a la segunda.
- Precisamente, en esta tesis, ha sido denominado “complejo de Schliemann” el conjunto de emociones y deseos alojados en la psique que, luego de algunas décadas y solucionadas las carencias económicas gracias al progreso laboral en el campo corporativo, motivó a varios entrevistados a iniciar o planificar el rescate de la vocación dejada de lado en la adolescencia por las presiones parentales. De este modo, diversos egresados fueron estimulados a la fabricación de un proyecto de vida propio, orientado a un “propósito” existencial elevado: a la realización personal, a la satisfacción de las aspiraciones más profundas y a la atención de los llamados más intensos del alma.

- No solo ello, los hallazgos de la presente tesis permiten afirmar que una enseñanza instrumentalizada (tecnocrática y dirigida a la renta) sí puede “educar” (forjar el carácter). En términos precisos, los desafíos académicos a los que enfrentó la Universidad produjeron individuos marcados por un conjunto de valores: disciplina, responsabilidad, entrega al trabajo, etc.
- Así, es posible escapar a la visión que Barrère (2016: 75) planteó sobre la educación (desde el caso de la escuela francesa), según la cual la enseñanza técnica (profesionalizante e instrumentalizada) se ha impuesto en desmedro de la educación en un sentido moral (formación en actitudes y valores considerados elevados).
- En efecto, la presente tesis encuentra que la exigencia académica que acompañó a la aplicación del currículo oficial (profesionalizante e instrumentalizado) implicó un currículo oculto que generó actitudes y valores asociados a una ética de vida. Sin embargo, dichas normas que marcan la conducta no corresponden a una doctrina religiosa o a un modelo de ciudadanía, sino a un paradigma de trabajo que permite integrarse a las élites del sector económico-empresarial.
- Los hallazgos de la tesis también colisionan con propuestas teóricas que niegan la existencia del actor racional. Ciertamente, no es posible generalizar que todos los individuos sean “racionales”, en el sentido que le asigna a dicho rasgo la Teoría de la Elección Racional (Farmer 1982: 185). Tampoco es posible afirmar que la conducta de todos los egresados de la UP responda, principalmente, a dicho marco teórico.
- En todo caso, los testimonios recogidos evidencian la existencia de individuos que, para tomar decisiones, regularmente, procuran optimizar, para lo cual comparan los costos y los beneficios de sus cursos de acción. De este modo, es posible contradecir las generalizaciones que proponen que la conducta racional no es más que una “ilusión”.
- En efecto, diversas conductas de sus padres, descritas por los egresados entrevistados, eran sintomáticas de aspiraciones y comportamientos guiados por la lógica del análisis costo-beneficio, comenzado por las presiones que ejercieron para que sus hijos estudien carreras “rentables”.
- A su vez, las decisiones de algunos egresados también mostraron corresponder a conductas racionales; por ejemplo, el momento ideal para iniciar prácticas preprofesionales, de modo tal que ganen experiencia (el beneficio) sin afectar significativamente su rendimiento académico (es decir, a un bajo costo).
- Las conductas racionales también están presentes en las frecuentes migraciones de empleo de los entrevistados, a través de las cuales asumían del riesgo (el costo) de cambiar de empleo, incluso, de dejar el que ya poseían para concentrarse en la búsqueda de otro que les permita escalar en la jerarquía del sector corporativo. Ello debilita las lealtades con la organización frente a los objetivos individuales de progreso laboral.

- En términos precisos, las migraciones de trabajo solían ocurrir cuando, luego de un análisis detallado, los egresados consideraban que habían conseguido suficiente experiencia y recursos como para iniciar un emprendimiento. Esas mudanzas de empleo también sucedían cuando llegaban a la conclusión que sus posibilidades de ascenso en la organización donde laboraban estaban alcanzado un techo
- La acción racional, igualmente, estaría guiando las decisiones de la trayectoria familiar (de destino) de varios entrevistados. Así, llamó la atención que el número de hijos que tienen o proyectan tener sea menor que el de sus padres (encontrando casos de egresados que no pensaban en matrimonio ni proyectaban tener hijos, al menos en el corto o mediano plazo). Además, cuando se convertían en padres, lo hacían a una edad relativamente tardía (encima de los 30 años); ciertamente, ello permite que la paternidad o la maternidad no afecte su trayectoria laboral.
- Incluso, el complejo de Schliemann, esto es, el rescate de la vocación que dejaron de lado por las presiones parentales, también, parece responder a un análisis de costo-beneficio: primero consolidarse laboralmente y conseguir autonomía económica, de modo tal que el regreso a la vocación dejada de lado por las presiones parentales no resulte muy arriesgada o insostenible a largo plazo debido a la falta de recursos.
- Precisamente, en las rutas motivadas por el complejo de Schliemann, el beneficio esperado es la satisfacción de la real vocación, que había sido “castrada” por las imposiciones parentales. El costo se asocia a los esfuerzos académicos y laborales que deben ser realizados para rescatar dicha vocación a futuro. Ello implica, en primer lugar, independizarse de los padres, para lo cual es necesario satisfacer sus expectativas en materia del estudio de carreras “lucrativas”. En segundo lugar, “rentabilizar” la carrera estudiada en el campo corporativo, de modo tal que genere independencia económica y, así, los recursos que permitan la atención de la real vocación o encontrar un propósito más elevado, dentro de dicho campo o fuera de él.

D. Espacios para extender la investigación:

- La tesis propone una clasificación *ad hoc* de los padres. Se trata de una tipología de relaciones entre los egresados participantes de la investigación y sus progenitores. Dicha clasificación se basa, fundamentalmente, en el nivel de injerencia de los padres en las decisiones de los estudios superiores de sus hijos y los divide en tres grupos: autoritario, influyente y flexible (habiendo sido los dos primeros grupos predominantes en los testimonios de los entrevistados).
- Queda pendiente entender a profundidad las discrepancias de los resultados de la presente tesis con la evidencia empírica internacional sobre el impacto de los diferentes modelos o estilos de crianza, generada tanto por psicólogos Coleman y Hendry (2003: 89-90) como por sociólogos Lareau (2011: 31). En

efecto, la literatura encuentra que los logros educativos y laborales dependen del modelo de crianza aplicado por padres; por ejemplo, el estilo democrático frente al autoritario. Sin embargo, de los testimonios recogidos para la presente tesis, es posible desprender que ambos estilos no produjeron efectos diferenciados, sino logros similares, al menos, en las trayectorias educativa y laboral.

- También sería pertinente investigar, luego de una década o dos, si los egresados de la UP que fueron entrevistados reprodujeron con sus hijos presiones vocacionales similares a las que sobre los primeros ejercieron sus padres. Es decir, si sutil o expresamente, los entrevistados que participaron del trabajo de campo de la presente tesis forzarán a sus hijos a que estudien carreras “rentables”.
- El hecho de que el grueso de entrevistados evidenciara que sus trayectorias educativas respondían a un proyecto parental de progreso laboral por vías educativas lleva preguntarse si los egresados que no lograron superar los desafíos académicos que les impuso la Universidad del Pacífico provenían de hogares que carecían de dicho proyecto. De ser así, la ausencia de un proyecto parental puede ser un factor explicativo de las expulsiones de la UP por bajo rendimiento académico. Incluso, dicha carencia podría estar asociada a la incapacidad de soportar un fuerte descalce vocacional que llevaría al abandono voluntario de los estudios o a la separación de la Universidad por débil desempeño académico.
- En otros términos, conviene explorar a profundidad si las aspiraciones, las ambiciones y los esfuerzos necesarios para enfrentar la exigencia académica de la Universidad están fuertemente asociados a la existencia de un proyecto parental que apunta al progreso laboral por vías educativas. Ello exige realizar una investigación que compare los cursos de vida de los egresados de la Universidad del Pacífico con los de sus pares ingresaron a la UP, pero que no completaron sus estudios en alguna carrera de esta o en otra universidad académicamente exigente a la cual se pudieron haber trasladado.
- Igualmente, resulta interesante profundizar por qué los entrevistados de origen no privilegiado de la presente tesis no testimoniaron haber sido víctimas de racismo u otras formas de discriminación provenientes de sus pares de origen privilegiado mientras eran alumnos de la Universidad del Pacífico. Ya que ello contrasta con los hallazgos de La Serna (2019: 146-149) quien recogió testimonios que revelaban diversas formas de discriminación de algunos estudiantes limeños de la UP en contra de sus compañeros inmigrantes de otras provincias del país. Se trató de violencia simbólica que no presentaba naturaleza exclusivamente racial, ya que consistía en burlas respecto del lugar de origen o de la forma de vestir de las alumnas inmigrantes. Por su parte, los hombres entrevistados por La Serna (2019: 146-149) también experimentaron discriminación, por ejemplo, mofas por su “acento provinciano”, las cuales llegaban a ser recibidas por inmigrantes de fenotipo marcadamente blanco.

- La motivación de un estudio que profundice las diferencias entre los hallazgos previamente descritos es mayor si es considerado que la muestra que entrevistó La Serna (2019) ingresó a la UP el mismo año que los participantes del trabajo de campo de la presente tesis. Precisamente, en esta tesis, no fueron entrevistados egresados que formaron parte de los estudiantes inmigrantes de la UP.
- Otro tema que emergió en las entrevistas era la aparente diferencia ideológica respecto del papel del gobierno en la Economía y el modelo de familia entre ambos grupos de entrevistados. En efecto, si bien, prácticamente, todos los entrevistados consideraban que la mejor forma de organizar la vida social era una economía de mercado, fue posible notar matices al respecto.
- Así, los egresados de origen privilegiado tendían a valorar la meritocracia y manifestar un apego a las reglas del mercado; mientras que los de origen no privilegiado tendían a reconocer la importancia de diversas expresiones del Estado del Bienestar contemporáneo, como el acceso gratuito a servicios sociales de calidad y políticas de acción afirmativa. En esa línea, los egresados de origen privilegiado se identificaban más con el modo de vida de los EE.UU., cuyo mercado laboral es sumamente flexible y está marcado por un alto nivel de desprotección de los trabajadores. En cambio, los egresados de origen no privilegiado aparentaban ser más atraídos por países europeos y otras sociedades del Norte más progresistas.
- En línea con las preferencias anteriormente descritas, diversos egresados de origen privilegiado señalaron que valoraban el modelo de familia integrada peruano y, en general, latinoamericano. A su vez, algunos egresados de origen no privilegiado fueron los que no manifestaron planes de matrimonio e hijos, al menos a corto o mediano plazo.
- Ciertamente, el trabajo de campo de la tesis no permitió asociar sólidamente esos perfiles, ya sea conservador o progresista, a un determinado grupo de origen social, debido a que establecer sólidamente si existía esa relación distaba de los objetivos de investigación. De allí que no fuera buscado cumplir el principio de saturación para esos temas, cuyo análisis no deja de ser relevante para futuras investigaciones; particularmente, si es considerado que las élites latinoamericanas, históricamente, han tendido ser conservadoras; así como apegadas a la “tradición” y al positivismo científico.
- La misma limitación para establecer conclusiones sólidamente arraigadas en la evidencia empírica de la presente tesis se asocia a los cuestionamientos al modelo económico peruano. En efecto, si bien ambos grupos de entrevistados defendían la reforma implementada en la década de 1990, la mayoría de las críticas al modelo económico tendían a provenir de los egresados de la carrera de Economía; mientras que los de Administración tendían a ser condescendientes y defensores de dicho modelo. Resultaría interesante estudiar esas diferencias con mayor profundidad; particularmente, si es considerado que los egresados de las dos carreras provienen de la misma universidad.

- Adicionalmente, resultó interesante encontrar testimonios de entrevistados de origen privilegiado quienes percibían que su raza o su origen social jugaban en contra. Por ejemplo, casos de egresados que, al interactuar con empresarios del sector emergente que habían prosperado, sentían que sus colores de piel, ojos o cabello, así como el distrito donde residían, podían generar divisiones sociales y, así, dificultades para llegar a acuerdos o realizar negocios. De allí que algunos entrevistados de origen privilegiado procuraban evitar mencionar su distrito de residencia, la universidad de la cual habían egresado o el colegio donde habían estudiado, incluso, acudían a evasivas cuando les preguntaban al respecto.
- Ciertamente, fueron encontrados diversos indicios y testimonios de que el género, la raza o la etnia podían influir en el progreso laboral, pero fueron opacados por el peso de la meritocracia condicionada. Sin embargo, no dejaría de ser interesante reproducir la misma investigación con un enfoque de género o de interseccionalidad.
- El enfoque metodológico previamente planteado implicaría ampliar el tamaño de muestra para conocer si, por ejemplo, un hombre de origen no privilegiado enfrenta menos desventajas para avanzar en las jerarquías de las corporaciones peruanas que una mujer de origen privilegiado. Más interesante resultaría saber si dichas ventajas dependen del sector donde opera la empresa (por ejemplo, minería frente al sector de consumo masivo) o del área funcional de la corporación (por ejemplo, finanzas frente a recursos humanos).
- También es oportuno profundizar en investigaciones futuras por qué, en un entorno laboral corporativo muy competitivo, al cual ingresan trabajadores con elevadas ambiciones de veloz ascenso, no fueron encontrados testimonios del fenómeno que Araujo y Martuccelli (2012b: 31-42) denominaron el “chaqueteo”. Se trata de un rasgo estructural del mercado de trabajo chileno, que según la RAE (s/f) se asocia a un predominio de actitudes que buscan arrebatarse el puesto a un colega mediante malas artes, normalmente, el desprestigio de este.
- Otro tema pendiente por analizar se asocia al rol de la contingencia en las trayectorias educativas y laborales. Específicamente, a un debate que emergió al comparar los testimonios de algunos entrevistados. En efecto, varios egresados asociaron determinados eventos que facilitaron que asciendan laboralmente a una cuestión de “suerte” (“buena fortuna”). Sin embargo, otros entrevistados aseguraban que la “suerte” no existe; más bien, consideraban que los individuos se encuentran o no en capacidad de aprovechar las oportunidades que les impone la vida. De allí que resultaría interesante establecer por qué diversos egresados negaban la existencia de la “buena” o “mala” “suerte”.
- Por otro lado, la investigación analiza trayectorias laborales; específicamente, el efecto formativo de la Universidad sobre el progreso en el campo corporativo, para lo cual acude a la experiencia de los egresados de la UP.

Sin embargo, deja de lado un canal relevante para la inserción laboral que facilita la UP: el nexo entre egresados y profesores.

- En efecto, la presente tesis explica el rol que desempeñaron canales de inserción laboral como la bolsa de empleo de la Universidad y los propios contactos que fabrican los egresados durante su trayectoria universitaria. No obstante, la endogamia de los egresados de la UP lleva a que diversos egresados que han alcanzado posiciones de mando se pongan en contacto con sus profesores para solicitar que les recomienden alumnos próximos a concluir sus estudios o que acaban de terminarlos para que inicien líneas de carrera en las empresas donde laboran dichos egresados. En esas situaciones, los profesores suelen recomendar a sus asistentes de investigación, a sus jefes de prácticas o a exalumnos destacados de sus cursos. Conviene estudiar el nivel de impacto de ese canal sobre la inserción al campo corporativo.
- Además del espacio de investigación anterior, conviene pasar a una siguiente etapa de la investigación. Se trata de triangular los datos recibidos de los egresados entrevistados (por ejemplo, sobre las ventajas de su formación y el aporte diferencial de la UP) con entrevistas o encuestas a funcionarios de diferente nivel de las áreas de recursos humanos de corporaciones de diversos sectores de la actividad económica.
- En línea con lo anterior, para capturar mejor el aporte diferencial de la experiencia formativa que ofrece la UP, así como sus debilidades, frente a otras universidades, conviene considerar el diseño de una encuesta, cuyo cuestionario recoja datos de tipo longitudinal (datos de panel) que permitan comparar las trayectorias laborales de los egresados de diversas universidades de diferentes años de egreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AACSB INTERNATIONAL

2013 *Assurance of learning standards: an interpretation*. White Paper N° 3. Tampa, Florida: AACSB International.

<https://studylib.net/doc/10812671/aacsb-assurance-of-learning-standards--an-interpretation>

ABBAGNANO, Nicola y Aldo VISALBERGHI

2009 *Historia de la Pedagogía*. Primera edición en español, vigesimoprimera reimpresión. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

ABÉLÈS, Marc

2009 “Lévi-Strauss y las evoluciones actuales de la Antropología”. En: BILBAO, Alejandro; Stéphan-Eloïse GRAS y Patrice VERMEREN (compiladores). *Claude Lévi-Strauss en el pensamiento contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, pp. 17-33.

ACEVES, Jorge

1999 “Un enfoque metodológico de las historias de vida”. En: *Proposiciones*. Número 29, pp. 1-7.

<https://www.sitiosur.cl/detalle-de-la-publicacion/?un-enfoque-metodologico-de-las-historias-de-vida>

AGULHON, Maurice

2016 *Política, imágenes, sociabilidades: de 1789 a 1989*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

ALARCO, German; César CASTILLO y Favio LEIVA

2019 *Riqueza y desigualdad en el Perú: Visión Panorámica*. Lima: Oxfam.

ÁLVAREZ, Juan; Isabel ALONSO y Alexander GORINA

2019 “Enseñanza-aprendizaje del razonamiento inductivo-deductivo en la resolución de problemas matemáticos de demostración”. En: *Revista Conrado*. Volumen 15, número 68, pp. 249- 258

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-249.pdf>

ÁLVAREZ, María José

2019 ¿“Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite. En: *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*. Número 59, pp. 50-67.

<https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2049>

ALLES, Martha

2009 *Diccionario de competencias. La Trilogía: las 60 competencias más utilizadas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

2009a *Diccionario de comportamientos. La Trilogía. Volumen 2: 1500 comportamientos relacionados con las competencias más utilizadas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

- 2007 *Desempeño por competencias. Evaluación de 360º*. 1era edición. 4ta reimpresión. Buenos Aires: Gránica.
- 2005 *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias: cómo descubrir las competencias a través de los comportamientos*. Primera edición. Segunda reimpresión. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- 2002 *Desempeño por competencias. Evaluación de 360º*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- s/f *Competencias y franquicias. Cómo asegurar un buen servicio al cliente*.
http://www.xcompetencias.com/canal.php?id=como_asegurar

ALONSO, Enrique; Carlos FERNÁNDEZ y José María NYSSSEN

- 2009 *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
https://www.aneca.es/documents/20123/134274/publi_competencias_090303.pdf/7907a3ae-a611-c0bd-7b80-e7cb5e97fc68?t=1671442712872

ALTBACH, Philip y Todd DAVIS

- 2000 “Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior”. En: ALTBACH, Philip y Patty MCGILL (editores). *Educación superior en el siglo XXI: Desafío global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos, pp. 21-29.
<http://dspaceudual.org/bitstream/Rep-UDUAL/1625/1/Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI%202000.pdf>

ALTHUSSER, Louis

- 2004 [1970] “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”. En: ŽIŽEK, Slavoj (compilador). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. 1era edición, 4ta reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp.115-155.

