


Artículo


Trayectorias educativas de jóvenes rurales y urbanos del Perú

VANESSA ROJAS ARANGOITIA¹

 0000-0002-1624-9615

Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú

SILVIA CARRASCO PONS²

 0000-0003-0474-400X

Universitat Autònoma de Barcelona, España

perifèria

revistes.uab.cat/periferia



Diciembre 2024

Para citar este artículo:

Rojas Arangoitia, V., y Carrasco Pons, S. (2024). Trayectorias educativas de jóvenes rurales y urbanos del Perú. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 29(2), 4-27, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.947>

Resumen

A partir del trabajo de campo realizado en Perú en el marco del proyecto *Niños del Milenio – Young Lives* que viene realizando un estudio longitudinal comparativo con dos cohortes de población infantil desde el año 2000 en cuatro países, analizamos las trayectorias educativas de 22 adolescentes de que viven en condiciones de pobreza. Queremos saber cómo estos jóvenes –de zonas rurales y urbanas- perciben cómo ha sido su trayectoria educativa, así como qué recursos identificaron como importantes para avanzar y concluir con su educación secundaria. Aplicando el marco de análisis sobre las múltiples dimensiones del capital social entre sectores sociales vulnerables de Tara Yosso (2005), se destaca el impacto del factor relacional las trayectorias educativas, que supone considerar no solo lo que sucede en el espacio intra-escolar sino también en el extra-escolar para explicar sus recorridos educativos. A partir de ello, planteamos una reflexión más amplia sobre el capital social y cultural que revela aristas e intersecciones entre estos capitales, que permanecen ocultas en el análisis cuantitativo, pero que resultan cruciales para contribuir a una política educativa hacia la equidad.

Palabras clave: trayectorias educativas; capital social; capital cultural; riqueza; Perú.

¹ Vanessa Rojas Arangoitia: vrojas@grade.org.pe

² Silvia Carrasco Pons: Silvia.Carrasco@uab.cat



Abstract: *Educational trajectories of rural and urban youth in Peru*

Based on the field work carried out in Peru within the framework of the Millennium Children – Young Lives project, which has been carrying out a comparative longitudinal study with two cohorts of the child population since 2000 in four countries, we analyze the educational trajectories of 22 adolescents from whom they live in conditions of poverty. We want to know how these young people – from rural and urban areas – perceive what their educational career has been like, as well as what resources they identified as important to advance and complete their secondary education. Applying the framework of analysis on the multiple dimensions of social capital among vulnerable social sectors by Tara Yosso (2005), the impact of the relational factor on educational trajectories is highlighted, which involves considering not only what happens in the intra-school space but also in extracurricular activities to explain their educational journeys. From this, we propose a broader reflection on social and cultural capital that reveals edges and intersections between these capitals, which remain hidden in the quantitative analysis, but which are crucial to contribute to an educational policy towards equity.

Keywords: educational trajectories; social capital; cultural capital; richness; Peru.

Introducción

En el nivel primaria, el Perú ha alcanzado tasas de acceso cercanas a la universalización (98.5% en 2022³); sin embargo, este ritmo no ha sido el mismo en educación secundaria, en donde la matrícula entre los 12 y 16 años está alrededor del 87.8%⁴. No obstante, es importante reconocer que en estos últimos años hubo avances importantes en el acceso de este nivel educativo; así, en la última década la matrícula en secundaria aumentó aproximadamente 6 puntos porcentuales, con lo cual más estudiantes vienen logrando acceder a este nivel. Y aunque también ha aumentado el porcentaje de conclusión oportuna (del 43.2% a inicios de 2000 al

³ Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG).

⁴ Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG).

79.5% en 2022), hay aún varios que no concluyen la secundaria a tiempo. Es en el marco de estos avances y retos pendientes, en cuanto a tasas de acceso y conclusión a nivel de país, que nos preguntamos en este artículo por cómo fueron las trayectorias de aquellos adolescentes peruanos que son parte de la muestra cualitativa del estudio Niños del Milenio que culminaron su educación básica.

