La transición educación-trabajo en América Latina: paradojas y retos



Andrea Bautista León
Agustina María Corica
(Coordinadoras)

De La Salle ediciones

I+D+i
Investigación, Desarrollo e innovación

I+D+i

Investigación, Desarrollo e innovación

La transición educación-trabajo en América Latina: paradojas y retos

De La Salle ediciones

La transición educación-trabajo en América Latina: paradojas y retos

Primera edición digital, septiembre de 2026

© Universidad La Salle **|** Editorial Parmenia
bajo el sello de De La Salle ediciones
Benjamín Franklin 45, Colonia Condesa
06140, Cuauhtémoc, Ciudad de México
55 52 78 95 04
editorialparmenia@lasalle.mx
www.editorialparmenia.com.mx

Andrea Bautista León
Agustina María Corica
(Coordinadoras)

Este libro fue elaborado en el marco y con el apoyo del Proyecto 320284 de la convocatoria de Paradigmas y Controversias de la Ciencia 2022 del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT).

Corrección de estilo: Sandra García Valdez
Formación y apoyo gráfico: Berenice Ángeles Zúñiga
Producción y distribución: Arturo Massón Perdomo
Desarrollo académico editorial: Carolina Mojica Reyes
Dirección editorial: Irma Rodríguez Vega

ISBN 978-607-749-228-3

La transición educación-trabajo en América Latina: paradojas y retos por Universidad La Salle México se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho en México

Queda prohibido el uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación o explotación, total o parcial, de este libro o de cualquier contenido de © Universidad La Salle, ya sea publicado con anterioridad, en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de sistemas de inteligencia artificial, minería de datos o actividades similares. Cualquiera de estos actos requerirá una licencia expresa otorgada por los titulares de los derechos. Realizar cualquiera de esas conductas sin la autorización correspondiente podrá dar lugar al ejercicio de las acciones legales procedentes.



www.editorialparmenia.com.mx

Comprometida con la generación y difusión del conocimiento humanista, científico y tecnológico, Editorial Parmenia, de la Universidad La Salle, Ciudad de México, presenta su serie I+D+i, que tiene por objetivo publicar los últimos avances en diferentes áreas de conocimiento, con una visión transdisciplinaria, humanista, incluyente y con impacto social.

En esta serie son publicados libros científicos que priorizan problemáticas de relevancia nacional, apegados a los estándares éticos y a las normas que los comités internacionales establecen para la investigación. Todas las publicaciones son estrictamente sometidas a un proceso de arbitraje riguroso por pares académicos y un proceso de detección de plagio para garantizar la calidad de todo contenido de la serie.

Índice

Introducción 7

Sección I. Transiciones educativas

Transiciones educativas inter e intraniveles: las juventudes argentinas en los pasajes del nivel secundario al superior 14
Agustina Corica
Analia Otero
Soledad Boquin

Educación y patriarcado: conflictos en las trayectorias escolares femeninas 37
Enrique Martínez Curiel
Andrea Bautista León

Entre la frustración y la incertidumbre: un análisis mixto sobre la interrupción escolar en el tránsito hacia la educación superior 59
Emma Liliana Navarrete
Nina Castro Méndez

Trayectorias de jóvenes universitarias activistas nicaragüenses: experiencias, desafíos y posibilidades en la migración forzada y el exilio 90
Nicté Castañeda Camey

Sección II. Transiciones educación-trabajo

El vínculo educación-trabajo en las transiciones juveniles: investigaciones longitudinales de distintas cohortes en diversos contextos en Argentina 116
Agustina Corica
Ana Miranda
Nina Scopirano

Los jóvenes en la encrucijada: educación, trabajo y responsabilidades familiares en Brasil 135
Joice Melo Vieira
Ianca Almeida

Del trabajo a la educación: otras trayectorias en niñas, niños y jóvenes quechuas de Perú 158
Rossana María Mendoza-Zapata

Aspiraciones y transiciones educativas y laborales de estudiantes chilenos de educación media técnico-profesional: análisis comparado de las experiencias de Antofagasta y Valparaíso 178
María José Valdebenito
Leandro Sepúlveda

Relaciones universidad-empresa del Eje Cafetero: una mirada analítica al contexto económico regional y sus tránsitos estudiantiles 198
Olga Lucía Hurtado-Cardona
Luz Alexandra Montoya-Restrepo
Iván Alonso Montoya-Restrepo

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina han atravesado transformaciones profundas impulsadas por la expansión del derecho a la educación, la búsqueda de una mayor inclusión y el propósito de universalizar el nivel medio superior, así como ampliar el acceso al nivel superior. Sin embargo, junto a estos avances han surgido nuevos desafíos. La pandemia de covid-19, por ejemplo, no solo interrumpió rutinas escolares y universitarias, sino que también transformó los modos en que las y los jóvenes se relacionan con el aprendizaje, el trabajo y sus propios proyectos de vida. En este contexto, las desigualdades educativas —lejos de desaparecer— han adquirido rostros distintos y más complejos, lo que ha marcado nuevas configuraciones en sus experiencias y trayectorias juveniles.

Desde la sociología de la educación, se ha destacado que las decisiones y los caminos educativos no se eligen a partir de vacíos, sino que se construyen con escenarios sociales, familiares e institucionales que ofrecen ciertas oportunidades y limitan otras. Comprender cómo los jóvenes transitan entre la escuela secundaria, la educación media superior y superior y el trabajo implica reconocer la influencia simultánea de factores estructurales —como la clase social o la política educativa— y de dimensiones más personales —como las expectativas, los deseos o los temores—.

La literatura especializada ha mostrado que la segmentación de los sistemas educativos —la existencia de circuitos y trayectorias desiguales en función del origen social— sigue siendo un mecanismo central de reproducción de las desigualdades. En estos contextos, el capital cultural y económico de las familias adquiere un peso decisivo para definir las oportunidades de los jóvenes. Como plantean Tarabini et al. (2022), las elecciones educativas deben entenderse como el resultado de una "compleja amalgama de factores sistémicos, institucionales y subjetivos" (p. 166). Dicho de otro modo, elegir una carrera, continuar o abandonar los estudios no depende solo del mérito o de la motivación individual, sino también de las condiciones materiales, de la oferta educativa y de las representaciones que cada joven tiene sobre su futuro posible.

En los últimos años, además, las desigualdades se han transformado. Dubet (2021) sostiene que más que multiplicarse, se han vuelto más personales y más íntimas. Ya no se viven únicamente como posiciones en una estructura social, sino como experiencias cotidianas de frustración o de lucha. Esta individualización de

las desigualdades ha hecho que cada joven experimente las brechas sociales de manera distinta, a veces con sentimientos de soledad, otras con estrategias colectivas de resistencia o reinvención.

Pensar en las juventudes desde esta mirada implica reconocer su diversidad y sus múltiples formas de vivir, estudiar y proyectarse. Las trayectorias educativas no son lineales ni homogéneas: están atravesadas por contextos económicos desiguales, por las características del territorio, por los apoyos familiares, por las políticas públicas disponibles y, sobre todo, por las formas en que cada joven imagina su lugar en el mundo.

Ante el panorama anterior, este libro busca comprender esas trayectorias desde distintos ángulos y países de América Latina con base en diferentes investigaciones. Los capítulos que lo conforman exploran cómo se configuran las desigualdades y las transiciones educativas en tiempos de cambio, mostrando que, detrás de cada número o indicador, hay historias de esfuerzo, incertidumbre y esperanza.

El propósito de este libro es, por tanto, ofrecer una mirada actualizada sobre los debates contemporáneos en torno a juventud y educación, pero también reflexionar sobre los desafíos pendientes. Las experiencias educativas de las nuevas generaciones nos hablan no solo de las brechas que persisten, sino también de la capacidad de las y los jóvenes para imaginar futuros distintos, más justos y más propios. En ese sentido, comprender sus recorridos es también una manera de comprender hacia dónde camina nuestro territorio y qué lugar ocupa la educación en la construcción de ese porvenir común.

Primero, se presenta el capítulo titulado "Transiciones educativas inter e intraniveles: las juventudes argentinas en los pasajes del nivel secundario al superior" escrito por Agustina Corica, Analía Otero y Soledad Boquin, en el que se exponen los resultados de dos investigaciones sobre transiciones inter e intraniveles en dos localidades de Argentina: Conurbano Bonaerense y Bahía Blanca. Para llevar a cabo estos análisis, se realizaron entrevistas a profundidad con informantes claves y con jóvenes que transitaban estos procesos. El capítulo presenta, además, aspectos interesantes para pensar los nuevos procedimientos de transición educativa en el pasaje del nivel secundaria al nivel superior en el que los contextos, pero también las posibilidades y experiencias educativas, llevadas a cabo por las juventudes, juegan un rol central en los procesos de transición educativa.

El siguiente capítulo llamado "Educación y patriarcado: conflictos en las trayectorias escolares femeninas", escrito por Enrique Martínez Curiel y Andrea Bautista León, presenta un análisis de la región Valles de Jalisco, México, sobre la tensión y los conflictos de la estructura patriarcal entre las experiencias de mujeres en sus trayectorias universitarias y analiza sus narrativas desde una

perspectiva de género. Los autores realizaron entrevistas a profundidad para analizar estos procesos, considerando historias de vida de las distintas mujeres entrevistadas. Entre los hallazgos se destaca la importancia (negativa) que tienen las expectativas familiares en las elecciones y los itinerarios educativos que emprenden las mujeres jóvenes en esta localidad y cómo adquiere relevancia confiar y sostenerse en otros adultos. Por último, destacan las estrategias creadas por las mujeres para sobrellevar, en un entorno hostil, sus trayectorias educativas enfrentándose con las creencias y los valores del núcleo familiar, lo que las obstaculizan para continuar estudiando.

En el tercer capítulo "Entre la frustración y la incertidumbre: un análisis mixto sobre la interrupción escolar en el tránsito hacia la educación superior", escrito por Nina Castro y Emma Liliana Navarrete, nos presenta evidencia empírica sobre los procesos de interrupción escolar en el tránsito hacia la educación superior al mostrar la importancia de los sentimientos en este proceso, como la frustración y la incertidumbre. Ambos aspectos centrales en las transiciones educativas dan cuenta de nuevos fenómenos en estos procesos. La investigación aborda esta temática a partir de entrevistas a profundidad, que se llevaron a cabo en 2016 con jóvenes de 18 a 23 años, residentes en las zonas metropolitanas del Estado de México y de la Ciudad de México. Las autoras también utilizaron los datos de la Encuesta Demográfica Retrospectiva (Eder) de 2017 para contextualizar las entrevistas realizadas. Los hallazgos de esta investigación muestran los distintos aspectos de las desigualdades individuales, pues se puntualiza que no es suficiente con el acceso al nivel superior, sino que hay algo más que lleva a que esa transición sea lograda: los aspectos subjetivos sobre las posibilidades que tiene cada estudiante de continuar aprendiendo.

Por último, el capítulo de Nicté Castañeda, "Trayectorias de jóvenes universitarias activistas nicaragüenses: experiencias, desafíos y posibilidades en la migración forzada y el exilio", cierra este apartado con un análisis sobre las trayectorias universitarias de jóvenes nicaragüenses. La autora muestra que a veces los procesos de transición educativa no son solo para obtener un lugar en la estructura social, sino que existen para luchar y defender el derecho a la educación. La investigación se centra en las narrativas coconstruidas con la técnica de relatos de vida a partir del enfoque de tres jóvenes nicaragüenses, con la finalidad de conocer sus experiencias y vivencias como mujeres antes, durante y después de la crisis de 2018 en Nicaragua.

En definitiva, todos los capítulos dan cuenta de que las desigualdades se multiplican: territorial, individual y personalmente, pero que la educación es un derecho al que todas las juventudes de la región latinoamericana deberían acceder y defender para seguir construyendo un mundo más justo e igualitario.

En la segunda parte, "Transiciones educación-trabajo", se presentan cinco trabajos de diferentes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Perú. Estos artículos, desarrollados a través de diversas metodologías, abordan la inserción laboral de los jóvenes. En conjunto, los trabajos dialogan sobre la pregunta fundamental: ¿estudiar para qué? Discuten el hecho de que la promesa de movilidad social ascendente parece haberse desvanecido, y que graduarse no siempre permite mantener un nivel socioeconómico estable. Asimismo, se integran estudios que exploran el impacto de las empresas y el territorio en la configuración de las oportunidades al egreso.

El primer trabajo de esta sección es el de Agustina Corica, Ana Miranda y Nina Scopirano, titulado "Transiciones juveniles y su vínculo educación-trabajo: evidencia empírica sobre distintas cohortes en diversos contextos en Argentina". En él se discuten los efectos coyunturales provocados por crisis económicas y la pandemia de covid-19 en la vida de los jóvenes argentinos. Teóricamente, el capítulo elabora de manera sustantiva el debate del (des)vínculo entre educación y trabajo, al destacar la heterogeneidad de los jóvenes, conceptualizada por las autoras como *gramáticas de las juventudes*. Metodológicamente, provee herramientas relevantes para el análisis longitudinal y de cohorte, pues las autoras presentan resultados de investigaciones hechas en diferentes periodos y contextos que contribuyen con elementos claves para el diseño de políticas públicas.

El capítulo "Los jóvenes en la encrucijada: educación, trabajo y responsabilidades familiares en Brasil", escrito por Joice Melo e Ianca Almeida, continúa con la teorización y el análisis de la vinculación entre educación y trabajo desde una perspectiva sociodemográfica. Utilizando modelos de regresión logística y datos de la Encuesta Nacional por Muestra de Hogares Continua de 2019 y 2022, las autoras destacan las diferentes oportunidades escolares y laborales de mujeres y hombres relacionadas con los roles de género establecidos en la sociedad brasileña. Los hallazgos muestran que la tasa de deserción escolar es mayor en los hombres por motivos económicos, mientras que, entre las mujeres, las razones de abandono están principalmente asociadas con responsabilidades de cuidado. Además, este capítulo presenta un aporte significativo al incorporar el cálculo de las desigualdades derivadas de la raza y la etnia con un enfoque interseccional.

El texto de Rossana María Mendoza Zapata, titulado "Del trabajo a la educación: otras trayectorias en niñas, niños y jóvenes quechuas de Perú", reflexiona sobre el significado de la juventud desde un ángulo decolonial. Estudia cómo los *sipas/wayna*, denominados como "jóvenes" en el pueblo quechua de Perú, construyen su propio "ser joven" en medio de la imposición de un modelo neoliberal que coexiste con sus resistencias y luchas. Este capítulo destaca cómo entre la cultura

quechua está interiorizado el valor de la educación en términos del paradigma moderno, a pesar de que esta no ha cumplido su promesa de "progreso". La autora señala que esta población enfrenta desafíos constantes para integrarse al mundo laboral remunerado en condiciones dignas debido, en gran medida, a la falta de una gestión adecuada del currículo escolar, la mala calidad y la implementación tardía de la educación formal en las comunidades más alejadas.

Los dos textos que cierran este apartado versan sobre la importancia del territorio como elemento que configura y determina en general las oportunidades de inserción laboral. El primero se sitúa en Chile, escrito por María José Valdebenito y Leandro Sepúlveda, "Aspiraciones y transiciones educativas y laborales de estudiantes chilenos de Educación Media Técnico Profesional: análisis comparado de las experiencias de Antofagasta y Valparaíso". Esta investigación de método mixto compara dos territorios con vocaciones económicas distintas y evalúa las trayectorias de jóvenes egresados de la educación media técnica en dos periodos. El capítulo discute cómo una credencial educativa diseñada para dar ventaja, acondicionarse al trabajo e igualar oportunidades se pone a prueba cuando existen patrones de reproducción de inequidad social que operan de manera específica en los territorios. Además, identifica las representaciones de los jóvenes sobre el valor de la educación y su vinculación con las oportunidades laborales y de movilidad social.

El texto que cierra la segunda parte de este libro se titula "Relaciones universidad-empresa del Eje Cafetero: una mirada analítica al contexto económico regional y sus tránsitos estudiantiles", escrito por Olga Lucía Hurtado-Cardona, Luz Alexandra Montoya-Restrepo e Iván Alonso Montoya-Restrepo. Este capítulo investiga la complejidad de las relaciones colaborativas entre la formación universitaria y las empresas en Colombia. Se destaca por introducir como objeto de estudio no solo a los jóvenes que egresan del nivel superior, sino también a las corporaciones de diferentes tamaños, con lo que pone énfasis en el impulso de las micro, pequeñas y medianas empresas como generadoras de competitividad cuando se orientan a la innovación. Asimismo, evidencia cómo la capacidad de absorción de una región es una condición necesaria para desarrollar estrechas colaboraciones universidad-empresa.

Andrea Bautista y Agustina María Corica

Referencias

Dubet, F. (2021). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI.

Tarabini A., Jacovkis J. y Montes A. (2022). Elecciones de clase: profundizando en las lógicas de elección posobligatoria de los y las jóvenes. En L. Sepúlveda y A. Moreno (Eds.), *Transiciones educativo-laborales de jóvenes en tiempos de incertidumbre* (pp. 163-194). Universidad Alberto Hurtado.

Sección I. Transiciones educativas

Transiciones educativas inter e intraniveles: las juventudes argentinas en los pasajes del nivel secundario al superior

Agustina Corica[*]
Analia Otero[**]
Soledad Boquin[***]

Resumen

El objetivo del capítulo es propiciar el debate sobre los procesos transicionales en los niveles educativos de la población joven de Argentina. Se centra en el acompañamiento disponible y las brechas existentes en el paso del nivel de educación secundaria a la superior, así como en la finalización exitosa de este último. Además, se analizan las políticas de acompañamiento implementadas en las últimas dos décadas para facilitar este paso, al examinar los marcos teóricos y hallazgos empíricos actuales. Asimismo, se presentan evidencias de dos investigaciones hechas en Argentina. Una que mapea los soportes de acompañamiento desde los 90, en la que se destacan becas económicas y otros tipos de apoyo en universidades del conurbano bonaerense. La otra se centra en las perspectivas de jóvenes de Bahía Blanca y Tandil sobre los dispositivos institucionales de acompañamiento durante estos pasajes.

Lo anterior revela la complejidad y diversidad de las transiciones educativas, que han sido influenciadas por factores socioeconómicos e institucionales y que subrayan la importancia de una institucionalización adecuada de prácticas de acompañamiento para enfrentar la incertidumbre y la desorientación en el momento crítico de la transición. Por último, se analizan los procesos transicionales en las trayectorias de vida juveniles, y se presentan sugerencias para mejorar las

[*] Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Programa Juventud, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Es investigadora adjunta. acorica@flacso.org.ar / https://orcid.org/0000-0002-4096-6841

[**] Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (Iicsal), Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas (Conicet) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina). Es doctora en Ciencias Sociales. aotero@flacso.org.ar / https://orcid.org/0000-0001-6774-1434

[***] Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones técnicas y científicas (Conicet) e investigadora de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Departamento de Ciencias de la Educación. soledad.boquin@uns.edu.ar / https://orcid.org/0000-0002-9539-2400

políticas educativas, al destacar la necesidad de soportes de acompañamiento más robustos y adaptados a las realidades de los estudiantes. Todo esto con el fin de contribuir al debate sobre cómo hacer más efectivas las transiciones inter e intraniveles educativas para promover trayectorias exitosas y equitativas.

Palabras clave

Transiciones educativas, acompañamiento escolar y perspectivas educativas de los jóvenes, juventud argentina, políticas educativas actuales.

Introducción

En el presente capítulo se abordan las transiciones educativas, específicamente las enfocadas en el pasaje de nivel de educación secundaria al superior, ya sea al universitario o a institutos terciarios. También se abordarán los soportes de acompañamiento vigentes en estos procesos. Cabe señalar que en la mayoría de los sistemas educativos de América Latina estos pasajes se encuentran normativamente encuadrados siendo que, en los últimos veinte años, dentro de las agendas gubernamentales comienzan a tener presencia algunas políticas educativas tendientes a la operativización de propuestas de acompañamiento y sostenimiento de estos procesos transicionales.

El presente capítulo se estructura del siguiente modo: en primer lugar, se hace una revisión conceptual de las múltiples perspectivas en torno a estas transiciones socioeducativas conjuntamente con la enunciación de las variantes intervinientes en estos procesos. Todo esto a la luz de los actuales aportes, encuadres teóricos y hallazgos empíricos. A continuación, se presentarán evidencias empíricas situadas en dos investigaciones realizadas en el contexto argentino actual sobre pasajes interniveles secundario-superior y, dentro de esta última fase, del sistema educativo formal. Por un lado, se retoman los principales hallazgos de una investigación que —aún sin pretender exhaustividad— mapea la existencia de soportes de acompañamiento del nivel superior en argentina desde los 90, pues destaca tanto la puesta en marcha y extensión de becas económicas, así como el último periodo en el que sobresalen la ampliación y la diversificación de soportes de distinto tipo, ideados para acompañar los tránsitos y hacer viable la finalización del nivel superior en universidades del conurbano bonaerense. Por el otro, se propone un abordaje que considera la diversidad de recorridos transicionales que experimentan los y las jóvenes, quienes dan cuenta de los distintos dispositivos institucionales de acompañamiento al momento de transitar estos pasajes al nivel superior en dos ciudades de la provincia de Buenos Aires, donde se mencionarán los movimientos que realizan en sus itinerarios.

En tercer lugar, y en función de los análisis expuestos, retomando panorámicamente sus hallazgos, se elabora una serie de reflexiones finales a la luz de la evidencia empírica de estos procesos transicionales juveniles en la actualidad. Se espera que estas observaciones sean una aportación a las ideas y a las interven-

ciones recientes en materia de política educativa, y en particular las referidas a orientaciones de soportes de acompañamiento en las transiciones educativas interniveles secundario-superior e intranivel superior.

Repasando el concepto de *transiciones*

La conceptualización de *transiciones* abarca una multiplicidad de significados vinculados con procesos de cambios y transformaciones socioculturales. Es así que Vogler et al. (2008) entienden estos procesos como instancias de cambios subjetivos anudados a las estructuras sociales. Estos procesos transicionales dan cuenta de acontecimientos y eventos que son hitos y ocurren en momentos determinados de la vida de cada persona. Se vinculan con actividades, relaciones, roles sociales (de ser estudiante a ser trabajador, o de soltero a casado), donde las transformaciones en cuanto al uso del espacio físico y social se modifican. Para estos autores:

> A menudo requieren ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas (p. 2).

Van Gennep (1996), desde una perspectiva sociocultural, retoma el concepto de *rito de paso* para describir determinados momentos en la vida de los individuos dentro de una cultura, durante los cuales se llevan a cabo adaptaciones progresivas a nuevas pautas culturales diferenciadas que implican reacomodaciones subjetivas, identitarias y sociales. Estos eventos suelen ser tratados desde una visión procesual considerando estos cambios en momentos determinados. Los ritos de pasaje definen los límites y contornos de las biografías de las juventudes, contextualizándolas en tiempo y espacio, pues actúan como coordenadas que van moldeando estos vaivenes. Dichos procesos cambian o reconfiguran las trayectorias de vida de los sujetos, trastocando aspectos sociales, educativos, institucionales, laborales, económicos, entre otros. En este sentido, dentro del ámbito educativo, el estudiantado atraviesa distintas etapas o niveles educativos que no solo involucran cambios en los momentos del tránsito educativo, sino que además implican adaptaciones y reacomodamientos institucionales en sus vidas.

Transiciones educativas: entre pasajes institucionales, cambios, desafiliaciones y estrategias estudiantiles

Según Gimeno Sacristán (1997), en todas las sociedades se encuentran legitimadas ceremonias y rituales que marcan momentos clave en las biografías, y estos implican discontinuidades. Desde esa perspectiva, las transiciones escolares sue-

len pensarse como pasajes a través de los niveles educativos.[1] Estos conllevan cambios y transformaciones en los sujetos que los afrontan en momentos particulares, más o menos definidos institucionalmente, y les demanda readaptaciones a nuevos horizontes y contextos sociales, económicos, culturales e individuales. Es así como estos pasajes no son desapercibidos por quienes los experimentan y suelen ser vividos con ansiedad e incertidumbre, lo que marca el paso a nuevas prácticas sociales y formas de vida.

Numerosas son las investigaciones en el contexto nacional e internacional que han documentado los cambios implicados en las transiciones educativas teniendo como eje el pasaje articulatorio entre espacios socioeducativos o niveles escolares. Estos van desde el entorno familiar de instituciones educativas que atienden a las primeras infancias (Vogler et al., 2008), continuando por los niveles escolares subsiguientes (Sebastián Fabuel, 2015; Gimeno Sacristán, 1997), hasta decantar en aproximaciones juveniles al mundo laboral (Casal, et al. 1996; Bendit, 2006; Otero, 2011; Miranda y Corica, 2018).

Muchos de estos análisis han sido tratados teniendo como eje las vivencias particulares de cada sujeto en estrecho vínculo con las variables sociedad-época, las culturas institucionales, los procesos de socialización y las matrices pedagógico-didácticas presentes/ausentes en estos procesos. Se suman a las ya mencionadas las perspectivas psicoevolutivas del desarrollo y de los aprendizajes socioculturales.

Sebastián Fabuel (2015) describe las transiciones educativas en el contexto escolar como etapas cruciales de cambio que experimentan los estudiantes al pasar de un entorno a otro, las cuales generan oportunidades para su crecimiento y aprendizaje para la vida. Si bien Azorín Abellán (2019) considera poliédrico el concepto de *transiciones educativas* al tener en cuenta las múltiples facetas intervinientes (subjetivas, socioeconómicas, institucionales, familiares, laborales, etc.), está de acuerdo en considerarlo consustancial a la persona al poner el acento en su carácter procesual y social. Esta autora lo define como "el paso entre etapas, tramos, ciclos o niveles dentro del sistema educativo" (p. 227) que involucra no solo aspectos educativos, sino también cambios en la esfera social de los sujetos.

En este sentido, Gimeno Sacristán (1997) afirma que cada nivel del sistema educativo refleja características históricas que determinan dinámicas escolares específicas, por lo que se fomentan maneras distintas de ser y de relacionarse en cada etapa. Estas construcciones sociohistóricas reproducen, sin grandes alteraciones temporales, un determinado modo de comunicar saberes y de replicar el orden social. Es a partir de estas plataformas donde emerge la diversidad de culturas escolares e institucionales bajo un mismo signo de época.

[1] En Argentina, la escolaridad es obligatoria hasta el nivel secundaria y todas las personas que lo aprueben pueden acceder al nivel de educación superior.

Al avanzar de un nivel a otro, las y los estudiantes deben atravesar procesos de adaptación y reajuste (Perrenoud, 2006), en los cuales dejan atrás su cultura para aprender nuevamente roles diferentes. Alzamora (2018) afirma que estos momentos de tránsitos interniveles, aparte de encontrarse normativamente encuadrados por las legislaciones vigentes en cada país, proponen al estudiantado modificaciones de distinto orden: sociofamiliares, curriculares, organizacionales, pedagógicas y de ubicación espacio-temporal. Ante esta idea procesual de las transiciones, donde la dimensión temporal se conjuga con las dinámicas socioinstitucionales, así como con las particularidades de las y los estudiantes junto a sus familias, se abre la pregunta en torno a los impactos de estos pasajes en las trayectorias de los sujetos en formación. La respuesta va a depender de la gradualidad y cohesión con la que sean vivenciadas estas transformaciones al mantener cierta estabilidad contextual. Por eso es que se analizan los niveles como organizaciones pedagógicas específicas propias de cada grado, lo que propicia estrategias de migración para los y las estudiantes en estructuras organizadas ordenadas (Alzamora, 2018).

Ante esta aparente gradualidad, se piensa el devenir de las trayectorias escolares dentro del sistema educativo como continuas, escalonadas y progresivas en los distintos niveles y modalidades, aunque este suele ser un ideal instalado en el imaginario social que no siempre tiene asidero en la realidad por múltiples factores. El primero de estos tiene que ver con la disímil configuración sociohistórica de cada nivel y modalidad que responden a diferentes lógicas, mandatos fundacionales y pautas de socialización, las cuales sedimentaron formatos escolares diferentes que, a su vez, delimitaron aspectos identitarios y culturales propios de cada nivel (Wortley, 2012). El segundo, y no por eso menos importante, tiene que ver con las subjetividades de las infancias y juventudes que transitan por estos constructos de enseñanza y los estadios madurativos. Por último, resta mencionar aquellas representaciones que los docentes han ido construyendo sobre las y los estudiantes que egresan e ingresan al nivel siguiente. Estas conllevan prácticas de enseñanza que hacen más o menos fluido este tránsito interniveles.

Transiciones educativas en clave juvenil

Una de las premisas de las transiciones juveniles hacia el nivel superior es que los sujetos experimentan estos procesos de manera individualizada particularizándose estos cursos vitales, pero no dejando de estar aislados del contexto histórico, que transforma y configura —de alguna manera— estos procesos. En esta línea y, desde una perspectiva sociocultural, Dávila León (2004) afirma que en estos procesos transicionales intervienen condicionantes del tipo sociedad-época. Entiende que estos tránsitos son plurales y se encuentran influenciados por las

estructuras sociales en las que el sujeto puede apropiarse, acumular y transferir distintos capitales recibidos, como los sociales, económicos, culturales y simbólicos. Es así que este autor propone analizar estos pasajes desde dos vertientes. La primera, a partir de la transición como movimiento y como proceso, donde los itinerarios visibilizan las historias vitales de las juventudes, y reflejan las estructuras y los procesos sociales, para configurar tanto la propia individualidad como las relaciones que se dan entre estas estructuras y los entornos.

Al respecto, Reguillo Cruz (2000) sostiene que las posibilidades juveniles se diferencian según los condicionantes del contexto en el que están inmersas las personas. Estas condiciones impactan de manera única en las subjetividades de los jóvenes. Ante esa circunstancia, lo social se anuda a lo vital y los procesos contextuales se entrelazan de manera inédita en las biografías de aquellos sujetos que transitan una misma época. Es así que su singularización, desincronización y fragmentación son rasgos que se observan en las sociedades contemporáneas (Walther y Plug, 2006). Según Miranda y Corica (2018), el contexto donde se desarrolla la vida de las y los jóvenes, a la vez que *performa*, explica las transiciones. Por ello, para pensar a las juventudes como sujeto resulta indispensable tomar en cuenta los entramados históricos, sociales e institucionales en los que se desenvuelven.

En la actualidad, las juventudes escolarizadas cuestionan la lógica de linealidad "de la escuela al trabajo" en cuanto modelo dominante en el que se consumaban sus pasajes hacia la adultez. La lógica que se alineaba a tiempos propios de la era industrial, en contextos de pleno empleo, parece haber quedado obsoleta para varios sectores de la sociedad. Los pasajes son cada vez más individuales, no tan lineales y menos predecibles (Otero et al., 2018a). En la actualidad, las trayectorias juveniles se destacan por ser cada vez más inciertas, ya que los procesos educativos y laborales se yuxtaponen, entrelazan y, en algunos, casos se crean opciones más creativas que en generaciones anteriores.

De modo que, el modelo lineal y moderno que signó las transiciones juveniles en la actualidad es reemplazado por otro donde la complejidad, la diversificación y la desestandarización o individualización (Furlong y Cartmel, 2007; Du Bois Reymond y López Blasco, 2004) atentan contra la idea de una adultez estable. En este sentido, autores como Giddens (1984), Beck (1992) y Bauman (2003) hacen hincapié en que las y los jóvenes, quienes son impulsados a decidir en medio de un gran abanico de posibilidades, asumen individualmente los riesgos que en épocas anteriores eran asumidos en forma colectiva por las instituciones societarias.

Estos pasajes se volvieron más extensos e inestables, y se han generado así mayores trayectorias de vulnerabilidad (Sanderson, 2019); las limitaciones para el colectivo juvenil prevalecen por sobre las oportunidades, lo que impide las posibilidades de emancipación (Corica et al., 2022b). En este sentido, permanecer en

el sistema educativo es, cada vez más, una tendencia consolidada en las generaciones actuales, por lo que se complejizan los pasajes hacia la autonomía plena. Este fenómeno liga la dificultad de inserción al mercado laboral que da cuenta de dicha prolongación educativa (Boquin, 2019), pues sus estadías se alargan tanto en el nivel secundaria como en el superior. Esto implica el ensayo de múltiples pasajes dentro del sistema educativo en cuanto alternativas de sostenimiento de un proyecto educativo. Por otro lado, obliga a las juventudes a permanecer en el seno parental, con lo que se dificulta el ejercicio de determinados roles societarios propios de la adultez.

Transiciones educativas interniveles secundario-superior

La legislación argentina define a la escuela secundaria como el nivel obligatorio desde 2016, con lo que se ha promovido así una mayor masificación del nivel[2] en las últimas décadas. Esto da lugar a incrementos de las credenciales educativas en la inserción laboral. Este evento termina impactando en mayores demandas hacia la elección de continuar estudiando en carreras de nivel superior. En este sentido, las juventudes se encuentran frente a una oferta educativa heterogénea en el nivel superior, pues se ven interpeladas a las expectativas educativas postsecundarias que les ofrece el entorno. Por lo tanto, la finalización de la escuela secundaria conlleva una discontinuidad no solo temporal, sino institucional y personal, por lo que es en este contexto de decisiones y elecciones donde algunos jóvenes se sienten desorientados. Ahora bien, este desajuste entre lo realizado y lo esperado posegreso lleva a estas nuevas generaciones a renovarse y ser creativos tanto en sus elecciones como en sus respuestas asumidas durante estos procesos transicionales (Corica et al., 2022b). A esta situación se suman expectativas laborales más inestables que influyen en una mayor desorientación. Así pues, el colectivo juvenil se plantea la necesidad de avanzar con la institucionalización de los dispositivos que acompañan sus transiciones juveniles hacia el nivel superior o mundo laboral (Boquin, 2020b).

Por otro lado, son reconocidas ciertas prácticas que facilitan el proceso de delimitación de sus elecciones postsecundarias, las cuales pueden ser charlas con docentes, con personas del grupo familiar que son referentes, e incluso en espacios de orientación vocacional-ocupacional, diseñados para que puedan reconocer y explorar las diversas propuestas existentes (Rascovan, 2013). En este sentido, son fundamentales los dispositivos institucionales de acompañamiento

[2] Según los censos nacionales de población argentina, la evolución de la tasa neta de escolarización del nivel medio o secundario marca una pronunciada curva ascendente a partir de mitad del siglo XX. Esta va desde el 24.5 % en 1960, pasando por el 38.8 % en 1980, ascendiendo a 68.5 % en el 2000 y continuando hacia el 87.9 % en 2010. Cabe aclarar que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206/2006 este nivel se constituye como obligatorio para todos(as) los(as) jóvenes argentinos(as).

sociopedagógico a estas transiciones interniveles, pues así se adquirieren configuraciones variadas. Esta diversidad de espacios de acompañamiento al momento del egreso resulta muy importante en la orientación y delimitación de planes postsecundarios y posibilidades de inserción laboral. Mientras que el estudiantado reconoce estas instancias como funcionales, también se explicitan fuertes demandas en cuanto a una mayor presencia de estos dispositivos, como talleres y charlas con profesionales y especialistas (Boquin, 2020a).

Aunque se reconocen los avances normativos, hoy en día aún falta mucho por mejorar en la financiación para que estos espacios y dispositivos sean institucionalizados y así ayuden especialmente a la articulación interniveles.

Sobre los abordajes metodológicos

Se presentan los hallazgos de las dos investigaciones realizadas en el contexto argentino actual sobre pasajes secundario-superior poniendo el acento en aquellos tránsitos estudiantiles. Para esto se retoman reflexiones derivadas de una investigación que mapea la existencia de soportes de acompañamiento del nivel superior en argentina desde los 90, por lo que se destaca la puesta en marcha y extensión de becas económicas, así como, en el último periodo, la expansión y diversidad de soportes ideados para acompañar los tránsitos durante los primeros años de universidad y viabilizar la finalización del nivel superior desde universidades del conurbano bonaerense. Estas conclusiones derivan, en parte, de un proyecto sobre el tránsito de la escuela secundaria a la universidad y los dispositivos de acompañamiento en jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA),[3] realizado en la Universidad del Salvador,[4] cuyo objetivo principal fue el análisis de los programas de acompañamiento de las trayectorias educativas desde las instituciones. Es decir, se centra en los dispositivos estudiantiles como herramientas fundamentales para acompañar y sostener los itinerarios de formación en el nivel de educación superior.

La propuesta metodológica del proyecto se basa en un diseño que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, y se trata de un estudio donde se avanza en la exploración de estos procesos buscando conocerlos mejor. A su vez, se incorporaron diversos indicadores de rendimiento interno del sistema de educación superior, su articulación con el nivel precedente, así como revisiones sobre investigaciones recientes sobre esta temática. La evidencia empírica constó de 12 entrevistas a profundidad con directivos a cargo de áreas de ingreso a la universi-

[3] El AMBA es la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires más 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una megaciudad que contiene el 37 % de la población argentina.

[4] En conjunto con el proyecto denominado Desvinculaciones y Revinculaciones Educativas. Un Estudio sobre los Procesos de Interrupciones Escolares con Jóvenes de Escuela Secundaria en el Gran Buenos Aires, que se realiza en el Flacso Argentina y en la Usal, periodo 2023-2024.

dad denominadas de distinta forma: "vinculación educativa", "bienestar estudiantil" e "ingresos". Los y las referentes entrevistados pertenecen a universidades nacionales del conurbano bonaerense, ubicadas en el territorio del AMBA (Corica et al., 2022a; Otero et al., 2023).

La segunda investigación propone un abordaje de la multiplicidad transicional que experimentan los jóvenes que se encuentran instalados en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) de dos ciudades de la provincia de Buenos Aires: Bahía Blanca y Tandil. Estos emigraron allí luego de su paso previo por formatos universitarios no culminados. Este análisis se realizó con base en una investigación doctoral sobre transiciones educativas desde la universidad a los Institutos de Educación Superior. La elección de las ciudades obedece a criterios vinculados con el tamaño, la estructura socioeconómico-laboral y la presencia de oferta educativa de nivel superior. En primer lugar, ambas localidades se consideran aglomerados urbanos intermedios (entre 50 mil y 1 millón de habitantes) siendo ciudades cabeceras de partidos homónimos. En cuanto al aspecto socioeconómico-laboral, Bahía Blanca es una ciudad portuaria con una fuerte impronta de los sectores comerciales, industriales y agropecuarios. Por otra parte, Tandil cuenta con una importante industria de servicios orientada al turismo, que se complementa con actividades del sector manufacturero, agropecuario, transporte y comunicaciones. Por último, se tuvo en cuenta la significativa cantidad de universidades nacionales y diversidad de ISFDyT de gestión estatal nucleados en las referidas localidades.

En el marco de esta investigación, se realizaron entrevistas a profundidad a estudiantes de los últimos años de las carreras dictadas en estas instituciones: 15 a estudiantes de Bahía Blanca y 12 a estudiantes de Tandil, con un total de 27. En ellas se les consultó sobre las experiencias de abandono y reinserción, así como los motivos del pasaje de la universidad a los institutos o viceversa. Estas entrevistas se realizaron entre 2018 y 2023 en las mencionadas localidades. La selección para definir la muestra fue considerando distintas variables: género autopercibido, lugar de residencia de la familia de origen, la combinación educación y trabajo (productivo y reproductivo) y si recibían becas o subsidios del Estado. Fue así que este grupo transmitió sus perspectivas en torno a los distintos factores que moldearon su tránsito desde la secundaria hasta el nivel superior y pusieron énfasis en la reconstrucción de sus recientes transiciones dentro del nivel superior.

Transiciones y soportes de acompañamiento en el tránsito universitario

Como señalan Benza y Kessler (2021), Argentina se posiciona en Latinoamérica como un país que sostiene trayectorias escolares más consolidadas y extensas a la vez que la tasa de deserción y graduación en el nivel universitario resultan problemas estructurales que afectan el derecho a la educación. Actualmente, en el

país hay 55 universidades nacionales, por lo que diversos autores sostienen que la masificación del nivel superior a lo largo de todo el territorio consumó la posibilidad de que jóvenes de otros sectores que no habían ingresado antes a este nivel y que son de zonas más vulnerables puedan acceder (Carli, 2012; Ezcurra, 2019, Merbilhaá, 2021). En Argentina, la expansión de carreras universitarias[5] se produce en un sistema que, además de masificado, es heterogéneo, diversificado e inconexo, con instituciones disímiles y con un perfil de estudiantes variado, como señalan Naidorf y Perrotta (2010).

Al considerar los avances de la legislación vinculados con la obligatoriedad de la escuela secundaria y la proclamación de la Ley de Educación Superior N.º 24.5216 —que tiende al establecimiento de prácticas de acompañamiento estudiantil universitario—, se ha generado una gama de intervenciones que acompasan los pasajes desde la secundaria hasta la universidad y suelen actuar como soportes en cuanto acompañamientos socioeducativos dentro de las transiciones hacia o en el interior del tramo universitario. Si bien no resultan novedosas del todo, dado que las transferencias monetarias o becas estudiantiles existen desde los 90, se trata de que estas están centradas en estimular el estudio de los alumnos de escasos recursos para favorecer transiciones exitosas. No obstante, con el tiempo, se han ido diseñado, ampliando o poniendo en práctica otras modalidades de apoyo y acompañamiento, por lo que se ha diversificado el mapa de acciones e intervenciones en el territorio nacional.

En este último sentido, puede decirse que, en el marco de las políticas educativas, si bien no han dejado de contemplarse las becas monetarias, el panorama y la conceptualización respecto a los factores que influyen tanto en la continuidad como en una graduación exitosa del tramo universitario, incluyen posibilidades que tienen que ver con la posibilidad de realizar una carrera universitaria. En este punto se vuelven fundamentales los aportes esgrimidos por Bourdieu y Passeron (2009), siendo cada vez más evidentes, en la diversificación del estudiantado, las desventajas que acumulan los allegados al campo educativo por diferencias en torno a la acumulación capital cultural con respecto a quienes lo heredan. A esto se le suman otros aspectos, como la heterogeneidad en la formación del nivel secundaria y grupos que provienen de distintos sectores sociales (García de Fanelli, 2021; Pierella, 2011).

Algunas investigaciones previas han mostrado que las transiciones hacia la educación superior están determinadas por los distintos soportes con los que cuenta la población joven. Estos mecanismos reflejan tanto los condicionantes

[5] La matrícula estudiantil que concurre a las universidades argentinas ha sufrido un fuerte incremento en el volumen de alumnos y alumnas en las últimas décadas, pasando de 489 431 estudiantes, en 1975, a 2 318 255, en 2020, con lo que se alcanza en la actualidad una cobertura del 55 % en la población de entre 18 y 25 años. (DIU, 2020).

[6] Véase Ley n.º 24.521: https://www.coneau.gob.ar/archivos/447.pdf

educativos como los contextos familiares y sociales que operan como recursos durante dichos tránsitos interniveles (Otero et al., 2018b). Asimismo, se ha señalado que otros apoyos, como los derivados de las políticas públicas —en particular las educativas— también pueden favorecer trayectorias más democráticas y atenuar la influencia del origen familiar en las oportunidades educativas (Otero et al., 2023).

En el último periodo se sumó el contexto de pandemia[7] que impuso repensar iniciativas diferentes para asegurar la continuidad pedagógica en tiempos de virtualidad forzosa. A partir de esta dirección, las universidades nacionales evidenciaron iniciativas de inclusión digital para mantener la continuidad educativa. Aunque el debate de la virtualización de la educación superior, de acuerdo con expertos como Rama (2018), ya existía desde hace varias décadas (desde los 80); durante el intervalo del covid-19 se evidenció fuertemente (Corica et al., 2022a, p. 56).

A pesar de que el componente tradicional en cuanto dispositivos de acompañamiento estudiantil en el nivel superior ha estado representado por la modalidad de transferencias monetarias, a inicios del siglo se han implementado diferentes programas de becas nacionales orientados a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de este nivel (Marquina y Chiroleu, 2015; Corica et al., 2022a).

En términos históricos, hacia mediados de los 90, surge el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), dirigido a jóvenes que habían terminado la secundaria y estaban cursando una carrera en la universidad. Años más tarde, se creó el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), y el Programa Nacional de Becas de Grado del Área Tic (PNBTICS).[8] Estos programas tuvieron como objetivo mejorar la retención estudiantil y la *performance* educativa en las áreas consideradas prioritarias y estratégicas para el desarrollo económico y productivo. Posteriormente, surge el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (Progresar),[9] y en 2021 se crean las Becas Manuel Belgrano, con el objetivo de incentivar el estudio de carreras estratégicas.[10]

Tras este recorrido histórico, surge la interrogante sobre la existencia de algún tipo de seguimiento que permita evaluar los efectos de las transferencias monetarias en las trayectorias educativas de los estudiantes. En este sentido, García de

[7] En el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), la digitalización impuesta puso en evidencia las disparidades educativas que se hicieron patentes por la carencia de acceso a equipos o conexiones de datos.

[8] Ambos programas estaban dirigidos a jóvenes menores de 28 años, que se encontraban cursando carreras consideradas prioritarias o estratégicas, siendo los criterios de selección las características socioeconómicas familiares en conjunto con criterios meritocráticos (Corica, 2025).

[9] El Progresar continúa vigente desde 2016 agrupando a las Becas Bicentenario. Cabe señalar que las disciplinas que son parte de estas becas reciben una dotación mensual mayor que otras carreras no consideradas esenciales.

[10] Este subsidio concede una suma superior a las becas Progresar y está orientado a estudios específicos que son catalogados como ámbitos esenciales. De cierto modo, esta ayuda financiera suplantaría las Becas Bicentenario e integraría nuevas formaciones antes no contempladas. Otra modificación relevante es que el importe que obtienen los alumnos equivale a dos cargos de ayudantía de segunda en una universidad, con lo que se estableció un antecedente para la variabilidad de los montos (Argentina.gob.ar, 2021).

Fanelli (2021) señala que no se dispone de información suficiente acerca de la influencia de las becas en dichas trayectorias. La ausencia de datos longitudinales que integran la experiencia educativa de las juventudes a lo largo del tiempo dificulta tanto el monitoreo de los beneficiarios como la evaluación precisa del impacto real de estas transferencias en sus recorridos académicos. Ante este panorama, la autora sostiene que, debido al bajo monto de los apoyos económicos, las becas incidirían principalmente en el acceso a la educación, sin traducirse necesariamente en mayores niveles de permanencia o graduación, especialmente entre los jóvenes de sectores más vulnerables o con menores capitales culturales y económicos.[11] En relación con ese punto, y en línea con los autores, consideramos que estas transferencias son necesarias, aunque insuficientes. Ante la mencionada falta de políticas de evaluación de impacto, se vuelve difícil aseverar en qué punto estas becas constituyen un insumo clave para la vida estudiantil de las y los jóvenes que hacen uso de ellas o si posibilitan —para muchos de ellos— estudiar sin tener que salir a trabajar, y así garantizar de alguna manera el derecho a la educación, especialmente en los estudiantes de bajos ingresos económicos (Otero et al., 2023).

A pesar de que los programas monetarios de acompañamiento a las trayectorias educativas en el nivel universitario son de larga data en el país, en el último periodo, las universidades nacionales también han dado cuenta de una nueva gama de combinaciones de apoyos tanto sociales como académicos y monetarios, a modo de dar respuesta a las lecturas hechas sobre las necesidades significativas de los perfiles de sus estudiantados.

En esta dirección, como puntos de encuentro entre las universidades consultadas, hallamos que un aspecto importante por trabajar es la vinculación entre el egreso de la escuela secundaria y la universidad. Ezcurra (2011) afirma que la desconexión entre las distintas lógicas institucionales, las disímiles prácticas educativas y las solicitudes cognitivas de ambos niveles se vuelven un gran desafío. Esta autora también menciona las tutorías y otros dispositivos de acompañamiento pedagógico al inicio de las trayectorias universitarias, que contribuyen a nivelar y favorecer la inclusión en el nuevo nivel.

Por su parte, los programas de becas nacionales (Progresar y Manuel Belgrano) siguen estando presentes y se complementan con iniciativas particulares de cada universidad que buscan fortalecer el apoyo financiero estudiantil (por ejemplo, becas para materiales de estudio). Además, a pesar de las diferencias existentes, la mayoría de las instituciones manifestaron interés en desarrollar una base de datos que proporcione mayores certezas sobre los impactos de este tipo de iniciativas en los diversos itinerarios estudiantiles.

[11] Esa idea también es planteada en otros estudios (véase Marquina y Chiroleu, 2015).

Otro aspecto relevante consiste en la puesta en marcha de innovadoras iniciativas universitarias en cuanto abordajes contemporáneos sobre temáticas que exceden lo estrictamente académico. Es así que comienzan a llevarse adelante prácticas novedosas orientadas a performar el *habitus* estudiantil con otros elementos, como las cuestiones de género, violencias, discapacidades, salud mental y deportes. Todo esto, en pos de la inclusión de una pluralidad de perfiles estudiantiles. En síntesis, del análisis surge que las universidades creadas en los últimos años asumen como eje central el derecho a la educación superior, así como mejorar el acceso y las desigualdades de origen.

Asimismo, las personas entrevistadas para esta investigación coinciden en que los programas y las políticas implementadas deberían ir más allá del acompañamiento monetario; también sería relevante que ayuden con dispositivos que sean inclusivos y niveladores en la propuesta pedagógica educativa.

Transiciones educativas juveniles: de la universidad a los Institutos Superiores

En relación con las trayectorias educativas de los jóvenes en la educación superior, se advierte que estas suelen caracterizarse por avances y retrocesos, así como por periodos de espera que generan desvíos entre las modalidades universitarias y los ISFDyT. Esta dinámica ha cobrado mayor relevancia en los últimos años, por lo que en 2019 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) implementó un nuevo indicador denominado *tasa de cambio entre ofertas académicas*. Este permite medir la movilidad de los estudiantes entre carreras universitarias pertenecientes a distintas áreas del conocimiento. Los datos muestran que más del 20 % de los estudiantes cambia de carrera durante su segundo año, y que, de ellos, cerca del 10 % opta por una oferta académica perteneciente a una rama diferente de la inicialmente elegida. Estos resultados evidencian nuevos patrones en los tránsitos educativos dentro del nivel superior y ofrecen información valiosa sobre las dinámicas internas del sistema universitario, aunque persiste la necesidad de profundizar en el análisis de su articulación con los ISFDyT.

Algunos proyectos educativos juveniles en el nivel superior, trazados por algunos grupos estudiantiles, en un inicio, pueden verse afectados por valoraciones, representaciones y tendencias que conllevan al abandono de las propuestas universitarias, luego, estas continuidades educativas se reanudan en formatos tradicionalmente denominados *terciarios.*

Desde la literatura especializada, los ISFDyT son reconocidos como propuestas que dan mayores posibilidades de continuar estudiando a sectores juveniles de bajos ingresos y que quedan desplazados de la educación superior (Álvarez y Dávila, 2005; Sigal y Wentzel, 2005).

A pesar de que en el marco normativo las universidades y los ISFDyT coexisten, este ordenamiento binario en la práctica se da a través de diferencias en varios aspectos. Una de las principales diferencias radica en el número y el alcance que tienen en la población estudiantil: los ISFDyT son significativamente más numerosos que las universidades, aunque estas últimas concentran el 70 % de la matrícula de ese nivel. Otra distinción fundamental se encuentra en ciertos aspectos institucionales, académicos y administrativos. A diferencia de las universidades, los ISFDyT carecen de órganos de participación estudiantil y docente en el Gobierno, así como en la definición de planes de estudio, lo que genera una mínima autonomía académica y un autogobierno al depender de las autoridades provinciales de educación.

Se podría afirmar que algunas de estas diferencias han impactado en las trayectorias académicas de un colectivo juvenil que migra desde la universidad hacia los ISFDyT. Estos itinerarios se vieron influenciados por diversos factores que incidieron en la construcción de experiencias estudiantiles, así como en la permanencia y la culminación de estos formatos educativos de nivel superior (Navarro Ramírez, 2013). Teniendo en cuenta esa premisa fue que se entrevistó a estudiantes que están transitando actualmente por los ISFDyT de las localidades de Bahía Blanca y Tandil, quienes emigraron allí luego de su paso previo por formatos universitarios.

Este grupo identifica diversos factores que influyeron en su decisión y destacan en primer lugar aquellos de carácter personal. Garbanzo Vargas (2007) señala que los condicionantes personales emergen de las "interrelaciones [que] se pueden producir en función de las variables subjetivas en interacción con las variables sociales e institucionales" (p. 47). Desde esta mirada, los y las estudiantes experimentan un desajuste entre sus expectativas educativas y la oferta universitaria disponible en sus territorios, lo que pone de manifiesto tanto una falta de orientación vocacional como las dificultades de adaptación a las nuevas rutinas cognitivas y académicas que demandan esos entornos.

Para muchos estudiantes, las dinámicas propias del funcionamiento universitario resultan burocráticas y complejas, en gran parte debido a la ausencia de dispositivos de acompañamiento o seguimiento administrativo y pedagógico. La gestión del tiempo y de los espacios también representa un obstáculo para su permanencia en la universidad. Además, las distancias entre los distintos centros donde se imparten las carreras agravan las dificultades para quienes deben compatibilizar el estudio con el trabajo o con las responsabilidades de maternidad o paternidad.

En contraste, aquellos que se integran a los ISFDyT destacan que el clima institucional de estos espacios, percibido como más cercano y familiar, favorece la continuidad y la permanencia en el nivel superior. Esta particularidad coincide con lo señalado por Frigerio at al. (1992), quienes describen la cultura institucional de

estos recintos como más próxima, con una circulación de información de tipo informal y vínculos afectivos más estrechos.

Y, en este contexto, los alumnos perciben la institución superior como una extensión del colegio, por lo que sobresale esta característica de "secundarización", indicada por Tenti Fanfani (2010), como modelos más infantilizados o cercanos a la escuela secundaria (Southwell, 2011). La coincidencia curricular, determinada por la periodicidad anual de las asignaturas, la estructura horaria por tandas, la constitución de cohortes pequeñas y el desarrollo de sesiones en un único recinto-aula, junto con la inclusión de tutores, aparenta impulsar la persistencia de estos esquemas educativos. Estas alternativas posibilitan que ciertos segmentos juveniles tengan un mejor aprovechamiento del tiempo en su rutina cotidiana.

Por su parte, los estudiantes que deciden trasladarse a los ISFDyT valoran positivamente tanto el diseño curricular como el enfoque pedagógico y la dinámica institucional, los cuales consideran más atractivos que los de la estructura universitaria. Alliaud y Feeney (2014) señalan que las orientaciones político-normativas de este tipo de formación, centradas en la práctica pedagógica y en la incorporación temprana de experiencias docentes, contrastan con la organización de los profesorados universitarios, donde la aplicación práctica suele relegarse a las etapas finales del trayecto formativo. Esta distancia entre teoría y práctica en la universidad constituye un factor que influye en los desplazamientos de estudiantes hacia los ISFDyT.

Por último, en el levantamiento de datos realizado, la población joven estudiada menciona que este pasaje del nivel secundario al superior se profundizo con la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de covid-19. En el país, se suspendieron las clases presenciales durante 2020 y gran parte en 2021. Este suceso no dejó de estar presente en los relatos de estos(as) jóvenes quienes transitaban sus primeros años por la universidad. La pandemia profundizó la dificultad de continuar estudiando en estos procesos de "virtualidad-reactiva-forzada" (Araujo, 2020, p. 5), en los que se trastocaron las decisiones juveniles cambiando los cursos de sus trayectorias educativas a otros circuitos de formación.

Esto se verifica entre aquellos que cursaron sus estudios bajo la modalidad de virtualización, lo cual los forzó —en muchos casos— a efectuar interrupciones, periodos de pausa y desvíos en sus trayectorias, circunstancias que se intensificaron con la exacerbación de limitaciones materiales. Así pues, las medidas educativas puestas en marcha en este escenario no bastaron para prevenir estas alteraciones en los derroteros educativos, ya que fue imperativo otorgar preeminencia a las exigencias familiares y la ausencia de equipos tecnológicos y electrónicos para asistir a clases, incrementando aún más las disparidades de origen (Lonac et al., 2020). Es así como ciertos jóvenes identifican estas coyunturas como factores influyentes en la determinación de desertar y trasladarse hacia los ISFDyT.

A modo de cierre

Como se menciona a lo largo del capítulo, los procesos transicionales se caracterizan por ser instancias de adaptación y acomodamiento, aunque en algunos casos no logran ensamblarse con las expectativas y los proyectos de vida de los jóvenes por varios factores, entre ellos la falta de gradualidad y cohesión con la que se viven esos cambios mientras cursan los diferentes niveles educativos. A su vez, como afirma Alzamora (2018), los tránsitos interniveles, aparte de encontrarse normativamente encuadrados por las legislaciones vigentes en cada país, conjugan una multiplicidad de aspectos: sociofamiliares, curriculares, organizaciones, pedagógicos y de tipo espacio-temporal. Es decir, la idea procesual de las transiciones, en la que la dimensión temporal se vincula con las dinámicas socioinstitucionales y las particularidades de las y los estudiantes junto a sus familias abre la pregunta en torno a los impactos de estos pasajes en las trayectorias de vida de las juventudes.

En este sentido, los cambios en los ritos de pasaje reconfiguran las formas de los tránsitos por el sistema educativo. Existe mayor incertidumbre y nuevas elecciones de continuidad educativa, ya que se verifica más simultaneidad de carreras o carreras en distintos niveles educativos ofrecidas por una multiplicidad de perfiles institucionales. Cada vez más, estos pasajes se dan de forma procesual, aunque no para todos por igual. Para algunos se dan procesos que se centrarán en movimientos anclados en deseos y elecciones individuales de forma biográfica, y para otros serán procesos que reproduzcan posiciones en la estructura social, al reflejar el peso de los condicionantes materiales y simbólicos en sus trayectorias de vida y biografías.

Ahora bien, el desafío pendiente es conocer cómo se dan estos ritos delimitados por procesos transicionales educativos en distintos grupos sociales juveniles, ya que a partir de estos primeros análisis se da cuenta de su mayor extensión e inestabilidad si los comparamos con los que acontecían en generaciones anteriores. En estos escenarios aparecen trayectorias de vulnerabilidad que complejizan los pasajes hacia la autonomía plena, las que en definitiva atentan contra la idea de una adultez estable. Muchas veces este abanico de posibilidades impulsa a las y los jóvenes a asumir mayores riesgos en las elecciones individuales. Esto implica el ensayo de múltiples pasajes dentro del sistema educativo en tanto alternativas de sostenimiento de un proyecto socioeducativo. Por otro lado, obliga a las juventudes a permanecer en el seno familiar dificultando el ejercicio de determinados roles societarios propios de la adultez; todas estas vivencias están enmarcadas por sentimientos de desorientación e incertidumbre.

Por lo tanto, las transiciones educativas constituyen una conceptualización que viene a poner luz sobre sombras teniendo en cuenta las experiencias educativas

juveniles mencionadas. Es por esto que en el presente capítulo se visualizan estos cambios entre ciclos, niveles y etapas de la vida estudiantil, lo que comienza a ser relevantes de investigar y conocer. En este marco, y a partir de lo analizado es que se puntualizan algunos hallazgos que son centrales para la reflexión sobre las transiciones educativas juveniles.

Hallazgos y paradojas

En cuanto a los datos recopilados en las investigaciones presentadas surge el planteamiento de que algunos jóvenes demandan mayores niveles de institucionalización de prácticas sociopedagógicas de acompañamiento a sus transiciones hacia el nivel superior o el mundo laboral. Es decir que los referentes familiares y docentes significativos para las y los estudiantes resultan clave en estos procesos transicionales, en los que sus experiencias mediadas por sus vínculos interpersonales adquieren relevancia para su constitución subjetiva, así como para la delimitación de procesos identitarios y proyecciones educativas y laborales a futuro.

En relación con los dispositivos institucionales, el estudiantado destaca aquellos vinculados con procesos de orientación vocacional-ocupacional en sus distintas configuraciones. Aunque el colectivo estudiantil reconoce como favorecedoras a dichas instancias también expresa la necesidad de una mayor presencia de estos espacios. Estas demandas encaminan el debate en torno a institucionalizar las prácticas y las políticas de articulación interniveles y políticas públicas más democráticas que acompañen y reduzcan el efecto del origen familiar en sus trayectorias.

Ahora bien, pareciera entonces que las políticas públicas son fundamentales, aunque insuficientes. La existencia de becas universitarias refleja el reconocimiento de que no todos los estudiantes disponen de los mismos recursos para afrontar los tránsitos por el nivel superior. En este sentido, resulta esencial fortalecer el apoyo económico para aquellos con menores oportunidades, dado que el monto actual de estas transferencias monetarias es insuficiente. Tal como señalan Marquina y Chiroleu (2015), su impacto se limita principalmente al acceso, sin garantizar la permanencia ni la graduación de este colectivo en situación vulnerable o con escasos capitales culturales y económicos.

Otro punto importante consiste en considerar que las transiciones interniveles desconocen los códigos, las prácticas pedagógicas y las demandas de la escuela secundaria con las instituciones del nivel superior, lo que implica un desafío de articulación territorial y regional. Por otro lado, la relevancia de un ambiente familiar en las instituciones sería un factor que favorecería la permanencia en ciertas instituciones y, por lo tanto, habría mayores oportunidades para finalizar esos trayectos educativos.

Otro hallazgo interesante es que, a pesar de la relevancia de la creación de la tasa de cambio entre ofertas académicas, elaborada por la Secretaría de Políticas Universitarias, esta no alcanza para registrar los cambios intranivel superior, ya que no capta los cambios y las migraciones entre los ISFDyT.

Por último, cabe señalar que el contexto del covid-19 influenció en las discontinuidades, los cambios y las desvinculaciones educativas, lo que refleja que los condicionamientos contextuales son aspectos relevantes en los procesos transicionales.

Retos futuros teóricos y de investigación

Históricamente, podría decirse que las políticas implementadas para el acompañamiento de las transiciones inter e intraniveles educativos fue complejizándose y diversificándose con el objetivo de promover una mayor heterogeneidad en los procesos. Esto lleva a reflexionar y preguntarse no solo sobre la influencia de dispositivos y políticas aplicadas, sino también por las distintas posibilidades de cada institución en términos de recursos, presupuestos, entre otros aspectos. La extensión de la heterogeneidad resulta clave para seguir reflexionando sobre alcances, disparidades, asimetrías, y nuevas búsquedas de soportes de acompañamiento.

Si bien se han desarrollado algunas iniciativas de articulación secundaria-nivel superior, su implementación suele darse de manera fragmentada y discontinua. Esto se debe a que su operativización depende, muchas veces, de recursos económicos estatales o de las cooperadoras de las instituciones secundarias. Estas prácticas se fueron incorporando a actividades de extensión, con lo que se generó aún más conocimiento y reflexión en torno a la construcción de espacios de vinculación de contenidos curriculares, estrategias metodológicas y modelos pedagógicos. Estos cambios y mejoras en la articulación contribuirán a cimentar lo procesos de pasaje en contextos socioculturales distintos y dar un paso para la concreción de expectativas postsecundarias.

Finalmente, es importante señalar que la implementación de políticas educativas inter e intraniveles solo tendrá un impacto significativo si se complementa con el diseño y la ejecución de políticas redistributivas. Estas deben orientarse a reducir las desigualdades estructurales y fomentar la generación de empleo juvenil de calidad, así como el acceso igualitario a oportunidades educativas. Esta situación y la ausencia de un ente regulador podría estar afectando la autonomía y capacidad de elección de la juventud, lo que influye de manera negativa en el ejercicio pleno de su ciudadanía.

Referencias

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior en Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 1*(1), 125-134. https://es.scribd.com/document/868458656/Alliaud-Feeney-Formacion-Docente-en-el-nivel-superior-RELAPAE

Álvarez, M. y Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina. *Universidad de Belgrano*. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/366/141_alvarez.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Alzamora, S. (Coomp.) (2018). *Miradas sobre las transiciones en el sistema educativo provincial*. Universidad Nacional de La Pampa.

Araujo, S. M. (2020). El desarrollo del currículum universitario en tiempos de COVID 19: oportunidad y contrariedad. *Trayectorias Universitarias*, *6*(10), 1-12. https://doi.org/10.24215/24690090e027

Argentina.gob.ar. (2021, 13 de julio). *Más de 770 mil estudiantes ya reciben la Beca Progresar*. https://www.argentina.gob.ar/noticias/mas-de-770-mil-estudiantes-ya-reciben-la-beca-progresar

Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (55), 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo xxi.