AMAZON

- s/f <https://www.amazon.com>

AMAT, Oriol y Fernando CAMPA (Coordinadores)

- 2022 *Manual del Controller*. Segunda edición. Barcelona: Profit Editorial.

AMÉRICAECONOMÍA INTELLIGENCE

- 2019 Ranking de las Mejores Universidades de Perú 2019.
<https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/conozca-los-resultados-de-ranking-de-las-mejores-universidades-de-peru-2019>

APPLE, Michael

- 2008 *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

ARAUJO, Kathya y Danilo MARTUCCELLI

- 2020 “Leer los movimientos sociales desde el individualismo: Reflexiones a partir de Latinoamérica”. En: *Educação & Sociedade*. Volumen 41. Dossiê: Movimentos Sociais e Transformações do Ativismo Contemporâneo.

- Publicación de Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pp. 1-15.
<https://www.scielo.br/j/es/a/7ZwdSNKV8MWWN7k7k8Y8mys/?lang=es>
- 2015 “La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena”. En: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, volumen 41, pp. 1503-1520.
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1503.pdf>
- 2014 “Beyond Institutional Individualism: Agentic Individualism and the Individuation Process in Chilean Society”. En: *Current Sociology*. Volumen 62, número 1, pp. 24-40.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=nukHXv0AAAAJ&citation_for_view=nukHXv0AAAAJ:qjMakFHDy7sC
- 2012a *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I. *Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Santiago: LOM ediciones.
- 2012b *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo II. *Trabajo, sociabilidades y familia*. Santiago: LOM ediciones.
- 2010 “La individuación y el trabajo de los individuos”. En: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, volumen 36, pp. 77-91.
http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1517-97022010000400007&pid=S1517-97022010000400007&pdf_path=ep/v36nspe/v36nspea07.pdf&lang=es
- ARIES, Elizabeth
 2008 *Race and Class Matters at an Elite College*. Philadelphia: Temple University Press.
- ARMSTRONG, Elizabeth y Laura HAMILTON
 2013 *Paying for the Party. How College Maintains Inequality*. Cambridge, Massachusetts y Londres, Inglaterra: Harvard University Press.
- ARTEAGA, Catalina y Danilo MARTUCCELLI
 2012 “Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales. Los casos de Chile y Francia”. En: *Revista Mexicana de Sociología*. Volumen 74, número 2, abril-junio de 2012, pp. 275-302.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000200004
- ASIMOV, Isaac
 2010 *Los griegos*. Primera edición en “Área de conocimiento: Humanidades”, octava reimpresión. Madrid: Alianza Editorial.
- ATKINSON, Robert
 1998 *The Life Story Interview*. Qualitative Research Method Series 44. California: Sage Publications.
- ATKINSON, Carroll y Eugene MALESKA
 1966 *Historia de la Educación*. Traducción de Jorge Mones y R. Griño. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- AUBERT, Nicole y Vincent DE GAULEJAC

1991 *Le Coût de l'excellence*. París: Éditions du Seuil

AUSUBEL, David

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

BACHILLERATO INTERNACIONAL

s/f International Baccalaureate (IB)

<https://www.ibo.org/>

BAERT, Patrick y Filipe CARREIRA DA SILVA

2011 *La teoría social contemporánea*. Traducción de María Hernández. Madrid: Alianza Editorial.

BANCO CENTRAL DE RESERVA DEL PERÚ

2023 *Memoria 2022*. Lima: BCRP.

<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Memoria/2022/memoria-bcrp-2022.pdf>

s/f BCRPData.

<https://estadisticas.bcrp.gob.pe/estadisticas/series/index#>

BARDALES, Julio

2011 "Informalidad y subempleo: evidencia microeconómica para el caso peruano". En: *Horizonte Económico*. Número 1, pp. 07-17.

[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/FAD5299FA9EAD1EB05257D570074C5E4/\\$FILE/Informalidad_y_Subempleo.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/FAD5299FA9EAD1EB05257D570074C5E4/$FILE/Informalidad_y_Subempleo.pdf)

BARNETT, Ronald.

2001 *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

BARFIELD, Thomas (editor)

2010 *Diccionario de Antropología*. Primera edición, segunda reimpresión. México D.F.: Siglo XXI editores.

BAROZET, Emmanuelle

2006 *L'échange de faveurs au sein des couches moyennes chiliennes: de l'entraide informelle à la régulation sociale*. Tesis doctoral. EHESS.

BARRÈRE, Anne

2016 "La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales". En: *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, año 25, número 46, pp. 75-83.

<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-articulos-barrere.pdf>

BASS, Bernard y Ronald RIGGIO

2006 *Transformational leadership*. Segunda edición. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BAUDELOT, Christian y Roger ESTABLET

1997 [1971] *La escuela capitalista*. Decimosegunda edición. México, D.F.: Siglo XXI editores.

BAUMAN, Zygmunt

2006 *Vida Líquida*. Bogotá, D. C.: Editorial Planeta Colombiana S.A.

2004 *Modernidad Líquida*. Primera edición en español, tercera reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

BECERRA, Ana María y Karlos LA SERNA

2016 *Diseño curricular por competencias. Un enfoque para carreras del campo económico-empresarial*. Apuntes de Estudio N° 88. Lima: Universidad del Pacífico.

2010 *Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad*. Documento de Discusión DD/10/05.

<https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/358>

BECK, Ulrich

2003 “¿Más allá del estatus y de la clase?” En BECK, Ulrich y Elisabeth BECK-GERNSHEIM. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, pp. 81-97.

BECKER, Gary

1983 [1975] *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Versión española de Marta Casares y José Vergara. Madrid: Alianza Editorial.

BEGAZO, José y Walter FERNÁNDEZ BACA

2015 “Los millennials peruanos: características y proyecciones de vida”. En: *Gestión en el Tercer Milenio*. Volumen 18, número 36, pp. 9-15.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/11699>

BELTRÁN, Arlette y Karlos LA SERNA

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

<https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/2452/LaSernaKarlos2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2009 *¿Cuan relevante es la educación escolar en el desempeño universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico*. Documento de Trabajo N° 85. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

<https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/418/Documento%20de%20Trabajo%2085.pdf?sequence=3>

BENAVIDES, Martín

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: ARREGUI, Patricia y otros. ¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades. Lima: GRADE, pp. 125-146.

https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/LIBROGRADE_ESPOSIBLEMEJORAREducacion.pdf

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN

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

BERICAT, Eduardo

2018 "Capítulo 5: Cultura y Sociedad". En: IGLESIAS, Julio; Antonio REQUENA y Rosa María SORIANO (coordinadores) (2018). *La Sociedad desde la Sociología. Una introducción a la Sociología General*. Segunda edición. Madrid: Editorial Tecnos, pp. 123-152.

BERG, Ulla

2016 *Sujetos Móviles. Raza, migración y pertenencia en el Perú y los Estados Unidos*. Lima: IEP.

BERMAN, Marshall

2011 *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*. Segunda edición. México D. F.: Siglo XXI editores.

BERTAUX, Daniel

1999 "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". En: *Proposiciones*. Número 29, pp. 1-23.

Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de BERTAUX, Daniel, 1980 "L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités", publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*. París, volumen LXIX, pp. 197-225.

http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-3258.pdf

BIGGS, John

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

BLANCO, Mercedes

2011 "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo". En: *Revista Latinoamericana de Población*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Población, Organismo Internacional, volumen 5, número 8, pp. 5-31.

<https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>

BLOS, Peter

2011 *La transición adolescente*. Tercera edición. Buenos Aires: Amorrortu.

BOISVERT, Jacques

2004 *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Primera edición. México: Fondo de Cultura Económica.

BONTE, Pierre y Michel IZARD

2008 *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

BOURDIEU, Pierre

2019 *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

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

2013b *Cuestiones de sociología*. Traducción de Enrique Martín Criado. 3era edición, 1era reimpresión. Madrid: Akal.

2012 *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

2011 *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

2010 *Las estructuras sociales de la economía*. 1era edición, 4ta reimpresión. Buenos Aires: Manantial.

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

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

1988 *Cosas dichas*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, S.A.

1999 *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

1994 "El campo científico". En: *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. Buenos Aires, volumen 1, número 2, pp. 129-160.

<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

1989 "La Ilusión Biográfica". En: *Historia y Fuente Oral*. Número 2, pp. 27-33.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

2008 [1970] *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da edición. Madrid: Editorial Popular.

2008 [1964] *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT

2012 *Una invitación a la sociología reflexiva*. 2da edición, 1era reimpresión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BOURRICAUD, François y otros

1969 *La oligarquía en el Perú: 3 ensayos y una polémica*. Colección Perú-Problema N° 2. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Moncloa Campodónico.

<https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/0609b5a8-9de9-4123-ae58-dfb63f8a4d6c/content>

BOUVEAU, Patrick

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

BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS

1977 *Schooling in capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. United State: Basic Books.

BREEN, Richard y John GOLDTHORPE

2000 "Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory". En: GOLDTHORPE, John. *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 182-205.

BROWN, Phillip

1995 "Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education Education, Employment and the Labour Market". En: *Work, Employment & Society*. Volumen 9, número 1, pp. 29-51.

BRUGGER, Walter y Harald SCHÖNDORF

2014 *Diccionario de Filosofía*. Segunda edición. España: Herder editorial S.L.

BRUNNER, José

2007 "Educación liberal". Columna de opinión publicada en el cuerpo Artes y Letras del diario El Mercurio, 7 de enero de 2007.

<https://brunner.cl/2007/01/educacion-liberal/>

2000 *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto de 2000.

<https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>

BRUNING, Roger y otros

2004 *Cognitive Psychology and Instruction*. Cuarta edición. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

BRUNS, Barbara y Javier LUQUE

2014 *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>

BUCKINGHAM, David

2010 *La mort de l'enfance: Grandir à l'âge des médias*. Paris: Armand Colin.

BUKODI, Erzsébet y otros

2015 "The mobility problem in Britain: new findings from the analysis of birth cohort data". En: *The British Journal of Sociology*. Londres, volumen 66, número 1, pp. 93-117.

BURGER, Kaspar y Marlene WALK

2016 "Can children break the cycle of disadvantage? Structure and agency in the transmission of education across generations". En: *Social Psychology of Education*. Volumen 19, número 4, pp. 695–713.

BURNING GLASS TECHNOLOGIES y STRADA INSTITUTE FOR THE FUTURE OF WORK

2018 "The Permanent Detour: Underemployment's Long-Term Effects on the Careers of College Grads". Informe de Burning Glass Technologies y Strada Institute for the Future of Work. Boston: Burning Glass Technologies.

<https://stradaeducation.org/report/the-permanent-detour/>

BURTON, Lynda y Vern BENGTON

1985 *Black grandmothers: Issues of timing and continuity of roles*. En: BENGTON, Vern y Joan ROBERTSON (Editores). *Grandparenthood*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 61–77.

BYRD, Carson

2017 *Poison in the Ivy: Race Relations and the Reproduction of Inequality on Elite College Campuses*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University.

CARAVEDO, Baltazar

2003 "¿Cómo promover la responsabilidad social empresarial? La experiencia peruana". En: *Papeles de Ética, Economía y Dirección*. Número 8, pp. 1-16.

http://www.eben-spain.org/docs/Papeles/XI/5_Caravedo.pdf

1996 *Empresa, Liderazgo y Sociedad*. Lima: Perú 2021 y SASE, Editores.

CANTÚ, Esther

2014 *Enséñame a aprender: ideas para una educación creativa y activa*. México D. F.: Trillas.

CARNOY, Martin

2015 *International Test Score Comparisons and Educational Policy: A Review of the Critiques*. Boulder, Colorado: National Education Policy Center.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574696.pdf>

CASTRO, Juan Francisco y Gustavo YAMADA

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

CAVAGNOUD, Robin

2020 "Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar". En: *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, volumen 12, número 12, pp. 123-152.

<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.177>

- CAVAGNOUD, Robin; Julie BAILLET y María Eugenia COSÍO-ZAVALA
2019 "Vers un usage renouvelé de la fiche Ageven dans l'analyse qualitative des biographies". En: *Cahiers québécois de démographie*. Volumen 48, número 1, pp. 27-51.
- CENDALES, Andrés
2011 "Pensando con Bourdieu contra Bourdieu: una crítica metodológica del mercado lingüístico". En: *Cuadernos de Economía*. Bogotá, volumen 30, número 54, pp. 193-226.
- CERRÓN, Vladimir
2020 *Perú Libre. Ideario y programa*. Huancayo: Servicios Gráficos y Publicidad Bryan.
<https://perulibre.pe/wp-content/uploads/2020/03/ideario-peru-libre.pdf>
- CHEN, Xinguang y otros
2011 "Social Stigma, Social Capital Reconstruction, and Rural Migrants in Urban China: A Population Health Perspective". En: *Human Organization*. Volumen 70, número 1, pp. 22-32.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3080703/>
- CHETTY, Raj y otros
2017 *The fading American dream: trends in absolute income mobility since 1940*. Documento de trabajo del National Bureau of Economic Research (NBER) 22910. Cambridge, MA: NBER.
<https://www.nber.org/papers/w22910>
- CICCHELLI-PUGEAULT, Catherine y Vincenzo CICCHELLI
1999 *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- CIPRIANI, Roberto
2013 *Sociología cualitativa. Las historias de vida como metodología científica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- CLARK, Burton
1998 *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- COFFIN, Judith y Robert STACEY
2012 *Breve historia de Occidente. Las civilizaciones y las culturas*. Barcelona: Editorial Planeta.
- COHÉN, Daniel
1998 *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COLEMAN, John y Leo HENDRY

2003 *Psicología de la adolescencia*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

COLLINS, Randall

1989 [1979] *La Sociedad Credecencialista. Sociología Histórica de la Educación y la Estratificación*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

1971 "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification". En: *American Sociological Review*. Volumen 36, número 6, pp. 1002–1019.

COMISION NACIONAL POR LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA

2002 "Diagnóstico de la universidad peruana: Razones para una nueva reforma universitaria". Lima: Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria.

www.congreso.gob.pe/congresista/2001/liberico/universidad-final.pdf

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2014 Ley N.º 30220. Ley universitaria. Lima, 9 de julio de 2014.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2817433/Ley%20Universitaria%20.pdf?v=1644428491>

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CHILE

2019 "Acuerdo de revocación del reconocimiento oficial y la cancelación de la personalidad jurídica propuesta por el Ministerio de Educación para la Universidad del Pacífico de Chile". Acuerdo adoptado el 6 de febrero de 2019. Santiago: Consejo Nacional de Educación de Chile

https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo_39.pdf

CONTRERAS, Carlos

2021 *Historia económica del Perú: desde la conquista española hasta el presente*. Serie Estudios históricos, número 88. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CORCUFF, Philippe

2013 *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

2009 "Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual". En: *Cultura y representaciones sociales*. Volumen 4, número 7, pp. 9–26.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102009000200001

CORDERO, Prisciliano

2020 "El covid -19 desafía a la sociedad". En: *Humanismo y Trabajo Social*. Volumen 19, pp. 55-63.

<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/13773/8500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

COSAMALÓN, Jesús y Francisco DURAND

2022 *La República Empresarial. Neoliberalismo, emprendedurismo y desigualdad (1990-2021)*. Colección Nueva historia del Perú Republicano. Tomo 6. Lima: Derrama Magisterial.

COSTANZA, Robert y Herman DALY

1997 "The Value of the World's Ecosystem Services and Natural Capital". En: *Nature*. Número 387, pp. 253–260.

CÔTÈ, James y Seth SCHWARTZ

2002 "Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process". En: *Journal of Adolescence*. Número 25, pp. 571–586.

<https://pdfs.semanticscholar.org/f9d4/ad17cff1d1293b7e1d1b308e429f5fd29ee4.pdf>

CUENCA, Ricardo

2015 "Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción". En: CUENCA, RICARDO (editor). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, pp. 9-17.

CUETO, Santiago y otros

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

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

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

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

CYERT, Richard y James MARCH

1963 *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

DANNEFER, Dale y Lynn GANNON

2005 "The Matthew Effect and Social Processes: Cumulative Advantage/Disadvantage as a "Law of the Life Course"". En: *Conference Papers - American Sociological Association*. 2005 Annual Meeting, Philadelphia.

DARWIN, Charles

2010 [1859] *El origen de las especies*. Traducción de la sexta edición inglesa realizada por Antonio Zulueta. Madrid: Austral, Espasa Libros S. L. U.

DAVENPORT, Thomas y Laurence PRUSAK

1998 *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston: Harvard Business School Press.

DAVID, Peter

1997 "Inside the Knowledge Factory". En: *The Economist*. Reporte especial: The Knowledge Factory del 19 de abril de 1997.

<https://www.economist.com/special-report/1997/10/02/inside-the-knowledge-factory>

DAVIS, Kingsley y Wilbert MOORE

1945 "Some Principles of Stratification". En: *American Sociological Review*. Volumen 10, número 2, 1944 Annual Meeting Papers, pp. 242-249.

DE GAULEJAC, Vincent

2019 *La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Asturias: Sapere Aude.

DE SOTO, Hernando. En colaboración con Enrique GHERSI y Mario GHIBELLINI

1986 *El otro Sendero: La revolución informal*. Novena edición. Bogotá: Instituto Libertad y Democracia.

DE SOUZA, Jessé

2012 *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?*. Segunda edición. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DEGREGORI, Carlos Iván

2013 [1986] "Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional". En: DEGREGORI, Carlos Iván (1986). *Del mito de Inkarrí al mito del progreso: Migración y cambios culturales*. Obras Escogidas III; Serie Ideología y Política N° 36. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 217-224.

DE LA CADENA, Marisol

2000 *Indigenous Mestizos. The Politics of Race and Culture in Cusco, Peru, 1919-1991*. Durham: Duke University Press.

DENZIN, Norman

1970 *The Research Act*. Chicago: Aldine.

DEVINE, Adrian y Bernadette QUINN

2019 "Building social capital in a divided city: the potential of events". En: *Journal of Sustainable Tourism*. Volumen 27, número 10, pp. 1495-1512.

DEZALAY, Yves y Bryant GARTH

2005 *La internacionalización de las luchas por el poder. La competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados latinoamericanos*. México D.F: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/10572>

DÍAZ, Hugo

2024 "Importancia de las evaluaciones y los indicadores comparados". En: Informe de Educación de INDEN. N° 11, noviembre de 2024.

<https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/importancia-de-las-evaluaciones-y-los-indicadores-comparados/>

DÍAZ-ALBERTINI, Javier

2010 *Redes cercanas: El capital social en Lima*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

DIMAGGIO, Paul y Walter POWELL

1999 "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales". En: POWELL, Walter y Paul DIMAGGIO (Editores) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 104-125.

DOHERTY, Catherine

2015 "Agentive Motility Meets Structural Viscosity: Australian Families Relocating in Educational Markets". En: *Mobilities*. Volumen 10, número 2, pp. 249-266.