Nos interesa saber cómo estos jóvenes –que viven en condición de pobreza, en zonas rurales y urbanas- perciben su trayectoria educativa. ¿Qué recursos identificaron como importantes para avanzar y concluir con su educación secundaria? A partir de sus experiencias se reflexiona sobre dichos recursos bajo la mirada de riqueza cultural, planteada por Yosso (2005), quien amplía la mirada sobre la teoría clásica de Bourdieu del capital social y cultural, desde una visión antropológica, y destaca otras formas de capital. Ello con la intención de captar, desde otro ángulo (el de la “riqueza cultural”), las experiencias y recursos de comunidades marginadas y reconocer valores con los que se cuentan, pero no son visibilizados y pueden ser importantes en la reflexión de una política educativa hacia la equidad.

Trayectorias educativas y capital social

El concepto de trayectorias educativas se refiere a los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones educativas y entre ellas, pero también “implica un camino vivencial y la apropiación de un conjunto de prácticas producidas dentro de un denso marco de intervenciones” (Santillán, 2007, p.915). Aquí se considera que una trayectoria educativa se explica en relación con lo que le ocurre al individuo en su vida diaria, familiar y comunitaria. Esto responde a la concepción de las trayectorias educativas como algo relacional (Furlong, 2009; Pallas, 2003), que se explica por interacciones complejas entre diferentes actores y factores.

Las investigaciones sobre trayectorias educativas en el Perú hacen hincapié en su relación con el abandono escolar señalando los factores predictivos del mismo tal como el rendimiento educativo (Cueto, 2000), embarazo adolescente, reproducción de roles de género tradicionales (Alcázar, 2009; Montero et al., 2001; Ames, 2005; Montero, 2006; Olivera, 2009), educación de los cuidadores y zonas de residencia (Murray, 2012). Otros estudios destacan el rol de la movilidad social de las familias en contextos de pobreza (Ansión, 1995; Ames, 2002; Bello y Villarán, 2004;

Benavides et al., 2006; Rojas y Portugal, 2009; Alvarado, 2010) y por ello su apuesta por concluirla. Y otros estudios (Cueto et al., 2005; Benavides et al., 2006), mencionan que el éxito o no de las trayectorias en la secundaria se podría explicar en relación con el capital social y cultural que adquieren los estudiantes, principalmente de sus familias (entendido como el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico, las expectativas educativas y el apoyo en el cumplimiento de metas educativas). El estudio de Cueto et al. (2005), por ejemplo, menciona que, aunque la literatura internacional sobre capital social de la familia (entendido como a las redes de apoyo, relaciones de confianza y normas de reciprocidad que existen dentro de la familia y entre la familia y otras entidades) destaca una asociación positiva entre capital social y logros educativos, esto no se encuentra para el caso peruano. Así, se señala que habría otros factores que pueden influir en los logros educativos, incluso cuando las familias tienen altos niveles de este capital. En esa línea, señalan que los estudios cualitativos pueden revelar estrategias específicas y prácticas cotidianas que contribuyen al éxito académico y que no se recogen desde aproximaciones cuantitativas respecto al capital social. Esto puede ser de utilidad para entender cómo las personas perciben y valoran sus redes sociales y la forma en que esta influye en sus trayectorias. En esa línea, otro estudio en el Perú, de Benavides et al. (2006), señala que todas las relaciones y redes que conforman el capital social no son igual de efectivas. La calidad de las relaciones (por ejemplo, niveles de confianza y reciprocidad) puede variar y, por lo tanto, influir de manera diferente en los resultados educativos. Con ello destaca que, no porque se cuente con una red de relaciones estas serán por defecto beneficiosas para la educación del niño o niña. En tal sentido, para comprender mejor las dinámicas educativas se sugiere adoptar un enfoque integrado que considere los diferentes tipos de capital (social, cultural y económico).

Comprendemos que la interacción entre espacios como familia y comunidad son importantes para entender las decisiones educativas que tomaron los adolescentes y sus familias. Por ello hemos decidido explicar las trayectorias educativas a lo largo de la Educación Básica considerando además los conceptos de capitales en educación (el económico, social y cultural) en tanto percibimos que, a partir de ello, se puede explicar mejor cómo las relaciones (entendidas como recursos) juegan un rol importante en la permanencia y conclusión educativa en escenarios marcados por la

desigualdad.