Beck, U. (1992). From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment. *Theory, Culture & Society, 9*(1), 97-123. https://doi.org/10.1177/026327692009001006

Bendit, R. (2006). La posible contribución de los diferentes sectores sociales a la producción de conocimiento de los jóvenes. En Milmeister, M. y Williamson, H. (Eds.), *Diálogos y redes. La organización de intercambios entre los jóvenes actores sobre el terreno* (pp. 125-146). Editions Scientiphic Phi.

Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas.* Siglo xxi.

Boquin, M. S. (2019). *Contracultura universitaria. Miradas desde las expectativas juveniles en consonancia con tendencias migratorias hacia los Institutos Superiores.* [Ponencia] II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública, Democracia, Derechos y Justicia Social (pp. 1324-1339). https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/10281149

Boquin, M. S. (2020a). Entre vivencias juveniles y expectativas postsecundarias: la demanda de articulación interniveles como política pública contribuyente a la democratización del nivel superior. *Políticas Educativas-PolEd, 13*(2). https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107360

Boquin, M. S. (2020b). *¿Y ahora qué sigue? Las expectativas de inserción laboral y/o educativa de las juventud(es) próximos/as a egresar de escuelas secundarias comunes de gestión estatal de Bahía Blanca*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Sur] https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4906/BOQUIN%20M.S._TESIS.pdf?sequence=5&isAllowed=

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Siglo xxi.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo xxi.

Casal, J., Garcia, M., Merino, R. y Quesada, M. (1996). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers, 79*, 21-48. https://papers.uab.cat/article/view/v79-casal-garcia-merino-quesada/pdf-es

Corica, A. M. (2025). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires. Repositorio Digital Institucional, Facultad de Ciencias Sociales]. https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/2363

Corica, A. M., Otero, A. E. y Merbilhaá, J. G. (2022a, mayo-agosto). Pasaje de la secundaria a la universidad: un estudio sobre los soportes de acompañamiento a jóvenes en la argentina. *Trabalho & Educação, 31*(2), 45-60. https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.41156

Corica, A. M, Otero, A. E. y Merbilhaá, J. G. (2022b, noviembre). Transiciones educación-trabajo: un seguimiento de jóvenes egresados en el Conurbano Bonaerense (Argentina). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(3), 79-99. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/206095

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década, 12*(21), 83-104. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004

Departamento de Información Universitaria. (2020). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Ministerio de Educación Argentina; Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Du Bois-Reymond, M. y López Blasco A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud, 65*(4), 11-29. https://injuve.es/sites/default/files/tema1.pdf

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Gluz, N. (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Universidad Nacional de General Sarmiento. https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/pdfs_ediciones/Admisión_a_la_universidad_y_selectividad_social-completo.pdf

Ezcurra, A. M. (Coord.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Frigerio, G., Poggi, M. y G. Tiramonti. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión.* Troqvel.

Furlong, A. y Cartmel F. (2007). *Young People and Social Change*. McGraw Hill.

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación, 31*(1), 43-63. https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252

García de Fanelli, A. G. (2021). Transición secundaria-universidad y egreso: desafíos para el logro de la equidad en la educación superior. En Marquis, C. (Ed.), *La Agenda Universitaria VI. Reflexiones sobre las universidades antes, durante y después de la pandemia* (pp. 27-66). Universidad de Palermo.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Polity Press.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.

Lonac, C., López Flores, C. y Torres, A. (2020). La Universidad de San Pablo-Tucumán ante la irrupción del covid-19: experiencias, reflexiones y proyecciones. En Falcón, P. (Comp.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad. Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 847-857). Universidad Nacional de Córdoba; Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, (43), 7-16. https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714003.pdf

Merbilhaá, J. G. (2021). *Modalidades de transición de la secundaria a la universidad: un estudio longitudinal sobre jóvenes egresados de la escuela secundaria en el AMBA (2011-2020).* [Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].

Miranda, A. y Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En Corica, A., Freytes, Frey A. y Miranda, A. (Comps.), *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (pp. 27-49). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16640/1/Entre_la_educacion_y_el_trabajo.pdf

Naidorf J. y Perrotta, D. (2010). La educación superior en Argentina. Algo de ayer, un poco de hoy y pistas de mañana. En Teodoro, A. (Ed.), *A educação superior no espaço iberoamericano. Do elifismo à internacionalização* (pp. 201-232). Edições Universitarias Lusófonas.

Navarro Ramírez, D. (2013). El proceso de observación: el caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *InterSedes, 14*(28), 54-69. https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v14n28/a04v14n28.pdf

Otero, A. (2011). La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(2). http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-otero.html

Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018a). Pluralidad de transiciones educación-trabajo y límites de la emancipación. *X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80443/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018b). Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas. *Temas de Educación, 24*(2), 192-209. https://doi.org/10.15443/tde1009

Otero, A., Corica, A. y Merbilhaá, J. (2023). Un estudio exploratorio sobre los soportes de acompañamiento a jóvenes de Argentina en su tránsito universitario. Confluencia de Saberes. *Revista de Educación y Psicología, 4*(8), 72-98. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4624

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Morata.

Pierella, M. P. (2011). El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior, 3*(3), 26-48. https://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf

Rama, C. (2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Debates y conclusiones sobre las ntic y la educación a distancia. *Universidades, 69*(78), 29-45. https://www.redalyc.org/journal/373/37358904005/html/

Rascovan, S. (2013). Las prácticas de la orientación educativa. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 188-196). Paidós.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.

Sanderson, E. (2019). Youth Transitions to Employment: Longitudinal Evidence from Marginalised Young People in England. *Journal of Youth Studies, 23*, 1310-1329. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1671581

Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania, 48*, 159-183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349094

Sigal, V. y Wentzel, C. (2005). Aspectos de la educación superior no universitaria. La formación técnico-profesional: situación nacional y experiencias internacionales. En Sigal, V. y Dávila, M. (Coords.), *La educación superior no universitaria argentina* (pp. 15-34). Siglo XXI.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa, 6*(1), 67-78. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf

Tenti Fanfani, E. (Coord.) (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Van Gennep, A. (1996). *Los ritos de paso*. Taurus.

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*. Fundación Bernard Van Leer.

Walther, A. y W. Plug. (2006). Transitions from School to Work in Europe: Destandardization and Policy Trends. En *New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 77-90). Wiley-Blackwell.

Wortley, C. E. (2012). *La articulación. Algunas ideas para reflexionar. Documento de desarrollo curricular*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Educación y patriarcado: conflictos en las trayectorias escolares femeninas

Enrique Martínez Curiel*
Andrea Bautista León**

Resumen

El propósito de este capítulo es analizar una serie de narrativas sobre las distintas experiencias y dificultades que enfrentan las mujeres durante su trayectoria como estudiantes universitarias. La investigación se sitúa en un contexto rural y rural-urbano de la región Valles de Jalisco, México, la cual ha sido poco explorada en los estudios sobre trayectorias universitarias. En este trabajo resaltamos los distintos retos que las mujeres van superando para enfrentar la estructura patriarcal desde el interior de las familias y de la sociedad con el fin de continuar su educación formal, que es vista por ellas como una forma de ascenso personal y de movilidad social.

Metodológicamente, nos situamos en el análisis de las narrativas desde una perspectiva de género, así como desde diversos paradigmas emanados de los feminismos. Estos nos permiten observar particularidades de las mujeres que provienen de un estrato social bajo, primordialmente, y que en la mayoría de los casos tuvieron que lidiar con las consecuencias de una estructura patriarcal en el medio rural y occidental del país. Entre los resultados obtenidos, destacan las estrategias creadas por las mujeres para sobrellevar un entorno hostil durante su ardua trayectoria escolar, en la que enfrentan tensiones generadas, no por la falta de acceso a las instituciones educativas, sino que vienen desde las creencias y los valores del núcleo familiar, que las frenan para continuar estudiando. Dentro de estas estrategias están la búsqueda de redes de apoyo fuera de la familia e identificar a la universidad como un lugar seguro donde pueden desarrollar su persona.

Palabras clave

Trayectorias escolares, estudios sobre familias, contextos rurales.

* Doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor-investigador en la Universidad de Guadalajara Centro de los Valles. enrique.mcuriel@academicos.udg.mx / https://orcid.org/0009-0001-8619-8649

** Doctora en Demografía Aplicada por la Universidad de Texas, en San Antonio. Maestra de tiempo completo e investigadora en Universidad La Salle México. andrea.bautista@lasalle.mx / https://orcid.org/0000-0001-9923-1009

Introducción

Durante las últimas décadas, ha habido un avance sustantivo en la cobertura de educación superior en Latinoamérica. Este fenómeno ha beneficiado el acceso de jóvenes de estratos sociales menos favorecidos, así como la incorporación de una importante cantidad de mujeres que durante muchos años permanecieron excluidas de este nivel educativo (Schofer y Meyer, 2005). En México, el alcance de la cobertura en las mujeres ha sido de tal magnitud que no solo se ha cerrado la brecha de género a favor de ellas, sino que esta se ha revertido en términos globales creando un escenario donde la matrícula universitaria es primordialmente femenina (Bautista, 2013). En términos generales, el que se observe una feminización de la matrícula no debe confundirse con el logro de la equidad de género, porque cuando se analizan los registros por campo de formación académica, se encuentra que las mujeres están inscritas principalmente en aquellas profesiones relacionadas con la enseñanza y los cuidados, mientras que los hombres están sobrerrepresentados en los campos tradicionalmente masculinos, como la construcción y las disciplinas STEM, *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) (Ordorika, 2015; Moreira, 2017).

Por otra parte, el proceso de feminización de la matrícula sí es una realidad, con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023) se calcula que, por cada 100 hombres, hay 114 mujeres estudiando el nivel superior para el periodo 2022-2023. Lo anterior esconde las dificultades que aún presenta un grupo importante de mujeres en las áreas rurales y rurales ampliadas para el acceso y la permanencia en la universidad. Esta situación de aparente avance generalizado ha sido denominada *velo de la igualdad* por la antropóloga Marcela Lagarde (2003), quien expone que, ante el avance legislativo en cuestión de género, ahora se presenta el reto de visibilizar a quienes aún enfrentan desigualdades estructurales derivadas de estereotipos y prejuicios de género, como es el caso de las mujeres que viven y conviven en sociedades rurales.

La feminización de la educación superior como detonante de tensiones ha sido explorada desde los estudios sobre la formación familiar al considerar que históricamente el patrón de emparejamiento responde a una hipergamia donde los hombres tienen un mayor nivel educativo, ocupacional y de estrato social en comparación con las mujeres. Esto se ve comprometido al incrementarse el volumen de mujeres que acceden al nivel superior y, por lo tanto, amplían sus aspiraciones ocupacionales (Blossfeld, 2009; Brinton y Lee, 2016; Durand y Martínez, 2009; Esteve et al., 2012; 2016; Van Bavel et al., 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, se estima que en la actualidad existe un vacío en la literatura

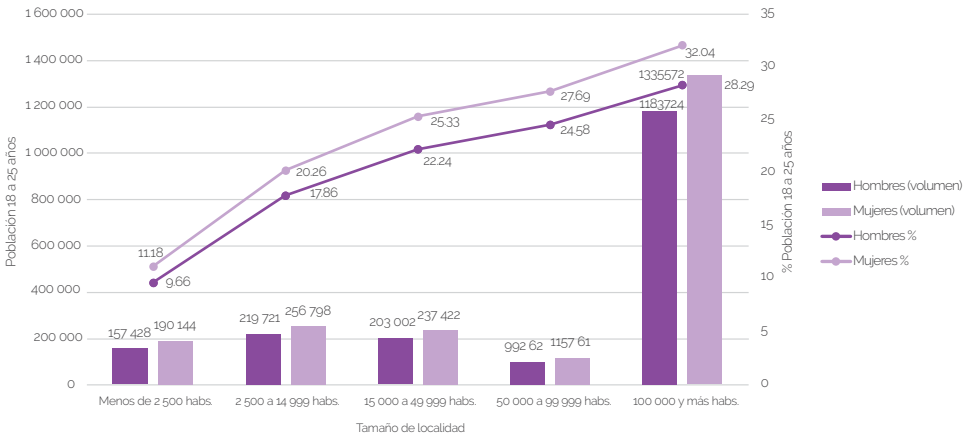
sobre las tensiones que causa la mayor escolarización de las mujeres dentro de las familias de manera general. El caso de las mujeres que viven en contextos rurales y que han sido expuestas en los últimos años a un mayor acceso para el nivel universitario, en comparación con los hombres, ha sido poco explorado, y es aquí donde centraremos nuestra atención.

El objeto de estudio de esta investigación se sitúa en las trayectorias escolares de mujeres provenientes de zonas rurales y semiurbanas del estado de Jalisco que accedieron a la universidad. Presentamos los hallazgos iniciando con el encuadre del problema y usando datos censales sobre el porcentaje de mujeres y hombres con educación superior nacional y estatalmente; para este poblado, por tamaño de localidad, con el fin de examinar las diferencias de lo que arroja el Censo de Población y Vivienda de 2020. Más adelante describimos algunos indicadores calculados con el censo sobre las familias de mujeres que pudieron acceder a la universidad en Jalisco, para dar paso a la descripción de la metodología y, posteriormente, al análisis de las narrativas enfocándonos en los retos que tuvo que enfrentar dicho grupo de mujeres. El capítulo termina con las principales conclusiones relacionadas con los mecanismos que las mujeres utilizan para enfrentar las tensiones que surgen dentro de sus familias.

La situación de la educación superior en las zonas rurales y semiurbanas de México

La magnitud de los alcances y las limitaciones de la educación superior en México se presenta a continuación con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 (Inegi, 2021).

Figura 1. México. Población de 18 a 25 años con algún grado en el nivel de educación superior por tamaño de localidad



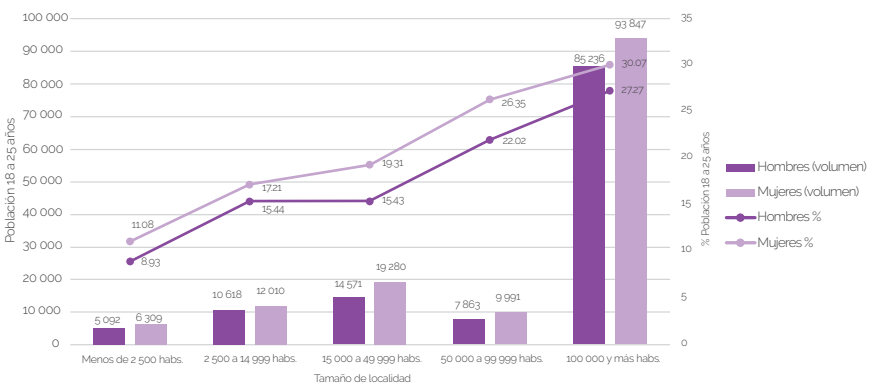
Fuente: Inegi (2021).

La información que se calculó reveló que en 2020 había un total de 3 998 834 personas entre 18 y 25 años con algún grado de estudios universitarios, de estas, 46.6 % eran hombres y 53.4 % mujeres (figura 1). Este resultado se alinea con el análisis sobre la feminización de la educación superior que se ha explorado sobre todo en las generaciones más jóvenes. Además, cuando se examina la distribución de la población por sexo y tamaño de localidad, se encuentra que, entre los cinco tamaños de localidad delimitados por el Inegi, hay una correlación positiva donde a mayor tamaño del lugar, mayor porcentaje de población en educación superior van alcanzando las mujeres. De manera puntual, se aprecia que, en las localidades con más de 100 000 habitantes, el 32 % de las mujeres tiene este nivel de educación superior, así como el 28.3 % corresponde a los hombres.

En el otro extremo, en las localidades con menos de 2 500 habitantes, solo el 11.2 % de las mujeres declara contar con el nivel de educación superior, mientras que un 9.7 % corresponde a los hombres. La población que estudiamos vive principalmente en comunidades que pueden ser consideradas rurales y semiurbanas, las cuales están en el rango de menos de 2 500 y de 2 500 a 14 999 habitantes, correspondientes al 11.2 % para las mujeres y 9.7 % para los hombres que se encuentran entre 18 y 25 años, con algún grado de estudios en el nivel superior. También es importante dimensionar que, en términos absolutos, la población analizada está conformada por 157 428 hombres y 190 144 mujeres (figura 2).

Las voces de las narrativas que aquí analizamos se encuentran localizadas en el estado de Jalisco, situado en el occidente del país y es una de las entidades más grandes en términos de poblacionales de México. Asimismo, resalta su importancia en el aporte que hace al producto interno bruto nacional.[1]

Figura 2. Jalisco. Población de 18 a 25 años con algún grado en el nivel de educación superior por tamaño de localidad



Fuente: Inegi (2021).

[1] De acuerdo con el Inegi (2023), Jalisco presentó el noveno lugar en las aportaciones al producto interno bruto nacional, consultado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/itaee/itaee2023_10_Jal.pdf

En términos generales, se contempla que el volumen de población joven de Jalisco, entre 18 y 25 años, con algún grado en la educación superior, asciende a 264 817 (representando el 6.6 % de esta población en el total del país) y que conserva la misma proporción entre hombres y mujeres si se compara con el promedio nacional (53.4 % mujeres y 46.6 % hombres). Por otra parte, resultan interesantes las diferencias que presentan las y los jóvenes de Jalisco en comparación con los resultados nacionales; por ejemplo, la brecha entre mujeres y hombres en el porcentaje de población con educación superior es mayor en el estado de Jalisco, aunque el porcentaje de personas con este mismo nivel educativo es menor en la entidad en proporción a lo nacional en todas las proporciones del tamaño de localidad. Lo anterior se refleja en el porcentaje de personas con educación superior en la categoría de mayor tamaño de localidad (100 000 habitantes o más) en Jalisco con 30.1 % para las mujeres, mientras que el promedio nacional es de 32 % y de 27.3 % para los hombres, cuando el nacional es de 28.3 %.

Una aproximación al arreglo familiar desde los datos censales

Uno de los elementos más relevantes cuando se estudia el acceso y la permanencia de las y los jóvenes en la escuela es la composición de la estructura familiar de origen. En este apartado nos concentraremos en quienes tienen acceso al nivel superior en Jalisco, donde podemos notar diferencias importantes entre sexos marcadas por los roles de género y por el tamaño de la localidad.

Tabla 1. Jalisco. Características de jóvenes entre 18 y 25 años según tamaño de localidad (porcentajes) 2020

Característica seleccionada	Parentesco					
	Menos de 2 500 hab.*	De 2 500 a 14 999 hab.	De 15 000 a 49 999 hab.	De 50 000 a 99 999 hab.	100 000 y más hab.	Total
Hombres						
Jefe	8.9	8.9	10.2	12.3	12.0	11.4
Cónyuge	0.7	2.0	1.9	1.6	1.3	1.5
Hijo	81.7	80.7	76.7	71.3	68.4	71.2
Otro parentesco	7.0	7.0	8.5	5.0	12.6	10.9
Sin parentesco	1.7	1.3	2.8	9.8	5.7	5.1
Mujeres						
Jefa	2.9	5.2	6.2	6.8	7.7	7.0

Cónyuge	9.2	8.3	11.0	8.1	6.6	7.6
Hija	79.7	75.5	72.5	69.1	70.8	71.7
Otro parentesco	7.2	9.0	8.5	7.0	10.8	9.9
Sin parentesco	1.1	2.0	1.8	9.0	4.1	3.8
Unión						
Característica seleccionada	Menos de 2 500 hab.	De 2 500 a 14 999 hab.	De 15 000 a 49 999 hab.	De 50 000 a 99 999 hab.	100 000 y más hab.	Total
Hombres						
En unión o alguna vez unido	10.4	12.4	11.5	10.8	8.9	9.7
Soltero	89.6	87.6	88.6	89.3	91.1	90.3
Mujeres						
En unión o alguna vez unida	19.6	17.2	21.2	14.6	11.8	14.1
Soltera	80.4	82.8	78.8	85.4	88.2	85.9

* Hab.: habitantes

Fuente: Inegi (2021).

Si se analiza la edad normativa en la que se estudia la universidad (18 a 25 años), identificamos que los estudiantes son primordialmente hijos e hijas del jefe o de la jefa del hogar; sin embargo, existen variaciones importantes dependiendo del tamaño de la localidad. Por ejemplo, en el caso de los hombres, el 81.7 % se declara como hijo en las localidades de menos de 2 500 habitantes y a las mujeres les corresponde el 79.7 %. Conforme va aumentando el tamaño de localidad, las y los jóvenes que están en la universidad tienen otros parentescos; por ejemplo, quienes se declaran como jefes y jefas muestran una magnitud distinta entre sexos. En la tabla 1 se muestra que el promedio entre todas las localidades en la jefatura del hogar de hombres jóvenes es de 11.4 % y en el caso de las mujeres es del 7 %; asimismo, lo anterior tiene una relación lineal con el tamaño de la localidad. En otras palabras, a mayor tamaño de esta, las y los jóvenes adquieren en su mayoría este estatus.

Por otra parte, al incrementarse el tamaño de la localidad también lo hace el porcentaje de jóvenes que se declaran familiares lejanos (otro parentesco) o sin parentesco con el jefe o la jefa de hogar. Esto indica un proceso de migración interna que experimentan estos jóvenes al mudarse con familiares o bien al buscar una casa compartida para vivir, lo cual es principalmente relevante para quienes nacieron en localidades pequeñas donde no existen planteles educativos de nivel superior.

Otra característica sobre la situación familiar de las y los jóvenes analizados es su estado conyugal (segundo panel de la tabla 1). Esto es especialmente importante porque durante la juventud es cuando se comienzan las uniones conyugales y la separación de la familia de origen (Solís et al., 2008). Si se divide al estado conyugal en dos categorías: "haber estado en unión o estar unido(a)" y "estar soltero(a)" se advierte que para el estado de Jalisco hay una diferencia importante entre hombres y mujeres en la magnitud de quienes declaran haber estado alguna vez en unión (14.1 % mujeres, contra 9.7 % de los hombres), y cuando se observa por tamaño de localidad, se encuentra que muestran un mayor porcentaje las mujeres de localidades menores de entre 15 000 a 49 999 habitantes, con 21.2 %, seguidas de quienes habitan localidades con menos de 2 500 habitantes, con 19.6 %).

Lo anterior indica que, si bien la mayoría de las y los jóvenes vive con sus familias de origen, la formación familiar comienza a tener relevancia, y esto es especialmente importante en el caso de las mujeres, quienes se declaran en unión o haber tenido una unión entre los 18 y 25 años. Otro punto a resaltar es que del 100 % de las mujeres que viven en localidades de menos de 2 500 habitantes, el 79.7 % se declara hija de familia, lo cual supondría contar con el apoyo de sus padres mientras cursa el nivel superior. Sin embargo, las cargas de trabajo doméstico y de cuidados las siguen realizando sustancialmente las mujeres en México, dado que están fuertemente asociadas a los roles de género tradicionales. Esto ocurre aún más con las mujeres que viven en localidades rurales, por lo que habría que explorar con detenimiento esta situación, pues infiere un doble rol para ellas: por un lado, el trabajo doméstico y colaborar en el cuidado de los miembros de la familia, por el otro, dar resultados sustanciales en la educación superior. Además, resalta que quienes viven en las localidades de mayor tamaño representan apenas el 4.4 % de las mujeres que estudian en la universidad de Jalisco, según cálculos propios con Inegi (2021).

Desde este primer análisis descriptivo de los datos censales, encontramos que el acceso de las mujeres a la educación superior en Jalisco está vinculado fuertemente al tamaño de localidad. Por eso, es de nuestro interés explorar con una mirada cualitativa y con mayor detalle los procesos que ocurren en el interior de las familias con relación al acceso y a la permanencia de estas en la universidad, así como desde la mirada de las propias mujeres que se ven involucradas en tensiones y conflictos, y que residen en distintas localidades consideradas como rurales en las regiones Valles, Sierra Occidente y Sierra de Amula. El criterio de selección de los testimonios proporcionados por las mujeres responde a su vivencia en una relación asimétrica con la autoridad patriarcal y su localización dentro de las regiones ya mencionadas.

La familia como estructura patriarcal frente a las tensiones y los conflictos

Las narrativas de las mujeres del estudio cualitativo de esta investigación forman parte de familias que están permeadas por el paisaje rural. En este trabajo se entiende a la *familia* como un grupo doméstico, en el que se originan y producen las tensiones y los conflictos de la estructura patriarcal de la sociedad. En ese sentido, la familia es un punto importante para el análisis de las distintas estrategias que las mujeres construyen para enfrentar la estructura patriarcal desde el interior de sus hogares y las vidas de sus miembros.

Las familias son el principal y más grande conjunto íntimo de reproducción y socialización; los núcleos familiares suelen servir para movilizar trabajo o distribuir recursos. Además, funcionan como un vehículo de comunicación y transformación con otras comunidades (Rumbaut, 1997). No obstante, Mummert (2012) señala que en toda familia existen roles y diferencias entre generaciones y géneros que marcan quién tiene más poder o influencia en las decisiones y relaciones. Estas dinámicas no son estáticas; cada día los miembros de la familia negocian y buscan mantener o cambiar su lugar dentro del grupo, mientras interactúan con otras personas fuera del núcleo familiar. Así, el equilibrio de poder se construye constantemente con sentimientos e intereses entremezclados, y con el esfuerzo diario de entenderse y acomodarse unos a otros.

Ante múltiples evidencias empíricas y el cúmulo de literatura reciente, es conveniente señalar que las mujeres de este estudio no deben ser vistas necesariamente como familias campesinas, entendidas como unidad de producción-consumo, basada en la solidaridad de todos sus miembros, pues ya no es posible sostener dicha idea.

Las familias rurales han atravesado tiempos difíciles y llenos de tensiones mientras se adaptan a nuevas formas de mantener su economía, que ya no se basan solo en producir y consumir. Poco a poco, la agricultura dejó de ser la actividad principal, y el trabajo asalariado se volvió fundamental para su sustento. Este cambio ha dado pie a que los jóvenes, tanto hombres como mujeres, tengan un papel más visible y activo. Sin embargo, estas transformaciones no han sido fáciles de aceptar. Las familias y comunidades han luchado por conservar las viejas formas de organización en cuanto a género y generación, aunque cada vez les resulta más complicado debido a las tensiones que esto origina. Además, estas transformaciones han impactado profundamente en aspectos esenciales para la vida rural, como la solidaridad entre sus miembros y el ciclo natural de desarrollo y cuidado en el hogar (Arias, 2009).

Por su parte, algunas autoras como Wolf (1990) señalan que los estudios de los grupos domésticos en los países del tercer mundo parecen ser el único contexto en el cual el mito de la unidad familiar y la solidaridad es perpetuado. Esto

es aún más claro en el concepto de las *estrategias de los hogares* (citado en Martínez, 2016, p. 35). Considerando los trabajos de Arias (2013) y Esteinou (2008), los estudios más recientes nos muestran que las decisiones en las familias ya no se toman siempre en conjunto y por consenso, como se pensaba antes. Hoy en día, cada miembro de la casa, incluidas las mujeres, busca sacar adelante sus propios proyectos o los que tiene en pareja. Aunque los lazos familiares siguen siendo fuertes y mantienen compromisos importantes, la influencia que tienen las familias de origen para definir cómo se vuelven más independientes las nuevas unidades familiares va disminuyendo. Además, compartir un hogar en zonas rurales ya no garantiza que las personas tengan relaciones cercanas o definidas entre sí; la convivencia no siempre refleja el tipo de vínculos que pueda existir.

Wolf (1990) sostiene que el concepto de *estrategias del hogar* distorsiona las conductas internas de la familia, oculta la estratificación basada en género y generación, y silencia a quienes tienen menos poder, generalmente mujeres y jóvenes. Por ello, ya no es válido aceptar la noción de *estrategias familiares* sin considerar cómo se toman las decisiones dentro de la familia, pues estas a menudo se tratan como si provinieran de "un individuo con otro nombre", con intereses y lógicas propias (Folbre, 1986, citado en Wolf, 1990, p. 46 y en Martínez, 2016, p. 36). Así, muchos comportamientos de los miembros familiares suelen interpretarse incorrectamente como motivados por los intereses del hogar en conjunto. Es así que

> El individuo es tratado como un hogar en miniatura, como si estuviera dirigido por un gen de interés del hogar con cualquier y con todo comportamiento, lo que supone refleja las necesidades del hogar. Si bien esta hipótesis representa un buen ejemplo de la solidaridad mecánica de Durkheim, es analítica y empíricamente problemática (Wolf, 1990, p. 46).

Según Arias (2013), tres grupos de factores han impulsado cambios que han dado origen a nuevos fenómenos y configuraciones de género: el desmantelamiento de los recursos, las actividades y los poderes tradicionales de las familias; las transformaciones sociodemográficas; así como la aparición de nuevos patrones migratorios. Aunque estos factores han sido fundamentales para los cambios en las familias, no se limitan solo a las zonas rurales, sino que también afectan a los hogares de las áreas semiurbanas y urbanas.

Datos y métodos

Esta investigación recurre a información cualitativa, ya que recupera principalmente narrativas de mujeres originarias de áreas rurales y semiurbanas del estado de Jalisco, México, quienes enfrentan diferentes retos y conflictos relacionados con su condición de ser mujer para acceder y permanecer en la universidad pública.

Además, utilizamos información cuantitativa que nos permite contextualizar de manera general para enmarcar la situación de las mujeres que atraviesan por estas dificultades relacionadas con su género (tabla 2). Así pues, el objetivo del estudio es analizar de manera crítica el avance en la escolarización del nivel superior de las mujeres mexicanas que residen en un contexto rural y al occidente del país, en el que se muestra, a través de sus narrativas, las experiencias y dificultades de ingreso y permanencia.

Nuestras preguntas de investigación fueron ¿cuáles son los principales retos que enfrentan las mujeres jóvenes en áreas rurales y semiurbanas para su inserción al nivel superior?, ¿cuáles son los mecanismos que permiten a las mujeres permanecer y finalizar su educación superior?

Tabla 2. Características principales de la población bajo estudio

ID	Nombre*	Lugar	Tamaño de la localidad en habitantes	Edad cuando cursó la universidad	Carrera	Periodo aproximado cuando estudió
1	Julia	Cuyutlán, Mixtlán	Menos de 2 500	No aplica	Escuela-nivel básico	2016-2022
2	Carmen	Labor de Medina, municipio de San Martín de Hidalgo	Menos de 2 500	28 años	Licenciatura en Derecho	No especificado
3	Fernanda	Cocula	2 500 a 14 999	Desconocido	Licenciatura en Enfermería	Se dio de baja
4	Brenda	Chiquilistlán	2 500 a 14999	25 años	Licenciatura en Educación	2016-2021
5	Dayana	San Ignacio Portes Gil, Ahualulco	Menos de 2 500	25 años	Agronegocios	2016-2020
6	Lorena	San José, Tecolotlán	Menos de 2 500	28 años	Licenciatura en Derecho	2013-2018
7	Norma	Mixtlán	2 500 a 14 999	30 años	Ingeniería en Electrónica	2010-2014
8	Cinthia	El Llano de los Vela, Hostotipaquillo	Menos de 2 500	21 años	No especificado, universidad pública	2019-2023

9	Edith	Etzatlán	2 500 a 14 999	20 años	Ingeniería de Diseño Molecular de Materiales	2020-2021
10	Claudia	El Carmen, Ahualulco	Menos de 2 500	Desconocido	Licenciatura en Educación	No especificado
11	Dana	Tala	15 000 a 49 999	22 años	Licenciatura en Sistemas Biológicos	2019-2022
12	Dulce	Etzatlán	2 500 a 14 999	Desconocido	Licenciatura en Derecho	2019-2022
13	Beatriz	Puerta del Coche, San Marcos	Menos de 2 500	24 años	Licenciatura en Trabajo social	2017-2021
14	Valeria	San Buena-ventura, Tecolotlán	Menos de 2 500	22 años	Licenciatura en Educación	2019-2023
15	Perla	Ahuisculco, Tala	Menos de 2500	21 años	Ingeniería Agrónoma	2020-2024

* Nota: los nombres de las mujeres entrevistadas son seudónimos para garantizar total anonimato.

Discusión

Antes de entrar en materia, es conveniente advertir que para el tratamiento y análisis de las narrativas de las mujeres que aquí se exploran, se considera a la narrativa (cuento) "como parte del lenguaje y este último es el vehículo del pensamiento" (Bortoluzzi y Jacorzynski, 2010, p. 9), que tiene su fundamento en lo vivido. La narrativa cumple aquí la función de "dar forma a la realidad" (Bortoluzzi y Jacorzynsku, 2010, p. 11). Es decir, rasga el telón de la realidad y muestra los detalles de lo vivido por las mujeres que forman parte de nuestro universo de estudio para proporcionar información de las tensiones y los conflictos de distintos aspectos que a continuación examinaremos.

Ahora bien, "para entender las transiciones de las sociedades rurales en Jalisco hay que tomar en cuenta la presencia y confluencia de siete elementos" (Arias, 2010, p. 510). Para este estudio, particularmente, se consideran cinco de ellos: "La magnitud y el carácter de la migración, la pérdida de valor del trabajo agropecuario, el incremento de la participación laboral femenina, la modificación de las fronteras entre el campo y la ciudad y el impacto de la urbanización" (Arias, 2010, p. 511). A su vez, estas transiciones han impactado la dinámica en el interior de las familias rurales y, con ello, las aspiraciones y motivaciones de las mujeres jóve-

nes para enfrentar un futuro con mayor independencia de la tutela patriarcal. Sin embargo, estas motivaciones de independencia y de nuevas formas de pensar conectadas con un mundo más urbano y globalizado van acompañadas de tensiones y conflictos.

El reto de superar los conflictos y las tensiones

Con la información censal se pudo observar que el proceso de feminización de la educación superior ha permeado de manera positiva en las localidades rurales de México y de manera más específica en Jalisco. Asimismo, con la revisión teórica se puede advertir que este fenómeno causa tensiones y conflictos en el interior de las familias, dado que es estrechamente disruptivo el hecho de que haya una nueva generación de mujeres asistiendo en grandes volúmenes[2] a la universidad. Sobre todo, porque en términos generales desafía los roles y los estereotipos femeninos que están anclados aún con fuerza en las sociedades rurales.

En la próxima sección, se ordenan las narrativas de tal forma que se puedan mostrar las tensiones y los conflictos con base en los retos implicados y con una mirada hacia el futuro.

El reto de la localización geográfica

Como se describió en la sección de datos y método, la mayoría de las narrativas corresponde a mujeres que habitaron durante su infancia, adolescencia y juventud localidades de menos de 2 500 habitantes. Esta característica tiene implicaciones muy concretas en las posibilidades de educación debido a la falta de escuelas de nivel medio superior y superior (en algunos casos hasta de nivel secundaria). Los planteles, a pesar del proceso de descentralización, se ubican principalmente en las zonas urbanas, lo que implica un obstáculo de traslado y conectividad. Asimismo, la lejanía de los lugares que habitan las mujeres entrevistadas con relación a los lugares donde es posible continuar los estudios de educación media y superior les crea problemas de desplazamiento por el costo del transporte, el tiempo de traslado y la seguridad. Esto también genera conflictos entre las mujeres jóvenes del medio rural y sus padres.

[2] Los testimonios proporcionados por las mujeres entrevistadas muestran que es un fenómeno que tiene una tendencia a lo largo del tiempo. Sin embargo, consideramos que este fenómeno muestra signos —aunque leves— de perder su masividad, y uno de los factores es precisamente el papel que ha jugado la escuela frente al poder patriarcal.

Lorena, de 28 años, quien cursó la licenciatura en Derecho, cuenta su experiencia.

> Lo que fue secundaria se me complicó un poco, porque para asistir a ella tenía que ir hasta el pueblo, que queda aproximadamente a más de 20 minutos, y el hecho de que me llevaran y después fueran por mí mis papás se me hacía mucha vuelta y gasto grande de pura gasolina; cosa que mis papás no podían estar costeando o quizá sí, pero con mucho sacrificio. Y yo no quería hacerlos gastar de más, porque sabía que no estábamos en condiciones. Aquí nunca ha existido servicio de camión o algún otro servicio de transporte público, así que no tenía más opciones [que] de algún raite. Por eso tomé la decisión de tomarme unos cuantos años sabáticos, en realidad a mis papás no les importaba tanto que no estudiara, ya que el nivel de estudios de ellos era la primaria y lo veían normal.

En su relato, sobresale la constante preocupación por poder cubrir el costo económico del traslado, así como las pausas que tuvo que hacer durante su trayectoria escolar debido a la lejanía de las escuelas. Este estrés en las jóvenes entrevistadas es una constante debido a que la mayoría proviene de familias de bajos recursos económicos y, como bien señala Lorena, asistir a la escuela se presenta como un gasto y no como una inversión, dado que no se espera que las mujeres estudien más allá del nivel básico.

Por su parte, Valeria, de 22 años, menciona acerca de esto:

> Vivo en San Buenaventura, esto queda como a 15 minutos del municipio de Tecolotlán. Aquí es un lugar rural, en el cual hay más personas mayores, las cuales casi todas tienen sus estudios al nivel de primaria, esto por la razón de que antes era el nivel más básico y otra por falta de recursos para salir fuera de aquí. Aquí somos pocas las personas jóvenes que seguimos estudiando hasta este nivel que es la universidad, la mayoría prefiere trabajar porque los gastos de la universidad no siempre los pueden costear ni su familia ni uno solo.

Ante el problema de la distancia y la falta de medios para transportarse, algunas instituciones de Gobierno han proporcionado autobuses al servicio de los y las estudiantes, lo cual es especialmente importante para las poblaciones más jóvenes. Sin embargo, estos esfuerzos se ven rebasados por la demanda y muchas veces son la única opción para algunas estudiantes, ya que no pueden costear otro tipo de transporte, como lo explica Dayana de 25 años, quien estudió la licenciatura en Agronegocios:

> El transporte de la escuela fue un poco de impedimento, pues mi trabajo lo tenía donde yo vivía y el camión se iba por Ameca, pasaba por Santa Cruz y me dejaba en Ahualulco y de ahí debía buscar raite para regresarme a mi casa. [...] Este semestre fue un poco pesado, pues había veces que no me dejaban subir al camión, ya que eran tantos alumnos que en Ahualulco se llenaba, hubo veces que no fui a clases por ese motivo. Algunos maestros pensaban que esto eran excusas pues me decían: "¿A poco no tienes camioneta o ninguno de tu familia sabe manejar?". Y estaban en lo correcto, no tenía auto y mi papá no sabía manejar.

El reto de la permanencia y la familia como barrera

Aunado al reto de superar con sus propios medios la lejanía que existe entre el lugar de origen y la universidad, la permanencia durante todos los años de estudio de la licenciatura resulta a veces más difícil que lograr el acceso. En el análisis sobre las narrativas se encontró que una de las barreras más constantes y detonadoras que tienen estas mujeres ubicadas en el medio rural es la familia de origen, pues aunque desean seguir estudiando, esta aún se rige por los roles y estereotipos de género.

En las narrativas de las mujeres con mayor edad se identificaron procesos de reflexión interna que les permitieron ubicar la situación familiar en la que se encontraban. Por ejemplo, Cinthia, de 28 años, nos proporcionó la siguiente narración:

> Soy hija de un matrimonio en el que el machismo se desarrollaba diariamente y era practicado. Provengo de una región rural llamada El Llano de los Vela [...], mi padre era la cabeza del hogar y quien mandaba. Él trabajaba en el campo como agricultor y ganadero, en cambio mi madre era sumisa y tenía como trabajo la crianza de sus hijos y el cargo de ama de casa.

Carmen, también de 28 años, señala:

> Yo siempre quise obtener una licenciatura, pero desde que tengo uso de razón lo miraba más difícil [...]. Soy la mayor de dos hermanas [...]; por ser la mayor tenía la responsabilidad de cuidar y alimentar a mis hermanas cuando mis padres no se encontraban en casa. Cuando terminé la secundaria, mi padre no quiso que hiciera trámites para la prepa, ya que él pensaba que lo mejor sería casarme, para que yo dejara de ser un gasto más. En realidad, lo pensé mucho, pero para evitar discutir con él, terminé haciéndole caso, para mí fue un año muy difícil; lloré, porque mi sueño era seguir estudiando, pero me puse a

trabajar más de lo que ya lo hacía. Esto no aliviaba mi dolor porque yo necesitaba estudiar, ya tenía esa idea de seguir estudiando por lo que no me dejaba seguir, yo no tenía malas calificaciones.

En este grupo de jóvenes adultas también está el relato de Dulce, de 27 años, quien además de la carga de trabajo doméstica y de cuidados, vivía bajo una situación de violencia psicológica. Ella misma se describe de la siguiente manera:

Tengo tres hermanos: Juan, Rafael y Marcos, muy machistas, por cierto, y yo soy la más pequeña, la que siempre veía un futuro para la familia. Es muy difícil ahora ser la única mujer entre mis hermanos y mi papá; mi mamá murió cuando yo solo tenía 17, desde entonces fui la mamá de todos, hasta de mi papá. A mi corta edad sabía hacer de todo, porque siempre hacían que los atendiera cuando mi mamá no estaba.

Dulce vivía en una constante hostilidad aún en los días de vida de la madre:

Ella siempre estaba cuando más lo necesitaba. Siempre me ayudaba con las tareas y me leía un cuento antes de dormir. Recuerdo que todas la noches me decía que no había nada mejor que estudiar, que nunca me dejara llevar por los comentarios negativos que me decían mis hermanos y mi papá, como "¿de qué te sirve estudiar, acaso no ganas mejor trabajando?", "solo estás perdiendo el dinero y el tiempo", "deja esa chingadera de escuelita, mejor dedícate al hogar, a atendernos que es lo que te toca" y muchas más cosas que mejor no quiero ni recordar.

Tras la muerte de su madre, ella fue obligada a tener el rol de cuidadora de sus tres hermanos y de su padre desde los 17 años. A partir de ahí, ella sabía que lo que vendría sería aún más difícil.

Cuando ella murió sabía que nada sería fácil. Sabía que ya no me permitiría estudiar y así fue, cuando cumplí 18 años, me dijo [mi papá] que qué quería de regalo, y yo superemocionada y a la vez nerviosa les dije: "Solo quiero un libro de aventuras y poder entrar a la universidad, para sacar buenas calificaciones y así poder quedar en la universidad". Mi papá me alzó la voz y me dijo: "Basta de esa chingadera de estudiar y de tus libritos, que solo te meten ideas locas a la cabeza, sabes que ya no te lo permitiré; esa es mi última palabra". Al escuchar, le rogué con lágrimas en los ojos: "Está bien, no me dejes ir a la universidad, pero solo regálame libros para leer". No sé si ya lo tenía enfadado con

esto o solo había tenido un día malo, porque agarró todos mis libros que tenía y los prendió [con fuego]. Yo no podía hacer nada porque me encerró en el cuarto, pero después de unos minutos me abrió la puerta y me dijo: "Todo está solucionado", y me señaló en el suelo, solo quedaban cenizas, yo no podía creer lo que había hecho, tenía miedo [de] que hiciera algo más, porque si le hizo eso a unos libros, qué me podría hacer a mí.

Las interrogantes saltaban a su mente, pero seguían latentes las aspiraciones por llegar a la universidad. A pesar de ello, la familia era la principal barrera para el acceso y, por lo tanto, la permanencia en la universidad.

No entendía por qué no quería que estudiara, ¿acaso era malo o será que me convertiría en una mala persona? Todos los días me hacía esa misma pregunta, llegaba un punto en que yo decía: "Tiene razón mi papá, mejor dejo atrás lo de estudiar y me dedico al hogar", pero mi corazón me decía: "Estudia, haz que tu mamá se sienta más orgullosa de ti". Esa era mi motivación porque a mi mamá le pasó la misma situación con mis abuelos. Ella solo estudió hasta la escuela [primaria], y al tiempo, para que se olvidara de eso, la dejaron tener novio, y ella pensaba que al juntarse con mi papá la dejaría lograr su sueño que era estudiar, pero estaba muy equivocada, porque luego de casarse, él le dejó en claro que él iba a ser el único que trabajaría y que ella solo se dedicaría al hogar, y yo no quería repetir la situación.

Mi papá tenía ese coraje contra el estudio, porque hice la prepa a escondidas de él. Mis hermanos y él se iban a trabajar a otro lugar [fuera del pueblo] justo los días de clases y regresaban cuando estaba de vacaciones, parecía que todo estaba a mi favor. Mi mamá siempre me apoyó, pero cuando estaba muriendo en sus últimas palabras le dijo [a mi papá]: "Déjala que entre a la universidad". Y ahí fue cuando él se dio cuenta [de] que yo ya había hecho la prepa, creo que también fue más su coraje que lo haya hecho a escondidas.

Los pares pueden ser un punto clave para lograr el acceso y la permanencia en la educación superior, como una forma de enfrentar la hostilidad de la familia y seguir estudiando. En el caso de Dulce, lo relata de la siguiente manera:

Un día que iba a la tienda me encontré a una chica: Carol, que sería mi nueva vecina. Ella era de dinero, pero era una buena chica. Se convirtió en mi mejor amiga; ella iba a entrar a la universidad y para ese entonces yo ya le había contado todo por lo que había pasado y sin más decir me dijo: "Vamos, hay que entrar a la universidad, yo te ayudo, no sé cómo le haremos, pero lo que sí estoy segura es [de] que no se darán cuenta y además mis papás nos ayu-

darán", pero yo ya no veía esperanzas, yo con 22 años entrando a la universidad como que ya no.

Solo se fue sin decirme nada. Al día siguiente llegó con una hoja; resulta que ella me había inscrito y también pagado. Me quedé en *shock* al ver esto, pero también porque no sabía cómo se lo diría a mi padre. Carol me dijo que se mudaría para Ameca para que le quedara más cortito la universidad y que sus papás estaban de acuerdo en que yo fuera su acompañante de cuarto, pero no tenía dinero para pagar el transporte, la comida y la renta, pero ella me dijo que por eso no me preocupara, que sus papás lo pagarían todo, parecía que un ángel me había caído del cielo. Se llegó el día del examen y le dije [a mi papá] que saldríamos a desayunar, que no me tardaría y él no sospechó nada, pero a donde fuimos fue a la universidad a presentar el examen, ambas queríamos entrar a la carrera de abogada. No recuerdo cuántos meses pasaron, pero se llegó el día de saber si habíamos quedado en la carrera. Yo estaba nerviosa porque creía que no quedaría, porque ya tenía tiempo sin estudiar, pero no fue así y ambas quedamos. No sabía si reír o llorar porque sabía que cumpliría mi sueño y sería alguien en la vida. Yo solo quería cumplir mi sueño y para lograrlo debía irme, pero antes de eso me despedí de mi papá. Él me dijo muchas cosas feas; hasta un momento me hizo sentir inútil y quería que retrocediera con mi decisión, pero no lo hice y lo último que me dijo fue "Pisas un pie fuera de la casa y te olvidas de nosotros". Cuando llegamos Ameca me sentía libre. Sabía que después de un tiempo a mi papá se le pasaría el coraje y se sentiría orgulloso de mí al verme logrando mi sueño. Cuando estaba en segundo semestre ya tenía trabajo, cuidaba una tienda de noche, eso hacía que me diera chanza de hacer mi tarea en la tarde.

Cuando estaba dando mis prácticas, me hice amiga de un abogado y me dijo que me recomendaría con otros abogados para que al salir de la carrera me dieran trabajo y así fue. Hasta hoy sigo trabajando en su despacho y tengo planeado poder tener mi propio lugar de trabajo. Días después de haberme graduado [en el 2022] fui con mi papá, pero él no me quiso recibir, solo me dijo: "Vete y no vuelvas". Me di cuenta [de] que si no hubiera seguido mi corazón ahora estaría casada, sin cumplir mi sueño, con dos o tres chiquillos e infeliz, pero gracias a Carol, a su familia y a mí, lo logré. Aunque yo quisiera que mi papá estuviera orgulloso de mí. Ahora tengo mi propia casa, estoy pensando en estudiar otra carrera, en pocas palabras, soy feliz. En la universidad dejé atrás mis miedos; me hizo ver que todo lo que me proponga lo puedo lograr. Sin duda alguna, te abre puertas hacia el éxito, te hace ser una mejor persona, hace que seas mejor cada día. Sin duda alguna, estudiar es mágico.

Este relato donde la familia es el principal obstáculo para el acceso y la permanencia en la universidad lo encontramos en otros testimonios que nos proporcionaron las jóvenes, sometidas a un entorno rural y pueblerino plagado de una cultura patriarcal donde tienen que enfrentar conflictos y tensiones. Lo que muestran las vivencias de estas mujeres es una acumulación de desventajas sociales, por lo que se les dificulta aún más cortar ese *velo de la igualdad*.

Mecanismos de superación

La historia que se acaba de relatar también muestra los distintos mecanismos de superación individual, pese a la barrera familiar, Dulce hace una serie de proyecciones y tiene un proceso de introspección, al verse atrapada en el yugo patriarcal familiar y percatarse de lo que le esperaba si no lo enfrentaba. Por su parte, el testimonio de la adolescente Julia, quien reside en una comunidad rural de la Sierra de Amula, es sumamente particular, ya que pese a su temprana edad y dado que aún se encontraba en el nivel básico de secundaria, ella misma se plantea sus propios mecanismos de superación individual al darse cuenta de que el ambiente familiar en casa era una barrera para continuar los estudios de bachillerato y universitarios. Al respecto, manifiesta lo siguiente:

> Yo no me levanto temprano diario solo porque sí, yo lo hago para ser alguien en la vida, a pesar de que a veces me canso, pues el hecho de levantarme todos los días desde temprano y regresar a casa ya tarde [después de ir a la escuela a otra comunidad distante]… [es porque] quiero ser alguien en la vida. Me imagino ser una licenciada, para poder ayudar a mis padres, pero a veces ya no quiero seguir con la secundaria, ya que tengo miedo a no lograr aquello que sueño. A veces mis papás me dicen que deje la escuela, y eso hace que me desmotive y no quiera seguir, pero luego me apoyan y se siente muy bien, y ya me imagine llegar a mi trabajo siendo una licenciada.
>
> [***]
>
> Siento que tengo potencial, pero mis papás no lo ven así, y eso me causa tristeza pues siento que podría ser alguien demasiado importante en este mundo. Yo lucho por mi futuro a pesar de que debo trasladarme a un lugar demasiado extenso y perder todo el día, bueno, toda la semana.

Otro testimonio es el de Vanesa, quien señala:

> Tenía la idea fija respecto a la decisión de mis padres, si accedían o no [en permitir que continuara los estudios universitarios]. Independientemente de la decisión que tomarán ellos, estaba decidida en continuar con o sin apoyo.

Ella estaba convencida de que quería salir del pueblo de origen, pues seguir ahí no le permitiría cumplir sus metas.

> Ellos no estaban de acuerdo en que yo continuara mis estudios, toda mi vida y [en] mi recorrido desde la primaria, mi padre me recalcaba que solo por ser mujer tenía que llegar al bachillerato y solo casarme.

Pero con la ayuda de un tío profesionista, Vanesa pudo convencer a sus padres para poder trasladarse hasta la universidad y continuar sus estudios.

> Mis padres accedieron, yo estaba feliz de la vida, agradecida de tal manera con mi tío.

Sin embargo, estas satisfacciones y mecanismos de convencimiento personal de "salir adelante" van acompañadas de tensiones y conflictos en el interior de la familia.

Conclusiones

A través de los relatos de estas jóvenes, pobladoras de áreas rurales, se identificó el surgimiento de diversos retos —en torno no solo al acceso, sino a la permanencia en la universidad— derivados de los conflictos familiares que responden a estructuras patriarcales. Estas tensiones dentro de la familia, causadas por el desafío a los roles de género, se suman a los elementos enumerados anteriormente para el estudio de las sociedades rurales donde, de manera velada, durante muchos años ha permanecido una disciplina impuesta a las mujeres por las normas de las familias.

Además, es importante hacer notar las vivencias de estas jóvenes, dado que, el rol que en algún momento tuvo la migración como estrategia familiar para modificar las condiciones de desventaja, hoy en día se coloca como la principal apuesta para lograr estudiar una carrera. Dicho de otra manera, con este desplazamiento se aspira al ingreso y a luchar por la permanencia en la educación superior. Sin embargo, paradójicamente, esta vía para mejorar las condiciones socioeconómicas familiares recae como una losa sobre las jóvenes, quienes tienen que enfrentar los prejuicios de sus familias y, en algunos casos, el de sus parejas.

Aunque resulta un tránsito difícil para las jóvenes, en las narrativas también encontramos que quienes concluyen la universidad logran establecer una vida independiente y con profundas reflexiones sobre esta. Por lo anterior, debemos considerar la educación superior como facilitadora de conocimiento, herramientas y, sobre todo, como un mecanismo para reestructurar roles dentro de la fami-

lia, pero también en las relaciones de noviazgo y de matrimonio. De esa forma, el ascenso social mediante el mérito (la educación universitaria) podría permitir independencia del vínculo familiar y con ello transformar su condición de desventaja en las relaciones de poder en la familia y en el mercado laboral. A través de la educación superior, las mujeres han construido un ascenso profesional y han logrado una movilidad social en sus vidas, pese a la acumulación de obstáculos sociales que han tenido que hacer a un lado para dar paso a una vida de mayor autonomía y fuera de la tutela de la familia.

Referencias

Arias, P. (2009). *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. Universidad de Guadalajara; Miguel Ángel Porrúa.

Arias, P. (2010). La sociedad rural. En H. R. Solís Gadea y K. A. Planter Pérez (Coords.), *Jalisco en el mundo contemporáneo. Aportaciones para una enciclopedia de la época*. Tomo I (pp. 509-520). Universidad de Guadalajara; Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología.

Arias, P. (2013). Migración, economía campesina y ciclo de desarrollo doméstico. Discusiones y estudios recientes. *Estudios Demográficos y Urbanos, 28*(1), 1-28.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2023). Anuarios estadísticos [Conjunto de datos]. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Bautista, A. (2013). La relación entre la educación y el ingreso de los jóvenes metropolitanos en México. ¿Qué se ha perdido y qué se ha ganado en los últimos veinte años? *Coyuntura Demográfica* (4), 47-53. https://www.researchgate.net/publication/358741304_La_relacion_entre_la_educacion_y_el_ingreso_de_los_jovenes_metropolitanos_en_Mexico_Que_se_ha_perdido_y_que_se_ha_ganado_en_los_ultimos_veinte_anos

Blossfeld, H. P. (2009). Educational assortative marriage in comparative perspective. *Annual Review Sociology, 35*, 513-530. https://www.researchgate.net/publication/228173828_Educational_Assortative_Marriage_in_Comparative_Perspective

Bortoluzzi, M. y Wirold, J. (Coords.) (2010). *El hombre es el fluir del cuento. Antropología de las narrativas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Brinton, M. C. y Lee, D. J. (2016). Gender-role Ideology, Labor Market Institutions, and Post-industrial fertility. *Population and Development Review, 42*(3), 405-433. https://doi.org/10.1111/padr.161

Durand, J. y Martínez Curiel, E. (2009). Los nuevos procesos de integración. Matrimonios mixtos y migración México-Estados Unidos: nuevas tendencias. En G. Mummert (Ed.), *Fronteras fragmentadas. Género, familia e identidades en la migración mexicana al norte* (pp. 437-449). El Colegio de Michoacán; Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.

Esteinou, R. (2008). *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad siglos xvi al xx*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Miguel Ángel Porrúa.

Esteve, A., García-Roman J. y Permanyer, I. (2012). The Gender-gap Reversal in Education and its Effect on Union Formation: The End of Hypergamy? *Population and Development Review, 38*(3), 535-546. https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2012.00515.x

Esteve, A., Schwartz, C. R., Van Bavel, J., Permanyer, I., Klesment, M. y Garcia, J. (2016). The End of Hypergamy: Global Trends and Implications. Population and Development Review, 42(4):615-625. https://doi.org/10.1111/padr.12012

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de Población y Vivienda. (2020)* [Microdatos]. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#microdatos

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Indicador trimestral de la actividad económica estatal, Jalisco. Segundo trimestre de 2023*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/itaee/itaee2023_10_Jal.pdf

Lagarde, M. (2003). *El feminismo y la mirada entre mujeres* [Ponencia]. Seminario Internacional sobre Liderazgo y Dirección para Mujeres "Poder y empoderamiento de las mujeres". https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/mirada.pdf

Martínez Curiel, E. (2016). *Los que se van y los que se quedan. Familia, migración, educación y jóvenes en transición a la adultez en contextos binacionales*. Universidad de Guadalajara.

Moreira, N. (2017). *Educación superior y género. Reflexiones en torno a los factores que inciden en la elección de la carrera* [Ponencia]. Jornadas de Investigación en Educación Superior. https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/contribucion/educacion-superior-y-genero-reflexiones-en-torno-a-los-factores-que-inciden-en-la-eleccion-de-la-carrera/

Mummert, G. (2012). Pensando las familias trasnacionales desde los relatos de vida: análisis longitudinal de la convivencia intergeneracional. En M. Ariza y L. Velasco (Coords.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Sociales; El Colegio de la Frontera.

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior, 2*(174), 7-17. https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/2/1.Ordorika-Imanol_2015_EquidadDegeneroEnLaEducacionSuperior.pdf

Rumbaut, R. G. (1997). Ties That Bind: Immigration and Immigrant Families in the United States. En A. Booth, A. C. Crouter y N. Landale (Eds.), *Immigration and the Family. Research and Policy on U. S. Immigrants* (pp. 3-46). Laurence Erlbaum Associates.

Schofer, E. y Meyer, J.W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review* (70), 898-920. https://doi.org/10.1177/000312240507000602

Solís, P., Cerrutti, M., Giorguli, S. E., Benavides, M. y Binstock, G. (2008). Patrones y diferencias en la transición escuela-trabajo en Buenos Aires, Lima y la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población, 1*(2), 127-146. https://doi.org/10.31406/relap2008.v1.i1.n2.6

Van Bavel, J. V., Schwartz, C. R. y Esteve, A. (2018). The Reversal of the Gender Gap in Education and Its Consequences for Family Life. *Annual Review of Sociology, 44*, 341-360. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041215

Wolf, D. L. (1990). Daughters, Decisions and Domination: An Empirical and Conceptual Critique of Household Strategies. *Development and Change, 21*(1), 43-74. https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.1990.tb00367.x

Entre la frustración y la incertidumbre: un análisis mixto sobre la interrupción escolar en el tránsito hacia la educación superior

Emma Liliana Navarrete[*]
Nina Castro Méndez[**]

Resumen

La juventud es una etapa en la que se presentan múltiples transformaciones y se enfrentan diversas vicisitudes. La interrupción de la trayectoria educativa cuando se posee la expectativa de incorporase a la educación superior se vive entre la incertidumbre y la frustración. Las narrativas que compartieron 10 jóvenes en 2016, enmarcadas a partir de la información cuantitativa de la Encuesta Demográfica Retrospectiva (Eder) de 2017, revelan la importancia de las estructuras sociales, la agencia y la historia previas para lograr estudiar la universidad, y que se enmarcan con el concepto del *curso de vida*. Las y los jóvenes entrevistados destacan la relevancia del complejo entrelazamiento de trayectorias con las personas cercanas. Sus familias y amigos fueron el principal apoyo y la motivación para hacer frente a la situación coyuntural que atravesaban.

Palabras clave

Salida escuela, educación superior, incertidumbre, curso de vida, trayectoria escolar.

Introducción

La etapa de la vida denominada *juventud* se ha ido ampliando en las últimas décadas al considerar una perspectiva histórico-social. Diversas transformaciones sociales, políticas, económicas y demográficas, así como los cambios en los mercados de trabajo, han desencadenado la extensión del lapso dedicado a la

[*] Doctora en Estudios de Población por El Colegio de México. Profesora-investigadora en el Colegio mexiquense. enavarr@cmq.edu.mx / https://orcid.org/0000-0003-2517-646X

[**] Doctora en Estudios de Población por El Colegio de México y maestra en Población por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. Actualmente, se encuentra adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México en el Programa de Becas Posdoctorales en el Instituto de Investigaciones Económicas. nina@ciencias.unam.mx / https://orcid.org/0000-0003-4826-9992

educación y la capacitación para la vida laboral. Junto con dicho alargamiento, la emancipación económica y residencial de las y los jóvenes resulta cada vez más compleja. De ese modo, esta aparece de manera tardía y, mientras tanto, se presentan eventos que trastocan la vida de quienes no logran transitar a la adultez con base en lo que tradicionalmente se espera en este periodo de la vida: salir del sistema educativo, incorporarse a los mercados de trabajo, emanciparse de la familia de origen, iniciar una vida en pareja, tener descendencia, etcétera.

Por lo anterior, este documento se centra en el camino que los jóvenes recorren de la educación media superior al nivel superior. En ocasiones, dicho paso se presenta sin dificultades y podría ser considerado como "exitoso" desde la moratoria social. Aunque, de hecho, la posibilidad de cumplir esta aspiración es distinta y varía dependiendo del periodo o momento en el que se ubican las personas, en términos espaciales y temporales (Pacheco y Blanco, 2005). Asimismo, la edad, el género, la etnia y el grupo social poseen un papel específico y funcionan como eje de diferenciación en la vida de los individuos (Elder y Pellerin, 1998).

En el tránsito hacia la vida universitaria, se manifiestan los efectos de las estructuras sociales, la agencia y las vidas interconectadas. En términos económicos y sociales, México es un país cuyos rasgos característicos son la profunda desigualdad y la heterogeneidad. Estos limitan el abanico de posibilidades de la mayor parte de la población que vive en la pobreza y en condiciones de vida muy diversas. La capacidad de acción de los jóvenes —limitada por las estructuras sociales—, así como su reflexividad y habilidad de adaptación, se evidencian en la toma de decisiones y la reestructuración de planes durante la trayectoria escolar al tránsito a la educación superior. También adquieren relevancia las características del entorno más íntimo y social de las personas, por ejemplo, las relaciones con los familiares y las amistades presentan diversos matices que se desplazan entre la protección, el apoyo, la inmutabilidad, el desamparo e incluso el rechazo.

Realizar estudios en el nivel superior puede ser un medio para adquirir saberes, habilidades y conocimientos académicos avanzados que contribuyan al bienestar de las personas y al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Las expectativas sobre la educación superior son muy diversas. Como ejemplo, para algunos jóvenes, la educación forma parte de un proyecto de vida en el que tienen la intención de cimentar una inserción favorable al mercado de trabajo, que les permita contar con un ingreso monetario y abrirse paso en un mundo regido por la lógica capitalista. También se ha concebido como un medio para ascender de estrato social, aunque en muchos casos no se logra dicha movilidad.

A pesar de sus aspiraciones, no todos los jóvenes que demandan su ingreso a la educación superior cumplen los requisitos que solicitan las instituciones. Entre dichos requerimientos, uno de los más importantes es la aprobación de un examen. La población joven que enfrenta el rechazo en su postulación a la licenciatura atraviesa por un momento crítico y coyuntural; experimentan una pérdida que va acompañada por un sinfín de cambios emocionales y sociales.

Este capítulo se enfocó en un grupo muy específico. Estuvo conformado por jóvenes que habían culminado la educación media superior y se encontraba en un *impasse* porque su camino hacia la educación superior se había truncado. Por ello, se busca comprender cómo este grupo lidia con el duelo de una expectativa educativa no alcanzada, entre limitaciones y posibilidades internas y externas, sumergidos en contextos socioeconómicos restringidos y relaciones diversas con familiares y amigos. El análisis se lleva a cabo en el marco de la propuesta teórico-metodológica del curso de vida. El objetivo es responder ¿cómo era su trayectoria educativa antes de que tuvieran que enfrentar la noticia de no haber sido aceptados en la institución de educación superior a la que aspiraron ingresar? ¿Cómo sobrellevaron dicha interrupción? ¿Qué estrategias adoptaron ante su salida del sistema educativo? ¿Qué papel jugaron sus familiares y amigos más cercanos ante ese rechazo?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos, optamos por analizar narrativas de vida priorizando el enfoque de análisis cualitativo. Este nos permite ofrecer interpretaciones a través del entendimiento sociológico sobre los significados y las percepciones de la interrupción educativa en el tránsito a la educación superior. Para enmarcar nuestro objeto de estudio, se realizó una exploración cuantitativa sobre la interrupción educativa tras concluir el nivel medio superior desde una perspectiva longitudinal.

