

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**
Escuela de Posgrado



Las trayectorias en educación superior de jóvenes migrantes
a raíz de la pandemia de COVID-19: El caso de los jóvenes
Awajún en Lima Metropolitana

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Sociología con
mención en Desarrollo y Políticas Sociales que presenta:

Miguel Angel Jesus Puch Herrera

Asesor:

Carlos Martín Benavides Abanto

Lima, 2022

Informe de Similitud

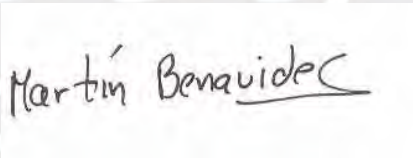
Yo, **CARLOS MARTÍN BENAVIDES ABANTO**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada "Las trayectorias en educación superior de jóvenes migrantes a raíz de la pandemia de COVID-19: El caso de los jóvenes Awajún en Lima Metropolitana", del autor **MIGUEL ANGEL JESUS PUCH HERRERA** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **12%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 27/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Paris, 28 de marzo

2023.....

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Benavides Abantos, Carlos Martín	
DNI: 07258309	Firma
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1609-6951	

Resumen

El objetivo de esta investigación es entender cómo han sido las trayectorias en la educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes migrantes Awajún, tanto antes como después de la pandemia de la COVID-19, la cual funciona como un potencial punto de inflexión. En ese sentido, se explora cómo la pandemia ha afectado (o no) las trayectorias en educación superior de estos jóvenes y qué recursos han movilizadado para enfrentar las consecuencias de este evento, generándose así distintas trayectorias educativas a raíz de la pandemia. Para ello, se entrevistaron a 15 jóvenes Awajún que habían comenzado sus estudios superiores en Lima Metropolitana antes de la pandemia o que planeaban hacerlo durante el 2020. Los hallazgos evidencian que lo que verdaderamente influye en que se produzca una u otra trayectoria en educación superior es la dotación de capitales y la forma cómo se activan para hacer frente a “pruebas” como la académica, cultural, migratoria y, principalmente, aquella asociada a la pandemia de la COVID-19. Así, la tenencia de capitales y la capacidad para desplegarlos efectivamente en el ámbito académico y urbano han jugado un papel importante en reducir la probabilidad de que se produzca una ruptura permanente en las trayectorias en educación superior a raíz de la pandemia.

Palabras clave: Educación superior, trayectorias, migración, pandemia.

Índice

1. Problema de investigación.....	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Estado del arte	9
1.3. Pregunta de investigación	17
2. Marco teórico.....	18
2.1. Los capitales en la teoría de la reproducción social.....	19
2.2. La sociología de la experiencia y del individuo	25
2.3. La teoría del curso de vida.....	30
3. Metodología	34
3.1. Población	35
3.2. Ámbito de estudio.....	36
3.3. Diseño metodológico.....	37
3.3.1. Enfoque	37
3.3.2. Métodos.....	38
3.3.3. Muestra.....	38
3.3.4. Matriz de operacionalización	39
3.4. Recolección de información.....	40
4. Hallazgos	42
4.1. Las “pruebas” de la educación superior.....	43
4.2. Continuidad de estudios.....	45
4.3. Interrupción transitoria y reinserción	49
4.4. Cambios en planes y trayectorias	54
4.4.1. Cambios favorables: Oportunidades	54
4.4.2. Cambios desfavorables: Quiebres	56
5. Conclusiones	57
6. Bibliografía	62

Las trayectorias en educación superior de jóvenes migrantes a raíz de la pandemia de COVID-19: El caso de los jóvenes Awajún en Lima Metropolitana

1. Problema de investigación

1.1. Justificación

En el Perú, la educación superior se ha expandido de manera notable en las últimas décadas. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2017, cerca de 7 millones y medio de personas —que constituyen el 34 por ciento de la población mayor a 14 años— alcanzaron la educación superior. Esta cifra es mucho mayor a los 2.8 millones registrados en el Censo de 1993 (INEI, 2018).

La expansión de la educación superior ha sido especialmente acelerada en el ámbito universitario. Así, el porcentaje de personas que alcanzaron la educación superior universitaria prácticamente se duplicó entre 1993 y 2007 (pasó de 11 a 20 por ciento), hecho que no sucedió con la educación superior no universitaria (pasó de 10 a 14 por ciento). Esta diferencia se ha suscitado principalmente en la última década, en la cual la población con educación superior universitaria creció en 40 por ciento, mientras que aquella con estudios no universitarios solo aumentó en 8 por ciento¹ (INEI, 2018).

Este crecimiento de la población con educación superior, en particular de aquellos con educación universitaria, ha sido, en gran medida, producto de la política del Estado peruano por liberalizar el mercado educativo, cuyo origen data de la década de 1990. Esta política implicó, en resumidas cuentas, la promoción del lucro y el financiamiento de las universidades. Según Cuenca (2015), fueron tres las hipótesis que estuvieron detrás de la decisión de liberalizar la oferta educativa. La primera sostenía que la oferta y demanda por educación universitaria aumentaría; la segunda, que la competencia regularía la calidad del servicio educativo; y la tercera, que el acceso a la educación superior se democratizaría.

¹Variación porcentual intercensal 2007-2017.

Cuenca (2015) señala que solo la primera hipótesis se cumplió, puesto que la matrícula universitaria más que se duplicó entre 1995 y 2012. Según el autor, la matrícula privada pasó de representar el 49 por ciento del total en el año 2000 a 63 por ciento en el año 2012. Al año 2019, la matrícula en universidades privadas representa el 71 por ciento del total, más del doble de lo que representa la matrícula pública (Sunedu, 2020). Entre las explicaciones, se encuentran el aumento de la oferta privada con fines de lucro (universidades privadas societarias) y la menor selectividad de las universidades privadas en comparación con las públicas (Díaz, 2008; Sunedu, 2020).

Respecto al primer punto, el número de universidades privadas societarias prácticamente se cuadruplicó entre los años 2000 y 2019 (pasó de 13 a 50), con un crecimiento mucho más acelerado en la primera década del nuevo milenio, antes de la promulgación de la nueva Ley Universitaria (Ley N° 30220, promulgada en 2014) (Sunedu, 2020). Como señalan Benavides et al. (2015), esta ley pretende regular la creación indiscriminada de universidades a través de mayores requisitos para la autorización del funcionamiento y la eliminación de permisos provisionales. En cuanto al segundo punto, se evidencia que, en promedio, por cada 1.3 postulantes, una persona ingresa a una universidad privada; en cambio, por cada 5.1 postulantes, una persona ingresa a una universidad pública (Sunedu, 2020). Díaz (2008) señala que esta diferencia en la selectividad entre universidades públicas y privadas se ha ido acrecentando con el transcurso de los años.²

Caso contrario sucedió con la segunda hipótesis. El mercado demostró no ser eficaz en la regulación de la calidad de la oferta educativa, motivo por el cual se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu)³. En consecuencia, los egresados han tenido serias dificultades para insertarse en la educación superior: la tasa de desempleo de egresados universitarios fue de 9 por ciento en 2018, cifra mayor a la registrada en 2014 (5 por ciento) (Sunedu, 2020). Adicionalmente, desde el

² Mientras que la tasa de admisión en las universidades públicas se redujo de 37 por ciento en la década de 1960 a 18 por ciento en la década del 2000, en las universidades privadas pasó lo contrario: aumentó de 37 por ciento en 1980 a 75 por ciento en la primera década del nuevo milenio (Díaz, 2020).

³ La Sunedu es un organismo adscrito al Ministerio de Educación cuya función es asegurar la oferta educativa universitaria de calidad en favor de los estudiantes a través del licenciamiento y supervisión de universidades, filiales, facultades, escuelas y programas de estudio (Fuente: <https://www.gob.pe/4504-superintendencia-nacional-de-educacion-superior-universitaria-que-hacemos>).

2016, en promedio, la mitad de los egresados universitarios han trabajado en ocupaciones que requieren un menor nivel educativo (Sunedu, 2020). A esto se suma el hecho de que la probabilidad de caer en el subempleo para los egresados universitarios pasó de 19 a 30 por ciento entre 1996 y 2010, debido a la proliferación de universidades de baja calidad (Yamada et al., 2014, citado en Sunedu, 2020). Por último, la producción científica en las universidades ha sido limitada, lo que ha devenido en que casi ninguna sea referente en la región.⁴

Al igual que la segunda, la tercera hipótesis tampoco se confirmó. A pesar de la expansión de la oferta privada y los esfuerzos del Estado peruano por aumentar la cobertura (el número de universidades públicas aumentó en 50 por ciento entre el 2000 y 2019), no se ha logrado democratizar el acceso a la educación superior, de tal manera que las brechas por razones socioeconómicas o socioculturales no se han cerrado. Así, el espacio universitario continúa siendo ocupado mayoritariamente por jóvenes de ingresos medios o altos en contraste de aquellos de ingresos bajos, por jóvenes cuyos padres cuentan con estudios superiores en contraste de aquellos cuyos padres no cuentan con tales credenciales, y por jóvenes cuya lengua materna es el castellano en contraste de aquellos que aprendieron una lengua indígena en sus primeros años de vida (Sunedu, 2020).

Estas desigualdades muchas veces se acumulan en determinados grupos, que ven limitadas sus posibilidades de movilidad social (Benavides, 2004; Benavides y Etesse, 2012). Este es el caso de las comunidades indígenas, las cuales han estado históricamente subrepresentadas en la educación universitaria. Por ejemplo, solo el 15 por ciento de jóvenes que se autoidentifican étnicamente como quechuas o aimaras han alcanzado la educación universitaria, cifra menor al 22 por ciento registrado para aquellos autoidentificados como mestizos o blancos. Esta diferencia es más marcada cuando se trata de comunidades indígenas amazónicas. Por ejemplo, solo el 3 por ciento de los Ashaninka y 5 por ciento de los Awajún han alcanzado la educación universitaria (INEI, 2018). Ambos se encuentran entre los grupos étnicos con menor representación en la educación superior.

⁴Según el *QS World University Ranking 2021*, solo 4 universidades aparecen entre las 100 mejores de Latinoamérica (Fuente: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2021>).

Estas cifras se enmarcan en un escenario político que coloca a la interculturalidad como uno de los enfoques fundamentales de la gestión y práctica educativa en el Perú. Esta apuesta se ha materializado en el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 y en la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, los avances concretos se han limitado casi exclusivamente a la educación primaria en zonas rurales (Ansión, 2012). En lo que respecta a la educación superior, solo han existido contadas iniciativas de acción afirmativa, entre las que destacan la Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos (MIAA), el Programa Hatun Ñan, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) y las modalidades especiales del Programa Beca 18 (EIB y CNA).

La MIAA (1998-2012) fue un programa de flexibilización del acceso a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) a través de cuotas especiales dirigidas a los jóvenes indígenas amazónicos (no mayor al 2 por ciento de las vacantes de cada una de sus escuelas profesionales). Cabe precisar que este programa no correspondió a una política del Estado, sino que surgió por iniciativa de la misma universidad (Espinosa, 2017). Por su lado, Hatun Ñan (“el gran camino” en quechua) es un programa impulsado por la Fundación Ford desde el 2003 que utiliza el interaprendizaje para brindar apoyo académico a los estudiantes indígenas de la Universidad Nacional San Antonio de Abad (UNSAAC) en Cusco y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en Ayacucho.

Al igual que Hatun Ñan, el Formabiap y las modalidades especiales de Beca 18 continúan operando hasta la actualidad. El primero es el programa de formación de docentes bilingües más antiguo y exitoso de la historia de la Amazonía peruana, impulsado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep) y caracterizado por su calidad educativa y su enfoque intercultural (Espinosa, 2017). En tanto, las modalidades especiales de Beca 18 ofrecen una subvención económica integral a jóvenes indígenas con alto rendimiento escolar. A diferencia de las iniciativas anteriores, esta sí es un programa directamente impulsado por el Estado peruano. Beca 18 EIB (modalidad de Educación Intercultural Bilingüe) se ofrece a jóvenes de pueblos originarios andinos o amazónicos que buscan estudiar las carreras de Educación Inicial o Primaria bajo la modalidad EIB;

mientras que Beca 18 CNA (modalidad de Comunidades Nativas Amazónicas) se ofrece a jóvenes de pueblos indígenas de la Amazonía que buscan estudiar cualquiera de las carreras disponibles.

A pesar de estos programas de acción afirmativa, las barreras para el acceso e integración de los jóvenes indígenas a la educación universitaria siguen latentes, y es posible que se hayan acrecentado a raíz de la pandemia de la COVID-19. En el Perú, la pandemia ha traído consigo no solo una crisis sanitaria, sino también económica. En el 2020, la actividad económica se contrajo en 11 por ciento, tasa de caída no observada desde 1989 (BCRP, 2021), y más de 1 millón de empleos se habrían perdido, siendo los más perjudicados los trabajadores independientes y aquellos que laboran en empresas con menos de 10 trabajadores (IPE, 2020; OIT, 2020). Producto de esta crisis y de las inequidades en las posibilidades de conectividad de los jóvenes (mientras que en zonas urbanas 8 cada 10 hogares tienen acceso a internet, solo 4 de 10 acceden en zonas rurales)⁵, la interrupción de estudios universitarios aumentó en 6 puntos porcentuales entre 2019 y 2020, dejando un saldo de 174 000 estudiantes retirados (El Comercio, 2020). Muchos de ellos habían migrado a las ciudades para estudiar y trabajar, pero sus planes se vieron truncados por la crisis y el accionar de un Estado indolente, que los obligó a emprender el arriesgado retorno a sus lugares de origen (Ojo Público, 2020).

En ese sentido, este estudio se enmarca en el escenario actual de expansión (aún) no democratizadora de la educación superior universitaria en el Perú, centrando el análisis en uno de los grupos étnicos con menor representación en este espacio: los Awajún. Asimismo, se sitúa en el contexto de la pandemia de la COVID-19, que ha afectado las trayectorias educativas de muchos jóvenes en la educación superior, obligando a parte de ellos a interrumpir sus estudios y/o retornar a sus lugares de origen. Es probable que la pandemia y las respuestas del Estado peruano hayan afectado de manera diferenciada a los estudiantes según su posicionamiento en las estructuras sociales de desigualdad. Por ello, la presente investigación busca dar cuenta de cómo han sido las trayectorias en la educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes inmigrantes Awajún. Asimismo, pretende explorar cómo la pandemia de la COVID-19 ha trastocado estas trayectorias en la

⁵ Fuente: Encuesta Residencial de Servicios de Telecomunicaciones 2019 (Osiptel, 2020).

educación superior y qué recursos han movilizad los jóvenes Awajún para hacer frente a las consecuencias de la pandemia.

1.2. Estado del arte

El objetivo de este estado del arte es hacer un balance de las principales investigaciones en el Perú que abordan las trayectorias y experiencias en la educación superior de los jóvenes indígenas, prestando especial atención a los estudios enfocados en aquellos provenientes de la Amazonía. Se reseñará brevemente los estudios y los debates más importante en torno a este tema, con el fin de situar el aporte teórico y empírico de la presente investigación dentro de esta literatura.

En relación con el acceso e integración de los jóvenes indígenas en la educación superior, el estudio de Chirapaq (2014) se propuso comprender la situación de la formación superior indígena, a través de las experiencias y trayectorias de estudiantes y egresados, y su vinculación con las organizaciones indígenas. Para ello, se encuestaron a 491 jóvenes indígenas andinos y amazónicos de 9 regiones del país (Lima, Junín, Loreto, Ucayali, Ayacucho, Apurímac, Huancavelica, Cusco y Puno). Esta aproximación fue complementada con entrevistas a docentes, autoridades académicas, funcionarios públicos y líderes de organizaciones indígenas.

Entre los hallazgos del estudio, está la distinción de dos tipos de experiencias institucionales en la educación superior. Por un lado, están las experiencias que involucran la participación e iniciativa de organizaciones indígenas. En este caso, muchos jóvenes indígenas amazónicos participaron de programas especiales destinados a la formación de maestros bilingües y enfermeros con orientación en salud intercultural. Dichos programas fueron impulsados por las organizaciones indígenas amazónicas. Asimismo, estas organizaciones gestionaron cuotas especiales para la admisión universitaria y becas integrales o parciales. Por otro lado, están las experiencias impulsadas por instituciones ajenas a la comunidad indígenas, como las mismas instituciones de educación superior, las autoridades locales y la cooperación nacional e internacional. Estas experiencias fueron dirigidas, en su mayoría, a estudiantes indígenas andinos como respuesta a su bajo rendimiento académico o a los problemas de acceso y deserción de este colectivo.

El estudio también encuentra que los estudiantes amazónicos se autoidentifican como indígenas y suelen vincularse a las organizaciones indígenas de base, a diferencia de los estudiantes andinos. Precisamente, los primeros se caracterizan por tener una mirada más colectivista al señalar su deseo de volver a la comunidad indígena para trabajar en pos de su desarrollo; por el contrario, los estudiantes indígenas andinos tienen una mirada más individualista, con planea de formar una empresa y ganar dinero. Al margen de estas diferencias, en ambos casos, los estudiantes indígenas experimentan la etapa de la educación superior con inseguridad producto del choque cultural y lingüístico (muchos no cuentan con un manejo fluido del castellano). A esto se suma un escenario universitario ausente de prácticas interculturales y sin pertinencia lingüística ni cultural en los planes de estudio.