La educación, en la teoría de Bourdieu, es un campo: un espacio social estructurado, con sus propias reglas, esquemas de dominación, opiniones legítimas. Y, por ello, en su interior habrá una lucha por apropiarse, reforzar o mantener tres tipos de capitales: económico, social y cultural. El capital económico hace referencia a los ingresos y patrimonios familiares (Bourdieu, 1986), que es empleado como una estrategia de inversión cultural que busca reproducir su condición material en el espacio social de la escuela (Astete Barrenechea, 2017). El capital cultural es una estrategia de inversión cultural elaborada durante generaciones anteriores y que son transmitidas a las nuevas (Bourdieu, 1986). En esa línea, los estudiantes heredarán habitus, modos de ser, pensar, actuar, de su medio social de origen que serán útiles para su desarrollo en el campo escolar (Bourdieu y Passeron, 1969), así como el "buen gusto" heredado por la familia en relación con obras artísticas o literarias que también serán útiles para un adecuado desempeño escolar que privilegia la cultura de las clases dominantes (Bourdieu, 1991)⁵. Finalmente, el capital social es definido como el conjunto de relaciones que posee un actor y que favorece su desempeño social en la escuela, tal como señala Bourdieu en la siguiente cita:

El conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, relacionados con la pertenencia a un grupo, como un conjunto de agentes que no solo están dotados de propiedades comunes (capaces de ser percibidos por el observador, por otros o por ellos mismos) sino que también están unidos por vínculos permanentes y útiles (Bourdieu, 1980, p.2).

⁵ El capital cultural puede presentarse bajo tres formas: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado (Bourdieu, 1979). Por un lado, el estado incorporado se relaciona al cuerpo y supone la incorporación, es decir, requiere de un trabajo personal, esfuerzo y tiempo; por ejemplo, puede ser capacidades biológicas, la memoria, las formas de estudiar, etc. Por otro lado, el estado objetivado es la acumulación de bienes culturales, libros, cuadros, pinturas, diccionarios, máquinas especializadas, etc. y que, a diferencia del estado incorporado, sí se pueden transmitir y heredar. Cabe mencionar que este capital subsiste porque agentes de ciertas clases sociales lo adquieren y son aspiracionales para el resto. Finalmente, el estado institucionalizado está relacionado con los títulos escolares, los cuales son la conversión del capital económico en capital cultural, debido a que la inversión educativa te habilita a compararte en un mejor estatus con los otros que han adquirido los mismos conocimientos y modos de ser y hacer.

En lo referido al capital social, James Coleman (1988), por su parte, se refiere a este como el conjunto de recursos que está disponible y que pueden significar una ayuda a su desarrollo educativo; así, este se concentra en las relaciones que se establecen en la infancia que influirán en la reproducción de sus privilegios. Las formas de capital social planteadas por Coleman (1988) son el interés de los padres por el desarrollo de sus hijos, las normas que crean los padres o la comunidad adulta para controlar a las infancias, las relaciones con otros adultos y la confiabilidad de quienes se encuentran cerca al niño.

Ahora bien, en situaciones de marginación, exclusión o desigualdad, las personas dependerían de las redes sociales y la idea de que las escuelas son más efectivas cuando los padres y los ciudadanos locales se involucran en sus actividades gana sentido (Coleman y Hoffer, 1987; Braatz y Putnam, 1996). Y, aunque consideramos que en términos de definición la teoría del capital social y cultural es muy importante para acercarnos a comprender las trayectorias de estos jóvenes, es también importante ubicar que esta visión teórica de cómo se reproduce una sociedad estratificada a menudo se ha interpretado como una forma de explicar los resultados académicos y sociales entre las personas "que cuentan" y las personas que "carecen" de los capitales dominantes. Para Yosso (2005), estas concepciones tradicionales no estarían reconociendo –necesariamente– que los grupos tradicionalmente marginados (por factores económicos, étnico-culturales, u otras) cuentan también con un capital cultural de valor. Ante la falta de reconocimiento de la riqueza social y cultural en las que ella denomina "comunidades de color", la autora propone transitar hacia definiciones que permitan identificar los bienes y riquezas sociales y culturales que poseen estos grupos en cada sociedad como recursos.