DRUCKER, Peter

1993 *La Sociedad Post Capitalista*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

DUBET, François

2011 *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

DURAND, Francisco

2017 *Los doce apóstoles de la economía peruana: una mirada social a los grupos de poder limeños y provincianos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

2013 "Socioeconomías informales y delictivas". En: JUNGBLUTH, Werner (compilador). *Perú Hoy: El Perú subterráneo*. Lima: DESCO, pp. 19-37.

https://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/24/00_El_Per%C3%BA_subterr%C3%A1neo_PH_dic_2013.pdf

DURKHEIM, Émile

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

DURYEA, Suzanne y Marcos ROBLES

2017 *Legado familiar. ¿Rompe el molde o repetimos patrones?*. Pulso Social en América Latina y el Caribe 2017. Banco Interamericano de Desarrollo. Serie IDB-AR-153.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pulso-social-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-2017-Legado-familiar-%C2%BFrompemos-el-molde-o-repetimos-patrones.pdf>

DWORKIN, Ronald

1989 *Los derechos en serio*. Segunda edición, Barcelona: Ariel.

ECHEVARRÍA, Guillermo

2001 *Una vida de héroe: Función y significado del mito*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ECO, Umberto

1997 [1974] "La Edad Media ha comenzado ya". En: ECO, Umberto y otros. *La nueva Edad Media*. Primera edición en "Libro de Bolsillo", cuarta reimpresión. Madrid: Alianza Editorial, pp. 8-34.

EDUCAWEB

s/f [https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/sistema-educativo/conoce-cuales-son-niveles-educativos-espana/#:~:text=su%20progresiva%20autonom%C3%ADa.-,Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20Obligatoria%20\(ESO\),a%C3%B1os%20si%20se%20repite%20curso.](https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/sistema-educativo/conoce-cuales-son-niveles-educativos-espana/#:~:text=su%20progresiva%20autonom%C3%ADa.-,Educaci%C3%B3n%20Secundaria%20Obligatoria%20(ESO),a%C3%B1os%20si%20se%20repite%20curso.)

EGGEN, Paul y Donald KAUCHAK

2009 *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Tercera edición. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

EHRENBERG, Alain

1998 *La fatigue d'être soi: Dépression et société*. París: Odile Jacob.

1991 *Le culte de la performance*. París: Calmann-Lévy.

ELDER, Glen

1998 "The Life Course and Human Development". En: LERNER, R.M. (editor). *The Handbook of Child Psychology*. Volumen 1. Quinta edición. New York: Wiley, pp. 939-991.

ELDER, Glen; Monica KIRKPATRICK y Robert CROSNOE

2003 "The emergence and development of life course theory". En: MORTIMER, Jeylan y Michael SHANAHAN (editores). *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Springer, pp. 3-19.

ELIAS, Norbert

1976 "Introducción: Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: ELIAS, Norbert y John SCOTSON (2016 [1965]). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 27-71.

ENCICLOPEDIA BRITÁNICA

s/f <https://www.britannica.com>

ENGSTROM, Cathy y Vincent TINTO

2008 "Access without Support Is Not Opportunity". En: *Change*. Volumen 40, número 1, pp. 46-50.

ENRICO, Roger y Jesse KORNBLUTH

1990 *La guerra de las colas: vista por el presidente de Pepsi*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

ERIKSON, Robert y John GOLDTHORPE

1992 *The Constant Flux: Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.

ERIKSON, Robert; John GOLDTHORPE y Lucienne PORTOCARERO

1979 "Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden". En: *British Journal of Sociology*, volumen 30, número 4, pp. 415-441.

ERMAKOFF, Ivan

2019 "Sobre los límites de la elección racional". En: BENZECRY, Claudio; Isaac REED y Mónica KRAUSE (editores) (2019). *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, pp. 191-233.

ESCALANTE, Fernando

2021 *Historia mínima del neoliberalismo: Orígenes intelectuales de una revolución cultural*. Lima: La Sinistra Ensayos.

ESPENSHADE, Thomas y Alexandria RADFORD

2009 *No Longer Separate, Not Yet Equal: Race and Class in Elite College Admission and Campus Life*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

EVANS, Peter

2004 "Development as Institutional Change: The Pitfalls of Monocropping and the Potentials of Deliberation". En: *Studies in Comparative International Development*. Número 38, pp. 30-52.

FALSEY, Barbara y Barbara HAYNES

1984 "The college channel: private and public schools reconsidered". En: *Sociology of Higher Education*. Número 57, pp. 111-122.

FARMER, Mary

1982 "Rational action in economic and social theory: some misunderstandings". En: *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv für Soziologie*. Volumen 23, número 1, pp. 179-197

FINANCIAL TIMES

s/f Ranking Global de MBA

<https://rankings.ft.com/home/masters-in-business-administration>

FLORES-GALINDO, Alberto

1986 *Europa y el país de los incas: la utopía andina*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL

2022 *Perspectivas de la economía mundial: La guerra retrasa la recuperación mundial*. Abril de 2022. Washington, D.C.: International Monetary Fund, Publication Services.

FRIEDMAN, Milton

2022 [1962] *Capitalismo y libertad*. Barcelona: Deusto.

FUCHS, Rosa

2005 "Currículos universitarios basados en competencias: experiencia de la Universidad del Pacífico". En: CINDA y la Universidad del Norte (2005). *Currículo universitario basado en competencias. Memorias del Seminario Internacional*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 25 y 26 de julio de 2005. pp. 189-211
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-en-competencias.pdf>

FUENZALIDA, Fernando

1995 *Tierra Baldía. La crisis del consenso secular y el milenarismo en la sociedad postmoderna*. Lima: Australis S.A., Casa Editorial.

FULCHER, James

2009 *El capitalismo: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

FURSTENBERG, Frank y otros

1999 *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.

GADOW, Fabiana

2011 *Dilemas: la gestión del talento en tiempos de cambio*. Primera edición, primera reimpresión. Buenos Aires: Granica.

GALARZA, Francisco y Liuba KOGAN

2017 "When skin talks: whitening strategies used in higher education". En: *Whiteness and Education*. Volumen 2, número 2, pp. 77-91.

GALARZA, Francisco; Liuba KOGAN y Gustavo YAMADA

2012 "Detectando discriminación sexual y racial en el mercado laboral de Lima". En: GALARZA, Francisco (Editor). *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 103-135.

GALBRAITH, James

2016 *Desigualdad: Lo que todo el mundo debería saber sobre la distribución de los ingresos y de la riqueza*. Barcelona: Ediciones Deusto.

GALLINO, Luciano

2011 *Diccionario de Sociología*. Primera edición en español, quinta reimpresión. México, D.F.: Siglo XXI editores.

GÁLVEZ, Alvaro

2025 *El Estado low-cost". Burocracia, informalidad y precariedad de los servicios públicos en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GARCÍA, José

2002 "El principio de igualdad y las políticas de acción afirmativa: Algunos problemas de la dogmática jurídica y del derecho europeo". En: *El vínculo social: ciudadanía y cosmopolitismo*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 309-338.

GARCIA, Mariel y Francesca UCCELLI

2016 *Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

GARDNER, Howard

2010 *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. 1era edición. 3era reimpresión. Barcelona: Ediciones Paidós.

1999 *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st. Century*. Nueva York: Basic Books.

<https://ebooks.aiu.ac.ke/show/1064/pdf>

GAXIOLA, José; Sandybell GONZÁLEZ y Zita CONTRERAS.

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

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

GENTILE, Alessandro

2003 *En las tramas del McJob. Descualificación laboral y riesgos de vulnerabilidad social para los trabajadores de fast food*. Documento de Trabajo 03-13 de la Unidad de Políticas Comparadas (CSIC) del Centro de Ciencias Humanas y Sociales - Instituto de Políticas y Bienes Públicos (CCHS-IPP).

<https://digital.csic.es/handle/10261/1575>

GEORGE, Bill y otros

2019 "1. Descubre tu auténtico liderazgo. ¿Por qué la conciencia de uno mismo es fundamental?". En: *El auténtico liderazgo*. Serie Inteligencia Emocional de HBR. Barcelona: Editorial Reverté.

GHEZZI, Piero

2021 *El Estado productivo: Una apuesta para reconstruir la relación entre mercado y Estado en el Perú de la pospandemia*. Colección Perú Breve N° 3, dirigida por VERGARA, Alberto. Lima: Editorial Planeta Perú S.A.

GIDDENS, Anthony

2012 *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Tercera edición. Buenos Aires: Amorrortu.

2011 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Segunda edición. Buenos Aires: Amorrortu.

GIDDENS, Anthony y Philip SUTTON

2014 *Conceptos esenciales de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

GILBERT, Dennis

2023 *La oligarquía peruana: historia de tres familias*. Segunda edición. Lima: Editorial Horizonte.

GILPIN, Robert (con la colaboración de Jean GILPIN)

1990 *La Economía Política de las Relaciones Internacionales*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

GINER, Salvador; Emilio LAMO y Cristóbal TORRES

2013 *Diccionario de Sociología*. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.

GIROLA, Lidia

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

GIROUX, Sylvain y Ginette TREMBLAY

2004 *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

GODIN, Seth

2008 *La vaca púrpura: Diferénciate para transformar tu negocio*. Barcelona: Gestión 2000.

GOFFMAN, Erving

2017 [1959] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Segunda edición, segunda reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores.

2012 [1961] *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Segunda edición, segunda reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores.

GOLDTHORPE, John y Gordon MARSHALL

2017 "El prometedor futuro del análisis de clase: Una respuesta a las críticas recientes". En: *Revista de Sociología*. Santiago, volumen 32, número 1, pp. 106-128.

GOLEMAN, Daniel

2013 *La inteligencia emocional*. Octogésima octava edición. Barcelona: Editorial Kairós.

2006 *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editor.

GONZÁLEZ, Carlos

2022 “Sin humanidades solo queda el sometimiento”. En: *Ethic*, 28 de julio de 2022.

<https://ethic.es/2022/07/sin-humanidades-solo-queda-el-sometimiento/#:~:text=El%20colegio%20o%20el%20instituto,sistema%20productivo%20depredador%20y%20excluyente.>

GONZÁLEZ, Luis y Ana María LARRAÍN

2005 “Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales”. En: CINDA y la UNIVERSIDAD DEL NORTE (2005). *Currículo universitario basado en competencias. Memorias del Seminario Internacional*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 25 y 26 de julio de 2005. pp. 24-57

<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-en-competencias.pdf>

GOULD, Eric

2003 *The University in a Corporate Culture*. New Haven: Yale University Press.

GREAT PLACE TO WORK

2021 “¿Qué es un Great Place to Work®?”. Publicado el 31 marzo de 2021.

<https://greatplacetowork.es/que-es-great-place-to-work/>

GRIGNON, Claude y Jean-Claude PASSERON

1989 *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Colección «Hautes Études». Paris: Gallimard-Seuil, coll.

GRIMBERG, Carl

1967 *Historia Universal*. Tomo 2: “Grecia. De la cultura minoica a la Italia prerromana”. Barcelona: Ediciones Daimon.

GROTBERG, Edith

2006 *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

GRUPO EDUCACIÓN AL FUTURO

2019 El precio de estudiar en una universidad peruana.

<https://educacionalfuturo.com/articulos/el-precio-de-estudiar-en-una-universidad-peruana/>

2013 Ranking de los 50 colegios privados más caros de Lima.

<https://noticias.rse.pe/el-ranking-de-los-50-colegios-privados-mas-caros-de-lima/>

GRUSKY, David y Manwai KU

2008 “Gloom, Doom, and Inequality.” En GRUSKY, David , Manwai KU y Szonja SZELÉNYI (editores). En: *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. 3era edición. Boulder: Westview Press, pp. 2-28

<https://pdfs.semanticscholar.org/4549/c15517d4c0b26ec89c2fd62bac22deb7bfa5.pdf>

HABIBI, Siavash y Matthias LANGE

2024 "How to find opportunity in a crisis: Launching a spin-off business". 11 de Abril de 2024.

<https://www.mckinsey.com/capabilities/mckinsey-digital/our-insights/how-to-find-opportunity-in-a-crisis-launching-a-spinoff-business#/>

HAKIM, Catherine

2017 *Capital erótico. El poder de fascinar a los demás*. Primera reimpresión de la primera edición. Barcelona: Debate.

HALPERN, Diane

2014 *Thought and Knowledge: an Introduction to Critical Thinking*. Quinta Edición. New York y Londres: Psychology Press. Taylor & Francis.

https://ia601306.us.archive.org/12/items/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern/Thought_and_Knowledge_An_Introduction_to_Critical_Thinking_by_Diane_F._Halpern.pdf

HAREVEN, Tamara y Kanji MASAKA

1988 "Turning points and transitions: perspectives of the life course". En: *Journal of Family History*. Volumen 13, número 3, pp. 271-289.

HARLEY, Carolyn y Jeylan MORTIMER

2000 *Social status and mental health in young adulthood: The mediating role of the transition to adulthood*. Documento presentado en la "Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence", Chicago, 30 de marzo al 2 de abril.

HARRIS, Marvin

2012 *El desarrollo de la Teoría Antropológica. Una historia de las Teorías de la Cultura*. Décimoséptima reimpresión de la primera edición. México D. F.: Siglo XXI editores.

HEARN, James

1984 "The Relative Roles of Academic, Ascribed and Socioeconomic Characteristics in College Destinations". En: *Sociology of Education*. Número 57, pp. 22-30.

HEGEL, Friedrich

2010 [1807] *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Abada editores.

HEIFETZ, Ronald; Alexander GRASHOW y Marty LINSKY

2012 *La práctica del liderazgo adaptativo. Las herramientas y tácticas para cambiar su organización y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.

HERNÁNDEZ, Roberto; Carlos FERNÁNDEZ-COLLADO y Pilar BAPTISTA

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

2006 *Metodología de la investigación*. 4ta edición. México: McGraw-Hill.

HUNG, Ho-fung

2019 “El capitalismo, la hegemonía y los imperios a escala global”. En: BENZECRY, Claudio; Mónica KRAUSE e Isaac REED (editores). *La teoría social, ahora: nuevas corrientes, nuevas discusiones*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Argentina, pp. 127-154.

HOSSLER, Don; Jack SCHMIT y Nick VESPER

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

HOSSLER, Don y Frances STAGE

1992 “Family and high school experience influences on the postsecondary plans of ninth-grade students”. En: *American Educational Research Journal*. Volumen 29, número 2, pp. 425-451.

HUBER, Ludwig y Leonor LAMAS

2017 *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ILLOUZ, Eva

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

IMAI, Masaaki

1992 *Kaizen: La clave de la ventaja competitiva japonesa*. México, D. F.: CECSA.

INEI

2023 *Perú: Evolución de la Pobreza Monetaria 2011-2022*. Informe Técnico. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2022/Pobreza2022.pdf

2022 *Perú: Evolución de los Indicadores de Empleo e Ingreso por Departamento, 2007-2021*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1870/libro.pdf

2017 *Perú: Evolución de los Indicadores de Empleo e Ingresos por Departamento, 2007-2016*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4722760/Per%C3%BA%3A%20Evoluci%C3%B3n%20de%20los%20Indicadores%20de%20Empleo%20e%20Ingresos%20por%20Departamento%2C%202007-2016%20.pdf?v=1687537489>

2015 *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014*. Informe Técnico del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Lima: INEI.

https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informetecnico_pobrez_a2014.pdf

- 2011 *II Censo nacional universitario 2010*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- 2000 *Metodología para el cálculo de los niveles de empleo*. Colección Metodologías Estadísticas. Año 1, número 4. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/metodologias/empleo01.pdf>

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

2016. «Solo zapatillas de marca»: Un estudio sobre los jóvenes limeños de familias emergentes. Noticias institucionales. 14 de julio de 2016.
<https://iep.org.pe/noticias/solo-zapatillas-de-marca-un-estudio-sobre-los-jovenes-limenos-de-familias-emergentes/>

INSTITUTO PERUANO DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN
s/f Ponte en carrera. Consulta: 17 de diciembre de 2018.
<https://www.ponteencarrera.pe/inicio>

JACK, Anthony

- 2019 *The Privileged Poor: How Elite Colleges are Failing Disadvantaged Students*. Cambridge: Harvard University Press.
- 2016 “(No) Harm in Asking: Class, Acquired Cultural Capital, and Academic Engagement at an Elite University”. En: *Sociology of Education*. California, volumen 89, número 1, pp. 1-19.

JACOBSON, Edith

- 1964 *The Self and the Object World*. New York: International Universities Press.

JAEGER, Stephen

- 1994 *The Envy of Angels. Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950-1200*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

JAEGER, Werner

- 1957 *Paideia*. Décimo tercera reimpresión de la primera edición en un volumen. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

JARAMILLO, Miguel

- 2004 “La Regulación del Mercado Laboral en Perú”. Informe de Consultoría. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/MJ-Regulacion%20del%20Mercado%20Laboral%20en%20Per%C2%A3.pdf>

JIMÉNEZ, Carmen

- 2006 “Educación familiar y alumnos con alto rendimiento”. En: *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, volumen 64, número 234, pp. 273-300.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083116>

JOCHAMOWITZ, Luis

2012 *Crónica de una universidad 1962/2012. 50 años de la Universidad del Pacífico*. Lima: Universidad del Pacífico.
<https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/3373>

JODELET, Denise

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

JORRAT, Jorge

2014 "Percepción de clase y percepción de desigualdad en la Argentina en un contexto internacional, con especial referencia a las clases medias". En: ADAMOVSKY, Ezequiel; Sergio VISACOVSKY y Patricia VARGAS. *Clases medias: nuevos enfoques desde la Sociología, la Historia y la Antropología*. Buenos Aires: Ariel.

JUNG, Carl

2011 [1969] *Los complejos y el inconsciente*. Quinta reimpresión de la primera edición en la colección "Área de conocimiento: Ciencias Sociales". Madrid: Alianza Editorial.

KHAN, Shamus Rahman

2011 *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. New Jersey: Princeton University Press.

KIROUAC, Laurie

2015 *L'individu face au travail-sans-fin. Sociologie de l'épuisement professionnel*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

KOCKA, Jürgen

2014 *Historia del Capitalismo*. Barcelona: Crítica, Editorial Planeta.

KOGAN, Liuba

2013 "Capítulo I. Grandes empresas: el discurso de las élites". En: KOGAN, Liuba; Rosa Fuchs y Patricia LAY. *No pero sí: discriminación en empresas de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 29-87.

2009 *Regias y conservadores. Mujeres y hombres de clase alta en la Lima de los noventa*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

KOGAN, Liuba; Joanna KÁMICHE y Patricia LAY

2012 "¿El origen socioeconómico y la raza pagan? Un estudio interdisciplinario sobre la discriminación racial y socioeconómica en el ámbito empresarial limeño. El caso de los egresados de la Universidad del Pacífico". En: GALARZA, Francisco (editor). *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 137-217.

KOTTAK, Conrad

2007 *Introducción a la Antropología cultural. Espejo para la humanidad*. Quinta edición. Madrid: McGraw-Hill

KROTZ, Esteban

2002 *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica y Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Iztapalapa).