Para el acercamiento cualitativo, se analizaron 10 entrevistas a profundidad, que se llevaron a cabo en 2016, entre jóvenes de 18 a 23 años, residentes en las zonas metropolitanas del Estado de México y de la Ciudad de México. Si bien las entrevistas fueron realizadas hace más de un lustro, las complicaciones que viven los jóvenes hoy día, al buscar un espacio en las universidades públicas, no han disminuido, al contrario, cada vez la competencia por estos lugares se ha ido incrementando.

Con el fin de contextualizar las narrativas, se exploraron cuantitativamente las biografías captadas por la Encuesta Demográfica Retrospectiva (Eder) de 2017. Esta posee representatividad estadística nacionalmente y recabó información para las personas nacidas entre 1988 y 1997, quienes al momento de la entrevista tenían entre 20 y 29 años, al igual que los jóvenes entrevistados en 2016.

Con la perspectiva cuantitativa, se obtuvieron cifras sobre la magnitud de la interrupción de la trayectoria educativa en el tránsito a la licenciatura —fenómeno para el que la información estadística es limitada—, así como algunas características sociodemográficas sobre dicha población. Por otra parte, con las entrevistas a profundidad se recopilaron las experiencias en la historia educativa previa, las vivencias ante la pérdida de continuidad en la vida escolar y las estrategias que emprendieron los y las jóvenes.

Así pues, este capítulo se conforma por cinco apartados adicionales a esta introducción, además de las reflexiones finales. Iniciamos evocando algunos ele-

mentos de la perspectiva teórico-metodológica de *curso de vida*, porque sus principios, elementos y herramientas nos parecen útiles para el análisis de las narrativas y para una exploración descriptiva-cuantitativa de la salida escolar en el tránsito a las instituciones superiores. Para el encuadre conceptual, se consideró la propuesta de Caetano (2021) sobre las crisis biográficas. Continuamos con una breve recopilación de hallazgos sobre la salida del sistema educativo previa a la inserción a la educación superior en México. En el penúltimo apartado, incluimos la presentación del escenario cuantitativo que enmarca el evento disruptivo experimentado por la población joven que nació en los mismos años que nuestros entrevistados. Finalmente, se incluye el análisis cualitativo de las narrativas que visibiliza la frustración y la incertidumbre, así como el cobijo del entramado afectivo.

Interrupción educativa desde la mirada del curso de vida

El planteamiento de curso de vida propone considerar la existencia "de los individuos como el entrelazamiento de diversas trayectorias que dan cuenta de las dimensiones en las cuales se desenvuelve la persona" (Elder, 2001, como se cita en Castro Méndez, 2020, p. 115), entre ellas están la educación, la familia, el trabajo y la migración (Blanco, 2011).

En esta investigación, la unidad de análisis es la trayectoria educativa. Su inicio se marca con la incorporación al sistema educativo básico y su recorrido transcurre atravesando diversos niveles, los cuales deseablemente se aprueban sin interrupciones. El resultado se ha denominado, desde el enfoque de curso de vida, como *trayectoria educativa regular*, en oposición a la *irregular*, con una o múltiples interrupciones, o incluso la salida definitiva del sistema educativo sin haber culminado la educación media superior. Este nivel es el que se plantea como obligatorio por ley en México. La visión de largo plazo es uno de los principios del curso de vida, que es esencial para comprender la biografía de los individuos y develar las conexiones entre los acontecimientos pasados y los futuros. Las condiciones objetivas y subjetivas de las inserciones a lo largo del tiempo, por ejemplo, el tipo de escuela (pública o privada), pueden poseer efectos acumulativos de ventajas o desventajas sobre el desarrollo posterior de la trayectoria educativa (véase Bourdieu, 1990 y Dannefer, 2003).

La ubicación geográfica de la oferta escolar, así como el contexto sociohistórico que enmarca el desarrollo de las trayectorias educativas, poseen un impacto diferencial en las historias individuales, tal como lo plantea el principio de desarrollo en espacio y tiempo. Hareven (2000) ha mostrado la relevancia de considerar el entrelazamiento entre el tiempo histórico, el tiempo social y el tiempo biográfico para el análisis del curso de vida de las personas.

En esta investigación, el evento de interés en la trayectoria educativa es su interrupción tras terminar el nivel medio superior, la cual se originó a partir del re-

chazo en alguna de las instituciones universitarias. Dicha experiencia se enmarca en un momento de múltiples transformaciones en la vida de las personas, por lo que esta podría verse trastocada, mientras que los efectos de la no aceptación podrían acentuarse con base en las circunstancias personales y familiares por las que estuviesen atravesando las y los jóvenes. Lo anterior hace referencia al principio de *timing* en la perspectiva del curso de vida, pues señala que el impacto de un evento es contingente al momento en el que ocurre, así como a las circunstancias dadas.

Ante la no aprobación del examen de ingreso a la educación superior, las relaciones con las personas cercanas, como familiares y amigos, resultan trascendentales para afrontar la expectativa no cumplida de continuar la formación escolar en una institución de educación superior. En algunos casos, el apoyo y el acompañamiento de madres, padres, hermanos, amigos y otras personas cercanas amortigua el efecto del rechazo y evita que la no incorporación se convierta en un evento que modifique por completo el rumbo que tomará la vida de los jóvenes. En otras palabras, las relaciones cercanas pueden impedir que ocurra lo que en la bibliografía sobre el curso de vida se ha denominado *turning point*. En dicha situación, queda claro que la vida transcurre adscrita a redes de relaciones compartidas, de tal forma que las biografías siguen el principio de la interdependencia. Los acontecimientos en las diversas trayectorias vitales de una persona pueden poseer un efecto en las de los demás, ya que las historias de vida se entrelazan. Nico (2021) señala que las vidas se entretejen y algunas personas dejan estelas en su andanza.

En caso de no ser aceptados en una institución de educación superior, los jóvenes deberán realizar ajustes a sus proyectos de vida para afrontar la decepción, la desilusión y la tristeza a las que se pueden enfrentar. Además, se verán obligados a tomar decisiones sobre el rumbo al cual dirigirán su trayectoria escolar. Entre un abanico de opciones —que podría ser muy limitado por las estructuras sociales— algunas jóvenes, sobre todo, se dedicarán al trabajo de cuidados no remunerado, mientras que otros optarían por insertarse ya al mercado laboral; los más privilegiados se podrían preparar para realizar otro examen de admisión y así continuar con su trayectoria educativa.

> El principio de libre albedrío [o agencia] considera que los individuos son constructores de su vida al tener la capacidad de elegir y actuar dentro de una estructura social de opciones (en algunos casos muy limitada) circunscrita a los acontecimientos históricos y sociales (Castro Méndez, 2020, p. 111).

En relación con la agencia, consideramos que la adolescencia y juventud temprana es una etapa de transiciones demográficas, diversos cambios físicos y transformaciones en la identidad. En ella se afronta la deconstrucción del yo; es

un episodio en el que confluyen —y en ocasiones se confrontan— los saberes y conocimientos transmitidos por los familiares cercanos durante la infancia con los saberes y conocimientos socializados de otros adolescentes.

Los cinco principios trasladados al objeto de estudio son las herramientas teórico-metodológicas que nos sirven como punto de partida para interpretar las percepciones y los significados de la no inserción en una institución de educación superior. Estos pueden resumirse como el recorrido previo en la trayectoria educativa, las circunstancias de los contextos espacio-temporales en los que se residía, la agencia que emprendieron los entrevistados, el momento sociohistórico, así como el entrelazamiento con la vida de sus familiares y cercanos.

Incertidumbre en la transición a la educación superior

La interrupción educativa por no aprobación es una situación inesperada que puede desencadenar una crisis biográfica. Caetano (2021, p. 218) define las crisis biográficas como una etapa de la vida marcada por la disrupción en los hábitos y las rutinas vinculados con las prácticas y los esquemas del pensamiento en una dimensión de la vida. La autora señala que poseen una carga negativa de sufrimiento, incertidumbre, desorientación y tensión inter e intraindividual.

En edades tempranas de los individuos, aproximadamente durante el primer cuarto de su vida, el rechazo a las expectativas de continuar con la trayectoria educativa se suscita junto con los múltiples cambios y transiciones demográficas que pueden experimentar. Las y los jóvenes deben tomar decisiones relevantes con efectos para su vida futura en un contexto familiar —que muchas veces no es favorable— mientras atraviesan por una serie de transformaciones sobre su identidad que delimitan la definición de lo que son y lo que quieren llegar a ser con los recursos que poseen. En dicho contexto, los momentos críticos desencadenan una serie de retos y respuestas que provienen de los entornos en los que viven, de sus recursos, sus relaciones, sus emociones y su habilidad para hacer frente a las circunstancias que se les presentan (Thompson et al., 2002, como se cita en Caetano, 2021).

Caetano (2021, pp. 221-229) identifica cuatro etapas que emergen ante eventos inesperados, las cuales se asemejan en algunos aspectos a las fases del duelo emocional que han sido desarrolladas desde la psicología (negación, ira, negociación, depresión, aceptación). Se sintetizan a continuación:

a) La suspensión de la realidad: sensación de una interrupción momentánea asociada al *shock* que se experimenta ante el evento disruptivo, la incredulidad ante lo sucedido, la desconexión pasajera.
b) El cuestionamiento interno: la búsqueda de explicaciones y el ejercicio de reflexión mientras la vida externa continua, por lo que adquiere prioridad el

sentido práctico, la incorporación al mundo externo y la habituación; aun cuando internamente se lidie con sentimientos de impotencia, desesperanza, negación y enojo.

c) La sobrevivencia: para salir del "hoyo negro", para "emerger de la oscuridad", hay que hacer frente a conflictos internos y a la ambigüedad entre pensamientos y acciones. En esta etapa se observan estrategias provenientes del entrelazamiento de contexto, recursos y relaciones, en los que la familia y los amigos se manifiestan como un recurso emocional esencial de apoyo.
d) La salida del otro lado: requiere trabajo intenso y continuo; es necesaria la adaptación, la reinterpretación, la reelaboración y la redefinición de los proyectos a futuro.

Algunos de los jóvenes que compartieron sus narrativas durante las entrevistas se encontraban aún inmersos en el momento de crisis, así como en la deconstrucción de la interrupción en la trayectoria escolar como un evento crítico que marcó sus biografías.

¿Qué sabemos sobre la salida de la escuela en el tránsito a la educación superior?

Incursionar en estudios de nivel superior es un anhelo para muchos jóvenes y sus familias. Se trata no solo de un proceso formativo, sino de una aspiración reconocida socialmente (Mata-Zúñiga, 2023) en el que se entremezclan aspiraciones y expectativas que no necesariamente son reales o pueden cumplirse. El ingreso a la universidad se percibe como un beneficio presente y a largo plazo. La educación superior representa, para un grupo importante de personas, un horizonte en el que las oportunidades para un futuro laboral se podrían diversificar e incluso mejorar.

En el país se ha incrementado considerablemente la matrícula en el nivel superior. En el ciclo escolar para el 2000 se inscribieron 2 000 872 personas; para el 2009 la matrícula se incrementó 27.28 % (2 546 789 personas, ver Hernández Laos, 2012); en 2018 las inscripciones se duplicaron en comparación con las del ciclo 2000 (4 705 911); y para 2022 se inscribieron 5 192618 personas, casi 2.6 veces las personas inscritas en el 2000 (ver SIIES, 2023).

A pesar del crecimiento de la matrícula observado en este siglo, la oferta educativa no tiene un paralelo con la demanda de jóvenes que buscan incursionar en el nivel superior, por lo que no todos logran cumplir su deseo de ingresar a los estudios universitarios, aun cuando lo intenten en diversas ocasiones. Ante el número creciente de interesados en incorporarse a este nivel, lo que ha aumentado son los mecanismos de supervisión, control y evaluación en el proceso de ingreso.

Por ejemplo, en las diferentes sedes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 2023, solo 10.5 % de los estudiantes que buscaron incorporarse a las distintas licenciaturas obtuvieron un lugar. De un total de 201 512 aspirantes, solo fueron aceptados 21 346, a quienes se suman aquellos que habían cursado en la misma universidad sus estudios de nivel medio superior y cumplieron los requisitos del pase reglamentado (Camacho Servín, 2023). En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) en el concurso de 2023, de un total de aspirantes de 52 197, solo se admitieron 18 697, es decir, el 35.8 %. Esta falta de espacios es un problema de larga data: en la UNAM, en 2016, de 136 388 estudiantes que concursaron haciendo un examen para entrar a la universidad, solo 9 % lo obtuvo (12 197 interesados) (*Forbes*, 2019). Por otro lado, en la UAEMex, también en 2023, presentaron el examen 55 152 y fueron aceptados 18 976 (lo que corresponde a poco más de la tercera parte de los concursantes) (UAEMex, 2025). De acuerdo con los datos anteriores, los entrevistados forman parte de este amplio porcentaje de aspirantes que año tras año queda fuera de las instituciones públicas de educación superior.

En esta selección y asignación de espacios entra en juego lo que Solís (2014) llama *acaparamiento de oportunidades*. Al ser pocos los espacios disponibles, los jóvenes que hayan adquirido mejores habilidades académicas poseerán mayores posibilidades de pasar el examen. En muchos casos, la formación en instituciones de educación privada podría reflejarse en una formación escolar ventajosa, pues posiciona a los estratos privilegiados en una mejor situación para aprobar el examen. Mientras tanto, las juventudes provenientes de estratos más bajos, que se han formado principalmente en instituciones públicas, podrían tener una menor oportunidad pasar el examen de ingreso al nivel superior. Dicho de otra manera, el tipo de institución podría influir en la selección y obtención de los pocos espacios disponibles en las universidades.

La no inserción a la universidad enmarca una de las posibles salidas del sistema educativo; sin embargo, la ausencia en la trayectoria escolar puede iniciar desde edades muy tempranas en la biografía individual y se refleja en trayectorias educativas irregulares que irrumpen la normativa social esperada. Las salidas se han asociado con múltiples factores, por ejemplo, Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza (2022) sistematizan las causas de abandono de la educación media superior en una tipología que puede emplearse para diversos niveles escolares:

a) aspectos individuales (características demográficas, actitudes de riesgo, valores y comportamiento, bajo desempeño académico, asunción de responsabilidades);
b) entorno familiar (características del hogar, dinámica familiar, tensión, actitudes y creencias hacia la educación);
c) entorno escolar (condiciones escolares, violencia escolar);
d) entorno sociofísico (ubicación y tipo, características sociodemográficas) (p. 37).

Blanco et al. (2014) hicieron una investigación sobre las trayectorias educativas de jóvenes, entre los 15 y 17 años, en la Ciudad de México, con la que concluyeron que uno de cada cinco jóvenes regresa al sistema educativo en los 5 años posteriores a la interrupción escolar. Sin embargo, los autores no observan diferencias notables por sexo ni por edad. Las tasas de no aprobación (9.3 %), interrupción (20.4 %) y reingreso (probabilidad de 0.22) llevan a los autores a señalar que las y los jóvenes viven un periodo crítico y de alta volatilidad en sus trayectorias escolares (pp. 21-28).

En lo que respecta a la incorporación a la licenciatura, con base en los resultados de la Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes Mexicanos (Etel), Solís (2014) señala que solo una tercera parte de quienes ingresaron a la educación media superior logró incorporarse a la superior. Las cifras por nivel social muestran polos extremos: dos de cada diez jóvenes pertenecientes a los estratos bajos lograron acceder a alguna institución de educación superior, en contraste con lo que sucede en los estratos altos, en los que más de la mitad de los participantes fueron aceptados.

Trayectorias educativas en el tránsito a la educación superior: mirada cuantitativa

Con el objetivo de cuantificar la interrupción en la trayectoria escolar, al terminar la educación media superior, nos apoyamos de una muestra nacional y representativa estadísticamente. Asimismo, optamos por explorar las historias de vida de hombres y mujeres que fueron recopiladas por la Encuesta Demográfica Retrospectiva 2017 (Eder). Dicha fuente de información longitudinal cuantitativa entrevistó a personas que tenían entre 18 y 27 años en 2015 (nacidas entre 1988 y 1997), grupo que incluye las edades de las y los jóvenes entrevistados desde el enfoque cualitativo. De esta forma, logramos contextualizar la información para el análisis cualitativo que se presentará en el siguiente apartado.

Antes de caracterizar a la población objetivo consideramos pertinente destacar algunos aspectos:

a) Aproximadamente 45 % de las personas de la generación nacida a finales de 1980 (Eder, 2017) no asistió al sistema educativo cuando tenían 18 años (ver tabla 1, suma de porcentajes que no estudió con nivel primaria, secundaria y preparatoria). La situación es muy preocupante, ya que para algunos el último nivel alcanzado fue primaria, para la mayoría, secundaria.

Las desventajas materializadas en interrupciones a lo largo de la trayectoria educativa de los jóvenes pudieron acumularse desde el inicio de sus vidas: por el nacimiento; un origen completamente fortuito, en términos de la ubicación geo-

gráfica y socioeconómica; un contexto poco urbanizado con recursos monetarios muy limitados; atravesar por diversos eventos demográficos a lo largo de la vida; la pérdida de alguno o ambos padres, entre otras. En el entrelazamiento de trayectorias, tal vez vivieron la pérdida de empleo por parte de uno o ambos padres; dicha situación pudo culminar con la salida del sistema educativo para que cuidaran a sus hermanas o hermanos, o bien para que se insertaran en el mercado de trabajo. Entre otras motivaciones, alguno pudo sentirse rechazado o experimentar actitudes adversas por parte de sus profesores o pares, circunstancias que podrían haberlo orillado a no asistir a la escuela. O tal vez estos jóvenes ejercieron su capacidad de agencia y decidieron que no querían o no podían seguir asistiendo a la escuela ante un panorama de opciones tan limitadas.

Tabla 1. Situaciones escolares a los 18 años

	Hombres	Mujeres
Estudiaba preparatoria	33.0 %	30.4 %
Estudiaba licenciatura	18.8 %	22.3 %
No estudió. Último nivel primaria	10.3 %	10.2 %
No estudió. Último nivel secundaria	26.3 %	25.2 %
No estudió. Último nivel preparatoria	7.9 %	9.0 %
Sin escolaridad	1.2 %	0.9 %
Estudia primaria o secundaria	1.8 %	1.8 %
Examen Ceneval. No especifica nivel	0.9 %	0.1 %

Fuente: Eder (2017), cohorte de nacimiento 1988-1997, cifras a los 18 años, factor de ponderación (fac_per).

b) Quienes a los 18 años llevaban una trayectoria regular sin interrupciones y se encontraban estudiando una licenciatura representaban aproximadamente una quinta parte: 18.8 % de los hombres y 22.3 % de las mujeres. Su nivel escolar concuerda con el normativo socialmente aceptable para estudiar después de haber seguido una trayectoria escolar "regular".

c) Quienes a los 18 años se encontraban estudiando la preparatoria, es decir, en un nivel inferior al que les correspondía con base en la norma social esperada, acumularon el 33.0 % entre los hombres y 30.4 % entre las mujeres. Para este grupo surgen las siguientes preguntas: ¿iniciaron su trayectoria educativa después de la edad establecida normativamente? ¿Se atrasaron en algún nivel previamente por no aprobación o interrupción previa?

Ya que en esta investigación se privilegió el enfoque cualitativo, la población objetivo para la exploración cuantitativa fue delimitada con base en las características de las trayectorias educativas que posee la muestra intencional en el análisis de las narrativas. Por ello, se seleccionaron las biografías de quienes habían desarrollado una trayectoria educativa regular sin interrupciones, desde que se incorporaron a la educación básica hasta concluir con la educación media superior. Es decir, aquellos jóvenes que a los 18 años habían concluido el bachillerato y dejaron de estudiar por un año, tal como lo hicieron los entrevistados en el análisis cualitativo. Con los datos de la Eder (2017) encontramos que aproximadamente uno de cada diez (7.9 % de los hombres y 9 % de las mujeres) de las personas de la cohorte de nacimiento 1988-1997 se asemejan a los entrevistados a profundidad (ver tabla 1).

Los jóvenes que nacieron entre 1988 y 1997 a los 18 años habían concluido la educación media superior y dejaron de estudiar un año; asimismo, provienen principalmente de orígenes sociales medios (51.6 % de los hombres y 37.6 % de las mujeres). Cabe señalar, además, que aproximadamente una tercera parte proviene de orígenes sociales altos (33 % de las mujeres y 26.3 % de los hombres) (ver tabla 2).

El 62 % de los hombres y el 36.3 % de las mujeres se encontraban trabajando con paga al año de haber concluido la educación media y no seguir estudiando. En este caso, el trabajo remunerado puede ser visualizado como una estrategia ante la interrupción de la trayectoria escolar o bien podría ser la causa de la no inserción a la educación superior. Desafortunadamente, en la encuesta con representatividad estadística no poseemos información sobre la postulación de los jóvenes a la educación superior, pero en el análisis cualitativo sí.

La mayor proporción de las mujeres compartieron el trabajo de cuidados no remunerado con alguien más mientras no estudiaron (53.8 %), en tanto que la mayor parte de los hombres no se dedicó al trabajo de cuidados no remunerado (73.3 %). Este resultado concuerda con la bibliografía previa sobre la participación de mujeres en el cuidado de otras personas y en las actividades domésticas cuando no estudian.

Tabla 2. Variables sociodemográficas para las y los jóvenes en tránsito a la educación superior

		Mujeres %	Hombres %
Índice de orígenes sociales			
	Bajo	27.4	21.0
	Medio	37.6	51.6
	Alto	33.0	26.3
	No se aplica	1.9	1.2
Trabajo remunerado			
	No	63.7	38.0
	Sí	36.3	62.0
Trabajo de cuidados			
	No compartido	14.7	0.9
	Compartido	53.8	25.8
	No realizó	31.5	73.3
Sobrevivencia y corresidencia con el padre			
	Inicia corresidencia	1.0	0.1
	Correside	33.0	55.5
	Termina corresidencia	8.6	10.8
	Sobrevive y no correside	45.4	23.0
	No sobrevive	9.4	7.6
	No correside, no sabe si vive	2.6	3.0

Fuente: Eder (2017), cohorte de nacimiento 1988-1997, cifras a los 18 años, factor de ponderación (fac_per).

En lo que respecta a la corresidencia con el padre, la mayor proporción de los hombres vivía con él en el año en que habían acabado el bachillerato y no estudiaron (55.5 %), mientras que casi la mitad de las mujeres no residían con este (45.4 %).

Al considerar únicamente a quienes tuvieron una trayectoria educativa sin interrupciones hasta culminar la educación media superior, surgieron algunos cuestionamientos que la fuente de información cuantitativa, por su naturaleza, no puede captar: ¿quiénes interrumpieron intentaron ingresar a una institución de educación superior? ¿No fueron aceptados? ¿Optaron o se vieron obligados a ingresar al mercado de trabajo? ¿Seguirán con su trayectoria educativa? Aun así, algunas de estas preguntas encontraron respuesta a partir del análisis cualitativo.

Narrativas en el tránsito a la educación superior

Con la Eder 2017 se identificó en términos cuantitativos el universo que contempla a la población entrevistada. Las cifras evidenciaron que se trata de un grupo reducido y privilegiado porque pudieron seguir una trayectoria escolar continua, regular, sin interrupciones y que, al menos la mitad, provenía de unidades familiares en las que residía el padre. Más adelante, las entrevistas nos darán más información.

El objetivo del análisis cualitativo consistió en identificar las continuidades o rupturas que experimentaron los jóvenes que vieron truncada su trayectoria educativa en el tránsito al nivel superior (aproximadamente la décima parte de estos, según la información con representatividad estadística), y se buscó hacerlo a través del análisis de las vivencias relatadas a través de las entrevistas a profundidad. En esta propuesta se asumió que la realidad narrada es intersubjetiva y situacional, y adquiere significado a partir del conjunto particular de circunstancias en las que ocurre (Garfinkel, 2006). Para esto es necesario conocer la percepción y el significado de dicho momento, la trayectoria escolar interrumpida, así como las acciones realizadas para retomar la ruta escolar que tenían planificada.

Los efectos de los acontecimientos importantes o los momentos críticos no se perciben o son vividos igual por todos. Estos dependen de circunstancias personales, sociales y familiares, la historia de vida previa, el momento sociohistórico y el lugar donde se ubican geográficamente (Elder, 2001; Ramos, 2018). En este sentido, el panorama para este texto se construyó considerando los siguientes aspectos:

a) Se buscó un grupo de jóvenes que tuviera el deseo de realizar estudios profesionales o técnicos, aun habiendo sido interrumpida su trayectoria.
b) Se buscó que fuese un grupo con poco rezago en la incursión a los estudios universitarios; el rango de edad fue de 18 a 23 años.
c) Se buscó que el rompimiento de la trayectoria educativa no tuviese que ver con la inaccesibilidad a las instituciones universitarias, por lo que se seleccionaron dos áreas geográficas con acceso a universidades públicas. De esa manera se controló que la razón de la deserción no fuese la falta de opciones en su entorno; así se eligieron la zona metropolitana de Toluca (ZMT) y la Ciudad de México (CDMX).
d) Finalmente, se buscó que todos hubieran interrumpido sus estudios y hubieran intentado regresar a ellos en algún momento.

A partir de algunas visitas a las universidades y contactos con los estudiantes, fue posible obtener una muestra intencional que cubriera los aspectos relatados anteriormente. El grupo entrevistado se conformó por 10 jóvenes entre 18 y 23 años, habitantes de la Zona Metropolitana de Toluca (7) y de la Ciudad de México

(3). En el grupo seleccionado todos y todas habían cursado una trayectoria educativa regular, sin interrupciones, hasta que un evento en sus vidas la puso en suspenso (tabla 3).

La información se obtuvo a partir de entrevistas abiertas, con el objeto de contar con relatos lo más amplios posibles. Con ellas se buscaba conocer: 1) la conformación familiar, 2) la trayectoria educativa general, 3) la trayectoria de trabajo remunerado (en caso de que existiera), 4) el papel de la familia y las amistades en su vida, 5) el momento específico en que se interrumpió la trayectoria educativa, y 6) las acciones emprendidas —propias y de su grupo más cercano— con el objetivo de retomar la escuela. Así, buscamos reconocer la interrupción escolar en el tránsito a la educación superior y cómo ocurrió este evento coyuntural para analizarlo a partir de la propuesta del curso de vida.

Las entrevistas se realizaron en 2016 como parte de un proyecto sobre la incursión a la universidad. Se utilizan en este análisis porque cumplen con el objetivo planteado de conocer las trayectorias. Además, la circunstancia de que la Eder 2017 consideraba precisamente la generación en la que habían nacido los jóvenes entrevistados nos daba la certeza del empate entre el análisis cualitativo y el cuantitativo. Y, finalmente, porque las cifras y tendencias de la dificultad para ingresar a la universidad pública no han cambiado en los últimos años.

Todo esto nos llevó a optar por trabajar la información ya recabada, para asegurar y delimitar la información longitudinal cuantitativa, así como para contextualizar la cualitativa.

Las entrevistas se levantaron de manera presencial en la casa de las y los jóvenes o en sus espacios educativos. En el momento de realizarlas, varios de ellos estaban por retomar "exitosamente" —según lo expresaron de viva voz— su vida escolar. La información recopilada es retrospectiva y la interrupción de la trayectoria escolar, evento que los marcó, tiene ocurrencia cercana al momento de ser entrevistados. La información se sistematizó con el software atlas.ti, versión 9.

Tabla 3. Características generales de las y los jóvenes entrevistados

Nombre*	Edad	Lugar de residencia	Características familiares	Escolaridad y ocupación de los padres**	*Turning point*: corte en la trayectoria	Vida actual (2023)
Mariana	19	CDMX	Vive con padre, madre, hermana menor (secundaria).	Padre: estudios nivel medio superior; es gerente en restaurante. Madre: estudios universitarios truncos; trabaja en el hogar.	Dos intentos para entrar a la universidad. Al tercero entra a la UAM. Proviene del Colegio de Bachilleres.	Concluyó estudios universitarios en la UAM, actualmente estudia una especialidad técnica en puericultura.

Gustavo	20	ZMT	Vive con su madre. Hijo único.	Madre: estudios universitarios truncos; es empleada en Gobierno.	Un intento para entrar a la UAEMex. Al segundo ingresa. Proviene de preparatoria UAEMex.	Concluyó estudios universitarios, cambia mucho de trabajos.
Nidia	19	ZMT	Vive con padre, madre y hermana mayor (estudia Psicología).	Padre: estudios de secundaria; es taxista. Madre: estudios de secundaria; trabaja en el hogar.	Un intento para entrar a UAEMex. Al segundo ingresa. Proviene de preparatoria UAEMex.	Se interesó en la política y al concluir la carrera incursionó activamente en las fuerzas juveniles de un partido político.
Carmela	19	ZMT	Vive con padre, madre y hermano menor (secundaria).	Padre: estudios universitarios concluidos; es contador en sector privado. Madre, estudios de secundaria; es comerciante.	Dos intentos para entrar a la UAEMex, aún no tiene resultados para ver si ingresó. Proviene de preparatoria de la SEP.	Se perdió el contacto con ella.
Fátima	23	ZMT	Vive con padre, madre, hermana menor (preparatoria), hermano menor (secundaria).	Padre: estudios en medio superior; es empleado en tienda de pintura. Madre: estudios de secundaria; vende cosméticos por catálogo.	Un intento para entrar a la UAEMex. Ingresó al segundo. Proviene de preparatoria UAEMex.	Concluyó estudios universitarios, trabaja en una oficina del Gobierno estatal.
Nicolás	21	ZMT	Vive con padre, madre y dos hermanos.	Padre: estudios de secundaria; es comerciante. Madre: estudios de secundaria; trabaja en el hogar.	Estudiante de carrera técnica en área automotriz. Tiene un accidente que lo alejó de la escuela. Estudios previos en instituciones públicas.	Se perdió el contacto con él.

Carlos	20	CDMX	Vive con madre y una hermana menor (preparatoria).	Madre: estudios universitarios, trabajadora social. Padre: aunque no vive con él, está muy presente. Estudios universitarios, trabaja en sector público.	Abandonó un año los estudios en nivel medio superior. Estudiante en preparatoria de la UNAM. Luego, entró a la carrera de Filosofía y Letras de la misma universidad.	Concluyó la preparatoria e ingresó y terminó estudios universitarios. Actualmente trabaja como adjunto en universidad.
Teo	23	ZMT	Vive con su madre y su abuela materna. Hijo único.	Madre: estudios técnicos de enfermería; trabaja en un hospital.	Un intento para entrar a la UAEMex. Al segundo, ingresa. Proviene de preparatoria UAEMex.	Concluyó la carrera. Le ha costado mucho encontrar trabajos de su interés.
Ignacio	20	ZMT	Vive con padre, madre y dos hermanos menores (secundaria).	Padre: estudios universitarios; es contador en sector público. Madre: estudios nivel medio superior; se dedica al trabajo en el hogar.	Por problemas económicos abandona los estudios universitarios a los tres meses de haber ingresado en su primer intento. Proviene de preparatoria UAEMex.	Vive en el sureste del país, trabaja como bailarín y da clases de baile.
Álvaro	18	CDMX	Vive con su madre. Hijo único.	Madre: estudios de posgrado; es profesora en universidad.	Estudiante de preparatoria UNAM. Abandonó un año los estudios en nivel medio superior, pero los retomó y al concluirlos entró sin problema a la universidad, como no estaba satisfecho con la UNAM, entró a la UAM.	Concluyó la preparatoria, ingresó a la universidad y la concluyó. Ahora se encuentra haciendo estudios de posgrado.

Notas: * En todos los casos los nombres han sido cambiados. ** La ocupación del/de la jefe/a de hogar nos permite ubicar al joven y así acercarnos al nivel socioeconómico de la familia de origen (García y De Oliveira, 1994). A partir de eso más la observación en los espacios de la vivienda, se considera que se trata de estrato medio (medio-medio y medio-bajo).

Trayectorias educativas: los caminos hacia los estudios universitarios

Este documento se centra en un evento que trastocó la vida de las personas, la salida del sistema educativo en el tránsito a la educación superior y las estrategias que las y los jóvenes adoptaron ante dicho acontecimiento. En el análisis consideramos los cinco principios del curso de vida que fueron descritos en párrafos anteriores.

Las y los jóvenes que narraron sus experiencias para este documento son "hijos de familia", es decir, que viven con un tutor. Los estudios de nivel medio superior los realizaron en instituciones públicas, habitaban en espacios geográficos en los que existe una oferta de instituciones de nivel superior gratuito, en las que tuvieron que concursar para obtener un lugar —concurso que, en las últimas décadas, como se señaló antes, es complejo y desigual, por lo que las oportunidades de obtener un espacio son pocas, dado que la demanda para ingresar es cada vez mayor—.

El paréntesis escolar que vivieron ellas y ellos, en principio, no fue intencional. Todas y todos experimentaron un momento crítico coyuntural que cambió sus proyectos y expectativas, una crisis biográfica, en la que dejaron de asistir a la escuela, pero también reportaron el deseo y emprendieron las acciones para seguir con su trayectoria educativa. En este sentido, asumimos un *continuum*, donde el tiempo histórico, la biografía individual y el entorno social se entrelazan.

El análisis se desarrolla con base en el principio de las vidas entrelazadas, es decir, entendiendo que la vida personal es interdependiente de otras, que las relaciones y las redes influyen en las acciones tomadas (Elder, 2001), y que las ventajas y desventajas provienen de los múltiples lazos que poseen, incluidos los apoyos tanto de familiares como de amigos. Se trata de un efecto de onda (Sepúlveda, 2013) en el que ámbitos más amplios repercuten en el joven. En este orden de ideas, se parte del principio del libre albedrío, de la capacidad de agencia de la población joven. Es decir, ellas y ellos construyen su propia vida y son capaces de tomar decisiones con base en las oportunidades —a veces limitadas—, en las adversidades por las que atraviesan; además consideramos que los sucesos previos en sus historias de vida tienen influencia en ellos. Finalmente, está el principio del tiempo histórico y el lugar que delimita las experiencias. El entorno histórico, geográfico y social marca y acota patrones, acciones y experiencias de quienes son parte de él. A partir de estos tres elementos, en los siguientes párrafos se presenta nuestro análisis.

¿Qué hacer para volver a la escuela? Entre circunstancias, experiencias, vidas entrelazadas y capacidades propias

De los diez jóvenes entrevistados, todos narraron que en su trayectoria educativa sentían gusto por la escuela; no habían reprobado años escolares y entre sus expectativas se encontraba la intención de continuar estudiando como un objeti-

vo en su proyecto de vida, el cual era compartido por sus familias. La interrupción educativa —una crisis en sus biografías— fue percibida desde dos perspectivas: por un lado, fue vista como un dilema personal por resolver (agencia) y, por otro lado, un problema del país que sale de sus manos (estructura).

El papel del sistema educativo estructura en la trayectoria escolar previa

Con base en los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), en 2022, solo 21.7 % de los jóvenes en México logró inscribirse a la universidad. Esta cifra es mucho menor a la que reportan otros países: la tasa de matriculación de ingreso en 2018, en el mundo, fue de 38 % (UNESCO, 2020). En las cifras de la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (Enilems) de 2019 se estimó que los motivos por los que no se continúa con los estudios aun habiendo ingresado fueron la falta de recursos económicos, 32 %; no entraron a la institución elegida o no aprobaron el examen, 19.9 %; y no desean continuar estudiando, 10.5 % (Inegi, 2019).

En nuestra muestra intencional, la interrupción escolar se originó, en la mayoría de los casos, porque no fueron aceptados en el concurso de selección. Las y los jóvenes expresaron que era un hecho que rebasaba su posición de estudiantes, que se asociaba con una limitante en el número de espacios, además identificaron que lo que se requiere es la ampliación de la matrícula para brindar mayores oportunidades a quienes hacen el examen de selección. También consideraron que lo aprendido en el nivel medio superior no los preparó para el examen de selección y para obtener un lugar en la universidad pública; en este sentido, su trayectoria educativa previa fue decisiva en los resultados obtenidos. El papel de las estructuras y la trayectoria escolar previa son ineludibles:

> —¿Por qué crees que hay tantos jóvenes que no logran el número de puntos necesarios para entrar a la universidad?
>
> —Pues, siento que la educación que se da en las prepas actualmente no es la suficiente. No hay como profesores competentes, sí hay unos buenos, pero la mayoría en realidad no; como que sus estrategias de aprendizaje son muy… como que se quedan atrás, como que ya no dan el ancho de un alumno actual, no sé (Gustavo, 20 años un intento UAEMEX, Edomex).
>
> [***]
>
> —¿Por qué crees que te costó tanto trabajo entrar a la universidad?
>
> —Yo creo que son muchas cosas; sí son poquitos lugares. La verdad es que, en cualquier licenciatura, para los millones que somos aquí en México [se refiere a CDMX] y los que se vienen a estudiar de otros lados son muy poqui-

tos lugares; pero también la preparación que te dan. En una escuela es más que en otra, por ejemplo, en un Conalep no creo que te den las mismas cosas que en la prepa, ni en bachilleres, ni en una Voca [alude a las escuelas pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional]. Todo está en las preparaciones.

—¿Es diferente lo que enseñan?

—Yo creo que sí, a veces por lo menos en algunos lugares te dan el temario completo y en otros no. ¿Por qué? Porque al maestro no se le dio la gana, porque hubo muchos días festivos, o por una huelga, o por algo así a veces no se alcanzan a dar los temarios completos. Yo creo que eso tiene también mucho que ver (Mariana, 19 años, dos intentos UNAM, entró a UAM, CDMX).

También mencionaron que concursaron con jóvenes que se encontraban mucho mejor preparados que ellos porque provenían de escuelas privadas, así que se percibían en una situación de desventaja en comparación con sus pares que habían accedido a mejores oportunidades desde los inicios de su trayectoria educativa. Consideran que tienen múltiples vacíos en el conocimiento y en los saberes que han ido acumulando a lo largo del tiempo.

—¿Sientes que están mejor preparados los jóvenes de las escuelas privadas?

—Pues sí, demasiado. Porque en todo están más avanzados, todo es totalmente diferente, tanto los profesores como la gente que va [...] los maestros no tienen muchos alumnos, no prestan la misma atención a 40 que a 20. Tú no puedes competir con una persona que ya viene preparada desde pequeña, y más, por ejemplo, a mí se me dificultaba totalmente el inglés, porque yo no sabía nada, absolutamente nada de inglés y ellos [alumnos de escuelas privadas], supongo que desde la primaria o kínder ya tienen conocimientos de esto. Entonces, los maestros también son distintos [...] entonces pues para mí sí hay mucha diferencia (Carmela, 19 años, dos intentos, ahora en espera de nuevos resultados UAEMEX, Edomex).

Aunque no lo expresan conscientemente, están envueltos en procesos desiguales que, ante la competencia para entrar a los estudios superiores, los coloca en desventaja. Este contexto de obstáculos acumulados da pie a una desigualdad en el sistema educativo, la cual se cataloga como una diferenciación horizontal, en cuanto a que no se relaciona con el nivel logrado, sino con el tipo de institución (pública o privada) de procedencia. Así, se reflejan procesos de selección social y de desigualdad (Solís y Blanco, 2014). Los jóvenes entrevistados que buscaban incursionar en el nivel superior provenían, al menos en el nivel inmediato anterior, de escuelas públicas, y gran parte de ellos consideró que era mejor la enseñanza en las escuelas privadas. Algunos externaron que eso intervino en su no aceptación en el nivel universitario.

Pero más allá de la falta de espacios y de la mala formación en las preparatorias donde estudiaron, expresaron su responsabilidad ante los resultados obtenidos.

El compromiso ante el examen: el papel de la agencia

Algunos jóvenes entrevistados reconocieron que su capacidad de agencia pudo haber sido diferente, que debieron haber prestado más atención en los estudios previos o haberse preparado mejor para los exámenes. Si bien esto puede ser cierto, ante un contexto de competencia tan feroz, la probabilidad de obtener un lugar es muy reducida.

—¿A qué crees que se debió que no entraste?

—Se debió, según yo sé, porque a la carrera que quería entrar constaba un 70 %, no, 60 % un proyecto que era un videoclip, un cortometraje o algo así y 40 % examen. Entonces, me encanta editar videos y todo eso y, entonces, me dediqué más al 60 % y no estudié. Me esforcé más en el proyecto, pero jamás le di un repaso a lo del 40 % del examen y dije: "Con mis conocimientos que ya tengo ya voy a poder entrar", pero pues no fue así. De hecho, sé que fue por eso porque no estudié ni un poco, quedé a ocho lugares de entrar, aceptaron a 70 y quedé en el 78, una cosa así.

—Por un poquito…

—Pues sí, si hubiera estudiado una hora diaria por, no sé, un mes, lo hubiera podido lograr…. (Gustavo, 20 años, un intento UAEMex, Edomex).

[***]

—¿A qué crees que se debió que no obtuvieras un lugar?

—En el primer examen sentí que no me había preparado lo suficiente, a veces tiendo a confiar demasiado en mí y es como "ah, pues va a estar fácil", y cuando llegué al examen había muchas cosas que yo decía: "¿Esto qué es?", de verdad ya no me acordaba. Entonces esa primera vez me sentí mal conmigo porque dije: "Pude haber estudiado más". Me quedé como a cuatro lugares o tres lugares de poder entrar, porque te ponen ahí los lugares, y el lugar en el que quedas. Y eso fue como muy muy feo y ahí fue cuando dije: "Bueno pues es que éramos muchos y para mí era como fuimos muchos, fuimos muchos, pero algún día voy a poder entrar" (Fátima, 23 años, un intento UAEMex, Edomex).

¿Cómo se vive el proceso y cómo se resuelve? La intersección entre agencia y estructura

De acuerdo con la definición de Caetano (2021), la interrupción escolar entre jóvenes que tienen el deseo de proseguir sus estudios universitarios implica, primero, sufrimiento y decepción. Luego, la puesta en marcha de estrategias para volver a

la escuela es una crisis biográfica. Bajo esta mirada, en este subapartado se conjuga el análisis desde la perspectiva tanto de las vidas entrelazadas como de la agencia, y se busca revisar cómo las vidas de las personas cercanas influyen y son interdependientes en la resolución de un evento crítico.

De acuerdo con Nico (2021), la agencia y la estructura suelen ir juntas; en el caso de la población joven, se visibiliza esta conjunción en determinados acontecimientos, transiciones, decisiones y momentos particulares de su vida. Cada hecho y decisión tomada es, en cierta medida, resultado de la acción (agencia) de un individuo y del contexto en el que se mueve (estructura).

Todos los jóvenes de esta investigación expresaron que la interrupción de la escuela fue un hecho desafortunado, doloroso, inesperado, un evento que alteró sus vidas; es decir, en este estudio significa una *crisis biográfica*. Ellos y ellas emplean adjetivos para definir el *shock* del momento y cómo lo vivieron, por ejemplo: "estaba muy deprimida", "tenía vergüenza", "¿por qué a mí?", "me sentía tonto", "estaba muy triste, y lloraba y lloraba". Hasta hacen descalificaciones sobre sí mismos como "soy un inservible". Aunque, sin duda hay eventos coyunturales mucho más graves que reprobar un examen de selección a la licenciatura como, por ejemplo, la experiencia de vida de un joven que interrumpió su carrera técnica debido a un accidente:

> Pues yo andaba con malas compañías y, este, y no es de que no quiera decirle, o sea, me dieron un balazo en mi lado derecho [se señala el lado derecho de la cabeza]. Y estuve como dos meses en el hospital, y pues ahora sí que le doy gracias a Dios por dejarme vivir aquí, pero yo digo que ahora sí me está castigando muy fuerte (Nicolás, 21 años, interrumpió por accidente el segundo año de carrera técnica en Edomex).

Por otro lado, la falta de recursos económicos obligó a otro joven a interrumpir sus estudios profesionales. Asimismo, está el caso de dos jóvenes que decidieron abandonar los estudios de nivel medio superior por cierto periodo, pues no encontraban interés en las clases.

Para acercarnos a las vivencias por las que estos jóvenes transitaban y cómo solucionaron el conflicto, revisamos las opciones y acciones que emprendieron los entrevistados, así como el papel que jugaron sus redes familiares y de amigos en función de las oportunidades y las limitaciones de sus propias circunstancias. De esta forma, a partir del principio de *agencia* —el modo en que los individuos construyen sus trayectorias en cuanto a sus propias acciones, méritos, culpas y responsabilidades— y de *vidas vinculadas* —el modo en que las vidas se entrelazan, son interdependientes e influyen en el joven— (Nico, 2021), se revisarán las estrategias adoptadas.

La interrupción escolar es vivenciada como una pérdida por las y los jóvenes entrevistados. En las narrativas se percibe sufrimiento: un duelo por la pérdida de la expectativa de continuar estudios en la universidad. En un primer momento, las y los jóvenes expresaron emociones que asociamos a las dos fases señaladas por Caetano (2021): la suspensión de la realidad (la desconexión momentánea) y el cuestionamiento interno (la reflexión ante lo sucedido):

> —Yo me sentía triste y también tenía un poco de coraje quizás, pensé alguna vez: "¿Por qué se quedó él si no entraba a las clases y yo sí entraba a todas mis clases? Quizás es que ellos sí preguntaban todas sus dudas y yo nunca pregunté las mías…". Entonces es feo; es feo ver cómo todos tus amigos se van y tú te quedas así… en tu cama (Mariana, 19 años, dos intentos UNAM, entró a UAM, CDMX).
>
> [***]
>
> —Me sentía mal, mal me sentía. Por una parte, me sentía tonta por no haber pasado el examen porque algunos sí estaban estudiando y era como la impotencia de no poder hacerlo porque realmente sí quería, pero por otro lado me sentía un poco egoísta cuando les exigía a mis papás que quería estudiar (Nidia, 19 años, un intento UAEMEX, Edomex).
>
> [***]
>
> —Yo ahorita no voy a [la] escuela, pero yo no soy "güevón". Yo antes [del accidente] salía de la escuela y me iba a trabajar, o sea yo nunca estaba en mi casa, iba a la escuela, venía a comer, dejaba mi mochila, me iba a trabajar, y así, en la noche llegaba a dormir, así continuamente… pero ya no… (Nicolás, 21 años, interrumpió por accidente el segundo año carrera técnica en Edomex).

Posteriormente, los recursos emocionales de apoyo se hicieron presentes para emerger del conflicto interno (Caetano, 2021). En la mayoría de los entrevistados, la sobrevivencia se hizo posible a través la interdependencia con la familia, los amigos y las parejas. Son las redes de personas cercanas las que apoyaron a sobrellevar el momento crítico para salir del abatimiento y de la depresión:

> —Mi papá siempre me apoyó, mi mamá es la que sabe más cosas de mí, pero mi papá es el que me da más confianza. Era él quien me decía: "Pues no te desesperes, mientras no te cases pronto". Era él el que me decía. Mi mamá me exigía, me decía: "Pues ya ponte a trabajar o qué vas a hacer", pero mi papá es más comprensivo: "Pues no eres la única, mira ve aquí, ve allá". O sea, él sí me orientaba como a buscar, y también siempre me dijo: "No busques un trabajo tan matado, estás joven, puedes encontrar algo mejor, tienes muchas habilidades, puedes encontrar algo que no esté mal" (Fátima, 23 años, un intento UAEMEX, Edomex).

Otro joven narra el apoyo recibido:

> —¿Y te llevaba tu papá a las entrevistas para encontrar trabajo en Cinemex? (en el lapso que dejó de asistir a la escuela intentó trabajar).
>
> —Sí me llevaba mi papá a las entrevistas, y también me llevaba al trabajo, y también me recogía del trabajo. O sea, en realidad me di cuenta de que, al final [fui tan poco al trabajo], que fue un desperdicio de dinero, porque gané mucho menos de lo que mi papá gastó en gasolina (Carlos, 20 años, decidió dejar la escuela un año, estudiante preparatoria UNAM, CDMX, la retomó al siguiente y entró a la carrera de Filosofía y Letras en la UNAM).

En otros casos, las vidas entrelazadas no actuaron como un soporte. Dicha situación colocó a los jóvenes en una posición de mayor vulnerabilidad y desventaja, pues sus redes de apoyo tuvieron un efecto adverso:

> —¿Cuál fue la causa para interrumpir la escuela?
>
> —Fue una decisión propia porque también empecé a tener problemas con mi papá. Bueno, con mi papá nunca he tenido una buena relación. Sí me ha apoyado en el sentido de gastos de dinero y todo, pero hemos tenido muchos choques por el carácter que tiene y el carácter que yo tengo. Y empecé a tener problemas con él y problemas acá también en la facultad con unas personas. Y también me desanimé por una situación que hubo con una maestra de aquí y, este… por eso también tomé la decisión de dejar la universidad (Ignacio, 20 años, interrumpe la universidad en el tercer semestre por problemas económicos; había entrado en su primer intento a la UAEMex, Edomex).

Otro caso relata:

> —Hice mi examen y no quedé, y otra vez. Entonces empecé a frustrarme. Yo siempre he tenido la mentalidad de que la Secretaría de Educación Pública [SEP], no sé, no te enseña… Siento que no, y aparte no me gusta, y siempre he luchado porque si yo me pongo un objetivo es lograrlo. Entonces, bueno aquí empezó otra vez el problema que me metí a una escuela que es de la SEP, se llama Universidad Mexiquense del Bicentenario, pero me salí, no me gusta y mi papá se enojó. Ya he tenido muchos enfrentamientos con mi papá de lo que él quiere para mí y de lo que yo quiero para mí. Entonces, él ya me dijo: "Haz lo que quieras", y eso fue una buena idea… Con mi mamá está mejor la cosa, pero no me deja salir mucho porque dice que soy una nini, porque no hago nada (Carmela, 19 años, dos intentos, ahora en espera de los resultados UAEMex, Edomex).

Así pues, observamos diversas combinaciones entre agencia y estructura. La vida personal de los individuos, las condiciones sociales tanto objetivas como subjetivas y las relaciones existentes con las redes de personas cercanas —decisivas en algunos casos— fueron el "colchón de resguardo", el amortiguador ante la adversidad. Nico (2021) sugiere que en cada biografía los pesos de los apoyos son distintos. En el caso que aquí nos ocupa, se identifica que la fuerza de la estructura familiar es el apoyo más potente. Recordemos que, para nuestro análisis, el universo se conforma por jóvenes, todos hijos o hijas de familia, que en el momento de las entrevistas vivían en espacios abrigados por los tutores (aun en los casos en los que relatan conflictos).

Más allá de solo tratarse de jóvenes que habitan espacios familiares, la presencia de la familia fue un eje fundamental para, principalmente, salir de la tristeza y la depresión, así como para retomar la vida. Gustavo nos relató que en un inicio su mamá, al verlo triste, le decía: "Pues busca alguna actividad y yo te apoyo y te la pago", mientras que sus primos lo ayudaron a buscar trabajo. Siempre tuvo su apoyo, y cuando hizo nuevamente el examen y tuvo que revisar los resultados, nos contó:

> —¡Ah!, pues de hecho fue en la madrugada. Esa vez recuerdo que me fui a una fiesta y regresé como a las dos de la mañana y desperté a mi mamá para que viéramos los resultados juntos. Entonces ella estaba adormilada en su cuarto y llevé la computadora ahí a sus pies, a un lado de ella, estaba dormida y le dije: "Oye, vamos a checar los resultados". Ingresé el folio y no me daba resultados. Y decía: "Este folio no existe". Así me pasó como 10 veces yo creo, hasta que me di cuenta [de] que estaba poniendo un dígito mal, no sé, creo que eran seis dígitos y creo que solo eran cuatro los que ponía. Entonces me di cuenta, y ya lo puse y decía "¡aceptado!" y ya pues de hecho salí a gritar, así como me sentí muy bien, en realidad.
>
> —¿Y qué te dijo tu mamá?
>
> —Pues se puso muy muy muy feliz, ya se levantó, ya no estaba dormida y [dijo]: "¡Felicidades! Yo sabía que ibas a poder, ahora échale ganas, yo te voy a apoyar siempre", y pues sí.
>
> —¿Tú crees que en esos momentos los apoyos familiares son importantes?
>
> —Son muy importantes; de hecho, los familiares que le comento, mis primos, siempre estuvieron ahí conmigo: que échale ganas, que esta vez sí tienes que entrar, mi mamá igual, pero sí, creo que son muy muy importantes (Gustavo, 20 años, un intento UAEMex, Edomex).

Nidia también nos narró el respaldo fundamental que le dieron sus padres, su hermana y particularmente su abuelo:

—El 14 de abril presenté el examen y en la tarde lo fui a ver [al abuelo hospitalizado], y le platiqué de mi golpe [al ir al examen se pegó con un poste, ella relata que iba muy distraída], y me dijo que fue mi golpe de suerte: "Hija, verás que lo vas a pasar". Y le dije: "Ay, abuelito, si paso hacemos una fiesta". Y fue como de que, vas a hacer una fiesta, pero yo ya no voy a estar contigo. Después, el 25 de abril falleció y eso fue como muy feo, pasaron muchas cosas que me hicieron aprender a ver la vida diferente, porque mi abuelito de cierta forma dejó una enseñanza de vida: de que siempre debes luchar y seguir adelante. Y él me decía: "Estoy orgulloso de ti y vas a llegar a donde quieras llegar. Échale ganas". Y ya después cuando vi los resultados de la universidad no creía haber pasado por lo del golpe, por lo de mi abuelito, por lo de mi novio [en ese ínter terminó la relación con su novio], o sea no. Entonces dije: "Esta es una nueva oportunidad que me llega para seguir adelante y esta es mi oportunidad de aprovecharlo, para arriba todo". Y sí, yo cada que iba al panteón era así de pensar otra vez en mi abuelito, pero ya era diferente, ya no era así como de ya lo voy a hacer para demostrarle que sí puedo y todo lo que me decía, sino, ya cero depresión, cero soledad (Nidia, 19 años, un intento UAEMex, Edomex).

A la pregunta expresa de qué tan importante fue en el proceso su familia, ella da cuenta del entrelazamiento de las trayectorias con sus cercanos, el respaldo y la solidaridad:

—Sí, demasiado, o sea es como el pilar, al menos en mi caso, porque mi familia siempre ha sido como muy unida y el problema de uno es como el problema de todos" (Nidia, 19 años).

Aun en los casos en los que no han logrado incorporarse a la escuela o relatan fricciones con en su entorno más cercano, la familia es la que apoya y sostiene:

—Mi papá es una cosa muy difícil, yo ya no tengo 15 años; la neta, vivo en su casa porque no tengo más dónde vivir. Yo se lo he dicho, yo ya no quiero vivir aquí, ya no, estoy harta, porque él quiere que yo haga lo que él quiere".

—Pero sigues aquí [en casa de sus padres].

—Pues, sí, pero a veces estoy más aquí porque tengo que estar, no porque te quieran dar algo. A veces se los digo: "Yo estoy aquí porque ustedes son humanos, no porque quieran dármelo" (Carmela, 19 años, dos intentos para entrar a la licenciatura, ahora en espera de los resultados UAEMex, Edomex).

El caso de Carmela es particular. Tenía dificultades y conflictos con sus padres; los desacuerdos provenían por su vínculo con amigos que consumen drogas, así lo relató. Ella admitió haber consumido estupefacientes y haber pasado por varias escuelas, las cuales ha pagado su padre. Carmela ha acumulado desventajas en

distintas dimensiones de su historia de vida. Ella acusa a su padre de ser "ranchero" y él la ofende diciéndole "nini", pero, aun así —como se percibe en el relato previo— a pesar de los conflictos, la familia es el sostén —en este caso el padre— que desea que su hija continúe estudiando y hasta el momento de la entrevista la sigue respaldando económicamente con la esperanza de que sea aceptada en la universidad. Este último hecho los une: ambos poseen la expectativa de que continúe con su trayectoria educativa.

El caso de Nicolás es distinto, pero también los vínculos afectivos lo sostienen. Un evento coyuntural modificó por completo su vida al tener un accidente callejero que lo dejó, en cierta medida, discapacitado. Él expresó mucha frustración porque no ve ni escucha bien del lado derecho. A pesar de que su familia lo motiva para volver a la escuela o al trabajo, él relató sentir miedo; se sentía incapaz para salir nuevamente a la vida. Se negaba a ponerse anteojos y usar un aparato auditivo, debido a que pensaba que esto sería motivo de burlas. Su resguardo era su casa, particularmente su padre: "Yo digo que sin mi papá no podría, sinceramente, sin mi papá no podría… o sea, sí me ha ayudado mucho a mí".

Más allá de la estructura familiar, la agencia, la responsabilidad en los propios actos y la resolución ante ellos son hechos muy claros en la solución de conflictos de los entrevistados. Con excepción de Nicolás por los problemas de salud que ha acumulado, en los demás casos encontramos evidencias de su libre albedrío y de que han emprendido diversas estrategias de carácter individual para continuar con sus proyectos de vida. Son responsables de cada uno de los acontecimientos vividos y lo mostraron en las acciones para la resolución y el término de la interrupción en su trayectoria escolar.

Los apoyos familiares sin duda fructificaron. Las vidas entrelazadas tuvieron un efecto relevante ante la adversidad, porque los jóvenes decidieron tomar las riendas de su situación y actuar en consecuencia. La agencia, el apoyo y el ejemplo de los familiares y las personas cercanas fueron fundamentales:

> —Para el nuevo examen [el segundo intento] esta vez me exigí mucho porque yo sentía que si no lo pasaba ya no iba a estudiar. Entonces me compré la guía e incluso cuando llegaba del trabajo me sentaba a estudiar; estudié más que la vez pasada y sí pasé el examen. Y sí, sí quedé. De hecho fue muy bonito, porque yo pagué mi examen, también pagué mi inscripción, o sea, al principio de la carrera yo pagué todo [en el año de la interrupción escolar encontró trabajo] y en el trabajo me cambiaron a cajera, ya solo iba medio tiempo y entonces a la escuela iba de 7 a. m. a 1 p. m. y al trabajo entraba a las 2 p. m. y salía a las 9 p. m. y pues me pagaban 800 o 900 pesos a la quincena; me alcanzaba para mis pasajes se me hizo muy pesado al principio, pero fue padre" (Fátima, 23 años, un intento UAEMex, Edomex).

También está el caso de Nidia, que usó la confianza en sí misma:

> Estudié mucho para entrar y desde que supe que pasé me di cuenta de que yo me había cerrado a muchas cosas. No solo se cerraba el mundo, sino [que] yo me cerraba a muchas cosas. Entonces dije: "No lo vuelvo a hacer, no voy a caer otra vez en esto, porque ya me di cuenta de que sí puedo y de que puedo hacer todo lo que yo quiera. Ahora me siento privilegiada, o sea, tengo un lugar que realmente muchas personas quisieran tener, entonces sí es como que si estás aquí adentro pues aprovéchalo y haz grandes cosas con lo que tienes" (Nidia, 19 años, un intento UAEMex, Edomex).

O la situación de Álvaro, quien expresó que no se sentía satisfecho con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la preparatoria, y decidió dejar de ir a clases. Finalmente buscó cómo resolver la interrupción escolar y asumió la responsabilidad a través del reglamento de la escuela, ahí encontró la solución para retomar la vida académica:

> —¿Tú te sientes aún alumno?
>
> —Claro, aunque no vaya a las clases yo estoy inscrito.
>
> —Pero ¿cómo vas a resolver las materias que debes?
>
> —Pues en la preparatoria las materias se pueden pagar como extraordinarios y el extraordinario abarca el no haberla acreditado, o ya sea con haber sacado cinco, o el no haberla presentado, o como yo, por ejemplo, o incluso no haber estado inscrito en esa materia. Lo que pasa es que el reglamento así lo marca. El reglamento abarca tanto prepa como universidad, ahora me voy a inscribir a las materias individualmente (Álvaro, 18 años, interrumpió un año la preparatoria, pero la retomó y, al concluirla, entró sin problema a la universidad, como no estaba satisfecho con la UNAM, entró a la UAM, CDMX).

Reflexiones finales

Las trayectorias escolares ininterrumpidas se asocian a distintas aristas: el desempeño escolar, las oportunidades educativas alrededor de los espacios donde se habita, el entorno socioeconómico, los vínculos de pertenencia construidos con docentes y compañeras o compañeros, la importancia que en el hogar se le otorga al aprendizaje escolar, en otras palabras, la relevancia del capital cultural en las familias, etcétera. Se trata, entonces, de un entramado de oportunidades, acciones y aspiraciones que culminan con trayectorias educativas continuas.

En lo que concierne a este análisis, el interés se concentra en jóvenes que han logrado una escolaridad por arriba del promedio y que, por un evento coyuntural en sus vidas, vieron interrumpida su formación educativa. Se trata de un grupo

con características muy específicas: viven en entornos donde el acceso a las escuelas públicas es una posibilidad real, proceden de entornos altamente urbanos y de hogares donde los tutores desean que sus hijos estudien (muchos son pioneros universitarios en sus familias y darán honor si logran concluir sus estudios); además, viven en un espacio geográfico donde la movilidad no es un obstáculo. Con base en el enfoque cuantitativo de investigación, la exploración a través de la Eder 2017 llevó a detectar que nacionalmente uno de cada diez jóvenes logró concluir, sin tropiezos, los estudios de educación media superior y vieron interrumpido su tránsito a la vida universitaria. En este sentido, los entrevistados se consideran un grupo pequeño y privilegiado en términos educativos porque, con base en los datos que captó la Eder, a los 18 años aproximadamente, el 30 % estudiaba la prepa, el 35 % no estudiaba (máximo grado alcanzado primaria o secundaria), el 20 % estudiaba la licenciatura y el 5 % restante no tenía escolaridad o apenas estudiaba la primaria o secundaria.

Los jóvenes que participaron en esta investigación eran parte de un entorno que los cuida y cobija. La emancipación tardía los representa, aun siendo mayores de edad, continuaban bajo el amparo familiar.

Como la importancia la centramos en la trayectoria educativa, el marco de análisis se condensó en la propuesta del curso de vida, y el interés se concentró en acercarnos al entendimiento del vínculo entre las experiencias vividas y los marcos institucionales en que los jóvenes se desenvuelven —la escuela, la familia, los amigos—, los cuales son interdependientes a las acciones que emprendieron. Además, para entender el significado de la interrupción escolar en el tránsito a la educación superior, conceptuada como una *crisis biográfica* (Caetano, 2021), el análisis se enfocó en las circunstancias sociohistóricas, las vidas entrelazadas y la capacidad de agencia.

A partir de ello, encontramos cómo estos jóvenes urbanos, deseosos de seguir estudiando, vivieron una gran paradoja entre la agencia y la interdependencia frente a la estructura. En lo que respecta a la interdependencia, las narrativas mostraron que poseen el respaldo de familiares y amigos. En cuanto a la agencia, todos expresaron un gran interés en continuar con su trayectoria educativa en el nivel superior y en sus familias se les apoya para que continúen con su proyecto de vida escolar-profesional; sin embargo, se enfrentan a la estructura mientras que las circunstancias sociohistóricas por las que transitan son adversas. Si bien a lo largo del tiempo la matrícula universitaria se ha incrementado, existe una gran demanda por acceder a la educación superior; los espacios disponibles son limitados, sobre todo para el universo analizado. Este se caracteriza por estratos sociales no privilegiados, cuyas opciones escolares solo pueden ser cubiertas por el sector público.

En relación con las vidas entrelazadas, los hallazgos revelan que, entre los jóvenes entrevistados, las redes de familiares y personas cercanas fueron esencia-

les para transformar las biografías juveniles. Padres, amigos, hermanos y abuelos entablaron diálogos y acciones de distintos tipos para que, en primer lugar, los jóvenes transitaran por el duelo, la frustración y la tristeza que significó la interrupción escolar como evento crítico. Los acogieron para que sobrevivieran y siguieran adelante, y después los apoyaron para que su regreso aconteciera en el menor tiempo posible.

Finalmente, las narrativas evidenciaron la toma de decisiones, la capacidad de agencia que las y los jóvenes de este estudio ejercieron a través de diversas estrategias ante la interrupción escolar como evento crítico. Ellos transitaron por la conmoción, el cuestionamiento interno y salieron adelante para adaptarse a la redefinición de sus trayectorias educativas.

Referencias

Arellano-Esparza, C. A. y Ortiz-Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 74*, 33-52. Flacso Ecuador. https://www.redalyc.org/journal/509/50972666003/html/

Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (Coords.) (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de población, 5*(8), 5-31. https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice* (R. Nice, Trad.). Stanford University Press.

Caetano, A. (2021). What are the chances? Coping with contingent events in youth. En M. Nico y A. Caetano (Eds.), *Structure and Agency in Young People's Lives. Theory, Methods and Agendas* (pp. 216-233). Routledge.