Un trabajo de menor alcance, pero mayor profundidad es el de Urpeque (2008). El autor buscó aproximarse a las diferentes visiones —de estudiantes, egresados, jefes de las comunidades indígenas, docentes universitarios y autoridades académicas— en torno a la integración y experiencia universitaria de los jóvenes indígenas amazónicos que ingresaron a la UNMSM a través de la MIAA⁶. Para ello, Urpeque utilizó entrevistas semiestructuradas a profundidad, grupos focales y observación participante. En su mayoría, los estudiantes y egresados participantes del estudio provenían de las comunidades Awajún, Wampis, Ashaninka y Shipibo.

El autor encuentra que la MIAA solo centró sus esfuerzos en el acceso de este grupo de jóvenes al ámbito universitario, dejando de lado el tema de la integración, la permanencia y la posterior inserción laboral. En esa línea, Tejada (2005) señala que hacia el 2003 —cuatro años después del inicio de la MIAA— mucho de los estudiantes indígenas habían desertado y retornado a sus comunidades, debido a las dificultades en su integración universitaria, el bajo rendimiento académico y los problemas económicos. Sin embargo, Urpeque (2008) señala que aquellos estudiantes que continúan sus estudios colocan a su lengua, vida

⁶ Como se mencionó previamente, la Modalidad de Ingreso de Aborígenes Amazónicos (MIAA), implementada por la UNMSM entre 1998 y 2012, fue un plan de acción afirmativa a través de un sistema que cuotas que reservaban un número determinado de vacantes para jóvenes indígenas de la Amazonía (Espinosa, 2017). Cabe aclarar que no corresponde a una política de Estado, sino una iniciativa de la propia universidad.

comunal e historia del pueblo como elementos para afirmar su identidad y pertenencia en un contexto que tiende a forzar su adaptación.

Otro tema que destaca el autor es la relación de los estudiantes con su comunidad de origen a partir de los estudios universitarios. Si bien el autor encuentra que los estudiantes sienten haber asumido una deuda con sus comunidades al emprender estos estudios (“en su nombre hemos estudiado”), esta idea entra en conflicto con sus perspectivas profesionales. Algunos sostienen que en sus comunidades no hay posibilidad de ejercer su profesión o que no es económicamente rentable; otros, que la mejor manera de trabajar o proponer cambios en favor de la comunidad es desde las ciudades. Esto no quiere decir que descarten la posibilidad de regresar, solo que esta posibilidad no compatibiliza necesariamente con sus expectativas de “progreso personal” (pp. 229).

En una dirección similar, el estudio de Ames (2020) analiza las experiencias de jóvenes indígenas andinos y amazónicos becarios (Beca 18 EIB y Beca 18 CNA)⁷ en dos universidades privadas de Lima, así como la respuesta de ambas instituciones a la presencia de los becarios. El estudio tuvo un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas a 44 actores educativos, entre ellos 28 estudiantes, 4 docentes, 3 tutores, 6 coordinadores y 3 autoridades universitarias.

Entre sus hallazgos, la autora identifica dos modelos de atención académica: uno de segregación y otro de integración. El modelo de segregación suele encontrarse en la carrera de EIB, ya que esta modalidad que no es ofertada al alumnado regular y, por lo tanto, los becarios EIB hacen su carrera solo entre ellos, limitando el capital social que pueden llegar a formar en la universidad. Las autoridades universitarias alegan que este modelo permite brindar una atención más focalizada y acorde a las necesidades particulares de los becarios. En tanto, el modelo de integración suele encontrarse en la modalidad CNA, mediante la cual los becarios ingresan a las carreras regulares ofrecidas por la universidad. De este modo, los becarios llevan los mismos cursos que el alumnado regular.

⁷ Como se mencionó anteriormente, Beca 18 EIB es una modalidad especial de Beca 18 —el programa masivo de becas para estudios superiores impulsado por el Estado peruano— dirigida a jóvenes de pueblos originarios andinos o amazónicos que buscan estudiar las carreras de Educación Inicial o Primaria bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En tanto, Beca 18 CNA es la modalidad especial dirigida a jóvenes de comunidades indígenas amazónicas que buscan estudiar cualquiera de las carreras disponibles.

La autora encuentra, además, que los arreglos institucionales para reconocer y valor la diversidad cultural —como talleres y asesorías especiales— suelen ser insuficientes para hacer de la universidad un espacio de diálogo intercultural, no de adaptación forzosa. En ninguno de los modelos (segregación e integración) se incluye verdaderamente a los becarios indígenas como interlocutores válidos, cuyos conocimientos pueden enriquecer el saber universitario. Por el contrario, se mantiene una visión “deficitaria” y “exotizante” de este colectivo, cuyo conocimiento solo tiene lugar en actividades extra-curriculares. Este panorama lleva a que los estudiantes indígenas experimenten la vida universitaria con deseos y temores: deseos de acercarse a otros grupos sociales y culturales en una relación de equidad, pero también temores a ser discriminados, maltratados o excluidos.

Otro estudio que aborda las experiencias de los becarios indígenas de Beca 18 es el de Bukard (2017). A diferencia del estudio de Ames (2020), la autora enfoca el análisis en las dinámicas interculturales presentes en las interacciones entre docentes y estudiantes en las clases de la modalidad EIB. De esta manera, busca dar cuenta de la puesta en práctica de la interculturalidad a través de la relación docente-estudiante. La estrategia empírica se constituyó de diversas técnicas de corte cualitativo: talleres y entrevistas individuales con estudiantes (la mayoría quechua) y docentes, además de observación semiparticipante en las aulas y otros espacios universitarios. El estudio se llevó a cabo en una universidad privada de Lima Metropolitana.

En consonancia con los resultados de Ames (2020), Bukard (2017) encuentra que las estructuras en el ámbito universitario dificultan un verdadero diálogo intercultural, lo cual se expresa en interacciones diarias y en procesos de enseñanza-aprendizaje que subordinan o excluyen la diversidad lingüístico-cultural. En ese sentido, la autora da cuenta de las jerarquías que se tejen en el imaginario docente en torno a las formas de ser, vestir, hablar y expresarse, donde lo limeño y citadino se erige como superior y digno de imitar. De igual forma, los conocimientos locales de los estudiantes tienden a ser anulados o incorporados solo anecdóticamente en el desarrollo de las clases, en clara subordinación al conocimiento occidental (“científico”, “universal”), el cual nunca es cuestionado ni puesto en diálogo con otros saberes. La autora concluye su estudio señalando que “Beca 18 tiene el desafío de implementar estrategias [...] orientadas a la inclusión social con un significado más amplio

que el asumido muchas veces como la imposición de la perspectiva eurocentrista como única forma de vivir, ser, conocer y percibir el mundo” (pp. 248).

Continuando en el marco de los programas de acción afirmativa, Zavala y Córdova (2010) emprenden una investigación sociolingüística sobre el uso del lenguaje e inequidades en el ámbito universitario en el marco del programa Hatun Ñan⁸, temas que subyacen a las experiencias y trayectorias educativas de los estudiantes indígenas. Las investigadoras realizaron trabajo de campo en Cusco y Ayacucho, específicamente en las dos universidades donde se implementa el programa, la UNSACC y la UNSCH. Bajo un enfoque etnográfico, desplegaron una serie de técnicas de investigación dirigidas, principalmente, a los estudiantes indígenas del programa (la mayor parte quechuas): entrevistas a profundidad, grupos focales, estudios de caso, análisis de documentos, observaciones de aula y otro tipo de observaciones y acompañamientos.

De forma similar a los estudios reseñados previamente, las autoras encuentran la existencia de una mirada deficitaria (“defectos culturales”) de los estudiantes indígenas en la arena universitaria. En particular, enfatizan cómo la alternancia de vocales conocida como motoseo, un fenómeno común en el proceso de adquisición de segundas lenguas (ej. pronunciar “e” en lugar de “i”), se ha racializado: un “problema” de higiene verbal adscrito a ciertos grupos étnicos. Como señalan las autoras, esta racialización ha implicado “la denigración pública a los estudiantes que motosean, la idea de que el uso del quechua por parte de estos constituye un perjuicio para sus estudios, o las prácticas de dicción con canicas o lapiceros en la boca que algunos profesores aconsejan” (pp. 149). A pesar de los riesgos que implica el uso del quechua en el ambiente universitario, muchos estudiantes indígenas la utilizan en tono festivo y divertido como estrategia de cortesía de afiliación, involucramiento y solidaridad para construir relaciones sociales. A este recurso desplegado por los estudiantes, se suma la capacidad de algunos estudiantes de apropiarse del discurso

⁸ Como se mencionó antes, Hatun Ñan (“el gran camino” en quechua) es un programa impulsado por la Fundación Ford desde el año 2003 que busca ampliar las oportunidades de los jóvenes indígenas para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior. Consta de cursos de nivelación, tutorías, charlas vocacionales, talleres de formación en derechos humanos y ciudadanía intercultural, y apoyo a actividades extracurriculares (Zavala y Córdova, 2010).

académico y, en ese proceso, negociar sus identidades y tradiciones culturales a través de la alternancia de diferentes códigos de escritura (escritos vernáculos y académicos).

Otro estudio, esta vez situado en la región amazónica, es el de Houck (2017). El objetivo de este trabajo fue analizar cómo los jóvenes de las comunidades indígenas de Puerto Maldonado experimentan la educación superior en la capital regional (Madre de Dios) y cómo construyen sus valoraciones y metas educativas. Para ello, la autora realizó entrevistas a los estudiantes, docentes, autoridades educativas y miembros claves de la Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (Fenamad), así como observación participante en las instituciones de educación superior, los albergues donde vivían los estudiantes y en las reuniones de la Organización de Jóvenes Estudiantes Indígenas de Madre de Dios (Ojeimad), el colectivo de jóvenes dentro de la Fenamad. El trabajo de campo se realizó en las tres instituciones de educación superior donde suelen asistir los estudiantes indígenas: el instituto técnico Jorge Basadre Grohman, el instituto pedagógico Virgen del Rosario y la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD).

Entre sus resultados, la autora resalta la idea de “profesionalización” como una constante en los discursos de los actores entrevistados. Sin embargo, esta idea no es entendida de la misma manera. Por un lado, los estudiantes conciben la profesionalización como una forma de promover el cambio social en sus comunidades de acuerdo a sus propios valores culturales, desde la defensa de la identidad y autonomía de sus miembros. Por otro lado, las autoridades entienden la profesionalización como el camino conducente a la asimilación de los pueblos indígenas a la cultura occidental y a su lógica de “desarrollo”. No obstante, la autora no profundiza en las implicancias de esta tensión en las decisiones profesionales de los estudiantes y en sus vínculos con sus comunidades. Posiblemente, la Fenamad y Ojeimad jueguen un papel importante en la visión de profesionalización de los estudiantes, ya que la relación de los estudiantes con estas organizaciones indígenas es muy estrecha. Ante la ausencia del Estado, ambas funcionan como sistemas de apoyo frente a los desafíos económicos, culturales, académicos y emocionales de la educación superior.

En la misma línea, pero incorporando explícitamente el enfoque de género, el trabajo de Pesantes y Cárdenas (2019) se propuso analizar los principales aspectos que promueven o limitan el acceso, permanencia y egreso de mujeres indígenas amazónicas en dos

universidades de Iquitos: la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y la Universidad Científica del Perú (UCP). Este es uno de los pocos estudios o quizás el único en el Perú que centra su atención en la intersección de los sistemas de género y etnicidad en el ámbito universitario. Para aproximarse al objetivo planteado, las investigadoras optaron por un enfoque etnográfico que combinó técnicas participativas, entrevistas y construcción de narrativas. En total, se construyeron 9 narrativas que permitieron conocer las experiencias y trayectorias educativas de las jóvenes desde sus propias voces y memorias.

A pesar de que las mujeres indígenas suelen enfrentar mayores restricciones para transitar a los estudios superiores, las autoras encuentran que algunas familias empiezan a apostar por la profesionalización de las mujeres, aunque muchas veces esto se ve supeditado a que cuenten con familiares en las ciudades de destino (en este caso, Iquitos). Tanto las redes familiares como las organizaciones indígenas son claves para una estancia más llevadera en la ciudad, puesto que brindan información, orientación y apoyo (aunque no siempre económico, por lo que algunas deben trabajar y estudiar a la vez). Por ejemplo, las estudiantes afiliadas a la Organización de Estudiantes de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (OEPIAP) reciben apoyo con vivienda y alimentación, y, además, encuentran en ella un espacio donde pueden construir relaciones de amistad, fundamentales para sobrellevar emocionalmente los avatares de la vida en la ciudad y en la universidad. Este tipo de organizaciones, aunque siguen reproduciendo formas de subordinación femenina, cada vez abren más espacios de participación política a las mujeres. Esta misma tensión se refleja en la universidad, que promueve el ingreso de mujeres indígenas, pero no discute la posibilidad de incluir los sistemas de género amazónicos en los programas de estudio.

A diferencia de los estudios anteriores, el trabajo de Hidalgo (2015) explora las vivencias de los jóvenes universitarios pertenecientes a un grupo étnico en particular: los Awajún. Situada en la UNAP, su investigación examina las motivaciones y aspiraciones de los jóvenes Awajún para emprender estudios universitarios, así como sus estrategias para enfrentar los desafíos de la vida universitaria. La autora encuentra que, a través de la profesionalización, estos estudiantes buscan mejorar la calidad de vida de sus comunidades respetando la naturaleza de su territorio. De esta manera, aspiran a ser modelos de

admiración y respeto dentro de sus comunidades. Sin embargo, el camino que deben transitar no es nada fácil. Muchos de ellos se ven obligados a trabajar en actividades informales para sustentar los gastos de la ciudad. Asimismo, para adaptarse a la vida universitaria y urbana, se ven en la necesidad de modificar aspectos como la alimentación, las relaciones familiares y sociales, y la lengua con la que se comunican. Aunque estos cambios son agobiantes, no siempre constituyen un “choque” cultural, debido a que reciben el apoyo de la OEPIAP, la cual se vuelve una plataforma de conexión entre ellos y con otros actores sociales (ej. UNAP, municipios y gobierno regional). Gracias a este capital social, los estudiantes reciben apoyo económico para satisfacer sus necesidades de alimentación y vivienda, a la vez que fortalecen su identidad cultural y se adaptan a la cultura urbana.

Luego de este recorrido, se puede afirmar que la literatura en el Perú sobre jóvenes indígenas en la educación superior es escasa. Los contados estudios que existen han coincidido en mostrar los desafíos económicos, culturales, académicos y emocionales que enfrentan los estudiantes indígenas en su paso por la ciudad y la universidad/instituto. A pesar del discurso de la interculturalidad, las instituciones de educación superior resultan espacios de segregación, adaptación forzosa y discriminación lingüística, donde impera una visión “deficitaria” y “exotizante” de los estudiantes indígenas. Asimismo, los saberes y prácticas indígenas tienden a ser anulados o subordinados en las interacciones diarias y, más aún, en el desarrollo de las clases. No obstante, los estudios también coinciden en que algunos estudiantes logran lidiar con estas barreras gracias al apoyo de las organizaciones indígenas y las redes familiares en la ciudad.

La presente investigación busca sumarse a esta incipiente literatura. Sin embargo, a diferencia de los trabajos reseñados, no se enmarca en un programa de acción afirmativa o institución específica, sino en los estudiantes de un pueblo indígena en particular: el pueblo Awajún, cuya presencia en la educación superior casi no ha sido estudiada. En ese sentido, la atención ya no recae de manera central en el ejercicio universitario de la interculturalidad, sino en la construcción de la experiencia universitaria por parte de los sujetos. Ello implica abordar las estrategias utilizadas y los recursos movilizados por los estudiantes indígenas para afrontar las vicisitudes de la arena de la educación superior, tema

que apareció solo de manera tangencial en el estudio de Zavala y Córdova (2010). Asimismo, el presente trabajo se sitúa geográficamente en la región de Lima —la región no amazónica que alberga más estudiantes indígenas amazónicos, según el Censo Universitario de 2010—, a diferencia de la mayoría de estudios situados en las ciudades de la Amazonía. Finalmente, este estudio se enmarca en el contexto actual de pandemia, por lo que incorpora en el análisis las consecuencias de este catastrófico evento en las trayectorias de educativas de los jóvenes Awajún.

1.3. Pregunta de investigación

El presente trabajo busca responder la siguiente pregunta principal:

P.P. *¿Cómo han sido las trayectorias en la educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes inmigrantes Awajún?*

Asimismo, para aproximarse a esta respuesta en el contexto actual, se plantean dos preguntas de carácter más específico:

P.E.1. *¿Cómo la pandemia de la COVID-19 ha trastocado las trayectorias en la educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes inmigrantes Awajún?*

P.E.2. *¿Qué tipo de capitales han movilizado los jóvenes inmigrantes Awajún y de qué forma han operado para hacer frente a las consecuencias de la pandemia?*

En particular, interesa desentrañar los procesos que han dado lugar a tres tipos de trayectorias posibles en la educación superior a partir de la pandemia: (i) continuidad ininterrumpida, (ii) interrupción transitoria y reinserción, y (iii) cambios en los planes y trayectorias. Para ello, es necesario explorar a profundidad cómo eran estas trayectorias previas a la pandemia, considerando tanto las condiciones de entrada de los estudiantes al entorno de educación superior como la construcción de sus experiencias en la relación a la universidad/instituto, los actores educativos y la ciudad. En este punto, resulta útil el marco analítico de la sociología de la experiencia promovida por el sociólogo francés François Dubet —en particular, su aplicación para el caso de educativo—, y también el de la sociología del individuo promovida por el sociólogo peruano Danilo Martuccelli.