KVALE, Steinar

2011 *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

LA SERNA, Karlos

2021 "Superando desafíos académicos y laborales: Fabricación y despliegue del capital social entre estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico". En: MANKY, Omar (editor). *Rostros del trabajo: desigualdad, poder e identidad en el Perú contemporáneo*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico, pp. 143-173.

2019 *El viaje del héroe: la cartografía de pruebas de los "estudiantes de provincia" de la Universidad del Pacífico*. Tesis para optar el grado de Magíster en Sociología. Lima: PUCP.

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13880>

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

LA SERNA, Karlos y Sergio SERVÁN

2019 *Fundamentos de Macroeconomía: un enfoque didáctico aplicado a la realidad peruana*. Colección Biblioteca Universitaria. Lima: Universidad del Pacífico.

LAHIRE, Bernard

2004 *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra Edicions.

LALIVE, Christian y otros

2011 "El Curso de la Vida. Emergencia de un paradigma interdisciplinario". En: YUNI, José Alberto (compilador). *La vejez en el curso de la vida*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, pp. 11-30.

LALOUX, Frederic

2020 *Reinventar las organizaciones*. Séptima edición. Barcelona: Arpa.

LAMAS, Leonor

2015 "La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras". En: *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 7, pp. 127-151.

<https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.52>

LARMAR, Stephen y Jason LODGE

2014 "Making Sense of How I Learn: Metacognitive Capital and the First Year University Student". En: *The International Journal of the First Year in Higher Education*. Volumen 5, número 1, pp. 93-105.

LAMONT, Michèle

2002 *The Dignity of Working Men: Morality and the Boundaries of Race, Class and Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

2001 "Symbolic Boundaries: Overview". En: SMELSER, Neil y Paul BALTES (editores.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Ámsterdam: Elsevier, pp. 15341-15347.

1994 *Money, Morals and Manners: Culture of the French and the American Upper-Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.

LAMONT, Michèle y Virág MOLNÁR

2002 "The Study of Boundaries in the Social Sciences". En: *Annual Review of Sociology*. Volumen 28, pp. 167-195.

LAPLANCHE, Jean y Jean-Bertrand PONTALIS

2004 *Diccionario de Psicoanálisis*: bajo la dirección de Daniel Lagache. Primera edición, sexta reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

LAREAU, Annette

2011 *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Segunda Edición. Berkeley: University of California Press.

LAVADO, Pablo; Joan MARTÍNEZ y Gustavo YAMADA

2014 *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Serie de Documentos de Trabajo del Banco Central de Reserva del Perú (BCRP). DT. N° 2014-021. Lima: BCRP.

<https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2014/documento-de-trabajo-21-2014.pdf>

LEE, Elizabeth

2016 *Class and Campus Life: Managing and Experiencing Inequality at an Elite College*. New York: Cornell University Press.

LEINAWEAVER, Jessaca

2008 "Improving Oneself: Young People Getting Ahead in the Peruvian Andes". En: *Latin American Perspectives*. Volumen 35, número 4, pp. 60-78.

LEÓN, Magdalena y Jimena HOLGUÍN

2004 "La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: El caso del programa "Oportunidades para talentos nacionales"". En: *Revista de Estudios Sociales*. Bogotá, número 19, pp. 57-70.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a05.pdf>

LIAO, Li-Fen

2006 "A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education". En: *Distance Education*. Volumen 27, número 1, pp. 45-62.

LINKEDIN

s/f <https://www.linkedin.com>

LIPMAN, Matthew

1991 *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

LLOYD, Geoffrey

2008 *Las aspiraciones de la curiosidad. La comprensión del mundo en la Antigüedad: Grecia y China*. Traducción de Paula Olmos. Primera edición. Madrid: Siglo XXI de España Editores S. A.

LÓPEZ, Mercedes y Ana Isabel LÓPEZ

2013 "Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación". En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, número 64, pp. 131-153. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a06.pdf>

LOSSIO, Jorge y Mariana CRUZ

2022 *¿Qué hicimos mal? Sociedad y Estado frente al COVID-19*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos e Instituto Riva-Agüero PUCP.

LOUFFAT, Enrique

2018 *Administración del potencial humano*. Ciudad de México: Cengage Learning Editores.

LUST, Jan

2013 "Perú: la necesidad de un cambio revolucionario". En: *Observatorio del Desarrollo. Investigación, reflexión y análisis*. Zacatecas: Unidad Académica en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", volumen 2, número 5, pp. 44-47. <https://estudiosdeldesarrollo.mx/observatoriodeldesarrollo/wp-content/uploads/2019/05/OD5-10.pdf>

MACCOBY, Eleanor y John MARTIN

1983 "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction". En: MUSEN, Paul y Mavis HETHERINGTON (Editores). *Handbook of Child Psychology*. Volumen 4: *Socialization, Personality, and Social Development*. New York: Wiley, pp. 1-101.

MAIR, Lucy

1998 *Introducción a la antropología social*. Duodécima reimpresión en "Alianza Universidad". Madrid: Alianza Editorial.

MALKIN, Victoria

2004 "'We go to Get Ahead': Gender and Status in Two Mexican Migrant Communities". En: *Latin American Perspectives*. Volumen 31, número 5, pp. 75-99.

MALLIMACI, Fortunato y Verónica GIMÉNEZ

2006 "Historia de vida y métodos biográficos". En: VASILACHIS, Irene (coordinadora). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-212.

MANKIW, Gregory

2012 *Principios de Economía*. Sexta edición. México D.F.: Cengage Learning Editores.

MARCH, James y Johan OLSEN

1976 *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.

MARROU, Henri-Irénée

1998 *Historia de la educación en la Antigüedad*. Segunda edición en español. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MARTÍNEZ-SALGADO, Carolina

2012 "El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias". En: *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Rio de Janeiro, volumen 17, número 3, pp. 613-619.

<file:///C:/Users/KARLOS%20LA%20SERNA/Downloads/63023334008.pdf>

MARTUCCELLI, Danilo

2022 Individuación y educación: desafíos a la América Latina [videograbación] Conferencia ofrecida el 06 de setiembre de 2022. Rio Grande do Sul: Canal do GESET - Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

<https://www.youtube.com/watch?v=2V9KqQ2av-w&t=4144s>

2021 *El Nuevo gobierno de los individuos: Controles, creencias y jerarquías*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

2015 *Lima y sus arenas: Poderes sociales y jerarquías culturales*. Lima: Cauces editores.

2010 *¿Existen individuos en el Sur?*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

2007a *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

2007b *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

MARTUCCELLI, Danilo y François DE SINGLY

2012 *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.

MARX, Karl y Friedrich ENGELS

1999 [1848] *Manifiesto del Partido Comunista*. Digitalizado para el Marx-Engels Internet Archive por José Polanco en 1998. Retranscrito para el Marxists Internet Archive por Juan Fajardo en 1999.

<https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>

MATOS MAR, José

- 2012 *Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad Ricardo Palma.
- 1986 *Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. Tercera edición. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MAUSS, Marcel

- 2009 [1924] *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Katz Editores

MAYAN, Maria

- 2009 *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.

MAYO, Andrew

- 2012 *Human Resources or Human Capital?: Managing People as Assets*. Farnham, Surrey: Routledge.
<https://search-ebscohost-com.up.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=419784&lang=es&site=eds-live&scope=site>

MCCLELLAND, David

- 1973 "Testing for competence rather than for 'intelligence'". En: *American Psychologist*. Volumen 28, número 1, pp. 1-14.

MCDONOUGH, Patricia

- 1997 *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. New York: State University of New York Press.

MCPECK, John

- 1981 *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.

MENDES, Angélica; Samuel GREIFF y Katarzyna BOBROWICZ

- 2024 "Approaching lifelong learning: An integrated framework for explaining decision-making processes in personal and professional development". En: *Trends in Neuroscience and Education*. Volumen 35, pp. 1-7.

MENDOZA, Armando

- 2016 "Desigualdad en Perú y América Latina: avances, límites e incertidumbres". En: JUNGBLUTH, Werner (editor). *Perú hoy. Desigualdad y desarrollo*. Lima: Desco, pp. 175-198.
<http://www.desco.org.pe/desigualdad-y-desarrollo-serie-peru-hoy-n%C2%BA-30-diciembre-2016>

MEDIAVILLA, Daniel

- 2022 "Si su empresa le parece una secta, quizá tenga razón". En: *Diario El País*. Versión online para América. 9 de junio de 2022.
<https://elpais.com/salud-y-bienestar/2022-06-10/si-tu-empresa-te-parece-una-secta-quiza-tengas-razon.html>

MELO, Sandra

2022 “Los mejores softwares para hacer un dashboard en 2022”. En: DATASCOPE. Publicado el 4 de enero de 2022.
<https://datascope.io/es/blog/las-mejores-herramientas-para-hacer-un-dashboard-en-2022/>

MERTENS, Leonard

1996 *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor, 1996.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf

MERTON, Robert

2013 [1968] “El efecto Mateo en la ciencia. Se consideran los sistemas de recompensas y comunicación de la ciencia”. SANTANA, José [Traductor]. En: *Teoría y Pensamiento Crítico: Revista del Colectivo de Estudiantes en Ciencias Sociales*. Número 9, pp. 75-85.
2002 [1949] *Teoría y estructuras sociales*. Cuarta edición en español. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
1968 *Social theory and social structure*. New York: Free Press.
1965 [1949] *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. París: Plon.

MILLER, Robert

2000 *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.

MILLS, Charles Wright

2013 *La élite del poder*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.
1986 [1959] *La imaginación sociológica*. Décimoprimera reimpresión de la primera edición en español. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS DEL PERÚ

2022 *Marco Macroeconómico Multianual 2023-2026*. Separata Especial del diario El Peruano. Jueves 25 de agosto de 2022. Lima: Diario El Peruano.
https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/marco_macro/MMM_2023_2026.pdf?fbclid=IwAR0b7-RBP2b0z2GaR_ox8lCtazL461YPhdIRkpNE78sYv_Zw0knjboaCVdl

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2020 “Disposiciones que regulan y orientan los convenios para la gestión de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica a cargo de entidades sin fines de lucro”. Norma técnica. Resolución Ministerial 326 – 2020 – MINEDU
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6914/Disposiciones%20que%20regulan%20y%20orientan%20los%20convenios%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20Instituciones%20Educativas%20P%C3%ABlicas%20de%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20a%20cargo%20de%20entidades%20sin%20fines%20de%20lucro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MONEREO, José

2020 “La pandemia Covid-19 como «hecho social total» y su impacto en el derecho social”. En: BARRIOS, Guillermo y Guillermo RODRÍGUEZ (directores). *Derecho vivo de la Seguridad Social. IV Seminario Permanente de Estudio y Actualización URJC-AESSS 2019*. Murcia: Ediciones Laborum, pp. 169-232.

<https://www.aesss.es/wp-content/uploads/2020/11/DERECHO-VIVO-S.-SOCIAL.-2019.pdf>

MONSALVE, Martín

2021 “Historia empresarial del Perú: de los galeones a las multilatinas”. En: LLUCH, Andrea; Martín MONSALVE y Marcelo BUCHELI (editores). *Historia empresarial en América Latina: temas, debates y problemas*. Bogotá-Lima: Universidad de los Andes y Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.

MONTAGU, Ashley

1952 *Darwin: Competition and Cooperation*. Nueva York: Henry Schuman.

MORANDÉ, Felipe

2016 “A casi tres décadas del Consenso de Washington ¿Cuál es su legado en América Latina?”. En: *Estudios internacionales*. Santiago, volumen 48, número 185, pp. 31-58.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300003

MORSE, Janice

1995 “The significance of saturation”. En: *Qual Health Res*. Volumen 5, número 2, pp. 147-149.

MUNIAIN, Jorge

2019 *Como te vendes te contratan. Técnicas infalibles para encontrar empleo*. Primera edición impresa en México en Booket. Ciudad de México: Editorial Paidós.

NAÍM, Moisés

1994 “Latin America: The second stage of reform”. En: *Journal of Democracy*. Volumen 5, número 4, pp. 32-48.

NCI

s/f *Diccionario de genética*. Instituto Nacional del Cáncer del Gobierno de los EE.UU.

<https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionarios/diccionario-genetica>

NOT, Louis

2017 *Pedagogías del conocimiento*. Primera edición, segunda reimpresión. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

NUREÑA, César

2021 *La argolla peruana. Una investigación antropológica sobre el poder y la exclusión social*. Lima: Editorial Crítica.

NUSSBAUM, Martha

2010 *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

OIT

2019 Series estadísticas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).
https://www.ilo.org/shinyapps/bulkexplorer33/?lang=en&id=SDG_0831_SEX_ECO_RT_A

ORTIZ, Pilar y Ángel OLAZ

2022 “Emprendimiento e igualdad”. En: FERNÁNDEZ, María (directora y coordinadora) (2022). *Aspectos claves para la igualdad en las relaciones laborales del siglo XXI desde una perspectiva multidisciplinar*. Navarra: Editorial Aranzadi, pp. 155-175.

OTERO, Marcelo

2012 *L'ombre portée. L'individualité à l'épreuve de la dépression*. Montréal: Boréal.

OXFAM PERÚ

2016 *Agenda contra la desigualdad: Cinco temas críticos para cerrar las brechas*. Documento de Trabajo Perú N° 2. Perú: Oxfam.
<https://www.alainet.org/fr/node/175561>

PAKULSKI, Jan

2005 “Foundations of a post-class analysis”. En: WRIGHT, Erik Olin (2005) (editor). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 152-179.
<https://www.ssc.wisc.edu/~wright/Chapter%206%20--%20Pakulski%20Jan%202004.pdf>

PALLOIX, Christian

1975 *Las firmas multinacionales y el proceso de internacionalización*. México: Siglo XXI.

PAPALIA, Diane; Sally WENDKOS y Ruth DUSKIN

2001 *Desarrollo humano*. Octava edición. Bogotá: McGraw-Hill.

PARODI, Carlos

2022a “Reformas estructurales en el Perú”. En: ORTIZ, Marco y Diego WINKELRIED (editores). *Hitos de la reforma macroeconómica peruana 1990-2020. La recompensa de los tamíes*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 83-108.

2022b *Perú 2011-2022: economía, política y sociedad*. Lima: Universidad del Pacífico.

2014 *Perú 1995-2012: cambios y continuidades*. Lima: Universidad del Pacífico.

2007 *Perú 1960-2000: Políticas económicas y sociales en entornos cambiantes*. Lima: Universidad del Pacífico.
<https://hdl.handle.net/11354/2985>

PASTOR, Gerardo

1997 *Sociología de la familia. Enfoque institucional y grupal*. Segunda edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, S. A.

PENG, Mike

2015 *Estrategia Global*. México D.F: Cengage Learning Editores, S.A.

PERELMAN, Mariano

2021 "La pandemia como hecho social total, como crisis y la desigualdad urbana". En: *Caderno CRH*. Volumen 34, pp. 1-16.
<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qmcSJKTpqxZ6vqzg85xfxxh/?format=pdf&lang=es>

PÉREZ, Juan Pablo

2016 *Una historia de la desigualdad en América Latina: La barbarie de los mercados, desde el siglo XIX hasta hoy*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

PERINAT, Adolfo

2002 *Psicología del desarrollo. Del nacimiento al final de la adolescencia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

PERRAUDEAU, Michel

1999 *Piaget hoy. Respuesta a una controversia*. México: Fondo de Cultura Económica.

PETER, Laurence

1989 *Las fórmulas de Peter*. Segunda edición. Barcelona: Plaza & Janes Editores S. A.

1986 *La pirámide de Peter o ¿lo acabaremos entendiendo?*. Barcelona: Plaza & Janes Editores S. A.

PIAGET, Jean

1969 *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.

PIKETTY, Thomas

2014 *El capital en el siglo XXI*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

PINTRICH, Paul y Dale SCHUNK

2002 *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Segunda edición. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall.

POMEROY, Sarah y otros

2011 *La Antigua Grecia. Historia política, social y cultural*. Barcelona: Crítica.

PORTES, Alejandro

2006 "Instituciones y desarrollo: una revisión conceptual". En: *Cuadernos de Economía*. Volumen 25, número 45, pp. 13-52.

PORTOCARRERO, Felipe

2013 *Grandes fortunas en el Perú: 1916-1960. Riqueza y filantropía en la élite económica*. Lima: Universidad del Pacífico.

PORTOCARRERO, Felipe y otros

2002 *Más allá del individualismo: el tercer sector en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico; The Johns Hopkins University.

<https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/199>

PORTOCARRERO, Gonzalo; José Luis ROSALES y Tilsa PONCE

2008 *Los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú hoy. El caso de Estudios Generales Letras*. Informe de Investigación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

POTTER, Jonathan

1998 *La Representación de la Realidad. Discurso, Retórica y Construcción Social*. Barcelona: Paidós.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT

s/f PISA

<https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

PUTNAM, Robert; Robert LEONARDI y Raffaella NANETTI

1993 *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

PUYOL, Ángel

2007 "Filosofía del mérito". En: *Contrastes*. Revista Internacional de Filosofía. Málaga, volumen XII, pp. 169-187.

RADKAU, Joachim

2011 *Max Weber: la pasión del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

s/f Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/>

REÁTEGUI, Luciana; Alvaro GROMPONE y Mauricio RENTERÍA

2022 *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

RENTERÍA, Mauricio; Alvaro GROMPONE y Luciana REÁTEGUI

2020 "Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción de las élites en Perú". En: *Revista Española de Sociología*. Volumen 29, número 3, pp. 561-578.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7540806>

REQUENA, Miguel; Leire SALAZAR y Jonas RADL
2013 *Estratificación social*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

REYES, Yesica

2003 *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. Tesis para optar por el título profesional de Psicólogo. Lima: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf

RIES, Eric

2015 *El método Lean Startup: cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua*. Octava edición. Barcelona: Ediciones Deusto.

RIVERA, Lauren

2015 *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. New Jersey: Princeton University Press.

ROBERTI, Eugenia

2012 "El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales". En: *Revista Colombiana de Sociología*. Bogotá, volumen 35, número 1, pp. 129-147.

https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7498/pr.7498.pdf

ROBERTS, J. A. G.

2008 *Historia de China*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

RODRÍGUEZ, Eduardo

2017 "El papel de las percepciones de movilidad social de los padres y su relación con las posibilidades de logro educativo de sus hijos". En: SOLÍS, Patricio (editor). *Desigualdad, movilidad social y curso de vida intergeneracional de clase en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 331-375.

RODRÍGUEZ, Yolanda y Felipe MOREY

2020 *Historias que merecen contarse. Beca 18*. [libro electrónico]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/172149/Historias%20que%20merecen%20contarse%20BECA18%20en%20altas.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

ROMERO, Agustín y otros

2013 Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: comparación de resultados con los cuestionarios ASSIST y R-SPQ-2F. En: *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona, volumen 31, número 2, pp. 375-391.

<http://revistas.um.es/rie/article/view/151851/158141>

ROSA, Hartmut

2019 *Resonancia. Una Sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires y Madrid: Katz Editores.