Capital Aspiracional	Se refiere a la capacidad de mantener esperanzas y sueños para el futuro, aún ante barreras reales y percibidas.
Capital Lingüístico	Incluye las habilidades intelectuales y sociales que se logran a través experiencias de comunicación en más de un idioma (quiere decir que niños llegan a las escuelas con múltiples habilidades de comunicación y lenguaje, por ejemplo, el uso del lenguaje oral)
Capital Familiar	Se refiere a conocimientos cultivados entre familias. Se nutre una concepción de familia extendida que incluye a la inmediata pero también a tías, tíos,

	abuelos y amigos. Y son estos parientes y las relaciones las que moldean lecciones de cuidado y afrontamiento en relación con temas educativos, ocupacionales y morales.
Capital Social	Pueden entenderse como redes de personas y recursos comunitarios que pueden proporcionar apoyo instrumental y emocional para navegar a través de las instituciones de la sociedad (escuela).
Capital Navegacional	Se refiere a las habilidades de maniobrar a través de las instituciones sociales. Como por ejemplo la capacidad de los estudiantes para mantener altos rendimientos a pesar de la presencia de eventos y condiciones estresantes que los ponen en riesgo de tener mal desempeño y, en última instancia, de abandonar la escuela.
Capital de Resistencia	Se refiere a aquellos conocimientos y habilidades fomentados a través de comportamientos de oposición que desafían la desigualdad. Esta forma de riqueza cultural se basa en el legado de resistencia a la subordinación exhibido en comunidades racializadas.

Tabla 1: formas de capital presentes en la riqueza cultural de grupos marginados según Tara J. Yosso (2005). Elaboración propia.

La propuesta de Yosso (2005), basada en Oliver y Shapiro (1995), resulta interesante porque destaca varias formas de capital (seis) para dar cuenta de la riqueza cultural que tendrían los grupos marginalizados, entendiéndolas como procesos dinámicos de una comunidad. La propuesta de Yosso, que describimos en la Tabla 1, aunque dialoga con lo planteado por Putnam (2000) con respecto al capital social inclusivo o "bridging" en tanto señala que las comunidades cuentan con recursos sociales que facilitan el acceso a otros recursos fuera de su entorno más cercano, difiere de ella porque Putnam soslaya el carácter excluyente de los grupos que lo ejercen para favorecer su proceso de adaptación a la cultura hegemónica. Mientras que para Yosso el reconocimiento de estos capitales responde más a un proceso de inclusión que reconozca la interacción entre las diversidades de los grupos marginalizados y la cultura hegemónica.

Aquí, nos parece útil el planteamiento de Yosso, ya que no niega los aportes del capital social y cultural al ámbito educativo -planteados previamente por Bourdieu y Coleman- sino que a partir de ellos propone una reconceptualización para posicionar

la riqueza que tienen los grupos en posiciones de marginación, sugiriendo ampliar las aristas que se incluyen en la comprensión de estos capitales y apuntando con ello a incorporar dinámicas que normalmente no se consideran en el quehacer educativo, pero que resultan importantes en la configuración de trayectorias.

Participantes

Esta investigación se realiza en el marco del proyecto Niños del Milenio – Young Lives (en adelante, NdM), que incluye enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. Este es un estudio longitudinal internacional sobre el impacto de la pobreza infantil llevado a cabo en cuatro países del mundo: Etiopía, India (Andhra Pradesh y Telangana), Perú y Vietnam. Particularmente, para esta investigación se ha trabajado con todas las y los jóvenes de la cohorte menor de Perú (nacidos entre el año 2000 y 2001) que son parte de la muestra cualitativa. La muestra de este estudio está compuesta por 22 jóvenes⁶ urbanos y rurales, en cuatro distritos del país: Rioja –comunidad rural de la Amazonía; Andahuaylas– comunidad rural en los andes; San Román, comunidad urbana en los andes y Villa María del Triunfo, comunidad en la capital del país.

El enfoque fenomenológico al que se adscribe esta investigación intenta comprender los significados que los individuos dan a su propia experiencia (Robson et al., 2007). Es por ello que aquí se presenta, a manera de resumen, las percepciones de estos jóvenes sobre sus trayectorias educativas.

La selección de la muestra se realizó en 2007, con la finalidad de responder a la diversidad de la muestra más amplia del estudio cuantitativo (cada país cuenta con alrededor de 2000 participantes) en Perú. Así, la selección de localidades y participantes supuso elegir cuatro localidades de los 20 distritos donde se desarrolla el estudio en el Perú desde el año 2001. Las localidades fueron seleccionadas con la finalidad de responder a diferencia en ubicación, etnicidad y estatus socioeconómico

⁶ Inicialmente en 2007 la muestra estuvo compuesta por 25 jóvenes, pero con los años 3 migraron de sus localidades de origen y no se les pudo realizar el seguimiento cualitativo.