Camacho Servín, F. (2023, 17 de septiembre). Quedan fuera casi 90% de aspirantes a licenciatura de la UNAM. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/notas/2023/07/22/politica/quedan-fuera-casi-90-de-aspirantes-a-licenciatura-de-la-unam/

Castro Méndez, N. (2020). *Trayectorias de trabajo de mujeres mexicanas nacidas en la primera mitad del siglo xx* [Tesis de doctorado inédita, El Colegio de México]. https://repositorio.colmex.mx/downloads/5425kb89r?locale=en

Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-fertilizing Age and Social Science Theory. *The Journals of Gerontology Series B, 58*(6), S327-S337. https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327

Elder, G. H., Jr. (2001). Families, Social Change, and Individual Lives. *Marriage & Family Review*, *31*(1-2), 187-203.

Elder, G. H., Jr. y Pellerin, Lisa. (1998). Linking History and Human Lives. En J. Zollinger Giele y G. H. Elder Jr. (Comps.) *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches* (pp. 264-294). Sage Publications.

Forbes. (2019, 27 de marzo). UNAM rechaza a 9 de cada 10 aspirantes a licenciatura. https://forbes.com.mx/unam-rechaza-a-9-de-cada-10-aspirantes-a-licenciatura/

García, B. y De Oliveira. O. (1994). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. El Colegio de México.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*, (H. A. Pérez Hernáiz, Trad.). Anthropos Editorial; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Nacional de Colombia.

Hareven, T. K. (2000). *Families, History and Social Change. Life Course and Cross-cultural Perspectives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429500572

Hernández Laos, E. (Coord.) (2012). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (2000-2009 y prospectiva 2010-2020)*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Demográfica Retrospectiva (Eder) 2017*. https://www.inegi.org.mx/programas/eder/2017/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de Egresados de la Educación Media Superior (Enilems), 2019*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13162/1/images/Nota%20Te%C3%8C%C2%81cnica%20ENILEMS%202019%20VF%2015dic20.pdf

Mata Zúñiga, L. A. (2023). Llegando a la universidad: aspiraciones y experiencias de universitarios de primer año de licenciatura en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31*(114), 1-25. https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8019/3226

Nico, M. (2021). "The go-between. Young-ish trajectories through a life course agency-structure lens". En M. Nico y A. Caetano (Eds.), *Structure and Agency in Young People's Lives. Theory, Methods and Agendas* (pp. 61-81). Routledge.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Oficina y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683

Pacheco, E. y Blanco, M. (2005). Análisis del efecto edad-periodo-cohorte en el nivel de participación económica de tres cohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población, 11*(43), 79-103. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000100004

Ramos, V. (2018). Transitions to Adulthood and Generational Change in Portugal. *Societies, 8*(21), 1-18. https://doi.org/10.3390/soc8020021

Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década, 21*(39), 11-39.

Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. (2023). *Estadística sobre la Educación Superior en México (licenciatura y posgrado)*. Gobierno de México. https://www.siies.unam.mx/nacional.php

Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). El Colegio de México; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Solís, P. y Blanco. E. (2014). La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (Coords.), *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 21-38). El Colegio de México; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Universidad Autónoma del Estado de México. (2025). Tablero de variables e indicadores. Educación Superior. https://spdi2.uaemex.mx/tableros/public/tablero/3700

Trayectorias de jóvenes universitarias activistas nicaragüenses: experiencias, desafíos y posibilidades en la migración forzada y el exilio

Nicté Castañeda Camey[*]

Resumen

El objetivo general del presente capítulo es analizar las trayectorias universitarias de la juventud activista nicaragüense y su relación con las experiencias y vivencias en la participación y en su convergencia con el movimiento cívico en abril de 2018 en Nicaragua. En particular, el texto busca exponer cómo las trayectorias vitales de tres jóvenes universitarias activistas se han visto truncadas o interrumpidas como consecuencia de la represión política, la expulsión universitaria y la migración internacional forzada. Asimismo, se indaga en los actuales desafíos y posibilidades que han encontrado en el exilio, así como en la resistencia en México o en un tercer país de protección internacional, para poder continuar con sus estudios, organizarse y desarrollar un activismo distintivo y feminista.

Con el fin de lograr interpretaciones a partir de la subjetividad individual, el estudio se centra en las narrativas coconstruidas con la técnica de *relatos de vida* desde el enfoque biográfico. Así pues, se llevaron a cabo tres relatos[1] con jóvenes universitarias activistas nicaragüenses para conocer sus experiencias y vivencias como mujeres antes, durante y después de la crisis de 2018 en Nicaragua. Se utilizó el concepto trayectorias vitales para distinguir la intersección entre los itinerarios educativos, participativos, afectivos y migratorios. Además, el análisis se sustentó en un estudio documental a partir de libros, artículos científicos y de opinión, notas periodísticas y otros testimonios de la juventud universitaria activista publicados en diversos medios.

Palabras clave

Trayectorias universitarias, activismo nicaragüense, represión política.

[*] Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Profesora-Investigadora en la Universidad de Guadalajara CUCEA. ncc863@cucea.udg.mx / https://orcid.org/0000-0002-6929-5316

[1] Estos relatos de vida forman parte de una investigación personal más amplia.

Introducción

Latinoamérica se caracteriza por ser una región con profundas desigualdades históricas y estructurales, donde convergen múltiples fenómenos económicos, ambientales, políticos, ideológicos, culturales, sociales y sanitarios. Esta complejidad va más allá de problemas, como la pobreza o el desempleo, e involucra también cuestiones relacionadas con los derechos humanos, las migraciones, la corrupción, la violencia, la inseguridad, la postergación de los derechos de los pueblos indígenas, la debilidad institucional del Estado, la movilización social, la calidad de la democracia y las tendencias autoritarias de ciertos gobiernos, entre otros aspectos (Batthyány, 2023; Vommaro, 2019).

En este contexto de desigualdad social persistente, los jóvenes —hombres y mujeres— experimentan situaciones ambivalentes. Por un lado, se observan avances en la ampliación de derechos y el reconocimiento de la diversidad a través de políticas públicas; por otro, persiste el incremento de desigualdades sociales, especialmente desde la perspectiva generacional (Vommaro, 2019).

A partir de ese contexto, se registran diversas experiencias de politización juvenil en el ámbito regional, donde los jóvenes, desde sus espacios cotidianos y a través de vínculos culturales o sociales, han ocupado lugares públicos y disputado territorios y significados. Estas experiencias han dado lugar a protestas, movilizaciones y movimientos estudiantiles significativos, que han desempeñado un papel relevante en procesos sociopolíticos durante las últimas décadas. Aunque la participación juvenil en el escenario latinoamericano no se ha articulado de manera exclusiva a través de movimientos generacionales —a diferencia de otros colectivos como los movimientos feministas o de diversidad sexual—, sí ha tenido presencia en movimientos de distinta índole y ha asumido un protagonismo destacado en algunos casos (Domínguez, 2006). La acción de los jóvenes ha evidenciado la posibilidad de integrarse en luchas intergeneracionales y a partir expresiones sociales colectivas, con lo que se han generado procesos amplios que trascienden intereses sectoriales específicos y reflejan aspiraciones políticas de carácter más general.

Se podría enlistar todo este activismo juvenil latinoamericano[2] que ha marcado una tendencia de movilización colectiva expresada no solo en nuevas demandas, sino en estructuras inéditas tanto en los formatos como en las pautas para su participación. Sin embargo, para la presente investigación se quiere destacar la actuación que la juventud universitaria nicaragüense ha tenido como una propuesta alternativa y sorprendente de cambio en sus distintos escenarios. Asimismo, es fundamental retomar la actividad que las jóvenes universitarias han llevado a ca-

[2] El movimiento feminista "Ni una menos" es uno de los ejemplos más importantes. Otro movimiento social emblemático fue Juventud por el Clima en torno al cambio climático y los problemas ambientales.

bo como una propuesta alternativa, feminista y sorprendente de cambio en Nicaragua y en otros espacios.

Este contexto tiene como antecedente numerosas movilizaciones públicas de estudiantes, jóvenes, campesinos y grupos multiclasistas, que derivaron en una insurrección cívica centrada en demandas de renuncia presidencial y elecciones anticipadas. Sin embargo, la represión gubernamental de 2018 fue severa hasta llegar a configurarse, según organismos internacionales, como crímenes de lesa humanidad (Lacombe, 2020; Ortega, 2020).

El momento más crítico de la represión en Nicaragua se caracterizó por la expulsión masiva de estudiantes universitarios. Además, más de una decena de universidades privadas y centros de estudio fueron clausurados de manera forzada con el objetivo de restringir la libertad académica en todo el país.

Al mismo tiempo, en este periodo se inició la huida y el desplazamiento internacional forzado de los jóvenes que habían participado en las diversas protestas. Costa Rica fue el país hacia donde emigraron la gran mayoría de jóvenes nicaragüenses. Entre 2018 y 2019, tuvo cerca de 60 mil solicitudes de asilo y refugio. Para ese mismo periodo, México fue una opción en la que hubo 553 solicitudes del mismo tipo. Datos recientes marcan que casi hubo 9 mil solicitudes de refugio para México en 2022, lo que representa un 209 % respecto al 2021, cuando se recibieron 2 895 peticiones. Los nicaragüenses se ubican en quinta posición en el tablero de nacionalidades con más solicitudes de refugio en México (CIDH, 2023).

Según la Organización de los Estados Americanos (OEA) (CIDH, 2023), durante este periodo de crisis en Nicaragua se registraron al menos 355 muertes, más de 2 000 personas heridas, 2 090 privadas de libertad y 322 desterradas de manera arbitraria. Además, se cancelaron 3 000 organizaciones no gubernamentales y se confiscaron universidades. Para el 31 de marzo de 2023, permanecían detenidas arbitrariamente 26 personas, y más de 400 trabajadores del sector salud fueron despedidos por ejercer su labor o mantener posiciones críticas frente al Gobierno, incluso en relación con la gestión de la pandemia de covid-19.

Aunque esta crisis sociopolítica, económica, medioambiental, neoextractiva, sanitaria y humanitaria lleva más de cinco años, el gobierno nicaragüense continúa implementando una respuesta represiva y violenta contra quienes participaron en las protestas de 2018. Persisten las detenciones arbitrarias y las represalias dirigidas a estudiantes, líderes universitarios y a instituciones educativas en sus distintos niveles. Un ejemplo de ello es la Universidad Centroamericana, que el 15 de agosto de 2023 fue confiscada; la institución perdió todos sus bienes materiales y económicos tras la inmovilización de sus propiedades y el congelamiento de sus cuentas bancarias.

Se podría afirmar que aunque diversos estudios han desarrollado un análisis relevante sobre la participación de las y los jóvenes que participaron en las pro-

testas de 2018 y a pesar de que a esta población se le considera en una aparente calma en Nicaragua, desde mi visión como investigadora, prevalece la inquietud por desentrañar cómo se ha articulado y resignificado en la memoria y en las vivencias de la juventud universitaria activista algunas experiencias antes, durante y después de la crisis sociopolítica de 2018 en Nicaragua.

En otras palabras, desde el movimiento de abril de 2018 —también denominado "las revueltas de abril" o los "fuegos de abril" (Agudelo Builes y Martínez Cruz, 2020, p. 23)— la juventud activista convergió con diversas movilizaciones sociales que surgieron a partir de problemas y luchas específicas. Entre estas se incluyen la marcha de 2015 en contra del megaproyecto del Gran Canal Interoceánico; las manifestaciones del 12 de abril en apoyo al movimiento campesino —dirigidas a denunciar la degradación ambiental y la inacción del gobierno frente a los incendios en la Reserva Biológica Indio Maíz, que abarca 300 000 hectáreas y forma parte de la Reserva de Biosfera del Río San Juan, declarada así por la UNESCO en 2003, y que constituye un territorio ancestral de varias comunidades indígenas—; la lucha del movimiento feminista para eliminar la mediación en casos de violencia en pareja y por la legislación que prohíbe todo tipo de aborto; y las protestas del 18 de abril de 2018 contra las reformas a la Ley de Seguridad Social, que afectaban las pensiones de los jubilados, entre otras.

Específicamente, se destaca cómo a partir de la visión de las jóvenes activistas que participaron narrando sus experiencias y de otros testimonios recuperados han aflorado nuevos desafíos y posibilidades para continuar con sus estudios, para organizarse, actuar o seguir convergiendo con otros movimientos sociales en la resistencia y en el exilio.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero se presentan los principales referentes teórico-conceptuales que dan fundamento al objeto de estudio. Posteriormente a esto, se describe la metodología implementada. En el tercer apartado se presentan los principales resultados y hallazgos producto de algunas narrativas sobre las experiencias, los desafíos y las posibilidades que han encontrado las jóvenes activistas en el exilio y en el análisis documental realizado. En el último apartado se presentan las conclusiones principales.

Referentes teórico-conceptuales

En esta sección se describen con detalle los tres conceptos principales en los que se apoyó la investigación. Este marco teórico-conceptual se refuerza con los planteamientos de diferentes autores.

Trayectorias de la juventud universitaria

Una de las categorías de análisis del presente estudio es la trayectoria universitaria, su relación con los movimientos juveniles y con los diversos desafíos, experiencias y posibilidades en su participación. Siguiendo esta dirección, se utilizó el concepto *trayectorias vitales* para indagar la intersección entre los itinerarios educativos, participativos, afectivos y migratorios de tres jóvenes activistas nicaragüenses (Pedone y Alfaro, 2022).

De manera general, Elder (1991) define la trayectoria como una "línea de vida o carrera, o un camino a lo largo de la vida, que puede cambiar y variar de dirección, grado y proporción" (p. 63). Se entiende como el resultado de la secuencia de eventos, experiencias y transiciones que atraviesa una persona a lo largo de su vida o de un periodo específico, considerado de manera retrospectiva (Wingens et al., 2011).

La trayectoria vital se concibe como una herramienta analítica dentro de la metodología cualitativa, que permite realizar un recorte biográfico para organizar, sistematizar e interpretar experiencias y vivencias en un intervalo temporal determinado, vinculándolas con un contexto particular y con la perspectiva personal del individuo (Pedone y Alfaro, 2022). De este modo, puede emplearse metodológicamente desde un enfoque interseccional, considerando variables, como género, edad, clase social y procedencia territorial, al entender la trayectoria como un "proceso construido socialmente a través de patrones de interacción y de cambios intraindividuales e interindividuales" (Rodríguez-Izquierdo, 2022, p. 323).

Esta perspectiva analítica proporciona un marco para articular el proyecto de vida de la juventud universitaria —que no sigue necesariamente un recorrido lineal— con los sistemas educativos, políticos y sociales vigentes. Asimismo, permite aproximarse a la subjetividad construida a partir de percepciones, sentimientos, memorias, aspiraciones y saberes que han orientado o impulsado la trayectoria universitaria (Leiva Sandoval, 2010). A partir de este abordaje, en el presente estudio se vinculan estas tres trayectorias universitarias interrumpidas o truncadas en algún periodo, como resultado de una crisis sociopolítica en un contexto como el de Nicaragua, en el que presenciaron represión, expulsión universitaria, migración y desplazamiento internacional forzado con otros procesos, estrategias y formas de organizarse y protestar desde la resistencia y el exilio. Es decir, se hace uso de las narrativas producidas en los tres relatos de vida que se articulan con la memoria y las vivencias como una forma de resignificar algunas experiencias vitales antes, durante y después de la crisis sociopolítica de 2018.

Movimientos sociales y activismos: formas de participación juvenil

Los marcos teórico-conceptuales permiten comprender patrones y resultados empíricos mediante la identificación de relaciones causales en el mundo social (Almeida, 2020). En el estudio de los movimientos sociales, estos marcos ofrecen herramientas para delimitar y analizar aspectos, como su surgimiento, su ideología, sus redes de reclutamiento y sus resultados, a partir de distintas perspectivas o modelos que establecen parámetros interpretativos dentro de campos específicos del conocimiento (Almeida, 2020).

En este sentido, la teoría del proceso político se utiliza como marco analítico para examinar los movimientos sociales y las formas contemporáneas de participación juvenil. Esta perspectiva incorpora, de manera complementaria, los conceptos vinculados con la infraestructura de recursos y con los procesos que configuran la acción colectiva. Como señala Almeida (2022), la teoría de la movilización de recursos ha evolucionado al reconocer, siguiendo a Edwards et al. (2018), que la existencia de organizaciones autóctonas, redes informales, simpatizantes y aliados externos incrementa la probabilidad de emergencia y sostenimiento de un movimiento social.

Estas aproximaciones sitúan al entorno político y económico como núcleo central de la teoría del proceso político, en tanto configuran el potencial de la acción colectiva expresado en términos de oportunidades o amenazas políticas (Meyer y Salgado, 2002). Desde esta perspectiva, la acción colectiva juvenil suele emerger a partir de instituciones y organizaciones preexistentes, apropiándose de espacios —en particular, los universitarios— para manifestarse tanto en el plano político como en el cultural.

Para comprender los movimientos universitarios y distinguirlos de otros tipos de movilización, es necesario considerar diversas aproximaciones teóricas (Garretón y Martínez, 1985; Bringel y Falero, 2016). Dichas perspectivas permiten identificar elementos constitutivos fundamentales, como la condición estudiantil de sus integrantes, las dimensiones tanto generacional como de género, los objetivos y las demandas, las identidades construidas, las ideologías subyacentes y las formas organizativas. Todos estos componentes serán desarrollados en el presente estudio.

Respecto al eje de convergencia entre movimientos sociales y activismos juveniles, resulta necesario construir un puente teórico-metodológico que permita distinguir los diversos mecanismos mediante los que las y los jóvenes se involucran activamente en espacios de interacción —a menudo caracterizados por dinámicas intergeneracionales— (Gómez-Abarca, 2021). A partir de este punto de vista, se propone un encuadre analítico que posibilite examinar el papel desempeñado por las juventudes universitarias en estos espacios participativos, reconociendo sus formas distintivas de acción y sus repertorios colectivos.

El análisis de la participación juvenil en el contexto social y político latinoamericano muestra que esta no se ha configurado predominantemente a través de movimientos generacionales, a diferencia de otros colectivos, como los movimientos feministas o de diversidad sexual. No obstante, esto no implica una ausencia de protagonismo juvenil; por el contrario, las y los jóvenes han tenido una presencia significativa y, en muchos casos, un rol decisivo en diversos movimientos sociales (Domínguez, 2006).

En el caso de Nicaragua, las manifestaciones en defensa de los derechos humanos, la igualdad, la democracia y la justicia social evidenciaron el surgimiento de una nueva cultura política encabezada por juventudes universitarias tanto de instituciones públicas como privadas. Estas movilizaciones trascendieron las demandas gremiales, con lo que lograron articular reclamos compartidos por amplios sectores sociales. Tal como lo señala Ortega (2020), "el secreto de su fortaleza" residió en que las demandas estudiantiles no se limitaron a lo académico, sino que se expandieron para incluir a toda la sociedad (p. 14).

En este marco, y considerando la participación de las jóvenes activistas dentro del movimiento cívico de abril de 2018, resulta pertinente analizar el papel del activismo feminista como actor protagónico en el movimiento social nicaragüense. Su comprensión requiere articular una categoría de análisis que combine elementos de las juventudes de los movimientos feministas, de disidencia sexual y de los nuevos activismos sociales (Larrondo y Ponce, 2019).

Desde esta perspectiva, Larrondo y Ponce (2019), retomando a Peker (2019), interpretan la participación de las jóvenes activistas como parte de una "revolución de las hijas", donde uno de los rasgos más visibles de esta nueva ola feminista es su carácter juvenil. Este fenómeno refleja cómo las problemáticas de género atraviesan las causas y los movimientos juveniles, otorgándoles una renovada centralidad en la esfera pública.

El activismo feminista constituye, por lo tanto, un eje transversal dentro de las experiencias juveniles contemporáneas. Por un lado, para muchas jóvenes representa un espacio de protesta y de defensa colectiva, orientado a la autonomía, la toma de decisiones y el cuidado de sí mismas, de sus cuerpos y de su libertad (Belausteguigoitia, 2023). Por otro, no se centra en la exaltación de liderazgos individuales, sino en la construcción de marcos colectivos que habilitan nuevas formas de acción política y solidaridad generacional.

Así, el activismo feminista se ha convertido en un eje interseccional capaz de articular diversos problemas y formas de desigualdad, al ofrecer un marco inclusivo y transformador para las juventudes. En otras palabras, el feminismo se consolida como una base teórica y práctica clave para el activismo juvenil, pues aborda las intersecciones entre género, clase, raza y otras dimensiones de discriminación (Hooks, 2000).

Para seguir profundizando en la relación entre feminismos y activismos juveniles, resulta fundamental reflexionar sobre cómo se conceptualizan las nociones de *juventud* y *generación* (Larrondo y Ponce, 2019). Desde una primera perspectiva, la juventud puede entenderse como una etapa vital —física, psicológica y social— marcada por la transición entre la infancia y la adultez, asociada a la búsqueda de identidad, la emancipación y la inserción laboral. Sin embargo, estas transiciones varían según el contexto cultural e histórico.

Desde una segunda mirada, la juventud puede concebirse como un grupo social cuyas características, experiencias y aspiraciones se configuran de acuerdo con su contexto sociohistórico. Por ello, no puede hablarse de una sola juventud, sino de una pluralidad de juventudes, diversas y heterogéneas. En esta línea, Larrondo y Ponce (2019) plantean que la juventud no debe entenderse únicamente como un estado, sino como una construcción social, simbólica y material inserta en relaciones de poder. Las y los jóvenes se producen a sí mismos a través de prácticas políticas y culturales que, en la contemporaneidad, tienden a entrelazarse: las prácticas políticas se "culturizan" y las culturales se "politizan", especialmente en el ámbito de los activismos feministas y, en general, en las experiencias juveniles.

Migración forzada internacional y exilio de jóvenes activistas

El tema de la migración o del desplazamiento forzado internacional y el exilio nunca han dejado de existir, aunque con diferentes incidencias. De acuerdo con Guinsberg (2005), en las herramientas teóricas y conceptuales de cada época se han observado y estudiado sus causas —políticas, económicas, sociales, culturales— y sus consecuencias, no así las psicosociales que apenas comenzaron a ser analizadas y visibilizadas en las últimas décadas.

En este sentido, Meyer y Salgado (2002) plantean la importancia de tomar en cuenta que, en las migraciones forzadas y los exilios, se conforma un espacio particularmente sensitivo como es el de "los procesos de rompimiento y reconstitución de identidades políticas y culturales" (p. 11). Esto implica comprender a la exiliada o el exiliado y tomar en cuenta para el análisis las dimensiones psicosociales y sociológicas que permitirán entender cómo ha sido vivida su experiencia.

Resulta, por lo tanto, imperante percibir a las personas activistas exiliadas y tomar en cuenta no solo sus dimensiones socioestructurales o sociosimbólicas, sino también las psicosociales. Ello implica privilegiar lo subjetivo e individual frente a los hechos fríos y precisos de las estadísticas, que, en este caso, deben emplearse como una referencia (Meyer y Salgado, 2002). Es decir, se trata de conocer las experiencias y vivencias en su participación. En este caso preciso, se exploran sus percepciones como mujeres jóvenes activistas y nicaragüenses en el proceso de

migración forzada internacional, en el exilio, en la resistencia y en la protección internacional. En este sentido, recuperar sus sentimientos, sus esperanzas, sus desilusiones, sus alientos y las formas diversas de reconstrucción de sus vidas es indispensable en el análisis del presente estudio.

Metodología

Fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta de investigación implica adentrarse en diversas dimensiones socioestructurales, socioculturales y psicosociales que atraviesan el fenómeno de estudio. Desde los principios que orientan este trabajo, resulta pertinente destacar que, en el marco de la metodología cualitativa, el enfoque biográfico ha adquirido una relevancia significativa. Dicho enfoque posibilita una lectura de lo social a partir de las trayectorias individuales, lo que permite comprender cómo las experiencias personales se articulan con los procesos históricos, culturales y políticos de una región determinada (Aceves, 1999).

El enfoque biográfico, a través de los relatos de vida, ofrece una vía privilegiada para reconstruir y comprender lo social desde las experiencias subjetivas de los actores (Aceves, 2002). No se trata únicamente de un procedimiento metodológico, sino también de una perspectiva epistemológica y crítica frente a las corrientes funcionalistas y estructuralistas, que tienden a concebir el orden social como un sistema cerrado y carente de contradicciones. Frente a esta mirada determinista, el enfoque biográfico reivindica la capacidad de los sujetos para actuar, reflexionar y transformar su entorno, al reconocer su agencia y su conciencia crítica (Bertaux, 1999).

Desde esa perspectiva, el análisis se orienta a explorar las percepciones y experiencias de tres jóvenes activistas nicaragüenses, con el propósito de comprender el sentido que atribuyen a sus acciones, motivaciones y prácticas de resistencia. A través de una interacción dialógica, se busca el acercamiento a lo que las jóvenes hacen, piensan, sienten y expresan con el fin de interpretar la realidad desde sus propias narrativas. Este enfoque resulta especialmente adecuado para los objetivos de la investigación, dado que las construcciones de sentido y los significados sociales solo pueden ser comprendidos con profundidad a partir de las historias y los relatos personales que los sujetos elaboran.

Para lograr este fin, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada con tres ejes temáticos:

1) formas de participación y convergencia en el movimiento universitario nicaragüense;
2) trayectorias vitales e intersección entre itinerarios educativos, participativos, afectivos y migratorios, así como
3) experiencias, desafíos y posibilidades en el activismo, en la represión, en la migración forzada, en el exilio y en la resistencia.

Estos tres aspectos puntuales, referidos al proceso y a las disposiciones metodológicas sobre cuántas y a quiénes solicitar su relato, quedan generalmente aislados en las investigaciones de este tipo (Cornejo et al., 2008). Los principales criterios empleados para la selección de estas tres participantes fueron los siguientes:

a) Jóvenes universitarias activistas nicaragüenses que hayan participado antes y durante el movimiento de abril de 2018 en Nicaragua.
b) Que hayan vivido un proceso de migración forzada internacional, exilio y protección internacional en México o en un tercer país.
c) Que actualmente se encuentren en otras estructuras organizativas y en la resistencia construyendo nuevos retos y posibilidades como una forma de potencializar creativamente la memoria y su capacidad para generar conexiones y afectividades.

De acuerdo con esto, se contactaron por medio de informantes clave y se seleccionaron a tres jóvenes para participar en los relatos de vida. En la tabla 1 se presentan los perfiles de las participantes. Se destacan algunos datos acerca de su trayectoria universitaria, de su activismo y el tipo de migración que tuvieron que emprender como consecuencia de la represión, la persecución y la expulsión universitaria.

Tabla 1. Perfiles de las jóvenes que participaron en los relatos de vida

Participante	Datos	Trayectoria universitaria	Tipo de migración
Madelaine Caracas Fecha entrevista: 3/09/2022. Entrevista por plataforma Zoom.	Activista y defensora de DDHH, Justicia y Democracia. Feminista, artista plástica, integrante de la colectiva La Digna Rabia (18 de abril 2021). *Nada está olvidado*. https://ladignarabia.com/ Trabaja en un organismo internacional.	Estudiante de licenciatura en Comunicación en la Universidad Centroamericana (UCA) (carrera interrumpida por la represión y el exilio). No ha podido continuar sus estudios.	Migración forzada y exilio desde 2018, primero en Costa Rica y actualmente radica en México. Tiene estatus de refugiada. Recientemente adquirió la residencia permanente en México.
Dania Paladino Fecha de la entrevista: 18/06/22 y 22/06/22. Entrevista por plataforma Zoom.	Activista, maestra de una escuela pública en Nicaragua. En el movimiento de 2018 se une a las protestas y se atrinchera con los y las estudiantes en la Universidad Politécnica de Nicaragua. Traslada a hospitales a jóvenes universitarios heridos, víctimas de la represión.	Tiene una licenciatura en Informática en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Es estudiante de la maestría en Administración de Recursos Tecnológicos en la UNAN (no concluida por ser víctima de represión y persecución). Actualmente no ha podido continuar con sus estudios de posgrado.	Migración forzada y exilio desde 2018. Emprende su migración forzada a Costa Rica, luego se va por tierra hasta Guatemala, llega a México en una caravana y luego migra a Estados Unidos. Tuvo visa humanitaria en México. Cruza de forma indocumentada el Río Bravo. Actualmente vive en California, EUA.

Fátima Villalta Fecha de la entrevista: 28/06/2022. Entrevista presencial.	Activista, ganadora del premio del Centro Nicaragüense de Escritores en la categoría de novela, en 2011, con la obra *Danzaré sobre su tumba*. Residente del International *Writing Program* en la Universidad de Iowa en 2022. Invitada a la Feria del Libro de Guadalajara en 2018 y 2022. Mención de honor del premio de cuentos *Carátula* en su edición 2023. Becaria del programa Jóvenes Creadores (generación 2023-2024) de la Secretaría de Cultura en la categoría de cuento. Autora de la plataforma *Hora cero* https://t.co/XMkgnerg6o	Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Centroamericana hasta 2018. Termina sus estudios en línea al no poder regresar a Nicaragua por la represión. Actualmente está estudiando un posgrado en la Universidad de Guadalajara.	Migración forzada. Primero se movió a Costa Rica y posteriormente a México. Ingresa a México de forma documentada y regular; actualmente tiene residencia permanente en México.

Asimismo, el presente estudio se sustentó en un análisis documental a partir de libros, de notas periodísticas, de artículos científicos y de opinión, así como de otros testimonios de jóvenes activistas, hombres y mujeres, publicados en diversos medios. La principal herramienta de análisis fue la construcción de matrices y el apoyo de software MAXQDA. La estrategia estuvo sustentada en la lógica del interjuego entre la descripción, la inferencia y la interpretación. Las referencias y el detalle empírico incluyen las transcripciones de los textos de las conversaciones y narrativas de las jóvenes que participaron en los relatos de vida y de otros testimonios recuperados en diversos medios.

Para asegurar el cumplimiento de las normas de ética, la participación de las jóvenes activistas nicaragüenses fue libre. Previamente, se les dio a conocer los objetivos del estudio y se solicitó su consentimiento para que las entrevistas fueran videograbadas de forma presencial o virtual en la plataforma Zoom. Asimismo, las participantes firmaron voluntariamente un consentimiento para autorizar que su información fuera utilizada en los productos e informes de la investigación y que su identidad fuera tratada de manera declarada, es decir, que se haga referencia expresa de sus nombres.

Resultados y hallazgos

En el presente apartado se ilustra con algunos fragmentos de los relatos de vida de las participantes de esta investigación y con otras narrativas de jóvenes activistas encontradas en algunos medios bibliohemerográficos, diversas formas de activismos, de protesta y de convergencia —antes y desde— el movimiento de abril de 2018.

La decisión de resaltar estas narrativas tiene el propósito de "descubrir la relación entre las condiciones concretas de la existencia y la vivencia". Es decir, "se individualiza la historia social colectiva y se ratifica que el método biográfico es una opción para construir lo social a partir de relatos o narrativas personales" (Castañeda Camey, 2012, p. 151).

Asimismo, el estudio se nutre del enfoque teórico del proceso político, para analizar las protestas, los activismos y las formas de participación de la juventud universitaria nicaragüense, con la finalidad de explicar que las organizaciones autóctonas y autoconvocadas incrementan la posibilidad de que emerja un movimiento social. En este caso, se visualiza también que la participación juvenil surge y se apropia de un contexto universitario y de la virtualidad como una forma de interacción participativa, para desarrollar un activismo distintivo y feminista, con repertorios de acción colectiva, caracterizados por dinámicas de protesta intergeneracional.

Así lo afirma Fátima en su relato de vida cuando explica cómo el movimiento juvenil converge con otros movimientos y se convierte en una misma causa:

> No me gusta hablar de las protestas como algo solo de jóvenes porque inició como parte de los jóvenes claro, inició con todo ese espíritu, pero tuvo un enorme apoyo de sectores diversos. Ya [en] las primeras marchas que fuimos a la iglesia recuerdo [que] llegaron grupos feministas y todos en la iglesia, llegó el movimiento campesino y eso fue como a los tres o cuatro días, realmente era un proceso enorme, superamplio (28 de junio, 2022).

Resulta inquietante, por lo tanto, conocer cómo la participación de la juventud universitaria acogió la revuelta cívica de abril de 2018 en Nicaragua. Es decir, cómo su convergencia con los diversos movimientos se vio representada en una protesta que "no dividió a las generaciones estrictamente por cohortes de edad, sino que visibilizó a una cultura política compartida por el liderazgo juvenil" (Rocha, 2019, p. 94). Sus formas de participación fueron sorprendentes, inéditas, autoconvocadas y han resignificado el sentido de la lucha desde sus múltiples expresiones y dinámicas.

A continuación, se rescatan algunas formas de protesta y algunos espacios distintivos que fueron impulsadas por la juventud universitaria para converger con

las protestas y los movimientos sociales como resultado de la crisis sociopolítica económica, medioambiental, neoextractiva, sanitaria y humanitaria que ha imperado en Nicaragua en ese periodo.

Jóvenes en el movimiento anticanal

El 29 de noviembre de 2016, en el mercado del municipio de Nueva Guinea, ubicado en la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua, se registró un enfrentamiento entre un grupo de jóvenes y la Policía Nacional, que desplegó aproximadamente 200 agentes antimotines. Los jóvenes decidieron enfrentarse "a punta de piedras y garrotes", en un acto que reflejaba tanto su indignación como su determinación frente a la violencia institucional.

Su participación estuvo motivada por el descontento generado en torno al proyecto del canal interoceánico y a los alcances de la Ley 840, así como por la creciente represión y criminalización de las campesinas y los campesinos que integraban el movimiento opositor. En total, cerca de setenta jóvenes se sumaron a la resistencia frente a la acción policial como apoyo al campesinado que se preparaba para marchar hacia Managua.

Los testimonios de la época destacan la intensidad y el carácter inédito de la confrontación: "Los antimotines no pudieron frenar a los chavalos [...]. Nunca antes se había visto algo similar, es una forma de despertar de los muchachos" (narrativa anónima, como se cita en Vílchez, 2016). Este episodio simboliza un punto de inflexión en la participación juvenil rural, donde la acción colectiva emergió como respuesta a la exclusión, la desigualdad y la defensa del territorio frente a las políticas extractivistas del Estado. Fátima relata que cuando el movimiento campesino llegó a Managua, algunos jóvenes universitarios ya estaban organizados para protestar junto con ellos, pero no pudieron avanzar porque los reprimieron en el camino:

> La policía no los dejó pasar, nos fuimos hasta allá y fuimos un montón de gente; cuando llegamos era absurda la cantidad de antimotines que había, es que era irreal, y los periodistas, un cordón de periodistas tomando fotografías, no podías tapar el sol con un dedo (28 de junio, 2022).
>
> [***]
>
> Cuando pasa lo del incendio en Indio Maíz hay una importancia en el tema ambiental porque el impacto primero fue el daño al ecosistema, a la fauna, a la flora de la zona, pero también el impacto directo a comunidades indígenas de la zona, personas que iban a ser desplazadas [...] yo creo que todo eso a mí lo que me movió es ver a esta gente que no le importa el ambiente, los animales y no les importan los seres vivos en general, no les importan los humanos (Madelaine, 3 de septiembre, 2022).

"Patria libre y vivir" / "Matria libre y vivir"

Un ejemplo emblemático que ha resignificado la consigna emanada en la lucha antiimperialista de Sandino[3] y de la revolución sandinista en 1979 de *"¡Patria libre o morir!"* fue aquella en la marcha del 23 de abril de 2018 donde la juventud le dio un giro hacia *el vivir* y fue expresada como "¡Patria libre y vivir!". Asimismo, las jóvenes feministas en la marcha de abril insistieron en exclamar la consigna: "¡Matria libre y vivir!",[4] que en palabras de una joven estudiante activista es "darle valor a la matria", lo que para ella significa trabajar para lograr una educación integral que refleje los aportes de las mujeres a la sociedad (narrativa de una joven con el seudónimo de Peyote, 2020). En este sentido, es sorprendente cómo se resignifica en ambas consignas "la vida" para convertirla en un poderoso símbolo de resistencia (Bran Aragón y Goett, 2020).

La virtualidad como espacio de organización y lucha

Otro espacio distintivo en el movimiento juvenil fue el uso de la virtualidad como una expresión de lucha y organización para la protesta por el incendio de la Reserva Indio Maíz. Los jóvenes de varios recintos universitarios, al ver las protestas campesinas por el incendio que ya llevaba más de una semana consumiendo seis mil hectáreas de bosque, se organizaron para llevar a cabo una protesta virtual a través de la etiqueta *#SOSIndioMaíz*, donde se canalizó a espacios públicos a decenas de jóvenes para una marcha en la capital, Managua. Y aunque el Gobierno reprimió brutalmente con decenas de antimotines para dispersar a las personas que se manifestaban, "la protesta callejera no volvió, pero en las redes la llama tampoco se apagó" (Maldonado, 2018). Así lo expresaron también en su momento algunas jóvenes universitarias líderes del movimiento *#SOSIndioMaíz*:

> Me da miedo, pero siento que ellos [el Gobierno] quieren eso. Por eso vamos a seguir haciendo esto; no me voy a callar, [me] seguiré manifestando pase lo que pase, porque es mi deber como ciudadana" (Arianna Moraga, como se cita en Maldonado, 2018).
>
> [***]
>
> No se trata de apoyar a partidos políticos, sino de generar una conciencia colectiva en torno a la protección de la tierra, los recursos y el país. Además de

[3] "¡Patria libre o morir!" es una frase y un grito de guerra que proviene del telegrama que fue enviado por el General Augusto C. Sandino, líder guerrillero nicaragüense, al Capitán Gilbert Hatfield del Cuerpo de Marines de Estados Unidos el 12 de julio de 1927, en respuesta a la solicitud de entregar las armas antes de 48 horas hecha por este último.

[4] La palabra *matria* de acuerdo con la revista *Las Malcriadas* hace referencia a la tierra del nacimiento y del sentimiento; incluso, pueblos originarios como los mapuches, aymaras y quechuas. La emplean para referirse a su lugar de origen. Aunque el término tiene raíces antiguas, ha sido utilizado y teorizado por feministas como Virginia Wolf, Isabel Allende y Emilia Amezcua (Peyote, 2020).

> difundir información sobre lo sucedido en Indio Maíz, buscamos que se fortalezcan las leyes de conservación de las reservas, que se incremente la protección de los bosques y que las comunidades indígenas tengan una mayor participación y voz en estos asuntos (Madelaine, como se cita en Maldonado, 2018).

Asimismo, se pueden mencionar algunas formas organizativas en la virtualidad que impulsaron los y las jóvenes antes de la protesta del 18 de abril por las medidas propuestas para reformar la Ley de Seguridad Social, que afectaba las pensiones de los jubilados, como las etiquetas #SOSNica, #SOSINSS y #OcupaINSS. En este sentido, el uso de las redes sociales representó un vínculo generacional que posibilitó la convergencia y la masificación de las protestas.

El impacto que tuvieron las redes sociales en el movimiento de abril en Nicaragua fue poderoso. Rocha (2019) plantea que, aunque el régimen de Daniel Ortega censuró a los medios independientes, no pudo hacerlo con las redes sociales. A partir de los testimonios que fue recogiendo en su obra, revela cómo los y las jóvenes consideraron que el impacto mediático representó la mejor arma contra el régimen represivo en el movimiento de abril de 2018:

> Fue un arma con la que el régimen no contaba, pero nosotros sí. [...] Ese medio fue para nosotros un arma perfecta, que esta vez no fue de doble filo porque la utilizamos de una manera correcta e hizo que todos los medios internacionales supieran lo que estaba ocurriendo en Nicaragua (Valeska, como se cita en Rocha, 2019).

Se atrincheraron para organizarse y resistir

A pesar de que el régimen de Ortega decidió no llevar a cabo las reformas a la Ley de Seguridad Social en Nicaragua, las protestas universitarias en sus distintos formatos sirvieron como "la chispa que encendió la mecha" en otros sectores. Entre abril y julio de 2018, la juventud universitaria tomó cuatro universidades públicas: la Universidad Politécnica de Nicaragua (Upoli), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), la Universidad Nacional Agraria y la Universidad Nacional de Ingeniería. Mantuvieron el control simultáneo en dos de ellas por varias semanas hasta que fueron reprimidos y desalojados por paramilitares y policías que actuaron de forma conjunta (Rocha, 2019).

A partir de este contexto, se pudo observar cómo los jóvenes, que en un principio pertenecían a pequeños grupos, se fueron articulando, autoconvocando, organizando alrededor de causas específicas y, como una bola de nieve, fueron creciendo.

Conformaron cuatro organizaciones con jóvenes de varias universidades. El Movimiento Estudiantil 19 de Abril y el Movimiento Universitario 19 de Abril nacie-

ron como una sola organización a partir de la toma de la Upoli. La Coordinadora Universitaria por la Democracia y la Justicia nació de una convocatoria para realizar mesas de trabajo temáticas. La Alianza Universitaria Nicaragüense surgió el 20 de abril del grupo de universitarios que ahí se congregaron durante la toma de la Catedral de Managua. Solo el Comité de la Universidad Nacional Agraria se originó a partir de la toma y se conformó exclusivamente por jóvenes de esta universidad.

Madelaine explica en un testimonio cómo en la conformación de la Coordinadora Universitaria, la juventud concibió la lucha y su organización. En su relato plasma que lo importante fue generar un espacio para que los diferentes grupos, movimientos y estudiantes pudieran dialogar y unirse. Al mismo tiempo, ratifica el valor que el activismo feminista ha tenido debido a su capacidad para abordar una variedad de propuestas interconectadas que permiten lograr que exista un marco de inclusión para la juventud:

> Más allá de crear un movimiento [...] queremos ir a las bases de los estudiantes y crear un espacio totalmente inclusivo. Un espacio feminista. La Coordinadora se declara así. [...] Comenzamos a hablar de qué valores eran los que nos iban a definir como coordinadora. Queríamos que se dieran procesos horizontales porque estamos ante un régimen machista, autoritario y vertical que representa la cultura política en Nicaragua desde sus inicios (Madelaine, como se cita en Rocha, 2019).

La beligerancia de los y las jóvenes en el Diálogo Nacional

El 16 de mayo de 2018, el gobierno convocó al Diálogo Nacional, en el que participaron 14 representantes de organizaciones de la sociedad civil, del sector privado y de dos movimientos estudiantiles universitarios. La Conferencia Episcopal de Nicaragua fue designada como mediadora entre las partes. Sin embargo, una semana después, el 23 de mayo, los mediadores decidieron suspender el diálogo debido a la evidente dificultad para alcanzar un acuerdo. A mediados de junio, se reanudó brevemente la mesa de diálogo, pero fue nuevamente suspendida el 10 de julio por la conferencia, luego de incidentes violentos dirigidos contra miembros de la congregación.

En la primera sesión del diálogo, la juventud universitaria recibió al presidente Daniel Ortega y su esposa la vicepresidenta Rosario Murillo con gritos de "asesino". Al inicio de la conversación, cuando un sacerdote (maestro de ceremonias) se disponía a dar la palabra a Ortega, Lesther Alemán[5] estudiante de la carrera de

[5] Lesther tuvo que huir y salir al exilio de inmediato. A su regreso, fue encarcelado por más de un año y medio. Posteriormente, fue deportado en febrero de 2023 junto a otros 221 presos políticos, a quienes el Gobierno de Nicaragua les quitó la nacionalidad (desterrados).

Comunicación de la Universidad Centroamericana se levantó, interrumpió y sorprendió a toda la audiencia. Expresó que no estaban ahí reunidos para escuchar otra clase de Historia por parte del presidente, sino para decirle que esta era una mesa para "negociar su salida". Pidió su renuncia por las 67 muertes ocurridas desde el comienzo de las protestas y le exigió el cese total e inmediato de los ataques contra la población.[6]

El presidente Ortega tomó la palabra en el diálogo y empezó un discurso repetitivo e incoherente, fue interrumpido en varias ocasiones. Y cuando preguntó a la audiencia el diálogo: *"¿Dónde están los muertos? Aquí no se ha disparado ni una bala"*, Madelaine, quien se encontraba como parte de los representantes estudiantiles, lo encaró y le nombró a cada uno de los nicaragüenses asesinados desde el 18 de abril por parte del Gobierno. Así lo narró en su relato de vida cuando explicó cómo tomó la decisión de tomar el micrófono:

> Me surge [en el Diálogo Nacional] desde adentro unas ganas de gritar [...] y en ese mismo momento descargué de mi celular la lista de los asesinados y me pasaron el micrófono [...]. Me salió de las entrañas, del dolor, de la rabia, frustración y las ganas de nombrar a quienes no estaban [...] en ese momento me tenía que escuchar toda Nicaragua. El silencio después fue sepulcral. Y hasta ahí llegó [el diálogo] todo se suspendió (3 de septiembre, 2022).

Tras esta primera reunión, el movimiento estudiantil universitario rechazó participar en el Diálogo Nacional. Los atrincherados en la Universidad Autónoma de Nicaragua leyeron un comunicado pocas horas después de terminar la reunión en el que afirmaron no estar de acuerdo con esa mesa de negociación y protestaron porque "no se garantiza[ba] la seguridad de los estudiantes".

Trayectorias universitarias truncadas: represión, expulsión universitaria y migración internacional forzada

Desde el 13 de julio, los jóvenes universitarios que se encontraban atrincherados fueron objeto de represión y desalojo de forma escalonada, con armas de largo alcance como parte de lo que se llamó Operación Limpieza.

Así lo narró Dania al explicar cómo tuvo que trasladar a estudiantes heridos y refugiados, pertenecientes a la UNAN, a la iglesia de la Divina Misericordia:

> Venían un montón de paramilitares, yo llevaba un herido [estudiante], me tocó irlo a dejar al Vivian Pela [hospital]. Luego retorné a la universidad, pero ahí me quedé en los alrededores porque ya no pudimos entrar a la universidad y

[6] Información recuperada de varios medios.

> al día siguiente [...] a las cinco de la mañana sacamos a otros estudiantes en un bus porque ya había parado la balacera. Le dijeron los muchachos a un señor que conducía el autobús: "Señor no se preocupe que nosotros se lo vamos a entregar [el autobús], no se preocupe que no se lo vamos a quemar, solo queremos para que nos dejen trasladarlos [a los universitarios] a la catedral" (3 de septiembre, 2022).

Las expulsiones ordenadas por las autoridades de las diversas universidades que pactaron con el Gobierno significaron para la mayoría de los jóvenes universitarios un arrebato a "parte de su vida pasada y futura". Existen numerosos testimonios en varios medios donde exponen los casos de estudiantes de universidades públicas; en su mayoría, se han visto afectados sus planes de vida, en los que han tenido que huir de sus hogares y de su país para sobrevivir (Observatorio Nicaragüense de la Violencia, 2021, p. 87).

Según el informe de la Coordinadora Universitaria por la Democracia y la Justicia, hasta 2019 se estima que 147 estudiantes universitarios, activistas sociales, fueron expulsados de manera arbitraria de universidades estatales, sin que mediara un proceso disciplinario ni se ofreciera una justificación válida. A estos estudiantes se les negó el derecho a retirar su documentación académica, tanto en formato digital como físico. Además, 108 docentes y miembros del personal administrativo fueron despedidos injustificadamente por las autoridades que dirigen dichas universidades públicas, incluyendo a numerosos profesores que participaron en las manifestaciones y prestaron asistencia médica inmediata a los heridos.

Dania explica cómo a ella le fue negado el acceso a la universidad y cómo a través de su ingreso al sistema digital de la universidad se le impidió el acceso virtual:

> Me fue denegado el acceso, ya que pusieron una restricción de que ningún estudiante podría entrar a la universidad sin revisar sus datos en el sistema y ser requisado por guardias [de] seguridad de la universidad, el día que me tocaba hacer presencia, les di mi identificación y en el sistema salía "denegada" (3 de septiembre, 2022).

Las experiencias que han vivido los y las jóvenes activistas nicaragüenses han sido múltiples y complejas. En sus relatos narran diversas escenas cargadas de represión, expulsión universitaria y de persecución, todo esto aunado a la travesía que algunos tuvieron que emprender con la migración forzada hacia un país de acogida internacional donde actualmente viven en el exilio.

Sin embargo, en sus trayectorias vitales también queda plasmado que han buscado oportunidades, así como alternativas educativas y laborales. En sus relatos de vida y en numerosos testimonios está presente la nostalgia y la dificultad para sobrellevar el exilio; sobre todo, haber dejado su carrera, su familia y amistades. Constantemente en sus narraciones están presentes la depresión y el estrés

postraumático que implicó la salida forzosa de Nicaragua. Así lo expresa Fátima en su relato:

> Sí, yo seguía allá, soñaba todo el tiempo, me despertaba en la noche, no podía dormir, tenía actitud de mucho enojo, no sé, mucho del estrés postraumático y fui a la psicóloga y con un psiquiatra y el medicamento me ayudó mucho a estabilizarme. Ya no lo estoy tomando, pero sí me ayudó mucho en ese momento a sobrellevar. El 2019 para mí fue el año más duro emocionalmente porque fue el año de saber que no iba a regresar [suspira]. A mediados de ese año fue que recibí el refugio y todo lo doloroso que es internamente (28 de junio, 2022).

El exilio ha representado una decisión y una experiencia difícil. Ha implicado dejar de lado su carrera universitaria y truncar muchas veces la posibilidad de retomarla. También ha significado dejar la propia vida, a la familia, a las amistades, y no saber cuándo será el día del regreso. Se trata de una situación que produce una incertidumbre muy grande; estar en exilio es como vivir dos vidas paralelas: implica estar pendiente de lo que sucede en Nicaragua y vivir el día a día en el país donde se reside (Rugama, 2022).

Desafíos y posibilidades en el exilio: voces desde la resistencia

El exilio que ha experimentado la juventud universitaria activista nicaragüense permite reconocer que se trata de un desplazamiento forzado, originado fundamentalmente por razones de violencia y de represión política, en el marco de un gobierno autoritario. Se trata, por lo tanto, de jóvenes que poseen un capital social con diversas redes y organizaciones civiles que han sido un apoyo para su llegada a México o para buscar un tercer país que los proteja.

El hallazgo más representativo en esta investigación ha sido que a pesar de que el exilio para las jóvenes que han narrado sus experiencias ha tenido varias implicaciones en su trayectoria vital, también ha representado una forma de resistir, en la que se han planteado algunos desafíos, posibilidades y propuestas alternativas en su participación.

Para Madelaine, con quien se ha tenido el privilegio de dialogar en esta investigación, este proceso ha adquirido diversas implicaciones. El exilio ha representado duelo y dolor por la separación familiar y por dejar trunca su carrera de Comunicación en la UCA:

> Básicamente solo me faltaron cuatro clases y la monografía y no la he podido terminar. De hecho, mi esperanza en México es buscar una beca para poder

> convalidar precisamente todos esos años y que no se pierdan. Pero bueno, en medio de trabajar para existir aquí no he podido terminar de estudiar, estaba estudiando la licenciatura en Comunicación (3 de septiembre, 2022).

Después de su participación en el Diálogo Nacional, en el que enfrentó a Daniel Ortega leyéndole la lista de los muertos, Madelaine tuvo que huir de Nicaragua por miedo a ser apresada y violentada. Sin embargo, esta nueva etapa en su vida ha significado para ella un "renacimiento", desde que decidió en 2018 continuar sus denuncias en la Caravana Informativa de Solidaridad Internacional con Nicaragua,[7] en la que viajó a diez países europeos, se presentó en el Parlamento Europeo y en las Naciones Unidas para reunirse con medios de comunicación, políticos y organizaciones independientes de cada país.

En Costa Rica (primer país en el que decidió exiliarse), en octubre de 2019, Madelaine comenzó una nueva etapa de protesta alternativa. Empezó su participación en la resistencia con la inauguración de una exposición de arte con algunas de sus obras, las cuales hablan de lo que ha vivido como mujer activista en la rebelión cívica de abril; en ellas aborda la migración, el duelo y el dolor. La muestra se tituló *Aleteo forzoso*. Madelaine la llamó también "exposición exiliada" y el título se relaciona con el inicio de un "nuevo vuelo hacia la vida y hacer arte como forma de resistencia. Ese aleteo es el primer impulso para volar" (Niú, 2019).

Cuando tomó la decisión de establecerse en México, sus nuevas propuestas giraron hacia la conformación de una colectiva La Digna Rabia (2021). Y creó la página *Nada está olvidado,* [8] un especial multimedia que a través de la palabra y el arte recopila hechos de victimización, resistencias, así como perspectivas críticas y feministas del movimiento del 18 de abril de 2018.

Por otro lado, Fátima, también estudiante de la UCA, tiene una trayectoria muy reconocida, pues en 2011, a los 16 años, fue ganadora del certamen para la publicación de obras literarias del Centro Nicaragüense de Escritores con la novela *Danzaré sobre su tumba*.

En su relato de vida cuenta su primera etapa en México durante octubre de 2018. Fátima comenta que decidió participar en la Caravana Internacional de Solidaridad con Nicaragua en México, donde visitaron varias universidades con la finalidad de denunciar la represión en Nicaragua y solicitar apoyo para liberar a los presos políticos. Posteriormente a esto, conforma como directora y editora la plataforma digital *Hora cero*, que es un medio de comunicación, opinión, análisis y re-

[7] Impulsada por la Articulación de Movimientos Sociales y Organizaciones de la Sociedad Civil de Nicaragua, conformada por distintos sectores de oposición. Fue apadrinada por "la solidaridad de nicaragüenses en todo el mundo". Es un espacio de coordinación entre distintos actores sociales de Nicaragua: defensoras de derechos humanos; la comunidad LGTB+; movimientos de mujeres y feministas, de antiminería, de ambientalistas, de campesinos, de estudiantes; organizaciones y redes de la sociedad civil, pueblos indígenas y afrodescendientes.

[8] Para mayor información revisar: https://ladignarabia.com/

portajes de Centroamérica. Asimismo, empezó a estudiar la maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de Guadalajara y recientemente obtuvo una beca para hacer una estancia en el Fellow del International Writing Program, en la Universidad de Iowa,[9] con la intención de terminar un libro de ficción después de 10 años de no escribir. Fátima piensa que esto es lo mejor que puede hacer, incluso para su propio activismo político porque le da "plataformas, capital cultural y social".

Desde otra mirada, Dania, estudiante de la maestría en Administración de Recursos Tecnológicos, en la UNAN, cuenta detalladamente su experiencia cuando decidió unirse al movimiento el 21 de abril de 2018, al atrincherarse en la Upoli. Más tarde, cuando empezó la represión y persecución estudiantil, decidió huir de Nicaragua en 2019 y, tras ser perseguida también en Costa Rica, resuelve emprender una larga ruta migratoria hasta llegar a México. Cuenta que tuvo experiencias desgarradoras que le han marcado la vida. Una de ellas fue el cruce a Estados Unidos por el Río Bravo junto con un adulto y un niño de otra nacionalidad. Dania considera que la mejor forma de salir adelante con su vida es continuar sus estudios, pero que su difícil situación económica y de vivienda aún no se lo ha permitido.

Para Dania todo este tiempo en el exilio ha representado un cambio complicado, pero que también le ha permitido "renacer":

> Tuve que salir de mi zona de confort [...] dejar hasta mis ideales políticos, acostumbrarme al desapego familiar, que como todo nicaragüense somos muy unidos. También ha significado aprender un nuevo idioma para estar en la búsqueda de un crecimiento profesional, aunque este no sea acorde a los estudios realizados en mi país, pero estoy segura [de] que me dará nuevas oportunidades. Ahora solo nos toca seguir adelante a pesar de estar lejos y pensar que hoy estamos vivos y tenemos una historia que contar (3 de septiembre, 2022).

Para las jóvenes activistas nicaragüenses, la represión y la migración forzada han representado duelo, dolor, angustia y sufrimiento; pero también en sus relatos ha quedado plasmado que el exilio significa "resistir y "renacer". Simboliza esperanza, surgimiento de nuevos proyectos personales y, para algunas de ellas, es una posibilidad para continuar con sus estudios y persistir en su participación desde otras formas organizativas, alternativas y feministas.

[9] El Programa Internacional de Escritura brinda a escritores de todas partes del mundo un espacio físico para el trabajo creativo y la colaboración en un entorno intercultural. Revisar: https://iwp.uiowa.edu/about

Conclusiones

A lo largo de todo este análisis, se ha podido constatar que la juventud universitaria nicaragüense ha tenido una convergencia con diversas protestas sociales y ciertas problemáticas. También se han distinguido algunos mecanismos de involucramiento activo en espacios de interacción, caracterizados por dinámicas y participaciones intergeneracionales o de acción colectiva. Entre ellos, se han destacado los movimientos en contra del neoextractivismo y en defensa del medioambiente; las formas alternativas de participar y convocar para las protestas en las redes sociales y en los medios de comunicación. Hay un gran potencial para resignificar las consignas tradicionales de los movimientos sociales y enfocarlas hacia la vida como un poderoso símbolo de resistencia; una beligerancia y participación destacada en el Diálogo Nacional; una participación destacada en la toma de las universidades, como una forma de protesta y resistencia ante el uso desmedido de la fuerza policial para desarticular la autonomía universitaria; entre otras.

Sobre todo, las diversas manifestaciones han establecido la emergencia de una cultura política abanderada por los y las jóvenes de las universidades tanto públicas como privadas. Esto ha representado fortaleza y trascendencia en el movimiento cívico que ha desafiado al gobierno autoritario.

Ha sido importante percibir, desde sus propias voces, las experiencias, los desafíos y las posibilidades en su participación, en el proceso de migración forzada internacional, en el exilio, en la resistencia y en la protección internacional. Esto ha representado una situación difícil y cargada de incertidumbre; ha implicado truncar su carrera universitaria, muchas veces, sin tener la posibilidad de retomarla. También ha significado dejar la vida en familia y las amistades.

Asimismo, se logra reconocer que se trata de un desplazamiento forzado y originado por razones de violencia, expulsión y destrucción de la vida universitaria en el marco de un gobierno represivo y autoritario. El exilio ha tenido implicaciones en la trayectoria vital de estas jóvenes, pero también ha significado tener la posibilidad de identificar que tiene ventajas y oportunidades, una de ellas es el capital social con el que emprendieron su migración forzada que, a la par, les ha permitido obtener la solidaridad de diversas redes. Esto último les ha otorgado algunos beneficios que las organizaciones sociales les han brindado a su llegada.

Para las tres jóvenes activistas que participaron en los relatos de vida narrando sus percepciones, experiencias, sentimientos, memorias, aspiraciones y saberes, en medio de una crisis en la que presenciaron represión, expulsión universitaria, persecución, migración y desplazamiento forzado, queda claro que esto también ha representado oportunidades y posibilidades para organizarse, protestar y renacer desde la resistencia y el exilio.

En otras palabras, las tres han encontrado diversas estrategias para darle otro sentido a sus experiencias vitales y empoderarse. Esto implica que aún y con todo persisten para ellas formas alternativas en el activismo, en las protestas y en su participación en la resistencia, con lo que se plantean nuevos desafíos. Es decir, han surgido distintos proyectos personales, oportunidades laborales y académicas; pero, sobre todo, formas inéditas y feministas para organizarse y participar.

Referencias

Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones, 29*, 1-7. http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422

Aceves, J. (2002). De la ilusión a la comprensión biográfica (Pierre Bourdieu y la historia oral). *Revista Universidad de Guadalajara*, (24), 4-25.

Agudelo Builes, I. y Martínez Cruz, J. (2020). Revueltas de abril: narrativas redes y espacios en disputa. En M. Ortega, I. Agudelo, J. Martínez, M. Sánchez, H. Osorio, J. Pérez, S. Ramírez, H. Castillo y J. P. Gómez. *Nicaragua 2018: la insurrección cívica de abril* (pp. 21-72). Universidad Centroamericana. https://itemsweb.esade.edu/biblioteca/archivo/uca-insurreccion-abril.pdf

Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/08/Paul-Almeida.pdf

Batthyány, K. (2023). *Los desafíos de las ciencias sociales en la coyuntura latinoamericana*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/03/Los-desafios-Batthyany.pdf

Belausteguigoitia, M. (2023). Llaves, la escritura como defensa personal. *Gaceta unam.* https://www.gaceta.unam.mx/llaves-la-escritura-como-defensa-personal-3/

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones, 29*, 1-23. http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436

Bran Aragón, F. S. y Goett, J. (2020). ¡Matria libre y vivir!: Youth Activism and Nicaragua's 2018 Insurrection. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology, 25*(4), 532-551. https://doi.org/10.1111/jlca.12531

Bringel, B. y Falero, A. (2016). Movimientos sociales, gobiernos progresistas y Estado en América Latina: transiciones, conflictos y mediaciones. *Caderno CRH, 29*(3), 27-45. https://www.redalyc.org/pdf/3476/347646780003.pdf

Castañeda Camey, N. (2012). *Juventud urbana y migración a Estados Unidos: capital social e imaginario.* Universidad de Guadalajara.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2023, 18 de abril). *5 años del inicio de la crisis de derechos humanos en Nicaragua: cidh llama al restablecimiento de la democracia y se solidariza con las víctimas*. https://www.oas.org/es/cidh/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2023/067.asp

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe, 17*(1), 29-39. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004

Domínguez, M. I. (2006). Los movimientos sociales y la acción juvenil: apuntes para un debate. *Sociedade e Estado, 21*(1), 67-83. https://www.redalyc.org/pdf/3399/339930883005.pdf

Edwards, B., McCarthy J. y Mataic, D. (2018). The Resource Context of Social Movements. En D. Snow, S. A. Soule, H. Kriesi y H. McCammon (Eds.), *The Wiley-Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 79-97). Wiley Blackwell.

Elder, G. (1991). Lives and Social Change. En W. Heinz (Ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course* (pp. 665-715). Deutscher Studien Verlag.

Garretón, M. y Martínez, J. (1985) (Coords.). *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas*. Ediciones Sur. https://www.sitiosur.cl/detalle-de-la-publicacion/?antecedentes-estructurales-de-las-universidades-chilenas

Gómez Abarca, C. (2021). *Jóvenes, acciones y movimientos. Aproximaciones desde el sur de México*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Observatorio de las Democracias: Sur de México y Centroamérica.

Guinsberg, E. (2005). Migraciones, exilios y traumas síquicos. *Política y cultura* (23), 161-180. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422005000100010&lng=es&tlng=es

Hooks, B. (2000). Feminist Theory: From Margin to Center. South End Press.

Lacombe, D. (2020). Nicaragua bajo el terror de la pareja Ortega-Murillo: antecedentes y construcción progresiva de una dictadura. *Trace*, 77, 146-163. https://www.scielo.org.mx/pdf/trace/n77/2007-2392-trace-77-146.pdf

La Digna Rabia. (2021, 18 de abril). *Nada está olvidado*. https://nadaestaolvidado.com/

Larrondo M. y Ponce Lara, C. (2019). Activismos feministas jóvenes en América Latina. Dimensiones y perspectivas conceptuales. En M. Larrondo y C. Ponce Lara (Eds.), *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 21-38). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20191202034521/Activismos-Feministas-Jovenes.pdf

Leiva Sandoval, P. (2010). Trayectorias vitales, una perspectiva para acceder a las subjetividades de los jóvenes. *Revista de Trabajo Social, 16*(22) 1-10. https://www.yumpu.com/es/document/read/51587174/trayectorias-vitales-una-perspectiva-para-acceder-a-tsucraccr

Maldonado, C. (2018, 14 abril). *El movimiento juvenil que le planta cara a Daniel Ortega. El País*. https://elpais.com/internacional/2018/04/13/actualidad/1523651830_249206.html

Meyer, E. y Salgado, E. (2002). *Un refugio en la memoria. Experiencia de los exilios latinoamericanos en México*. Universidad Nacional Autónoma de México; Océano.

Niú. (2019, 25 de octubre). "Aleteo Forzoso", la exposición desde el exilio de Madelaine Caracas. *Havana times*. https://havanatimesenespanol.org/reportajes/aleteo-forzoso-la-exposicion-desde-el-exilio-de-madelaine-caracas/

Observatorio Nicaragüense de la Violencia. (2021). *Libro blanco, las evidencias de un estado totalitario: Violaciones a los derechos humanos en Universidades Públicas de Nicaragua*. Observatorio Nicaragüense de Violencia. https://literalni.com/wp-content/uploads/2021/04/Las-Evidencias-de-un-Estado-Totalitario.pdf

Ortega, M. (2020). Introducción. En M. Ortega, I. Agudelo, J. Martínez, M. Sánchez, H. Osorio, J. Pérez, S. Ramírez, H. Castillo y J. P. Gómez. *Nicaragua 2018. La Insurrección cívica de abril* (pp. 11-20). Universidad Centroamericana. https://itemsweb.esade.edu/biblioteca/archivo/uca-insurreccion-abril.pdf

Pedone, C. y Alfaro, Y. (2022). Mujeres cualificadas en movimiento: análisis de las trayectorias vitales desde las vejeces. *Sí Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, 22*(1), 114-138. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000100114

Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Paidós.