2016 *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires y Madrid: Katz Editores.

SALLET, Jeffrey

2023 "How can a crisis help you turn a challenge into an opportunity?". 1 de Febrero de 2023.

https://www.ey.com/en_uk/assurance/how-can-a-crisis-help-you-turn-a-challenge-into-an-opportunity

SANBORN, Cynthia

2001 "La universidad en el Perú: desafíos y preguntas". En: FORO EDUCATIVO y CONSORCIO DE UNIVERSIDADES. *La universidad que el Perú necesita*. Lima: Foro Educativo y Consorcio de Universidades, pp. 17-39.

SÁNCHEZ, Luz De Los Ángeles

2021 "*Como te ven te tratan*": *Estilo de vida de consumidores de ropa y de accesorios de marcas de lujo en Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Magíster en Sociología. Lima: PUCP.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/21321>

SÁNCHEZ, Marlery y Juan Carlos VEGA

2006 "La gestión del conocimiento y su relación con otras gestiones". En: *Ciencias de la Información*. La Habana: Instituto de Información Científica y Tecnológica, volumen 37, número 2-3, pp. 35-52.

<https://www.redalyc.org/pdf/1814/181418190003.pdf>

SANTAMARÍA, Pablo y Jaime PEREÑA

s/f "EFAI-4. Evaluación Factorial de las Aptitudes Intelectuales (Nivel 4). Informe para el profesional. Caso Ilustrativo". TEA.

https://www.teaediciones.net/Portal/Recursos/Ejemplos/EFAI4_TC.pdf

SANTORO, Pablo

2020 "Coronavirus: la sociedad frente al espejo". En: *Revista Debate*. Número 29, pp. 72-74.

https://www.asamblea.gob.pa/Uploads/DocumentosCompartidos/14/Documento_Revista_Debate_N%C2%B029.pdf

SARABIA, Bernabé

2004 "Reseña de El campesino polaco en Europa y América. William I. Thomas y Florian Znaniecki. Edición a cargo de Juan Zarco. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas y Boletín Oficial del Estado, 2004". En: *Revista Española de Sociología*. Número 4, pp. 299-301.

SCANS

1993 *Teaching the SCANS Competencies*. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. U.S. Department of Labor.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354400.pdf>

SCHLIEHMANN, Heinrich

2010 [1891] *Autobiografía*. Córdoba: Editorial Almuzara.

SCHLUCHTER, Wolfgang

2017 *El desencantamiento del mundo. Seis estudios sobre Max Weber*. México: Fondo de Cultura Económica.

SCHUMPETER, Joseph

2010 [1942] *¿Puede sobrevivir el capitalismo? La destrucción creativa y el futuro de la Economía global*. Madrid: Capitán Swing Libros, S. L.

SCHULTZ, Duane y Sidney SCHULTZ

2010 *Teorías de la Personalidad*. Novena edición. México D. F.: Cengage Learning.

SCHÜTZ, Alfred

2012[1944] "El forastero; ensayo de psicología social". En: SIMMEL, George. *El extranjero. Sociología del extrañamiento*. Madrid: Sequitur, pp. 27-42.

SCOTT, John

2008 "Modes of Power and the Re-Conceptualization of Elites". En: *The Sociological Review*. Volumen 56, número 1, pp. 25-43.

SECLÉN, Eloy

2020 "¿A dónde van los que quieren salir adelante? Educación superior y la búsqueda del éxito: el caso de la Universidad César Vallejo". En: CÁNEPA, Gisela y Leonor LAMAS (editoras). *Épicas del neoliberalismo: subjetividades emprendedoras y ciudadanías precarias en el Perú*. Lima: PUCP, pp. 345-373.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/items/959d3e4a-9cb6-419a-bb29-fc7fd5d3d551>

2013 *¿A dónde van los que quieren salir adelante? El perfil de los estudiantes de nuevas universidades privadas y la búsqueda del éxito: El caso de la Universidad César Vallejo*. Tesis para optar el grado de Magíster en Sociología. Lima: PUCP.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5133/SECLÉN_NEYRA_ELOY_DONDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SENNETT, Richard

2010 *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Décimo primera edición. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

SEMINARIO, Bruno; María Alejandra ZEGARRA y Luis PALOMINO

2019 *Estimación del PIB departamental y análisis de la desigualdad regional en el Perú: 1795-2017*. Documento de trabajo del BID N° 1016. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/es/evolucion-del-pib-departamental-y-analisis-de-la-desigualdad-regional-en-el-peru-1795-2017>

SERRANO, César

- 2004 "Algunas notas sobre la acción afirmativa y la discriminación positiva". En: *Revista de Investigaciones Jurídicas*. México D.F.: Escuela Libre de Derecho, pp. 629-652.
<https://www.eld.edu.mx/Revista-de-Investigaciones-Juridicas/RIJ-28/RIJ-28.pdf>

SETTERSTEN, Richard

- 1999 *Lives in Time and Place: The Problems and Promises of Developmental Science. Society and Aging Series*. Amityville: Baywood Publishing Co.

SEWELL, William y Vimal SHAH

- 1968 "Social Class, Parental Encouragement, and Educational Aspirations. En: *American Journal of Sociology*. Volumen 73, número 5, pp. 559-572.

SHIMIZU, Tatsuya

- 2006 *Executive Managers in Peru's Family Businesses*. Discussion Paper N° 59. Institute of Developing Economies, JETRO. Chiba: Institute of Developing Economies, JETRO.
<https://www.ide.go.jp/English/Publish/Reports/Dp/059.html>
- 2004 *Family Business in Peru: Survival and Expansion under the Liberalization*. Discussion Paper N° 7. Institute of Developing Economies, JETRO. Chiba: Institute of Developing Economies, JETRO.
<https://www.ide.go.jp/English/Publish/Reports/Dp/007.html>

SIEGEL, Harvey

- 1988 *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.

SIMMEL, George

- 2012[1908] "El extranjero". En: SIMMEL, George. *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur, pp. 21-26.

SHAVIT, Yossi y Walter MULLER

- 1998 *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press.

SHEPPARD, Linda; J. SCHMIT y R. PUGH

- 1992 *Factors Influencing High School Students' Differences in Plans for Post Secondary Education: A Longitudinal Study*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Francisco.

SOARES, Joseph

- 2007 *The Power of Privilege: Yale and America's Elite Colleges*. Stanford, California: Stanford University Press.

SOLÉ, Isabel y César COLL

1998 "Los profesores y la concepción constructivista". En: COLL, César y otros. *El constructivismo en aula*. Octava edición. Barcelona: Editorial Graó, pp. 7-23.

SOLÍS, Patricio

2017 "Movilidad intergeneracional ocupacional y económica en la Ciudad de México". En: SOLÍS, Patricio (editor). *Desigualdad, movilidad social y curso de vida intergeneracional de clase en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 19-54.

2016 "Movilidad intergeneracional de clase en América Latina: una perspectiva comparativa". En: SOLÍS, Patricio y Marcelo BOADO (Coordinadores). *Y sin embargo se mueve... Estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México y Centro de Estudios Espinosa Yglesias, A. C. (CEEY), pp. 75-132.

SPENCER, Herbert

1864 *Principles of Biology*. Nueva York: D. Appleton.

STAGE, Frances y Don HOSSLER

1989 "Differences in Family Influences on College Attendance Plans for Male and Female Ninth Graders". En: *Research in Higher Education*. Volumen 30, Número 3, pp. 301-315.

STEGER, Manfred y Ravi ROY

2011 *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.

STERNBERG, Robert

2011 *Psicología cognoscitiva*. Quinta edición. México D.F. Cengage Learning Editores.

STEVENS, Mitchell

2009 *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*. Cambridge, Massachusetts y Londres: Harvard University Press.

STIGLITZ, Joseph

2015 *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Segunda edición. Barcelona: Taurus.

SULLIVAN, Alice y otros

2018 "The path from social origins to top jobs: social reproduction via education" En: *The British Journal of Sociology*. Londres, volumen 69, número 3, pp. 776-798

SUNEDU

2021 *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf?v=1649883911>

Lista de universidades públicas y privadas de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

<https://www.sunedu.gob.pe/lista-universidades/>

SUTEP

2020 “No a la Constitución del capitalismo salvaje: Recuperemos la dignidad”. Artículo del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP). 19 de noviembre de 2020. Lima: SUTEP

<https://sutep.org/articulos/no-a-la-constitucion-del-capitalismo-salvaje-recuperemos-la-dignidad/>

SZCZEPANSKI, Jan

1978 “El método biográfico”. En: *Papers. Revista de Sociología*. Volumen 10, pp. 231-256.

<https://papers.uab.cat/article/view/v10-szczepanski/pdf-es>

TAJFEL, Henri

1970 “Experiments in Intergroup Discrimination”. En: *Scientific American*. Volumen 223, número 5, pp. 96–103.

TAJFEL, Henri y otros

1971 “Social Categorization and Intergroup Behaviour”. En: *European Journal of Social Psychology*. Volumen 1, número 2, pp. 149–178.

TEMPLE, Inés

2012 *Usted S.A. ®: empleabilidad y marketing personal*. Lima: Norma

THAPAR, Romila

2001 *Historia de la India*. Tomo I. Segunda edición en español. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

THERBORN, Göran

2015 *La desigualdad mata*. Madrid: Alianza Editorial.

THOMAS, William y Florian ZNANIECKI

1919-1920 *The Polish peasant in Europe and America*. Volúmenes III, IV y V. Boston: Badger.

1918 *The Polish peasant in Europe and America*. Volúmenes I y II. Chicago: The University of Chicago Press.

THROSBY, David

2001 *Economics and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

TILLERY, Dale

1973 *Distribution and Differentiation of Youth: A Study of Transition from School to College*. Cambridge: Ballinger Publishing Company.

TILLY, Charles

2000 *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

TINTO, Vincent

2012 *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press.

1997 "Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence". En: *The Journal of Higher Education*. Volumen 68, número 6, pp. 599-623.

TORRES, Jurjo

2005 *El curriculum oculto*. Octava edición. Madrid: Morata Ediciones.

TOKMAN, Víctor

2006 Inserción laboral, mercados de trabajo y protección social. Serie: Financiamiento del desarrollo. N° 170. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

<https://digitallibrary.un.org/record/579296?ln=en&v=pdf>

TRAHTEMBERG, León

2003 "Crisis en secundaria: Los colegios preuniversitarios". Columna del 21/09/2003.

<http://www.trahtemberg.com/articulos/866-crisis-en-secundaria-los-colegios-pre-universitarios.html>

UCCELLI, Francesca y Mariel GARCÍA

2016 *Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

UGARTE, Mayen

2000 "La reforma del Estado: alcances y perspectivas". En: ABUSADA, Roberto y otros. *La Reforma incompleta: recatando los noventa*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico e Instituto Peruano de Economía, pp. 385-435.

UNESCO

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. París: Santillana/Ediciones Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

2018 *Memoria de la Rectora 2017*. Lima: Universidad del Pacífico.

2012 "Ingresa al mundo UP. Formamos líderes responsables para el mundo". Folleto de la Oficina de Admisión de la Universidad del Pacífico. Lima: Universidad del Pacífico.

https://silo.tips/queue/ingresa-al-mundo-up-formamos-lideres-responsables-para-el-mundo?&queue_id=-1&v=1678230350&u=MjAwMT0xMzq4OjE4Mjo4YmNmOjFjYjI6ODFkYjo4Mzk0Ojc3YzQ=

2012a *Memoria del Rector*. Lima: Universidad del Pacífico.

- 2010 Perfil general del egresado UP. Lima: Universidad del Pacífico
- 2008 *Memoria de la Rectora 2007*. Lima: Universidad del Pacífico
- 2007 Prospecto de admisión 2007. Lima: Universidad del Pacífico
- 2007a Página web de la Facultad de Administración y Contabilidad.
- 2006 Memoria del rector del año 2005. Lima: Universidad del Pacífico
- 2006a Plan de estudios. Facultad de Economía. Lima: Universidad del Pacífico
- 2005 Reglamento de Estudios Nivel Profesional. Lima: Universidad del Pacífico. Actualizado por acuerdo del Consejo Universitario de fecha 6 de julio de 2005.
- 2005a Estatuto de la Universidad del Pacífico. Lima: Universidad del Pacífico. Aprobado por Asamblea Estatutaria (febrero-marzo de 1984).
- s/f *La universidad*.
<http://www.up.edu.pe/la-universidad>
- s/fa *Centro de Liderazgo para el Desarrollo de la Universidad del Pacífico – Lidera UP*.
<http://www.up.edu.pe/la-universidad>
- VAN GENNEP, Arnold
2013 [1909] *Los ritos de paso*. Tercera edición. Madrid: Alianza Editorial.
- VAN 'T SPIJKER, Arent
2019 *Continuous Innovation: How Successful Organizations Continuously Develop, Scale, and Embed Innovations to Lead Tomorrow's Markets*. New Jersey: Technics Publications.
- VASILACHIS, Irene
2006 “La investigación cualitativa”. En VASILACHIS, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, pp. 23-64.
- VÁSQUEZ, Enrique
2005 *Estrategias del poder: grupos económicos en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- VENTURA, Ricardo; Ana Lucía PONTES y Carlos COIMBRA
2020 “Un “hecho social total”: COVID-19 y pueblos indígenas en Brasil”. En: *Cad. Saúde Pública*. Volumen 36, número 10, pp. 1-5.
<https://www.scielo.org/pdf/csp/2020.v36n10/e00268220/es>
- VIDAL, Godofredo
2008 “La Teoría de la Elección Racional en las ciencias sociales”. En: *Sociológica*. Año 23, número 67, pp. 221-236
<https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v23n67/v23n67a9.pdf>
- VIDAL, Jacques
1994 “Rito y ritualidad”. En: RIES, Julien (editor encargado). *Los Ritos de Iniciación*. Bilbao: Ediciones EGA, pp. 29-61
- VOGEL, Susanne y Lars SCHWABE
2016 “Learning and memory under stress: implications for the classroom”. En: *NPJ Science of Learning*. Número 1, pp. 1-10.

WATSON, Peter

2008 *Ideas. Historia intelectual de la Humanidad*. Primera edición en rústica. Barcelona: Crítica.

WEINSTEIN, Claire y otros

2015 "Learning to Learn". En: Wright, James (editor). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Segunda edición. Florida, Orlando: Elsevier, pp. 712-719.

WHYTE, William

1959 *L'homme de l'organisation*. París: Plon.

WILEY, Norbert

1979 "The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology". En: ZNIZCK, William, Ellsworth FUHRMAN y Michael MILLER (editores). *Contemporary Issues in Theory and Research: A Metasociological Perspective*. Wetsport (Connecticut): Greenwood Press. pp. 47-79.

WILKINSON, Richard y Kate PICKETT

2009 *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press.

WILLIS, Paul

2008 [1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

WOLFF, Werner

2013 [1947] *Introducción a la Psicología*. Vigésimoséptima reimpresión de la primera edición en español. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

YAMADA, Gustavo; Adriana LIZARZABURU y Katia SAMANAMUD

2012 "La persistencia de las brechas étnicas en el mercado laboral peruano". En: GALARZA, Francisco (Editor). *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 61-101.

YOFFIE, David y Michael SLIND

2009 "Cola Wars Continue: Coke and Pepsi in 2006". En: *Harvard Business School Case*. Mayo de 2006 (revisado en abril de 2009). 707-S06, pp. 1-29.

YOUNG, Michael

1964 [1958] *El triunfo de la meritocracia: 1870-2033*. Madrid: Editorial Tecnos, S. A.

ŽIŽEK, Slavoj

1999 "'Tú puedes'. Slavoj Zizek escribe sobre el superego postmoderno". En: *Antroposmoderno*. Extraído de LRB [*London Review of Books*]. Londres, volumen 31, número 4, pp. 3-6.

<https://antroposmoderno.com/word/zizeck.doc>

ZWEIGENHAFT, Richard

1993 "Prep School and Public School Graduates of Harvard: A Longitudinal Study of the Accumulation of Social and Cultural Capital" En: *The Journal of Higher Education*. Número 64, pp. 211-225.

ZWEIGENHAFT, Richard y William DOMHOFF

2018 *Diversity in the Power Elite. Ironies and Unfulfilled Promises*. Tercera edición. Maryland: Rowman & Littlefield



ANEXOS

Anexo I: Formulario para consentimiento informado (versión inicial)

Declaración de la/el participante en la investigación:

Yo, la/el participante que firma abajo, he sido informado sobre los objetivos de la investigación **“Trayectorias laborales de egresados de una “universidad de élite”: ¿convergencia de trayectorias o reproducción social? Un estudio de caso de los egresados de la Universidad del Pacífico”**, que me ha sido provista por el investigador encargado o un miembro de su equipo de investigación, y declaro que:

- He tenido la oportunidad de hacer preguntas al investigador acerca de la investigación.
- He tenido suficiente tiempo para considerar mi decisión y acepto participar en la investigación como entrevistada(o).
- Entiendo que mi participación en la investigación puede grabada en audio, siempre y cuando brindé mi aceptación para ello.
- Incluso, en caso de aceptar ser grabada(o), puedo solicitar que, durante la entrevista, la grabación sea detenida en momentos en los cuales no deseo que queden registradas en audio ciertas ideas que transmitiré al investigador.
- Entiendo que mis datos personales, así como el nombre y datos de mis empleadores, no serán revelados a personas externas al equipo de investigación. Salvo que brinde mi autorización expresa.
- Entiendo que mis palabras pueden ser citadas en publicaciones, reportes, páginas web y otros productos derivados de la investigación, pero mi nombre no se hará explícito (manteniéndolo el anonimato mediante un seudónimo o un código).
- Estoy de acuerdo con ceder al investigador mis derechos de autor en cualquier material producido a partir de esta investigación.
- Entiendo que puedo retirarme de la entrevista en cualquier momento y que no seré interrogada(o) sobre por qué no quiero seguir participando.

Declaración del investigador:

- Yo, el investigador que firma abajo, me comprometo a proteger el anonimato del participante.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Nombre del investigador: Karlos La Serna Studzinski

Firma del investigador: _____

Fecha: / /

Adaptado de: *A Sample University Ethics form*. En: Alan Bryman y Emma Bell (2011) *Business Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. pp. 126 -127. En:
[https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20\(2007\)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf](https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20(2007)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf)

Anexo II: Guía de entrevistas a egresados de la UP (versión inicial)

Mi nombre es Karlos La Serna Studzinski. Me gustaría conversar sobre su vida laboral. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas, lo más importante es conocer su experiencia personal. Toda la información que me brinde será utilizada para fines académicos y su nombre será tratado de forma anónima. En este momento, le pediré que me permita grabar nuestra conversación por temas de registro. No olvide que en cualquier momento pueden interrumpir la entrevista, pedirme que apague la grabadora o dejar de responder cualquier pregunta si así lo desea.