Asimismo, resulta importante indagar cuáles han sido los recursos que movilizaron los estudiantes Awajún para hacer frente a las consecuencias de la pandemia, y explorar cómo estos recursos se adquirieron o reconstruyeron y de qué forma operaron en dicha coyuntura. Para ello, se recurre a la teoría de la reproducción social desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, con énfasis en la distinción de los tipos de recursos o “capitales” que movilizan las personas: económico, social, cultural y simbólico. Esta visión es complementada con los aportes contemporáneos de la socióloga norteamericana Annette Lareau.

Finalmente, entendiendo que las desigualdades en la educación se acumulan y transforman a lo largo de las vidas de las personas, se apela a la teoría del curso de vida para situar y relacionar los eventos vividos por los estudiantes Awajún con sus trayectorias en educación superior a raíz de la pandemia. De esta manera, se puede entender la trayectoria en educación superior como producto de la evolución e interacción de otras trayectorias, como la familiar, escolar, residencial, amical, etc. En suma, esta ruta de análisis permitirá entender las razones por las cuales las trayectorias previas de los estudiantes Awajún cambiaron o persistieron ante el choque de la pandemia, dando lugar a (i), (ii) o (iii).

2. Marco teórico

En esta sección, se presentan las teorías sociológicas cuyas categorías y relaciones son útiles para abordar los objetivos de la presente investigación. En ese sentido, estas teorías darán la pauta en la interpretación y análisis de los resultados. Por un lado, se utiliza el marco analítico de la reproducción social desarrollado por Pierre Bourdieu para distinguir los distintos tipos de recursos o “capitales” que movilizan las personas para afrontar los desafíos de la vida social. Por otro lado, se recurre al marco teórico de la sociología del individuo desarrollado por Danilo Martuccelli, así como al de la sociología de la experiencia promovida por François Dubet, con el fin de adoptar su aproximación analítica a las trayectorias y experiencias individuales, y a los “desafíos” que emergen en dichos procesos. Finalmente, se apela a la teoría del curso de vida para entender cómo los eventos vividos en diferentes momentos y ámbitos configuran trayectorias desiguales.

2.1. Los capitales en la teoría de la reproducción social

El marco teórico de los capitales parte de la premisa de que los individuos se mueven en diferentes espacios de la vida social provistos de recursos, los cuales se encuentran desigualmente distribuidos. En el caso de estudio, los estudiantes Awajún ingresan al espacio de educación superior (y, además, al ámbito urbano limeño) con recursos que han heredado o construido previamente a lo largo de sus trayectorias familiares, escolares, comunitarias y demás. Una vez dentro, intentarán utilizar estos recursos (¿con éxito?), recuperar algunos de ellos y construir otros. Identificar los recursos con los que cuentan los estudiantes y entender cómo los han utilizado —tanto antes como durante la pandemia— es fundamental para entender sus diferentes trayectorias en la educación superior.

Antes de abordar propiamente el concepto de capital de Pierre Bourdieu, es imprescindible situarla dentro de su lectura del mundo social, conocida como teoría de la reproducción social. Esta teoría busca superar los dualismos característicos de la sociología clásica (ej. objetivismo-subjetivismo o estructuralismo-constructivismo) y, en su lugar, propone conceptos que ilustran relaciones dialécticas. Wacquant (1998) describe esta apuesta sintetizadora de la siguiente manera:

Por un lado, las estructuras sociales que el sociólogo pone al descubierto en la fase objetivista, al dejar de lado las representaciones subjetivas del agente, restringen las prácticas de este último. Pero, por otro lado, estas representaciones, y las estructuras mentales que las sustentan, también deben ser tomadas en cuenta en la medida en que guían las luchas individuales y colectivas a través de las cuales los agentes buscan conservar o transformar estas estructuras objetivas. Es más, las estructuras sociales y las estructuras mentales están interconectadas por una doble relación de constitución y correspondencia mutuas. (pp. 220; traducción propia)

Esta teoría descansa, principalmente, en tres categorías sociológicas interconectadas: campo, *habitus* y capital. Bourdieu (1999) define el concepto de campo como un espacio estructurado de posiciones o jerarquías que surge del proceso de diferenciación del mundo social y, en consecuencia, de la diferenciación de los modos de conocimiento del mundo. De ello se deriva que “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, pp. 132). Algunos

ejemplos de campo social son el literario, académico, empresarial, artístico, científico o universitario; cada uno con sus propias reglas, regularidades y formas de autoridad.

Por lo tanto, los campos sociales emulan “campos de fuerza” que imponen sus condiciones y reglas a sus miembros. Sin embargo, los actores no se adaptan pasivamente a las imposiciones del campo. Los actores buscan transformar las condiciones y reglas del campo en beneficio propio, lo cual deriva en una búsqueda por cambiar sus posiciones. Esto significa que el campo no solo es un “campo de fuerza”, sino también un “campo de batalla” donde las bases de la identidad y jerarquía son disputadas constantemente; donde los agentes e instituciones buscan preservar o modificar la distribución de los recursos que definen a un determinado campo (Wacquant, 1998). En ese sentido, el campo es un sistema estructurado de posiciones sociales a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones (Chihu Amparán, 1998, pp. 182). En palabras de Bourdieu (1989):

Se puede describir al campo social como un espacio multidimensional de posiciones tal que toda posición actual puede ser definida en función de un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a los valores de las diferentes variables pertinentes: donde los agentes se distribuyen así, en la primera dimensión, según el volumen global de capital que ellos poseen y, en la segunda, según la composición de su capital; es decir, según los pesos relativos de las diferentes especies en el conjunto de sus posesiones. (pp. 29)

Como se puede notar en la cita, los capitales constituyen una pieza fundamental para la definición de las posiciones de los individuos. Pero antes de desarrollar este concepto, es importante entender la contraparte (y complemento) del campo: el *habitus*. Este consiste en el sistema de disposiciones durables y modificables a través de las cuales percibimos, juzgamos y actuamos en el mundo, adquirida por la exposición duradera a condiciones sociales y condicionamientos particulares (Wacquant, 1998). Como señalan Fowler y Zavaleta (2016), “el *habitus* es la subjetividad socializada y, a la vez, la interiorización de la exterioridad, o sea, la interiorización de la posición social del agente en su vida cotidiana (pp. 122). Esto quiere que el *habitus* es la internalización de las posibilidades y restricciones del campo al que uno está expuesto. Bourdieu (2002) lo explica de la siguiente manera:

Las estrategias de los agentes y de las instituciones inscritas 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. (pp. 63)

Entonces, se entiende que el *habitus* traduce las características de una posición social en un estilo de vida, manifestada en las percepciones y apreciaciones de los actores, en sus interacciones y conductas, así como en las maneras de hablar y hacer las cosas (Chihu Amparán, 1998, pp. 186). Un estilo de vida que muchas veces presenta como innato (inconsciente, no intencional), pero que es socialmente adquirido en los campos a los que uno está expuesto. Sin embargo, ninguno —ni el *habitus* ni el campo— puede determinar unilateralmente la acción social. Es en el encuentro entre *habitus* y campo, entre disposiciones y posiciones, entre estructuras mentales y sociales, donde se genera la práctica social y, por ende, las condiciones para la reproducción (cuando concuerdan y se refuerzan) o transformación social (cuando discrepan).

Se ha dicho que el *habitus* que alguien adquiere depende de su posición en los campos a los que está expuesto. Pero ¿de qué depende esta posición? Bourdieu sostiene que depende de los “recursos” que la persona tenga; es decir, de su dotación de capital (tanto de la cantidad como del tipo de capital). Este consiste en cualquier recurso (material o no) que permite apropiarse de los beneficios producidos por participar o competir en el espacio social. Por lo tanto, los agentes e instituciones luchan, a través de la movilización de su stock de capital, por preservar o modificar la distribución de los capitales (los que están en posiciones privilegiadas, por preservarla; y aquellos en posiciones subordinadas, por modificarla a su favor). Bourdieu (1989) define este concepto de la siguiente manera:

[El capital] Representa un poder sobre el campo (en un momento dado) y, más precisamente, sobre el producto acumulado del trabajo anterior (en particular, sobre el conjunto de los instrumentos de producción) y por tanto de los mecanismos que aseguran tendencialmente la producción de una categoría particular de bienes, y, gracias a ello, a un conjunto de ingresos y beneficios. (pp. 28)

Bourdieu distingue cuatro tipos de capital: económico, social, cultural y simbólico. El capital económico hace alusión a los activos materiales y financieros que disponen las personas. Abarca recursos como las rentas y las propiedades, las cuales son transferibles y, por ende, heredables. Por su parte, el capital social “está constituido por la totalidad de recursos actuales o potenciales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 2001, pp. 148). Es decir, refiere a la facilidad de escalar posiciones en el espacio social gracias a la pertenencia a un grupo determinado.

El capital cultural comprende elementos simbólicos —como las habilidades, saberes, actitudes, credenciales o vestimentas— valorados por la clase social dominante y, por lo tanto, adquiridos por pertenecer a ella. Bourdieu diferencia tres tipos de capital cultural: interiorizado, objetivado e institucionalizado. El primero refiere a los elementos que se vuelven parte del “ser” de la persona; por ejemplo, los aprendizajes, hábitos y gustos. Este tipo de capital cultural no puede ser transmitido instantáneamente. El segundo comprende a los bienes culturales transferibles a través de su soporte físico; por ejemplo, libros, pinturas e instrumentos musicales. El tercero incluye a los elementos consagrados como formas de reconocimiento que legitiman la dominación; el ejemplo típico son los títulos académicos.

Por último, se tiene al capital simbólico, el cual tiene la particularidad de no ser independiente de los demás capitales. Se puede decir que refiere al respeto o prestigio que brinda la acumulación del resto de capitales. De acuerdo con Wacquant (1998), este tipo de capital alude a los efectos de cualquier tipo de capital cuando las personas no lo perciben como tal; por ejemplo, cuando se les atribuye cualidades morales a los miembros de las clases altas por donar tiempo y dinero a la caridad (pp. 221).

Una propiedad de los capitales, que los hace distintos a recursos comunes y corrientes, es que pueden transformarse. Por ejemplo, el capital cultural, institucionalizado en la forma de títulos académicos, puede devenir en capital social —facilitando el acceso a determinados grupos sociales— o en capital económico —brindando acceso a determinados mercados laborales—. De la misma forma, tanto el capital social como económico también se pueden convertir en capital cultural: el primero a través de la pertenencia a redes sociales con determinados hábitos y gustos, y el segundo a través de la posibilidad de costear estudios

universitarios y comprar libros de texto. De esta manera, se generan procesos circulares que posibilitan la reproducción de las desigualdades sociales.

La noción de los capitales en el marco de la teoría de la reproducción de Bourdieu ha sido revisada críticamente por la socióloga estadounidense Annette Lareau. En su estudio sobre la intersección de la clase y raza en el involucramiento parental en la educación escolar (Lareau y McNamara, 1999), la autora y su colega señalan que, si bien todos los individuos cuentan con algún nivel de capital social o cultural susceptible de ser activado, su valor puede variar dependiendo del campo en el que se despliegue. Además, enfatizan que la capacidad de movilizar el capital social y cultural, y la forma en que es movilizado influye en el valor que tenga en un determinado campo. En ese sentido, distinguen entre la posesión de capitales y la habilidad de movilizarlos en determinados ambientes sociales. Esto se puede entender mejor usando la clásica analogía del juego de cartas de Bourdieu: las manos de cartas (capitales) tienen diferentes valores dependiendo del juego en cuestión (campo); además, cada jugador decide activar o no ciertas cartas dependiendo de cuál es el juego y de sus habilidades para hacer uso de sus cartas (movilizar sus capitales). Teniendo en mente esta idea, las autoras sugieren centrarse en los momentos de inclusión y exclusión (o también llamados momentos de reproducción y contestación) para examinar cómo los individuos activan su capital social y cultural.

En otro estudio, Lareau discute la noción dominante de capital cultural y propone una reinterpretación más fiel de Bourdieu: “encontramos atractiva esta interpretación porque permite la máxima variación empírica, al tiempo que conserva la idea central de que la cultura puede funcionar como capital” (Lareau y Weininger, 2003, pp. 598). A diferencia de la noción dominante, que propone la separación entre capital cultural (conocimiento o competencia en actividades culturales “intelectuales”) y capital humano (habilidades “técnicas”), los autores reconcilian ambos conceptos al enfatizar la interacción entre los usos estratégicos de los conocimientos, habilidades y competencias (es decir, tanto capital cultural como humano) y los estándares institucionalizados de evaluación. Así, esta interpretación imprime énfasis en la “imposición” directa o indirecta de normas evaluativas en favor de niños o familias de un medio social en particular. Las habilidades de los niños y sus familias para gestionar estos estándares institucionalizados de evaluación son

transmitidas de generación en generación, son sujetos de monopolio y pueden generar “beneficios” (Lareau y Weininger, 2003, pp. 597).

En suma, este marco teórico es una herramienta valiosa para identificar y comprender la naturaleza de los recursos que poseen y movilizan los estudiantes Awajún tanto en el campo universitario/técnico como en otros campos por los cuales transitan en su experiencia en la ciudad de Lima (ej. el campo urbano). Algunos de los recursos que podrían ayudar a una trayectoria universitaria ininterrumpida en la ciudad de Lima son el dinero (posibilita la adquisición de materiales y dedicación académica exclusiva), dominio de la lengua castellana (facilita el desenvolvimiento académico y social en un espacio poco intercultural), experiencias previas en ciudades (reduce los efectos del “choque” cultural), y lazos familiares, amicales e institucionales asentados en Lima (proveen soporte económico y emocional).

No obstante, la dotación de estos recursos no asegura transitar por una trayectoria determinada. De esta revisión, se desprende la importancia de aproximarse a las interrogantes de este estudio considerando la naturaleza transformativa, acumulativa y polivalente de los capitales dentro de campos y marcos institucionales específicos, y la habilidad de los individuos de movilizar o no dicho capitales. Es decir, que una u otra trayectoria se materialice dependerá de la cantidad y tipo de capitales que los estudiantes poseen, en qué campos específicos los activan, y si son capaces de efectivamente activarlos con éxito.

Asimismo, este marco teórico invoca a despojarse de los determinismos de la reproducción social y a abrazar el análisis de las interacciones y experiencias individuales que den cuenta de la contingencia de los procesos sociales, producto de la continua interacción entre estructura y biografía. De esta manera, indagar en las experiencias de los estudiantes Awajún —experiencias en diferentes ámbitos (familiar, amical, comunitario, educativo, etc.) y etapas de sus vidas— constituye una ruta prometedora para entender cómo ellos han adquirido sus capitales y por qué unos los movilizan con éxito y otros no.

2.2. La sociología de la experiencia y del individuo

En esta sección, se presentan las teorías de la sociología de la experiencia y del individuo que darán la pauta para el análisis de las trayectorias y experiencias en educación superior de los estudiantes Awajún. La elección de ambas visiones analíticas responde a que conjugan de forma equilibrada la relación entre agencia y estructura desde la propia experiencia individual, además que proponen conceptos aplicables al trabajo empírico en el campo educativo; muestra de ello es el estudio de la sociología de la experiencia escolar que llevaron a cabo conjuntamente los exponentes de ambas teorías: el sociólogo francés François Dubet y el sociólogo peruano Danilo Martuccelli.

Por un lado, está la sociología de la experiencia promovida por Dubet, una construcción teórica que buscó posicionarse como el punto medio entre la sociología clásica (más estructuralista) y la sociología de la acción (más individualista): “una sociología que parte del individuo, de su manera de metabolizar lo social y producirlo” (Dubet, 2013, pp. 191). Esta propuesta se basa en la noción de “experiencia social” para referirse a las acciones vividas de manera individual —razonamientos, emociones y decisiones— que tienen un influjo social, pero que no son producto de una agregación de elecciones racionales ni de la interiorización de normas sociales. En palabras del autor:

En un primer sentido, la experiencia es una manera de sentir, de ser invadido por un estado emocional lo suficientemente intenso como para que el actor, al tiempo que descubre la subjetividad personal, no se sienta ya dueño de sí. [...] De una parte, se presenta como lo verdaderamente individual, en última instancia inefable, “misteriosa” e irracional, una manifestación romántica del “ser” único y de su particular historia. De otra parte, la experiencia puede concebirse como la superposición de la sociedad y de la conciencia individual [...] A esta representación emocional de la experiencia se yuxtapone un segundo significado: la experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de “verificarlo”, de experimentarlo [...] Desde ese punto de vista, la experiencia social no es una “esponja”, una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y de las sensaciones, sino una manera de construir el mundo. (Dubet, 2010, pp. 86)

Entendida de esta manera, la experiencia social opera bajo lógicas de acción más o menos estables por las cuales los sujetos se definen a sí mismos y al mundo. Estas lógicas constituyen sentidos, significaciones, justificaciones y modos de actuar, que conviven, a veces de forma contradictoria, en cada uno (González, 2018). En concreto, la experiencia

social procede de la articulación de tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación (Dubet, 2010). En la lógica de integración, los sujetos forman su identidad en relación a su pertenencia a una sociedad a través de la interiorización de valores institucionalizados; en ese sentido, la identidad está definida como la vertiente subjetiva de la integración del sistema. Por otro lado, en la lógica de estrategia, los sujetos construyen su identidad bajo una racionalidad instrumental; es decir, en términos de metas, intereses y recursos utilizados. Por último, en la lógica de subjetivación, los sujetos construyen su identidad por la distancia que marcan de sus pertenencias e intereses, emergiendo así un sentido crítico y autónomo en sus acciones.