Peyote. (2020). Matria libre. ¿Qué es matria? *Las Malcriadas*, (1), 4-5. https://ondalocalni.com/media/uploads/2020/04/20/revistamalcriada_color_XyzfBkq.pdf

Rocha, J. L. (2019). *Autoconvocados y conectados. Los universitarios en la revuelta de abril en Nicaragua*. Universidad Centroamericana.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 67*(246), 321-345. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587

Rugama, E. (2022, 8 de agosto). Nicaragua entre el silencio, el exilio y la resistencia a otra dictadura. *El Salto*. https://www.elsaltodiario.com/la-tecnologia-no-nos-salvara/nicaragua-silencio-exilio-resistencia-dictadura

Vílchez, D. (2016, 1 de diciembre). Balas, bombas y represión policial contra campesinos. *Confidencial*. https://confidencial.digital/nacion/balas-bombas-y-represion-policial-contra-campesinos/

Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Direito e Praxis, 10*(2), 1192-1213. https://www.scielo.br/j/rdp/a/cyFbmbMdnWmpgbWp3wssjcp/?format=pdf&lang=es

Wingens, M., De Valk, H., Windzio, M. y Aybek, C. (2011). The Sociological Life Course Approach and Research on Migration and Integration. En M. Wingens, M. Windzio, H. de Valk y C. Aybek. *A Life-course perspective on migration and integration* (pp.1-26), Springer.

Sección II. Transiciones educación-trabajo

El vínculo educación-trabajo en las transiciones juveniles: investigaciones longitudinales de distintas cohortes en diversos contextos en Argentina

Agustina Corica*
Ana Miranda**
Nina Scopirano***

Resumen

A partir de los distintos procesos sociales de las últimas décadas, los y las jóvenes han ido cambiando sus formas de transitar la etapa juvenil. Las trayectorias educativas y laborales se han vuelto más complejas, ya que en ellas interactúan y se entrelazan múltiples factores de carácter cultural, social, individual, familiar y material. El presente capítulo indaga en la manera en que los procesos de pasaje-vinculación de la educación al mundo del trabajo impactan en las transiciones juveniles desde los eventos contextuales. El análisis se centra en el contexto devenido de la pandemia y pospandemia covid-19, aunque también se esbozan debates que surgieron en investigaciones anteriores y otros contextos, como la crisis económica de 2001 en Argentina y la recuperación económica en 2011. Esta investigación se realizó con distintas cohortes de jóvenes y los resultados se presentan a partir de una estrategia metodológica de corte longitudinal.

Palabras clave

Juventudes, generaciones, cohortes, educación y trabajo, nivel medio.

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Programa Juventud, Flacso-Conicet, Argentina, es investigadora adjunta. Correo electrónico: acorica@flacso.org.ar / https://orcid.org/0000-0002-4096-6841.

** Doctora en Ciencias Sociales (Flacso Argentina). Área de Sociedad y Vida Contemporánea, Flacso-Conicet, Argentina, es investigadora principal. amiranda@flacso.org.ar / https://orcid.org/0000-0002- 3261-4344

*** Magister en Estudios de Juventud (Flacso Argentina). Es licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Programa Juventud, Flacso-Conicet, Argentina, es becaria posdoctoral. nscopinaro@flacso.org.ar / https://orcid.org/0000-0001-5273-8021

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, diversos equipos de investigación, desde múltiples enfoques y disciplinas, han buscado ahondar en la comprensión del curso de vida, así como en los eventos y transiciones que lo configuran. En un esfuerzo por ir más allá de análisis estáticos y adoptar una perspectiva dinámica, los estudios han avanzado hacia la producción de evidencia sobre la interconexión entre factores de estructura y coyuntura dentro de contextos históricos específicos.

La base conceptual de estos trabajos se ha sustentado, en gran medida, en los aportes de la escuela del curso de vida (Blanco, 2011), y han sido desarrollados a partir de abordajes longitudinales, en un marco en el que el análisis de trayectorias sociales y recorridos vitales adquiere un papel central para la explicación de los procesos de cambio y reproducción social. Así, estos tipos de abordajes de seguimiento de cohortes se han sumado a las investigaciones sobre transición(es) juvenil(es) que aportan un conocimiento novedoso sobre dichos procesos. El Programa de Juventud de la Flacso Argentina ha trabajado estudios longitudinales a partir de distintos proyectos, con el propósito de fortalecer una base analítica para el estudio de las *generaciones sociales* (Wyn, 2008) y la conceptualización de una *gramática de la juventud*. Este programa utiliza datos organizados por cohortes y diversas técnicas de investigación social, con un énfasis particular en encuestas y entrevistas a profundidad. Estas herramientas se aplican a lo largo de la trayectoria laboral de las generaciones analizadas, lo que permite examinar la relación entre educación y empleo durante el proceso de inserción laboral de las juventudes. El trabajo que se ha ido realizando hace décadas en el marco del programa busca contribuir al debate teórico-metodológico en torno a la desigualdad y la justicia social. Además, busca proporcionar insumos clave para el diseño de políticas y proyectos en los ámbitos de educación, empleo y juventud.

A su vez, cada una de las investigaciones longitudinales llevadas a cabo funcionaron —y continúan funcionando— como material valioso y fructífero para pensar las investigaciones venideras. A partir de dicho trabajo, aún activo, se presentan aquí los resultados de las investigaciones realizadas que dan continuidad a una línea de trabajo que funciona en el programa desde 1998. Particularmente, se hará énfasis en los hallazgos de dos investigaciones realizadas durante el periodo de pandemia, pero se compartirán también los emergentes de dos investigaciones anteriores. A partir de todo ello, se indaga en eventos contextuales, como la crisis económica de 2001, la recuperación económica de 2011, la pandemia y la pospandemia en las distintas cohortes de jóvenes, con la finalidad de analizar los efectos de estos en las trayectorias.

Ante la creciente complejidad de las transiciones, los estudios longitudinales permiten la reconstrucción de los recorridos y el seguimiento de las primeras experiencias de los jóvenes, con el objetivo de analizar las diversas formas que pueden asumir dichas transiciones (Casal, 1996; Casal et al., 2005).

Para demostrar lo dicho anteriormente, el texto se estructura en seis secciones. Seguido de la introducción, el segundo apartado está dedicado a explicitar el marco teórico utilizado en las investigaciones. Este se ordena en dos subapartados: uno dedicado al vínculo entre educación y trabajo, y el otro encaminado al debate sobre las generaciones. El apartado tres presenta el abordaje metodológico llevado a cabo en las investigaciones. Luego, el cuarto apartado presenta las distintas cohortes de estudio y busca brindar elementos claves de cada uno de sus contextos. El apartado número cinco se subdivide en dos para presentar los puntos de partida y luego los hallazgos de los estudios más recientes, con el fin de dialogar con el marco teórico utilizado. Por último, en el apartado seis, se comparten algunos comentarios extra.

Abordaje de las juventudes

El presente apartado comparte el marco teórico que orientó el trabajo de campo y de este capítulo. Este se encuentra organizado en dos ejes. En primer lugar, se aborda el vínculo entre educación y trabajo, clave para comprender las dinámicas que atraviesan las trayectorias juveniles. En un segundo momento, se desarrolla el debate en torno a las generaciones, perspectiva que permite situar dichas experiencias en sus dimensiones histórica y social.

El debatido vínculo educación-trabajo

Al revisar cómo se ha estudiado la relación entre educación y trabajo, se evidencia una serie de cambios que refleja una transformación en la estructura social respecto a décadas anteriores. La sociedad ha pasado de ofrecer oportunidades de integración y movilidad ascendente a un escenario marcado por la exclusión y el crecimiento de la desigualdad. Para muchos grupos sociales, cursar la educación media dejó de ser una vía de progreso individual para convertirse en una condición mínima de pertenencia social. Por ello, es necesario volver a pensar cómo entendemos el vínculo entre educación y trabajo, al considerar los cambios recientes y los nuevos desafíos que surgen en ambos campos.

Las investigaciones muestran que en momentos de expansión económica y movilidad ascendente la educación funcionaba como un "trampolín" que ayudaba a alcanzar mejores posiciones sociales. En cambio, durante las crisis económicas y los periodos de desempleo, la escuela se convertía en un "paracaídas" —como lo plantea María de Ibarrola (2005)— que amortiguaba el impacto nega-

tivo para quienes lograban permanecer más tiempo en el sistema educativo. Así, la educación dejó de ser una garantía de ascenso social y pasó a ser, en muchos casos, un recurso para conservar el lugar de origen. Este cambio muestra cómo las posibilidades que ofrece la educación dependen fuertemente de las condiciones del mercado laboral y de fenómenos como el desempleo, la precariedad y la informalidad.

En este contexto, la educación secundaria ha ido ampliando sus objetivos. Ya no se centra solo en preparar a los y las jóvenes para el trabajo o la universidad, sino también en formar ciudadanos con valores éticos y sentido social. Hoy, el título de nivel medio se percibe como un requisito indispensable, aunque insuficiente, para acceder a un empleo. De este modo, la escuela se ha transformado en un espacio que busca sostener a los jóvenes ante la falta de oportunidades laborales (Filmus, 2015).

Después de haber sido durante décadas un motor de movilidad social ascendente, la educación media enfrenta una crisis de sentido. La reducción del empleo —especialmente entre mujeres jóvenes—, junto con la escasa creación de puestos de trabajo, ha reabierto el debate sobre el valor real del título de la educación media superior y su capacidad para garantizar empleo digno. Diversos informes han señalado quiénes lograron mantenerse en el mercado laboral durante la pandemia, pero aún se sabe poco sobre las trayectorias en la etapa posterior.

Desde los estudios sobre juventudes, ha cobrado fuerza la idea de que las trayectorias pueden reconfigurarse. Hoy se reconoce que abandonar la escuela no implica necesariamente una ruptura definitiva: muchas y muchos jóvenes deciden retomar sus estudios y reinventar su camino. En este sentido, las juventudes se convierten en "navegantes expertos" de sus propias biografías, dentro de un contexto en el que el destino social ya no está trazado de antemano. Sin embargo, esta capacidad de reconstrucción no es igual para todos: quienes pertenecen a sectores más vulnerables y carecen de un título de nivel medio enfrentan mayores obstáculos para ingresar al mercado laboral formal.

En conclusión, la relación entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de acceder a empleos de mejor calidad sigue vigente, aunque se da en un escenario cada vez más incierto, marcado por trayectorias laborales y educativas fragmentadas. La transformación del sistema económico global ha modificado los vínculos entre escuela y trabajo, haciendo que los factores coyunturales —como la situación económica, el territorio o las políticas públicas— tengan un peso decisivo. Incorporar estas dimensiones permite comprender mejor cómo las condiciones sociales, políticas y económicas modelan la manera en que las personas estudian, trabajan y construyen sus proyectos de vida.

El debate sobre las generaciones

Desde la perspectiva de los estudios generacionales, la juventud se concibe como una noción compleja y diversa, alejada de la idea de un grupo social homogéneo con intereses y trayectorias comunes. Por el contrario, las formas de inserción de los y las jóvenes en la estructura social se caracterizan por profundas diferencias que responden a los contextos históricos, culturales y territoriales en los que se desarrollan. En este sentido, el análisis de la juventud implica reconocer la heterogeneidad de "las juventudes", entendidas como expresiones múltiples de experiencias, condiciones y expectativas diferenciadas (Corica, 2012; Miranda y Corica, 2018).

Este enfoque conceptual, impulsado desde la sociología de los estudios sobre juventud, se fortalece al incorporar el concepto de *generación*, entendido como una noción relacional que alude a vínculos de filiación, parentesco y continuidad social. Dicho concepto sostiene que las relaciones generacionales desempeñan un papel central en la estructuración de las sociedades y en la configuración de los sentidos compartidos dentro de ellas.

Autores clásicos como Wilhelm Dilthey y Karl Mannheim (como se cita en Mannheim, 1952) subrayan la estrecha relación entre historia y generación. Ambos sostienen que las generaciones se conforman dentro de una temporalidad específica, definida por acontecimientos y experiencias comunes, lo que implica una intersección entre el tiempo histórico y el tiempo biográfico (Leccardi y Feixa, 2011; Pérez Islas, 2008). En una línea complementaria, Philip Abrams (como se cita en Mannheim, 1952) plantea que una generación llega a su fin cuando determinados acontecimientos históricos transforman radicalmente el sistema de significados previos y las experiencias sociales que le daban sustento. De este modo, tanto Mannheim como Abrams coinciden en que la interacción entre la historia y la biografía produce el surgimiento de nuevas generaciones cuando ambas se entrelazan y transforman los patrones culturales y simbólicos mutuamente.

De ello se desprende que distintas generaciones puedan coexistir y compartir espacios sociales aun cuando cada una conserva experiencias, valores y prácticas particulares. Esta coetaneidad adquiere sentido solo cuando se le analiza en relación con el momento histórico en que los sujetos nacen y socializan. Así, las generaciones no se definen estrictamente por criterios biológicos o cronológicos, sino por aspectos como la filiación, la historicidad, la sucesión y la sociabilidad. Forster (2007) señala que una generación existe en la medida en que comparte una historia y un mundo comunes. En esta misma dirección, Zygmunt Bauman (2003) sostiene que haber nacido en un periodo histórico determinado dota a las generaciones de una identidad compartida, marcada por desafíos, oportunidades y experiencias de pertenencia.

Por su parte, Carles Feixa (2006) enfatiza que la juventud es un momento crucial en la biografía de las personas, al formar parte de los procesos de socialización en los que se incorporan experiencias colectivas que moldean las trayectorias individuales. No obstante, el concepto de *generación* presenta ambigüedad y polisemia, derivadas de su uso extendido y a veces impreciso en el lenguaje común. Las generaciones emergen cuando existen nuevas formas de "ser joven" o cuando se producen conflictos intergeneracionales que expresan cambios en las formas de vida. En este sentido, las generaciones se definen, ante todo, por la adscripción subjetiva de sus miembros, sustentada en una idea de contemporaneidad y recuerdos compartidos (Augé, 1987, como se cita en Feixa, 2006). Estos acontecimientos generacionales construyen una conciencia colectiva que se traduce en símbolos, referencias y narrativas compartidas. Así, las generaciones se constituyen en marcos interpretativos de las historias de vida juveniles, influyendo de manera diferenciada sobre quienes comparten un mismo tiempo histórico (Feixa, 2006). En cada época, coexisten diversas "unidades generacionales" que responden de manera distinta a los cambios sociales y estructurales, y cuya emergencia suele requerir un impulso colectivo originado en las propias juventudes.

En síntesis, el estudio de las generaciones y de la juventud se encuentra atravesado por la tensión entre la homogeneidad y la heterogeneidad. Con el propósito de superar dicha dicotomía, Bendit y Miranda (2017) proponen el concepto de *gramáticas de juventud*, que permite reconocer simultáneamente los elementos comunes y las diferencias que configuran las experiencias juveniles. Este concepto considera tanto los condicionamientos estructurales —desigualdades de origen, las normas institucionales y los marcos de oportunidad— como las capacidades de agencia de los sujetos jóvenes para desenvolverse en contextos específicos (Corica et al., 2018).

En consecuencia, la noción de *gramáticas de juventud* resulta particularmente útil para analizar los elementos compartidos en la relación subjetiva de cada generación con el trabajo —incluyendo sus experiencias, valoraciones y proyecciones de futuro—, así como las diferencias en los procesos de inserción laboral, los condicionamientos iniciales y las desigualdades estructurales que marcan las trayectorias juveniles (Saraví, 2009).

Apartado metodológico

Como se mencionó en la introducción, la estrategia metodológica de las investigaciones longitudinales llevadas a cabo permite brindar información comparativa entre las posibilidades y trayectorias de distintos grupos de jóvenes. Concretamente, el enfoque propuesto permite obtener datos en secuencias y experiencias donde se indagan los sentidos y significados vividos por los sujetos (Sautu et

al., 2005). Desde la perspectiva de los estudios biográficos, se examinaron eventos históricos, individuales y contextuales para dar cuenta de las particularidades en los procesos de cada cohorte estudiada (Meccia, 2019). Esto se podría denominar *efecto cohorte*, pues vincula las intenciones históricas en las vidas de los individuos (Filardo, 2010). Dicho efecto está vinculado con la diferenciación de la edad en un periodo determinado (Filardo, 2024); es decir, se recogen los efectos que produce una generación respecto a otra, considerando la misma edad para el levantamiento de datos sobre los jóvenes.

Para ello, el análisis de este capítulo se centrará en los datos obtenidos en dos instancias de trabajo de campo, llevado a cabo en el contexto de pandemia. Estas son Cohorte 2020-jóvenes madres (JM) y Cohorte 2022-estudiantes jóvenes. Asimismo, se retoman debates y discusiones iniciadas en dos investigaciones anteriores: Cohorte 1999 y Cohorte 2011. El objetivo es mostrar el modo en que las cohortes actuales se sostienen sobre los hallazgos de estudios previos que permitieron una continuidad en el análisis. En todos ellos se consideró el contexto, pero también el *efecto cohorte*. De esta manera, se busca indagar acerca de los retos y las paradojas en el vínculo educación-trabajo para las nuevas generaciones que han transitado la pandemia. Se trata, entonces, de los nuevos aspectos y configuraciones, así como de las continuidades que se han ido debatiendo sobre juventud y transiciones.

Ahora bien, respecto a los estudios que aquí se revisarán, cabe decir que el análisis Cohorte 2020-jóvenes madres se desarrolló mediante la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. Primero, se aplicó una encuesta telefónica de manera censal a 534 mujeres jóvenes con al menos un hijo que estuviera asistiendo a uno de los jardines maternales municipales de Avellaneda. Luego, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas, en las que se seleccionaron a las jóvenes que cumplían con los criterios teóricos definidos en el proyecto: jóvenes de barrios informales, de diversas trayectorias sociales y familiares. El trabajo de campo se desarrolló entre julio y noviembre de 2021. En un primer momento se trabajó con el total de jóvenes que hacían uso de los jardines maternales municipales, mientras que en una segunda etapa se seleccionó a aquellas que hacían uso de los jardines ubicados en contextos barriales de mayor vulnerabilidad social y habitacional. Luego de esa primera selección, se entrevistaron a las madres jóvenes que contaran con perfiles laborales y educativos diversos, así como aquellas de entre 16 y 30 años.

En cuanto a los datos de la Cohorte 2022-estudiantes jóvenes de educación secundaria, se busca aportar datos sobre los problemas de abandono escolar en la secundaria a través de un estudio de seguimiento longitudinal. La población de los y las estudiantes muestra proviene de familias de sectores socioeconómicos bajos y medio-bajo, en los que la mayoría se apoya en programas sociales (pre-

ferentemente uno) y provienen de distintos territorios de Argentina: Conurbano Bonaerense, Río Cuarto y Salta. Entre 2022 y 2024, se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y abiertas, que fue aplicado a estudiantes que estuvieran cursando el cuarto año de secundaria. Estas encuestas se llevaron a cabo en 19 escuelas, con un total de 1165 estudiantes jóvenes que tenían entre 16 y 22 años.

En suma, estas dos cohortes se centran en un grupo específico de jóvenes, quienes están en situaciones más vulnerables, para de esta manera profundizar en cómo se dan los procesos transicionales de este grupo específico. Esto quiere decir que se analizó la transición juvenil que abarca el pasaje de la educación al mundo del trabajo y está en búsqueda de la autonomía respecto al hogar de origen.

Presentación de las cohortes de estudio: transiciones con contexto

Durante la vida de toda persona suceden determinados eventos históricos, económicos y sociales que acompañan los procesos individuales. Sobre ello, aquí se sostiene que esos contextos afectan, en distintos grados y con distintos resultados, los itinerarios de los sujetos jóvenes. En el caso de esta población, interesa atender aquello que sucede en el momento de la *transición* al mundo adulto. Con el objetivo de analizar diferentes contextos históricos y económicos, así como su impacto en las vidas de los jóvenes, presentaremos a continuación las cuatro cohortes de estudio y sus contextos concretos. Más adelante, nos preguntamos si estos eventos que acompañaron las biografías individuales habilitan pensar en diferentes generaciones con características singulares o no, específicamente en lo relativo a las trayectorias laborales y educativas.

En relación con los temas debatidos y planteados en investigaciones previas, se destaca que las cohortes de jóvenes de 1999 y 2011 vivieron contextos muy diferentes. Los primeros atravesaron su juventud en una etapa de crisis económica y política, caracterizada por un alto desempleo y una inmensa exclusión social. Se partió, entonces, de una hipótesis central que sostiene que las transiciones entre la educación y el trabajo no son homogéneas, unidimensionales ni unidireccionales, sino que con el tiempo son más heterogéneas, desiguales y fragmentadas (Casal, 2000; Machado y Chisholm, 1996). Por otro lado, en un contexto de ampliación de los derechos y de crecimiento económico, que se diferencia del marco donde las experiencias juveniles se desarrollaban en la cohorte 2011 (Miranda y Corica, 2018), el nuevo escenario dio lugar a preguntarse cuánto aportaba el contexto o daba valor a la educación como medio de ascenso social y protagonista en el proceso de estructuración social.

Así, en las investigaciones anteriores se verificó cómo el contexto sí influye en la transición educación-trabajo de los jóvenes, con ello se demostró que en mo-

mentos de crecimiento económico se amplían las oportunidades educativas y laborales mientras que en los contextos de crisis o recesión económica sucede lo contrario. Ante esta situación se profundizan las desigualdades: jóvenes de sectores medios-altos son aquellos que mayoritariamente culminan la educación secundaria y continúan los estudios en la universidad o educación terciaria y obtienen empleos de calidad. Por otra parte, en esa misma situación, los jóvenes de sectores medio-bajos tienen más altibajos en su transición, son más inestables y presentan mayores dificultades para sostener continuidades tanto educativas como laborales. Por lo tanto, el factor clave en estos procesos son las transformaciones económicas y sociales ocurridas en Argentina (Miranda y Corica, 2018), lo que lleva a pensar en las nuevas configuraciones de los procesos de desigualdad y estructuración social.

Ahora bien, las dos cohortes restantes tienen en común que los recorridos juveniles suceden al mismo tiempo que se dio la pandemia. Como se puede inferir, este fenómeno irrumpió en las ciencias sociales y propuso nuevos análisis que requieren focalización en los grupos más afectados.

Por un lado, la Cohorte 2020-JM fue abordada en un momento en el que Argentina seguía los lineamientos nacionales para evitar la dispersión del covid-19, lo que permitió recoger información sobre las sensaciones de incertidumbre y la modificación de las rutinas. Las jóvenes entrevistadas dieron cuenta del continuo ir y venir entre periodos de reclusión y otros de apertura, lo que impactó directamente en sus posibilidades tanto de formación como de actividad laboral. En consecuencia, los efectos fueron variados entre la población (Arancibia et al., 2022). Entre las principales consecuencias para el grupo analizado se encuentran las altas tasas de desocupación generadas por la crisis (Indec, 2020), la ampliación de la desigualdad educativa por la brecha digital (Narodowski y Campetella, 2020; Cepal, 2020), la desigualdad en el acceso a la atención sanitaria (Kessler, 2020), el incremento de problemas convivenciales y de violencia de género (Unicef, 2021) y la fuerte expansión de la inactividad absoluta, sobre todo en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (Fainstein et al., 2021).

Particularmente, el municipio de Avellaneda —lugar donde se realizó la investigación— se encuentra en la provincia de Buenos Aires. Es un territorio donde un 13 % de los hogares está en situación de vulnerabilidad (Corica y Scopinaro, 2022). Nos referimos con esto a hogares con escasez de recursos para cubrir las necesidades básicas y sin acceso a servicios públicos.

En términos generales, el periodo de pandemia en Argentina contó con medidas de cuarentena estricta de más de un año, donde se pedía a la población que no saliera a espacios públicos y que se quedara en casa. La vida cotidiana se transformó, y las distintas medidas estatales de contención contra el covid-19 impactaron sobre diversas poblaciones.

Para el caso de la educación, el cierre de los establecimientos educativos tuvo impactos fuertes en la cotidianidad de las familias, sobre todo de las personas encargadas de los cuidados no remunerados. Aun así, se unieron los esfuerzos para dar continuidad a las trayectorias por medio de la virtualidad.

De manera similar, la Cohorte 2022 da cuenta de cómo se recogieron los datos sobre los procesos de desvinculación y vinculación escolar para jóvenes durante la pandemia en 2021-2022. El impacto de esta afectó múltiples aspectos individuales y colectivos, por lo que se puso a prueba la vinculación con la escuela por las medidas de prevención sanitaria implementadas por los gobiernos. Esto se reflejó claramente cuando se investigó el periodo en el que ocurrieron las desvinculaciones escolares de los estudiantes. En ese sentido, solo el 10 % de los jóvenes encuestados se habían desvinculado alguna vez de la escuela. Esta desvinculación se dio, en su mayoría, durante la pandemia (80 %), mientras que en la minoría, el 14 %, se había desvinculado antes de la pandemia y con la pandemia había retomado; es decir, volvió a la escuela de forma remota mientras que solo el 6 % se desvinculó pospandemia y volvió pasado un año, en 2022.

Cabe destacar que la pandemia, con su aparición a fines de 2019 y agudización a comienzos de 2020, provocó un fuerte impacto nacional. Esto es así en cuanto que el escenario socioeconómico argentino se ha deteriorado progresivamente, situación que encuentra respuesta tanto en aspectos dirigenciales como factores exógenos desde 2018. En síntesis, con estas investigaciones se buscó poner el foco en las trayectorias sociales, al considerar los contextos y las historias de cada grupo social.

Juventudes y contexto de transición: emergentes diversos

En este apartado se presentan los resultados principales del análisis realizado, organizados de tal manera que permitan poner en diálogo los primeros estudios con los hallazgos de los relevamientos más recientes. Así, se retoman, en primer lugar, los puntos de partida y debates de investigaciones anteriores, para luego avanzar en la exposición de resultados producidos a partir del estudio de dos cohortes atravesadas por la pandemia. Este recorrido busca articular continuidades y transformaciones en las experiencias juveniles, en consonancia con el marco teórico previamente desarrollado. Con todo ello, se espera en los comentarios de cierre integrar los aportes provenientes de las distintas cohortes, para elaborar una reflexión más amplia sobre las juventudes en sus diversas generaciones.

Puntos de partida y debates de investigaciones anteriores

Los datos recolectados muestran una relación entre los diferentes contextos y experiencias de vida, y el modo en que inciden en las expectativas personales en

los primeros años posegreso del nivel secundario. También se corroboró que hubo cambios significativos, no solo en cuanto al sentido de la función social que los estudiantes otorgan a la educación, sino también en sus expectativas futuras para la escuela secundaria: los estudiantes atribuyen distintos significados según el grupo social del cual provienen. En el contexto de los cambios económicos generales, los jóvenes de hogares con ingresos bajos expresaron que la educación secundaria desempeñó un papel clave en la continuidad educativa y en su integración al mercado laboral. En cambio, los provenientes de familias de ingresos medios y altos mencionan de manera positiva ese nivel educativo como un espacio de sociabilidad e integración con sus compañeros; valoran también la preparación que les brinda para la continuidad educativa en el nivel superior.

Ahora bien, se pudo verificar que, en un contexto de mayores políticas de ingreso destinado a la educación, los jóvenes de sectores bajos pudieron continuar sus carreras universitarias al egresar del nivel secundario. La continuidad educativa se refleja de manera evidente entre los jóvenes analizados. De acuerdo con la encuesta realizada en 2012, para el seguimiento de la cohorte que en 2011 cursaba el último año de la escuela secundaria, el 62 % de los jóvenes decidió continuar con sus estudios. Dentro de este grupo, la mayoría (81.2 %) optó por carreras universitarias, con un 68.4 % asistiendo a universidades públicas y un 12.8 %, a instituciones privadas. Por otro lado, un 10.3 % eligió la formación en institutos terciarios, mientras que el 8.5 % restante se inclinó por la realización de cursos (Corica y Otero, 2017). Estos datos dan cuenta del aumento exponencial de la matrícula de educación superior en Argentina (en 2022 se alcanzó una tasa bruta universitaria del 51.7 % para el grupo de 18 a 24 años) (SPU, 2023).

Por otro lado, al comparar los datos sobre los procesos de inserción laboral en las cohortes de 1999 y 2011, se evidencia una mayor desestandarización y pluralización, lo que respalda la idea cada vez menos lineal en los procesos de transición de la educación al trabajo (Furlong, 2009). Esto se observó en las trayectorias posegreso, reconstruidas a lo largo de distintos ejercicios metodológicos, en los que reflejan las diferencias especialmente en la temporalidad y la direccionalidad de las trayectorias educativas y laborales. Por ello se volvieron más inestables y están caracterizadas por la ausencia de actividad educativa en el periodo analizado; además, tienden a ser más difíciles de revertir. En este sentido, se destaca una amplia variedad de opciones educativas y laborales disponibles, pero también de desigualdades en oportunidades para continuar su educación (Corica y Otero, 2020).

Dentro de la información recabada, puede verse una multiplicidad de situaciones que se diferencian por los contextos y las condiciones de base en términos de desigualdad educativa. Por ejemplo, las mujeres de sectores medios y bajos que pudieron continuar estudiando una vez finalizado el nivel secundario

se encontraron con la necesidad de combinar las actividades educativas con las laborales y consiguieron empleos esporádicos y no calificados. Incluso cambiaron de carrera, pasando de una formación universitaria a cursar carreras en institutos terciarios. En contraste, algunos varones de sectores medios obtuvieron experiencias laborales más calificadas, pero de forma gradual, en sus procesos de inserción laboral, lo que les permite revertir situaciones complejas. Esto pone de manifiesto desigualdades y diversidades de procesos vinculados con las oportunidades territoriales, contextuales y de género, lo que resulta como experiencias en los años siguientes al egreso, fundamentales en sus trayectorias de vida.

Las encuestas revelaron un alto porcentaje de indecisión, lo que sugiere que el proceso de individualización, sumado a una mayor diversidad de opciones, plantea nuevos desafíos para la política pública orientada al sector educativo. En este contexto, se vuelve fundamental desarrollar estrategias que faciliten la transición a través de una orientación educativa y profesional más efectiva, así como una formación para carreras técnico-profesionales durante la escuela secundaria. Por último, a partir de una perspectiva de transición, se pudo corroborar en la cohorte 2011 que la política educativa tenía mayor presupuesto nacional y eso ayudó a apoyar a las familias más vulnerables en lo que respecta a sostener la continuidad educativa de sus hijos o hijas y posponer el ingreso al mercado de trabajo.

Nuevos hallazgos sobre dos cohortes en pandemia

La evidencia obtenida a partir de la Cohorte JM muestra que, entre el grupo de mujeres madres en situación con alta vulnerabilidad, haber completado la educación media constituye un factor decisivo para acceder a mejores oportunidades laborales. En efecto, las madres que lograron obtener la certificación de nivel medio presentan una mayor inserción en empleos formales que aquellas que no culminaron sus estudios. Entre las madres jóvenes encuestadas, cerca de siete de cada diez con baja escolaridad y ocho de cada diez con nivel medio o alto trabajan. Si bien las tasas de participación económica son similares, existen diferencias notables en la calidad del empleo según el nivel educativo alcanzado. Las mujeres con mayor escolaridad acceden en mayor proporción a trabajos registrados (46.4 %), mientras que entre las de menor escolaridad este porcentaje desciende al 14.5 %. En contrapartida, más de la mitad de las madres con baja escolaridad se desempeñan en empleos informales (52.7 %, frente a 35.1 %), y también presentan mayores niveles de desocupación e inactividad.

Es importante destacar que, para muchas de estas jóvenes, la continuidad educativa y laboral se ha visto interrumpida debido a la maternidad. No obstante, el acompañamiento familiar y el acceso a servicios como los jardines maternales

municipales han sido elementos clave que les han permitido sostener sus trayectorias. Los datos de la cohorte muestran que el nivel educativo influye de manera significativa en las posibilidades de acceder a mejores empleos, lo que reafirma el papel central de la educación en las transiciones entre escuela y trabajo.

Asimismo, se observa en este grupo un incremento en la asunción de tareas de cuidado no remuneradas a partir del hito vital que representa la maternidad. En este sentido, garantizar la continuidad de sus trayectorias educativas y laborales para evitar interrupciones derivadas del cuidado resulta fundamental (Corica y Scopinaro, 2022). De manera más amplia, el impacto de la maternidad y de las condiciones estructurales del mercado laboral ha sido particularmente adverso para las mujeres, quienes enfrentan mayores obstáculos para acceder y sostener el empleo. Estas desigualdades se profundizaron durante la pandemia de covid-19, con lo que se acentuaron brechas preexistentes y afectaron con mayor intensidad a aquellas con menos recursos (Donza, 2021; Corica y Scopinaro, 2022).

Por su parte, la Cohorte 2022, conformada por jóvenes que cursaban la educación secundaria, permitió observar los efectos de la pandemia y la pospandemia en las trayectorias educativas y laborales. En el ámbito escolar, el 10 % de los y las estudiantes se desvinculó temporalmente de la escuela, aunque todos retomaron sus estudios al momento de recolectar la información. Territorialmente, se observan notables diferencias. En la provincia del Chaco, el 25 % de los estudiantes interrumpió su escolaridad en algún momento, seguida de Río Cuarto (10 %), Salta (9 %) y el Conurbano Bonaerense (8 %), lo que revela importantes contrastes con los índices al repetir cursos o materias, especialmente en las regiones del norte argentino.

En relación con el trabajo, el 40 % de los estudiantes encuestados manifestó haber trabajado alguna vez. Esta proporción asciende a casi seis de cada diez en Salta y desciende a tres de cada diez en el Conurbano Bonaerense. Aproximadamente la mitad de quienes tuvieron experiencias laborales continúa trabajando. Esa tendencia se mantiene en las distintas jurisdicciones. Cabe destacar que muchos jóvenes iniciaron su vida laboral a edades tempranas —15 años o menos—, lo que marca un ingreso precoz al mundo del trabajo. El empleo por cuenta propia es el tipo de inserción más frecuente en la mayoría de las regiones, excepto en Chaco, donde predomina el trabajo productivo familiar no remunerado. En términos de jornada, la mayoría trabaja entre 4 y 8 horas semanales, aunque en Chaco el promedio desciende a entre 1 y 3 horas, lo que evidencia empleos de corta duración, bajos ingresos e inestabilidad. Estos hallazgos muestran que las transiciones entre educación y trabajo varían significativamente según el territorio.

Según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH, 2021) se confirma esta relación entre nivel educativo y tipo de inserción laboral. Los jóvenes con estudios de nivel medio alcanzado presentan mayores probabilidades de acceder a empleos

formales. Sin embargo, las oportunidades varían según el contexto territorial: en el Gran Buenos Aires, el 34.4 % de las personas jóvenes de entre 25 y 30 años con título secundario tiene un empleo formal, mientras que en las provincias del noroeste argentino (NOA) esta proporción se reduce al 17.9 %.

Un aspecto relevante es que numerosos estudiantes que se habían desvinculado durante la pandemia, o en años previos, lograron reinsertarse en el sistema educativo. Este retorno sugiere que las trayectorias truncas pudieron recomponerse parcialmente gracias a las políticas de continuidad educativa implementadas durante el aislamiento social, las cuales promovieron modalidades remotas y flexibles. Estas estrategias favorecieron la reconexión de los jóvenes con la escuela y con la posibilidad de continuar sus estudios, por lo que se revirtieron algunos procesos de abandono.

Por último, el estudio indagó cómo las emociones experimentadas durante la pandemia influyeron en la vida de las y los jóvenes. Diversos autores han señalado que las emociones constituyen dimensiones centrales para comprender cómo los sujetos viven y construyen sus experiencias de juventud en contextos desiguales (Kaplan, 2012, 2020; De Sena y Cena, 2014).

Los datos recogidos muestran que un 43 % de los encuestados manifestó sentimientos negativos: miedo, tristeza, enojo, aburrimiento; un 28 % emociones intermedias, como ansiedad, incertidumbre o soledad; y un 27 %, sentimientos positivos, entre ellos, calma, paz y alegría.

En suma, el análisis de esta última cohorte permite corroborar que el territorio incide significativamente en la transición entre educación y trabajo. Además, la dimensión emocional adquirió un papel protagónico en el contexto de la pandemia, pues influyó en los modos de sociabilidad y en la construcción de los proyectos de vida de los y las jóvenes (Cruz, 2013 como se cita en Kaplan, 2020).

Comentarios finales

Las investigaciones longitudinales ofrecen insumos y evidencia empírica funcional para la elaboración de políticas y programas enfocadas en disminuir las desigualdades que atraviesan los jóvenes en la actualidad. La producción de información y los análisis que involucran un seguimiento temporal permiten observar las tendencias novedosas, las continuidades en las desigualdades, la reproducción de factores, la incidencia del contexto y los momentos claves en sus vidas, entre otras cosas.

Los análisis aquí presentados fueron parte de distintos proyectos y tuvieron interrogantes teóricos que fueron variando a lo largo del tiempo o de acuerdo con los intereses del equipo de investigación. Por ende, no se espera que puedan ser comparables en términos estrictos, pero lo hallado en cada una de las cohortes

propone diversas aristas para pensar el vínculo educación-trabajo. Así, los estudios aquí mostrados permitieron pensar hipótesis tanto de la relación entre credenciales educativas como empleos de calidad, y cuestiones sobre desvinculación educativa o bien emergentes de grupos concretos como pueden las jóvenes madres o los jóvenes que atravesaron una pandemia o una crisis económica.

De esa manera, la investigación devela fragmentos de la realidad que se interconectan y que pueden dar pistas para pensar las transiciones juveniles de manera situada, atenta al contexto histórico y social. Además, el análisis de cohortes y su continuidad es una forma de acercamiento al trazado de itinerarios, que visualiza los soportes, las dificultades y las ventajas de un grupo para poder identificar cuáles son las tensiones más relevantes en la generación estudiada.

Así, en el presente capítulo fue posible observar cómo en las distintas cohortes el contexto impacta en las trayectorias, favoreciendo o limitando los procesos de transición educación-trabajo. Aquello abre la posibilidad a pensar si estas particularidades podrían estar marcando rasgos que diferencien generaciones juveniles. Así como fueron considerados los contextos y territorios en que se dan las transiciones, también los aspectos emocionales dan cuenta de las particularidades que toman los recorridos, según los deseos y las expectativas futuras en sus proyectos de vida.

Ahora, este análisis de los contextos también nos da elementos para indagar sobre la condición joven, en cuanto a que estos dan cuenta de la existencia de mayores o menores situaciones de vulnerabilidad y de la desigualdad para acceder a niveles educativos según las generaciones. La investigación de las distintas cohortes da fundamentos para considerar la manera en que el contexto muchas veces interrumpe, otras veces posterga y otras permite retornar a ámbitos educativos o laborales, por lo que los senderos de desigualdad se van transformando con el tiempo. Esto mismo puede ser problematizado a partir de la oportunidad teórica que inaugura el concepto de *gramática de juventud*, para concretamente analizar el juego entre las condiciones materiales y la agencia de los y las jóvenes. Eso nos permitiría, en futuras indagaciones, pensar en diferentes gramáticas para cada una de las generaciones.

En suma, a partir de la evidencia empírica presentada se sostiene que las posibilidades para armar trayectorias educativas satisfactorias siguen siendo una variable cuyo valor se ajusta al contexto. Por eso, aún queda mucho por hacer: emprender políticas públicas de crecimiento económico y generación de empleo de calidad para las juventudes argentinas es un camino. También es esencial seguir pensando en las paradojas y los retos en los procesos juveniles individuales. A futuro, será relevante continuar indagando acerca de los efectos desprendidos de la pandemia y las interrupciones —tanto educativas como laborales— que esta supuso. A largo plazo, se podrá observar cómo las trayectorias educativas pueden

tomar caminos diversos, con diferentes interjuegos en torno a las experiencias de desigualdad. Con todo, la información recabada en las diferentes investigaciones busca generar conocimiento para mejorar las posibilidades educativas.

Referencias

Arancibia, M., Corica, A., Miranda, A. y Scopinaro, N. (2022). Redes, rebusques y transiciones de género: la vida cotidiana de jóvenes madres durante la pandemia por covid-19. En Pérez Sáinz, J. P., Hernández Salas, M. F. (Eds.), *Ser mujer y joven ante la pandemia: seis estudios latinoamericanos* (pp. 103-128). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.

Bendit, R. y Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década, 25*(46), 4-43. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100004

Blanco, M. M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población, 5*(8), 5-31. https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1

Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (75), 295-318. https://doi.org/10.2307/40184037

Casal, J. (2000). Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud. En Cachón Rodríguez, L. (Coord.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas* (pp. 49-74). Instituto de la Juventud.

Casal J., Garcia, M., Merino, R. y Quesada, M. (2005). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19: la experiencia en la Argentina*. Naciones Unidas.

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década, 20*(36), 71-95. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004

Corica, A., Freytes Frey, A. y Miranda, A. (2018) (Comps.). *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Corica A. y Otero A. E. (2017). Después de estudiar, estudio: experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. Población y sociedad, *24*(2), 33-64. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386953729002

Corica A. y Otero A. E. (2020). Cambios en las transiciones educación-trabajo. Revista de Ciencias Sociales, *33*(47), 133-154. https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.7

Corica A. y Scopinaro N. (2022). Transiciones juveniles en jóvenes madres: un estudio sobre la importancia de la red de cuidados en la Municipalidad de Avellaneda. *Praxis Educativa, 26*(3), 1-23. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260314

De Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10*(25), 303-313. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002502

De Sena, A. y Cena, R. (2014). ¿Qué son las políticas sociales? Esbozos de respuestas. En De Sena, A. (Ed.), *Las políticas hecha cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales* (pp. 19-50). Estudios Sociológicos Editora; Universitas.

Donza, E. (2021). La incidencia de la cuarentena en el escenario laboral del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad, 22*(36), 29-53. https://www.redalyc.org/journal/3873/387366077003/html/

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2020). Encuesta Permanente de Hogares [Conjunto de datos]. https://portal-andino.datos.gob.ar/dataset/encuesta-permanente-hogares-eph-2020

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2021). Encuesta Permanente de Hogares [Conjunto de Datos]. https://portal-andino.datos.gob.ar/dataset/encuesta-permanente-hogares-eph-total-urbano-2020-2021

Fainstein, C., Arancibia, M. y Scopinaro, N. (2021). Juventudes y territorios en tiempos de pandemia: organización comunitaria frente a la crisis. En Arancibia, M., Carcar, F., Fainstein, C. y Miranda A. (Comps.), *Sobre esquinas y puentes: juventudes urbanas, pobreza persistente y estrategias productivas comunitarias* (pp. 119-156). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 4*(2), 21-45. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200002

Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. *Cuadernos del UNFPA*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Filardo, V. (2024). Presentación. Jóvenes, juventudes, cohortes de nacimiento, generaciones: la necesidad de precisar conceptos. *Revista de Ciencias Sociales*, 37, n.º 54, enero-junio 2024, e101. http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v37n54/1688-4981-rcs-37-54-e101.pdf

Filmus, D. (2015). La universalización del secundario en América Latina. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 103-118). Teseo.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género. (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a las crisis de los*

cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niños, niñas y adolescentes a cargo de mujeres. https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/desafios-politicas-cuidados-hogares-a-cargo-de-mujeres

Forster, R. (2007). Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 33-49). Fundació Viure i Conviure; Caixa Catalunya.

Furlong, A. (2009). Revisiting Transitional Metaphors: Reproducing Inequalities Under the Conditions of Late Modernity. *Journal of Education and Work, 22*(5), 343-353. https://doi.org/10.1080/13639080903453979

Kaplan, C. (2012). El valor social de los jóvenes. Categorías de lo marginal en la vida escolar. En A. Graciano y S. Laborde (Coords.), *Políticas de infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes* (pp. 39-50). Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares: Una relación de imbricación. En Furlán Malamud, A. y Ochoa Reyes, N. E. (Coords.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 203-214). Homo Sapiens.

Kessler G. (Coord.). (2020). *Relevamiento del impacto social de las medidas de Aislamiento dispuestas por el PEN*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Leccardi C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década, 19*(34), 11-32. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002

Machado, J. y Chisholm, L. (Comps.) (1996). *Jovens em mudança*. Universidade de Lisboa.

Mannheim, K. (1952). The problem of generations. En *Essays on the Sociology of knowledge: Collected works* (pp. 276-320). Routledge.

Meccia, E. (Dir.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Universidad Nacional del Litoral.

Miranda, A. y Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En A. Corica, A. Freytes Frey y A. Miranda (Comp.), *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (pp. 27-49). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo pospandemia (pp. 43-51). En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional; Editorial Universitaria.

Pérez Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez Islas, M. Valdez González y M. H. Suárez Zozaya (Coords.). *Teorías sobre la juventud.*

Las miradas de los clásicos (pp. 9-33). Porrúa; Universidad Nacional Autónoma de México.

Saraví, G. A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Poblacion, 15*(59), 83-118. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252009000500003

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2023). Anuario estadístico [Conjunto de datos]. https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios.

Wyn, J. (2008). Nuevos patrones de la transición de la juventud en la educación en Australia. En R. Bendit, R., M. Hahn, y A. Miranda (Comps.). *Los jóvenes y el futuro* (pp. 33-47). Prometeo.

Los jóvenes en la encrucijada: educación, trabajo y responsabilidades familiares en Brasil

Joice Melo Vieira*
Ianca Almeida**

Resumen

Desde la década de 1990, Brasil ha experimentado una notable expansión del sistema educacional, especialmente entre los más jóvenes, lo que ha impulsado una movilidad educativa sin precedentes en la historia del país. Parte de esta expansión es explicada por políticas específicas para democratizar el acceso al sistema de enseñanza formal, pero ciertamente también está directamente asociada con cambios profundos en el mercado laboral, que se ha vuelto cada vez más selectivo. La secundaria completa se ha convertido en el nivel mínimo de escolaridad exigido a los candidatos que aspiran un empleo formal, independientemente de la naturaleza de la actividad por realizar. Este escenario laboral presiona a los jóvenes para que prolonguen su formación. Pese a ello, en 2022, uno de cada cinco brasileños de 15 a 29 años no había terminado la secundaria ni estaba estudiando. El objetivo central de esta investigación es analizar las razones por las que estos jóvenes se encuentran fuera del sistema educativo. Para ello, exploramos los factores asociados con los motivos más frecuentemente señalados, y reflexionamos sobre cómo las políticas de expansión educativa aún pueden incluir a quienes quedan al margen si comienzan a considerar el paradigma de la interseccionalidad en sus acciones. Los datos utilizados provienen de la Encuesta Nacional por Muestra de Hogares Continua de 2019 y 2022, en un intento de comparar el escenario antes y después de la pandemia de covid-19. La metodología se basa en análisis descriptivos y construcción de modelos de regresión logística multinomial para hombres y mujeres, por separado, en cada uno de los años mencionados.

* Doctora en Demografía por la Universidad Estatal de Campinas. Profesora Investigadora en la Universidad de Campinas en el departamento de Demografía. joicemv@unicamp.br / https://orcid.org/0000-0003-1625-6994

** Doctoranda del Programa de Posgrado en Demografía del Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas (IFCH), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). i155750@dac.unicamp.br / https://orcid.org/0000-0001-7129-7858

Palabras clave

Expansión educativa, movilidad educativa, deserción escolar.

Introducción

En 2022, Brasil logró un éxito significativo en materia de educación. Por primera vez en la historia del país, la proporción de personas de 25 años y más con al menos educación secundaria completa superó el 50 %. Entre los jóvenes de ambos sexos de 25 a 29 años, alrededor del 72 % había completado la educación secundaria o más. Sin embargo, considerando la situación de quienes corren el riesgo de quedarse al margen, uno de cada cinco brasileños entre 15 y 29 años no había terminado la secundaria y no estaba estudiando.

Según Salata (2019), la literatura especializada que aborda los determinantes que conducen a la deserción escolar —entendida como la salida temporal o permanente del sistema educativo sin completar los estudios— suele converger en tres puntos. El primero es que desertar no es una actitud impulsiva. Por el contrario, es el resultado de un proceso marcado por la "desvinculación" del estudiante en relación con las actividades escolares. Esta desconexión da señales claras a través del bajo rendimiento, abundantes ausencias o poca interacción en las actividades propuestas, dejando evidencia de que hay otras prioridades que están demandando más energía que la dedicada a la escolarización. El segundo punto de este debate es que existen múltiples factores que afectan la decisión de evadir. Hay cuestiones vinculadas con el entorno, como las características del mercado laboral local, el vecindario, el ambiente familiar del estudiante y la dinámica interna de las instituciones escolares. También existen factores individuales, como habilidades, rendimiento académico, aspiraciones y expectativas de futuro. El tercer punto de convergencia, aunque menos consensuado que los dos primeros, es que los factores estructurales vinculados con el origen familiar, la condición socioeconómica y el lugar de residencia se encuentran entre los que definen con mayor fuerza quién abandona el sistema educativo.

El proceso de desvinculación estudiantil ha sido discutido frecuentemente en el ámbito de la educación y las ciencias sociales como un fenómeno marcado por un creciente desinterés o desmotivación de los estudiantes en relación con la escuela (Casasanta et al., 2021). Lo que este enfoque sugiere es que la escuela por sí sola no puede cambiar la estructura social en la que están insertados sus estudiantes y ella misma. Aun así, puede desarrollar estrategias para contener al menos parcialmente la creciente falta de interés de los estudiantes, siempre y cuando esté abierta a redefinir no solo el método de enseñanza (cómo enseñar), sino también adaptar los planes de estudio (qué enseña) al público objetivo (a quién está enseñando).

Repensar los métodos de enseñanza y los planes de estudio que sean más atractivos para el público objetivo de la institución escolar requiere reconocer que el género, la clase y la raza de los estudiantes y profesores a menudo son subestimados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, debido a la división sexual del trabajo, en los estratos sociales más pobres, los hombres pueden verse obligados a ingresar tempranamente al mercado laboral, presionados por la necesidad de complementar los ingresos familiares; mientras que las mujeres tienden a verse obligadas a responder a las demandas de cuidados de su círculo familiar más cercano. Luego, estas condiciones del entorno social son decisivas en la revisión periódica de las prioridades de los individuos.

Además, algunos estudios internacionales recientes han documentado que la pandemia de covid-19 ha exacerbado las disparidades sociales entre los estudiantes, lo que ha aumentado la discontinuidad de los estudios, el abandono y la deserción en todos los niveles educativos entre los más pobres y aquellos pertenecientes a grupos étnicos históricamente desfavorecidos. Parte de la explicación del efecto negativo de la pandemia en la educación se atribuye al modelo de clases sincrónicas; la abrupta caída de los ingresos familiares, que hizo que más jóvenes asumieran como prioridad el trabajo o la búsqueda de empleo; y la inadecuada estructura de los hogares para la realización de clases remotas (Tsolou et al., 2021; Farcnik et al., 2022). En el caso de Brasil, también es necesario resaltar la desigualdad en el acceso a internet de alta calidad y la necesidad de compartir celulares y computadoras entre hermanos y otros familiares corresidentes.

De ese debate se desprende que, sea antes o después de la pandemia, hay claramente factores estructurales internos (o intrínsecos) a la escuela y otros externos (o extrínsecos) que influyen en la decisión de los y las jóvenes de dejar los estudios sin concluirlos. Los primeros, de hecho, dependen directamente de los educadores y gestores del sistema de enseñanza: currículo, método de enseñanza, acogida y aceptación de las diferencias. Pero los segundos muchas veces están más allá de la esfera de actuación de la escuela, necesitando involucrar otras instituciones en el proceso, como la propia familia y las personas cercanas de los y las estudiantes para que las apoyen. Por eso, se exige el diseño, por parte del Estado, de otras políticas integradas de asistencia social (para estudiantes en alta vulnerabilidad socioeconómica), cuidados intergeneracionales (para liberar a las jóvenes de la tarea de cuidadoras de tiempo completo) y salud mental, fundamental en tiempos en que la ansiedad y la depresión comprometen la capacidad de ejecutar tareas diarias y desarrollar habilidades esperadas durante el periodo de escolarización. Cuando la causa para abandonar la escuela es la necesidad de trabajar o cuidar de alguien, el individuo está subrayando los factores externos que fundamentan su decisión, al menos en un nivel racional-discursivo. Pero, cuando el principal motivo es la falta de interés en los estudios, una parcela mayor de responsabilidad también puede recaer en la escuela y el sistema de

enseñanza. Seguramente, hay dimensiones individuales y estímulos del entorno familiar y social para que el individuo valorice su aprendizaje. De todas las maneras, cuando hay total falta de interés y desmotivación en relación con los estudios, la escuela tiene más margen para actuar, pues busca ofrecer nuevos sentidos y significados al conocimiento transmitido.

Considerando lo anterior, nuestro objetivo central es analizar las razones por las cuales jóvenes brasileños de 15 a 29 años están fuera del sistema educativo en 2019 y 2022, cuando aún no han completado la educación secundaria, el nivel mínimo de escolaridad deseable de acuerdo con la Enmienda Constitucional n.º 59/2009. La elección de los años en cuestión se justifica por la intensión de capturar un momento anterior y posterior a la pandemia de covid-19. Exploramos los factores asociados con los motivos más frecuentes para no estudiar, mencionados por los y las jóvenes; y reflexionamos sobre cómo las políticas de expansión educativa aún pueden incluir a quienes quedan al margen si comienzan a considerar el paradigma de la interseccionalidad en sus acciones. La *interseccionalidad* se entiende como un enfoque teórico que busca integrar al análisis de las desigualdades sociales los grandes ejes en torno a los cuales ellas se estructuran: género, raza, clase, discapacidad, entre otros (Hirata, 2018). En esta investigación se enfatizan las categorías de género, raza y nivel de ingresos, siendo este último interpretado como un *proxy*, es decir, una medida imperfecta, pero aproximada del estatus de clase.

Este capítulo está organizado en cinco secciones, además de esta introducción. En la primera, presentamos brevemente cómo se organiza el sistema educativo brasileño y los cambios realizados para impulsar la expansión de la educación secundaria, especialmente en las primeras décadas del siglo XXI. En el segundo apartado, describimos los principales motivos que conducen al abandono y a la deserción escolar según la literatura. En el tercer apartado explicitamos los materiales y métodos en los que se basa esta investigación. En el cuarto, sistematizamos y discutimos nuestros resultados. En la quinta sección, hacemos nuestras consideraciones finales, señalando algunas posibilidades e iniciativas que pueden contribuir a reducir las tasas de abandono y deserción escolar.

La expansión de la educación secundaria: los desafíos institucionales para su universalización

Con base en la Enmienda Constitucional n.º 59 de 2009, se puede afirmar que la educación básica en Brasil actualmente está conformada por tres niveles: educación infantil, dirigida a niños de 4 y 5 años; la educación primaria (en portugués, *educação fundamental*), que idealmente debe ser cursada entre los 6 y los 14 años; y la educación secundaria, originalmente diseñada para adolescentes de 15 a 17 años. Esta modificación del texto constitucional marca un hito en la historia reciente del

país, ya que fija la edad de escolarización obligatoria entre los 4 y los 17 años (Lima, 2011; Costa, 2019; Santos, 2019; Da Silva, 2020). La redacción original de la Constitución Federal de 1988 establecía el deber del Estado de ofrecer educación pública y gratuita en todos los niveles, pero la edad de escolarización compulsoria se limitaba al grupo de 7 a 14 años. Por lo tanto, hasta 2009, tanto la Constitución Federal como la Ley de Lineamientos y Bases Educativas de 1996 solo garantizaban una progresiva gratuidad y obligatoriedad de la oferta de educación secundaria (Puentes et al., 2019). En la práctica, durante mucho tiempo, el Gobierno federal priorizó la inversión en educación primaria y delegó la responsabilidad de ampliar la educación secundaria a los Gobiernos de los estados federados (Nascimento, 2007).

La Enmienda Constitucional n.º 59 de 2009 finalmente asegura el acceso universal a la educación secundaria. Sin embargo, hasta el momento se ha producido una mayor democratización del acceso, sin alcanzar exactamente la universalización de la educación secundaria. Costa (2019) sostiene que los retos que enfrenta la expansión de la educación secundaria brasileña también incluyen la formación del personal docente y la valorización de estos profesionales. Aunque la gran mayoría de ellos tienen estudios superiores, muchas veces imparten disciplinas fuera de su área de especialización, son contratados temporalmente y, para sobrevivir, trabajan en varias escuelas a la vez. Al responsabilizarse por un número muy grande de alumnos, no hay tiempo para un seguimiento más individualizado del aprendizaje. Además, como la educación secundaria depende principalmente de las inversiones de los estados federados, existe una gran heterogeneidad en las condiciones de trabajo y la infraestructura en todo el territorio nacional, lo que exacerba la persistencia de las desigualdades regionales.

Corti (2016), considerando específicamente el caso del Estado de São Paulo, afirma que la expansión de la educación secundaria también fue facilitada por el aumento de las matrículas en el turno diurno a partir de la segunda mitad de la década de 1990. Por la noche, solían mezclar adolescentes y adultos sin distinción. Con la disponibilidad de clases diurnas, la secundaria regular se ha consolidado como un ciclo educativo dirigido a adolescentes. Las políticas de corrección de flujos que buscaron evitar la retención de estudiantes en los grados iniciales y la universalización de la educación primaria también cambiaron el perfil de la educación secundaria. Desde el inicio del siglo XXI, se asocia principalmente con un público adolescente que acaba de graduarse de la escuela primaria. Al mismo tiempo, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) cobró fuerza como modalidad de enseñanza separada, perfecta para quienes no asistieron a la escuela ni cursaron la educación primaria y secundaria en las edades esperadas.

En la comprensión actual, la EJA integra la educación básica, pero, a diferencia de la enseñanza regular, no está organizada en años de estudios seriados. Esta es más flexible y permite al estudiante concluir el plan de estudios mínimo para el nivel que desea en menos tiempo. Fue concebida originalmente para estudiantes que ya

trabajan y es ofrecida de manera presencial, remota o híbrida. La edad mínima para ingresar a la educación primaria de la eja es de 15 años y a la educación secundaria es de 18 (Graciano y Lugli, 2017; Longo y Vieira, 2021). Estos marcos etarios también están muy próximos de aquellos relevantes para el ingreso en el mercado laboral de acuerdo con la legislación nacional. A partir de los 14 años está permitido trabajar como aprendiz en Brasil, y a partir de los 16, como trabajador(a) regular, siempre y cuando la ocupación no sea insalubre, peligrosa, nocturna o penosa. Esas condiciones dejan de ser obligatorias cuando los individuos cumplen 18 años.

Las causas del abandono y de la deserción escolar

La literatura especializada diferencia los conceptos de *abandono y deserción escolar*. El abandono ocurre cuando una persona que está matriculada en la escuela deja de asistir a las clases durante el año escolar sin terminar sus estudios de ese año. Por otro lado, la deserción se refiere a los casos en los que una persona no se matricula para el año siguiente, independientemente de haber aprobado o no el último año académico (Neri, 2009). A pesar de las diferencias, son dos procesos complejos que guardan paralelos entre sí.

Rumberger y Lim (2008) llevaron a cabo una amplia revisión de la literatura sobre el abandono escolar en Estados Unidos y destacaron dos trabajos fundamentales. El primero, de Wehlage et al. (1989), sostiene que tanto el éxito como el fracaso escolar, incluido el abandono, dependen básicamente de dos factores: la pertenencia o afiliación a la escuela (dimensión relacionada con los vínculos sociales) y el compromiso educativo. Para ellos, la calidad de las relaciones con profesores y compañeros, así como sentirse aceptados, valorados e integrados en la escuela, favorecen la continuidad de los estudios. En consecuencia, también se puede deducir que los entornos conflictivos en los que los estudiantes son acosados o se sienten constantemente amenazados tendrán efectos negativos en la decisión de continuar asistiendo a la escuela. La noción de *compromiso educativo*, directamente relacionada con la propia vida académica, se dividió posteriormente en otros tres tipos de compromisos: conductual, emocional y cognitivo. El compromiso conductual tiene que ver con la disciplina, la realización de tareas y la implicación en las actividades propuestas. El compromiso emocional se refiere a cómo el estudiante reacciona a las correcciones, asimila las frustraciones y mantiene el entusiasmo y enfoque en su propio desarrollo individual. Finalmente, el compromiso cognitivo se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, la capacidad de realizar un esfuerzo mental y obtener resultados académicos.

El segundo trabajo precursor destacado por Rumberger y Lim (2008) es el de Finn (1989), que sitúa la autoestima de los estudiantes frente a las frustraciones y su participación en las actividades escolares en el centro de los modelos expli-

cativos del abandono y deserción escolar. La autoestima ante las frustraciones es algo que se construye desde los primeros años escolares. Los estudiantes de secundaria ya tienen una autoimagen muy arraigada sobre su propio desempeño, y esto puede impedirles ver un futuro prometedor, a través de la educación, cuando esta autoimagen es negativa. La baja participación, que incluye no colaborar con los profesores en las actividades o no seguir las instrucciones dadas, es una señal de distanciamiento gradual de la escuela, que tiene un componente tanto conductual como emocional.

Algunas investigaciones cualitativas realizadas en Brasil muestran que entre a quienes no les gusta estudiar, las principales críticas se dirigen a los contenidos que se enseñan en las escuelas, pues los consideran desconectados de sus realidades cotidianas, así como la relación profesor-alumno, que califican de demasiado jerárquica. Para este grupo de estudiantes, la única motivación que les hace continuar en el sistema educativo son las exigencias del mercado laboral formal, que establece como criterio mínimo de entrada una educación secundaria completa (Ramos y Goeten, 2015). Los hechos listados como justificación para interrumpir los estudios incluyen: traslado a otro lugar de residencia, enfermedad del individuo o de familiares cercanos, falta de interés o falta de apoyo de la familia, separación de los padres, necesidad de trabajar, uso de sustancias ilícitas, embarazo, indisciplina, exceso de contenido y la anticipación de fracaso (Silva Filho y Araújo, 2017).

Algunas investigaciones cuantitativas destinadas a conocer los factores más fuertemente asociados con la deserción escolar, en la educación básica, durante la primera década del siglo XXI en Brasil, identificaron que los niños tenían más probabilidades de abandonar la escuela que las niñas, y que las personas *prietas*[1] también tenían mayor riesgo de abandonar la escuela que las blancas y pardas o mestizas (Neri, 2009; Louzano, 2013). Louzano (2013) destaca que las desigualdades raciales en la educación van disminuyendo gradualmente a lo largo del tiempo, mientras que las desigualdades de género van aumentando. Se puede suponer que la presión para realizar un trabajo remunerado y contribuir financieramente con la familia debe ser mayor entre los chicos, especialmente entre los prietos y pardos, que tienden a vivir en un entorno social más empobrecido.

Por otro lado, los problemas relacionados con la indisciplina escolar y la violencia también suelen involucrar más a chicos que a chicas, lo que explica en gran medida la mayor tasa de deserción escolar masculina (Giugliani, 2020). Las expectativas de género de que las niñas apoyen a la familia realizando actividades

[1] En algunos contextos latinoamericanos, referirse a una persona como *prieta* puede ser despectivo o discriminatorio, pero no es así en Brasil. Prieta es una categoría utilizada como indicativo de pertenencia racial que es aceptada por el sistema estadístico, por los movimientos sociales y por la sociedad en general. En Brasil, una persona puede ser prieta, blanca, amarilla (asiática), parda o indígena. Usar cualquiera de esas palabras para referirse a la propia pertenencia racial o de otros no es motivo de vergüenza. Para una discusión más detallada del sistema clasificatorio adoptado por el sistema estadístico brasileño (véase Osorio, 2003).

domésticas y de cuidados, responsabilizándose y dando soporte a los enfermos, las personas mayores, los hermanos menores o incluso a sus propios hijos, hacen que estas también se conviertan en motivaciones para que abandonen la escuela (Neri, 2009; Rodríguez-Martínez y Blanco García, 2015).