Inicio de la entrevista

- ¿Qué lo/la motivó a estudiar en la Universidad del Pacífico?
- ¿Qué edad tenía cuando comenzó a estudiar en la Universidad? (Considere para su respuesta el ciclo nivelatorio del verano de 2006 si curso este último).
- ¿Qué fue lo más difícil o retador de su proceso de inserción a la vida universitaria? ¿En qué momento ocurrió? ¿Cómo y cuándo lo superó?
- Comparando el colegio con la universidad ¿Cuáles fueron los principales cambios en su vida que generó el inicio de sus estudios universitarios?
- ¿Cuáles fueron sus principales logros académicos y/o extraacadémicos en sus etapas escolar y universitaria?
- Egresó de la carrera a la cual ingresó, sino fue así ¿por qué?
- Antes de ingresar al mercado laboral, ¿tenía un empleo soñado o sector de interés en el cual trabajar? ¿cuándo y por qué nació ese interés?
- ¿En qué año y semestre egresó de la UP?

Inserción al mercado de trabajo y vida laboral: estrategias de inserción

- ¿Cuál diría que es su especialidad o campo del mercado laboral en el cual se ha especializado?
- A continuación, le solicito me describa detalladamente su trayectoria laboral desde que ingresó al mercado laboral. Para ello:
 - o En la medida que lo recuerde con cierta seguridad, indique el año de inicio y el año de finalización en cada empleo. De ser posible identifique el semestre o trimestre de los años que indique.
 - o Considere en la descripción de su trayectoria los empleos desde sus prácticas preprofesionales u trabajos que haya tenido en su etapa de estudiante ya sea para ayudar a financiar sus estudios o por otras razones.
 - o ¿Qué lo motivó a aceptar cada empleo?
 - o ¿Qué mecanismos usó para postular o conseguir cada empleo?: bolsa de trabajo UP, redes de la UP, redes escolares, redes familiares, colegas o jefes de trabajos anteriores que lo convocaron y/o recomendaron, fue convocado por una empresa consultora especializada en reclutamiento o *headhunter*, etc.

- o Indique el cargo/posición y las responsabilidades que le asignaron al iniciar el empleo.
- o Señale cambios de responsabilidades o de cargo/posición en cada empleo (detalle año o período si lo recuerda con cierta seguridad).
- o Indique los principales logros y desafíos de cada empleo (¿cómo enfrentó dichos desafíos?).
- o ¿Que lo motivó a dejar el empleo en cuestión?

En este proceso de descripción de su trayectoria laboral puede especificar el nombre de cada organización para la cual laboró, pero si lo desea basta que identifique el rubro o sector de dicha organización; por ejemplo, *“fui contratado como jefe de recursos humanos de un banco mediano de capitales nacionales”, “ingresé como analista al área de planeamiento financiero de una corporación multinacional de telefonía móvil”, “ascendí a product manager de una línea de alimentos para mascotas de una corporación de capitales mayoritariamente locales”, “ingresé analista de nivel II a un ministerio”, etc.*

- ¿Ha pasado por períodos de desocupación prolongada? Describa en qué momentos (años o meses) y por qué razones.
- ¿Siente que el mercado laboral lo presionó a cambios en la conducta?: sus formas de comunicarse, de vestirse, de alimentarse, etc. o cambios en su vida social u otros.
- ¿Cuál ha sido el efecto del COVID en su trayectoria laboral? ¿Considera que solo lo afectará en el corto plazo o también al largo plazo? ¿De qué manera?
- ¿Cuáles factores influyeron más en su progreso laboral o lo limitaron? (pregunta abierta)
- Ahora que ha terminado de resumir su trayectoria laboral, qué factores cree que influyen en el progreso o freno laboral (desde sus propias experiencias o las que haya observado en terceros cercanos a su campo laboral): discriminación por colegio u universidad de origen (credenciales), logros académicos (tercio superior o primeros puestos en la universidad o postgrado), participación constante en actividades extraacadémicas (deporte, arte, voluntariado, actividades religiosas, etc.), el mérito en el empleo (productividad), las redes de contactos (*network*), género, raza, origen social, la apariencia física (un patrón de belleza), etc.
 - o Para su respuesta puede diferenciar los momentos de inserción al mercado laboral de los momentos en que ya se ha asentado.
 - o También puede diferenciar su respuesta en función de diferentes campos o sectores laborales, así como en las industrias en las que ha participado.
 - o También puede distinguir los factores que usted prefiere cuando debe reclutar personal de las tendencias que priman en el mercado laboral y que usted no necesariamente comparte.
- Desde su experiencia, qué influyó más en su progreso laboral o lo limitó: el colegio, la UP o el postgrado ¿por qué?
- En su experiencia ¿Qué importa más para el éxito laboral: las habilidades duras o las habilidades blandas?
- Aspiraciones de logros: ¿Cómo se ve en el mercado laboral de aquí a diez años: sector, posición, responsabilidades? ¿Tiene una meta laboral alta y la considera alcanzable? ¿por qué?

Planes u realización de Estudios de Postgrado:

- ¿Tiene planes de seguir un postgrado?. De ser así: ¿en qué disciplina? ¿En el Perú o en el extranjero? ¿por qué?
- Si ya realizó un postgrado:
 - o Años de realización
 - o ¿Fue a tiempo parcial o completo?
 - o ¿Fue en el Perú o el extranjero?
 - o ¿Cuál fue la razón de su elección del tipo de postgrado y la institución donde lo cursó?
 - o ¿obtuvo una beca total o parcial para el mismo?
 - o Principales desafíos y logros.
- Dificultad comparada con la UP.
- ¿Sintió que estaba académica y emocionalmente preparado para el postgrado? ¿Por qué?

Valor Añadido por la UP

- ¿Qué fue lo que realmente le dejó la UP en particular para su vida laboral y en general para su vida?

Otras trayectorias

- Explique cómo influyó su familia (padres, hermanos, etc.) en su vida laboral.
- Explique cómo influyó su escuela y sus redes de contactos escolares en su vida laboral.
- Explique cómo influyó su entorno social (amigos, barrio, redes socio-familiares no asociadas a la UP) en su vida laboral.
- Describa y explique cómo otros ámbitos de su vida influyeron en su vida laboral (la familia que ha generado, por ejemplo).

Movilidad social

- Siente que su posición social (clase social) es diferente de la que tenía al ingresar a la UP (movilidad social ascendente o descendente). ¿por qué razones?
- Si su posición social ha mejorado ¿se siente sólidamente establecido en ella? ¿por qué?

Cierre

- ¿Le gustaría agregar algo que considere importante y que hayamos conversado?

Anexo III: Guía de entrevistas a egresados de la UP (versión final)

Mi nombre es Karlos La Serna Studzinski. Me gustaría conversar sobre su vida laboral. Recuerde que no hay respuestas correctas ni incorrectas, lo más importante es conocer su experiencia personal. Toda la información que me brinde será utilizada para fines académicos y su nombre será tratado de forma anónima. En este momento, le pediré que me permita grabar nuestra conversación por temas de registro. No olvide que en cualquier momento pueden interrumpir la entrevista, pedirme que apague la grabadora o dejar de responder cualquier pregunta.

Inicio de la entrevista

- ¿Qué lo/la motivó a estudiar en la Universidad del Pacífico?
- ¿Qué edad tenía cuando comenzó a estudiar en la Universidad? (Considere para su respuesta el ciclo nivelatorio del verano de 2006 si curso este último).
- Comparando el colegio con la universidad ¿Cuáles fueron los principales cambios en su vida que generó el inicio de sus estudios universitarios?
- ¿Qué fue **lo más difícil o retador** de su proceso de inserción a la vida universitaria y/o de su vida universitaria en general? ¿En qué momento ocurrió? ¿Cómo y cuándo lo superó?
- ¿Cuáles fueron sus principales logros académicos y/o extraacadémicos en sus etapas escolar y universitaria?
- ¿Fue jefe de prácticas o asistente de investigación u otras formas de trabajo para la UP?
- Egresó de la carrera a la cual ingresó, sino fue así ¿por qué?
- Antes de ingresar al mercado laboral, ¿tenía un empleo soñado o sector de interés en el cual trabajar? ¿cuándo y por qué nació ese interés?
- ¿En qué año y semestre egresó de la UP?

Inserción al mercado de trabajo y vida laboral: estrategias de inserción

- ¿Cuál diría que es su especialidad o campo del mercado laboral en el cual se ha especializado?
- A continuación, le solicito me describa detalladamente su trayectoria laboral desde que ingresó al mercado laboral. Para ello:

- o En la medida que lo recuerde con cierta seguridad, indique el año de inicio y el año de finalización en cada empleo. De ser posible, identifique el semestre o trimestre de los años que indique.
- o Considere en la descripción de su trayectoria los empleos desde sus prácticas preprofesionales u trabajos que haya tenido en su etapa de estudiante, ya sea para ayudar a financiar sus estudios o por otras razones.
- o ¿Qué la/lo motivó a aceptar cada empleo?
- o ¿Qué mecanismos usó para postular o conseguir cada empleo?: bolsa de trabajo UP, plataformas de ofertas laborales, redes de la UP, redes escolares, redes familiares, colegas o jefes de trabajos anteriores que lo convocaron y/o recomendaron, fue convocado por una empresa consultora especializada en reclutamiento o *headhunter*, etc.
- o Indique el cargo/posición y las responsabilidades que le asignaron al iniciar el empleo.
- o Señale cambios de responsabilidades o de cargo/posición en cada empleo (detalle año o período si lo recuerda con cierta seguridad); por ejemplo, ascensos o cambios de área dentro de una misma empresa o grupo empresarial.
- o Indique los principales logros y desafíos de cada empleo (¿cómo enfrentó dichos desafíos?).
- o ¿Qué la/lo motivó a dejar el empleo en cuestión?

En este proceso de descripción de su trayectoria laboral, puede especificar el nombre de cada organización para la cual laboró, pero si lo desea basta que identifique el rubro o sector de dicha organización; por ejemplo:

“...fui contratado como jefe de recursos humanos de un banco mediano de capitales mayoritariamente locales”

“...ingresé como analista al área de planeamiento financiero de una corporación multinacional de telefonía móvil”

“...ascendí a product manager de una línea de alimentos para mascotas de la corporación en la cual estaba trabajando”

“...ingresé como analista de nivel II a un ministerio responsable de temas sociales”

“...fui nombrado asesor del viceministro de un ministerio responsable de temas productivos”

- ¿Ha pasado por períodos de desocupación prolongada? Describa en qué momentos (años o meses) y por qué razones.
- ¿Qué es más amenazante para el país en este momento: EL COVID o el entorno político? ¿implica una amenaza a su futuro laboral? ¿por qué?
- ¿Cuál ha sido el efecto del COVID en su trayectoria laboral? ¿Considera que solo lo afectará en el corto plazo o también al largo plazo? ¿De qué manera?
- ¿Cuáles factores influyeron más en su progreso laboral o lo limitaron? (pregunta abierta)

- Ahora que ha terminado de resumir su trayectoria laboral, qué factores cree que influyen en el progreso o freno laboral (desde sus propias experiencias o las que haya observado en terceros cercanos a su campo laboral):
 - Discriminación por colegio u universidad de origen (credenciales).
 - Logros académicos (tercio superior o primeros puestos en la universidad o postgrado).
 - Participación constante en actividades extraacadémicas (deporte, arte, voluntariado, actividades religiosas, etc.).
 - El mérito en el empleo (productividad).
 - Las redes de contactos (*network*).
 - El género.
 - La raza.
 - El origen social: **GCU**.
 - Los códigos de interacción (la manera de hablar, de vestir, la actitud, etc.).
 - La apariencia física (un patrón de belleza).
 - La suerte, etc.
- o Para su respuesta puede diferenciar los momentos de inserción al mercado laboral de los momentos en que ya se ha asentado.
- o También puede diferenciar su respuesta en función de diferentes campos o sectores laborales, así como en las industrias en las que ha participado.
- o También puede distinguir los factores que usted prefiere cuando debe reclutar personal de las tendencias que priman en el mercado laboral y que usted no necesariamente comparte.
- Desde su experiencia, qué influyó más en su progreso laboral o lo limitó: el colegio, la UP o el postgrado ¿por qué?
- En su experiencia ¿Qué importa más para el éxito laboral: las habilidades duras o las habilidades blandas?
- ¿Siente que el mercado laboral lo presionó a cambios en la conducta?: sus formas de comunicarse, de vestirse, de alimentarse, etc. o cambios en su vida social u otros.
- ¿Qué fue lo más difícil o retador de su trayectoria laboral? ¿En qué momento ocurrió? ¿Cómo y cuándo lo superó?
- Aspiraciones de logros: ¿Cómo se ve en el mercado laboral de aquí a diez años: sector, posición, responsabilidades? ¿Tiene una meta laboral alta y la considera alcanzable? ¿por qué?

Planes o realización de Estudios de Postgrado:

- ¿Tiene planes de seguir un postgrado?. De ser así: ¿en qué disciplina? ¿En el Perú o en el extranjero? ¿A tiempo parcial o completo? ¿por qué?
- Si ya realizó un postgrado:

- o Años de realización del postgrado
 - o ¿Fue a tiempo parcial o completo?
 - o ¿Fue en el Perú o el extranjero?
 - o ¿Cuál fue la razón de su elección del tipo de postgrado y la institución donde lo cursó?
 - o ¿Obtuvo una beca total o parcial para el mismo?
 - o Principales desafíos y logros.
- Dificultad del postgrado comparada con la UP.
 - ¿Sintió que estaba académica y emocionalmente preparado para el postgrado? ¿Por qué?

Valor Añadido por la UP:

- ¿Qué fue lo que realmente le dejó la UP en particular para su vida laboral y en general para su vida?
- Currículo formal de la UP actual (cuáles son fortalezas y cuáles debilidades de la formación de la UP en su experiencia):
 - o Liderazgo
 - o Ética y Responsabilidad Social
 - o Pensamiento Crítico
 - o Trabajo en Equipo
 - o Comunicación Efectiva
- Currículo oculto (reglas del mercado y las actividades empresariales como motor de bienestar).

Otras trayectorias que influyeron en su vida laboral:

- ¿Tiene **hermanos**? ¿sus trayectorias laborales han sido similares en cuanto a éxitos y dificultades a la suya? ¿por qué?
- Nivel educativo de los padres. Para darse una idea del nivel socio-económico. También mira el apellido de los padres.
- Su familia (padres, hermanos, etc.) en su vida laboral.
- La familia que ha generado.
- Su escuela y sus redes de contactos escolares.
- Su entorno social (amigos, barrio, redes socio-familiares no asociadas a la UP).
- Trayectoria deportiva.
- Vida religiosa
- Describa y explique cómo otros ámbitos de su vida influyeron en su vida laboral.

Movilidad social:

- Siente que su posición social (clase social) es diferente de la que tenían sus padres a su misma edad (movilidad social ascendente o descendente). ¿por qué razones?
- Si su posición social ha mejorado ¿se siente sólidamente establecido en ella? ¿por qué?

Cierre

- ¿Le gustaría agregar algo que considere importante y que hayamos conversado?
- Establecer nexo entre la UP y la vida laboral.



Anexo IV: Formulario para consentimiento informado (versión final)

Declaración de la/el participante en la investigación:

Yo, la/el participante que firma abajo, he sido informado sobre los objetivos de la investigación **“Trayectorias laborales de egresados de una “universidad de élite”: ¿convergencia de trayectorias o reproducción social? Un estudio de caso de los egresados de la Universidad del Pacífico”**, que me ha sido provista por el investigador encargado o un miembro de su equipo de investigación, y declaro que:

- He tenido la oportunidad de hacer preguntas al investigador acerca de la investigación.
- He tenido suficiente tiempo para considerar mi decisión y acepto participar en la investigación como entrevistada(o).
- Entiendo que mi participación en la investigación puede grabada en audio, siempre y cuando brinde mi aceptación para ello.
- Incluso, en caso de aceptar ser grabada(o), puedo solicitar que, durante la entrevista, la grabación sea detenida en momentos en los cuales no deseo que queden registradas en audio ciertas ideas que transmitiré al investigador.
- Entiendo que mis datos personales, así como el nombre y datos de mis empleadores, no serán revelados a personas externas al equipo de investigación. Salvo que brinde mi autorización expresa.
- Entiendo que mis palabras pueden ser citadas en publicaciones, reportes, páginas web y otros productos derivados de la investigación, pero mi nombre no se hará explícito (manteniéndolo el anonimato mediante un seudónimo o un código).
- Estoy de acuerdo con ceder al investigador mis derechos de autor en cualquier material producido a partir de esta investigación.
- Entiendo que puedo retirarme de la entrevista en cualquier momento y que no seré interrogada(o) sobre por qué no quiero seguir participando.

Declaración del investigador:

- Yo, el investigador que firma abajo, me comprometo a proteger el anonimato del participante.

Nombre del participante:

Firma del participante: _____

Nombre del investigador:

Firma del investigador: _____

Fecha:

Adaptado de: *A Sample University Ethics form*. En: Alan Bryman y Emma Bell (2011) *Business Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. pp. 126 -127. En:
[https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20\(2007\)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf](https://intranet.mbs.ac.uk/Portals/0/docs/Ethics/Bryman%20Bell%20(2007)%20Ethics%20in%20business%20research.pdf)

Anexo V: Compromiso de confidencialidad de manejo de datos de contacto de los egresados proporcionados por la UP

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Conste por el presente documento el Compromiso de Confidencialidad que suscribe, el Profesor Investigador de la Universidad del Pacífico, Prof. Karlos La Serna Studzinski, identificado con DNI N° 07886258, de acuerdo a los términos que se describen a continuación:

El suscrito declara conocer que el presente documento se celebra de conformidad con lo establecido en los artículos 18 y 19 del Reglamento de la Ley de Protección de Datos Personales, aprobado mediante Decreto Supremo N° 003-2013-JUS. Asimismo, el suscrito se compromete a no reproducir, transformar, distribuir, ni comunicar a terceros, la información y datos personales que le ha proporcionado la Universidad del Pacífico, ya sea que estos hayan sido remitidos de forma física o virtual.

Los datos personales que la Universidad del Pacífico transfiera al suscrito serán utilizados con la finalidad de desarrollar investigaciones para el proyecto de Tesis Doctoral *"Trayectorias laborales de egresados de una "universidad de élite": ¿convergencia de trayectorias o reproducción social? Un estudio de caso de los egresados de la Universidad del Pacífico"*, el cual tiene como objetivo comparar las trayectorias laborales de egresados de la Universidad del Pacífico, bajo diversos criterios: género, sector de la economía en el que laboran, etc. Particularmente, se concentra en la comparación de las trayectorias laborales en función de la condición socio-económica que tuvieron los egresados al iniciar sus estudios universitarios.

Por tales consideraciones, me comprometo a no publicar ni ceder a terceros la información suministrada por la Universidad del Pacífico que contravenga alguna disposición de la Ley de Protección de Datos Personales N° 29733, su Reglamento aprobado mediante Decreto Supremo N° 003-2013-JUS, o cualquier norma conexas.

Adicionalmente, entre otras acciones que puedan ocasionar los efectos señalados, me comprometo a no permitir el acceso a la base de datos, que me ha sido suministrada por la Universidad, a personas que no hayan firmado una copia del presente Compromiso de Confidencialidad.