François Dubet, en conjunto con Danilo Martuccelli, aplican esta teoría al campo educativo, dando lugar a la sociología de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1997). En este estudio, los autores plantean que, para entender la naturaleza y producción de la escuela (¿qué es lo que fabrica?), no basta con estudiar los programas, roles y métodos de trabajo, sino que es necesario estudiar las lógicas de acción que estructuran el mundo escolar; es decir, las formas en que los actores educativos construyen su experiencia, relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales ellos mismos se constituyen como sujetos. En ese sentido, los autores utilizan un enfoque que centra su foco en la experiencia de los actores en relación con el sistema y en los procesos antes que en los resultados.

Dubet y Martuccelli (1997) definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación que estructuran el mundo escolar” (pp. 79). Esta visión no niega que la escuela difunda modelos culturales para moldear las expectativas sociales de los estudiantes, pero matiza esta idea al considerar los procesos de socialización y reflexividad de los estudiantes mediante los cuales adquieren la capacidad de adaptación, individualización y autonomía. Por lo tanto, los estudiantes no son “esponjas” que absorben los marcos culturales impuestos por el sistema escolar, sino que construyen su experiencia (y, en ese sentido, se constituyen en sujetos) dentro de estos marcos.

Así, la sociología de la experiencia escolar desplaza el interés por aquello que interiorizan y reproducen los estudiantes hacia la comprensión de cómo ellos adquieren la capacidad de

administrar la profunda heterogeneidad que poseen los registros culturales y las esferas de acción del sistema escolar. En ese sentido, representa una aproximación sociológica que no parte de los “aparatos institucionales”, sino de la experiencia de los niños, niñas y adolescentes para entender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema escolar en la construcción de ellos mismos como estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1997).

Por otro lado, está la sociología del individuo promovida por Martuccelli. Esta teoría, inspirada, en parte, por la sociología de la experiencia, propone abordar la investigación social desde las experiencias de los individuos, desde la singularización de sus trayectorias personales. Ello con el fin de dar cuenta de los procesos de fabricación de los individuos sin las limitaciones que la corriente explicativa de la socialización impone. Como señala el autor y su colega:

Ayer, la socialización fue concebida como uno de los principales mecanismos de la integración de la sociedad (era gracias a ella que se producía la adecuación entre el actor y la posición); hoy, la socialización aparece como un formidable mecanismo de fisión — cada individuo es el fruto de una serie cada vez más contingente y diversa de experiencias de socialización. Frente a este proceso, la socialización es, rápidamente, una vía sin salida. Y en el fondo terriblemente tautológica. ¿Qué hay de nuevo en afirmar que en una sociedad altamente diferenciada los individuos son plurales? [...] Progresivamente se impone la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, el hecho que los actores tengan acceso a experiencias diversas que tienden a singularizarlos y ello aun cuando ocupen posiciones sociales similares. (Araujo y Martuccelli, 2010, pp. 82)

De esta manera, Martuccelli insta a desprenderse del proceso de socialización como factor explicativo de la constitución de los individuos y, en su lugar, propone adoptar un enfoque que privilegie el proceso de individuación. Esta mirada trata de dar cuenta de los problemas sociales a nivel de los individuos —ya que los cambios estructurales conducen a variaciones personales—, pero no desde la incorporación inconsciente de hábitos, como primaría en los trabajos de socialización, sino desde la reflexividad de los actores. En palabras de Araujo y Martuccelli (2010): “la individuación es pues una perspectiva analítica particular de estudio que se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico” (pp. 83). En ese sentido, la

individuación se caracteriza por articular la historia de la sociedad y las biografías individuales.

Para aproximarse al proceso de individuación, el autor plantea prestar atención a un conjunto de pruebas estructurales a las que están sometidos los individuos. En concreto, estas pruebas refieren a “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (Martuccelli, 2006, citado en Araujo y Martuccelli, 2010, pp. 83). La noción de prueba propone una articulación entre los procesos sociales (estructura) y las experiencias personales (biografía); de esta manera, es un operador analítico que permite aproximarse a la siguiente pregunta: “¿Cómo hacer para que los individuos que tienen vidas cada vez más singulares puedan establecer comunicación entre ellos?” (Martuccelli, 2007, pp. 102). La identificación de las pruebas en el trabajo empírico permite entender cómo los individuos movilizan sus capitales al esclarecer la vinculación entre dichos recursos y los resultados sociales. En palabras de Araujo y Martuccelli (2010):

“Lo importante, en la aplicación analítica de la noción de pruebas no es, sin embargo, cuantificar en abstracto los recursos (o diferentes capitales) disponibles para el actor, sino de estudiar in situ y en acto, en función del tipo de pruebas enfrentadas y los diferenciales de respuestas de unos y otros, las modalidades específicas de movilización de estos recursos” (pp. 84).

Las pruebas poseen cuatro grandes características (Martuccelli, 2007; Araujo y Martuccelli, 2010). En primer lugar, al representar situaciones difíciles o doloras, las pruebas son percibidas necesariamente por los actores, quienes entienden que, durante sus vidas, han sido y serán sometidos a un conjunto de experiencias que los pondrán a prueba. El trabajo del sociólogo consiste en dar forma a esta percepción de las pruebas por parte de los actores: “describir las pruebas implica recurrir a una estructura narrativa particular desde la cual se comprende la propia vida como una sucesión permanente de puestas a prueba” (Araujo y Martuccelli, 2010, pp. 84). En segundo lugar, las pruebas suponen que los actores respondan necesariamente a estos desafíos. Es decir, son ineludibles: los actores se encuentran obligados, por razones estructurales, a enfrentar dichos desafíos.

En tercer lugar, las pruebas se vinculan a procesos de evaluación —y, en consecuencia, de selección—, ya sean más o menos formales.⁹ En cada prueba, los actores pueden concluir que han “aprobado” o “desaprobado”, “triunfado” o “fracasado”. Estos procesos toman en cuenta los diferenciales de recursos que suponen las posiciones sociales de los actores, los cuales influyen en el resultado, pero no lo determinan. Es decir, es posible que los actores salgan airosos de una prueba independientemente del diferencial de recursos y oportunidades. Como señala Martuccelli (2007): “la prueba hace intervenir elementos de contingencia en el análisis de una trayectoria” (pp. 103). En cuarto lugar, las pruebas son inseparables de un conjunto de desafíos estructurales, que dan lugar a un sistema estandarizado de pruebas (el “syllabus” de una sociedad). Estos desafíos estructurales se caracterizan por ser compartidos en una época y sociedad en particular. Por ello, “aunque sea posible identificar una gran diversidad de mecanismos sociales, el estudio debe restringirse al examen de un número limitado de pruebas, consideradas particularmente significativas para una realidad histórica y social concreta” (Araujo y Martuccelli, 2010, pp. 84).

En suma, la sociología de la experiencia y del individuo invitan a analizar las trayectorias a partir de las experiencias de los propios individuos y sus lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación), que son manifestación de la continua interacción entre estructura y agencia. En ese sentido, la experiencia en educación superior de los estudiantes Awajún no se puede reducir a la absorción de los marcos culturales de la ciudad de Lima y su sistema universitario; por el contrario, debe entenderse como un proceso de construcción de los sujetos (los cuales captan, componen y articulan) en torno a dichos marcos.

Esta aproximación analítica se complementa con la noción de “prueba”, la cual remite a los desafíos estructurales enfrentados por los individuos. Este concepto resulta particularmente útil para la presente investigación, puesto que permite estudiar cómo los estudiantes Awajún despliegan diferentes respuestas y formas de movilizar sus recursos frente a estos desafíos. Una de las pruebas —precisamente uno de los ejes de este estudio— a la que se han enfrentado y siguen haciéndolo los estudiantes universitarios Awajún es la pandemia de

⁹ Algunas pruebas son muy formales (escolares o laborales), otras menos (urbanas o familiares) y otras incluso pueden no ser formales (relaciones intersubjetivas o existenciales) (Araujo y Martuccelli, 2010, pp. 84).

la COVID-19, cuyos efectos alcanzan incluso otras pruebas presentes desde el inicio de sus trayectorias en la educación superior, como la prueba universitaria, académica, cultural, familiar y migratoria.¹⁰

2.3. La teoría del curso de vida

La teoría del curso de vida, desarrollada por el sociólogo norteamericano Glen Elder, parte de la premisa de que las desigualdades se acumulan y transforman a lo largo de la vida de las personas. Por ello, este enfoque se basa en situar y relacionar los eventos vividos por los individuos según el año, edad, generación, ciclo de vida y esfera de la vida social, con el fin de entender cómo se configuran trayectorias desiguales. En ese sentido, implica una búsqueda de vínculos entre experiencias pasadas y eventos recientes. En esta labor, es posible visibilizar los obstáculos que han influido en los cursos de vida de los individuos, así como los recursos y estrategias utilizadas para satisfacer sus aspiraciones y expectativas (Casillas et al., 2007).

Según Elder et al. (2003), el enfoque del curso de vida se rige bajo cinco principios. El primero es el desarrollo a lo largo de la vida, que responde a la necesidad de tener una perspectiva de largo plazo, ya que, al estudiar “[...] las vidas a lo largo de períodos sustanciales de tiempo, incrementamos el potencial del interjuego entre cambio social y desarrollo individual” (Elder et al., 2003, pp. 11). El segundo principio es el del tiempo y lugar, que apunta a la importancia del contexto territorial, histórico e institucional en las experiencias y decisiones de los individuos. El tercer principio es el *timing*, que alude a que las experiencias y repercusiones de un evento pueden ser distintas dependiendo del momento de la vida en el que sucede un evento. El cuarto principio es el de las vidas interconectadas, que refiere a la interdependencia de las trayectorias de un individuo con respecto a otro. El último principio es el de agencia, que alude a la intencionalidad de los individuos en la construcción de sus cursos de vida.

¹⁰ Estas pruebas son tentativas, basadas en intuición y revisión bibliográfica. En estricto, las pruebas deben emerger del trabajo empírico: “[...] no pueden sino resultar de un trabajo empírico exigente, inductivo, progresivo, un proceso de avances y retrocesos, de ensayo y error constantes, hasta que se decanta lentamente la tensión-núcleo de una prueba con un nivel de abstracción tal que permita dar cuenta de la totalidad o de la casi totalidad de testimonios recogidos” (Martuccelli, 2007, pp. 108).

Asimismo, este enfoque cuenta con tres conceptos fundamentales: trayectoria, transición y punto de inflexión. Por un lado, la trayectoria es el conjunto de roles y experiencias que se van adquiriendo y acumulando en el transcurso del ciclo de vida (Elder et al., 2003). Estas ocurren en diferentes ámbitos o esferas de la vida social, dando lugar a trayectorias familiares, educativas, genésicas, residenciales, laborales, entre otras, las cuales son interdependientes entre sí. Como señala Cavagnoud (2020), “la evolución de estas trayectorias, su interacción e imbricación estructuran la dinámica de los cursos de vida de las personas” (pp. 128). Por otro lado, las transiciones aluden a cambios de estatus e identidad, tanto individual como social, que abren oportunidades para el cambio de comportamiento (Elder et al., 2003). Ejemplos de transiciones pueden ser el matrimonio o el ingreso a la educación superior o al mercado de trabajo. Por último, el punto de inflexión implica un impacto en una o más trayectorias de un individuo que conduce a un cambio sustancial en su curso de vida, ya sea a nivel subjetivo u objetivo (Elder et al., 2003). Un par de ejemplos pueden ser la muerte de un familiar cercano o un despido laboral.

En la literatura educativa, el enfoque del curso de vida viene siendo utilizado con más frecuencia en los últimos años. Como señalan Crosnoe y Benner (2016), además del nivel socioeconómico y la etnia/raza, las trayectorias educativas y familiares influyen en las trayectorias universitarias. En el caso de las trayectorias educativas, la exposición a clases preescolares, la calidad de las instituciones escolares donde se haya estudiado y el éxito académico durante la primaria y secundaria son factores que tienden a encaminar una trayectoria estable en la universidad. En el caso de las trayectorias familiares, el involucramiento parental y la forma de crianza (orientada hacia actividades más valoradas institucionalmente) brinda herramientas para un mejor desenvolvimiento en el ámbito académico. Asimismo, la construcción de fuertes lazos familiares —característico de los estudiantes inmigrantes en Estados Unidos— provee soporte social y emocional, y protege de eventuales riesgos de los lazos entre pares.

En el contexto de este estudio, el enfoque del curso de vida implica entender las trayectorias en educación superior de los estudiantes Awajún como producto de la evolución e interacción de otras trayectorias, como la familiar, escolar, laboral, residencial, amical, genésica, etc. En cada una de ellas, los estudiantes Awajún viven experiencias

distintas que se acumulan a lo largo del tiempo dando lugar a trayectorias educativas distintas a raíz de la pandemia. Por ejemplo, la trayectoria residencial, en específico que el estudiante haya tenido experiencias previas en ciudades, puede jugar un rol importante en la adaptación a la cultura urbana y, por ende, en la trayectoria universitaria. Del mismo modo, la trayectoria familiar, en particular si el estudiante tiene familiares en Lima Metropolitana y si ha cultivado relaciones cercanas con ellos, puede proveer un eventual soporte económico y emocional frente a los desafíos de la vida urbana y universitaria/técnica.

Asimismo, la pandemia de la COVID-19 puede haber sido un detonante de cambios en distintas trayectorias de los estudiantes Awajún que, al interactuar entre sí, resultan en una determinada trayectoria en educación superior. Por ejemplo, la trayectoria laboral —en caso estos jóvenes trabajen para sustentar sus gastos en la ciudad— puede haber sido afectada por la pandemia de la COVID-19, incluso de manera desigual dependiendo del tipo de trabajo (formal o informal, rubro de actividad económica, etc.). A su vez, este cambio en la trayectoria laboral puede haber tenido repercusiones en la trayectoria residencial, lo cual habría obligado a que muchos jóvenes retornen a sus comunidades de origen, impidiendo así su continuidad en la universidad/instituto. También puede darse el caso de un punto de inflexión en la trayectoria familiar a causa de la pandemia, como sería el fallecimiento de un pariente cercano. Esta ruptura puede generar, a su vez, cambios en la trayectoria residencial, como el regreso de los estudiantes a sus comunidades de origen, con repercusiones importantes en las trayectorias en educación superior.

Adicionalmente, esta forma biográfica de aproximarse a las trayectorias educativas de los estudiantes Awajún ayuda a visibilizar los obstáculos presentes en sus cursos de vida, así como las estrategias y recursos utilizados para afrontarlos. En ese sentido, el enfoque del curso de vida complementa bien los dos marcos analíticos revisados previamente, debido a las que las “pruebas” y los “capitales” no son específicos a la etapa universitaria, sino que se van generando y acumulando a lo largo del tiempo (en las diferentes etapas de la vida) en la continua interacción entre las diversas trayectorias de los jóvenes Awajún. Así se puede comprender mejor cómo lo vivido por ellos —las pruebas que han enfrentado y los capitales que han utilizado durante su vida— ha forjado quienes son y su capacidad de activar los capitales para hacer frente a la prueba universitaria/técnica y a la de la pandemia.

En definitiva, los tres marcos teóricos presentados proveen de herramientas analíticas para aproximarse a las trayectorias en educación superior de los estudiantes Awajún en Lima Metropolitana desde sus propias interacciones y experiencias en diferentes ámbitos (familiar, amical, comunitario, educativo, residencial, etc.) y etapas de sus vidas. Por un lado, la teoría de los capitales permite identificar y comprender la naturaleza — transformativa, acumulativa y polivalente— de los recursos que poseen los estudiantes Awajún. Por otro lado, la sociología de la experiencia y del individuo permite estudiar cómo dichos estudiantes despliegan diferentes respuestas y formas de movilizar sus recursos frente a desafíos estructurales (“pruebas”) como, por ejemplo, la pandemia de la COVID-19. Por último, la teoría del curso de vida permite analizar las trayectorias en educación superior desde un enfoque temporal y dinámico, prestando atención a la evolución de las otras trayectorias de los estudiantes Awajún a lo largo de sus vidas, así como las interacciones entre ellas y con la trayectoria universitaria/técnica.