Materiales y métodos

Los datos utilizados en este estudio provienen de la Encuesta Nacional por Muestra de Hogares Continua (en portugués, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, PNADC) de 2019 y 2022, realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). La PNADC se realiza desde 2012; tiene representación nacional y su enfoque principal es la medición de indicadores relacionados con el mercado laboral y condiciones socioeconómicas de la población. En su cuestionario, hay preguntas que se recogen cada trimestre y temas estratégicos abordados anualmente. En todas las visitas se registran datos educativos que caracterizan a la población de 5 años y más. Desde 2016, también se aplica un cuestionario ampliado en el segundo trimestre de cada año para construir una descripción detallada de la situación educativa en el país. Entre sus variables se encuentra la razón por la cual las personas que no han completado la educación básica se encuentran fuera del sistema escolar al momento de la encuesta.

Tomando en cuenta los objetivos de esta investigación, se seleccionaron en primer lugar jóvenes entre 15 y 29 años. Además, se realizó una breve caracterización del perfil educativo de los brasileños en ese grupo etario según sexo y grupo etario quinquenal en 2019 y 2022. Con base en este criterio (jóvenes de 15 a 29 años), obtuvimos una muestra de 124 267 casos en 2019, y 102 990 casos en 2022. Luego, filtramos exclusivamente a jóvenes de 15 a 29 años que no habían completado la educación básica (es decir, tenían escolaridad inferior a la secundaria completa, parte de ellos aún asiste a la escuela y otros ya no lo hacen). En la secuencia, describimos las razones que mencionan para no estudiar e identificamos los factores asociados con dichas motivaciones. Al restringir el interés a quienes no habían completado la educación básica al momento de la encuesta, la muestra considerada se redujo a 60 720 jóvenes en 2019 y 47 457 jóvenes en 2022.

Las razones que llevan a los jóvenes a permanecer fuera de la escuela, incluso sin haber terminado la secundaria, fueron investigadas utilizando una variable categórica nominal que creamos y llamamos "situación en cuanto a los estudios", que combina información sobre si "asisten a la escuela" (variable V3002) y "la información sobre las motivaciones para interrumpir el itinerario educativo" (variable V3034C). La nueva variable "síntesis" incluye 5 posibles categorías de respuesta: 1) está estudiando; 2) no estudia, porque necesita trabajar; 3) no estudia, porque no tiene interés; 4) no estudia, porque necesita cuidar de otras personas; 5) no estudia por otros motivos.

Al considerar la naturaleza de la variable que pretendemos explicar "situación en cuanto a los estudios" (nuestra variable dependiente), construimos modelos de regresión logística multinomial con el objetivo de identificar los factores más fuertemente asociados con cada una de las motivaciones que llevan a los jóvenes a no estar estudiando. La regresión logística multinomial se recomienda para situaciones en las que la variable dependiente es categórica y tiene tres o más posibilidades de respuesta (categorías) que no asumen un orden intrínseco entre ellas. Estima la probabilidad de que un individuo pertenezca a la categoría *i* de la variable dependiente, en comparación con la probabilidad de pertenecer a la categoría base de esa misma variable dependiente (Lattin et al., 2011). En nuestro caso, la categoría base de la variable dependiente "situación en cuanto a los estudios" es "está estudiando", mientras que la categoría *i* se refiere a las razones dadas por los jóvenes para estar fuera de la escuela sin haber completado al menos la secundaria.

En las edades críticas del fin de la adolescencia e inicio de la edad adulta, los jóvenes comienzan a asumir nuevos roles, especialmente en lo que respecta a la familia y al trabajo, lo que da lugar a nuevas prioridades. Han sido consideradas como variables independientes la posición de los individuos en el hogar y la situación laboral en la semana de referencia. Las alternativas para posición en el hogar fueron persona responsable por el hogar/cónyuge; hijo(a)/hijastro(a); otro familiar; o no familiar. Para describir la situación laboral, han sido utilizadas 3 posibilidades: ocupado(a); desocupado(a); y fuera de la población económicamente activa (PEA), o sea, situación en la cual el individuo no trabaja ni procura trabajo. Al tratarse de una fase de la vida en la que se producen muchos cambios significativos en un corto tiempo, también es necesario controlar el grupo de edad quinquenal al que pertenece el o la joven. Finalmente, considerando las dimensiones continentales del país, la desigualdad de oportunidades en todo el territorio y los marcadores sociales de diferencia —género, raza y clase— también se incluyeron en los modelos las siguientes variables independientes: gran región del país (norte, noreste, sur, centro-oeste y sudeste); tipo de área (metropolitana o capital versus fuera del área metropolitana o capital); raza/color de piel blanca, prieta, parda (mestiza), amarilla (asiática) e indígena), y rango de ingreso per cápita del hogar (hasta ¼ de salario mínimo [SM], más de ¼ de SM a ½ SM ; más de ½ SM a 1 SM; más de 1 a 2 SM y más de 2 SM).

Debido a las fuertes diferencias de género en las motivaciones para no estudiar, decidimos construir modelos separados para hombres y mujeres. Dada la centralidad de las tareas de cuidado en las trayectorias de vida de las mujeres, para ellas la variable dependiente considera las 5 categorías originalmente propuestas para "situación en cuanto a los estudios". Sin embargo, para los hombres, tanto en 2019 como en 2022, la categoría "No estudia, porque necesita cuidar de otras personas" presenta pocos casos, lo que dificultó su uso en el modelaje al comprometer la precisión de las estimaciones. Debido a esto, en los modelos construidos para hombres se agregó esta categoría de respuesta a "No estudia por otros motivos".

Las pruebas y los modelos estadísticos en los que se basa este trabajo se realizaron respetando el diseño muestral complejo de la PNADC. La relevancia de tener en cuenta el diseño muestral surge de las mejoras en la precisión de los intervalos de confianza, el error estándar y la significancia estadística cuando fue considerado (Oliveira et al., 2017). Todas las tabulaciones y análisis fueron hechas con el software spss (*Statistical Package for Social Science*), versión 22. Se utilizó su módulo para muestras complejas, en el que fueron indicadas las variables ESTRATO, UPA y peso (variable V1028) para especificar el diseño muestral de la PNADC. Finalmente, se construyeron modelos de regresión logística multinomial según sexo y año calendario, contabilizándose cuatro modelos en total que se presentan en la próxima sección.

Resultados y discusión

En 2019, Brasil tenía alrededor de 50.3 millones de jóvenes entre 15 y 29 años y, en 2022, aproximadamente 49 millones. En este corto periodo, el número de jóvenes de este grupo de edad que no habían completado la educación básica (correspondiente a la educación secundaria completa) disminuyó de 22.3 millones (44.3 %) a 20.5 millones (41.8 %).

En la figura 1 se puede observar que las mujeres de todos los grupos de edad considerados tienden a alcanzar mayor escolaridad que los hombres. Como intuitivamente ya se podía esperar, el grupo formado por mujeres de 25 a 29 años en el 2022 es el más escolarizado: el 77 % ha completado la educación secundaria o más. Los hombres del mismo grupo de edad están muy por detrás: el 67 % ha alcanzado el mismo nivel de escolaridad.

Figura 1. Distribución porcentual de jóvenes por nivel alcanzado según sexo y grupo educativo etario quinquenal y global (15-29 años), Brasil, 2019 y 2022



Fuente: IBGE (2019 y 2022).

Reafirmando que la población objetivo de esta investigación son los jóvenes de 15 a 29 años que no han completado la educación secundaria, el punto de atención cubre el 40 % de las mujeres en este grupo de edad y el 49 % de los hombres en 2019, así como el 38 % de las mujeres y el 46 % de los hombres en 2022 (véase figura 1).

Al comparar el perfil de la población joven con educación secundaria incompleta o menos con la población joven en general (tabla 1), se observa que está subrepresentada especialmente en la región sudeste y sobrerrepresentada entre las personas mestizas. Este grupo es claramente más joven, al estar compuesto mayoritariamente por adolescentes; tiende a ser más pobre y a no realizar actividad económica, comparado con la población joven total. Cabe resaltar que, si bien el índice de masculinidad de la población joven total es de 102 hombres para cada 100 mujeres, entre los jóvenes con educación secundaria incompleta o menos, este indicador aumenta de 123 hombres para cada 100 mujeres en los dos años analizados.

Tabla 1. Distribución porcentual de la población joven total y de la población joven con educación secundaria incompleta o menos según variables seleccionadas, Brasil, 2019 y 2022

Variables	Categorías	Todos los jóvenes		Jóvenes con secundaria incompleta o menos	
		2019	2022	2019	2022
Gran región	Norte	9.9	10.2	11.7	11.7
	Noreste	28.2	28.0	33.2	32.4
	Sudeste	40.4	40.0	34.2	34.4
	Sur	13.7	13.6	13.2	13.5
	Centro-oeste	7.8	8.2	7.7	8.0
	Total	100	100	100	100
Tipo de área	Metropolitana	41.0	41.2	35.3	35.2
	Fuera del área metropolitana	59.0	58.8	64.7	64.8
	Total	100	100	100	100
Posición en el hogar	Persona responsable/ cónyuge	31.7	33.6	28.0	27.5
	Hijo(a)/hijastro(a)	55.4	53.2	57.9	58.4
	Otro familiar	11.8	12.2	13.3	13.5
	No familiar	1.1	1.0	0.8	0.6
	Total	100	100	100	100

Grupo de edad	15 a 19 años	32.0	31.2	53.1	55.4
	20 a 24 años	34.3	34.1	23.6	21.3
	25 a 29 años	33.7	34.7	23.2	23.3
	Total	100	100	100	100
Raza/color de piel	Blanca	38.8	39.1	31.0	32.4
	Prieta	9.7	11.0	10.5	11.7
	Amarilla (asiática)	0.5	0.6	0.4	0.5
	Parda (mestiza)	50.6	48.9	57.6	54.9
	Indígena	0.4	0.4	0.5	0.5
	Total	100	100	100	100
Situación laboral	Ocupado(a)	51.4	54.8	35.9	37.4
	Desocupado(a)	14.2	10.8	12.9	9.6
	Fuera de la PEA	34.5	34.5	51.2	53.0
	Total	100	100	100	100
Rango de ingresos per cápita en salarios mínimos	Hasta ¼ de SM	14.3	12.3	23.1	19.4
	Más de ¼ hasta ½ SM	19.8	20.5	27.0	28.2
	Más de ½ hasta 1 SM	29.9	30.5	30.5	31.4
	Más de 1 hasta 2 SM	23.8	24.1	15.0	15.9
	Más de 2 SM	12.2	12.6	4.4	5.0
	Total	100	100	100	100

Fuente: IBGE (2019 y 2022).

La tabla 2 muestra la distribución de los jóvenes que no completaron la educación secundaria según su situación en cuanto a estudios:

Tabla 2. Distribución porcentual de jóvenes de 15 a 29 años con educación secundaria incompleta o menos por situación de estudios y sexo, Brasil, 2019 y 2022

Situación en cuanto a los estudios	Mujeres		Hombres	
	2019	2022	2019	2022
Está estudiando	52.7	56.8	46.9	49.6
No estudia, porque necesita trabajar	11.8	11.5	30.3	29.8
No estudia, porque no tiene interés	9.4	8.8	16.0	13.1
No estudia, porque necesita cuidar de otras personas	18.8	15.1	0.5	0.4
No estudia por otros motivos	7.3	7.7	6.4	7.1
Total	100	100	100	100

Fuente: IBGE (2019 y 2022).

Cabe destacar que la mayoría de ellos están estudiando, y es más común que las mujeres permanezcan vinculadas con el sistema escolar que los hombres. Entre ellos, el principal motivo mencionado para no estudiar es la necesidad de trabajar, seguido del desinterés por los estudios. Entre ellas, el principal factor que lleva al abandono de la escuela es la necesidad de cuidar a otras personas de la familia, seguido por la necesidad de trabajar y, solo en tercer lugar, la falta de interés por los estudios. Si bien hay niños que interrumpen sus estudios para cuidar a alguien, esta es una situación rara en comparación con lo que se observa entre las niñas. Estos resultados corroboran en gran medida los hallazgos de investigaciones anteriores (Neri, 2009; Rodríguez-Martínez y Blanco García, 2015).

Tabla 3. Mujeres brasileñas de 15-29 años con escolaridad inferior a la secundaria completa, 2019 y 2022: resultados de la regresión logística multinomial / razón de probabilidades (odds ratio). Categoría base: está estudiando

Variables	Mujeres 2019				Mujeres 2022			
	Necesita trabajar	No tiene interés	Es cuidadora	Otros motivos	Necesita trabajar	No tiene interés	Es cuidadora	Otros motivos
Gran región (sudeste)								
Norte	0.51***	0.77*	0.81	0.91	0.57***	0.70*	1.19	0.97
Noreste	0.59***	0.88	0.67***	0.75**	0.64***	0.79*	0.90	0.90
Sur	1.38**	1.21	0.87	1.10	1.38**	1.12	1.23	1.48**
Centro-Oeste	0.85	1.24	1.13	1.02	1.20	1.04	1.19	1.31
Tipo de área (fuera del área metropolitana)								
Metropolitana	1.13	0.68***	0.77***	0.95	0.89	0.67***	0.67***	0.90
Posición en el hogar (hija/hijastra)								
Persona responsable /cónyuge	5.72***	4.27***	15.96***	3.92***	5.28***	5.07***	17.34***	3.89***
Otro familiar	1.96***	2.20***	2.98***	1.64***	2.13***	2.24***	3.08***	1.81***
No familiar	2.40	1.84	1.84	1.55	2.64*	4.97***	4.67***	3.48***
Grupo de edad (15-19 años)								
20-24 años	18.19***	12.94***	13.68***	12.89***	22.30***	22.07***	23.23***	21.76***
25-29 años	35.53***	27.89***	28.14***	27.02***	41.18***	44.41***	37.31***	31.21***
Raza/color de piel (blanca)								
Indígena	2.45	1.40	1.89	2.16	1.32	1.62	1.84	1.27
Prieta	1.09	1.18	1.22	1.09	1.08	1.41*	1.04	1.00

Parda	1.01	0.60	0.55	0.61	1.24	1.72	1.16	0.45
Amarilla (asiática)	1.32***	1.22*	1.17	1.22*	1.16	1.44***	1.25*	1.11
Situación laboral (fuera de la PEA)								
Ocupada	7.59***	1.27**	0.74***	0.81	6.80***	1.13	0.69***	0.76*
Desocupada	3.07***	1.12	0.56***	0.67***	3.17***	1.18	0.77	0.95
Rango de ingresos per cápita en salarios mínimos (SM) (más de 2 SM)								
Hasta ¼ de SM	4.54***	4.28***	11.93***	2.49***	6.14***	4.04***	16.03***	2.38*
Más de ¼ hasta ½ SM	3.40***	3.41***	9.68***	2.40***	4.89***	3.22***	14.21***	2.07*
Más de ½ hasta 1 SM	2.88***	2.48***	4.75***	1.84*	4.86***	2.11*	7.25***	1.98
Más de 1 hasta 2 SM	2.15*	1.87*	1.78	1.26	3.29***	1.85	2.79*	1.38
Intercepto	0.003***	0.011***	0.006***	0.017***	0.002***	0.007***	0.002***	0.013***

Fuente: IBGE (2019 y 2022).

Nota: *p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Tabla 4. Hombres brasileños de 15-29 años con escolaridad inferior a la secundaria completa, 2019 y 2022: resultados de la regresión logística multinomial / razón de probabilidades (odds ratio). Categoría base: está estudiando

Variables	Hombres 2019			Hombres 2022		
	Necesita trabajar	No tiene interés	Otros motivos	Necesita trabajar	No tiene interés	Otros motivos
Gran región (sudeste)						
Norte	0.69***	0.77**	0.69**	0.76**	0.81	0.80
Noreste	0.81**	1.04	0.62***	0.93	1.03	0.96
Sur	1.32***	1.09	1.15	1.38***	1.40***	1.57***
Centro-oeste	1.00	0.97	0.71*	1.69***	1.31*	1.44**
Tipo de área (fuera del área metropolitana)						
Región metropolitana	0.85**	0.67***	0.77***	0.78***	0.67***	0.89
Posición en el hogar (hijo/hijastro)						
Persona responsable/ cónyuge	3.69***	1.74***	2.20***	3.41***	1.86***	1.7***

Otro familiar	1.46***	1.37***	1.06	1.37***	1.48***	1.31**
No familiar	4.15***	2.13**	4.02***	5.39***	3.22**	3.13*
Grupo de edad (15-19 años)						
20-24 años	19.10***	16.23***	14.74***	19.98***	18.51***	23.04***
25-29 años	63.34***	49.15***	52.33***	77.58***	67.71***	74.00***
Raza/color de piel (blanca)						
Indígena	0.79	0.51	1.30	0.58	1.39	0.36
Prieta	0.99	0.95	1.23	1.18	1.08	0.98
Parda	0.50	0.42	0.44	1.01	1.90	1.02
Amarilla (asiática)	1.18**	1.14*	1.32***	1.25**	1.16	1.06
Condición laboral (fuera de la PEA)						
Ocupado	13.22***	2.98***	0.90	12.49***	3.08***	1.00
Desocupado	4.90***	1.89***	0.77*	4.31***	1.98***	0.78
Rango de ingresos per cápita en salarios mínimos (SM) (más de 2 SM)						
Hasta ¼ de SM	5.20***	3.48***	1.93***	3.18***	3.01***	2.85***
Más de ¼ hasta ½ SM	3.61***	2.48***	1.74**	2.62***	2.08***	2.52***
Más de ½ hasta 1 SM	2.78***	2.04***	1.54*	2.26***	1.80***	2.33***
Más de 1 hasta 2 SM	1.79***	1.26	0.90	1.59***	1.32	1.56*
Intercepto	0.006***	0.025***	0.032***	0.007***	0.017***	0.015***

Fuente: IBGE (2019 y 2022).

Nota: *p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Los resultados obtenidos del modelo de regresión logística multinomial ajustado para mujeres de 15 a 29 años que no completaron la educación básica se presentan en la tabla 3. En ella podemos apreciar la *odds ratio*, es decir, el cambio proporcional que se verifica en la probabilidad de la categoría en análisis en relación con la categoría base cuando la variable dependiente se altera en una unidad. Cuando la *odds ratio* es inferior a 1, indica que hay mayor probabilidad de pertenecer a la categoría base. En los casos en que es superior a 1, indica que hay mayor probabilidad de pertenecer a la categoría de comparación. Para todos los resultados presentados, también se explicita la significancia estadística (considerada significativa cuando < 0.05).

Al comparar el perfil de las jóvenes que afirman haber abandonado el sistema escolar por la necesidad de trabajar con aquellas que continúan estudiando tan-

to en 2019 como en 2022, se observa que vivir en la región sur aumenta en un 38 % las posibilidades de abandonar los estudios por este motivo, en comparación con las residentes en la región sudeste. Ser responsable por el hogar/cónyuge quintuplica las posibilidades de tener que trabajar en lugar de estudiar. Las niñas que siguen siendo hijas/hijastras de la persona responsable por el hogar tienen más probabilidades de continuar sus estudios que aquellas que ocupan cualquier otro puesto en el hogar. Como era de esperarse, cuanto más pobre es la joven, es más probable que mencione que necesita trabajar y que por eso dejó la escuela. En 2019, aquellas que vivían en hogares con ingresos de hasta ¼ de salario mínimo per cápita tenían 4.5 veces más probabilidades de responder que necesitaban trabajar y por lo tanto abandonaron la escuela que de responder que continuaban estudiando, en comparación con una que vivía en un hogar con un ingreso per cápita superior a dos salarios mínimos.

Después de la pandemia de covid-19, la brecha entre las mujeres jóvenes más ricas y más pobres se hizo aún mayor, ya que las mujeres más pobres tenían 6 veces más probabilidades de trabajar en lugar de seguir estudiando en comparación con aquellas que vivían en hogares con un ingreso per cápita superior a 2 salarios mínimos. Las jóvenes que contestan que están ocupadas o buscando una oportunidad en el mercado laboral tanto en 2019 como en 2022 tienen mayor probabilidad de responder que no estudian porque necesitan trabajar que aquellas que están fuera de la PEA. Sin embargo, la raza o el color de piel tiene menor poder explicativo cuando el foco del análisis es el abandono del sistema escolar motivado por la necesidad de trabajar. Solo las mujeres de origen asiático (amarillas) mostraron diferencias significativas respecto a las blancas y, aun así, solo fue en 2019. En ese año, tenían un 32 % más de probabilidades de responder que abandonaron la escuela por la necesidad de trabajar en contraste con las blancas.

La tabla 3 también revela que los factores asociados con el abandono escolar por desinterés en los estudios presentan, en términos generales, un comportamiento similar a los asociados a la necesidad de trabajar en cuanto a las características relacionadas con la edad, la posición en el hogar y los ingresos, en los dos años considerados. A medida que avanza la edad, aumenta el riesgo de falta de interés por los estudios; menores ingresos también se asocian con esta respuesta. Por otro lado, la condición de hija/hijastra de la persona responsable por el hogar es un factor protector frente a la salida de la escuela por pérdida de interés y por necesidad de trabajar. Tanto en 2019 como en 2022, se observó que las mujeres jóvenes que vivían en áreas metropolitanas tenían menos probabilidades de mencionar la falta de interés como motivo para no estudiar en comparación con las que vivían fuera de las áreas metropolitanas. Esto probablemente sucede porque la estructura productiva de este entorno exige una mayor calificación profesional, lo que dificulta encontrar trabajo sin haber completado la educación

secundaria. En cuanto a las diferencias según raza/color de piel, en 2019, solo las mujeres asiáticas (amarillas) tenían más probabilidades que las blancas de indicar una falta de interés como motivo para no estudiar. En 2022, además de las mujeres asiáticas, las mujeres prietas también tenían más probabilidades de indicar una falta de interés en los estudios como motivo para no asistir a la escuela en comparación con las mujeres blancas. Las mujeres indígenas y mestizas continuaron sin mostrar diferencias significativas con relación a las mujeres blancas en este motivo de abandono del sistema escolar.

La salida de la escuela motivada por la necesidad de cuidar a alguien reveló una profundización de las desigualdades después de la pandemia de covid-19 cuando se considera la posición de la mujer en el hogar, la edad y los ingresos. Desde todas las perspectivas, las adultas jóvenes (20-29 años), las que ya no ocupan la posición de hijas en el hogar, las que están fuera del mercado laboral remunerado y las más pobres tienen más probabilidades de asumir el rol de cuidadoras que de estudiantes en los dos años analizados. Llama la atención que las mujeres que son cónyuges o personas responsables por el hogar tienen entre 16 y 17 veces más probabilidades de interrumpir sus estudios para cuidar a un miembro de la familia que aquellas que son hijas/hijastra de la persona responsable. Se destaca que las jóvenes que viven en hogares con ingresos de hasta ¼ de salario mínimo per cápita vieron aumentar sus posibilidades de abandonar la escuela por tener que cuidar a alguien después de la pandemia de covid-19. También se debe reconocer que, sea antes o después de la pandemia, las chicas residentes en áreas metropolitanas presentan menor riesgo de dejar de estudiar por falta de interés o por necesidad de cuidar a alguien que sus pares que habitan fuera del área metropolitana.

Puede resultar sorprendente lo poco significativas que fueron las diferencias raciales en los resultados presentados. Sin embargo, considerando los diversos intentos de ajustar los modelos, es necesario enfatizar que parte de las categorías raciales perdieron significancia solo cuando se incluyeron los ingresos en los análisis. Cabe señalar también que estos resultados se refieren exclusivamente a los motivos de abandono/deserción escolar. No se puede afirmar nada sobre la existencia o no de diferenciales raciales en otras dimensiones de las desigualdades educativas con base en esta investigación.

Por otro lado, la tabla 4 presenta los resultados obtenidos del modelo de regresión logística multinomial ajustado para hombres de 15 a 29 años que no completaron la educación básica. Los jóvenes que viven en áreas metropolitanas tienen menos probabilidades de decir que habían dejado de estudiar debido a la necesidad de trabajar que los que viven fuera de áreas metropolitanas en los dos años analizados. Igual que ocurría con las mujeres, entre los hombres ser hijo/hijastro de la persona responsable por el hogar también funciona como factor pro-

tector frente al abandono escolar motivado por la necesidad de trabajar o incluso por falta de interés en los estudios. Los jóvenes que viven en hogares donde no tienen ningún parentesco con los demás residentes son los más propensos a indicar que interrumpieron sus estudios por necesidad de trabajar, o falta de interés, tanto en 2019 como en 2022.

Como ya se podía anticipar, a medida que avanza la edad, también aumentan las posibilidades de que los jóvenes mencionen que no estudian porque necesitan trabajar o porque han perdido el interés por los estudios. El efecto de la edad sobre la presión para trabajar es aún mayor entre ellos. En 2022, por ejemplo, los hombres jóvenes de 25-29 años tenían 77.6 veces más probabilidades de indicar que no estaban estudiando porque necesitaban trabajar, en comparación con los adolescentes de entre 15 y 19 años. Estos resultados nos muestran que, si bien existe la posibilidad de que estos jóvenes que ya llegaron a la edad adulta cursen la EJA, modalidad de enseñanza estructurada para ser más flexible que la regular, se necesita una inversión mucho mayor en políticas públicas para enfrentar la brecha educativa de quienes han superado la edad ideal de escolarización. Las responsabilidades adquiridas a lo largo de los años dificultan la dedicación de tiempo completo a los estudios. Si es necesario elegir entre la escuela o el trabajo, este último es claramente la prioridad. Por ello, la búsqueda activa de potenciales estudiantes de la EJA para estimular el retorno a la escuela puede ser una estrategia necesaria.

Los jóvenes que están ocupados o buscando trabajo tienen más probabilidades de responder que no estudian porque necesitan trabajar o porque han perdido interés en la escuela que aquellos que no pertenecen a la población económicamente activa (PEA). Este resultado también fue encontrado entre las mujeres, pero en menor magnitud. De manera similar a lo que pasa entre las mujeres jóvenes, cuanto más pobre es el hombre, mayor es la probabilidad de que abandone los estudios para priorizar el trabajo o por falta de interés en la escuela. La gran región y la raza o el color de piel nuevamente presentaron resultados menos consistentes en el tiempo en comparación con otras variables explicativas consideradas en esta investigación, lo que no significa que sean siempre irrelevantes, obviamente, puesto que son dos marcadores con frecuencia utilizados para mensurar desigualdades educacionales.

Consideraciones finales

Los hallazgos corroboran la tesis de que la necesidad de asumir mayores responsabilidades familiares, la situación socioeconómica desfavorable y las desigualdades sociales se encuentran entre las principales razones que llevan a interrumpir los estudios antes de completar la escolaridad establecida por la ley como ideal.

El cuidado sigue siendo visto como una tarea femenina, mientras que la necesidad de generar ingresos a través del trabajo, aunque asumida por jóvenes de ambos sexos, impacta con mayor fuerza el universo masculino. La presente investigación converge con la afirmación de Louzano (2013) cuando observa la tendencia de que las desigualdades raciales en la educación deben disminuir en Brasil gradualmente. Considerando nuestros resultados, las desigualdades de género son más duraderas y estables a lo largo del tiempo, especialmente cuando se toma en cuenta la atribución de las tareas de cuidado familiar a las mujeres.

Desde el punto de vista individual, los y las jóvenes pueden sentirse en una verdadera encrucijada, al necesitar elegir como prioridad de sus vidas sanar las dificultades económicas y de cuidado de sus familias en lugar de invertir tiempo y recursos en su escolarización. En ese sentido, no por casualidad, la edad, la posición en el hogar, el rango de ingreso per cápita del hogar y la situación laboral fueron los factores que mostraron una asociación más estable con las motivaciones para salir de la escuela sin finalizar los estudios. La raza o el color de piel, así como la ubicación del hogar, según la región, juegan un papel más inconstante de acuerdo con el año analizado y la motivación para abandonar los estudios.

Llama la atención el hecho de que permanecer como hijo(a)/hijastro(a), es decir, vivir en un hogar con la presencia de al menos uno de los padres y no tener la obligación de liderar el grupo doméstico funciona como factor protector contra el abandono o la deserción escolar. Además, cabe destacar que los factores más fuertemente relacionados con la falta de interés por los estudios son en gran medida los mismos que son relevantes para interrumpirlos por la necesidad de trabajar o cuidar de otras personas de la familia. Una hipótesis explicativa plausible de esta convergencia de perfiles más vulnerables al abandono o a la deserción escolar es que las dificultades objetivas que se acumulan con el tiempo pueden socavar, progresivamente, las aspiraciones educativas de determinadas subpoblaciones jóvenes. Pero, desde una perspectiva colectiva, los dilemas individuales que los y las jóvenes son obligados a afrontar pueden estar emergiendo en buena medida de las paradojas y los retos intrínsecos a nuestro modelo de sociedad y sistema educativo.

Si bien nuestros hallazgos no son nuevos, atestiguan la persistencia a lo largo de los años de algunos obstáculos estructurales. Luego, al fin y al cabo, ¿cómo combatir el abandono y la deserción escolar en Brasil?

Para responder a este desafío se está poniendo en práctica una serie de medidas. Las soluciones discutidas entre expertos y gestores públicos, e implementadas paulatinamente, han incluido como alternativas al problema: 1) escuelas de tiempo completo; 2) la inclusión de la asignatura Proyecto de Vida en el currículo de la escuela secundaria; 3) guarderías para que las estudiantes que son madres puedan retomar sus estudios; 4) becas para complementar los ingresos familia-

res de los estudiantes durante el periodo de formación; 5) modelos de progresión continua que eviten el posible fracaso y la consiguiente retención de alumnos más viejos en clases incompatibles con su edad cronológica; y en menor medida 6) preocupación por la salud mental de los estudiantes. Casi todas estas alternativas contemplan el paradigma de la interseccionalidad, al reconocer las especificidades del contexto y de la posición que ocupa cada estudiante en la estructura social. Pese a ello, todas han sido objeto de cuestionamientos y críticas, ya sea porque se consideran insuficientes o porque no necesariamente impactan en la calidad de la enseñanza y el nivel de aprendizaje.

Algunas de esas medidas solo alcanzan a aquellos que son más jóvenes, como las escuelas de tiempo completo, que pueden mejorar sus objetivos si son combinadas con las becas para complementación de la renta familiar en los casos de los estudiantes oriundos de las capas sociales en mayor desventaja socioeconómica. La educación de jóvenes y adultos (EJA), con su flexibilidad de horario de estudios y posibilidad de disminución del tiempo necesario para conclusión de la educación básica, es la opción que mejor se ajusta a la situación de los que están en otra fase del ciclo de vida con nuevas responsabilidades, pero es difícil creer que reciban los mismos estímulos y densidad de contenidos ofertados a los estudiantes de escuelas de tiempo integral. La progresión continua, una acción claramente dirigida a evitar repetidas reprobaciones, mejora el flujo de estudiantes en los distintos ciclos de escolarización, pero también suscita preocupación con los niveles de compromiso de los estudiantes en ese escenario. La asignatura de Proyecto de Vida ya genera un espacio para que los y las jóvenes reflexionen sobre sus deseos, sueños, necesidades y consecuencias de las acciones presentes sobre el futuro. Puede igualmente ser un lugar seguro para pensar sobre cómo conciliar objetivos e ideales productivos y reproductivos, trabajar la autoimagen y sus talentos, así como para dialogar sobre angustias y retos propios de la juventud. De acuerdo con el abordaje adoptado, dicha asignatura puede funcionar como una herramienta incluso de promoción de la salud mental. En cualquier caso, el hecho de que para cada una de esas acciones sea posible hacer ponderaciones y problematizar sus límites para una solución total al problema del abandono escolar no resta su importancia a mediano y largo plazo.

En la historia reciente del sistema educativo brasileño, es evidente que hubo un primer ciclo de políticas de expansión y masificación de la educación secundaria que se ha centrado mayoritariamente en el acceso al sistema. En la actualidad se ha buscado arrojar luz sobre las condiciones de permanencia estudiantil. Por ejemplo, los proyectos que apuntan a ofrecer becas y guarderías abordan en gran medida inquietudes de este tipo. Sin embargo, tal vez sea hora de pensar en políticas de atención más amplias, no restringidas solo a las guarderías, suponiendo que las niñas cuiden de sus propios hijos y hermanos. Al tratarse de fami-

lias cada vez más pequeñas, también se ocupan de personas mayores, enfermas o discapacitadas. Las políticas de atención a estos diferentes públicos pueden tener un impacto indirecto en aliviar la presión y las tareas cotidianas que recaen sobre niñas y mujeres, lo que les permitiría incluso retomar sus estudios o no interrumpirlos.

Al reflexionar sobre los factores asociados con el abandono o la evasión escolar, queda claro que directivos y docentes necesitan tener en cuenta cada vez más qué se enseña, a quién y cómo, reconociendo que tenemos el desafío de mantener en la escuela no solamente a los trabajadores del futuro, sino a las y los estudiantes-trabajadores y las estudiantes-cuidadoras del presente.

Referencias

Casasanta Garcia, A. L., Halmenschlager, K. R. y Brick, E. M. (2021). Desinteresse escolar: Um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. *Revista Contexto & Educação, 36*(114), 280-300. https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9783

Corti, A. P. (2016). Ensino médio em São Paulo: A expansão das matrículas nos anos 1990. *Educação e Realidade, 41*(1), 41-68. https://www.scielo.br/j/edreal/a/vxyVPzrxMJW/SvBW7S4hxFwJ/?format=pdf&lang=pt

Costa, G. L. M. (2019). O ensino médio no Brasil: Ausências silenciadas. *Práxis Educacional, 15*(34), 32-52. https://www.redalyc.org/pdf/6954/695478686003.pdf

Da Silva, M. R. (2020). Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28*(107), 274-291. https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953

Farcnik, D., Domadenik Muren, P. y Franca, V. (2022). Drop-out, Stop-out or Prolong? The Effect of COVID-19 on Students' Choices. *International Journal of Manpower, 43*(7), 1700-1718. https://doi.org/10.1108/IJM-06-2021-0353

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/main/docs/newsletter/Fall09-Jeremy-Finn-Withdrawing.pdf

Giugliani, B. (2020). Vida que não merece viver: articulações sobre abandono escolar e masculinidades negras. *Revista CS*, (31), 359-383. https://www.redalyc.org/journal/4763/476368270014/476368270014.pdf

Graciano, M. y Lugli, R. G. (2017). Educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão: algumas reflexões. En M. Graciano y R. S. G. Lugli (Coords.), *Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 9-33). Alameda. https://forumeja.org.br/sao-paulo/direitos-diversidade-praticas-e-experiencias-educativas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/

Hirata, H. (2018). Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Revista Trabalho Necessário, 16*(29), 14-27. https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552/4195

Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística. (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC 2019) [Conjunto de microdatos]. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados

Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística. (2022). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC 2022) [Conjunto de microdatos]. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados

Lattin, J., Carroll, J. D. y Green, P. E. (2011). *Análise de dados multivariados*. Cengage Learning.

Lima, L. C. A. (2011). Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 92*(231), 268-284.

Longo, F. V. y Vieira, J. M. (2021). Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015. *Revista Brasileira de Estudos de População, 38*, e0135. https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0135

Louzano, P. (2013). Fracasso escolar: Evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec, 3*(1), 111-133. https://www.researchgate.net/publication/304450107_Fracasso_escolar_evolucao_das_oportunidades_educacionais_de_estudantes_de_diferentes_grupos_raciais

Nascimento, M. N. M. (2007). Ensino médio no Brasil: Determinações históricas. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, 15*(1), 77-87. https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/index

Neri, M. (Coord.) (2009). *Motivos da evasão escolar*. Instituto Unibanco.

Oliveira, M. M. D., Campos, M. O., Andreazzi, M. A. R. D. y Malta, D. C. (2017). Características da pesquisa nacional de saúde do escolar-PeNSE. *Epidemiologia e Serviços de Saúde, 26*(3), 605-616.

Osorio, R. G. (2003). *O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Puentes, R. V., Faleiro, W. y Leonardi, E. S. (2019). O Ensino Médio brasileiro: análise de documentos oficiais. En R. V. Puentes, A. M. Longarezi y O. F. Aquino (Coords.). *Ensino médio 2: estado atual, políticas e formação de professores* (pp. 95-112). EdUFU.

Ramos, D. K. y Goeten, A. P. M. (2015). Aspectos motivacionais e a relação professor-aluno: um estudo com alunos do ensino médio. *Camine: Caminhos da Educação, 7*(1), 23-37. https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1319

Rodríguez Martínez, C. y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación, 68*, 59-78. https://doi.org/10.35362/rie680200

Rumberger, R. W. y Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop out of School?* California Dropout Research Project. https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp

Salata, A. (2019). Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares, 21*(1), 99-128. https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/42305/29407

Santos, F. V. L. (2019). *Demografia e políticas educacionais: um olhar sobre a proposta de reorganização escolar paulista de 2015*. [Tesis de doctorado, Universidade Estadual de Campinas].

Silva Filho, R. B. y Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito, 8*(1), 35-48. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527

Tsolou, O., Babalis, T. y Tsoli, K. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Social Exclusion and Dropping out of School. *Creative Education, 12*(03), 529-544. https://doi.org/10.4236/ce.2021.123036

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. y Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Falmer Press.

Del trabajo a la educación: otras trayectorias en niñas, niños y jóvenes quechuas de Perú

Rossana María Mendoza-Zapata*

Resumen

El objetivo de este capítulo es comprender las tensiones que enfrentan las y los jóvenes quechuas de Perú entre las imposiciones del modelo neoliberal y su modo de vida culturalmente arraigado, especialmente en el ámbito educativo. Utilizando algunos resultados de la Investigación Acción Participativa, realizada entre 2017 y 2020, se exploran las dificultades de las y los jóvenes quechuas en sus comunidades de origen y en Lima. Lo anterior demuestra que la consideración de la educación como una vía para el progreso y el reposicionamiento social no siempre ha cumplido con estas expectativas para los jóvenes quechuas, quienes, a pesar de acceder a la educación básica, enfrentan desafíos para integrarse al mundo laboral remunerado bajo condiciones dignas debido a la calidad y tardía implementación de la educación formal en sus comunidades. Paralelamente, los conocimientos adquiridos en su entorno comunal y familiar, basados en la cultura quechua, se valoran solo dentro de sus comunidades y no se reconocen en el ámbito educativo formal.

La incorporación temprana al trabajo y las condiciones de exclusión y marginalidad limitan las oportunidades educativas y laborales de los jóvenes quechuas. Además, los egresados de educación básica suelen emplearse en condiciones precarias. Por ello, lo que se busca es aportar al diseño de políticas educativas la consideración de estas realidades y la promoción de una educación intercultural bilingüe que respete y valore las culturas originarias de Perú.

Palabras clave

Jóvenes quechuas, brecha escolar, educación intercultural.

* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; educadora de carrera; y consultora en temas de infancias y juventudes en la Universidad Antonio Ruíz de Montoya. rossana.mendoza@uarm.pe / https://orcid.org/0000-0003-0756-0433

Introducción

El capítulo se nutre de algunos resultados de la Investigación Acción Participativa desarrollada entre 2017-2020 desde los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad, encabezado por Anibal Quijano. Fue realizada en coinvestigación con cuatro jóvenes indígenas quechuas en sus comunidades de origen y en la ciudad de Lima, para comprender las tensiones que viven los llamados *jóvenes quechuas surandinos*, entre las imposiciones del modelo neoliberal y sus otros modos de vivir la vida desde sus culturas.[1]

Una de estas tensiones se refiere a la educación —un derecho por el que los pueblos originarios han luchado por décadas desde la instalación de la república— entendida como la vía para dejar atrás la explotación y tener los títulos que les permitan una vida de progreso dentro de un proyecto modernista. Esta expectativa sigue viva, pero no necesariamente les permite el progreso soñado y el consiguiente reposicionamiento dentro de la sociedad nacional, lejos de la marginalidad y la discriminación que representa socialmente la vida campesina. Se apartan del entorno que disfrutaron siendo niñas y niños, en familia y comunidad, para ir tras un proyecto promovido por la escuela y la sociedad nacional.

La tensión se configura entre la educación básica como un derecho y, por otro lado, la educación desarrollada en la vida familiar y comunal que los habilita para convertirse en *runas* (mujer/hombre). Esto implica un conjunto de aprendizajes desde otra cultura educativa, aquella que los conduce a convertirse en personas útiles para la vida y que solo es posible conviviendo con otros seres humanos y no humanos.

En ese sentido, queda en discusión y bajo sospecha que la trayectoria dentro del sistema educativo peruano los movilice socialmente, pero además que los catorce años de educación básica regular les permita algún nivel de especialización que los lleve a incorporarse al mundo del trabajo remunerado bajo condiciones dignas si se considera lo tarde que llegó la educación formal a estas comunidades, las dificultades en su implementación y su repercusión en la calidad del servicio.

Por el contrario, todos aquellos conocimientos acuñados en el *ruraspa yachanchiq* o 'aprender haciendo' solo tendrán validez en la vida comunal, la cual les ofrece la subsistencia en la *chacra*.[2]

---

[1] La investigación doctoral se denominó: *Tan cerca y tan lejos del sur: las maneras de ser y actuar lo político en "jóvenes" quechuas surandinos del Perú*. Participaron como coinvestigadores: Riyna Quispe Aguilar de Ayacucho, Melinda Tello Cisneros de Huancavelica y Sebastián Oscco Quispe y Cintia Vargas Limascca de Apurímac. La investigación fue publicada en 2022 con el título *Sipas/wayna, ser "joven" quechua en el Perú* por la Universidad de Ciencias y Humanidades.

[2] *Chacra* es el vocablo quechua que nombra la porción del territorio donde cada familia desarrolla la actividad agropecuaria y en la cual se despliegan un conjunto de relaciones con otros seres humanos y no humanos a través de diversas manifestaciones de su cultura, según el calendario anual: procesos de siembra y cosecha, celebraciones, rituales, cuidado de ríos y acequias, etc., dentro de su cosmovisión.

Estos aprendizajes anteceden la vida escolar y van en paralelo. Las niñas y los niños desde edades muy tempranas se incorporan a la vida productiva de manera protagónica a partir de los principios de la matriz cultural andina quechua que los habilita como integrantes activos dentro de la familia y la comunidad (Montoya, 2010). En ese sentido, no hay prescripciones ni límites en la crianza ni tampoco en los aprendizajes; se aprende en la cotidianidad sin niveles, grados o áreas. Simplemente las niñas y los niños se esmeran en hacer todo lo que sean capaces de hacer y sus familias los reconocerán por sus esfuerzos, esperando que realicen actividades cada vez de mayor complejidad dentro de lo que se denomina *agricultura familiar*.

Este concepto es definido dentro del Plan Nacional de Agricultura Familiar y es recogido por Zegarra y Vásquez (2023) como

> El modo de vida y de producción gestionado por una familia, y cuyos miembros son la principal fuerza laboral. Incluye actividades tales como la producción agrícola y pecuaria, el manejo forestal, la industria rural, la pesca artesanal, la acuicultura y la apicultura, entre otras. A través de esta importante actividad se transmite nuestra cultura y sus múltiples manifestaciones en las artes, instituciones, economía y biodiversidad (p. 23).

Según lo observado en la investigación, en las comunidades andinas ubicadas sobre los 3 000 metros de altura, las niñas y los niños participan activamente, pero en la medida que las demandas de la educación escolar exigen de ellos más dedicación lo hacen antes del inicio de clases, al término de estas, los fines de semana y en los periodos vacacionales.

En el caso de los *sipas/wayna* —que son las palabras en quechua para nombrar a las mujeres/varones que no son niños, pero que tampoco han conformado una nueva unidad familiar—, el nivel de educación secundaria formal (en adelante, nivel secundaria) puede demandar de ellas y ellos mayor dedicación, por lo que solo atienden las labores de la *chacra* los fines de semana. En los periodos de vacaciones, buscan ingresos empleándose por jornal en parcelas ajenas de gran extensión o en trabajos de baja calificación de manera informal en ciudades cercanas, como mozos, ayudantes de cocina, de construcción, de talleres mecánicos, u otros, por pagas exiguas. Estos ingresos los destinan a cubrir gastos educativos propios y de sus hermanos menores: ropa, calzado, cuadernos, libros, etc., o para adquirir víveres (Mendoza-Zapata, 2022).

A partir de los resultados de la Investigación Acción Participativa mencionada, el capítulo interroga ¿por qué las trayectorias educativas esperadas desde lo establecido en el sistema escolar no son viables para los *sipas/wayna* que concluyen su educación formal en comunidades surandinas de Perú? Si bien la educación básica debiera favorecer a sus egresados el acceso al mundo del trabajo, la investigación re-

vela que 1) la incorporación al mundo del trabajo es temprana, 2) las condiciones de exclusión y marginalidad sumadas a la calidad de la educación recibidas no les permitirán transitar a la educación superior, y 3) cuando los egresados de la educación básica se emplean por una remuneración lo hacen en condiciones precarias.

Además de la introducción, el capítulo se integra de cinco apartados. En el primero se presenta un breve contexto de la educación en Perú, particularmente, en comunidades quechuas; en el segundo, se describe la metodología con la que se realizó la investigación; luego, algunas de las tensiones que viven los *sipas/wayna* en la educación formal; en el cuarto, las experiencias reales que plasman los límites de las trayectorias instaladas tanto en el sistema educativo como en el imaginario social y, finalmente, se incorporan algunas reflexiones para la discusión académica y el diseño de las políticas educativas.

Contexto de la educación en Perú

Desde la instalación de la república de Perú en 1821, la educación se convirtió en un desafío, pues se extendió primero en las ciudades y lentamente hacia las nuevas provincias y distritos con escuelas de nivel de educación primaria (en adelante, nivel primaria). Posteriormente se implementó la educación secundaria y finalmente el nivel inicial, lo que hoy constituye la educación básica de carácter obligatorio, y que es gratuita cuando la imparte el Estado (Jopen et al., 2014).

Por otro lado, la educación terciaria o superior se extendió de forma autónoma del sistema educativo escolar y, lentamente, desde los centros a las periferias con un carácter meritocrático, al filtrar el acceso de los jóvenes más destacados, de los cuales concluyen solo aquellos con posibilidad de dedicación a sus estudios y que son capaces de responder a las exigencias de las instituciones. En las últimas décadas, y a raíz de la implantación del modelo neoliberal y la Constitución de la República en 1993, durante el Gobierno del presidente Fujimori, la oferta privada creció con la promulgación del Decreto Legislativo 882, Ley de Promoción de la Inversión en Educación de 1996. Ese año había 57 universidades nacionales (28 públicas y 29 privadas) y para 2010, ya existían 100 universidades, de las cuales 35 eran públicas y 65 privadas, la mayoría con fines de lucro. En términos de matrícula, para 1996 la población estudiantil de universidades privadas representaba el 40 %, y asciende al 60 % para 2010 (Portocarrero, 2014). Sucedió algo similar en la educación básica privada, principalmente en las zonas urbanas y siendo más notorio en las ciudades pequeñas y medianas, en el periodo 2004-2016. Esto llegó a duplicar la matrícula en instituciones educativas privadas (Cuenca et al., 2019).

En cualquiera de los casos, para las poblaciones indígenas asentadas en la cordillera de los Andes o en los bosques amazónicos, el acceso a la educación básica y superior ha tenido muchas limitaciones de distinto orden. Ejemplo de ello

fueron los lentos procesos de integración vial; el carácter centralista de los gobiernos en turno; las conveniencias de quienes concentraban tierras en haciendas que abarcaban a los pueblos indígenas despojados y en condiciones de servilismo; y los modelos educativos orientados por proyectos de nación, supuestamente, modernistas que dejaban fuera otros proyectos de vida.

Una evidencia de lo tardío de la extensión del sistema educativo en las regiones de los Andes en comparación con la capital durante el siglo xx lo explica Contreras (1996). En 1961, el censo nacional mostró altos porcentajes de analfabetismo en Apurímac con 76 %, Ayacucho con 71 %, y Huancavelica con 70 %, a diferencia de la capital de Lima con 10 %. En la actualidad, estas cifras se han revertido considerablemente; sin embargo, en estas regiones las cifras siguen despuntando y sobre todo en mujeres adultas y adultas mayores, lo que nos permite destacar además el carácter discriminatorio hacia las mujeres en la educación formal desde sus inicios.

Asimismo, es relevante reconocer la composición de la población peruana en la actualidad. Según el Censo Nacional 2017, el 79.3 % de la población peruana vive en el área urbana y 20.7 % en el área rural. Existen 55 pueblos originarios hablantes de 48 lenguas distintas al castellano, siendo el quechua el pueblo más extendido con el 22.3 % del total de la población peruana. Además, el quechua es la segunda lengua más hablada en el país después del castellano con el 13.9 % de la población. Si bien las poblaciones indígenas y la población quechua en particular se concentran en territorios de cordillera, también se encuentran dispersos en todo el país. Con estos datos se constata, por un lado, la diversidad cultural y lingüística de Perú, pero además la reducción del mundo rural donde los pueblos originarios crean y recrean culturas milenarias.

No obstante, los niveles educativos alcanzados por las poblaciones autoidentificadas quechuas de 12 años en adelante, en las regiones surandinas estudiadas, distan de los niveles alcanzados nacionalmente, evidenciándose así algunas disparidades, como se puede apreciar en la tabla 1:

Tabla 1. Poblaciones de 12 años en adelante autoidentificadas quechuas, según nivel educativo alcanzado en las tres regiones de estudio y nacionalmente (2017)

Nivel alcanzado	Apurímac	Ayacucho	Huancavelica	Nacional
Sin nivel educativo	15.40 %	12.44 %	16.53 %	3.16 %
Nivel secundaria	39.17 %	39.83 %	38.44 %	42.81 %
Nivel superior (universitario y no universitario)	12.28 %	12.43 %	8.70 %	21.11 %

Fuente: INEI (2018).

Cuando se comparan las cifras regionales con la cifra nacional de la población de 12 años o más sin nivel educativo se observa que en estas regiones surandi-

nas se concentran profundas exclusiones en su derecho a la educación. Asimismo, se observa una amplia diferencia en los porcentajes entre quienes acceden al nivel superior universitario y no universitario regionalmente comparado con la cifra nacional.

Con datos más actualizados de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) (INEI, 2022), se notan las amplias brechas en las tasas de matrícula a la educación superior (universitaria y no universitaria) siendo de 33.2 % en poblaciones de 17 a 24 años en el ámbito urbano, y de 19 % en el ámbito rural. Cuando se analizan las cifras por quintiles socioeconómicos, se observa que la tasa de matrícula en el quintil superior más rico asciende a 50.6 %, y es de 14.4 % en el quintil inferior, donde se ubican las poblaciones más empobrecidas que habitan las zonas rurales y periféricas de las ciudades, entre los que se encuentran las y los jóvenes de las pequeñas comunidades surandinas de Perú.

La primera vez que el estado peruano destinó recursos para asegurar el acceso de poblaciones más carentes a la educación superior fue en 2011 con la creación del Programa Beca 18, a través del Decreto Supremo n.º 017-2011-ED, con el objetivo de "mejorar la equidad en el acceso a la Educación Superior, garantizando la permanencia y culminación de los estudios de los beneficiarios y fortaleciendo el desarrollo del país desde la perspectiva de inclusión social" (p. 2). A partir de entonces se crearon diversas modalidades de becas, una de ellas dirigida específicamente a jóvenes con lengua materna distinta al castellano para que estudiaran la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y respondieran a las brechas de docentes sin la especialidad.

La Universidad Antonio Ruíz de Montoya recibió estudiantes en las especialidades de Educación Inicial Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Primaria Intercultural Bilingüe en la Escuela de Educación desde 2014. Fue así que por primera vez jóvenes indígenas quechuas llegaron a la universidad con el apoyo del Estado para formarse como maestros modificando el perfil de los estudiantes de la universidad mencionada (Mendoza-Zapata, 2018).[3]

La Educación Intercultural Bilingüe es una política sectorial orientada a garantizar el derecho a la educación de las poblaciones indígenas para reducir brechas de acceso a la educación básica, prestar servicios educativos pertinentes y de calidad en las escuelas localizadas en territorios indígenas, así como favorecer la inclusión de las poblaciones indígenas en la sociedad (Ministerio de Educación, 2016). Si bien existen políticas con el mismo propósito desde 1972, los esfuerzos más sostenidos por parte del estado se dieron a partir de 2012 con la conforma-

[3] La Beca en Educación Intercultural Bilingüe se crea por Resolución Directoral n.º 216-2013- MINEDU-OBEC-PRONABEC. El 13 de septiembre del 2013, y en 2014 comienza la convocatoria de jóvenes que podían acceder habiendo concluido la educación básica, con promedio escolar mínimo de 14 (en el sistema de calificaciones vigesimal) y con lengua materna distinta al castellano.

ción de la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (Coneib) con representantes de las organizaciones nacionales indígenas (Resolución Ministerial n.º 0246-2012-ED).

De esta manera, el Ministerio de Educación trazó un plan nacional para cerrar brechas de acceso a la educación básica, mejorar la calidad de la educación aplicando estrategias pedagógicas interculturales, asegurar el adecuado tratamiento de las lenguas de las poblaciones escolares, al destinar los recursos pedagógicos pertinentes y generar procesos de gestión participativa con involucramiento de las comunidades y las organizaciones. La política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe comenzó a desarrollarse en 2012 y se aprobó formalmente en 2016 (Ministerio de Educación, 2016).

Los avances en la política educativa son significativos, pero tiene mayor desarrollo en los niveles de educación inicial y primaria, mas no en el nivel secundaria y mucho menos en el superior. En las experiencias de los *sipas/wayna*, que participaron en la investigación, se encontró a muchos estudiando en escuelas EIB de nivel primaria, y aunque su propuesta pedagógica no se plasmaba con nitidez, había cierto tratamiento del bilingüismo y se consideraba la cultura de las y los estudiantes. Sin embargo, una vez que pasaban al nivel secundaria, sus profesores les hablaban únicamente en castellano y sus experiencias como *sipas/wayna* en su vida comunal ya no tenían relevancia. Por el contrario, la invitación para trazar y seguir un proyecto de vida orientado a estudios técnicos o universitarios —con el fin de convertirse en trabajadores remunerados por parte de sus docentes— es una propuesta clara a abandonar sus comunidades y partir a las ciudades (Mendoza-Zapata, 2022).

Caminar juntas y juntos: la metodología de la investigación

Durante 2017 y 2020 se realizó la Investigación Acción Participativa (IAP) con cuatro jóvenes quechuas estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya en la ciudad de Lima, quienes nos facilitaron el acceso a sus comunidades de origen localizadas en tres regiones surandinas de Perú. La investigación se apoyó en los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad e intento responder a la siguiente pregunta:

> ¿Cómo las y los "jóvenes" procedentes de pueblos quechuas del sur andino de Perú construyen su propio "ser joven" en contextos de imposición neocolonial/neoliberal y a la vez de resistencia de los pueblos originarios cerca y lejos de sus lugares de origen? (Mendoza-Zapata, 2022, p. 62).

En la investigación se asumieron los desafíos que implica la coinvestigación con jóvenes, en la que se presenta un proceso de convivencia y aprendizaje mu-

tuo. Cada uno de ellos se convirtió en un puente generacional, cultural y lingüístico con sus respectivas comunidades de origen, pero además todos aportaron conocimiento, desde sus propias biografías, al análisis y a la interpretación de los hallazgos, con lo que se propició así el autodescubrimiento y la reafirmación en sus identidades como quechuas cada vez que contrastaban sus historias personales con las que relataban las niñas, los niños y los jóvenes participantes en las comunidades. Cintia, Melinda, Riyna y Sebastián llegaron a la educación superior universitaria con mucho esfuerzo, tras ganar el concurso de becas en la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Como la mayoría de los *sipas/wayna* trabajaron desde niños en las chacras, dejaron de hacerlo por las exigencias de la beca, pero cada vez que retornaban a sus pueblos de origen se incorporaban nuevamente a la dinámica familiar y comunitaria.

La investigación se realizó con niñas, niños, jóvenes y familias de tres comunidades: Asacasi, en la región Apurímac; Cuticsa, en la región Huancavelica; y Anchihuay Sierra, en la región Ayacucho, todas ellas ubicadas a 3 000 m s. n. m. Asimismo, se realizaron actividades de investigación en la ciudad de Lima con jóvenes y familias de las mismas regiones que estudiaban Educación Intercultural Bilingüe igual que los coinvestigadores. Cabe mencionar que el equipo asumió la participación protagónica como una práctica de vinculación con la población participante que es consistente con la postura descolonial. Cussiánovich (2013) explica que

> El protagonismo se erige como un modo de vida, que es negado precisa e intencionalmente a quienes el sistema patriarcal y colonial inferioriza —como son los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, indígenas y afrodescendientes— de allí su relevancia en tanto que constituye actores transformadores de sus propias vidas e historias: actores con sentidos de trascendencia (p. 23).

Si bien en la investigación se priorizó a las *sipas/wayna*, se invitó a todas las personas de las comunidades que quisieran participar, bajo la premisa de que era posible dialogar con todos ellos sobre esa etapa de vida. No obstante, la mayor parte de las actividades de investigación se realizaron con niñas, niños y *sipas/wayna* en las dos primeras visitas de campo durante noviembre-diciembre 2018 y febrero-marzo 2019.

Entre las actividades de investigación se trabajó con *sipas/wayna* que registraron en cámaras digitales lo que querían mostrarnos de sus comunidades, y a partir de sus fotografías se generaba un relato de su vida cotidiana; también se realizaron recorridos por la comunidad con las personas que quisieran acompañar. Se organizaron encuentros culturales para que la población compartiera libremente sus cantos, poesía, cuentos, adivinanzas, etc. Se levantaron *saywas*, que son edificaciones de piedra en lo alto de las montañas como representaciones de guar-

dianes protectores que se ritualizan en señal de respeto. Se realizaron diálogos individuales y colectivos en distintos momentos. Y también se llevaron a cabo talleres con las niñas, los niños y los *sipas/wayna* en locales y al aire libre que permitían conducir otra serie de actividades precedidas por el juego libre. En estos talleres fue posible realizar mapas de cuerpo, crear situaciones con títeres e historias con fotos, hacer dibujos, elaborar quipus,[4] etcétera.

Las distintas actividades permitieron comprender qué significa ser *sipas/wayna*, las maneras de vivir la vida en familia y comunidad, sus entendimientos sobre la política o lo político, así como su relación con el cosmos. Es así como emergieron doce aspectos de la vida de las *sipas/wayna*: cuerpo, conocimientos y saberes, educación, lo sagrado, cultura quechua, pareja, movilidad, trabajo, familia, comunidad, chacra y migración, siendo los cuatro últimos los articuladores de todos los aspectos. Luego, en discusión con los coinvestigadores, los cuatro aspectos se organizaron en cuatro dimensiones relacionadas entre sí y se caracterizaron las principales tensiones en las que se debaten los *sipas/wayna: ruraspa yachanchiq* ('aprender haciendo'), *runakunapa chawpi rurunpi kawsayqa wak'am* ('la vida es sagrada en el corazón de los runas'), *pachamamapa karunpi* ('lejos de la madre tierra'), y *ama ñuqahina kaychu* ('no seas como yo').

Es relevante mencionar que los distintos elementos que se explican en el capítulo resultaron de la valoración expresada por las y los participantes en relación con su educación, su institución educativa, sus actividades diarias, sus viajes tras la búsqueda de empleos temporales fuera de sus comunidades a tempranas edades, las responsabilidades que asumen, sus aspiraciones para cuando concluyan la educación básica, etc. Pero también tras haberlos observado en el despliegue de conocimientos, habilidades y destrezas realizando tareas de complejidad. Asimismo, se les visitó en sus instituciones educativas cuando expresaron el poco interés que les generaba los temas desarrollados por los docentes y su dificultad para comprenderlos cuando les hablaban en castellano, pues su lengua materna es el quechua. Según Mendoza-Zapata (2022) en las instituciones educativas:

> Es poco lo que alcanza [a] ser contextualizado a sus realidades y muy poco lo que tiene sentido para ellas y ellos. La escuela es una de las instituciones que más reproduce la colonialidad y homogeniza a las y los estudiantes que transitan pasivamente por el sistema, al perseguir el objetivo que se les señala: convertirse en persona con conocimientos apropiados para contribuir a la sociedad. Pero ¿a qué sociedad? (p. 304).

[4] La elaboración de quipus es una práctica del incanato a cargo de expertos para hacer registros contables e históricos empleando cuerdas de diferentes colores, tamaños, grosores y nudos.

No obstante, en el largo caminar con los coinvestigadores y las poblaciones participantes se constata lo importante que es concluir la educación formal para los *sipas/wayna* (escolarizados casi en su totalidad). Es decir, finalizar sigue siendo una aspiración, aunque no necesariamente los conduce al mundo del trabajo remunerado, porque ellas y ellos se crían desde su primer año de vida con la experiencia del trabajo familiar y comunal en las *chacras* para hacer posible la subsistencia. Este constante quehacer les otorga un lugar protagónico dentro de la comunidad, a la vez que los vincula profundamente con la madre tierra, sus ríos y montañas. En el siguiente apartado se expondrán los dilemas que se presentan cuando la educación formal no valoriza la gran cantidad de conocimientos aprendidos en el *ruraspa yachanchiq*.

¿Educación formal o *ruraspa yachanchiq*?

Desde otra perspectiva de las etapas de vida en el mundo andino quechua, se considera el criterio de la edad solo como una referencia, y más bien ellos transitan de una etapa a otra de acuerdo con las habilidades que demuestran en las circunstancias que los rodean.

Rengifo Vásquez (2018) recupera los aportes de María Núñez, una comunera del barrio de Cuchoquesera, comunidad de Quispillacta, Ayacucho, quien grafica las etapas de vida de las personas como si fueran plantas. Una de estas etapas es *sipas/wayna*, caracterizada por un conjunto de atributos (alegría, canto, curiosidad, florecimiento, energía que revitaliza la tierra, cuidado de otros, etc.) y que prepara a las personas para la etapa siguiente de *runa,* una vez que constituyan una nueva unidad familiar en pareja. Desde esta perspectiva, que se inscribe en los escenarios de comunidad, la vida escolar como se imparte en las instituciones educativas de nivel secundaria parece no corresponder o potenciar estos atributos ni valorar los conocimientos que para entonces los *sipas/wayna* han acumulado prácticamente desde que nacieron.

Estos conocimientos tienen sentido y se inscriben en una matriz de los principios de la cultura quechua que Montoya (2010) ha recogido, entre los cuales están los siguientes:

> El concepto del *ayllu* como un conjunto de parientes, quien tiene muchos parientes puede ser considerado como una persona "*apu*", rica, y quien es un huérfano sería un "*wakcha*" o pobre […]. Una ética del trabajo, de la verdad y de la honradez como ideales de las virtudes mayores de las personas […]. El trabajo asociado a la fiesta, sobre todo entre las dos formas diversas de la cooperación: una simple restringida —conocida con el nombre de "*ayni*", ayuda— de un número limitado de personas y de unidades familiares y otra

> simple extendida —"*minka*" o "*minga*"— para el conjunto de individuos y unidades familiares del *ayllu*[…]. La unidad de lo colectivo y lo individual, a partir del primado de lo individual-familiar sobre lo colectivo (pp. 484-485).

Con base en estos principios, es comprensible la crianza de las hijas y los hijos incorporados tempranamente a la vida familiar y comunal que implica laboriosidad, trabajo colectivo y recíproco para hacer producir la tierra. Además, el cuidado del ambiente hace posible que se dinamicen todas las fuerzas naturales y las deidades en un orden natural, donde los seres humanos tienen la gran responsabilidad de mantener la armonía y el equilibrio, para hacer posible la vida.

Las niñas y los niños acompañan a sus madres y padres a todas las actividades en la *chacra,* así como a las fiestas y los rituales, además de participar según sus posibilidades en el cuidado y mantenimiento de la casa y en todo tipo de labores domésticas que se irán diferenciado, según el género, en la medida que se convierten en *sipas/wayna*. No será posible permanecer al margen, y en ese aprender haciendo sus labores van alcanzando mayor complejidad, hasta dominar en edades tempranas conocimientos y tecnologías ancestrales relacionadas con el manejo de las semillas; la observación de los astros; las señales que la naturaleza les ofrecen a través de plantas y animales, como acontecimientos futuros; la elaboración de sus herramientas; la edificación y mantenimiento de sus viviendas; el dominio de plantas para curación de personas y animales; el control de plagas; la administración de los alimentos para las diversas temporadas; el mantenimiento de las fuentes de agua; la crianza de animales; el intercambio y la comercialización de productos; la confección de prendas, entre muchas otras, dependiendo de la tradición de cada comunidad.