Finalmente, declaro conocer que, en caso incumpla alguno de los compromisos señalados anteriormente, asumiré la responsabilidad por los daños y perjuicios que ocasione la divulgación de la información, pudiendo dar inicio a acciones administrativas, civiles o penales a que hubiera lugar.

El presente Compromiso de Confidencialidad se firma en la ciudad de Lima, el día 12 del mes de octubre del año 2021.



Prof. Karlos La Serna Studzinski

Anexo VI: Correo electrónico enviado a los egresados pertenecientes a la población objeto de estudio por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad del Pacífico

Asunto del mensaje enviado por correo electrónico:

Solicitud de apoyo en investigación doctoral del Profesor Karlos Laserna (Universidad del Pacífico)

Texto del mensaje enviado por correo electrónico:

Estimada(o) XXXXXXXXXX:

Tengo a bien saludarlo/a y presentarle al Sr. Karlos La Serna Studzinski, profesor asociado del Departamento de Economía de la Universidad del Pacífico y miembro del Centro de Investigación de nuestra casa de estudios.

El Profesor La Serna está realizando una investigación para su tesis doctoral que pretende estudiar la trayectoria laboral de una muestra de entrevistados/as que ingresaron a la Universidad del Pacífico durante el año 2006. En ese sentido, si el profesor La Serna se pusiera en contacto con usted, le estaremos muy agradecidos si le concede una entrevista. El profesor La Serna está dispuesto a brindarle todos los detalles que requiera sobre su investigación. Asimismo, le informo que los datos que usted le brinde serán sometidos a un proceso de disociación (anonimización), tratados de manera anónima y serán utilizados sólo para fines académicos.

Cabe señalar que su participación en la entrevista es totalmente voluntaria.

Los datos de contacto del Prof. La Serna son:

Correo laserna_k@up.edu.pe

Celular:

Saludos cordiales,

Arlette Beltrán Barco,
Vicerrectora de Investigación
Universidad del Pacífico

Anexo VII: Modelo de la matriz *Ageven* aplicado

Entrevistado/a ego:	Niveles de observación / dimensiones:		Variables / trayectorias:	Cursos de vida de ego: datos biográficos					
Nombre ego: N° de entrevista: Sexo: Edad: Escala de pensiones al ingresar a la UP: Colegio donde terminó la secundaria: Fechas de entrevista y lugar (del entrevistado): / / / /	Contexto		Económico						
			Laboral						
			Político						
			Sanitario						
	Familia		Familia de origen	Padres					
				Hermanos					
				Otros miembros de la familia influyentes					
				Clima o ambiente familiar					
				Economía doméstica					
			Familia generada	Vida social-estilo de vida-estilo de consumo					
				Influencia vocacional					
				Residencia					
				Pareja-matrimonio					
				Hijos					
	Individual (ego)		Económica	Economía doméstica					
				Vida social-estilo de vida-estilo de consumo					
			Clima o ambiente familiar	Clima o ambiente familiar					
				Residencia					
			Vida social-estilo de vida-estilo de consumo-pares	Vida social-estilo de vida-estilo de consumo-pares					
				Educación					
				Deportiva					
				Religiosa					
				Laboral 1					
				Cómo estableció el puente al trabajo					
				Laboral 2					
				Cómo estableció el puente al trabajo					
				Pareja					
				Genésica (sexual-reproductiva) e identidad sexual					
Salud (física y mental)	Salud (física y mental)								
	Residencia								
		Año							
		Edad	0	1	2	3	...		
		Secuencias							
Observaciones y elementos no datados:									

Anexo VIII: Descripción de la leyenda de la matriz Ageven

1. Los eventos serán descritos en letra color negro (sin formato en “negritas”) si surgen de la agencia o voluntad propia del individuo o decisiones conjuntas con su familia. Por ejemplo, ingresó a la UP.
2. **Los eventos muy importantes** serán descritos **en letra color negro (con formato en “negritas”)** si surgen de la **agencia o voluntad propia**. Por ejemplo, **ingresó a la UP** (en este caso, en la experiencia y términos del entrevistado, el ingreso a la UP representó un acontecimiento muy importante en su vida, por eso, ha sido colocado en “negritas”).
3. **Los eventos** serán descritos **en letra color rojo** si surgen de **una contingencia**; por ejemplo, el **fallecimiento de un familiar**.
4. Las **situaciones objetivas** serán descritas en letra color **azul**; por ejemplo, **se atrasó en sus pagos de la universidad durante varios semestres**.
5. Las **situaciones subjetivas** serán descritas en letra color **verde**; por ejemplo, **sufrió mucho emocionalmente por la muerte de su padre a lo largo de varios meses** o **sufrió mucho en la UP durante sus dos primeros años por dificultad académica o por lo difícil que era la sociabilidad**.
6. Un **evento** es **circunstancial y puntual**, pues **puede ser datado de modo específico y por naturaleza suelen ser objetivos**, por ejemplo, **falleció mi padre**; en cambio, una **situación es duradera en el tiempo**: puede ser **objetiva** (**se atrasaba en sus pagos de la universidad por varios semestres** o **desaprueba cursos a lo largo de sus primeros años** en color azul) como **subjetiva** (**sufrió mucho emocionalmente por la muerte de su padre a lo largo de varios meses** en color verde). Muchas veces, un evento (que es por naturaleza objetivo) presenta consecuencias subjetivas expresadas en situaciones; por ejemplo, la muerte de un padre es un evento y sus consecuencias, como la añoranza o el sufrimiento, son subjetivas. Así el evento es el punto de partida de una situación. Por ejemplo, el evento puede ser conseguir el primer empleo y eso lleva a cierta situación que es el inicio de una carrera laboral o especializarte en cierta.
7. **La fecha negra** indica **continuidad de situaciones** (más que eventos), se trata de situaciones que presentan cierta permanencia a lo largo del tiempo, a lo largo de algunos semestres o años; puede tratarse de continuidad en una misma empresa; en este último caso, la continuidad no elimina la posibilidad de ascensos o cambios de áreas dentro de dicha empresa.
8. **La fecha negra punteada** indica **situaciones** (más que eventos) discontinuos: semestres o años en los cuales falta dinero para pagar los estudios universitarios, así como faltar a clases regularmente por dejadez, desmotivación vocacional u obligaciones laborales.
9. **La flecha morada es explicativa**: **Relaciones de causa-efecto de eventos o de eventos que influyen en trayectorias**, cuando dichas relaciones provienen de la **palabra del entrevistado**. (**Importante**: quien prima para determinar una ruptura o una relación causa-efecto es el entrevistado).
10. **La flecha verde es explicativa**: **Relaciones de causa-efecto de eventos o de eventos que influyen en trayectorias**, cuando dichas relaciones provienen de la **interpretación del entrevistador**.
11. **La flecha color marrón** se usa cuando una **trayectoria** influye en otra **trayectoria**, así como cuando una **trayectoria** o **situación** influye en un **evento**. Se trata de **relación de causa-efecto de trayectorias**.

12. **La línea oblicua (inclinada a la derecha) de color negro** es una ruptura que surge por elección, voluntad o libre elección del ego (o un evento importante elegido o buscado que influye sustancialmente en una trayectoria).
13. **La línea oblicua (inclinada a la derecha) de color azul** es una ruptura que surge de modo fortuito, inesperadamente o por contingencia (o un evento importante fortuito que influye sustancialmente en una trayectoria). Resulta complicado distinguir entre evento y ruptura. Allí debe pesar la voz del entrevistado; por ejemplo, una enfermedad de un familiar que impide realizar una trayectoria laboral internacional (viajar para trabajar fuera) y resignarse a una trayectoria laboral local, pues debe apoyar al familiar. Esta persona no se queda sin empleo y en el desamparo pues sigue trabajando, pero, en la experiencia del entrevistado, pesa mucho en su vida. No siempre habrá rupturas entre los entrevistados.



Anexo IX: Las 30 empresas más grandes del Perú en el año 2008*

Razón Social	Provincia	TOP 10000 (2008)**	GPTW (2009)***
REFINERIA LA PAMPILLA S.A.A	Lima	1	
SOUTHERN PERU COPPER CORPORATION SUC. DEL PERU	Lima	2	
CIA. MINERA ANTAMINA S.A.	Lima	3	
PETROLEOS DEL PERU S.A.	Lima	4	
SOCIEDAD MINERA CERRO VERDE S.A.A.	Arequipa	5	
BANCO DE CREDITO DEL PERU	Lima	6	
MINERA YANACOCCHA S.R.L.	Lima	7	
MINERA BARRICK MISQUICHILCA S.A.	Lima	8	
TELEFONICA DEL PERU S.A.A.	Lima	9	
SEGURO SOCIAL DE SALUD - ESSALUD	Lima	10	
DOE RUN PERU S.R.L.	Lima	11	
REPSOL COMERCIAL S.A.C.	Lima	12	
BANCO CENTRAL DE RESERVA DEL PERU	Lima	13	
TELEFONICA MOVILES S.A.	Lima	14	13
ALICORP S.A.A.	Callao	15	
CONSORCIO MINERO S.A.	Lima	16	
BANCO CONTINENTAL	Lima	17	
SCOTIABANK PERU S.A.A.	Lima	18	25
UNION DE CERVECERIAS PERUANAS BACKUS Y JOHNSTON S.A.A.	Lima	19	
PERUPETRO S.A.	Lima	20	
PRIMAX S.A.	Lima	21	
MINSUR S.A.	Lima	22	
CORPORACION ACEROS AREQUIPA S.A.	Callao	23	
GLORIA S.A.	Lima	24	
AMERICA MOVIL PERU S.A.C.	Lima	25	
FERREYROS S.A.A.	Lima	26	
BANCO INTERNACIONAL DEL PERU S.A.A.	Lima	27	
HIPERMERCADOS METRO S.A.	Lima	28	
SUPERMERCADOS PERUANOS S.A.	Lima	29	7
PLUSPETROL NORTE S.A.	Lima	30	

* Las 30 empresas de la tabla corresponden al tipo "Gran Empresa", según la clasificación del TOP 10000.

** Ubicación en el Ranking TOP 10000.

*** Ubicación en el Ranking Great to Place to Work 2009.

Fuente: TOP 10000 y Great Place to Work.

Elaboración: Becerra y La Serna (2010: 70)

Anexo X: Tabla de categorías y variables

N°	
Código del Alumno	
Carrera y semestre de egreso	
Colegio de Procedencia	
Escala de pago UP	Asignada 1er ciclo en la UP
Nombre del egresado	
Raza / etnia	
Correo electrónico 1	
Correo electrónico 2	
Dirección de facebook	
Dirección de linkedin	
N° telefónico	
Fecha(s) de entrevista(s)	
Seudónimo	
Perfil	
Sexo	
Género	

Contexto País 1	
Contexto Político	
Contexto Económico	
Contexto políticas y servicios sociales	
Contexto Laboral	Nivel de flexibilidad laboral
Contexto Laboral	Políticas de inclusión en mercado laboral
Contexto Sanitario	
Contexto País 2	
Contexto Político	
Contexto Económico	
Contexto políticas y servicios sociales	
Contexto Laboral	Nivel de flexibilidad laboral
Contexto Laboral	Políticas de inclusión en mercado laboral
Contexto Sanitario	

Familia de origen	Al ingresar a la UP: Padres separados o divorciados (famsep)
Familia de origen	Al ingresar a la UP: Hogar monoparental (famono)
Familia de origen	Cambios en la RESIDENCIA o migraciones (decisiones de la familia)
Familia de origen	Posición social (CLASE SOCIAL)
Familia de origen	Cambios en la posición social
Familia de origen	Cambios en la economía doméstica
Familia de origen: Estilo de vida	Vida social-estilo de vida-estilo de consumo
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Padre y madre con equilibrio en la provisión económica del hogar
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Padre y madre con equilibrio en la toma de decisiones del hogar
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Padre como principal proveedor económico
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Padre con monopolio en la toma de decisiones del hogar
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Madre como principal proveedor económico
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Madre con monopolio en la toma de decisiones del hogar
Familia de origen: modelo de gestión del hogar	Hogar TRADICIONAL conservador (patriarcal) u hogar MODERNO. Solo el padre trabaja fuera del hogar y/o monopoliza decisiones vocacionales de los hijos.
Familia de origen	Clima o ambiente familiar
Familia de origen: abuelos	Origen social y aspiraciones de los abuelos
Familia de origen: abuelos	Estudios y profesión de los abuelos
Familia de origen: estudios y profesión de los padres	Máximo nivel de estudios del padre ¿concluidos? ¿ORIGEN INMIGRANTE?
Familia de origen: estudios y profesión de los padres	¿Dónde alcanzó el padre su máximo nivel de estudios?
Familia de origen: estudios y profesión de los padres	Profesión/actividad del padre
Familia de origen: estudios y profesión de los padres	Máximo nivel de estudios de la madre ¿concluidos? ¿ORIGEN INMIGRANTE?
Familia de origen: estudios y profesión de los padres	¿Dónde alcanzó la madre su máximo nivel de estudios?
Familia de origen: estudios y profesión de los padres	Profesión/actividad de la madre
Familia de origen: modelo formativo	Ambos (padre y madre) exigen resultados académicos (hasta la universidad incluso)
Familia de origen: modelo formativo	Ambos (padre y madre) como apoyos académicos y/o emocional (supervisan y/o acompañan los procesos académicos)
Familia de origen: modelo formativo	Solo el padre que exige resultados académicos (hasta la universidad incluso)
Familia de origen: modelo formativo	Solo el padre como apoyo académico y/o emocional (supervisa y/o acompaña los procesos académicos)
Familia de origen: modelo formativo	Solo la madre que exige resultados académicos (hasta la universidad incluso)
Familia de origen: modelo formativo	Solo la madre como apoyo académico y/o emocional (supervisa y/o acompaña los procesos académicos)

Familia de origen: modelo vocacional	Abuelos aspiracionales
Familia de origen: modelo vocacional	Ambos (padre y madre) como modelo de empuje económico-laboral
Familia de origen: modelo vocacional	Ambos (padre y madre) aspiracionales, orientadores vocacionales o que brindan poca o moderada libertad vocacional
Familia de origen: modelo vocacional	Ambos (padre y madre) brindaron libertad vocacional plena
Familia de origen: modelo vocacional	Solo el padre como modelo de empuje económico-laboral
Familia de origen: modelo vocacional	Solo el padre es aspiracional, orientador vocacional o que brinda poca o moderada libertad vocacional
Familia de origen: modelo vocacional	Solo el padre que brinda libertad vocacional plena
Familia de origen: modelo vocacional	Solo la madre como modelo de empuje económico-laboral
Familia de origen: modelo vocacional	Solo la madre aspiracional, orientadora vocacional o que brinda poca o moderada libertad vocacional
Familia de origen: modelo vocacional	Solo la madre que brinda libertad vocacional plena
Familia de origen: modelo vocacional	Hermanos(as): número / rasgos
Familia de origen: modelo vocacional	Trayectoria académico-laboral de los(as) hermanos(as) ¿éxito?
Familia de origen: modelo vocacional	¿Había competencia entre hermanos? ¿Hermanos como modelo para los demás miembros de la familia? ¿Entrevistado como modelo para sus hermanos?
Familia de origen: modelo vocacional	Otros miembros de la familia influyentes en las trayectorias educativa y laboral
Familia de origen: modelo vocacional	¿Ambiente o historia EMPRESARIAL en la familia?
Familia de origen: modelo vocacional	¿Ambiente INTELECTUAL o académico en la familia (por ejemplo, padres profesores)?

Familia	
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Pareja: vínculo inicial
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Pareja: profesión
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Pareja: ¿egresada(o) UP?
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	¿Matrimonio?
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Pareja: influencia académico-laboral
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	¿Hijos? ¿Cuántos?
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Influencia de los hijos sobre las trayectorias académica y laboral
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	¿Aspiraciones sobre el futuro educativo-laboral de los hijos?
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Cambios en la economía doméstica
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Vida social-estilo de vida-estilo de consumo
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Clima o ambiente familiar
Familia generada: Familia de destino (o de procreación)	Cambios en la RESIDENCIA o migraciones (decisiones de la familia)

Individuo	Principales rasgos de su personalidad 1
Individuo	Principales rasgos de su personalidad 2

¿Cambió de colegio? ¿De cuál y AÑO?	
Colegio Preuniversitario	Preuniversitario
Colegio entre los 10 más caros	
Colegio entre los 5 más caros	
Colegio bilingüe	BI
Colegio mixto	COLMIX
Colegio solo mujeres	COLMUJ
Colegio solo hombres	
Colegio religioso	FR
Colegio católico	FRC
Ubicación del colegio	Ubicación del colegio en Lima (UB)
Ubicación del colegio	Distrito del colegio (todos son de Lima Metropolitana)
Gestión del colegio	Colegio Privado (colpriv)
Tamaño de aula escolar	enseper
Colegio OFRECE bachillerato escolar	Bachilleratos Internacional, Alemán, Italiano o Francés
Colegio OFRECE bachillerato escolar	Bachilleratos Internacional (IB)
Rend. Escolar	¿Chancón? ¿Alumno(a) estudioso(a) o eras relajado?
Rend. Escolar Sobresaliente	1er o 2do puesto (EXRESC)
Rend. Escolar Superior	Tercio superior (REESC)
Bachillerato escolar (IB y otros)	Años cursados (BA)
Colegio: Cursos de	Economía (CURECO)
Edad al iniciar estudios la UP	ed
Escuela	Experiencia y valor añadido de la etapa escolar
Escuela	Principales LOGROS académicos y/o extraacadémicos de la etapa escolar

Postulación a la UNIVERSIDAD	Universidades y carreras que consideraba
Postulación a la UNIVERSIDAD	¿Existían modelos familiares o del entorno social que siguió?
Familia de origen e individuo: Proyecto parental de progreso o reproducción social	¿Experimentó la carga de un proyecto parental de progreso académico y/o laboral?
Familia de origen e individuo: Postulación a la Universidad y proyecto parental	¿Hubiera podido no seguir estudios superiores o escoger una profesión considerada por su familia como "no rentable"? Por ejemplo, viajar o dedicarse al Cine, a la Literatura o al Deporte.
Familia de origen e individuo: Postulación a la Universidad y proyecto parental	¿Hubo imposición o presión de universidad o carrera de parte de uno o ambos padres, o del entorno?
Familia de origen e individuo: Postulación a la Universidad y proyecto parental	Dejó de lado otra vocación o carrera ¿cuál? ¿Fue obligado o por voluntad luego de autoreflexión?
Postulación a la Universidad	Postuló y/o fue admitido en varias universidades ¿cuáles?
Postulación a la Universidad	PREPARACIÓN (más allá de la escolar) para ingresar a la UP u otras universidades
Ingreso a la UP por	Admisión Selectiva (Adms)
Ingreso a la UP por	PreUP (admpre)
Ingreso a la UP	RASGOS de su ingreso a la UP
Postulación a la Universidad	¿Cómo se enteró de la UP?: Familiares, amigos, profesores del colegio, publicidad u otros
Postulación a la Universidad	¿Por qué escogió la UP? ¿Influyó el PRESTIGIO de la UP? La UP atrae gente competitiva
Postulación a la Universidad	En su experiencia, ¿ha cambiado la REPUTACIÓN de la UP?
Postulación a la Universidad	¿Por qué escogió la CARRERA de la UP a la cual ingresó?
Carrera de ingreso	cod_carre
Carrera y semestre de egreso	
Carrera de egreso	Egresó de la carrera a la cual ingresó, sino fue así ¿por qué?
Carrera de egreso	¿Por qué se mantuvo en la carrera a la cual ingresó a pesar de que no era su vocación?
Desempeño universitario en la UP	Egresó en el tercio superior de su promoción
Individuo: Vida universitaria en la UP	¿Fue asistente de investigación y/o Encargado de Prácticas (JP)?
Individuo: Vida universitaria en la UP	Principales LOGROS académicos y/o extraacadémicos en la UP e INTERCAMBIO internacional