A partir de esta revisión teórica, se puede formular una hipótesis general que responda a la pregunta central de la investigación. Se presume que los capitales adquiridos previamente por los estudiantes Awajún influirían positivamente a afrontar la “prueba” académica, universitaria/técnica, cultural, familiar, migratoria y, principalmente, aquella asociada a la pandemia de la COVID-19. Esta última marcaría un antes y después en la naturaleza de las otras pruebas a través de sus efectos en las otras trayectorias de los estudiantes, especialmente, la residencial. Por ejemplo, la pandemia podría haber afectado las trayectorias laborales (inmovilidad social obligatoria y desempleo) y familiares (fallecimiento de parientes cercanos), lo cual habría obligado a que muchos jóvenes retornen a sus comunidades de origen, impidiendo así su continuidad de estudios, aunque la implementación de la educación a distancia puede haber abierto esa posibilidad.

En ese sentido, los capitales que podrían ayudar a una trayectoria en educación superior ininterrumpida en la ciudad de Lima son (i) el económico, a través del dinero que posibilita la adquisición de materiales y dedicación académica exclusiva; (ii) el cultural, a través del dominio de la lengua castellana que facilita el desenvolvimiento académico y social en un espacio poco intercultural, y las experiencias previas en ciudades que reducen los efectos

del “choque” cultural; y (iii) el social, a través de los lazos familiares, amicales e institucionales asentados en Lima que proveen soporte económico y emocional.

En particular, el capital social podría desempeñar un rol central en la definición de las trayectorias de los estudiantes Awajún a raíz de la pandemia. Por un lado, los lazos institucionales con organizaciones indígenas como la Organización de Estudiantes de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (OEPIAP) y la Asociación del Pueblo Awajún en Lima (AJUTAP) podrían funcionar como plataforma de conexión entre ellos y con otros actores sociales (ej. universidades, municipios, organizaciones no gubernamentales, etc.). De esta manera, obtendrían apoyo económico (ej. vivienda, alimentación y transporte), laboral y emocional frente a la crisis por la pandemia. Asimismo, los lazos con entes estatales como el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativa (PRONABEC) también jugarían un rol fundamental en las trayectorias en educación superior a través de Beca 18 y la Beca de Continuidad de Estudios de Educación Superior.

Sin embargo, la dotación de capitales no determina las trayectorias. Es necesario que los estudiantes Awajún movilicen estos capitales en ciertos campos, entre los que se encuentran el académico, universitario/técnico y urbano. Se presume, por lo tanto, que el peso de los capitales en cada uno de estos campos y la habilidad de los estudiantes para movilizarlos jugarían un rol central en sus trayectorias en educación superior (dicha habilidad tendría sus orígenes, principalmente, en las trayectorias familiares y educativas previas). Por otro lado, los capitales que los estudiantes Awajún logran acumular durante su estancia en la ciudad de Lima —por ejemplo, relaciones amicales, afectivas o laborales con vecinos, compañeros o docentes, o relaciones institucionales con entes estatales y organizaciones universitarias e indígenas— contribuirían de manera particular a que no se produzca una ruptura permanente en las trayectorias a raíz de la pandemia.

3. Metodología

En esta sección, se describe la metodología de la investigación. En primer lugar, se realizan algunas precisiones sobre la población y ámbito de estudio, que permiten delimitar los alcances del trabajo empírico. Luego, se presenta y sustenta la estrategia metodológica que guiará el recojo, manejo y análisis de la información. Finalmente, se construye la matriz de

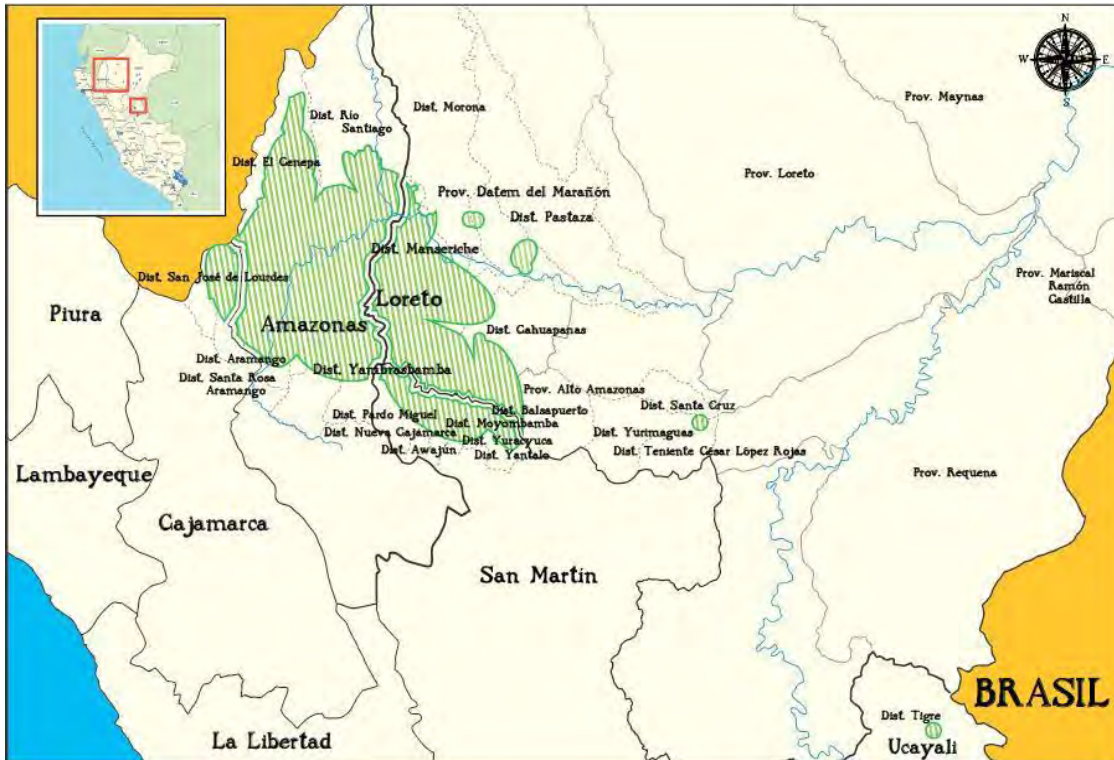
operacionalización de las variables del estudio, con el objetivo de distinguir las dependientes de las independientes, y tender el puente entre los conceptos teóricos que dan sentido a dichas variables y las categorías concretas que pueden ser identificables en el trabajo empírico.

3.1. Población

En la presente investigación, se trabajará con jóvenes que forman parte del pueblo originario Awajún. El pueblo Awajún, también conocido como Aguaruna, constituye el segundo pueblo originario más numeroso de la Amazonía peruana, después del pueblo Ashaninka (Ministerio de Cultura, 2015). Las localidades del pueblo Awajún se ubican en la región noroeste extrema de la Amazonía peruana, en los departamentos de Loreto, Amazonas, San Martín, Cajamarca y Ucayali (ver Gráfico 1). Los Awajún suelen comunicarse en la lengua que lleva el mismo nombre y se caracterizan por su compromiso con la defensa de su territorio ancestral (Ministerio de Cultura, 2015).

La población de estudio cumplirá las siguientes características: (i) jóvenes que tienen entre 16 y 30 años; (ii) autoidentificados como parte del pueblo Awajún; (iii) nacidos en una comunidad amazónica Awajún, y (iii) con planes de iniciar, continuar o retomar sus estudios superiores en Lima Metropolitana durante el 2020. Estos criterios abren la posibilidad a incluir jóvenes con diversas trayectorias educativas a raíz de la pandemia de la COVID-19 (i.e. jóvenes Awajún que hayan continuado, retomado o interrumpido sus estudios durante el 2020) y, además, posiciona este hito como una eventual bisagra entre los planes y las trayectorias efectivas.

Gráfico 1. Mapa de las localidades del pueblo Awajún



Fuente: Ministerio de Cultura (2015).
Elaboración: Viceministerio de Interculturalidad.

3.2. **Ámbito de estudio**

El ámbito geográfico de estudio es Lima Metropolitana, donde los jóvenes Awajún iniciaron sus estudios superiores. Esta elección se basa en que el departamento de Lima alberga la mayor cantidad de estudiantes universitarios activos con lengua materna Awajún, después de los departamentos donde se asientan las localidades Awajún, entre ellos Amazonas, Cajamarca, Ucayali y Loreto.¹¹ Al año 2017, había 60 personas con lengua materna Awajún estudiando en una universidad/instituto del departamento de Lima (ver Cuadro 1).¹² A pesar de implicar un alejamiento —al menos físico— de sus localidades, los jóvenes Awajún optan cada vez más por estudiar en esta región.

Cuadro 1. Número de estudiantes activos con lengua materna Awajún, según departamento donde se ubica la Institución Educativa en la que estudian y nivel educativo alcanzado, 2017

¹¹ Lo mismo se observa con los estudiantes no universitarios activos y los egresados de educación superior con lengua materna Awajún.

¹² Se puede presumir que el tamaño de la población de estudio está alrededor de este número.

	Superior no universitaria incompleta	Superior no universitaria completa	Superior universitaria incompleta	Superior universitaria completa	Maestría Doctorado
Amazonas	242	104	184	267	3
Arequipa	1	-	-	-	-
Cajamarca	75	38	83	82	3
Cusco	-	-	1	-	-
Huánuco	-	-	3	-	-
Ica	1	-	-	-	-
La Libertad	7	1	4	3	-
Lambayeque	12	4	11	7	-
Lima	33	12	27	14	2
Loreto	27	14	30	47	1
Madre de Dios	-	-	1	-	-
Piura	3	1	3	1	-
San Martín	12	14	23	17	1
Tumbes	2	1	1	4	-
Ucayali	9	2	43	6	-
Total	424	191	414	448	10

Fuente: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017.

Nota: Los departamentos que no aparecen (en total 9) tienen cero en todas las columnas.

3.3. Diseño metodológico

3.3.1. Enfoque

La presente investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, debido a que busca aproximarse a las trayectorias en educación superior de los jóvenes Awajún desde sus propias experiencias y lógicas de acción. Precisamente, la metodología cualitativa brinda las herramientas para explorar “[...] la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus interacciones, sus acciones y sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada; es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar” (Vasilachis, 2006, pp. 7). Ello implica un trabajo de combinación entre descripción, interpretación y análisis de la información obtenida a través del trabajo de campo. Para asegurar rigurosidad en este procedimiento, se empleará la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008), de manera que el conocimiento inductivo que emana de los datos observables se encuentre en un constante diálogo de “ida y vuelta” con las categorías teóricas para su interpretación.

En esa línea, el estudio también se enmarca en un enfoque interpretativo, que no solo reconoce la multiplicidad de contextos e historias personales, sino que enfatiza el rol primario que muchas veces pueden tener en el curso de acción de los individuos. Ello no implica adoptar una postura determinista del contexto, sino establecer un diálogo “entre las subjetividades de los agentes y sus prácticas, y las limitaciones estructurales sociales y culturales” (Ortner, 2006, citado en Yon, 2014, pp. 120). Esto invita a comprender a profundidad el caso estudiado, lo que permitirá “descubrir” las dinámicas sociales que se esconden bajo el manto de la cotidianeidad; por ejemplo, los tipos de capitales que movilizan y las “pruebas” que afrontan los estudiantes Awajún en Lima Metropolitana.

3.3.2. Métodos

Se optó por trabajar con estudios de caso. Se planea recolectar información primaria en un punto específico del tiempo (corte transversal) y de manera retrospectiva a través de entrevistas semiestructuradas a los jóvenes Awajún. Dado que el contexto de la pandemia dificulta la interacción presencial, las entrevistas se realizarán de forma remota a través de llamadas telefónicas. En línea con el enfoque del curso de vida, las entrevistas estarán orientadas a profundizar en las historias de vida de los estudiantes. Esta aproximación, conocida como método biográfico, busca “revelar las acciones de un individuo actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital” (Chárriez, 2012, pp. 53). En específico, a través de este método, se busca explorar las diversas trayectorias que componen los cursos de vida de los estudiantes (historias familiares, educativas, laborales, migratorias, afectivas, etc.) y los desafíos enfrentados en cada una de estas trayectorias (así como los recursos utilizados para hacer frente a dichos desafíos).

3.3.3. Muestra

La selección de la muestra se basa en la población definida previamente. Dado que la población es relativamente acotada (al 2017, había aproximadamente 60 jóvenes Awajún cursando estudios superiores en Lima), es posible que la muestra represente un porcentaje importante de esta. La selección de la muestra será intencional, con el objetivo de tener casos con diferentes trayectorias en educación superior a raíz de la pandemia: (i)

continuidad ininterrumpida, (iii) interrupción transitoria y reinsertión, y (iii) cambios en los planes y trayectorias. Asimismo, se seleccionarán casos de tal forma que haya heterogeneidad en las pruebas y capitales utilizados para enfrentarlas. Para determinar el número de muestra, se utilizará el criterio de “saturación”; es decir, se incorporarán estudiantes a la muestra hasta que la información provista comience a repetirse sistemáticamente.

3.3.4. Matriz de operacionalización

A partir de la revisión y reflexión teórica, se ha diseñado una matriz que resume los ejes principales del estudio a través de una relación entre variables dependientes e independientes (ver Cuadro 2). La variable dependiente —aquella que se busca explicar— son las trayectorias en educación superior de los estudiantes a raíz de la pandemia, que *a priori* pueden ser de tres tipos: (i) continuidad ininterrumpida, (iii) interrupción transitoria y reinsertión, y (iii) cambios en los planes y trayectorias. Las variables independientes —aquellas que podrían incidir en que la variable dependiente adopte una u otra forma— también se pueden dividir en tres: (i) las trayectorias en los cursos de vida de los estudiantes Awajún, (ii) los capitales acumulados y (iii) las pruebas que han enfrentado.

Cuadro 2. Matriz de operacionalización del estudio

Pregunta principal de investigación	¿Cómo han sido las trayectorias en la educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes inmigrantes Awajún?			
Preguntas específicas de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo la pandemia de la COVID-19 ha trastocado las trayectorias en educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes inmigrantes Awajún? - ¿Qué tipo de capitales han movilizado los jóvenes inmigrantes Awajún y de qué forma han operado para hacer frente a las consecuencias de la pandemia? 			
Tipo de variable	Dependiente	Independientes		
Marcos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la experiencia - Teoría del curso de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología de la experiencia - Teoría del curso de vida 	Teoría de los capitales	Sociología del individuo
Conceptos	Trayectorias en ed. superior post-pandemia	Trayectorias en los cursos de vida	Capitales	Pruebas
Categorías operativas	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad ininterrumpida - Interrupción transitoria y 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias en la universidad/institut o - Experiencias en la 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Económico</u>: activos materiales y financieros - <u>Social</u>: redes 	<ul style="list-style-type: none"> - Desafíos en la educación superior - Desafíos

	reinserción - Cambios en los planes y trayectorias	ciudad de Lima - Historias familiares - Experiencias escolares - Experiencias laborales - Experiencias migratorias - Experiencias afectivas y amicales	sociales que brindan soporte y acceso a información - <u>Cultural</u> : habilidades, saberes y credenciales valoradas en la universidad y en la cultura urbana	migratorios (ej. separación de familiares y comunidad) - “Choque” cultural y discriminación - Efectos de la pandemia en las pruebas y capitales
--	---	---	--	---

Estos tres tipos de variables independientes dictarán la pauta de los temas a abordar en las entrevistas. Respecto a las trayectorias, se explorarán las experiencias de los estudiantes Awajún en distintos ámbitos y etapas de sus vidas. Destacan las historias familiares, experiencias educativas, laborales, migratorias, afectivas y amicales, las cuales datan de mucho antes del inicio de los estudios superiores. Asimismo, se recogerá información sobre sus experiencias en la universidad/instituto y, en general, en la ciudad de Lima. Respecto a los capitales, se explorarán los activos materiales y financieros con los que cuentan (incluidas subvenciones y becas), las habilidades y saberes adquiridos para desenvolverse en el espacio de la educación superior y, finalmente, los lazos familiares, amicales e institucionales que han forjado antes y durante la etapa universitaria/técnica. Por último, respecto a las pruebas, se preguntará por los desafíos académicos y sociales de la vida universitaria/técnica, además de los desafíos derivados de la migración y la adaptación urbana, y los efectos de la pandemia de la COVID-19 en los diferentes ámbitos de las vidas de estos jóvenes.

3.4. Recolección de información

El trabajo de campo se llevó a cabo entre el 26 de setiembre y el 16 de noviembre de 2021 (aproximadamente 7 semanas). Las entrevistas fueron realizadas a través de llamadas telefónicas, las cuales fueron grabadas previo consentimiento informado de los entrevistados. Las entrevistas no fueron realizadas presencialmente por dos motivos: el riesgo de contagio por COVID-19 y la diversidad de regiones donde se situaban los entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 2 horas y 10 minutos, siendo la menor duración 1 hora y 20 minutos, y la mayor duración 3 horas y 30 minutos.