Todo este conjunto de conocimientos y tecnologías es escasamente valorado en las aulas de clase de la educación formal y, a pesar de los esfuerzos de la Educación Intercultural Bilingüe, las pedagogías interculturales que facilitarían los diálogos interculturales con los aportes procedentes de las ciencias occidentales aún no se aplican lo suficiente. Este distanciamiento entre la vida cotidiana y la manera en que se gestiona el currículo escolar es una de las razones por la cual las y los estudiantes no alcanzan logros educativos destacados. También explicaría las deserciones, los bajos rendimientos y la poca satisfacción que muestran en sus aulas de clase (Mendoza-Zapata, 2022). Aunque no es lo único, la educación formal proyecta para el futuro una persona capaz de insertarse en el mundo del trabajo, que se ha asumido como remunerado de acuerdo con la tradición laboral. Así, la Ley General de Educación de 2003 indica como uno de sus fines:

> Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento (p. 10).

Tanto esta ley como otros instrumentos del estado referidos a la educación y al sistema educativo se plantean desde una sola perspectiva, la del individuo ciudadano que al transitar por la educación formal contará con los aprendizajes que lo hagan competente para asumir los desafíos de la sociedad cambiante. Pero además tiene otro punto implícito: a mayores grados adquiridos, mayores sus posibilidades de salir adelante y alcanzar sus aspiraciones.

No obstante, no sucederá lo mismo con los *sipas/wayna*. Por más que se esfuercen en la obtención de sus títulos, estos no les darán necesariamente mayores oportunidades para escalar socialmente. Al respecto, Bourdieu y Passeron (1979) ya habían analizado y expuesto, para el caso de las juventudes pobres de Europa central, cómo esos títulos escolares o universitarios son especialmente valorados por lo que denominan *clases populares*, lo cual no exime al sistema escolar de su rol funcional en el ejercicio de la violencia simbólica del Estado sobre estos sectores.

Siguiendo a Quijano (2008), en Latinoamérica, la "raza" es el marcador que organiza las jerarquías sociales y establece un orden social que posiciona a unos en el poder y a otros en la subalternidad. Esto explica lo que se denomina *racismo estructural* en las sociedades actuales. Y es que el mundo que habitamos y que nos habita es articulado por un patrón de poder colonial/moderno y eurocentrado al que Quijano (2014) llama *colonialidad.*

> [Entendida como] uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a la escala social (p. 285).

Una vez instalada la idea de raza como factor de diferenciación y al ser colocados los llamados *indios* igual que la población negra en el último lugar de la clasificación social, se justificaron toda clase de genocidios, crímenes y abusos que son perpetrados hasta hoy. Dichos actos explican por qué los derechos universales no alcanzan a importantes sectores de la población, por ejemplo, el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y *sipas/wayna* o el valor y la legiti-

midad de conocimientos y tecnologías ancestrales en la educación, la economía y la política, entre otros.

Para los *sipas/wayna* que tienen el quechua como primera lengua, sostenerse en la educación secundaria y concluirla es un gran desafío, porque las instituciones educativas no están preparadas para el desarrollo curricular con el adecuado tratamiento del bilingüismo. La pertinencia cultural de lo ofrecido a través de las áreas de estudio es escasa; además de que las exigencias académicas son mayores en este nivel. Esta situación se complejiza cuando sus familias no pueden solventar los costos que implica contar con los recursos para estudiar: textos escolares, dispositivos electrónicos, acceso a internet y otros que las Instituciones Educativas Secundarias no les ofrecen. Eso sin considerar otro conjunto de demandas más elementales como uniforme escolar, calzado, ropa deportiva, fotocopias, cuadernos, libros, materiales para sus trabajos, etc., aunque las instituciones sean públicas y, por ley, gratuitas.[5]

Pese a las limitaciones que pueden encontrar en la educación secundaria, los *sipas/wayna* aspiran a concluir sus estudios secundarios porque han asumido que lo mejor para ellas y ellos es contar con la certificación para acceder a un trabajo que les permita ganar dinero, retrasar la conformación de una nueva unidad familiar e intentar llegar a la educación superior. Sin embargo, también aprecian su educación en familia y comunidad, y reconocen que esa multiplicidad tanto de conocimientos como de tecnologías hacen posible su sustento y los habilita como personas útiles.

Durante la investigación, no se encontró ningún *sipas/wayna* que rechace, desdeñe o subestime lo aprendido al lado de su familia. Al contrario, dan muestras de aprecio y orgullo, lo que se evidencia en la forma en que describen sus comunidades y familias. En 2018, en una de las visitas de campo, se ofrecieron cámaras digitales a los *sipas/wayna* que quisieran fotografiar libremente a sus familias y comunidades en los días posteriores. Cuando llegó el momento, compartieron y presentaron sus fotos que retrataban, paisajes, animales, plantas y a sus familiares en actividades cotidianas. Es así que Néstor (*wayna*) menciona: "Sí, el cerro [montaña] se llama Sauricalla, y también han plantado plantas aquí,… cuando por ejemplo están subiendo sin ofrenda, puede este, el viento así viene y… acá abajo lo puede traer". Verónica (*sipas*) describe lo que hace su abuela: "Está pelando y moliendo uqa-uqa que crece en rocas escarpadas para curar los ojos de sus ovejitas". Jaime (*wayna*) muestra una foto donde se ven dos pequeñas cabras, la suya y la de su hermano menor, que sus padres les han entregado para que las cuiden indicándoles que lo hagan "cómo se cuidan a sí mismos".

[5] Según el Registro Nacional de Instituciones Educativas Interculturales Bilingües (todas públicas y solventadas por el Estado) en las tres regiones de la investigación existen 7644 EIB, de las cuales solo 1.011 son de nivel secundaria. Para mayor información ver https://escale.minedu.gob.pe/registros-eib

No obstante, como se verá en el siguiente apartado, la mayoría aspira a calificarse en el futuro como técnico o profesional siguiendo de alguna manera el proyecto de vida que las instituciones educativas sugieren permanentemente junto con la subvaloración de la vida campesina en la que crecieron en libertad, con protagonismo y gozando del reconocimiento de los suyos.

Experiencias reales: ¿educarse para qué?

En 2018, dentro de una de las actividades de investigación se invitó a las niñas y los niños de las comunidades participantes a que se dibujaran así mismos en el futuro, cuando concluyan la educación secundaria. De los 98 dibujos recopilados, el 90 % de las niñas se dibujó como maestra, enfermera, doctora, ingeniera, y el 10 % lo hizo como cocinera, jardinera o comunera. En el caso de los varones, el 75 % se dibujó como docente, deportista profesional, ingeniero y policía, el otro 25 % se dibujó como tractorista, chofer, carpintero o comunero. Cabe destacar que la mayoría de los que se proyectaron como adultos profesionales o técnicos se dibujaron dentro de la comunidad, aunque sean profesiones que no tienen cabida en pequeñas comunidades agropecuarias, con 100 familias en promedio.

Las niñas, los niños y los *sipas/wayna* saben que para convertirse en profesionales o técnicos tendrán que irse lejos de la comunidad; sin embargo, es una aspiración que comparte la mayoría. Por otro lado, salir de la comunidad no es ajeno a su cotidianidad, con más demandas de consumo para las familias, en especial cuando las hijas y los hijos ingresan al sistema educativo, es común que adultos y *sipas/wayna* salgan de sus comunidades a trabajar esporádicamente en empleos de baja calificación y con pagas exiguas.

Durante la investigación, las sipas comentaban que salían a las capitales de provincia o región para emplearse como cocineras en obras temporales de construcción o de mantenimiento de vías, locales públicos, etc. En otros casos, se ocupaban como ayudantes de cocina en restaurantes y como trabajadoras del hogar. Los *wayna*, por su parte, comentaban haber trabajado como ayudantes en obras de construcción o talleres mecánicos, así como mozos de restaurantes. Asimismo, tanto *sipas* como *wayna* manifestaron haber trabajado como jornaleros en la agricultura y como criadores de animales, actividades en las cuales son ampliamente competentes. Sin embargo, los pagos son mucho menores comparados con lo que perciben los adultos varones (Mendoza-Zapata, 2022).

Iniciarse en la actividad laboral remunerada con tan solo 12 o 13 años en los periodos vacacionales (enero-marzo) no es una novedad. A esas edades nos encontramos con *sipas/wayna* con un amplio conocimiento, experiencia y dominio de tecnologías a través del *ruraspa yachanchiq* en varios campos: agricultura, ganadería, pesca, construcción y mantenimiento de sus viviendas y corrales, labores

domésticas, tejido y confección de prendas, elaboración de herramientas, cuidado de los hermanos menores y adultos mayores, etc. Estas los habilitan para múltiples campos de desempeño laboral pagado. Cabe mencionar que emplearse de forma remunerada a temprana edad no los exime de riesgos, de allí que las madres y los padres procuren vincularlos con las redes familiares que se extienden en las ciudades cada vez que sus hijas e hijos salen de las comunidades.

Es importante destacar que los coinvestigadores procedentes de las comunidades participantes, hoy graduados como educadores interculturales bilingües, atravesaron circunstancias similares a las descritas anteriormente: experiencias laborales tempranas en condiciones de informalidad o incluso de explotación. En sus reflexiones estas experiencias no fueron desdeñables, por el contrario, las valoraron de igual forma que aquellas que les permitieron diversos aprendizajes desde el *ruraspa yachanchiq* en sus vidas seguras y apacibles, en familia y comunidad. Y es que, una vez solos, viviendo en pequeñas habitaciones arrendadas en una ciudad hostil como Lima, pusieron en acción todos sus aprendizajes, pero además los valores y las aptitudes desarrollados en la vida comunal para resistir la discriminación, gestionar sus escasos recursos, resolver dificultades cotidianas, cuidarse y mantenerse saludables.

El trabajo, entendido de manera amplia y extensa como aquella actividad que permite la subsistencia humana, tiene además otros sentidos en los mundos andinos quechuas. Bolin (2018) en un extenso trabajo etnográfico, con una comunidad de pastores en las alturas del Cusco, dice:

> Desde la época incaica, el trabajo ha definido a las personas y les ha otorgado prestigio. Para los pobladores andinos, que esperan encontrar campos feraces y rebaños saludables incluso en el *hanan pacha* —el paraíso andino—, una existencia sin trabajo resulta inconcebible. El trabajo mantiene a los jóvenes ocupados, constituye un reto e inculca un sentimiento de autoestima y responsabilidad (p. 194).

Se puede agregar a lo dicho por Bolin, que los herederos de la cultura quechua rechazan la inactividad, en otras palabras, la vida sin esfuerzo que se condensa en la frase "*ama quella*" ('no seas ocioso').

Cuando se analiza el sentido de la educación para el trabajo, es importante analizar el significado de trabajo con el que crecen las niñas y los niños y que luego es transformado en la trayectoria escolar. Al respecto, Santos et al., (2020) explican que el individuo desde el Occidente, se abstrae de su contexto social, pero para subsistir requiere relaciones económicas reguladas con otros que le permitan contar con dinero para acumular una serie de recursos. Sin embargo, no ocurre lo mismo en la producción del individuo desde las culturas andinas quechuas:

> En cambio, cuando una sociedad no se caracteriza por ese tipo de acumulación, la dependencia y la conciencia de la dependencia de las relaciones de cooperación comunitaria, es mucho más evidente y la ficción de un individuo que se sostiene a sí mismo en sus necesidades vitales, tanto económicas como espirituales, carece de sentido (p. 47).

Sin embargo, la tan anhelada educación jugará un rol determinante en los cambios que vivirán las poblaciones desde la extensión del sistema educativo. Según Contreras (1996), Arguedas en 1966 avizoró lo que sería el impacto cultural que tendría la instrucción como una "nueva colonización":

> Vino en pocas décadas a imponer el idioma castellano y una concepción del mundo apegada al historicismo cristiano. Arguedas advertía el desenlace de un terrible "conflicto entre lo nativo y lo moderno" en dicha población, sin poder todavía ver "cómo se desencadenará el conflicto ni en qué dirección" [...]. La difusión del pensamiento enciclopedista europeo en las realidades feudales de la sierra peruana significó en buena cuenta traer el siglo de las luces a los Andes, una región donde el discurrir histórico resultaba totalmente desincronizado de ese nuevo saber (p. 33).

¿Trayectorias erradas o trayectorias inversas?

Este último apartado expone tres reflexiones para provocar la discusión en los lectores. La primera relacionada con los límites del sistema educativo, la segunda en torno al lugar que tienen los conocimientos y las tecnologías quechuas carentes de "legitimidad" en el sistema educativo peruano, y la última en torno a los entendimientos del mundo del trabajo.

El sistema educativo peruano ha extendido sus servicios ampliamente resarciendo así la deuda social con los pueblos originarios, en especial con lo que se encuentran más alejados de los centros urbanos, los cuales han preservado sus lenguas y culturas. Para ellas y ellos se impulsó la Educación Intercultural Bilingüe, que en la última década ha alcanzado logros importantes. Sin embargo, se orienta hacia los mismos fines: el logro de competencias que permita a los egresados mejores condiciones de vida, su tránsito a la educación superior y el ingreso al mundo del trabajo, para que sean capaces de un ejercicio responsable de su ciudadanía y asuman las responsabilidades que le corresponde en la sociedad nacional.

Para quienes transitan por instituciones educativas localizadas en los ámbitos rurales y periféricos de las ciudades, la calidad del servicio será un impedimento para alcanzar los fines mencionados, además de las condiciones sociales, económicas y políticas del país sumamente desfavorables para las poblaciones originarias y empobrecidas. Estas últimas encarnan la violencia simbólica por ser quienes son.

Una lectura desde la descolonialidad la expone Rengifo Vásquez (2021), cuando sostiene que la educación es un instrumento de la colonización entendida como el traslado violento y compulsivo de una forma de ver y sentir el mundo que se asume universal y verdadera, "que adiestra al colonizado para que acepte la superioridad del colonizador" (p. 63).

Otro elemento para la reflexión relacionado con el anterior tiene que ver con el lugar de los conocimientos, las tecnologías y las prácticas de los pueblos indígenas, sin cabida en la educación formal porque se pondera el conjunto de conocimientos considerados adecuados, necesarios y pertinentes para la vida de los jóvenes y el desarrollo de la sociedad. Estos conocimientos atravesados por las escuelas del pensamiento occidental aparecen fragmentados en los currículos escolares y son desarrollados desde áreas por niveles de aprendizaje.

La estructura del sistema educativo formal confronta otras maneras de vivir la vida y de aprender de los pueblos originarios. Al respecto, Guerrero (2010) dirá que

> La visión fragmentadora de occidente niega la dimensión holística y sistémica que es propia del orden cósmico de la vida, en la que nada se encuentra desarticulado, todo está interrelacionado; visión que está presente en otras culturas que buscan entender la totalidad, en la interrelación de las partes con el todo y de este con las partes (p. 228).

En relación con lo anterior, nos encontramos con otras etapas de vida que desde los mundos quechuas se delimitan por las capacidades demostradas en la práctica, sin que eso impida a las niñas, los niños o los *sipas/wayna* asumir responsabilidades que pueden apreciarse propias de los adultos. En otras palabras, la experiencia de vida familiar y comunal hace posible que niñas, niños y *sipas/wayna* evadan los roles que el sistema escolar impone como propios de su edad: estudiar, jugar y descansar, lo que los aleja de la vida productiva, compartida en familia y comunidad. Progresivamente, los *sipas/wayna* asumen que ese alejamiento será definitivo cuando concluyan la secundaria, porque deberán salir de sus pueblos si quieren acceder a la educación superior y trabajar en las urbes ejerciendo la profesión soñada y con remuneración.

En este punto, son clave los aportes de Bourdieu recogidos por Germaná (1999), cuando explica cómo la violencia simbólica ejercida por la clase dominante que impone la cultura se valdrá de la legitimidad como un patrón de jerarquía para la clasificación de los sujetos y a la vez como condición para su integración en la sociedad a través de nombres, títulos, diplomas y puestos. Para las poblaciones dominadas, en este caso las *sipas/wayna* y sus culturas se asumirán en la práctica como subculturas sin cabida en la sociedad nacional, si bien eso no anula la ilusión de integrarse a cualquier costo a esa sociedad nacional.

El tercer elemento tiene que ver con los entendimientos del mundo del trabajo, cuando se confronta lo asumido hegemónicamente y las maneras de entenderlo desde la cosmovisión quechua. Para sus habitantes, el trabajo es fundamentalmente un quehacer colectivo y es asumido como indispensable para la vida. Además, les permite socializar, formarse e incorporarse desde edades tempranas como miembros activos. Si bien esta es la fuente principal de subsistencia, es insuficiente para adquirir una serie de productos incorporados en las familias quechuas como necesidades: alimentos procesados, prendas de vestir, equipos, artefactos eléctricos, herramientas, útiles escolares, etcétera.

Con una mayor penetración del modelo neoliberal, las demandas de consumo son cada vez mayores y explican la movilización de *sipas/wayna* hacia las ciudades (cada vez a edades más tempranas) en búsqueda de ingresos para adquirir lo que consideran necesario, principalmente los gastos que demandan la educación básica. Paradójicamente, niñas, niños y *sipas/wayna* participan activamente en la agricultura familiar, un trabajo realizado por 2.2 millones de pequeños y medianos agricultores que preservan y desarrollan la biodiversidad, proveyendo el 80 % de los alimentos que consume la población de Perú.[6]

Con base en los mandatos sociales, los proyectos de vida prestados y sembrados desde la educación formal y los medios de comunicación atrapan a los *sipas/wayna* en el "mito del progreso" (Zaid, 2016). A partir de ello se asume que toda innovación favorecerá sus vidas y que esta solo se encuentra en la educación formal básica y superior. Sería una explicación comprensible si nos ubicamos en estos territorios colonizados y colonializados en los cuales la tradición judeocristiana y la llamada modernidad, instalada por los invasores, establecieron un proyecto de vida unidireccional y homogeneizador, que es viable para unos e inviable para otros.

En ese sentido, son otras las interrelaciones entre educación y trabajo, y otras las trayectorias de los *sipas/wayna*, quienes tienden a dejar fuera una cultura educativa, así como la valoración del trabajo agropecuario y doméstico como fuentes para la subsistencia de las familias, con el fin de ir tras una promesa que el sistema educativo es incapaz de cumplir.

[6] Para mayor información ver Gobernanza de la Tierra: https://gobernanzadelatierra.org.pe/service/agricultura-familiar/

Referencias

Bolin, I. (2018). *Creciendo en una cultura de respeto: la crianza de los niños en la sierra peruana.* Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo xx*. Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R., Amat y León, L. y Oré, S. (2019). Itinerarios de la educación privada en el Perú. *Educação & Sociedade*, *40*(e0192469). https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019192469

Cussiánovich, A. (2013). *El derecho a la participación de JANN: metodologías y prácticas para la formación de educadores Alejandro* [Seminario]. I seminario interamericano sobre el derecho a la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes: metodologías y prácticas para la formación de educadores.

Germaná, C. (1999). Pierre Bourdieu: la sociología del poder y la violencia simbólica. *Revista de Sociología, 11*(12).

Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida, miradas otras desde el Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser.* Abya Yala; Universidad Politécnica Salesiana.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Resultados de los Censos Nacionales 2017; XII de Población y VII de Vivienda.*

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *Perú: Indicadores de Educación por Departamento 2012-2022*.

Jopen, G., Gómez, W. y Olivera, H. (2014). *Sistema Educativo Peruano: balance y agenda pendiente*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mendoza-Zapata, R. (2018). Los pueblos originarios y su derecho a la educación. *Revista Sílex, 8*(1), 159-170. https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SILEX-Vol-8-1.pdf

Mendoza-Zapata, R. (2022). *Sipas/wayna. Ser "joven" quechua en el Perú.* Universidad de Ciencias y Humanidades.

Ministerio de Educación. (2016). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5960

Montoya, R. (2010). *Porvenir de la cultura quechua en Perú. Desde Lima, Villa El Salvador y Puquio*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Portocarrero, F. (2014). "Bestias frágiles aunque tenaces": el incierto futuro de la educación superior en el Perú. *Blanco y Negro, 5*(2). https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/11386

Quijano, A. (2008). Reabrir cuestiones que parecían resueltas. Una conversación con Aníbal Quijano. *Hueso Húmero* (51), 3-17.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En D. Assis Clímaco (Ed.) *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rengifo Vásquez, G. (2018). Perspectivas culturales sobre la juventud. El caso de la comunidad de Quispillacta, Ayacucho. *Revista Sílex, 8*(1), 171-178. https://www.uarm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/SILEX-Vol-8-1.pdf

Rengifo Vásquez, G. (2021). Notas para una acción necesaria en el camino del buen vivir (*allin kawsay*) andino-amazónico. Para descolonizar la educación. *Tarea* (102), 62-67.

Santos, J., Mejía Huamán, M. y Durante, S. G. (2020). Dos conceptos andinos para pensar la sociedad contemporánea: *wakcha/qhapaq*, o ¿por qué no existe la palabra "pobre" en quechua? *Papeles de Trabajo* (40), 35-50. https://doi.org/10.35305/revista.v0i40.177

Zaid, G. (2016). *Cronología del progreso*. Penguin Random House.

Zegarra, E. y Vásquez, Y. (2023). *Agricultura familiar en tiempos de crisis en Perú: diagnóstico y recomendaciones*. Oxfam.

Normas jurídicas

Ley 28044. Ley General de Educación de 2003 (Perú). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf?v=1607376440

Decreto Legislativo n.º 882. Ley de Promoción de la Inversión en la Educación de 1996 (Perú). https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00882.pdf

Decreto Supremo n.º 017-2011-ED. Crean el Programa Nacional Beca 18 de 2011 (Perú). https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118242-017-2011-ed

Resolución Directoral n.º 216-2013-MINEDU-OBEC-PRONABEC. Programa Nacional de Becas (Perú).

Resolución Ministerial n.º 0246-2012-ED. Constituyen la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe-CONEIB (Perú). https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/166930-0246-2012-ed

Aspiraciones y transiciones educativas y laborales de estudiantes chilenos de educación media técnico-profesional: análisis comparado de las experiencias de Antofagasta y Valparaíso

María José Valdebenito*
Leandro Sepúlveda**

Resumen

En Chile, la educación media técnico-profesional (EMTP) es preponderante en el sistema escolar. Sin embargo, ciertos fenómenos, como las transformaciones en las dinámicas productivas y laborales, el aumento de las aspiraciones juveniles y una mayor demanda por las credenciales educativas, han complejizado las relaciones entre la educación y el trabajo. Entre las mayores dificultades destacan la poca capacidad de la EMTP de sintonizar y dar respuesta a los requerimientos socioproductivos, su ambigüedad estratégica curricular y la problemática de desarticulación de sus políticas y actores en el ámbito nacional, regional y local. Esta investigación analiza cómo distintas estructuras de oportunidad ejercen un efecto en las transiciones educativas laborales de los jóvenes egresados de la EMTP pertenecientes a las comunas de Antofagasta y Valparaíso.

El estudio consideró una estrategia metodológica que incluye el análisis de datos secundarios y primarios. Se estructuró en torno al análisis de los discursos, las normativas, las experiencias y las prácticas presentes en los territorios. Asimismo, se analizan datos asociados a sus dinámicas económicas, mercados laborales, oferta y demanda educativa (nivel secundario y terciario) y los soportes a las transiciones educativas territorialmente. Junto a este análisis, se levantó información propia de carácter cuantitativo de 628 jóvenes, con el objetivo de profundizar en las complejidades que presentan en sus transiciones educativas y laborales.

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Política y Gobierno por Flacso. Socióloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. mavaldeb@uahurtado.cl / https://orcid.org/0000-0002-9231-188X

** Doctor en Estudios de las Sociedades Latinoamericanas por la Universidad ARCIS. Antropólogo social por la Universidad de Chile. Es director del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. lesepulv@uahurtado.cl / https://orcid.org/0000-0001-9173-7275

Palabras clave

Educación media técnico-profesional (EMTP), transiciones educativas, mercados laborales.

Introducción

La educación media técnico-profesional (EMTP) es una modalidad formativa relevante en el sistema escolar chileno, pues alcanza hoy una cobertura del 35.6 % de los egresados de la educación secundaria. Si bien la participación en ella ha decrecido en los últimos años, sigue siendo importante, principalmente para los segmentos más vulnerables del país. El 79 % de los jóvenes del quintil de más bajo ingreso económico estudia en la EMTP (Centro de Estudios Mineduc, 2020). Esto ha permitido elevar los niveles educativos del conjunto de la población, con lo que la EMTP cumple un rol promotor de redistribución y movilidad social para el país (Bogliaccini y Madariaga, 2018).

En la última década, la EMTP ha experimentado importantes cambios en sus dinámicas. Los indicadores reportan que en diez años (2008-2018) el ingreso inmediato a la educación superior de sus egresados después de finalizada su enseñanza media se incrementó en casi 30 puntos porcentuales (Centro de Estudios Mineduc, 2020). En correlato, su participación laboral sigue siendo mayor que la de los jóvenes egresados del mismo nivel socioeconómico de la modalidad científico-humanista (Larrañaga et al., 2014); sin embargo, los recorridos posegreso tienden a ser fallidos (Farías y Sevilla, 2015; Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Con base en esta evidencia, se advirtió la necesidad de profundizar en la comprensión de aquellos obstáculos que limitan las posibilidades de progresión educativa y laboral de este segmento de estudiantes. Al respecto, se ha demostrado que, aunque la mayor complejidad de los recorridos respondería a las condicionantes estructurales asociadas a su mayor vulnerabilidad, existirían otros factores que los limitan. Entre ellos destacan la ambigüedad estratégica curricular de la EMTP (Sepúlveda et al., 2020); la desarticulación de políticas y actores en el ámbito nacional, regional y local (Valdebenito, 2019); y la inexistencia de políticas consistentes de aprendizaje a lo largo de la vida (Bogliaccini y Madariaga, 2018).

Sumado a las variables institucionales, la EMTP también se ve expuesta a factores externos relevantes, como las dinámicas laborales de los sectores socioproductivos con los que se vincula. Particularmente, en el caso chileno, las transformaciones de los mercados laborales han estado marcadas por la inestabilidad laboral, la polifuncionalidad y la desaparición de una carrera laboral estable y tradicional (Didier, 2015). La alta segmentación del mercado laboral chileno —un

grupo minoritario de empleos de alta calificación y buenas condiciones de trabajo, y otro mayoritariamente precario con bajas condiciones de empleo— demarca un escenario de gran heterogeneidad y fragmentación (Everaere, 1999). A ello, se suma el fenómeno de sobrecalificación a la que los jóvenes egresados de la educación técnica se ven más expuestos (Castro, 2019).

La complejidad de estos fenómenos ha implicado que los jóvenes de la EMTP se encuentren impelidos a desplegar estrategias individuales específicas para enfrentar los desafíos de integración sociolaboral. Aunque la relevancia de la agencia personal en el enfrentamiento de los desafíos de la transición escuela-trabajo no es exclusivo de los jóvenes que cursan la educación técnico-profesional, sí adquiere un valor significativo, dados los distintos obstáculos a los que se enfrentan (Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Cabe señalar que las dinámicas específicas alusivas a los marcos institucionales, así como la relación entre educación y trabajo reseñadas tienen expresiones particulares en los espacios territoriales. Las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, sus procesos de transición y sus aspiraciones están estrechamente vinculadas con la forma en que se encuentran gobernadas en sus distintos niveles (macro, meso, micro e individual). Es decir, se vinculan con la forma en la que las instituciones escolares y sectoriales del ámbito local —activa o pasivamente— conceptualizan y organizan las trayectorias y transiciones (Dale et al., 2016). Reconociendo este fenómeno, es necesario desentrañar los modos, los mecanismos, las regulaciones, la interacción y los discursos específicos de los actores. Así pues, se requiere comprender cómo los imaginarios dominantes, las orientaciones de los actores, las regulaciones, así como las prácticas y las interacciones inciden en las aspiraciones de los jóvenes de la EMTP, desde una perspectiva que permita denotar las particularidades.

A partir de lo anterior, este capítulo se ha propuesto conocer las aspiraciones y transiciones posegreso de quienes se gradúan de la EMTP en dos territorios chilenos distintos, para comprender cómo las transiciones se ven incrustadas en estructuras de oportunidad. Específicamente, el análisis se centrará en las comunas de Antofagasta y Valparaíso, cuyos contextos culturales, sociales, económicos y laborales difieren. Su descripción y análisis permitirá reconocer los patrones de reproducción de inequidad social que podrían estar operando de manera diferenciada en estos contextos concretos.

Perspectiva analítica

Algunos estudios en ciencias sociales (Roberts, 1968; Furlong y Cartmel, 1997; Hodkinson y Sparkes, 1997) han puesto de manifiesto que, en un escenario de individualización, las decisiones y las trayectorias juveniles se ven afectadas por factores estructurales, factores subjetivos —asociados a las experiencias biográ-

ficas— y determinantes institucionales que abren marcos de posibilidad para el presente y el futuro de los jóvenes (Atkins, 2017). La noción de *estructuras de oportunidades* representa aquellas circunstancias existentes, vinculadas con lo estructural e institucional, que varían entre territorios e inciden en lo que es deseable y lo que es posible. Estas están influenciadas por la estructura macroeconómica, las presiones y el *ethos* local, que generan un impacto significativo en los horizontes de acción específicos del ámbito territorial, y que abren, cierran y, en definitiva, influyen en la forma en que los individuos piensan y actúan (Rinne et al., 2020).

Los análisis de gobernanza de las trayectorias educativas y laborales, abocados a estudiar las estructuras de oportunidades escolares (normas, reglas, instituciones, convenciones, prácticas y discursos), se centran en tres dimensiones específicas. En primer lugar, en el acceso a la educación y al trabajo; en segundo término, en los soportes desplegados para la toma de decisiones de los jóvenes y, por último, en la influencia en los significados y las representaciones respecto de la educación y el trabajo presentes en los entornos cercanos a los estudiantes (Walther et al., 2016).

El primer eje de *acceso* remite a los mecanismos de inclusión-exclusión que operan en los establecimientos educativos y en los discursos hegemónicos de excelencia que circulan entre sus actores (Stauber et al., 2016). Investigaciones como las de Riegel (2012) sostienen que, en espacios en que la noción de *competencia* detenta privilegios discursivos, se tendería a reproducir discursos de individualización, de personificación e incluso de psicologización en torno a las transiciones (Stauber et al., 2016). En Chile, si bien no hay estudios que recojan resultados de este tipo, existen evidencias que cuestionan los modelos discursivos que se movilizan en torno a la emtp. Los discursos predominantes que posicionan esta modalidad como una alternativa de bajo prestigio a la que acceden jóvenes de menores capitales y desempeños escolares inferiores afecta de manera negativa la forma en que sus estudiantes y egresados representan al sistema educativo en Chile y sus propias oportunidades futuras (Montecinos, 2019; Valdebenito, 2020).

A lo largo de la vida, tanto las alternativas de acceso a los empleos como las oportunidades de ingreso a estudios superiores y de formación también tienen una gran influencia (Furlong et al., 2018). En el caso de la educación técnico-profesional, esta accesibilidad está fuertemente vinculada tanto con el rol de los establecimientos educativos como con sus agentes educativos, con el Estado y con las empresas involucradas en los procesos formativos (Cedefop, 2014) y, en especial, con la articulación entre ellos. En Chile, los diagnósticos como los realizados por Sevilla (2017) y Didier (2018) muestran que la articulación entre sistemas educativos —incluso entre los niveles secundario y terciario— presenta dificultades al momento de favorecer las transiciones de un sistema a otro y potenciar las trayectorias de los estudiantes egresados de la educación media técnico-profe-

sional. En correspondencia con estos hallazgos, algunos estudios locales en Chile advierten que no solo se trataría de complejidades de articulación entre actores, sino de problemas de gobernanza que se traducen en una desintegración de las políticas intersectoriales (educación-trabajo-economía) y en una "desinstitucionalización" de los vínculos entre el sistema educativo y productivo, así como los subsistemas implicados (Valdebenito, 2019).

El segundo eje, vinculado con los *soportes*, establece que mediante la activación de distintas acciones es posible que los jóvenes desarrollen capacidades para encarar situaciones de incertidumbre y tensión, como el proceso de las transiciones de la escuela al trabajo o de la escuela a la formación postsecundaria. A través de distintos soportes, se pueden proveer recursos o herramientas sociales, culturales, académicas y emocionales vinculadas con los entornos de los jóvenes que los habiliten para desarrollarse y responder a los desafíos a los que se enfrentan (Felczak y Julkunen, 2016). De acuerdo con los estudios de Hart (2013), existirían variables familiares y escolares que impactarían positivamente en la capacidad para aspirar y activar la capacidad de agencia. Esta autora reconoce que entre los factores familiares más importantes destacan no solo los capitales económicos y culturales, sino también el conocimiento específico de los padres y las madres respecto del entorno educativo y laboral, el tipo de interacciones que estos establecen con los jóvenes para apoyarlos en sus procesos decisionales, así como el soporte práctico y emocional que ofrecen en estas instancias.

Respecto a los establecimientos educativos, Hart (2013) explica que la importancia o el valor otorgado al bienestar, a las políticas inclusivas y a los soportes específicos de orientación vocacional, constituyen los principales factores que inciden en el desarrollo de la capacidad para aspirar y activar la agencia. El peso que tiene la escuela ha sido apoyado por diversos autores como McDonough (1997), Tarabini e Ingram (2018), poniéndose de manifiesto que en las elecciones vocacionales y las aspiraciones interactúan distintos agentes, en especial educativos, que ejercen un poder simbólico. Ahora, al dar cuenta de las dinámicas escolares de soporte vocacional, estudios como el de Delany (1991) han demostrado que su desarrollo es complejo. En el caso chileno, las evidencias muestran que existen capacidades débiles para integrar, sistematizar y distribuir información relevante para la toma de decisiones por parte de los estudiantes en los establecimientos educativos (Lagos y Palacios, 2008).

El tercer eje se relaciona con los *significados y las representaciones* en torno al valor de la educación y su vinculación con las oportunidades laborales y de movilidad social. Desde el enfoque de la gobernanza de las trayectorias, la educación adquiere un valor que no solo se vincula con las demandas sociales, sino también con los retornos asociados y con la relevancia emocional, financiera y cultural que los distintos grupos y experiencias de socialización le puedan asignar. La relevan-

cia de la educación, desde esta perspectiva, se ve influenciada no solo por el nivel de importancia que los jóvenes le asignen, sino también por las posibilidades objetivas de logro (Walther, 2009). De acuerdo con esta visión, el valor simbólico de la educación varía entre los territorios y las instituciones, pues existirían diferencias en las percepciones de los capitales culturales, sociales y económicos atribuidos (McDowell et al., 2016).

En el mismo sentido, quien(es) transmite(n) estas representaciones, cómo lo hacen y cómo se negocian dichos imaginarios, conforman ámbitos relevantes al momento de analizar la configuración de las aspiraciones, las decisiones y los recorridos posegreso. Estas representaciones no solo se transmiten en el aprendizaje y en las prácticas pedagógicas, también se movilizan a través del currículum oculto de los establecimientos educativos, las relaciones entre pares y el valor asignado por los padres, las madres y los apoderados. Asimismo, estas concepciones dependen, al mismo tiempo, de las oportunidades y motivaciones presentes, de las experiencias del pasado, y, sustancialmente, de las expectativas y los planes futuros (Du Bois- Reymond, 1998; Grytnes, 2011).

En el caso de la educación técnica, el valor asignado a cuestiones como el desarrollo de los conocimientos técnicos (específicos), las habilidades de carácter transversal, la legitimidad de la educación superior, el aprendizaje a lo largo de la vida y las inserciones laborales tempranas pueden variar según las oportunidades de realización objetiva existentes en ciertos territorios.

Aproximación metodológica

El énfasis indagatorio se centra en el análisis de distintas estructuras de oportunidad y su efecto en la configuración de las aspiraciones y las transiciones educativas y laborales de los jóvenes de la EMTP. La investigación se desarrolló en dos territoriales chilenos, a saber, la comuna de Antofagasta y la de Valparaíso. Estos territorios presentan características distintas respecto de sus dinámicas productivas, sus particularidades culturales y sus dinámicas de articulación de actores. Para profundizar en la influencia de estos factores, en primer lugar, se analizaron datos secundarios relativos a sus mercados laborales, así como su oferta y demanda educativa (nivel secundario y terciario). Para ello, se revisaron estadísticas del Ministerio de Educación, datos de empleo nacional del Instituto Nacional de Estadísticas, así como otros organismos públicos y privados.

Para focalizar el análisis, en cada territorio se profundizó en sectores productivos de relevancia: el sector minero en el caso de Antofagasta y el sector portuario en Valparaíso. Asociados a cada uno de ellos, se examinaron indicadores estadísticos provistos por los observatorios laborales regionales y estudios descriptivos de demanda laboral en cada sector, los que informan sobre las dinámicas educa-

tivo-laborales y la participación de los jóvenes (véase sección "Antecedentes de las estructuras de oportunidad").

Junto a los indicadores señalados, se añadieron datos primarios de seis establecimientos de educación técnico-profesional (tres en cada región). Estos datos de carácter cuantitativo y cualitativo se abocan a caracterizar los discursos predominantes en torno a la EMTP, los soportes, las aspiraciones y las transiciones juveniles en el ámbito territorial. Los datos fueron capturados en 2022 y 2023, en el marco del proyecto Fondecyt 11220676. Dado que se buscó analizar el carácter dinámico de los procesos y la influencia de los factores a lo largo del tiempo, el estudio consideró una perspectiva longitudinal, con lo que se abarcaron dos mediciones.

Por lo anterior, se muestran datos cuantitativos y cualitativos correspondientes a la experiencia en el primer y segundo año de formación diferenciada de una cohorte (experiencias educativas de 2022 y 2023). Por último, para complementar estas indagaciones, se agregó información cualitativa de las experiencias posegreso de otra cohorte egresada en 2022. En total, la muestra alcanzada fue de 238 estudiantes en Antofagasta y 390 en Valparaíso. La muestra cualitativa fue de 12 entrevistas en total.

Hallazgos y evidencias: antecedentes de las estructuras de oportunidades

La comuna de Antofagasta, ubicada en el norte de Chile, es la sexta ciudad más grande de este país. Tiene una población cercana a las 388 000 personas y la proporción de la población juvenil es de 23 %. Posee los mayores índices de desarrollo económico del país y es la primera en costo de vida. La preminencia del sector minero de explotación de cobre y su consecuente efecto en los otros sectores económicos, como el comercio, las industrias manufactureras y el transporte, el almacenamiento, las comunicaciones y la construcción, contribuyen a alcanzar altos índices de ocupación y bajos de cesantía. Esto ha incidido en un alto flujo migratorio a la región, tanto de chilenos como de ciudadanos extranjeros, con lo que se ha incrementado la competitividad local por los puestos de trabajo.

Ahora, a pesar de ser territorio activo económicamente, según las cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2021), la participación laboral de los jóvenes entre 18 y 29 años muestra una cifra similar a la del resto del país. La minería, producto del incremento de las barreras de acceso, tiene una participación juvenil notoriamente baja. La posesión de un título técnico-profesional y otras certificaciones específicas que operan como la base mínima de entrada influyen en la reducida proporción de jóvenes en el sector. Los trabajadores, principalmente de sexo masculino, tienen una edad promedio de 44 años y solo el 2 % de ellos tiene

menos de 24 años (CCM, 2017). Se debe destacar también que la minería se caracteriza por un sistema de turnos y por la lejanía de las faenas mineras de la ciudad de Antofagasta (la más cercana está a 60 km).

La estructuración de las dinámicas educativas también presenta particularidades. Llama la atención que existiendo una alta demanda de educación media técnico-profesional dentro de la minería, en la comuna de Antofagasta solo un grupo minoritario de jóvenes de la EMTP participa en especialidades técnicas que se relacionan de manera directa con las demandas socioproductivas mineras. Los análisis de datos secundarios, desarrollados en el marco del proyecto Fondecyt 11662606, muestran que la mitad de los egresados de la EMTP lo hace solo en dos sectores productivos, siendo el área principal la administración. Este dato nos reporta una gran concentración educativa que se origina de las políticas internas de estructuración de la oferta (oferta inorgánica, que no responde a los desafíos territoriales). Por su parte, los análisis de la educación superior exponen que, en Antofagasta, aunque existe una alta demanda por una educación superior (62.7 % de los jóvenes de EMTP ingresa al segundo año a la educación superior); la diversificación de su oferta es baja si se le compara con las principales urbes en el ámbito nacional. Esto confirma que Antofagasta puede ser catalogado como un territorio con alternativas de estudio limitadas en términos de oferta.

En relación con las dinámicas sociales, estudios como los de Stefoni et al. (2021) exponen que Antofagasta, a pesar de ser un escenario de crecimiento sostenido, detenta una visión negativa de las condiciones de vida por parte de su población. Los costos vinculados con una economía extractivista han disminuido las posibilidades de bienestar social. Se observan altos niveles de conflictividad social, producto de las condiciones precarizadas y desprotegidas que experimenta la población migrante presente en la zona. Asimismo, las condiciones de salud de su población (altos índices de cáncer en la región), así como el paisaje natural y social de la ciudad, se han visto degradados. Como señalan las autoras, esto ha provocado que Antofagasta se haya transformado en un lugar poco atractivo para residir de manera habitual.

Por otra parte, Valparaíso es una ciudad que se encuentra en el centro de Chile a aproximadamente 120 km de la capital, Santiago de Chile. Está reconocida como patrimonio de la humanidad por la UNESCO y se caracteriza por ser un polo de desarrollo cultural y universitario.

Su población es inferior que la comuna de Antofagasta (295 000) y la proporcionalidad de la población joven (15 y 29 años) es similar. Presenta tasas de ocupación y cesantía cercanos al total nacional y su tasa de ocupación juvenil es equivalente a los datos reportados por Antofagasta, alcanzando cifras que rondan el 35 % en la población entre 15 y 29 años (INE, 2020).

Aunque el turismo se asocia a un sector predominante, los sectores económicos más importantes en el ámbito regional son el comercio, la construcción y el sector de almacenamiento y transportes. Las actividades portuarias son de gran importancia para la comuna, pues ahí se emplaza el puerto de Valparaíso, que corresponde al segundo puerto con mayor movimiento de carga nacional. Los trabajadores portuarios se caracterizan por detentar una calificación inferior que la minería. Los técnicos superiores y los profesionales representan solo el 17 %. Los salarios del sector son menores a los de la minería, pero tiene un promedio superior al total nacional. Este sector también está masculinizado y su edad promedio es cercana a la de la minería: 42 años (Camport, 2021). Cabe señalar que el sector se caracteriza por el sistema de turnos y la existencia de empleos estacionales.

Según los datos reportados por análisis propios, la educación media técnico-profesional comunal está más diversificada que en Antofagasta. En Valparaíso la distribución de los sectores de especialidad no se concentra en dos sectores como en la comuna del norte. El 54 % de los estudiantes de la EMTP se distribuyen con proporcionalidad entre cinco áreas: metalmecánica, administración, alimentación, eléctrica y marítima. Aunque la participación de los jóvenes de la EMTP en educación superior es menor que en Antofagasta (50.6 % al segundo año de egreso, es decir 12 puntos porcentuales menos) la oferta educativa es mayor. En correspondencia con su importancia como capital universitaria, las casas y los programas de estudios casi duplican la oferta existente en la ciudad del norte.

En relación con su configuración socioeconómica, la ciudad de Valparaíso si bien posee una distribución desigual entre los salarios de los trabajadores de más altos ingresos y los de menores ingresos, se ha observado un crecimiento de los segmentos medios-altos (dirigentes y trabajadores medios). Esta situación permite sostener que las tendencias de polarización social no han seguido los patrones de desigualdad que se observan en otros territorios del país, como el caso de Antofagasta (Carroza y Valenzuela, 2010).

Discursos y experiencias juveniles

A continuación, se analizan las percepciones y las experiencias de los y las jóvenes en los territorios de Antofagasta y Valparaíso respecto de su inserción laboral, formación técnico-profesional y expectativas de futuro. A través de relatos y evidencias cuantitativas, se explora cómo los discursos escolares, familiares y sociales influyen en sus decisiones y aspiraciones, siendo posible comprender las complejidades y oportunidades que enfrentan los jóvenes en estos entornos.

Representaciones asociadas a la EMTP y su vínculo con las aspiraciones de futuro

Los discursos de los jóvenes demuestran que la EMTP más que ser vista como una formación terminal que permite la inserción y el ascenso al mundo laboral, se visualiza como un instrumento o soporte alternativo que permite enfrentar las vicisitudes del futuro (Valdebenito, 2020). Este panorama está anclado en las significaciones que hay sobre las nuevas demandas educativas requeridas para una integración laboral plena.

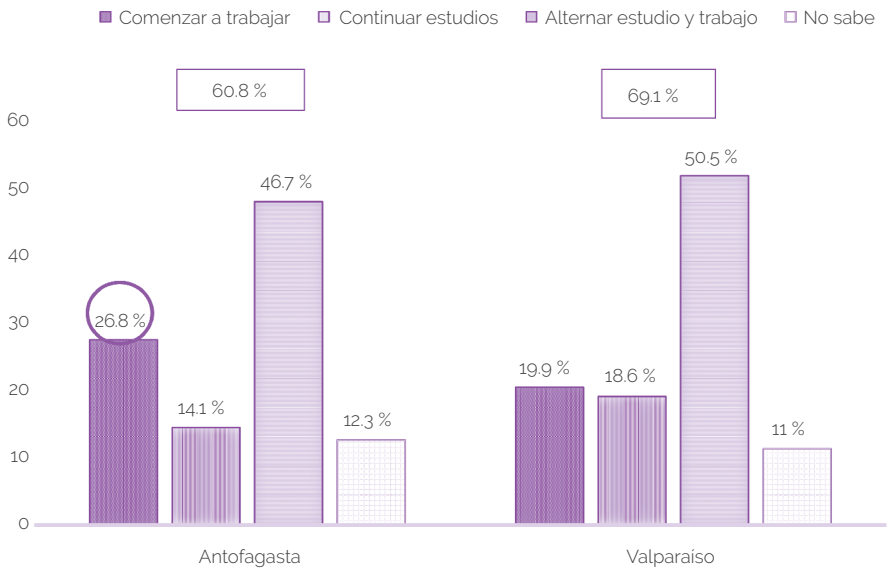
La indagación cualitativa confirma que en ambos territorios la EMTP es percibida como un movilizador destinado a otorgar seguridad, mas no como una herramienta que conduce a la realización laboral. Ante tal perspectiva, se puede decir que el paso por la EMTP se asimila más como una estrategia individual que permite "tener algo (alternativo) para sostenerse en el futuro".

> Un técnico va a encontrar pega más rápido que uno que salió de humanista científico. Me refiero a que yo puedo salir y trabajar al tiro en algo que te da un mínimo, mientras que los que están en humanista pueden trabajar, no sé, solo de empaque (E8: hombre, Valparaíso, área portuaria).
>
> [***]
>
> Quiero afirmarme de algo cuando yo salga de cuarto medio. Si no me va bien en la PSU [Prueba de Selección Universitaria] por lo menos tengo algo con qué seguir trabajando (E1: mujer, Antofagasta, área industrial).

Ahora, los datos cuantitativos expresan que si bien la mayoría de los estudiantes que se encuentran en la etapa inicial de la formación diferenciada (primer año) tiene como expectativa la continuación de estudios superiores (ya sea de manera exclusiva o alternando estudio y trabajo), hay segmentos que aún le asignan un potencial laboral. Ambos territorios tienen estudiantes con esta aspiración inicial, pero su prevalencia no es igual. Como se observa en la figura 1, en Antofagasta, a diferencia de Valparaíso, hay una proporción mayor de jóvenes que, al aproximarse por primera vez a la EMTP, tiene la expectativa de integrarse al mundo laboral de manera temprana. Si bien esta divergencia no es profunda y es transitoria,[1] demuestra que las expectativas de los jóvenes no están separadas de los principales imaginarios con los que se representa a ambas ciudades. Antofagasta es vista como un espacio que abre oportunidades laborales mientras que Valparaíso se ve como una ciudad universitaria.

[1] Los jóvenes de Antofagasta tienen las tasas de participación en educación superior más altas del país (Análisis propios datos SIES, 2023).

Figura 1. Expectativas posegreso de jóvenes de primer año EMTP (distribución %). Comparación comunal



Fuente: encuesta 1, proyecto Fondecyt 11220676 (2022).

La configuración de las representaciones en torno a las oportunidades: el peso de los actores

Los imaginarios que se modelan en las estructuras de oportunidad y que afectan las elecciones juveniles circulan principalmente en los entornos más significativos de los jóvenes: la escuela y la familia. En el ámbito escolar, especialmente en los procesos de inmersión a las especialidades, se construyen sentidos específicos sobre la relación educación-trabajo y el rol de la EMTP en ese vínculo. Como muestran los relatos, para los jóvenes de Antofagasta el discurso que se transmite con más fuerza en el ámbito escolar es el que posiciona a la EMTP como una formación que cumple la función social de incrementar las oportunidades laborales; es decir, se ensalza el valor tradicional de este tipo de educación. Por su parte, en Valparaíso, los jóvenes reconocen que los discursos escolares predominantes posicionan a la EMTP como una formación que no se restringe a un único fin, sino que deja abiertas alternativas para la consecución de rutas diversas.

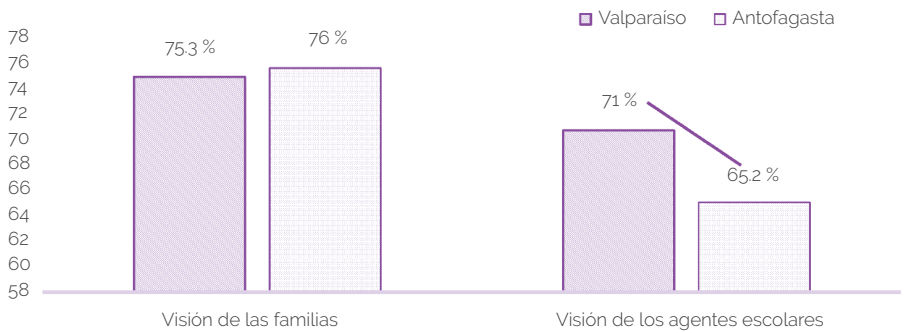
> Siempre los profesores hablan [de] que uno termina su especialidad y puede salir a trabajar. Por eso al principio muy pocos de mi curso querían seguir estudiando (E3: mujer, Antofagasta, área industrial).
>
> [***]
>
> Acá te hablan y te dan muchas oportunidades. Si queremos trabajar o estudiar en algún lado, buscan la forma de que logres estar donde quieres estar. Hay muchos preuniversitarios, muchos propedéuticos (E5: hombre, Valparaíso, área industrial).

Cabe señalar que los imaginarios que movilizan los agentes escolares no siempre coinciden con la visión que van transmitiendo las familias durante el transcurso del proceso formativo. Como se observa en el relato de una estudiante de Antofagasta, se producen visiones contrapuestas respecto del valor de la EMTP en los mercados laborales. Los padres y las madres, posiblemente conscientes de las complejidades de la inserción laboral juvenil, previenen más sobre los efectos de la devaluación de las credenciales educativas. En estos procesos de reconocimiento del entorno, los jóvenes se enfrentan a una reflexión individual destinada a integrar lo deseable en el ámbito familiar y escolar, así como en el autorreconocimiento de lo anhelado y lo posible.

> [Respecto de un padre que trabaja en sector minero]. Mi papá empezó a sentarme en la mesa, a decirme que yo tenía que seguir estudiando en la universidad. Y yo no quería ir a la universidad, porque sentía una cosa que no iba a poder (E1: mujer, Antofagasta, área industrial).

Continuando con las evidencias, los hallazgos de la encuesta confirman que en Antofagasta existiría una mayor distancia entre los discursos de padres, madres y docentes. Como se observa en la figura 2, para los jóvenes de Antofagasta, los docentes tienden a atribuir, al menos discursivamente, un peso inferior a la educación superior que las familias al logro de los objetivos (10 puntos de diferencia). Esto se alinea con la evidencia de que en Antofagasta los docentes no le atribuyen un peso tan importante a la continuidad de estudios. En Valparaíso, por su parte, estas misivas no están desalineadas discursivamente.

Figura 2. Percepción de los jóvenes EMTP respecto del valor atribuido a educación por parte de padres/ madres y docentes (% respuestas asociadas a categoría "alto valor"). Comparación comunal



Fuente: encuesta 1 proyecto Fondecyt 11220676 (2022).

Reconocimiento de las lógicas de acceso, soporte y oportunidades de desarrollo

La inserción al mundo del trabajo a través de prácticas profesionales y las primeras aproximaciones laborales son experiencias constitutivas de la formación profesional. Estas no solo se asocian a la puesta en acción de las competencias alcanzadas, sino que son experiencias que ayudan a los jóvenes a comprender las lógicas de cada sector socioproductivo y sus dinámicas de estructuración interna.

Respecto al significado atribuido a estas experiencias, la indagación reporta diferencias en las posibilidades de acceso laboral para ambos territorios. Las percepciones no están determinadas necesariamente por las dinámicas de los mercados laborales regionales, sino que son atribuibles a dinámicas presentes en ciertos sectores socioproductivos específicos, que en este caso son el sector minero y el portuario. Se debe precisar entonces que lo que se presenta no es una generalidad atribuible a todas las experiencias de los egresados en estos territorios, pero se utiliza analíticamente, pues habla de la accesibilidad territorial ofrecida a los jóvenes en sectores que tienen un peso significativo en los imaginarios de movilidad laboral de cada región.

Como puede apreciarse en los relatos, ambos sectores reportan barreras para el acceso laboral. En el caso de Antofagasta, las exigencias para entrar al sector minero se perciben como restricciones que cercan las posibilidades al desarrollo profesional temprano de los jóvenes. Por su parte, el sector portuario de Valparaíso muestra que, aunque existen normativas internas que apuntan a la misma dirección, la existencia de dinámicas menos institucionalizadas que en la mine-

ría permite que el sector sea representado como un espacio más permeable a la participación de los jóvenes:

> En el Liceo me ofrecieron un curso que era de operación de maquinaria pesada. Postulé a ese curso y me dijeron que no podía porque tenía que tener 18 años cumplidos y yo recién los cumplía en mayo del próximo año. Fui a la entrevista y todo y me dijeron al tiro: "No, tú no puedes" (E7: hombre, Antofagasta, área industrial).
>
> [***]
>
> Cuando egresamos de cuarto medio, empezamos a hacer la práctica laboral [...]. Ahí la empresa decide si es que tú te quedas trabajando o no, pero depende de la empresa. Por ejemplo, en grandes empresas, como TPS, TCVAL, SAAM, no dejan a nadie trabajando, pero en las agencias de aduanas o pequeñas empresas, sí [...]. Es difícil encontrar pega saliendo, pero siento que igual hay oportunidades (E12: mujer 1, Valparaíso, área portuaria).

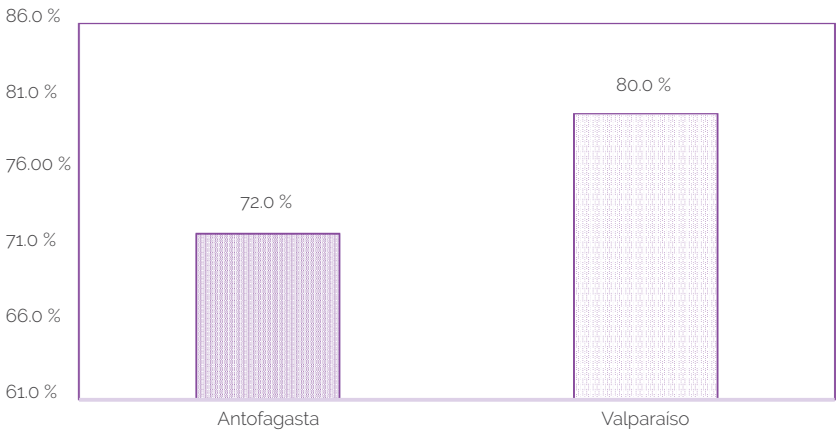
Los relatos recabados sobre las vivencias de inserción laboral iniciales también hablan de las vivencias que configuran las subjetividades en torno a las oportunidades de desarrollo profesional juvenil. Las experiencias son diversas, aunque en su mayoría están signadas por situaciones que se pueden catalogar como solitarias y precarias. A modo ilustrativo, dos relatos revelan que las inserciones tempranas pueden estar marcadas, ya sea por la desvalorización de los saberes y las capacidades adquiridas o por el reconocimiento a las capacidades de entrada. Aquella experiencia en la que se percibe un mayor reconocimiento a las capacidades se vislumbra como abierta al despliegue y crecimiento profesional, mientras que en la otra se limitan los horizontes de futuro.

> Durante el año que yo estuve ahí hice ciertas cosas que a mí no me correspondía hacer. Tenía que hacer cosas administrativas, pero que yo no tenía que hacer, que le correspondían al despachero, a otros... (E1: mujer, Antofagasta, área industrial).
>
> [***]
>
> Yo salí del liceo e hice la práctica, después me titulé y empecé a estudiar Técnico en Logística vespertino. Ahí empecé a trabajar y me entretiene mucho el trabajo porque está relacionado totalmente con lo que estoy estudiando (E11: mujer, Valparaíso, área portuaria; logística).

Los elementos asociados con las estructuras de oportunidades recién expuestos se relacionan con el juicio evaluativo que los jóvenes establecen respecto de la formación recibida. Como se observa en la figura 3, la valoración del impacto de la

EMTP en el logro de los objetivos personales es favorable en ambos territorios, sin embargo, se puede señalar que es más positiva para los jóvenes de Valparaíso.

Figura 3. Percepción de los estudiantes respecto del impacto de la formación diferenciada en el logro de los objetivos personales (% respuestas asociadas a categoría "alto impacto"). Comparación comunal



Fuente: encuesta 2, proyecto Fondecyt 11220676 (2023).

Aunque constituye una hipótesis que requiere seguir confirmándose, esta evaluación menor en Antofagasta puede responder a un desajuste existente entre los discursos escolares circundantes, las oportunidades de acceso laboral y el valor que ofrece el título EMTP como oportunidad de desarrollo futuro.

> Los colegios técnicos te preparan para el ámbito laboral, pero nunca vas a ser más que el que estudió un Técnico Superior o el que estudió Ingeniería..., por lo mismo debes seguir estudiando porque hay mucha competencia [...] porque el que sabe más al final es el que va a quedar en el trabajo (E2, mujer Antofagasta, área industrial).

Reflexiones finales

Los hallazgos expuestos en este capítulo exponen la influencia de las estructuras de oportunidad en la configuración de las aspiraciones y transiciones juveniles, particularmente en los estudiantes de la educación media técnico-profesional. En las evidencias descritas se aprecia cómo las normas, las dinámicas institucionales, los mercados, las prácticas y los discursos específicos tienen una incidencia relevante en los horizontes de acción juvenil.

A lo largo de la descripción de los resultados, se pudo observar que la estructuración de una oferta EMTP poco diversificada y desajustada a los requerimientos juveniles y territoriales, como la de Antofagasta, aunque no limita las oportunidades educativas futuras, sí puede constituir un factor que afecta las experiencias y los procesos de configuración en las expectativas de los jóvenes.

Sumado a ello, la preminencia de escenarios laborales competitivos y credencialistas —como los que se evidenciaron en el norte— conlleva a que los jóvenes deban hacer ajustes a los recorridos proyectados, con lo que se ve afectado el valor que le dan a la EMTP en la obtención de sus objetivos personales. La circulación de discursos desalineados en torno al valor de la EMTP, entre los actores más relevantes de la socialización juvenil, tiene también una clara incidencia en las posibilidades de desarrollo de los procesos armoniosos de reconocimiento del entorno y de las oportunidades existentes.

Con todo, se vuelve necesario repensar la articulación de las políticas educativas y laborales de los jóvenes. La forma en la que ocurre la coordinación y puesta en acción de las políticas de educación profesional a nivel maso, meso y micro es un ámbito de exploración que requiere seguir profundizándose para favorecer transiciones y trayectorias posegreso, con las que se atiendan las expectativas y los desafíos específicos de los contextos juveniles. Esto exige miradas a las normas locales y, en especial, a las prácticas y los discursos que se reproducen localmente y que están fuertemente demarcados por las propias dinámicas internas.

Por su parte, el fortalecimiento de los dispositivos de orientación y soporte a las trayectorias juveniles representa otro ámbito de exploración e intervención que este estudio nos muestra como relevante. En el caso de Chile, si bien este eje de desarrollo ha demostrado complejidades, las evidencias son escasas. En tal sentido, estos hallazgos pueden contribuir al desarrollo de una propuesta analítica que permita reconocer la complejidad de los entramados sociales, culturales, laborales y económicos, así como sus particularidades locales.

Referencias

Atkins, L. (2017). The Odyssey: School to Work Transitions, Serendipity and Position in the Field. *British Journal of Sociology of Education, 38*(5)*, 641-655.* https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1131146

Bogliaccini, J. y Madariaga, A. (2018). Educación para el trabajo y formación de competencias: ¿potenciando la equidad social y el desarrollo? En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 287-298). Universidad de Santiago de Chile.

Cámara Marítima y Portuaria de Chile. (2021). *Actualización: radiografía del sistema laboral-portuario chileno. Periodo 2018-2020*. https://camport.cl//wp-content/uploads/2021/03/Radiografia-Laboral-2018-2020-CAMPORT.pdf

Carroza, N. y Valenzuela, F. (2010). Transformaciones en el mercado del trabajo y expresión territorial de las desigualdades sociales: el caso del área metropolitana de Valparaíso. *Revista Líder, 17*(12), 119-136. https://scispace.com/pdf/transformaciones-en-el-mercado-del-trabajo-y-expresion-1gghxzohxz.pdf

Castro, D. J. (2019). Sobreeducación en el mercado laboral chileno. *Revista de Análisis Económico, 34*(1), 53-83. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702019000100051

Centro de Estudios Mineduc. (2020). Estudio sobre trayectorias educativas de estudiantes de educación superior técnico-profesional. Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/08/EVIDENCIAS-48_2020_f02.pdf

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2014). *Attractiveness of Initial Vocational Education and Training: Identifying what Matters*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf

Consejo de Competencias Mineras. (2017). *Fuerza laboral de la gran minería en Chile 2017-2026*: *diagnóstico y recomendaciones*. Consejo Minero. https://eadn-wc04-6524493.nxedge.io/wp-content/uploads/2021/04/reporteccm.pdf

Dale, R., Kasepov, Y., Rinne, R. y Robertson, S. (2016). Scales, Discourses and Institutions in the Governance of Educational Trajectories in Europe. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale (Eds.), *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (pp. 55-74). Bloomsbury.

Delany, B. (1991). Allocation, Choice, and Stratification within High School. *American Journal of Education*, *99*(2), 181-207. http://www.jstor.org/stable/1085524

Didier, N. (2015). Dinámicas de empleabilidad en jóvenes urbanos populares. Employability Dynamic on Youth Urban Vulnerable People. *Praxis: Revista de Psicología, 17*(28), 43-66. https://www.researchgate.net/publication/309203052_EMPLOYABILITY_DYNAMIC_ON_YOUTH_URBAN_VULNERABLE_PEOPLE

Didier, N. (2018). About the (non) Existence of a Lifelong Education System in Chile. *Journal of Adult and Continuing Education, 24*(2), 229-249. https://doi.org/10.1177/14779714188185

Du Bois-Reymond, M. (1998). "I Don't Want to Commit Myself Yet": Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies, 1*(1), 63-79. https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995

Everaere, C. (1999). Emploi, travail et efficacité de l'entreprise: les effets pervers de la flexibilité quantitative. *Revue Française de Gestion* (124), 5-21.

Farías M. y Sevilla, M. P. (2015). Effectiveness of Vocational High Schools in Students' Access to and Persistence in Higher Vocational Education. *Research of Higher Education, 56*, 693-718. https://doi.org/10.1007/s11162-015-9370-2

Felczak, J. y Julkunen, I. (2016). Educational and Vocational Guidance as Support Mechanisms in Schools. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale, *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (pp. 141-160). Bloomsbury.

Furlong, A., Goodwin, J., O'Connor, H., Hadfield, S., Hall, S., Lowden, K. y Plugor, R. (2018). *Young People in the Labour Market: Past, Present, Future*. Routledge.