(ver Ames et al., 2010)⁷ y por ello se cuenta con dos localidades urbanas, dos localidades rurales, diversidad en el estatus socioeconómico en cada comunidad y participantes con lengua materna quechua (solo en Andahuaylas), aunque han sido escolarizados en castellano desde el primer grado.

El objetivo del proyecto es seguir la vida de niños y niñas que viven en pobreza y el impacto que esta tiene en diferentes dimensiones de su vida, incluida la dimensión educativa. Lógicamente, el diseño metodológico de la toma de datos tiene un carácter holístico y no se desarrolló a partir de un marco teórico específico, como el que se propone la identificación de los capitales en las trayectorias educativas de los participantes. No obstante, la explotación de los datos desde esta perspectiva puede resultar de gran utilidad para describir y comprender – desde otra mirada- la realidad educativa desde las percepciones de los estudiantes.

Trayectorias educativas desde la experiencia de los estudiantes

En concordancia con el número alto de conclusión educativa en el Perú, los 22 participantes de la muestra lograron concluir la educación básica. En tanto buscamos comprender los recursos que estos percibieron relevantes para lograr concluirla y, en tanto el éxito de las trayectorias escolares se asocia comúnmente a los niveles de logro que corresponden al nivel educativo, decidimos clasificar dichas trayectorias según las percepciones de los participantes respecto al mismo⁸.

	Estudio de caso	Rendimiento educativo			Nivel educativo padres		Índice riqueza	
		Repitió de grado	PPVT (2016)	Raz. Mate (2016)	Madre	Padre	Quintil R1 (2002)	Quintil R5 (2016)
Buen Rendimiento	PE051049 Alejandro	No	+Promedio	+ Promedio	Secundaria incompleta	Primaria completa	2	4
	PE051059 Carmen	No	+Promedio	+ Promedio	Primaria incompleta	Primaria completa	2	2

⁷ En concordancia y respeto al acuerdo de confidencialidad con los participantes del estudio, sus nombres no son los reales (son pseudónimos) y los nombres de las localidades corresponden a la provincia donde se encuentran sus comunidades o barrios de origen.

⁸ Estudios referidos a trayectorias educativas en contextos de desigualdad señalan que los estudiantes con mejores rendimientos podrían explicar dichos resultados en relación con las condiciones socioeconómicas y características culturales de sus familias.

	PE181076 Felipe	No	+Promedio	= Promedio	Ninguna	Primaria incompleta	4	3
	PE181100 Daniela	No	+Promedio	- Promedio	Primaria completa	Primaria completa	2	3
	PE181104 Rosa	No	- Promedio	+ Promedio	Primaria incompleta	Técnico incompleta	3	2
	PE201028 José	No	+Promedio	+ Promedio	Universitari o completa	Técnico incompleto	4	4
	PE201023 Sandra	No	+Promedio	+ Promedio	Secundaria incompleta	Secundaria incompleta	5	5
	PE141006 Jaime	No	+Promedio	+Promedio	Primaria incompleta	Secundaria completa	3	2
	PE141011 Lupe	No	+Promedio	+Promedio	Secundaria completa	Secundaria completa	5	5
Rendimiento promedio	PE051062 Hugo	No	=Promedio	-Promedio	Primaria completa	Primaria completa	3	3
	PE051063 Carlos	No	- Promedio	- Promedio	Universitaria completa	Técnica Incompleta	3	4
	PE051058 Gabriela	No	- Promedio	- Promedio	Ninguna	Primaria completa	1	2
	PE181095 Raquel	No	- Promedio	- Promedio	Ninguna	Primaria completa	3	1
	PE181096 Héctor	No	+Promedio	= Promedio	Primaria incompleta	Secundaria completa	3	1
	PE201065 César	No	- Promedio	- Promedio	Primaria completa	Secundaria Completa	5	5
	PE201012 Isabel	No	- Promedio	- Promedio	Secundaria incompleta	Universitario completo	5	5
	PE201055 Cecilia	No	- Promedio	- Promedio	Primaria incompleta	Secundaria completa	3	4
	PE141033 Cristiano	No	+Promedio	=Promedio	Secundaria incompleta	No hay información	5	5
	PE141042 Diego	No	+Promedio	-Promedio	Superior incompleto	No hay información	5	5
	PE141078 Eva	No	+Promedio	-Promedio	Secundaria completa	Universitaria completa	5	4
Rendimiento bajo	PE181077 Fabricio	Sí	+Prom	= Prom	Primaria incompleta	Primaria incompleta	1	1