Se entrevistaron un total de 15 jóvenes Awajún que habían comenzado sus estudios

Seudónimo	Sexo	Edad	Nacimiento	Estudios	Institución	Beca	Carrera	Trayectoria
-----------	------	------	------------	----------	-------------	------	---------	-------------



superiores en Lima Metropolitana antes de la pandemia o que planeaban hacerlo durante el 2020. Esta muestra es equilibrada en la representación por sexo (8 mujeres y 7 varones) y por tipo de institución superior (7 en universidad, 5 en instituto y 3 en ambos). Asimismo, los casos ilustran bien cada una de las trayectorias en educación superior a raíz de la pandemia: 4 continuaron sus estudios sin interrupciones, 5 interrumpieron temporalmente y 6 experimentaron cambios en sus planes y trayectorias. De estos últimos, 3 experimentaron cambios favorables (“oportunidades”) y 3, cambios desfavorables (“quiebres”). A continuación, se presenta un cuadro resumen de los casos entrevistados:

David	M	26	Loreto	Universidad	USIL	Sí	Derecho	Continuidad
Pedro	M	21	Loreto	Instituto	Instituto Nuestra Señora de Monserrat	Sí	Administración de Empresas	Continuidad
Rosa	F	24	San Martín	Universidad	USIL	Sí	Administración en Salud	Continuidad
María	F	24	San Martín	Instituto	Instituto Arzobispo Loayza	No	Laboratorio Clínico	Continuidad
Mariano	M	24	Loreto	Universidad	USIL	Sí	Gestión Ambiental Empresarial	Interrupción temporal
Roberto	M	21	Loreto	Universidad	UCV	No	Derecho	Interrupción temporal
Lucía	F	20	Loreto	Universidad	UPC	No	Comunicación y Periodismo	Interrupción temporal
Adriana	F	28	Amazonas	Universidad	PUCP	Sí	Ciencia Política y Gobierno	Interrupción temporal
Gloria	F	18	Amazonas	Universidad	UCSS	No	Educación Inicial	Interrupción temporal
Luis	M	22	Loreto	Instituto-Universidad	UCV	No	Administración de Empresas	Cambios - Oportunidad
Susan	F	22	Amazonas	Instituto-Universidad	UPC	No	Administración y Marketing	Cambios - Oportunidad
Marco	M	24	Amazonas	Instituto-Universidad	UCSS	No	Psicología	Cambios - Oportunidad
Miguel	M	24	Loreto	Instituto	IDAT	No	Desarrollo de Sistemas e Informática	Cambios - Quiebre
Beatriz	F	19	Amazonas	Instituto	SENATI	No	Administración de Empresas	Cambios - Quiebre
Andrea	F	18	Amazonas	Instituto	Instituto John Davis	No	Farmacia	Cambios - Quiebre

Cuadro 3. Cuadro resumen de la muestra

4. Hallazgos

En esta sección, se exponen los resultados de la investigación. Primero, se describen las pruebas que enfrentaron los jóvenes Awajún durante su educación superior, entre ellas la pandemia de la COVID-19. Luego, se dividen los resultados según las tres trayectorias identificadas: (i) continuidad de estudios, (ii) interrupción transitoria y reinserción, y (iii) cambios en planes y trayectorias. En este punto, se presentan brevemente las características de las trayectorias en los cursos de vida y su relación con las trayectorias en educación superior de los jóvenes Awajún. El énfasis está puesto en los capitales adquiridos durante

cada etapa de sus vidas y en cómo se han reconstruido y activado en determinadas coyunturas.

4.1. Las “pruebas” de la educación superior

Los jóvenes Awajún que migran a Lima Metropolitana para seguir estudios superiores enfrentan una serie de desafíos a los cuales se suma la irrupción de la pandemia de la COVID-19. Más allá de las diferentes trayectorias posibles en educación superior a raíz de la pandemia, los resultados de las entrevistas muestran que los desafíos que enfrentan los estudiantes Awajún son transversales; es decir, no se identifica que un grupo haya enfrentado más o menos “pruebas” que otro. Lo que influye en que haya una u otra trayectoria es la dotación de capitales y la forma cómo se activan para hacer frente a dichas “pruebas”.

Una de las “pruebas” más recurrentes entre los entrevistados fue la académica. La gran mayoría tuvo dificultades para adaptarse a la exigencia de los estudios superiores, así como al sistema de enseñanza y calificación, lo cual repercutió en sus notas de los primeros ciclos. Además, los estudiantes Awajún tuvieron muchos problemas en aprender inglés y manejar ofimática, en particular aquellos que cursaron la educación básica en sus comunidades de origen (frente a aquellos que estudiaron en ciudades), ya que la enseñanza del idioma extranjero era muy básica y las escuelas no contaban con computadoras ni internet, y, en caso de hacerlo, no se les daba ningún uso.

Yo critico bastante eso de las enseñanzas, no solamente en Loreto, sino en todas las provincias de la región. La educación es muy baja a comparación de Lima, Lima está como 15 años avanzado. Aquí en Loreto, por ejemplo, no se aprende computación. Aquí terminan secundaria y no saben hacer presentación de Power Point, manejar Word, Office. Manejo de inglés tampoco hay y el internet es pésimo.
(David, 26 años, continuidad ininterrumpida)

Otro de los desafíos que enfrentaron los jóvenes Awajún es el cambio de entorno, lo cual se puede denominar como la prueba migratoria. Adaptarse a vivir en un nuevo espacio, el cual es diferente al cual uno está acostumbrado, es un proceso que toma tiempo. Muchos de los

entrevistados señalaron que el clima, la comida, el transporte (no conocer las calles ni las rutas) y las costumbres de la ciudad de Lima son muy diferente a los de su lugar de origen, y que adaptarse les tomó tiempo. En particular, aquellos jóvenes Awajún que migraron a Lima e inmediatamente iniciaron sus estudios superiores, o aquellos con poca experiencia previa viviendo en ciudades, son los que más sufrieron para equilibrarse física y mentalmente ante un factor que puede afectar indudablemente su desempeño académico.

El frío. Mi mayor reto fue superar esas sensación porque el frío no me dejaba hacer mis actividades. También me chocó la comida, no me gustaba, así que me preparaba mi propia comida o me buscaba comida de la selva [...] Los limeños son muy diferentes en la forma cómo se visten, cómo se expresan. Aquí tengo que vestirme bien porque si no, me van a ver como un choro. (Luis, 22 años, cambio – oportunidad)

La irrupción de la pandemia representó un inmenso desafío para los estudiantes Awajún en Lima, en especial, para aquellos que no contaban con una subvención económica por parte del Estado. Dado que la pandemia no solo fue una crisis sanitaria, sino también económica, aquellos padres de familia cuyos trabajos no eran permanentes y, a la vez, estaban conectados al medio urbano fueron los más afectados. De esta manera, se complicó el envío de apoyo económico hacia sus hijos en Lima, obligándolos a interrumpir sus estudios. Cabe precisar que este no fue el común denominador, ya que muchos padres de familia tenían puestos estables como docentes de aula o vivían de actividades poco conectadas con el mercado como la agricultura de autoconsumo.

En ese momento [mi padre] tenía un trabajo de supervisión a los docentes, pero el otro año, en 2019, como no había pandemia, ese trabajo constaba de las clases presenciales y ya que iba a ser virtual en 2020 esa área dejó de funcionar. Eso le afectó bastante sus ingresos y ya no podía apoyarme. (Roberto, 21 años, interrupción temporal)

Además del tema económico, la pandemia afectó la salud física y emocional de estos jóvenes. Fue todo un desafío para ellos poder mantener la concentración en los estudios en un momento de gran incertidumbre y temor, incluso más al estar alejado de sus familiares.

En algunos casos, fue la misma enfermedad; en otros, el efecto se manifestó en forma de ansiedad, estrés, preocupación y angustia, con claras consecuencias en el desempeño académico.

Sí me afectó, hasta ahora estoy con secuelas. Me ha dejado medio mal: dolor de espalda, fatiga, cosas que no había experimentado antes. No me deja hacer bien mis trabajos [...] Al inicio también me afectó, pero emocionalmente por la preocupación, vivía con miedo, a mi familia le dio COVID. (David, 26 años, continuidad ininterrumpida)

Por otro lado, la pandemia impuso un requisito para la continuidad de los estudios: la tecnología. Ante la masificación de las clases a distancia por la pandemia, los estudiantes debían tener necesariamente con una computadora e internet. Aquellos que no contaban con estos insumos veían como su continuidad en los estudios superiores se ponía en riesgo.

Un tiempo me inscribí en un instituto de Chiclayo y ya iba a llevar mis primeros días de clase, pero tuve problemas con el internet, no pude ingresar a la sala y al día siguiente pasó lo mismo y así estuvo una semana porque estuvo lloviendo fuerte. Así que mejor llamé y pedí que me reserven mi vacante y ya no continué. (Andrea, 18 años, cambio – quiebre)

4.2. Continuidad de estudios

A pesar de la pandemia de la COVID-19, cuatro jóvenes Awajún continuaron sus estudios superiores sin interrupciones durante el 2020 y 2021. Este es el caso de María (San Martín, 24 años), Pedro (Loreto, 21 años), Rosa (San Martín, 25 años) y David (Loreto, 26 años). Los cuatro estudian en instituciones privadas ubicadas en Lima Metropolitana: los dos primeros cursan educación técnica, mientras que los dos últimos, educación universitaria. María estudia la carrera de Laboratorio Clínico (inicio: 2019-2); Pedro, Administración de Empresas (inicio: 2019-1); Rosa, Administración en Salud (inicio: 2015-1); y David, Derecho (inicio: 2015-2). Los estudios de Rosa y David han sido subvencionados al 100% por el Estado peruano a través de la modalidad de Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) del programa Beca 18. Por su parte, los estudios de Pedro son subvencionados

parcialmente (50%) por la municipalidad del distrito donde nació. A diferencia de ellos, María no es beneficiaria de ninguna subvención educativa.

A pesar de las diferencias en las historias de vida de estos cuatro jóvenes, hay ciertos denominadores comunes en sus trayectorias. Uno de los más llamativos es que el capital social de sus familias jugó un rol clave para que se concrete el inicio de sus estudios superiores en la ciudad de Lima. Dicho capital surge de lazos con personas vinculadas a organizaciones indígenas y entes del Estado. Aunque no se trataban de lazos formales propiamente dichos, sí tenían un carácter institucional, puesto que abrían las puertas a beneficios de determinadas instituciones. Asimismo, siguiendo a Granovetter (1973), estas conexiones pueden ser denominadas como “débiles”, ya que no constituyen una relación cercana o frecuente, pero promueven el flujo de información nueva y útil para las oportunidades de los individuos.

En el caso de María, fue su madre quien consiguió un apoyo institucional clave para que pudiese cursar su educación superior en la ciudad de Lima. Luego de que sus estudios en una universidad de Chiclayo se truncasen por razones económicas, María decidió pausar su sueño de ser profesional para trabajar en su región natal. Su idea era ahorrar lo suficiente para costear sus estudios en un futuro, con suerte, no tan lejano. Afortunadamente, su madre conoció a personas de la comunidad vinculadas a la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), una organización indígena que vela por el desarrollo y respeto de los derechos colectivos de los pueblos indígenas de la Amazonía. Estos conocidos intercedieron para que la asociación le brinde a María una habitación sin costo dentro de sus instalaciones de su sede en Lima. De esta forma, ella ni su familia tendrían que preocuparse por los gastos de vivienda, lo cual suponía un alivio económico que volvía factible el hecho de continuar sus estudios superiores.

Mi mamá tenía conocimiento aquí en Aidesep, habló y le dijo que yo estaba estudiando para que me acogieran. Fue entonces que Aidesep me acogió con cuarto, agua, lo cual no estoy pagando yo, me están apoyando ellos, y lo que sí tengo que pagar es transporte, mis víveres y mi mensual de institución [...] Yo estoy [viviendo] en la institución, dentro de Aidesep. (María, 24 años, Instituto Arzobispo Loayza)

En el caso de Pedro, fue su padre quien se enteró de una oportunidad institucional para que su hijo estudie en la ciudad de Lima. Durante esa época, Pedro se encontraba indeciso sobre su futuro, debido a que recientemente había sufrido un duro revés: no había alcanzado el puntaje suficiente para ser seleccionado como beneficiario del programa Beca 18. Él era consciente de que necesitaba una subvención al menos parcial para cumplir su sueño de cursar la educación superior fuera de su tierra natal, tal como su padre lo hizo en la ciudad de Chiclayo. Fue en ese momento de incertidumbre que un conocido de su padre, coterráneo suyo que trabajaba como regidor, le comentó sobre el concurso de becas parciales que la municipalidad estaba ofreciendo para estudiar en un instituto parroquial de la ciudad de Lima. Este concurso no era muy difundido y pocos jóvenes se inscribían. Pedro no lo dudó: sabía que era una oportunidad única. Y no la desaprovechó. Hoy en día, Pedro está a puertas de culminar satisfactoriamente sus estudios superiores en la ciudad de Lima.

Mi papá había tenido contacto con el alcalde, o sea uno de los regidores, y entonces había 30 postulantes, ahí es donde yo postulé y solo había 10 vacantes y allí es donde ingresamos para tener una beca intermedia [...] El regidor es de mi pueblo, o sea mi papá siempre ha tenido contacto con ellos y le comentaron que había una posibilidad, un concurso de la municipalidad. (Pedro, 21 años, Instituto Monserrat)

Rosa y David también experimentaron situaciones parecidas. Rosa, por ejemplo, ya se había decantado por estudiar una carrera técnica en un instituto de Tarapoto al haber sido acreedora de una beca; sin embargo, el apu de su comunidad le comentó a su padre sobre la existencia de la recién lanzada modalidad CNA de Beca 18, con la cual podría acceder a estudios universitarios. De similar forma, David se enteró de esta misma beca a través de su padre, el cual, a su vez, escuchó de esta posibilidad gracias a sus compañeros de la Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas (CORPI). De no contar con el capital social de su familia en forma de lazos “débiles” con instituciones y autoridades, es probable que la información de esta beca no hubiese llegado a ellos en el momento indicado.

Mi papá me matriculó en un instituto de Tarapoto, pero luego había un apu que le comentó a mi papá y mi papá se emocionó, llegó a la casa y me dijo que hay una

beca de comunidades amazónicas para Lima [...] y yo le dije “pero papá ya estoy matriculada para estudiar”, pero él me dijo “no, vas a dar el examen y vas a aprobar porque si no, no vas a estudiar”. (Rosa, 25 años, USIL)

Mientras que el capital social de sus familias jugó un rol clave para el inicio de los estudios superiores, el capital cultural adquirido previamente ayudó a que logren permanecer en sus instituciones a pesar de los retos que trajo consigo esta nueva etapa educativa (y posteriormente también la pandemia), más aún en un entorno poco conocido como es la ciudad de Lima. En concreto, el capital cultural que supuso la experiencia previa viviendo y estudiando en ciudades ayudó a una mejor adaptación a la educación superior en Lima. Asimismo, en algunos casos, este hecho brindó la confianza suficiente para mantenerse en la ciudad hasta que pasara la parte más incierta y devastadora de la pandemia.

Los casos de María y David ilustran bastante bien el rol que jugó el capital cultural adquirido en las ciudades. María, por ejemplo, vivió y cursó sus estudios secundarios en una casa hogar ubicada en Piura, donde previamente habían estudiado sus primas, y luego tuvo un paso breve por una universidad en Chiclayo donde aprendió a vivir independientemente y a trabajar en la ciudad. Por su lado, David había estudiado el nivel primaria en su comunidad ubicada en Loreto, pero luego se mudó junto a su hermano mayor a Trujillo, ciudad donde residía un tío suyo, para cursar la educación secundaria. Esta experiencia supuso un punto de inflexión en su trayectoria educativa, puesto que cimentó la idea de seguir estudios superiores en una ciudad de la costa y, además, le permitió adaptarse a la vida urbana, con lo cual el choque cultural de migrar a Lima no fue tan drástico. Asimismo, los conocimientos adquiridos en la escuela de Trujillo le ayudaron a superar los retos académicos de la universidad durante los primeros ciclos.

[Me ayudó] Bastante. Yo diría que [vivir y estudiar en Trujillo] fue todo, porque allí aprendí todo. Porque yo considero que, si nunca hubiera tenido esa oportunidad, mi vida sería muy diferente. Ahí aprendí a luchar, a salir adelante, a llorar, a pasar hambre. Me ayudó a saber cómo yo tengo que manejarme en la ciudad, a cómo comportarme, a manejarme económicamente [...] Si yo aprendí a enfrentarme a la vida universitaria, fue gracias a los conocimientos que adquirí en Trujillo. Mejoré inglés, ofimática, mejoré todo. (David, 26 años, USIL)

Sin lugar a duda, un factor crucial para seguir estudiando a pesar de la pandemia fue contar con un respaldo económico que les permitiese costear matrícula, vivienda y alimentos. En el caso de Rosa, David y Pedro, tal respaldo tomó la forma de una beca de estudios otorgada por el Estado peruano. Inclusive en el caso de Pedro, la municipalidad y el instituto decidieron brindarle un apoyo adicional con el hospedaje y alimentación durante el 2020. Aunque la pandemia no afectó la economía de sus hogares debido a que se dedicaban a labores estables (docentes de aula) o a actividades poco conectadas con el mercado (agricultura de autoconsumo), sí afectó la salud física y emocional de estos jóvenes y sus familiares, lo cual pudo haber puesto en entredicho la continuidad de sus estudios superiores en caso de no contar con una beca.