Furlong, A. y Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*. Open University Press.

Grytnes, R. (2011). Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young, 19*(33), 333-351. doi: 10.1177/110330881101900305

Hart, C. S. (2013). *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*. Bloomsbury.

Hodkinson, P. y Sparkes, A. C. (1997). Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education, 18*(1), 29-44. https://doi.org/10.1080/0142569970180102

Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). *Boletín Estadístico de Empleo Trimestral. Región de Valparaíso*. https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-v/estadisticas-r5/boletines-informativos/encuesta-nacional-de-empleo-(ene)/2020/empleo_jas20.pdf?sfvrsn=7ea3fdb8_4

Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Boletín Estadístico de Empleo Trimestral*. Región de Antofagasta. https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-ii/estadistica/ocupacion-y-desocupacion/boletines/2021/ene---trimestre-m%C3%B3vil-diciembre-2020---febrero-2021.pdf?sfvrsn=b964a411_6

Lagos, F. y Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Calidad en la Educación* (28), 204-243. https://doi.org/10.31619/caledu.n28.209

Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussaillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos, 134*, 7-58. https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/249/299

McDonough, P. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. State University of New York Press.

McDowell, J., Živoder, A. y Tolomelli, A. (2016). Comparing the Views of Students, Parents and Teachers on Emerging Notions of Relevance of Education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale (Eds.), *Governance of Educational* Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice (pp. 183-202). Bloomsbury.

Montecinos, M. J. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Última Década, 27*(52), 25-49. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200025

Riegel, C. (2012). Dealing with Diversity and Social Heterogeneity. Ambivalences, Challenges and Pitfalls for Pedagogical Activity. En Z. Bekerman y T. Geisen (Eds.), *International Handbook of Migration, Minorities and Education. Understanding Cultural and Social Differences in Processes of Learning* (pp. 331-347). Springer.

Rinne, R., Silvennoinen, H., Järvinen, T. y Tikkanen, J. (2020). Governing the Normalisation of Young Adults through Lifelong Learning Policies. En M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva y X. Rambla (Eds.), *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy* (pp. 105-126). Policy Press. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23486/9781447350668.pdf?sequence=1#page=32

Roberts, K. (1968). The Entry into Employment: An Approach Towards a General Theory. *Sociological Review, 16*(2), 165-184. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1968.tb02570.x

Sepúlveda, L., Sevilla, M. P. y Valdebenito, M. J. (2020). Educación media técnico profesional: Cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella y J. E. García-Huidobro (Eds.), *100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente, futuro* (pp. 148-159). Facultad de Educación; Universidad Alberto Hurtado.

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la educación técnico profesional en Chile. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 18*(3). http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661

Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe

Stauber, B., Parreira do Amaral, M. y Danic, I. (2016). Understanding the Interactive Emergence of Educational Inequalities through Access and Accessibility of Education. En A. Walther, M. Parreira do Amaral, M. Cuconato y R. Dale (Eds.), *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (pp. 97-116). Bloomsbury.

Stefoni, C., Stang, F. y Rojas, P. (2021). Extractivismo y migraciones: expresiones cambiantes de una desigualdad histórica. La gran minería del cobre en la región chilena de Antofagasta. *Rumbos TS, XVI*(26), 9-35. http://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.549

Tarabini, A. e Ingram, N. (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Routledge.

Valdebenito, M. J. (2019). El claroscuro de la gobernanza de la formación técnica profesional: el caso de la comuna de Antofagasta. En L. Sepúlveda y M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación técnico profesional: ¿hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 175-204). Universidad Alberto Hurtado.

Valdebenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación* (80), 101-120. https://doi.org/10.17227/rce.num79-9456

Walther, A. (2009). It Was Not My Choice, You Know?': Young People's Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions. En I. Schoon y R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from School to Work Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 121-144). Cambridge University Press.

Walther, A., Parreira, M., Cuconato, M. y Dale, R. (2016). *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice*. Bloomsbury.

Relaciones universidad-empresa del Eje Cafetero: una mirada analítica al contexto económico regional y sus tránsitos estudiantiles

Olga Lucía Hurtado-Cardona*
Luz Alexandra Montoya-Restrepo**
Iván Alonso Montoya-Restrepo***

Resumen

En este capítulo se analiza la importancia de las relaciones universidad-empresa en el Eje Cafetero de Colombia como generadoras de valor social y económico. Se empleó una metodología que combina datos cualitativos y cuantitativos de las cuentas nacionales del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) y Observatorio Laboral para la Educación (OLE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN), además de analizar las misiones estratégicas de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la región. Los resultados revelan la estructura económica de los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda, así como la transición de los estudiantes desde la formación académica hasta la inserción laboral. También se utilizó una nube de palabras para comparar las misiones declaradas por las IES con el entorno empresarial local. Se destaca, además, la relevancia de estas relaciones interorganizacionales en economías pequeñas como el Eje Cafetero, donde colaboran para impulsar la riqueza regional. Las conclusiones del texto enfatizan la importancia de alinear las misiones de las IES con el contexto empresarial, adaptándose al ambiente competitivo y coevolutivo del sector.

* Profesora asociada de la Fundación Universitaria Comfamiliar Risaralda, investigadora del grupo ADMPYME, Facultad de Ciencias Administrativas, Pereira-Colombia. ohurtado@uc.edu.co / https://orcid.org/0000-0003-0809-8105

** Profesora titular de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín; investigadora del grupo Management y Marketing, Facultad de Minas, Medellín-Colombia. lamontoyar@unal.edu.co / https://orcid.org/0000-0002-4896-1615

*** Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín; investigador del grupo Management y Marketing, Facultad de Minas, Medellín-Colombia. iamontoyar@unal.edu.co / https://orcid.org/0000-0003-0959-3466

Palabras clave

Relaciones universidad-empresa, Eje Cafetero, formación académica.

Introducción

A partir de un análisis contextual interorganizacional, desde un aspecto económico y frente a los tránsitos por los que atraviesan los jóvenes estudiantes, se presenta la relación universidad-empresa del Eje Cafetero colombiano, región centro-sur, compuesta por los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda. Se inicia con una contextualización internacional, nacional y local, que permite comprender la sinergia competitiva que esta díada presenta para territorios específicos, y se señala cómo las posibilidades colaborativas entre ambos sectores generan dinámicas de riqueza regional que confluyen en mejores condiciones y calidad de vida para la sociedad en general. Es por ello que, de manera particular, para la zona cafetera colombiana, se toma la misión estratégica de cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES) activas en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) (MEN, 2023), así como los datos de empleabilidad de los graduados publicados por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) (MEN, 2023) y aquellos aspectos de la población joven en el mercado laboral (DANE, 2021). Estos elementos se analizaron con el fin de confrontar las similitudes o diferencias poseídas con la estructura empresarial de la región, es decir, revisando si existe alineación de intereses entre la academia y el sector empresarial local, para aplicar la afirmación de Lehmann y Menter (2016) en cuanto a que "en las regiones con un PIB per cápita más bajo [...] la riqueza y el crecimiento regionales podrían estar determinados por el desempeño destacado de las universidades" (p. 1303, traducción propia).

Por último, en los resultados y en las conclusiones se hace alusión a la importancia que reviste para las diferentes regiones, globalmente, poder contar con una sinergia universidad-empresa que, lejos de imaginar que son mundos aislados y sin conexión alguna, se presentan —por el contrario— como un binomio ganador capaz de transformar el entorno. Esto solo puede ocurrir cuando las voluntades de ambas partes se prestan y disponen a cocrear valor y beneficios que redundan en amplias posibilidades de crecimiento, desarrollo y permanencia para la sociedad.

La relación universidad-empresa

Las relaciones colaborativas en la díada universidad-empresa son un significativo campo de estudio para las economías del mundo, ya que ayudan a las organizaciones a ser más competitivas (Mascarenhas et al., 2018; Orazbayeva et al., 2019; Hurtado-Cardona et al., 2021) y les permiten enfrentarse cada vez más con los cre-

cientes mercados globales (Clauss y Kesting, 2017; Sarpong et al., 2017; Orazbayeva et al., 2019). Asimismo, han recibido un interés marcado en las últimas dos décadas, no solo en el ámbito académico, sino también en los círculos de gestión, como un mecanismo para abordar los numerosos desafíos sociales y organizacionales que enfrentan los países en la actualidad, lo que es fundamental para una prosperidad socioeconómica donde intervienen diferentes *stakeholders* (Ankrah y Al-Tabbaa, 2015; Berbegal-Mirabent et al., 2015; Sandberg et al., 2015; Orazbayeva et al., 2019). Al respecto, Mascarenhas et al. (2018) sostienen que las empresas se centran cada vez más en las relaciones colaborativas con las universidades porque las ayuda a mejorar su reputación y les aumenta la posibilidad de innovar.

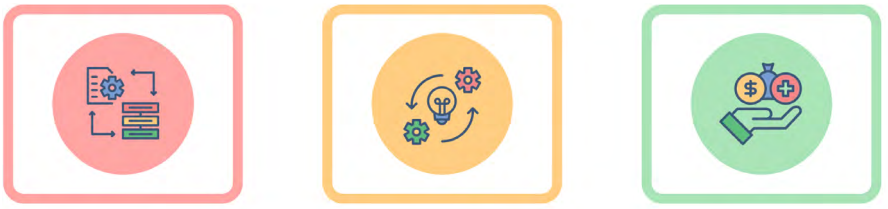
En el marco de dichas interacciones, se insta a los estudiantes y demás comunidad académica a transitar y participar en actividades empresariales (Huang y Chen, 2017), de modo que exista un intercambio de conocimiento (Salter y Martin, 2001; Alexander y Childe, 2013). Este debe ser bidireccional con un alto nivel de involucramiento relacional en el que personas y equipos trabajen conjuntamente en proyectos específicos que produzcan resultados comunes (Perkmann y Walsh, 2007; De Wit-de Vries et al., 2019). Sin embargo, la capacidad de una universidad para participar en actividades empresariales se ve, en ocasiones, afectada por su contexto y por las capacidades de sus recursos (Williams y Kitaev, 2005), por lo que se muestran claras diferencias en las prácticas para desarrollar y operar de manera efectiva asociaciones o alianzas en escalas de tiempo aceptables para las empresas (Hewitt-Dundas et al., 2019). Henderson et al. (2006) aducen que, mientras los socios académicos se enfocan en los resultados basados en la investigación, los empresarios se orientan más hacia la acción.

Por ejemplo, las universidades suelen operar en series de tiempo asociadas a calendarios u horarios académicos, y a responsabilidades y compromisos de tipo administrativo-financiero, alejándose de las necesidades del mercado (Perkmann et al., 2013; Galán-Muros y Plewa, 2016). Incluso, estos últimos señalan la forma en que dichas instituciones se caracterizan por poseer estructuras organizativas, jerárquicas e inflexibles que evidencian una cultura de "parálisis de decisiones" (Eppler y Mengis, 2004; Alexander et al., 2020).

De esta manera, se plantea que, con una combinación adecuada de actividades empresariales, puede maximizarse la contribución de las universidades en su entorno social (Huang y Chen, 2017), a la vez que la sinergia generada en esta díada permite desarrollar conocimientos que benefician a ambas partes como puede ser identificando problemas relevantes, y compartiendo, transfiriendo e implementado saberes o tecnología (De Wit-de Vries et al., 2019). Adicionalmente, facilita que las universidades se conviertan en parte de una nueva infraestructura de conocimiento (Etzkowitz et al., 2000; Etzkowitz y Leydesdorff, 2000; Masca-

renhas et al., donde se afianza el cumplimiento de la tercera misión (es decir, ir más allá de la docencia y la investigación como funciones básicas). Esto centra su compromiso social y empresarial (Orazbayeva et al., 2019), con el fin de evolucionar hacia roles más activos y, por ende, repercutir positivamente en la sociedad (Bellucci y Pennacchio, 2016; Hurtado-Cardona et al., 2021). En concordancia, De Wit-de Vries et al. (2019) exponen tres diferentes niveles de colaboración universidad-empresa: bajo, alto y profundo, como prácticas de intercambio de conocimiento planteados por McCabe et al. (2016). La figura 1 presenta las características de cada nivel y el papel que desempeña cada una de las partes implicadas:

Figura 1. Niveles de colaboración universidad-empresa como prácticas de intercambio de conocimiento



Nivel bajo

La empresa es vista como fuente de datos y de información, mientras que el socio académico controla todas las actividades de investigación.

Nivel alto

La empresa contribuye con la identificación de problemas de investigación. También diseña y recopila datos en contexto, y ayuda a los académicos en la toma de decisiones.

Nivel profundo

La empresa ejerce un papel más equitativo en comparación con los académicos, pues contribuye con la identificación de problemas de investigación, seleccionando métodos y participando en la recopilación y análisis de datos. Sin embargo, en la práctica, el rol empresarial es limitado debido a la disponibilidad de tiempo y a que no hay una preparación para participar en el debate universitario.

Fuente: McCabe et al. (2016) citado en De Wit-de Vries et al. (2019).

Conforme a lo anterior, Mascarenhas et al. (2018) señalan cómo los frutos de la significativa colaboración entre la universidad y la empresa, en cuanto a la producción de conocimiento, pueden palparse en la eficiencia de los países industrializados, quienes han logrado ventajas competitivas en los mercados globales. Lo anterior debido a la bidireccionalidad del vínculo que intensifica las relaciones y eleva los resultados tangibles generados. Algo importante respecto a esto es lo argumentado por Santoro (2000), en cuanto al efecto positivo que posee la proximidad geográfica entre empresas y universidades, ya que se convierte en un factor clave para la elección de qué asociaciones o alianzas establecer, o qué estrategias de innovación empresarial aplicar.

Es por esto, que Vick y Robertson (2018) caracterizan el proceso colaborativo universidad-empresa en Reino Unido. Justifican la elección de dicho territorio por ser reconocido como una economía líder mundial con un sistema de educación superior basado en investigación. No obstante, reconocen que deben estudiarse las diferencias potencialmente marcadas entre regiones, economías y propósitos de interacción, ya que desarrollar y mantener relaciones interorganizacionales no es un proceso estandarizado. Orazbayeva et al. (2019) resaltan en su trabajo investigativo el futuro de la cooperación entre la universidad y la empresa, donde las IES deben desarrollar una cultura sostenible en este sentido, buscando la manera de ajustarse al sector empresarial, sobre todo a las organizaciones de menor tamaño, así como adoptando un rol más amplio en la sociedad y una mejor gestión ante los *stakeholders*, ya sea impulsando prácticas o mejorando las trayectorias y la empleabilidad de los estudiantes, entre otras actividades.

De este análisis surge la "paradoja de dos mundos" (haciendo alusión a universidad y empresa) descrita por Hewitt-Dundas et al. (2019), en la cual hay una dificultad en la alineación estratégica requerida para una interrelación exitosa, dado que existe una considerable heterogeneidad entre ambos tipos de organización, reflejada en sus prácticas lógicas, en las prioridades estratégicas, en los objetivos trazados y en el apoyo a sus vínculos con el otro; sin contar con que la cultura de las universidades y las empresas también varía, ya que hay diferencias notables en comportamientos sociales, normas, creencias, lenguajes y opiniones (De Wit-de Vries et al., 2019). Es aquí donde la experiencia previa ayuda a las empresas a comprender el valor de la colaboración con el sector académico, pues además de fomentar la confianza (Gulati, 1995), las organizaciones que en el pasado han sostenido relaciones colaborativas, poseen una alta probabilidad de hacerlo en el presente y en el futuro (Hewitt-Dundas et al., 2019). Esto genera vínculos más fuertes a largo plazo, impulsados por una mayor alineación de intereses, de objetivos comunes, y con una mejor gestión y gobernanza de los diferentes *stakeholders* (Orazbayeva et al., 2019).

Hewitt-Dundas et al. (2019) y Love et al., (2014a; 2014b) señalan que hay cada vez más evidencia de que el desarrollo de colaboraciones externas implica aprendizajes interorganizacionales, pues la capacidad de las empresas para estructurar y gestionar tales relaciones mejora con la experiencia. Explícitamente, Orazbayeva et al. (2019) arguyen en su estudio que "los resultados sugeridos apuntan a que las relaciones colaborativas entre la universidad y la empresa crezcan particularmente en las regiones económicamente más débiles" (p. 70). Sin embargo, también hay evidencia de las dificultades que encuentran las empresas —sobre todo las más pequeñas— para establecer, estructurar y mantener relaciones productivas de colaboración con las universidades (Laursen y Salter, 2004), más aún cuando en ellas, la flexibilidad y la capacidad de respuesta del mercado son fundamentales para una competitividad sostenida (Vossen, 1998).

Debido a estas características, hay estudios que han referido que los niveles más bajos de colaboración de las empresas más pequeñas pueden estar correlacionados con fallas de información sobre las percepciones que poseen acerca de los beneficios de la colaboración universitaria, las capacidades de los socios académicos y su confiabilidad (Bellucci y Pennacchio, 2016; Hewitt-Dundas et al., 2019). No obstante, superar estas falencias a través de la fuerza del vínculo y de la confianza —que según Hansen (1999) e Inkpen (2000) se enlazan con el compromiso de ayudar a un socio a comprender y compartir nuevos conocimientos— aumenta la comunicación abierta y la voluntad de colaboración (De Wit-de Vries et al., 2019) donde, en un contexto local, las respectivas universidades y actividades de las empresas están fuertemente interrelacionados (Lehmann y Menter, 2016).

En este sentido, aducen Lehmann y Menter (2016) que se han realizado importantes investigaciones para comprender por qué y cómo las universidades dan forma a la riqueza y a la competitividad regionales, al ser productoras del conocimiento necesario que se convierte en insumo para la empresa local (Leyden y Link, 2015; Calcagnini et al., 2016). En dichos espacios —a través de estrechas relaciones— se llevan a cabo investigaciones aplicadas y programas de educación específicos que benefician el entorno de manera general, lo que evidencia que las interrelaciones entre la universidad y la empresa transitan un camino coevolutivo (Lehmann y Menter, 2016).

Huggins y Kitagawa (2012) sostienen que las colaboraciones eficientes entre la universidad y la empresa a menudo se establecen en regiones económicas sólidas. Sin embargo, exponen que se podrían lograr mayores efectos positivos apoyando a las universidades en regiones con menor riqueza económica. Esto último, debido a que —según dichos autores— en las regiones con un nivel más bajo de investigación empresarial, las universidades pueden actuar como sustitutos, aunque los hallazgos empíricos recientes sugieran que la investigación en la empresa local y las universidades a menudo sean conflictivas (Danguy et al., 2014).

En el caso latinoamericano, Espíndola Artola et al. (2022) exponen cómo la región es una de las más nuevas en los procesos colaborativos, pues ahí la participación de los actores se enfoca en mostrar las dificultades existentes sin demeritar el esfuerzo para lograr la interacción. Es un caso contrario el presentado por regiones desarrolladas como Europa, Asia y Norteamérica, donde las relaciones se impulsan gracias a la industrialización, al generar procesos con resultados exitosos que brindan ventajas a las partes vinculadas (Boshell Villamarín, 2023). En esta misma línea, Pineda Márquez et al. (2011) están de acuerdo con que Latinoamérica presenta limitados esfuerzos físicos y sociales en el fortalecimiento de dichas interacciones. Esto último no solo por ser un fenómeno reciente, sino porque los únicos mecanismos de correlación más comunes son las trayectorias que los estudiantes desarrollan desde sus pasantías y prácticas, así como los docentes orientan cursos de extensión, consultorías y asesorías.

En Colombia, las relaciones entre universidad-empresa se han ido concretando y mostrando avances a partir de la conformación de los 12 Comités universidad-empresa-estado, que se han creado paulatinamente desde el 2003, y que están ubicados en Antioquia, Bogotá-Región, Valle del Cauca, Meta, Santander, Eje Cafetero, Costa Caribe, Cauca-Nariño, Huila, Norte de Santander, Boyacá y Tolima (Benavides Sánchez et al., 2021). No obstante, el país no ha sido ajeno a las limitaciones presentadas en Latinoamérica, a pesar del marco normativo existente para promover políticas sectoriales que permitan la solución a problemas empresariales. De manera precisa, Lopez-Vega et al. (2016) instan a la universidad y a la empresa para que sean responsables en la toma de acciones para fortalecer este vínculo interorganizacional, considerado de alto impacto, lo cual se alinea con lo que se ha indicado previamente en el contexto internacional. En este sentido, Hurtado-Cardona et al. (2021) argumentan que las relaciones universidad-empresa como *stakeholders*, cocreadores clave, contribuyen en la gestión organizacional garantizando un incremento en sus propuestas de valor.

La educación superior en Colombia y en el Eje Cafetero

En Colombia, las universidades (según el artículo 19 de la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en el país) se definen de la siguiente manera:

> Las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas, y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (Ley 30 de 1992, art. 19).

Es así como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) comunica a las IES —tanto en los lineamientos para el otorgamiento y la renovación de registros calificados como para la consecución de acreditaciones en programas e instituciones— el cumplimiento de acciones de impacto en la relación con el sector externo, donde el propósito es avanzar hacia una visibilidad nacional e internacional, lo que garantiza así la inserción en otros contextos y estimula la cooperación y la interacción entre los diferentes miembros (partes interesadas).

No obstante, a pesar de existir normas y parámetros para delinear las particularidades y condiciones que definen las universidades en el contexto de la educación superior, es valioso el aporte de Bourdieu (1993) cuando afirma que justamente el campo educativo se caracteriza por ser heterogéneo, jerárquico, cambiante y en constante discusión, al complejizar las relaciones internas y exter-

nas que allí se gestan, y al ameritar procesos investigativos que den respuesta a sus interacciones. Es de esa manera que cobran relevancia las relaciones interorganizacionales universidad-empresa, ya que mediante ellas se propende por la generación de investigaciones, la pertinencia, el impacto social, los factores y las condiciones desde los cuales se les exige mantener un compromiso con el entorno, para asegurar con ello proyección e interacción de gestión, cogestión y cocreación de valor con este.

Por otro lado, en cuanto a la existencia de IES en el Eje Cafetero, hay un entramado de relaciones que bien vale la pena investigar, dado que esta zona del país se caracteriza por una fuerte presencia de ellas (19 en propiedad, según reporte del SNIES, sin contar con al menos 45 que se hacen presentes a través de la extensión de sus programas académicos). Este ha sido uno de los motivos por el que se ha promovido desde 2017 ser la primera región en contar con un clúster académico para 2025, al valerse de la experiencia que desde años atrás poseen: el departamento de Caldas con su Sistema Universitario (Suma), la Red Risaralda Universitaria (RUN), la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero (*alma mater*), y el Sistema Universitario del Eje Cafetero (Sueje), cuyo objetivo común está caracterizado por brindar beneficios a sus comunidades académicas y a la economía de la región. Igualmente, es de tener en cuenta que Manizales en octubre de 2019 fue reconocida por la UNESCO como *ciudad del aprendizaje*, convirtiéndose en la número cuatro en Colombia (después de Bogotá, Medellín y Cali), la número 18 en Latinoamérica, y la número 216 en el mundo en llegar a esta red.

Con ese proyecto se busca garantizar y potenciar actividades académicas y socioculturales, desplegando también las posibilidades para que a través de las interrelaciones universidad-empresa se busque la realización de proyectos de responsabilidad social empresarial donde, de manera segura, las transiciones de jóvenes estudiantes juegan un papel protagónico, una vez que, posteriormente a su vivencia académica con tránsitos matizados por experiencias empresariales, comienzan su inserción en el campo laboral, donde la empleabilidad y la estabilidad laboral son el inicio de una trayectoria económicamente activa.

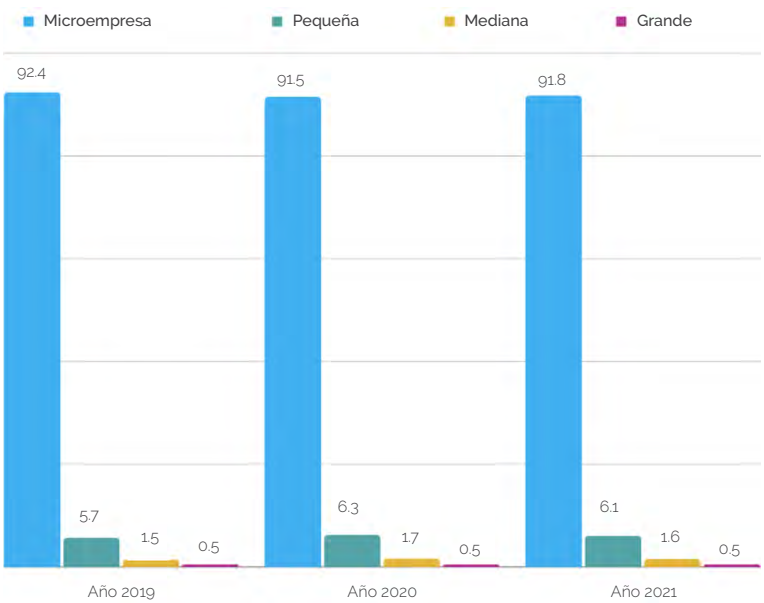
Desde esta perspectiva, cabe resaltar que de acuerdo con la Ley Estatutaria 1885 de 2018, el término *juventudes* es definido como aquel momento de la vida en el que se consolidan capacidades físicas, morales e intelectuales. Asimismo, se cataloga como joven a quienes se encuentran entre los 14 y 28 años cumplidos, y que están en proceso de dicha consolidación de capacidades, con los que se adicionan los aspectos económico, social y cultural. Esta población, nacionalmente, asciende a una cuarta parte (DANE, 2021), de la cual el Eje Cafetero aporta aproximadamente el 4.5 %, es decir, 568 337 jóvenes (RAP, 2021). Ahora, en materia de educación, es positivo el hecho de que los jóvenes pertenecientes a las tres capitales del Eje Cafetero (Manizales, Armenia y Pereira) se encuentren por enci-

ma de la media nacional en cuanto al número de años promedio de estudio, pues mientras en el país el total equivale a 10.3 años para 2020, dichas ciudades poseen entre 10.4 y 10.7 años (DANE, 2021).

El ámbito empresarial en el Eje Cafetero

Con respecto a la organización empresarial, el reporte económico de Confecámaras (2022) evidenció que el total de unidades productivas en Colombia es de 1 628 681 empresas en 2021, incluyendo sociedades y personas naturales, con una mayor concentración de microempresas (91.8 %), seguido consecutivamente de las Pymes (7.7 %) y de las grandes empresas (0.5 %). La figura 2 da cuenta de lo mencionado.

Figura 2. Distribución % del tejido empresarial colombiano según tamaño



Fuente: Confecámaras (2022).

Asimismo, en materia de tejido empresarial, se expone que la región cafetera presenta una densidad promedio de 29.2 empresas por cada mil habitantes, cuyas actividades principales son el comercio al por mayor y al por menor (55 %), la manufactura (11.9 %) y las actividades profesionales (8.1 %).

Cabe anotar que existe una concentración de microempresas en un 94.3%; Quindío ocupa un primer lugar con un 95.5 %, seguido de Caldas con un 94.2 % y, por último, Risaralda con un 93.8 % (GEE, 2021). La tabla 1 presenta un resumen con dicha información.

Tabla 1. Caracterización del tejido empresarial del Eje Cafetero colombiano

Cámara de Comercio	Número de municipios	Número de habitantes	Número de empresas (promedio empresas x c/1000 hb)	Porcentaje de microempresas	Principal actividad económica (aporte al PIB regional)
Caldas	27	1.018.453	28.515 (28)	94.02 %	Comercio 19.6 %
					Administración pública 15.8 %
					Manufactura 12.1 %
					(1.61) %
Risalda	14	961.055	35.162 (36.5)	93.8 %	Comercio 27 %
					Manufactura 15.8 %
					Actividades profesionales 10 %
					(1.6 %)
Quindío	12	555.401	18.972 (34.2)	95.5 %	Comercio 60 %
					Actividades profesionales 11 %
					Actividades artísticas 10 %
					(0.9 %)

Fuente: DANE (2021).

En esta estructura regional integrativa confluyen políticamente 3 departamentos y 53 municipios que, de acuerdo con Duque Escobar (2017), cuenta en su interior con una población aproximada de 2.2 millones de habitantes y con casi 23 millones de personas en un radio de 200 km. Esto se explica por su ventaja de ubicación geoestratégica en la zona centro-sur, donde es punto equidistante con las tres principales ciudades del país: Bogotá D. C., Medellín y Cali. Al respecto, menciona Duque Escobar (2017) que dicho territorio es el triángulo económico de Colombia al poseer un poco más del 50 % de la población, aportar al producto interno bruto (PIB) el 62% en 2017, y ocupar un 10 % del territorio de la nación. Por ende, la importancia del Eje Cafetero, además de estos aspectos únicos, reside en que en él confluyen aspectos socioculturales, políticos y económicos que lo distinguen de otras regiones colombianas, por ejemplo, la importancia del paisaje cultural cafetero, declarado por la UNESCO en 2011 como Patrimonio de la Humanidad, y en el *Doing Business* del Banco Mundial las ciudades capitales de Caldas,

Quindío y Risaralda (Manizales, Armenia y Pereira, respectivamente) se ubicaron entre las diez mejores de Colombia para hacer negocios (Banco Mundial, 2017).

Desde este panorama, es preciso aludir a Lukovics y Zuti (2015) cuando se preguntan ¿quién debería señalar los principales objetivos estratégicos de cada región donde las universidades son participantes activos dentro de las redes económicas y sociales? Conforme a esto, se propone aportar elementos de análisis para evaluar diferentes perspectivas desde la estructura económica y las declaraciones misionales de las universidades, de modo que se pueda comprender la alineación existente y la forma de repercutir en beneficios y provecho para los diferentes actores sociales (Cazau, 2006), especialmente para los jóvenes estudiantes que adquieren los conocimientos impartidos y que, posteriormente, serán aplicados en su vida productiva.

En concordancia con este hecho, no cabe duda de que las interrelaciones entre la universidad y la empresa son un punto de partida y de llegada al mismo tiempo. En ellas confluyen un conjunto de procesos y relaciones que las hacen complejas y, por lo tanto, pueden connotarse como un sistema cuya estructura estará dada por el funcionamiento del complejo que la constituye (García, 2006). De esta forma, poder colaborar en metas que conlleven a mejores rendimientos y mayor competitividad local y regional, a través de la colaboración interorganizacional universidad-empresa, significa no solo haber identificado el tipo de relaciones que se generan allí, sino descubrir los procesos y los eventos existentes que se gestan en la sinergia. Esta última, además de potenciar la alineación entre lo que las universidades ofertan y las empresas necesitan, lograría mejores resultados en el desempeño de estos dos tipos de organización, los cuales son cruciales para la competitividad, el desarrollo regional y el bienestar de la sociedad.

Reflexiones

La mirada analítica se propuso con el fin de comparar los dos sectores de la díada universidad-empresa, en una región cuya coevolución con el entorno evidencia la presencia de un tejido empresarial creciente y un conjunto importante de IES con intenciones de conformar el primer clúster académico del país. Respecto al sector empresarial, el análisis se efectuó con base en datos del PIB departamental por actividad económica, los cuales están actualizados a mayo de 2023; mientras que el asociado a las IES se hizo con información proporcionada por el SNIES para 2023, por el OLE para 2020, y por el DANE para 2021, en el momento de la revisión.

A partir de las observaciones realizadas, se destacan algunos aspectos en materia del PIB departamental por actividad económica y de entramado empresarial del Eje Cafetero, tanto general como por departamento, frente a la información académica extraída de las IES para entender realidades alusivas al tránsito de los

estudiantes. Finalizamos el análisis con una nube de palabras formada con cada una de las misiones declaradas por estas instituciones educativas,en la que se aprecian los principales términos asociados a sus planteamientos.

Respecto a la estructura económica de la región Eje Cafetero, señalamos lo siguiente:

- De acuerdo con datos del DANE, respecto al PIB departamental, el Eje Cafetero, visto como el agregado de los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda, ha evidenciado a través de los años una transformación importante en su estructura económica. Estos departamentos en particular, con una vocación agrícola histórica significativa debido al cultivo del café (de allí su nombre como región), fueron presentando distintas dinámicas en las cuales otros sectores o actividades pasaron a ser las que sustentan sus economías actualmente. En el caso de Risaralda, el sector de vocación correspondiente a "Agricultura, ganadería, caza, silvicultura y pesca" perdió participación al evidenciar en 2005 un peso cercano al 11 %, mientras que en 2022 llegó al 8.9 %, ocupando un 4.º lugar. En contraste, los demás departamentos aumentaron su participación, pues Quindío pasó a ocupar el 2.º puesto, y Caldas el 3.º.
- En cuanto a las "industrias manufactureras", los tres departamentos han presentado en los últimos 18 años una disminución en el peso de este sector, entre otras causas, por la correlación existente entre el cultivo del café con sus procesos de transformación (trilladoras). Caldas en 2005 participaba con cerca del 18 % frente a un 11.64 % en 2022. Risaralda contaba con un 15,43 % en 2005 y pasó a un 13.14 % en 2022. En Quindío fue más drástico aún, ya que tenía cerca del 8 % en 2005 y decayó a 4.52 % en 2022.
- Con relación a las actividades de "Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores y motocicletas; transporte y almacenamiento; alojamiento y servicios de comida", se ha tenido un crecimiento muy importante en los tres departamentos, tal y como se evidenció en la tabla 1. Lo anterior, debido a que el crecimiento regional entre 2005 y 2022 estuvo entre el 10 % y el 11 %.
- Respecto al sector servicios, se encuentran diversas actividades, siendo las más relevantes para el Eje Cafetero las relacionadas con "Actividades artísticas y entretenimiento; y las de Gobierno". Para los tres departamentos las "Actividades artísticas, de entretenimiento, así como recreación", se ubicaron en los renglones con las tasas de crecimiento promedio más significativas en el periodo 2005-2022 (Caldas: 41.3 %, Quindío: 39.3 %; Risaralda: 42.5 %), debido al aprovechamiento de la cultura cafetera y su paisaje natural que atrae a propios y turistas.
- Para los tres departamentos, las actividades de "Administración pública y defensa; planes de seguridad social de afiliación obligatoria; educación; actividades de atención de la salud humana y de servicios sociales" evidencian un

importante peso al ocupar un 2.º lugar en participación en Risaralda (14.83 %); y también un 3.º puesto en Caldas (14.01 %) y Quindío (16.07 %).

- La "Construcción" para Quindío y Risaralda obtuvo el 2.º mayor crecimiento entre 2005-2019 (Quindío: 25.6 %, Risaralda: 21 %); igual que un puesto 3.º en Caldas (16.1 %).
- Caldas y Risaralda también presentaron crecimientos importantes en Información y Comunicaciones, donde se observaron tasas de crecimiento, en el primer caso del 17.5 %, y en el segundo de 14.2 %, en su orden.
- En los últimos dos años, en Quindío ha tenido un repunte notable la tasa de crecimiento de la "Explotación de minas y canteras", renglón que ahora ocupa un lugar 3.º en 2022 (era 4.º en 2021).
- Finalmente, dentro del Plan Estratégico Regional 2021-2033 (RAP, 2021) se reconoce que el Eje Cafetero cuenta con el 18.1 % de las fincas cafeteras del país, lo que hace que la región sea rica en la siembra de café. No obstante, por motivos asociados a problemáticas estructurales como baja productividad y rentabilidad, poca innovación y efectos del cambio climático, se ha visto disminuida la producción desde 2009. Adicionalmente, un factor como la falta de relevo generacional también ha contribuido a este decrecimiento, pues los jóvenes están prefiriendo transitar por carreras administrativas e ingenieriles, principalmente, alejándose de las actividades asociadas al agro.

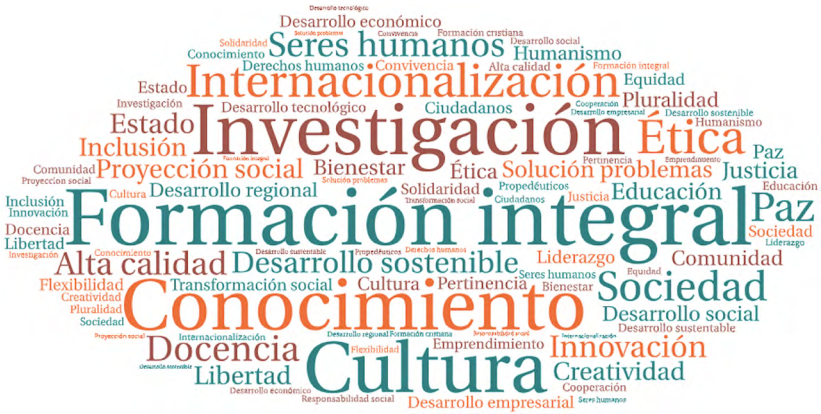
Con respecto a las características de las IES activas con origen y presencia en la región, señalamos lo siguiente:

- El Eje Cafetero cuenta con 19 IES de origen, que se encuentran activas en el SNIES, mientras que alrededor de 45 llegan a dicha zona por modalidad de extensión de sus programas académicos, desde otros lugares del país.
- Con base en información consolidada a 2022, las IES del Eje cafetero se caracterizan por tener un 52.8 % de los estudiantes matriculados en instituciones pertenecientes al sector oficial, frente a un 47.2 % del sector privado.
- De los estudiantes matriculados en el nivel de formación universitario, Caldas y Risaralda concentran el 77.6 %; aquellos que se encuentran en el nivel de Tecnología, en un 60 % se ubican en Caldas y Quindío en proporciones casi iguales; el restante 40 % está en Risaralda.
- En lo referente a estudios de posgrado (en niveles de maestría y doctorado), los matriculados en Caldas representan el 60 %, Risaralda el 34 % y Quindío el 7 %.
- Respecto a las áreas de conocimiento con mayor presencia de matriculados en el Eje Cafetero se encuentra que en los tres departamentos predominan quienes estudian el campo asociado a "Administración de Empresas y Derecho", seguidos por quienes están matriculados en el área de "Ingeniería, Industria y Construcción", cuyas cifras son 32 000 y 26 158 estudiantes, respectivamente.

- En el renglón tres se encuentran los matriculados en "Ciencias Sociales, Periodismo e Información", donde en Caldas se cuenta con 4 006 estudiantes, en Quindío con 3 358 y en Risaralda con 3 056 de ellos.
- Mientras que, en Caldas y Risaralda, existen un poco más de 10 000 matriculados en carreras pertenecientes a salud y bienestar, en Quindío sobresalen quienes estudian programas relacionados con servicios (2 711 registrados).
- Como se mencionó anteriormente, se proyecta al Eje Cafetero como la primera región de Colombia con un clúster académico con planes de expansión en el mediano plazo. Esta iniciativa plantea que para 2025 lleguen anualmente a la región 10 000 estudiantes y profesores en busca de oferta educativa.
- De otro lado, la región cuenta con las asociaciones *alma mater* y Sueje. La primera caracterizada por ser la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero, y la segunda por ser el Sistema Universitario del Eje Cafetero.
- Referente a la empleabilidad de graduados, el OLE para el 2020 registró que el 74.1 % de los hombres y el 74.4 % de las mujeres se encontraban cotizando como dependientes al Sistema de Seguridad Social Integral en el país; en ese sentido, teniendo en cuenta que el SNIES registra un total de 24 841 graduados para la región cafetera en ese mismo año, se asume que, aproximadamente, un total de 18 445 entre hombres y mujeres, se vincularon con el mercado laboral.
- En cuanto al desempleo de la población joven en 2020, el total nacional se ubicó en 24.2 %, proporción que es superada por el departamento del Quindío (28.8 %), a diferencia de Caldas y Risaralda, cuyas razones son del 23.7 % y 22.1 %, respectivamente.
- Por último, la tasa de ocupación nacional para 2020 en los jóvenes corresponde a un 40.2 % estando Risaralda y Caldas por encima de dicho porcentaje (43.6 % y 41 %, respectivamente), mientras que Quindío se ubicó por debajo (39.6 %).

En cuanto a los términos que prevalecen en las misiones de las diferentes IES con presencia en la región cafetera, ya sean propias o presenten oferta educativa en extensión, se encuentran, de manera relevante, formación integral, conocimiento, investigación, cultura e internacionalización. Después, se destacan, seres humanos, proyección social, sociedad, desarrollo sostenible, solución de problemas, alta calidad, innovación y ética. Y, en un tercer grupo, aparecen docencia, desarrollo regional, desarrollo social, desarrollo empresarial y creatividad. Con menor frecuencia, pero con importancia desde su esencia, surgen palabras como inclusión, transformación social, humanismo, emprendimiento y pluralidad (figura 3).

Figura 3. Nube de palabras resultante de las misiones declaradas por las IES del Eje Cafetero



Fuente: DANE (2023), MEN (2023) y OLE (2023).

Resultados

La interacción entre las universidades y las empresas ha sido un campo de estudio internacional que viene cobrando mayor importancia en los últimos veinte años, debido a la influencia que ambas organizaciones ejercen en la riqueza regional a través de una mayor competitividad y prosperidad socioeconómica. En una coevolución con el entorno, generan beneficios no solo para las distintas partes interesadas, sino también para la sociedad en la que está inmersa.

En este sentido, y de conformidad con la evidencia expuesta por la literatura sobre la reconocida importancia acerca de las relaciones universidad-empresa, se realiza una caracterización que da cuenta de la composición empresarial regional del Eje Cafetero frente a aspectos relacionados con el tránsito académico-profesional de estudiantes y las declaraciones misionales planteadas por las IES. Esto permite visualizar qué tanta alineación de intereses y objetivos existe entre ambos tipos de organización, pues se entiende que la alineación es fundamental para una interrelación y colaboración exitosas a través de la asimilación o la absorción bidireccional de conocimientos que, en un entorno cocreador, beneficia no solo a los diferentes *stakeholders*, sino también al crecimiento y al desarrollo de la sociedad.

Siendo así, es relevante analizar la región del Eje Cafetero porque representa para Colombia una zona que —en conjunto— posee particularidades exclusivas respecto a otros territorios nacionales, en cuanto a la confluencia de aspectos culturales, políticos y económicos, donde la presencia de IES de origen y la composición empresarial aportan de forma destacada al PIB, no solo desde el sector agrícola que por tradición ha caracterizado su vocación —acompañado de la in-

dustria—, sino que ha tenido un crecimiento notable en el comercio y los servicios. Prueba de eso es, precisamente, la educación, en la que ya se planteó la generación del primer clúster académico del país, además de que una de sus ciudades capitales (Manizales) es parte de la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. Lo anterior realza el desempeño que el Eje Cafetero ha ido demostrando como una región que, dadas sus características integrativas a través de tres departamentos, le ha permitido consolidarse como una zona generadora de acciones colaborativas y de interacción que, en un trabajo conjunto, reflejan ventajas sobresalientes sobre otras áreas del país.

En lo referente a las características de la estructura económica en Caldas, se aprecia cómo ha existido mayor crecimiento promedio en las actividades asociadas a lo artístico, entretenimiento y recreación, sin dejar a un lado la alta participación en las actividades de tipo comercial, agricultor y Gobierno. Esto se refleja un poco en las misiones académicas definidas por las diferentes IES que son originarias del departamento. En Quindío, sucede una situación similar en cuanto al mayor crecimiento promedio evidenciado en las actividades artísticas de entretenimiento y recreación (turismo), seguidas del sector de la construcción. Resalta también la marcada participación en las actividades de corte comercial al por mayor y al por menor, en las que se muestran acercamientos importantes para una alineación con las misiones académicas de las IES con presencia en el departamento. Y en cuanto a Risaralda, el comportamiento es totalmente semejante a los demás territorios mencionados, dado que su estructura económica ha sido de mayor crecimiento promedio en las actividades artísticas, de entretenimiento y recreación. Además, existe una evidente participación en el sector comercio, en las actividades de Gobierno y en la industria manufacturera, cuya articulación con las misiones académicas planteadas por las IES, originadas por dicho departamento, presentan términos significativos alrededor de la vocación económica que ahora ofrece este territorio.

Sin embargo, en cuanto a las transiciones que están sufriendo los jóvenes desde el ámbito académico de la educación superior hacia su adecuada inmersión en el sector productivo, se encuentra que, nacionalmente, según lo señalado por Vargas Sandoval y Bracchi Silveira (2019), hay una situación desesperanzadora por lo complicado que es acceder a empleos de calidad. Esto evidencia que culminar estudios profesionales no necesariamente asegura un futuro mejor en materia laboral. Lo anterior puede llevar a los jóvenes a incrementar las cifras del empleo informal, para no quedar fuera del sistema ocupacional. De acuerdo con un informe del DANE (2021), la informalidad laboral, unida a la realidad de acceder a un buen empleo y, por ende, la imposibilidad de acumular experiencia, son los aspectos que más aquejan a los jóvenes en Colombia. Por ejemplo, en 2020, la tasa de informalidad en la población de 14 a 28 años correspondió al 55.7 %; no obstante,

para las ciudades capitales del Eje Cafetero, los porcentajes se ubicaron por debajo de este total nacional: Caldas, 45.3 %; Risaralda, 51.3 %; y Quindío, 55.3 %.

Por lo anterior, vale la pena seguir ahondando en el nivel de acoplamiento que la díada universidad-empresa presenta en un territorio dado, de modo que pueda comprenderse el entramado social, empresarial y académico que caracteriza la sinergia estratégica derivada de este binomio. De ese modo, se logra articular el impacto de la lógica de los mercados con la que debe guiar el conocimiento y la formación desde las universidades, lo que provoca cuestionamientos y mayores reflexiones en torno a las estructuras que deben dinamizar esta relación interorganizacional.

Conclusiones

Teniendo en cuenta las características mostradas en cuanto a la estructura económica y académica-profesional del Eje Cafetero, se infiere la importancia de las empresas de menor tamaño en el desarrollo y el crecimiento de la región. Esto cobra aún más importancia por las siguientes razones: 1) existe evidencia internacional de estudios e investigaciones relacionadas con la cocreación de valor que han arrojado resultados positivos para las empresas en su vínculo con las universidades (Rossoni et al., 2024); 2) las micro, pequeñas y medianas empresas en el contexto colombiano son consideradas como locomotoras de la economía, pues de acuerdo con el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2021) responden por el mayor porcentaje de generación de empleo; 3) la innovación y el modernismo en los negocios, como generadores de competitividad empresarial, son los factores que causan mayor atraso en países como Colombia de acuerdo con el Índice Global de Competitividad (Montoya R. et al., 2010). En cuanto a este último aspecto, es pertinente mencionar que, según el Índice Global de Competitividad 2019, Colombia ha mejorado su puntuación respecto al informe del año anterior, al pasar de 61.63 a 62.73 puntos. Esto ha hecho que ascienda del puesto 60 en 2018 al 57 en 2019 en la lista de competitividad mundial, en el cual se analizan 141 países.

Por otra parte, el Eje Cafetero goza de un atractivo regional que no solamente se encuentra en sus aspectos naturales y de geolocalización, sino en aquellas declaraciones que lo han reconocido como clúster educativo, con una ciudad capital perteneciente a la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO y con un tejido empresarial, cuyas actividades económicas han vivenciado un notable desplazamiento desde el sector primario de la economía hacia aquellos relacionados con el comercio y los servicios. Esto ha hecho que la oferta educativa promovida desde las IES enfoque sus misiones académicas, objetivos e intereses hacia estas realidades, pues, como sostienen Lehmann y Menter (2016), la capacidad de absorción de una región es una condición necesaria para desarrollar es-

trechas colaboraciones universidad-empresa (p. 1301). Asimismo, las condiciones que presenta el Eje Cafetero aumentan la posibilidad de su riqueza regional desde las experiencias previas que en materia de interrelaciones universidad-empresa se logren. Es decir, el hecho de que académicos y empresarios alineen sus prioridades y metas hace que a través del tiempo se consolide la fuerza del vínculo y la confianza entre socios, lo que conlleva a que esta región universitaria incida positivamente en la evolución y el desarrollo de la sociedad que la conforma.

Las IES del Eje Cafetero se caracterizan porque en ellas predominan las áreas de formación asociadas a la administración, que —según explicaciones de Audretsch y Lehmann (2005)— al estar relacionadas con las ciencias sociales en campos, como los negocios, las finanzas y la economía, el derecho, los medios y la comunicación, dan forma a la riqueza regional —medida por el PIB per cápita— a través del conocimiento tácito, como el capital humano incorporado en graduados y estudiantes. Por otro lado, al existir también un número significativo de personas cuya formación está en las áreas de ingeniería, industria y construcción, se propicia que esta región universitaria se fortalezca y beneficie a los pobladores a través de políticas y actividades enlazadas, con un aumento en la tecnología para compensar las probables desventajas que en ella puedan presentarse, además de potenciar la producción de publicaciones y patentes (Lehmann y Menter, 2016).

Al respecto, puede observarse que, en los conceptos que prevalecen en las misiones académicas, planteadas por las IES —originarias de la región cafetera— se destacan primero aquellas que hacen alusión a los procesos de formación integral, conocimiento, investigación, cultura e internacionalización y, segundo, las referentes a seres humanos, proyección social, sociedad, desarrollo sostenible, solución de problemas, alta calidad, innovación y ética. Esto cobra importancia en la medida que los departamentos integrantes del Eje Cafetero han tenido en su dinámica económica una transformación significativa, desde lo que históricamente ha sido de carácter agrícola hacia procesos industriales (tecnificación), así como hacia actividades relacionadas con la parte comercial y del sector servicios, específicamente en las actividades artísticas, de entretenimiento y recreación (turismo). A partir de ello, esto se ha convertido en un punto de encuentro y de enfoque, en el que tanto empresas como IES deberían compartir aspectos comunes para catapultar las posibilidades de poseer vínculos fuertes y duraderos en bien de la sociedad y de la región.

No obstante, hace falta profundizar en esas raíces que marcan la lógica empresarial y la académica, de tal forma que los roles asumidos por los actores pertenecientes a la díada universidad-empresa sean de un mayor nivel de profundidad interorganizacional. En otras palabras, se necesita un enfoque en el que ambas partes gocen de equilibrios relacionales en la identificación y resolución de problemas de investigación, y donde exista una disposición positiva en tiempo y lugar

para participar conjunta y colaborativamente en proyectos que favorezcan la dinámica social y la riqueza de la región; a saber, pasar de niveles de colaboración bajos a unos más altos y profundos en las prácticas de intercambio de conocimiento (De Wit-de Vries et al., 2019).

Finalmente, es innegable el hecho de querer que la alineación de intereses, propósitos y metas en las colaboraciones forjadas desde las universidades y las empresas de la región cafetera provoque interrelaciones coevolutivas, en las que ya no se actúe como islas. Así pues, se busca que todas las actividades generadas desde lo político, lo social y lo cultural vayan de la mano, suscitando un despliegue, una difusión y una capacidad de absorción o asimilación de conocimiento que favorezca el desarrollo de la sociedad (Zahra y George, 2002; Mascarenhas et al., 2018). Las investigaciones futuras deben seguir analizando estas dinámicas colaborativas y sus estructuras, con el ánimo de fortalecer y contribuir en el desarrollo de una región conformada por ventajas únicas en el país, que pueden llegar a ser más competitivas y cocreadoras de valor, gracias a las relaciones interorganizacionales entre los sectores universitario y empresarial.

Referencias

Alexander, A., Martin, D. P., Manolchev, C. y Miller, K. (2020). University-industry Collaboration: Using Meta-rules to Overcome Barriers to Knowledge Transfer. *Journal of Technology Transfer, 45*, 371-392. https://doi.org/10.1007/s10961-018-9685-1

Alexander, A. T. y Childe, S. J. (2013). Innovation: A Knowledge Transfer Perspective. *Production Planning and Control, 24*(2-3), 208-225. https://doi.org/10.1080/09537287.2011.647875

Ankrah, S. y Al-Tabbaa, O. (2015). Universities-industry Collaboration: A Systematic Review. *Scandinavian Journal of Management, 31*(3), 387-408. https://doi.org/10.1016/j.scaman.2015.02.003

Audretsch, D. B. y Lehmann, E. E. (2005). Does the Knowledge Spillover Theory of Entrepreneurship Hold for Regions? *Research Policy, 34*(8), 1191-1202. https://doi.org/10.1016/j.respol.2005.03.012

Banco Mundial. (2017). *Doing Business en Colombia 2017*. Grupo del Banco Mundial. https://subnational.doingbusiness.org/content/dam/doingBusiness/media/Subnational-Reports/DB17-Sub-Colombia.pdf

Bellucci, A. y Pennacchio, L. (2016). University Knowledge and Firm Innovation: Evidence from European Countries. *The Journal of Technology Transfer, 41*, 730-752. https://doi.org/10.1007/s10961-015-9408-9

Benavides Sánchez, E., Escobar Valencia, M. y Mosquera Abadía, H. A. (2022). Comités universidad-empresa-Estado en Colombia. En *Caracterización de la relación universidad-empresa-Estado* (pp. 47-57). Universidad del Valle.

Berbegal-Mirabent, J., Sánchez García, J. L. y Ribeiro-Soriano, D. E. (2015). University-industry Partnerships for the Provision of R&D Services. *Journal of Business Research, 68*(7), 1407-1413. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.01.023

Boshell Villamarín, M. G. (2023). Relación ¿universidad-empresa o universidad-sector productivo?: una mirada desde Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 25*(41), 237-262. https://doi.org/10.19053/01227238.17223

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. En R. Johnson (Ed.). Columbia University Press.

Calcagnini, G., Giombini, G., Liberati, P. y Travaglini, G. (2016). A Matching Model of University–industry Collaborations. *Small Business Economics, 46*, 31-43. https://doi.org/10.1007/s11187-015-9672-y

Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. https://www.academia.edu/8000535/Pablo_Cazau_INTRODUCCIÓN_A_LA_INVESTIGACIÓN_EN_CIENCIAS_SOCIALES

Clauss, T. y Kesting, T. (2017). How Businesses Should Govern Knowledge-intensive Collaborations with Universities: An Empirical Investigation of University Professors. *Industrial Marketing Management, 62*, 185-198. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2016.09.001

Confecámaras. (2022). *Fortaleza del tejido empresarial colombiano. Recuperación post pandemia*. https://confecamaras.org.co/wp-content/uploads/2024/01/fortaleza-del-tejido-empresarial-colombiano-recuperacion-post-pandemia-2022.pdf

Danguy, J., De Rassenfosse, G. y Van Pottelsberghe de la Potterie, B. (2014). On the Origins of the Worldwide Surge in Patenting: An Industry Perspective on the RyD-patent Relationship. *Industrial and Corporate Change, 23*(2), 535-572. https://doi.org/10.1093/icc/dtt042

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Juventud en Colombia. Gobierno de Colombia*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/dic-2021-nota-estadistica-juventud-en-colombia.pdf

De Wit-de Vries, E., Dolfsma, W. A., Van der Windt, H. J. y Gerkema, M. P. (2019). Knowledge Transfer in University-industry Research Partnerships: A Review. *The Journal of Technology Transfer, 44*(4), 1236-1255. https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x

Duque Escobar, G. (2017). Eje Cafetero: construcción social e histórica del territorio. *Summa Iuris, 5*(1), 16-25. https://doi.org/10.21501/23394536.2459

Eppler, M. J. y Mengis, J. (2004). The Concept of Information Overload: A Review of Literature from Organization Science, Accounting, Marketing, MIS, and Related Disciplines. *The Information Society, 20*(5), 325-344. https://doi.org/10.1080/01972240490507974

Espíndola Artola, A., García González, M. C., Garlobo Figueredo, M. y Quintero Pupo, G. (2022). Modelos y mecanismos que rigen el vínculo universidad-

empresa en los países de Latinoamérica. *Transformación, 18*(3), 644-673. https://www.scienceopen.com/document?vid=3e45d6d0-46aa-4290-9f76-ae83ea89dd67

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy, 29*(2), 109-123. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. y Terra, B. R. C. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy, 29*(2), 313-330. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4

Galán-Muros, V. y Plewa, C. (2016). What Drives and Inhibits University-business Cooperation in Europe? A Comprehensive Assessement. *R&D Management, 46*(2), 369-382. https://doi.org/10.1111/radm.12180

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.

Grupo de Estudios Económicos. (2021). *El tejido empresarial colombiano: caracterización regional-Eje Cafetero y Antioquia*. https://www.sic.gov.co/sites/default/files/files/2021/TE_Anioquia y eje cafetero.pdf

Gulati, R. (1995). Does Familiarity Breed Trust? The Implications of Repeated Ties for Contractual Choice in Alliances. *The Academy of Management Journal, 38*(1), 85-112. https://www.jstor.org/stable/256729

Hansen, M. T. (1999). The Search-transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits. *Administrative Science Quarterly, 44*(1), 82-111. https://doi.org/10.2307/2667032

Henderson, J., McAdam, R. y Leonard, D. (2006). Reflecting on a TQM-based University/Industry Partnership: Contributions to Research Methodology and Organisational Learning. *Management Decision, 44*(10), 1422-1440. https://doi.org/10.1108/00251740610715731

Hewitt-Dundas, N., Gkypali, A. y Roper, S. (2019). Does Learning from Prior Collaboration Help Firms to Overcome the "Two-Worlds" Paradox in University-business Collaboration? *Research Policy, 48*(5), 1310-1322. https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.01.016

Huang, M. H. y Chen, D. Z. (2017). How Can Academic Innovation Performance in University–industry Collaboration Be Improved? *Technological Forecasting and Social Change, 123*, 210-215. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.03.024

Huggins, R. y Kitagawa, F. (2012). Regional Policy and University Knowledge Transfer: Perspectives from Devolved Regions in the UK. *Regional Studies, 46*(6), 817-832. https://doi.org/10.1080/00343404.2011.583913

Hurtado Cardona, O. L., Montoya Restrepo, I. A. y Montoya Restrepo, L. A. (2021). Caracterización de las relaciones inter-organizacionales: universidad-empresa, *stakeholders* clave para co-crear valor. *Aglala, 12*(1), 289-303. https://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/1839

Inkpen, A. C. (2000). Learning through Joint Ventures: A Framework of Knowledge Acquisition. *Journal of Management Studies, 37*(7), 1019-1044. https://doi.org/10.1111/1467-6486.00215

Laursen, K. y Salter, A. (2004). Searching High and Low: What Types of Firms Use Universities as a Source of Innovation? *Research Policy, 33*(8), 1201-1215. https://doi.org/10.1016/j.respol.2004.07.004

Lehmann, E. E. y Menter, M. (2016). University–Industry Collaboration and Regional Wealth. *The Journal of Technology Transfer, 41*, 1284-1307. https://doi.org/10.1007/s10961-015-9445-4

Leyden, D. P. y Link, A. N. (2015). Toward a Theory of the Entrepreneurial Process. *Small Business Economics, 44*(3), 475-484. https://doi.org/10.1007/s11187-014-9606-0

Lopez-Vega, H., Tell, F. y Vanhaverbeke, W. (2016). Where and how to Search? Search Paths in Open Innovation. *Research Policy, 45*(1), 125-136. https://doi.org/10.1016/J.RESPOL.2015.08.003

Love, J. H., Roper, S. y Vahter, P. (2014a). Learning from Openness: The Dynamics of Breadth in External Innovation Linkages. *Strategic Management Journal, 35*(11), 1703-1716. https://doi.org/10.1002/smj.2170

Love, J. H., Roper, S. y Vahter, P. (2014b). Dynamic Complementarities in Innovation Strategies. *Research Policy, 43*(10), 1774-1784. https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.05.005

Lukovics, M. y Zuti, B. (2015). New Functions of Universities in Century XXI Towards "Fourth Generation" Universities. *Journal Transition Studies Review, 22*(2), 33-48. https://doi.org/10.14665/1614-4007-22-2-003

Mascarenhas, C., Ferreira, J. J. y Marques, C. (2018). University-industry Cooperation: A Systematic Literature Review and Research Agenda. *Science and Public Policy, 45*(5), 708-718. https://doi.org/10.1093/SCIPOL/SCY003

McCabe, A., Parker, R. y Cox, S. (2016). The Ceiling to Coproduction in University–industry Research Collaboration. *Higher Education Research & Development, 35*(3), 560-574. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107888

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2021, 5 de febrero). Mincomercio, a través de iNNpulsa, y Mintrabajo presentan estudio de comportamiento de empleo. https://www.mincit.gov.co/prensa/noticias/general/presentan-estudio-de-comportamiento-de-empleo-2020

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Información Poblacional. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf

Montoya R., A., Montoya R., I. y Castellanos, O. (2010). Situación de la competitividad de las Pyme en Colombia: elementos actuales y retos. *Agronomía Colombiana, 28*(1), 107-117. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-99652010000100013&lng=en&nrm=iso

Observatorio Laboral para la Educación. (2023). Vinculación laboral de graduados 2020. https://ole.mineducacion.gov.co/portal/

Orazbayeva, B., Plewa, C., Davey, T. y Galan Muros, V. (2019). The Future of University-Business Cooperation: Research and Practice Priorities. *Journal of Engineering and Technology Management, 54*, 67-80. https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2019.10.001

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., Krabel, S., Kitson, M., Llerena, P., Lissoni, F., Salter, A. y Sobrero, M. (2013). Academic Engagement and Commercialisation: A Review of the Literature on University-industry Relations. *Research Policy, 42*(2), 423-442. https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007

Perkmann, M. y Walsh, K. (2007). University-industry Relationships and Open Innovation: Towards a Research *Agenda. International Journal of Management Reviews, 9*(4), 259-280. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00225.x

Pineda Márquez, K., Morales Rubiano, M. E. y Ortiz Riaga, M. C. (2011). Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: retos para las universidades colombianas. *Equidad y Desarrollo, 15*, 41-67. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=95779208004

Región Administrativa y de Planificación. (2021). PER-Plan Estratégico Regional 2021-2033. Eje Cafetero. https://ejecafeterorap.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/PER-2_compressed.pdf

Rossoni, A. L., De Vasconcellos, E. P. G. y De Castilho Rossoni, R. L. (2024). Barriers and Facilitators of University-Industry Collaboration for Research, Development and Innovation: A Systematic Review. *Management Review Quarterly* (74), 1841-1877. https://doi.org/10.1007/s11301-023-00349-1

Salter, A. J. y Martin, B. R. (2001). The Economic Benefits of Publicly Funded Basic Research: A Critical Review. *Research Policy, 30*(3), 509-532. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(00)00091-3

Sandberg, J., Holmström, J., Napier, N. y Levén, P. (2015). Balancing Diversity in Innovation Networks: Trading Zones in University-industry R&D Collaboration. *European Journal of Innovation Management, 18*(1), 44-69. https://doi.org/10.1108/EJIM-09-2013-0088

Santoro, M. D. (2000). Success Breeds Success: The Linkage between Relationship Intensity and Tangible Outcomes in Industry-University Collaborative Ventures. *Journal of High Technology Management Research, 11*(2), 255-273. https://doi.org/10.1016/S1047-8310(00)00032-8

Sarpong, D., AbdRazak, A., Alexander, E. y Meissner, D. (2017). Organizing Practices of University, Industry and Government that Facilitate (or impede) the Transition to a Hybrid Triple Helix Model of Innovation. *Technological Forecasting and Social Change, 123*, 142-152. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.11.032

Vargas Sandoval, Y. y Bracchi Silveira, C. (2019). Jóvenes en Colombia y Brasil en una sociedad individualista en busca de trabajo digno y seguridad social. *IUSTA, 51*(2), 115-134. https://doi.org/10.15332/25005286.5035

Vick, T. E. y Robertson, M. (2018). A Systematic Literature Review of UK University-industry Collaboration for Knowledge Transfer: A Future Research Agenda. *Science and Public Policy, 45*(4), 579-590. https://doi.org/10.1093/SCIPOL/SCX086

Vossen, R. W. (1998). Relative Strengths and Weaknesses of Small Firms in Innovation. *International Small Business Journal, 16*(3), 88-95. https://doi.org/10.1177/0266242698163005

Williams, G. y Kitaev, I. (2005). Overview of National Policy Contexts for Entrepreneurialism in Higher Education Institutions. *Journal of Higher Education Management and Policy, 17*(3), 125-141. https://doi.org/10.1787/hemp-v17-art21-en

Zahra, S. A. y George, G. (2002). Absorptive Capacity: A review, Reconceptualization, and Extension. *The Academy of Management Review, 27*(2), 185-203. https://doi.org/10.2307/4134351

Normas jurídicas

Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (Colombia). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

Ley estatutaria 1885 de 2018. Por la cual se modifica la Ley Estatutaria 1622 de 2013 y se dictan otras disposiciones (Colombia).





www.editorialparmenia.com.mx