Individuo Vida universitaria en la UP	¿Qué fue lo más DESAFIANTE de su etapa UNIVERSITARIA?
Individuo Interacciones en la UP	Al ingresar a la UP, ¿experimentó mayor heterogeneidad social que en el colegio?
Círculos escolares en la UP	N° de ingresantes a la UP de su colegio
Individuo Interacciones en la UP	Sociabilidad: ¿Encontró grupos cerrados en la UP?:
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cómo generó sus amistades en la UP? ¿Eran de su colegio?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Entorno o posición social de sus amistades de la UP?
Individuo Vida universitaria en la UP	Sus amistades generadas en la UP ¿Eran placita o pecera?
Individuo Vida universitaria en la UP	Experimentó u observó formas de discriminación en la UP
Individuo Vida universitaria en la UP	Rol que desempeñaron sus nuevos amigos en su desempeño académico y en su integración a la vida universitaria
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Sus amigos generados en la UP egresaron de la UP?
Individuo Vida universitaria en la UP	Pareja en la UP ¿continuó la relación después de egresar?
Individuo Vida universitaria en la UP	Al ingresar a la UP, ¿experimentó mayor EXIGENCIA académica que en el colegio?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Calidad de los profesores de la UP?
Individuo Vida universitaria en la UP	Al ingresar a la UP, ¿experimentó desventajas o ventajas de base académica (conocimientos o método de enseñanza-aprendizaje) frente a sus pares de otros colegios?
Individuo Vida universitaria en la UP	La exigencia académica a lo largo de la carrera ¿se mantuvo, aumentó o disminuyó?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cuáles asignaturas fueron más difíciles? ¿Por qué?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cómo superó, tomó el control o se adaptó a los desafíos académicos de la vida universitaria?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Necesitó ayuda de grupos de estudio o profesores particulares? ¿Para cuáles asignaturas?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Estudiaba en grupo? ¿Para cuáles asignaturas?
Individuo Vida universitaria en la UP	Diferencias entre los métodos de enseñanza-evaluación del colegio y la UP ¿cambió su manera de aprender, estudiar y prepararse para las evaluaciones?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cuánto tiempo le tomó adaptarse a las exigencias de la vida universitaria?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿La UP le brindó SOPORTES para superar los desafíos de la vida universitaria?

Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cuáles asignaturas lo(la) cautivaron o motivaron? ¿Por qué?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cuáles asignaturas SÍ le brindaron valor agregado (para ámbitos laboral, académico, personal u otros)? ¿Por qué?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Cuáles asignaturas NO le brindaron valor agregado (ni para ámbitos laboral, académico, personal u otros)? ¿Por qué?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Pudo EQUILIBRAR su vida social, con su vida académica y con sus otras actividades o aficiones?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Sintió que las presiones económicas (costo de la UP para su familia) lo impulsaban a seguir y mejorar, o lo frenaban?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Tuvo que trabajar para ayudar a pagar la UP?
Individuo Vida universitaria en la UP	¿Obtuvo alguna beca o subvención para el pago de la UP?
Individuo Interacciones en la UP	El nivel de COMPETENCIA en la UP
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	¿Su personalidad se ajustó al nivel de competencia de la UP? ¿Ahora es competitivo?
Individuo Interacciones en la UP	PRINCIPAL CAMBIO experimentado al ingresar a la UP (ENTRE COLEGIO Y UNIVERSIDAD)
Individuo Interacciones en la UP	Otros cambios experimentados al ingresar a la UP y otras experiencias vividas en la UP
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	En su experiencia laboral ¿Cuáles son las principales FORTALEZAS del egresado UP frente al de otras universidades?
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	Principal valor añadido de la UP
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	Otro valor añadido importante de la UP
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	En su experiencia laboral ¿Cuáles son las principales DEBILIDADES del egresado UP frente al de otras universidades?
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	En su experiencia laboral ¿Cuáles son los principales DÉFICITS de la formación de la UP (sin importar si lo tienen o no egresados de otras universidades?

Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	RESPONSABILIDAD y entrega
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	ORIENTACIÓN A LOS LOGROS - productividad -capacidad de respuesta
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Habilidades de organización y gestión
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	La UP forja el carácter
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Manejo del estrés y de dificultades - resiliencia
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Ambición, deseo de superación, metas claras, autoexigencia, apuntar a la excelencia: "Atrévete a ser el mejor"
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Habilidades analíticas y de construcción e interpretación de indicadores
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Habilidades informáticas
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Adaptación a los cambios, adaptabilidad
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Metacognición, autoaprendizaje
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Pensamiento crítico
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	LIDERAZGO
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Habilidades comunicativas: presentaciones efectivas y síntesis de ideas
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Trabajo en equipo
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Inteligencia emocional y habilidades sociales
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	NETWORK: redes de contactos con profesores y egresados
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Ética y/o Responsabilidad social
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Emprendedurismo
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Otras competencias blandas
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Otras competencias técnicas

Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto	Fe en la funcionalidad de las reglas del mercado y en el orden social que genera el mercado
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Causas de la fe en el mercado / temor a la izquierda
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Otros rasgos del currículum oculto
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	Al egresar de la UP: ¿La UP cerró brechas de origen (académicas especialmente)?
Individuo Impacto del origen económico (explicaciones)	Ventajas o desventajas asociadas a la CAPACIDAD ECONÓMICA de la FAMILIA en pregrado, postgrado y laboral: por ejemplo, poder pagar una academia, que los padres paguen el postgrado o que financien un negocio propio
Individuo Actividades Etapa Escolar	Actividad Deportiva, Artística u otra que le generó disciplina.
Individuo Actividades Etapa Universitaria	Actividad Deportiva, Artística u otra que le generó disciplina.
Individuo Impacto de la UP / Origen del impacto (explicaciones)	¿Dejó de lado actividades Deportivas, Artísticas u otras aficiones a causa de la UP?.
Individuo Actividades Etapa Escolar	Actividad Religiosa
Individuo Actividades Etapa Universitaria	Actividad Religiosa

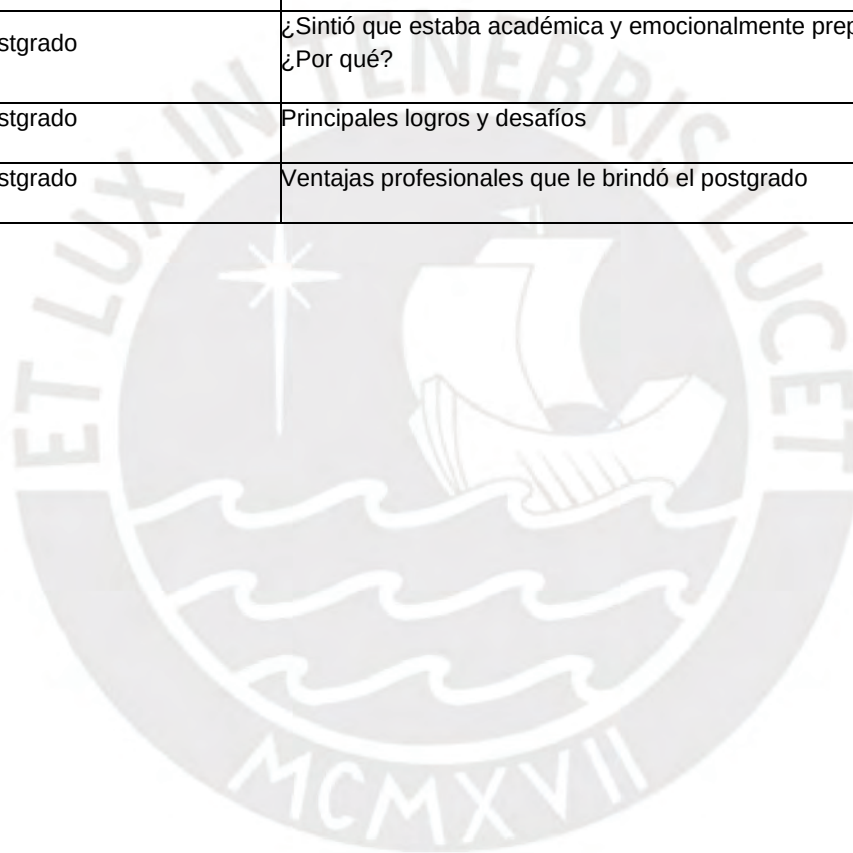
Individuo Laboral	Antes de ingresar al mercado laboral, ¿tenía un empleo soñado o sector de interés en el cual trabajar? ¿Cuándo y por qué nació ese interés?
Individuo Laboral	Millennials: buscar un propósito; deseo de ascenso rápido o estatus, y cambio permanente de empleo
Individuo Laboral	¿En cuáles sectores o actividades NO trabajaría o ha perdido el interés de trabajar? ¿Por qué?
Individuo Laboral	SECTOR(ES) de especialización donde ha laborado de modo predominante
Individuo Laboral	SUBSECTOR(ES) de especialización donde ha laborado de modo predominante
Individuo Laboral	Función(es) o área(s) de especialización
Individuo Laboral	Tipo(s) y tamaño(s) de empresa u organización donde ha laborado de modo predominante
Individuo Laboral	¿Fue complicado insertarse en el mercado laboral?
Individuo Laboral	Prácticas preprofesionales y profesionales EXPLICACIONES del proceso de obtención:
Individuo Laboral	¿Cómo estableció el puente a su primera práctica preprofesional? (Reconocida o no por la UP)
Individuo Laboral	¿Cómo estableció el puente a su segunda práctica preprofesional? (Reconocida o no por la UP)
Individuo Laboral	Principal método para conseguir sus prácticas preprofesionales y profesionales
Individuo Laboral	¿Estaba académica y/o emocionalmente preparado para las exigencias laborales de sus prácticas preprofesionales y profesionales?

Individuo Laboral	¿Cuánto tiempo estuvo desempleado desde que egresó?
Individuo Laboral	¿Cómo estableció el puente a su primer empleo como egresado?
Individuo Laboral	¿Cómo estableció el puente a su segundo empleo como egresado?
Individuo Laboral	Principal método para conseguir sus empleos (primeros 5 años de egreso)
Individuo Laboral	Empleos (primeros 5 años de egreso) EXPLICACIONES del proceso de obtención:
Individuo Laboral	Principal método para conseguir sus empleos (después de los 5 años de egreso)
Individuo Laboral	Empleos (después de los 5 años de egreso) EXPLICACIONES del proceso de obtención:
Individuo Laboral	Principal método para conseguir sus empleos (TODOS como egresado)
Individuo Laboral	Fortalezas/debilidades de la BOLSA de EMPLEO de la UP
Individuo Laboral	¿Estaba académica y/o emocionalmente preparado para las exigencias laborales de sus primeros empleos?
Individuo Laboral	En su experiencia ¿Qué es lo que más valora el mercado laboral del egresado UP?
Individuo Laboral	Valor de la credencial de la UP
Individuo Laboral	Valor de la credencial escolar
Individuo Laboral	¿Cuáles factores influyeron más en su progreso laboral o lo limitaron?
Individuo Laboral	¿Qué fue lo más desafiante de su etapa de prácticas preprofesionales? / ¿pudo responder a las demandas de sus empleadores?
Individuo Laboral	¿Qué fue lo más desafiante de sus primeros 5 años en el mercado laboral? / ¿pudo responder a las demandas de sus empleadores y/o del mercado?
Individuo Laboral	¿Qué fue lo más desafiante del mercado laboral después de los 5 años de egreso? / ¿pudo responder a las demandas de sus empleadores y/o del mercado?
Individuo Laboral	¿Cuál fue el mayor desafío que enfrentó en su vida laboral?
Individuo Laboral	¿Cuál fue el segundo mayor desafío que enfrentó en su vida laboral?
Individuo Laboral	¿Cómo superó los desafíos laborales?

Individuo Laboral	¿Posición y status de los egresados de la UP en las empresas?
Individuo Laboral	¿Actitud de los egresados de otras universidades frente a los de la UP?
Individuo Laboral	¿ENDOGAMIA UP?
Individuo Laboral	¿Jefe-MENTOR egresado de la UP?
Individuo Laboral	La importancia de un buen jefe(a) / ¿ROL del jefe-MENTOR?
Individuo Laboral	¿RASGOS del jefe-MENTOR?
Individuo Laboral	¿Hubo "coaching" o fue más bien OSMOSIS social, liderazgo con el ejemplo?
Individuo Laboral	¿Rasgos del mal Jefe? (Se renuncia por el jefe; no por la empresa)
Individuo Laboral	¿Rasgos que Usted más valora en una empresa u organización?
Individuo Laboral	¿Rasgos que Usted más rechaza o condena de una empresa u organización?
Individuo Laboral	Principal RAZÓN para CAMBIAR de empleo
Individuo Laboral	Otras razones INTERESANTES para CAMBIAR de empleo
Individuo Laboral	Desafíos y conflictos ÉTICOS
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿cuál es el PRINCIPAL RASGO del mercado laboral?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿qué influye más en el PROGRESO LABORAL?
Individuo: Mercado Laboral	La importancia de tomar riesgos y de ser atrevido, osado, "mandado". No ser "chupado".
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿otro RASGO del mercado laboral o del sector donde labora?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿el mercado laboral es MERITOCRÁTICO? (logros-productividad)
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿el mercado laboral es COMPETITIVO?
Individuo: Mercado Laboral	ACELERACIÓN de trayectorias laborales y trayectorias militarizadas
Individuo: Mercado Laboral	Demanda ADAPTACIÓN a los CAMBIOS, METACOGNICIÓN y APRENDIZAJE PERMANENTE, equivocarse y aprender
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿en el mercado laboral prima el NETWORKING?
Individuo: Mercado Laboral	No basta una recomendación o un buen <i>network</i> . Es necesario pasar por un proceso de selección y/o ser productivo (mérito)
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿en el mercado laboral priman los LAZOS TRADICIONALES (redes tradicionales, género, raza, GCU)?

Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿el mercado laboral premia las COMPETENCIAS DURAS?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿el mercado laboral premia las COMPETENCIAS BLANDAS?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿qué importa más para el progreso laboral: las competencias duras o las blandas? ¿En qué etapa de la trayectoria?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿cuál es el valor de los CODIGOS para el progreso laboral? ¿Cuáles son los códigos que brindan ventaja o desventaja?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿cuál es el valor de la APARIENCIA FÍSICA (un patrón de belleza) para el progreso laboral?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿cuál es el valor de la SUERTE para el progreso laboral?
Individuo: Mercado Laboral	En su experiencia ¿los egresados de la UP se desempeñan de modo homogéneo o heterogéneo?
Individuo Laboral	Usted y otros egresados UP: ¿valor y origen de la sobreexigencia, adicción al trabajo (WORKAHOLIC)?
Individuo Laboral	Sus principales logros laborales
Individuo Laboral	¿Ha pasado o NO por períodos de desempleo prolongados? Describa cuándo y por qué razones.
Individuo Laboral	Efecto del COVID
Individuo Laboral	Efecto del entorno político
Individuo Laboral	¿Qué influyó más en su progreso laboral o lo limitó: el colegio, la UP o el postgrado? ¿Por qué?
Individuo Laboral	NEXO entre la UP y la vida laboral / TEORÍA de la CORRESPONDENCIA:
Individuo Laboral	Experiencia en la EMPRESA FAMILIAR o en EMPRESA PROPIA
Individuo Laboral	Requisitos para el EMPRENDEDURISMO:
Individuo Laboral	Rasgos de las CORPORACIONES MULTINACIONALES y los mercados laborales globalizados (positivos o negativos)
Individuo Laboral	¿El mercado laboral constriñe la conducta (ortopedia, ajusta la conducta para calzar por las demandas del mercado)?
Individuo Laboral	Razones por las que la Economía y disciplinas afines facilitan la empleabilidad más que otros campos disciplinares
Individuo Residencia y migración	Decisiones autónomas (causas laborales, educativas u otras)

Individuo Postgrado	Tiene planes de obtener postgrado. ¿Dónde, en cuál especialidad y porqué ese plan?
Individuo Postgrado	¿Ha obtenido uno o más postgrados? ¿Dónde y en cuál especialidad?
Individuo Postgrado	¿La maestría (MBA) es parte de los M7 de los EEUU?
Individuo Postgrado	¿Por qué eligió ese postgrado?
Individuo Postgrado	¿Es necesario tener un postgrado? ¿Qué lo empuja o empujó en sus planes de postgrado?
Individuo Postgrado	Sistema de pago ¿Obtuvo una beca total o parcial para el mismo?
Individuo Postgrado	Dificultad comparada entre la UP y el postgrado
Individuo Postgrado	Otras diferencias entre la UP y el postgrado
Individuo Postgrado	¿Sintió que estaba académica y emocionalmente preparado para el postgrado? ¿Por qué?
Individuo Postgrado	Principales logros y desafíos
Individuo Postgrado	Ventajas profesionales que le brindó el postgrado



Individuo Planes laborales	¿Aspiraciones laborales (o no laborales) en 10 años o luego de cumplir 50 años?
Individuo	Trayectoria genésica (sexual-reproductiva) e identidad sexual
Individuo	Salud (física y mental)
Individuo	Modo de vida ¿estresante, moderado o relajado?
Individuo	Actitud frente a la vida ¿feliz, optimista o pesimista?
Individuo movilidad social	Posición social comparada frente a la de sus padres a su edad actual
Individuo movilidad social	Posición social comparada: Razón 1
Individuo movilidad social	Posición social comparada: Razón 2
Individuo movilidad social	Posición social comparada: Razón 3
Individuo movilidad social	¿Inconsistencia posicional? Si su posición social ha mejorado ¿se siente sólidamente establecido en ella? ¿Por qué?
Individuo	¿Neurosis de clase?
Luego de que egresaste de la UP, ¿qué es lo que más frecuentemente te han preguntado?:	a) ¿De qué colegio eres? o b) ¿De qué universidad eres?
	¿Tu familia, ya sea en tu etapa escolar o universitaria, pasó por una o más situaciones que, para el común de la gente, pueden ser consideradas emocional y económicamente catastróficas?
OBSERVACIONES	