Por iniciativa de la municipalidad, ellos hicieron una coordinación [la municipalidad y el instituto], entonces a nosotros nos llamaron para ir a vivir en el instituto. Porque en sí gracias a Monserrat porque es un instituto muy humilde, no tiene una infraestructura adecuada, pero nos ayudaron bastante con lo que es hospedaje, alimentación y el protocolo de no salir a las calles como un internado.
(Pedro, 21 años, Instituto Monserrat)

4.3. Interrupción transitoria y reinserción

Cinco jóvenes de la muestra interrumpieron o pospusieron temporalmente sus estudios superiores durante 2020 y 2021, algunos por los efectos de la pandemia y otros por factores ajenos que coincidieron con este período. Mariano (Loreto, 24 años), Roberto (Loreto, 21 años), Lucía (Loreto, 20 años), Adriana (Amazonas, 28 años) y Gloria (Amazonas, 18 años) fueron los jóvenes Awajún que tuvieron esta trayectoria. Los cinco han estudiado en universidades privadas ubicadas en Lima Metropolitana, aunque solo Mariano y Adriana lo han hecho con una beca completa otorgada por el Estado (modalidad CNA de Beca 18). Mariano estudia la carrera de Gestión Ambiental Empresarial (inicio: 2015-1); Roberto, Derecho (inicio: 2019-1); Lucía, Comunicación y Periodismo (inicio: 2019-1); Adriana, Ciencia Política y Gobierno (inicio: 2015-2); y Gloria, Educación Inicial (inicio: 2021-1).

La interrupción de los estudios superiores de estos jóvenes se debió a diferentes motivos. En los casos de Roberto, Lucía y Gloria, la pandemia fue el detonante para la paralización

de estudios por uno o dos semestres. Roberto y su familia, por ejemplo, tuvieron problemas económicos propiciados por el efecto de la pandemia en el mercado laboral, que se tradujo en la disminución del salario de su padre y en las pocas oportunidades de empleo para él. Esto hizo que interrumpiera sus estudios en los ciclos 2020-1 y 2021-1. En tanto, Lucía fue afectada psicológicamente por la gran cantidad de fallecidos y enfermos a causa de la pandemia, además de los problemas de internet que afrontaba en su hogar para seguir las clases virtuales. Esto hizo que sus calificaciones bajaran, por lo que su papá le recomendó tomarse un descanso durante el ciclo 2021-1. Gloria, por su parte, pospuso el inicio de sus estudios universitarios en 2020 porque la pandemia la afectó anímicamente y, además, no contaba con un recurso tecnológico clave para llevar las clases virtuales como es una laptop.

El 2020 no estudié porque en ese tiempo mi papá me enviaba para pagar mi matrícula y bueno él me había anticipado que no me iba a poder brindar ese apoyo económico por su trabajo [...] En 2021 también suspendí mi ciclo y me regresé a la selva para trabajar y ahorrar. (Roberto, 21 años, UCV)

En el segundo ciclo de ese año ya me había afectado mucho, me dio ansiedad, me sentía deprimida, por el tiempo que estaba encerrada. El internet no me ayudaba, mi celular tampoco y eso fue lo que me afectó emocionalmente, así que mi papá me dijo “el siguiente ciclo no estudias, porque no has sacado buenas notas”. (Lucía, 20 años, UPC)

Decidí reservar mi cupo en 2020 porque no estaba motivada por la pandemia y las clases que iban a ser virtuales. Aparte no tenía laptop para seguir las clases, así que esperé a que pasara todo, pero como no pasaba, ya empecé en 2021. Ahí mi papá ya me pudo comprar mi laptop. (Gloria, 18 años, UCSS)

Los casos de Mariano y Adriana fueron diferentes, puesto que la interrupción temporal de sus estudios universitarios se debió a factores ajenos a la pandemia. Por un lado, Mariano no pudo culminar sus estudios en el tiempo preestablecido por la beca (5 años), así que en el ciclo 2020-1 no pudo estudiar al no contar con recursos económicos suficientes para pagar la matrícula. No obstante, para el siguiente semestre, él recibiría el apoyo económico

necesario, al margen del Estado, para continuar sus estudios. Por otro lado, Adriana perdió la beca antes de la pandemia debido a que desaprobó varios cursos cuando uno de sus familiares enfermó durante el período de exámenes finales. Esto impidió que continuara con sus estudios durante el 2020 y 2021, pero ese tiempo le sirvió para capacitarse técnicamente, lo cual le abrió múltiples puertas laborales gracias a las cuales ha podido ahorrar lo suficiente para retomar sus estudios en 2022.

Prácticamente en 2019 terminaría todo, pero por fines del programa como se había finalizado el contrato no se pudo culminar porque me quedaban cursos pendientes y ya en pandemia tenía insuficiente dinero para cubrir los gastos. Ya luego de un ciclo de paralizado felizmente hemos conseguido un apoyo para continuar. (Mariano, 24 años, USIL)

Lo que me pasó con la beca fue por un asunto familiar, por mi hermana que se puso mal, pasaron muchas cosas en la familia y no me enfoqué tanto. La beca pedía 10.5 para pasar y yo llegué a 10.27 en promedio final del ciclo [...] La beca dice que puedes suspender, pero a mí me pasó en exámenes finales. (Adriana, 28 años, PUCP)

Una vez iniciado los estudios superiores, el gran reto es permanecer y culminarlos satisfactoriamente; reto que se vuelve mayúsculo en tiempos de crisis como los vividos durante la pandemia de la COVID-19. En este punto, el capital social familiar jugó un papel muy importante para que no se produzca una ruptura permanente en las trayectorias educativas: los familiares asentados en Lima Metropolitana fueron un soporte clave para superar los tiempos de incertidumbre, como los primeros meses en la ciudad y la pandemia, debido a que fueron fuente de seguridad, vivienda y consejos para la adaptación urbana. Asimismo, la influencia del capital social familiar se repotencia cuando la constituyen miembros que han tenido experiencias en la educación superior, puesto que no solo son inspiración para la postulación a la educación técnica o universitaria, sino también son un soporte que brinda guía y consejos para una transición menos abrupta a este tipo de educación.

Los casos de Roberto y Gloria muestran cómo el capital social familiar influyó en sus trayectorias universitarias. Roberto, por ejemplo, recibió el soporte de su hermano mayor, quien migró antes que él a Lima para estudiar. Gracias a su hermano, logró adaptarse rápidamente al nuevo escenario al aprender de él a ubicarse y transportarse en la capital. Además, su hermano lo apoyó académicamente cuando tenía problemas para el manejo de ofimática, unos de los puntos débiles de la formación en las escuelas de las comunidades amazónicas. Gloria, en tanto, tuvo el apoyo de su tía, quien, además de abogar para que su sobrina curse sus estudios universitarios en la ciudad de Lima, le brindó vivienda y alimentación durante su estadía, lo cual ha representado una preocupación menos para la joven Awajún. Además, su prima mayor la ayudó académicamente al explicarle la dinámica universitaria y la forma de calificación.

Yo cuando llegué la primera vez no conocía mucho y yo estaba con él como que me enseñaba cómo son las cosas acá. Al inicio yo paraba de la universidad al cuarto y del cuarto a la universidad, pero mi hermano me fue enseñando las rutas. (Roberto, 21 años, UCV)

Le dije a mi papá que quería estudiar Educación y él se molestó: “Si quieres estudiar eso, mejor ven a la selva y en un instituto estudias”. Felizmente habló con mi tía y le dijo “déjala que estudie acá, va a vivir conmigo, de eso no te vas a preocupar”. (Gloria, 18 años, UCSS)

En el primer ciclo, al inicio, no sabía cómo era la universidad y había sacado algunas bajas notas, pero después mi prima me explica cómo es la universidad, que tengo que participar, cada evaluación tienes que aprobar también y examen también. (Gloria, 18 años, UCSS)

Otro aspecto que influyó en que no se produzca una ruptura permanente en las trayectorias educativas de estos jóvenes Awajún a raíz de la pandemia fue el capital social que construyeron durante su permanencia en la ciudad de Lima, principalmente al interior de las instituciones de educación superior. Además de crear lazos de amistad con compañeros de estudio y trabajo, los cuales proveían de consejo y apoyo moral —importante para sobrellevar la afectación de la pandemia en la salud mental—, el capital social que resultó

particularmente valioso fue aquel conectado a redes con recursos económicos o que proveen información nueva y valiosa.

La experiencia de Mariano refleja cómo el capital social construido en Lima fue clave para que solo interrumpa sus estudios de manera transitoria, en un contexto en el que la subvención de Beca 18 CNA había llegado a su fin. Durante sus estudios universitarios, Mariano entabló una relación muy estrecha con uno de sus profesores, cuyo trabajo estaba asociado a las comunidades amazónicas. Este vínculo comenzó siendo académico, al inicio en las aulas de clase y luego apoyando en sus investigaciones, pero luego se fue transformando en una amistad. Así, cuando Mariano ya no contaba con recursos para mantenerse viviendo en Lima luego de que la beca finalizara con cursos aún pendientes, este profesor lo apoyó económicamente e incluso le brindó su hogar para que viviera durante la pandemia mientras retomaba sus estudios.

Los 5 años de la beca terminaron y yo me quedé con algunos cursos pendientes para culminar la universidad. Ahí entra mi profesor. Yo lo conocía ya desde hace mucho tiempo y él decide ayudarme de manera económica con la matrícula, alojamiento y alimentación también, en acuerdo mutuo con su familia [...] Sin él no hubiese sido posible, porque regresar a la selva iba a ser para nunca más volver a Lima, mucho más aún en la USIL. (Mariano, 24 años, USIL)

Otro caso que refleja bien la importancia del capital social construido en Lima es el de Adriana. Luego de perder la beca, una profesora de la universidad con la cual había entablado una relación cercana a partir de su labor académica con las comunidades amazónicas le comunicó que había una oportunidad para estudiar traducción e interpretación en el Ministerio de Cultura, y la animó a inscribirse. El dato que recibió de esta profesora resultó ser clave para su regreso a la universidad, ya que, una vez que culminó el curso, muchas oportunidades laborales se le abrieron y, con ello, ha podido acumular suficiente dinero para retomar sus estudios universitarios en el ciclo 2020-2.

4.4. Cambios en planes y trayectorias

La continuidad de estudios y la interrupción temporal no suponen un cambio en los planes y trayectorias en educación superior. Sin embargo, algunos jóvenes de la muestra sí experimentaron cambios en sus planes y trayectorias a raíz de la pandemia, algunas veces en forma de ventanas de oportunidad para materializar viejos anhelos, pero en otras en forma de giros inesperados que trastocaron de forma importante sus planes educativos. A continuación, se muestra cómo la pandemia de la COVID-19 ha dado lugar a nuevos planes y trayectorias en educación superior de los jóvenes Awajún en la ciudad de Lima.

4.4.1. Cambios favorables: Oportunidades

Tres jóvenes de la muestra experimentaron cambios en sus planes y trayectorias educativas a raíz de la pandemia: Luis (Loreto, 22 años), Susan (Amazonas, 22 años) y Marco (Amazonas, 24 años). Los tres han estudiado en institutos técnicos, pero la pandemia abrió la oportunidad para que hoy en día estén cursando estudios universitarios en instituciones ubicadas en Lima Metropolitana. Luis estudia la carrera de Administración de Empresas (inicio: instituto 2016 y universidad 2021); Susan, Administración y Marketing (inicio: instituto 2019 y universidad 2021); y Marco, Psicología (inicio: instituto 2018 y universidad 2021). De los tres, solo Susan estudia con el apoyo económico de una beca; en este caso, Beca 18 CNA.

Estos tres jóvenes Awajún han podido transitar de estudios técnicos a universitarios durante la pandemia, lo cual muestra que las crisis pueden disminuir el costo de oportunidad de la educación superior, estimulando así la matrícula (Arias-Ortiz et. al, 2021). Luis culminó sus estudios técnicos en Lima en 2019 y regresó a la selva debido a que se le presentó una oportunidad laboral en la UGEL de su localidad. Su plan era ahorrar y regresar a Lima en un futuro a seguir estudios universitarios; sin embargo, era consciente de lo difícil que le sería separarse una vez más de sus dos hijos. Afortunadamente, la posibilidad de la educación a distancia a partir de la pandemia le permitió compaginar estudio, iniciando así su etapa universitaria.

Terminé mi instituto en Lima y vine a la provincia por temas laborales. Anteriormente las clases que se llevaban eran presenciales, no podía optar yo para hacer mi licenciatura estando desde aquí, me pedían que yo tenga que ir a la institución. El tema es que yo tenía el trabajo aquí, aparte mi pareja y mis hijos que viven aquí. (Luis, 22 años, UCV)

Diferente fueron los casos de Susan y Marco, quienes son hermanos y estudiaron cursos técnicos previo a la pandemia, y durante el 2020 tenían planeado seguir una carrera técnica que les dé flexibilidad para estudiar y trabajar al mismo tiempo, puesto que la independencia económica era muy importante para ambos. Antes de la pandemia, los dos habían tenido decepciones con la universidad: Susan no logró acceder a Beca 18 CNA en dos oportunidades, mientras que Marco no alcanzó el puntaje necesario para ingresar a la universidad. El tiempo de la pandemia les permitió reflexionar sobre sus planes e intereses y les dio tiempo para prepararse académicamente al no encontrar empleo por la crisis. Esta vez los resultados serían distintos: Susan lograría finalmente obtener la beca y Marco, su pase a la universidad. Inclusive Marco ingresó a una carrera distinta a la que había postulado anteriormente (Psicología), inspirado en los efectos en la salud mental de la pandemia.

Yo me sentía bien [para postular] porque me había preparado porque en esta pandemia no estuve trabajando, así que me estuve preparando solo, estuve leyendo, o sea investigando, y gracias eso esta vez sí rendí bien [...] Ya no postulé a periodismo, sino a psicología que era algo que siempre me gustó, pero con todo lo que pasó en la pandemia como que despertó. (Marco, 24 años, UCSS)

Entre los factores que permitieron que se concrete la oportunidad en sus trayectorias en educación superior, está el capital social familiar. Luis, por ejemplo, tuvo el apoyo de su hermano mayor, quien no solo le brindaba su apoyo moral en forma de consejos, sino también lo acogió en su residencia y lo apoyó con la alimentación, producto de los recursos con los que contaba por ser beneficiario de Beca 18. Por su lado, Susan y Marco han vivido durante muchos años con su familia en Lima, por lo que tuvieron el soporte financiero y la compañía necesaria para enfrentar los desafíos académicos y urbanos. Asimismo, ambos estuvieron bien preparados para las exigencias de la educación superior, puesto que

estudiaron en una escuela privada en Lima caracterizada por una buena enseñanza y una convivencia respetuosa entre los alumnos, totalmente opuesto a la institución pública donde habían estudiado anteriormente, donde incluso Marco fue víctima de *bullying*.

Me cambiaron de colegio a uno privado. La verdad que le agradezco mucho a ese colegio porque me cambió bastante. Era totalmente distinto, había señores de psicología y se enfocaban mucho en que los alumnos puedan aprender, no enseñar por enseñar, sino tratar que el alumno entienda y si no entiende, apoyarlo de alguna forma. (Marco, 24 años, UCSS)

4.4.2. Cambios desfavorables: Quiebres

Tres jóvenes de la muestra experimentaron quiebres en sus trayectorias en educación superior; es decir, la pandemia dio lugar a giros inesperados que trastocaron de forma importante sus planes educativos. Entre ellos, se encuentran Miguel (Loreto, 24 años), Beatriz (Amazonas, 19 años) y Andrea (Amazonas, 18 años). Los tres han estudiado en institutos técnicos ubicados en Lima Metropolitana y ninguno es beneficiario de ninguna subvención económica para sus estudios. Miguel estudia la carrera de Desarrollo de Sistema e Informática (inicio: 2021-2); Beatriz, Administración de Empresas (inicio: 2021-2); y Andrea, Farmacia (inicio: 2021-2).

Después de varios intentos infructuosos en universidades de Lima, Miguel se propuso seguir su sueño de niño: enrolarse en la naval. Sin embargo, la llegada de la pandemia impidió que pueda postular precisamente en el último año en el que su edad le permitía hacerlo. Ante este revés y el limitado apoyo económico de su padre, no le quedó más opción que estudiar una carrera técnica. De igual modo, la pandemia también truncó los planes de Beatriz y Andrea en la educación superior limeña. Ambas se matricularon en instituciones de Lima, pero la pandemia impidió que puedan materializar sus planes. Andrea no llegó a viajar a Lima y ya no quiso hacerlo después por el miedo a estar sola en una ciudad tan grande en un contexto tan peligroso e incierto como la pandemia, por lo que optó por matricularse en un instituto de la selva. Beatriz, por su lado, sí llegó a viajar a Lima junto a su padre, pero la pandemia paralizó todo. A su vuelta a la selva ya no quiso iniciar sus estudios de moda de forma virtual al estar convencida que dicha carrera requería

necesariamente de un nivel de práctica que solo la presencialidad puede dar, por lo que decidió cambiar de carrera y matricularse en otro instituto de Lima.