	PE141016 Esmeralda	Sí	-Prom	-Prom	Secundaria incompleta	Secundaria incompleta	4	3
--	-----------------------	----	-------	-------	--------------------------	--------------------------	---	---

Tabla 2: Resumen de rendimiento educativo, nivel educativo de padres e índice de riqueza.

A partir esta clasificación, identificamos que los jóvenes que tuvieron mejor desempeño académico no necesariamente tuvieron padres más educados en comparación a quiénes tuvieron un rendimiento promedio, y que el índice de riqueza de estos jóvenes no necesariamente estaba asociado a su rendimiento en la escuela. Por ello nos preguntamos cuáles eran entonces los factores que estos propios jóvenes identificaron como importantes para su trayectoria educativa y, al revisar lo que ellos habían señalado en las entrevistas realizadas observamos que había diferencias en las percepciones de la disponibilidad de recursos que facilitaban o no su trayectoria escolar y que esas diferencias guardaban relación con sus percepciones de rendimiento educativo. A continuación, se resume el perfil de cada grupo.

(i) Concluyó la secundaria con buen rendimiento

Nueve jóvenes (5 rurales y 4 urbanos) se autoidentificaron como buenos estudiantes. Lo hicieron justificándose en las notas obtenidas (promedio mayor a 16 -sobre 20-). Esta autopercepción guarda relación con los resultados de las pruebas de rendimiento administradas por NdM en 2016, cuando cursaban 4to de secundaria.

En este grupo se constató que la familia cumplió un rol determinante en el soporte que los jóvenes percibieron para avanzar y concluir con sus estudios educativos en la escuela. Los padres que no contaban con educación básica completa, veían la manera de brindar el soporte académico que sus hijos e hijas necesitaban, apoyándose en otros familiares (los hermanos mayores que habían concluido la secundaria, por ejemplo) e incluso en redes de soporte local, tal como sucedió en el caso de Jaime (joven urbano de Villa María del Triunfo) que recibió apoyo comunitario académico y alimentario gracias a que su madre inscribió a sus hijos en una organización católica porque ni su esposo ni ella tenían educación o ingresos suficientes. Los padres con mayor nivel educativo, como en el caso de José y Rosa (con al menos un padre en educación superior), eran percibidos por sus hijos como padres preocupados por su rendimiento, que cuando podían los ayudaban con sus deberes, pero cuando no podían debido a sus responsabilidades laborales, veían la manera de asignar la tarea a otro miembro de la familia (tíos o hermanos mayores).

En el entorno escolar, estos señalaron recibir apoyo de parte de sus docentes, si bien no de todos, sí de la mayoría. Los apoyaban dándoles mayor explicación sobre asignaciones o incluso facilitándoles posibilidades de postular a becas fuera del entorno escolar para obtener becas académicas (reportado por Ruth, Daniela y Jaime). Incluso una estudiante (Daniela) señaló que una profesora fue primordial para que ella comenzara a tener buen rendimiento en secundaria, pues durante la primaria había tenido un docente muy violento que la hacía sentir incapaz de aprender.

Pocas veces estos jóvenes señalaron haber recurrido a sus pares para obtener soporte académico. No obstante, señalaron que, aunque les iba bien académicamente no contaban con el apoyo de sus pares para su trayectoria educativa, pues percibían que los excluían por ser "los más estudiosos". Tal fue el caso de algunos como Daniela, Jaime, José y Lupe, quienes señalaron sentirse excluidos por tener buen rendimiento en su escuela. Aunque en el caso de Lupe, dos compañeras entre sus pares fueron relevantes para que ella pueda exponer una situación de violencia experimentada fuera de la escuela, que la estaba perjudicando en su salud mental.

A lo largo de su trayectoria, estos jóvenes y sus familias mantuvieron siempre la expectativa de la conclusión de la educación secundaria con la finalidad de continuar estudiando en educación superior. Y, de hecho, esto se logró en todos los casos, aunque 2 casos interrumpieron sus estudios debido a la falta de ingresos a consecuencia de la pandemia COVID-19.