Una vez se me cruzó no seguir estudiando por lo que no pude venir a Lima y por la pandemia, pero no era lo que yo quería [...] Después de que las cosas se calmaron le dije “mami ya quiero estudiar” y conversamos para no irme tan lejos como la capital porque aún seguía la enfermedad, sino por aquí, en Bagua o Jaén. (Andrea, 18 años, Instituto John Davis)

Los casos de estos jóvenes muestran que la ausencia de un soporte familiar asentado en Lima disminuyó las posibilidades de regresar a la capital a estudiar después de que la parte más dura de la pandemia había pasado. Por ejemplo, el temor de Andrea y sus padres a la posibilidad de que ella viva sola en una ciudad lejana como Lima en un contexto de pandemia hubiese sido menor si hubiese tenido lazos familiares que puedan velar por ella en la capital. Asimismo, Miguel estuvo estudiando en una universidad privada de Lima años antes de la pandemia, pero la falta de consejo y guía en la ciudad contribuyó a que se descuidara académicamente y pierda el apoyo económico de su padre. Luego, sería más difícil recuperar ese apoyo al tener hermanos menores que también requieren de soporte económico para emprender estudios superiores.

Me pasé de la raya, no iba tan puntual a la universidad y creo que eso me afectó porque no llegué a dar examen y jalé el curso. Imagínate pues, estando solo, me faltaba alguien que me diga “concéntrate en tus estudios” como en mi casa que me decían “ponte a hacer la tarea”. Porque en ese tiempo yo tenía 17 años y no sabía lo que iba a causar a mi persona. (Miguel, 24 años, IDAT)

5. Conclusiones

El presente estudio ha buscado entender cómo han sido las trayectorias en la educación superior en Lima Metropolitana de los jóvenes migrantes Awajún, tanto antes como después de la pandemia de la COVID-19, la cual funciona como un potencial punto de inflexión; es decir, como un evento que podría conducir a un cambio sustancial en los cursos de vida de los individuos, ya sea a nivel subjetivo u objetivo (Elder et al., 2003). En

ese sentido, se ha explorado cómo la pandemia ha afectado (o no) las trayectorias en educación superior de estos jóvenes y qué recursos han movilizad para enfrentar las consecuencias de este evento, generándose así distintas trayectorias educativas a raíz de la pandemia.

Para ello, se entrevistaron a 15 jóvenes Awajún que habían comenzado sus estudios superiores en Lima Metropolitana antes de la pandemia o que planeaban hacerlo durante el 2020. La muestra es equilibrada en la representación por sexo (8 mujeres y 7 varones) y por tipo de institución superior (7 en universidad, 5 en instituto y 3 en ambos). Asimismo, los casos ilustran bien cada una de las trayectorias en educación superior a raíz de la pandemia: 4 continuaron sus estudios sin interrupciones, 5 interrumpieron temporalmente y 6 experimentaron cambios en sus planes y trayectorias. De estos últimos, 3 experimentaron cambios favorables (“oportunidades”) y 3, cambios desfavorables (“quiebres”).

Para el diseño e interpretación de los hallazgos, el presente estudio ha utilizado tres marcos teóricos —la teoría de los capitales, la sociología de la experiencia y del individuo, y la teoría del curso de vida— que han permitido aproximarse a las trayectorias en educación superior de los estudiantes Awajún en Lima Metropolitana desde sus propias interacciones y experiencias en diferentes ámbitos y etapas de sus vidas. Además, estos enfoques ayudan visibilizar los obstáculos presentes en los cursos de vida de los jóvenes Awajún (las “pruebas”), así como las estrategias y recursos utilizados para afrontarlos (los “capitales”). Por ende, se entienda que las “pruebas” y los “capitales” no son específicos a la etapa en la educación superior, sino que se van generando y acumulando en las diferentes etapas de la vida en la continua interacción entre las diversas trayectorias de los jóvenes Awajún. Así se puede comprender mejor cómo lo vivido por ellos —las pruebas que han enfrentado y los capitales que han utilizado durante su vida— ha forjado quiénes son y su capacidad de activar los capitales para hacer frente a la pandemia.

Los hallazgos derivados de las entrevistas muestran que, más allá de las diferentes trayectorias posibles en educación superior a raíz de la pandemia, los desafíos que enfrentan los estudiantes Awajún son transversales; es decir, no se identifica que un grupo haya enfrentado más o menos “pruebas” que otro. Destaca la existencia de una prueba migratoria y cultural, expresada en la adaptación a un ambiente urbano y desconocido por

la gran mayoría, tanto en términos geográficos (diferente clima y desconocimiento de las ubicaciones) como culturales (diferente comida y códigos de interacción), que demanda un proceso de entendimiento y adaptación no siempre sencillo a nivel emocional.

Asimismo, destaca la existencia de prueba académica, expresada en las dificultades que encontraron los estudiantes Awajún para cumplir con sus obligaciones académicas, especialmente, las que corresponden a las áreas de ofimática e inglés, debido a la casi inexistente preparación recibida durante su educación escolar. Esto afectó en mayor medida a aquellos que cursaron su educación básica en sus comunidades, en contraste con aquellos que lo hicieron en ciudades, lo cual refleja cómo las desigualdades territoriales en materia de educación básica se reproducen en la educación superior.

Indudablemente, la pandemia también fue una prueba mayúscula para la trayectoria de los jóvenes Awajún, afectándolos por distintos frentes. Por un lado, afectó el apoyo económico recibido por sus padres, los cuales sufrían la crisis laboral (aumento de desempleo y caída de salarios) desencadenada por la pandemia. Por otro lado, afectó la salud física y mental de los mismos estudiantes. En algunos casos, fue la misma enfermedad; en otros, el efecto se manifestó en forma de ansiedad, estrés, preocupación y angustia, con claras consecuencias en el desempeño académico. Por último, puso en riesgo la continuidad de muchos estudiantes que no contaban con los recursos tecnológicos necesarios (internet y computadora) en el marco de la educación a distancia.

El análisis de las entrevistas ha evidenciado que lo que verdaderamente influye en que se produzca una u otra trayectoria en educación superior es la dotación de capitales y la forma cómo se activan para hacer frente a dichas “pruebas”. A pesar de no ser determinantes, los capitales adquiridos por los jóvenes Awajún previamente y durante su estancia en Lima han influido positivamente a afrontar las “pruebas” académica, cultural, migratoria y, principalmente, aquella asociada a la pandemia de la COVID-19. De esta manera, la tenencia de capitales y la capacidad para desplegarlos efectivamente en el ámbito académico y urbano han jugado un papel importante en reducir la probabilidad de que se produzca una ruptura permanente en las trayectorias en educación superior a raíz de la pandemia.

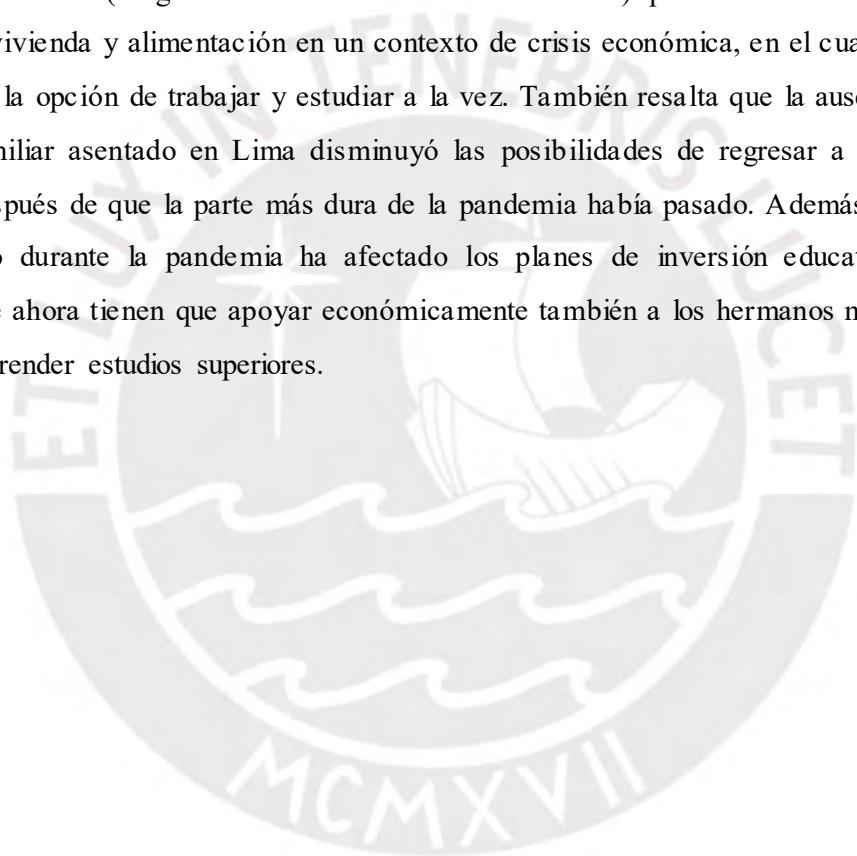
Por un lado, el capital social de las familias —en forma de lazos con personas vinculadas a organizaciones indígenas y entes del Estado— jugó un rol clave para que se concrete el inicio de los estudios superiores en la ciudad de Lima. Aunque no se trataban de lazos formales propiamente dichos, sí tenían un carácter institucional, puesto que abrían las puertas a beneficios de determinadas instituciones, que luego serían importantes para apoyar la permanencia de dichos estudiantes. Por otro lado, el capital cultural adquirido en experiencias previas viviendo y estudiando en ciudades ayudó a una mejor adaptación a la educación superior en Lima. Asimismo, en algunos casos, este hecho brindó la confianza suficiente para mantenerse en la ciudad hasta que pasara la parte más incierta y devastadora de la pandemia. Si bien estos aspectos contribuyeron, el capital económico, expresado en la forma de subvención económica por parte del Estado, fue la clave para continuar estudiando durante la pandemia, puesto que la provisión para costear matrícula, vivienda y alimentos no fue interrumpida.

Sin embargo, no siempre fue posible estudiar ininterrumpidamente durante la pandemia. Algunos estudiantes activaron ciertos capitales que les permitió retomar sus estudios luego de la etapa inicial de la pandemia. Entre estos, el capital social familiar jugó un papel importante para que no se produzca una ruptura permanente: los familiares asentados en Lima fueron un soporte clave para superar los tiempos de incertidumbre, como los primeros meses en la ciudad y la pandemia, debido a que fueron fuente de seguridad, vivienda y consejos para la adaptación urbana. También fue importante el capital social que construyeron durante su permanencia en Lima, principalmente al interior de las instituciones de educación superior. Además de crear lazos de amistad con compañeros de estudio y trabajo, los cuales proveían de consejo y apoyo moral, el capital social que resultó particularmente valioso fue aquel conectado a redes con recursos económicos o que proveen información nueva y valiosa.

En ciertos casos, la pandemia también ha sido una ventana de oportunidad para que se reencaminen las trayectorias educativas. Por un lado, por la flexibilidad que la educación a distancia ha brindado a aquellos jóvenes que ya se encontraban insertos en el mercado laboral fuera de Lima; y, por otro lado, porque la paralización de muchas actividades

propició un tiempo de reflexión sobre planes e intereses que fue aprovechado para retomar viejos anhelos de seguir estudios superiores.

Sin embargo, también hay casos en los que los planes y trayectorias en educación superior se han visto trastocados gravemente. En contraste con los casos anteriores, estos jóvenes carecían de la dotación de capital económico, social o cultural necesaria para evitar un quiebre en sus trayectorias, o, en todo caso, no pudieron desplegarlos efectivamente en el entorno incierto que se ha vivido en los últimos dos años. Destaca que la ausencia del capital económico (ninguno era beneficiario de una beca) para costear los gastos de matrícula, vivienda y alimentación en un contexto de crisis económica, en el cual era difícil contemplar la opción de trabajar y estudiar a la vez. También resalta que la ausencia de un soporte familiar asentado en Lima disminuyó las posibilidades de regresar a la capital a estudiar después de que la parte más dura de la pandemia había pasado. Además, el tiempo transcurrido durante la pandemia ha afectado los planes de inversión educativa de la familia, que ahora tienen que apoyar económicamente también a los hermanos menores que buscan emprender estudios superiores.



6. Bibliografía

Ames, P. (2020). ¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. En Ames, P., Rockwell, E., y Enriz, N. (coordinadores). *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Buenos Aires: CLACSO.

Ansión, J. (2012). Universidad e interculturalidad en el Perú. En Tubino, F., y Mansilla, K. (editores). *Universidad e interculturalidad: desafíos para América Latina* (pp. 87-106). Lima: RIDEI.

Araujo, K., y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educacao e pesquisa*, 36, 77-91.

Arias-Ortiz, E., Bornacelly, I., y Elacqua, G. (2021). Educación superior en América Latina ¿Cómo las crisis económicas de las últimas décadas han afectado la matrícula? Hablemos de Política Educativa: América Latina y el Caribe 6. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo

Banco Central de Reserva del Perú - BCRP (2021). *Reporte de inflación. Marzo 2021. Panorama actual y proyecciones macroeconómicas 2021-2022*. Lima: BCRP.

Benavides, M. (2004). Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. En Arregui, P. (editora) *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y Posibilidades* (pp. 125-146). Lima: GRADE.

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

Benavides, M., León, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Documento de investigación, 78. Lima: GRADE.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bukard, M. (2017). ¿Viviendo interculturalidad?: encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa Beca 18. En Ames, P. (editora). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos*. Lima: PUCP.

Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29.

Cavagnoud, R. (2020). Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 123-152.

Centro de Culturas Indígenas del Perú - Chirapaq (2014). *Juventud, educación superior y movimiento indígena del Perú*. Lima: Chirapaq.

Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.

Chihu Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista Polis México*, 1(2), 179-200.

Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory (3ra edición)*. Thousand Oaks.

Crosnoe, R., y Benner, A. (2016). Educational pathways. En Shanahan, M., Mortimer, J., y Kirkpatrick, M. (editores.). *Handbook of the life course* (pp. 179-200). Boston: Springer.

Cuenca, R. (2015). Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. En Cuenca, R. (editor). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 9-17). Lima: IEP.

Díaz, J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En Benavides, M. (editor). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.

Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

El Comercio (2020). Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020. Lima, 28 de setiembre de 2020. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/unos-174000-estudiantes-peruanos-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-de-l-2020-noticia/?ref=ecr>

Elder, G., Kirkpatrick, M., y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En Mortimer, J., y Shanahan, M. (editores). *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Boston: Springer.

Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122.

Fowler, W., y Zavaleta, E. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu: Apuntes para una mirada arqueológica. *Revista de Museología Kóot*, (4), 117-136.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.

González, M. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126-143.

Hidalgo, A. (2015). *Vivencias universitarias en un contexto culturalmente diverso: el caso de los Awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana en Iquitos*. Tesis para optar al título de Licenciada en Antropología. Lima: PUCP.

Houck, S. (2017). La valorización de la educación superior para estudiantes indígenas en Madre de Dios: Interrogando discursos y acciones del estado, la FENAMAD, y los estudiantes indígenas. *Study Project (ISP) Collection*.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2018). *Perú: Perfil Sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: INEI.

Instituto Peruano de Economía - IPE (2020). *Mercado laboral peruano: Impacto por COVID-19 y recomendaciones de política*. Informe final.

- Lareau, A., y McNamara, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of education*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A., y Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32(5), 567-606.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP.
- Ministerio de Cultura (2015). *Los pueblos achuar, awajún, kandozi y wampis*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Ojo Público (2020). La dura travesía de los más pobres: pandemia y desempleo expulsan a miles de migrantes. Lima, 26 de abril de 2020. <https://ojo-publico.com/1786/desplazados-por-la-pandemia-la-travesia-de-los-mas-pobres>
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke: Duke University Press.
- Organización Internacional del Trabajo - OIT (2020). *Perú: Impacto de la COVID-19 en el empleo y los ingresos laborales*. Nota técnica país.
- Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones - OSIPTEL (2020). *Los servicios públicos de telecomunicaciones en los hogares peruanos. Encuesta Residencial de Servicios de Telecomunicaciones 2019*. Presentación de la Subgerencia de Análisis Regulatorio. Lima: OSIPTEL.
- Pesantes, M., y Cárdenas, C. (2019). "Nosotras también podemos" *Mujeres indígenas en la Universidad de la Amazonía Peruana y la Universidad Científica del Perú*. Informe Final Estudios sobre Mujeres Peruanas en la Ciencia. Lima: CIES.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - Sunedu (2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Lima: Sunedu.
- Tejada, L. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: UNMSM.
- Urpeque, E. (2008). En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006. En Benavides, M. (editor). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 209-274). Lima: GRADE.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (editora). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 1-22). Barcelona: Gedisa Editorial
- Wacquant, L. (1998). Pierre Bourdieu. En Stones, R. (editor). *Key sociological thinkers* (pp. 215-229). Londres: Palgrave.

Yamada, G., Lavado, P., y Martínez, J. (2014). *¿Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Documento de discusión DD 05/14. Lima: CIUP.

Yon, C. (2014). Vulnerabilidad social, salud y derechos sexuales de adolescentes ayacuchanos. En Barrantes, R., y Buse, P. (editores). *Salud, vulnerabilidades, desigualdades* (pp. 115-140). Lima: IEP.

Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: PUCP.