(ii) Concluyó la secundaria con rendimiento promedio

Once jóvenes percibieron haber tenido un desempeño promedio en la escuela. Ninguno repitió de año y su promedio de notas variaba entre 12 y 15 (sobre 20). Los resultados de las pruebas de vocabulario y matemáticas de NdM arrojan que 6 obtuvieron resultados por debajo del promedio en ambas áreas evaluadas y los otros 5 resultados fueron promedio o más altos en las pruebas de vocabulario, y promedio o más bajos en matemática.

Respecto a su trayectoria educativa, en este grupo percibieron que el apoyo que recibieron en su trayectoria educativo era de sus pares. Ni siquiera los jóvenes urbanos de padres con mayor nivel académico señalaron que recibían ayuda de parte de estos en sus estudios pues trabajaban largas horas y carecían de tiempo para ello.

A diferencia del grupo de jóvenes con buen rendimiento, estos percibían que sus padres cumplían con brindarles principalmente apoyo económico para su educación y que sus padres tenían una participación limitada en su escuela (en reuniones o faenas, por ejemplo).

Entonces, si necesitaban ayuda con algún tema educativo, ellos mismos debían buscar a quiénes recurrir. Por ello, estos acudían principalmente a sus pares o en caso de que tuvieran hermanos(as) mayores, a ellos(as); aunque principalmente señalaron apoyarse en los primeros. En cuanto a otros familiares, estos jóvenes los mencionaron como soporte eventual. Para estos jóvenes, son principalmente los pares quienes cumplen un rol de soporte en su recorrido académico y es gracias a su apoyo que entienden mejor los contenidos de los cursos y las dinámicas escolares. Héctor, por ejemplo, se vale de sus pares para adaptarse social y académicamente a una escuela en la ciudad. Les pregunta a estos por materias que no conocía porque no las había visto antes en su escuela rural, y se hace de amigos de zonas rurales - como él-, quienes le aconsejan sobre el trato con algunos docentes o pares en la escuela secundaria urbana.

Respecto a los docentes, ninguno de los participantes identificó a alguno como recurso importante para su desempeño académico. En general señalaron que eran pocos los docentes que se tomaban tiempo para orientar o atender académicamente a los estudiantes. Solo Eva y César, ambos jóvenes urbanos, señalaron haber tenido tutores que los aconsejaban con respecto a su dedicación en la escuela y fomentaban actitudes solidarias entre compañeros. En general, las y los jóvenes de este grupo señalaron tener poca confianza hacia sus docentes pues los percibían como agentes que "castigaban" y preferían solo preguntarles si no entendían algunos contenidos o tareas.

Al igual que los estudiantes con buen rendimiento, estos estudiantes y sus familias tenían la aspiración de continuidad educativa en educación superior. No obstante, a diferencia de los estudiantes del primer grupo, no todos lograron acceder a ella (3 no lo hicieron). Al terminar la secundaria, fueron 8 los jóvenes que accedieron a educación postsecundaria; sin embargo, 4 de ellos interrumpieron su trayectoria; unos antes de la pandemia, debido a problemas económicos asociados a enfermedades de los padres, y otros a limitaciones económicas a consecuencia directa del COVID-19.

(iii) Concluyó la secundaria, pero repitió algún grado

Dos jóvenes de la muestra concluyeron sus estudios, pero repitieron una vez de grado en la secundaria. Antes de repetir, la joven urbana se encontraba por debajo del promedio en los resultados de las pruebas de vocabulario y matemáticas, mientras que el varón rural se encontraba igual que el promedio en matemáticas, y por encima del mismo en vocabulario luego de haber repetido un año.

En comparación con los otros jóvenes participantes, estos dos tienen en común el haber nacido y crecido en familias con mayor precariedad económica que sus pares de la misma comunidad, y el tener padres con un nivel educativo más bajo que otros padres de la zona. De hecho, ambos señalaban que veían muy poco a sus padres durante la semana. En ambos casos, las hermanas mayores resultaron ser una fuente de soporte importante en su trayectoria educativa. Estas los ayudaban con sus estudios, y les recordaban el valor de la conclusión de la secundaria para el acceso a mejores trabajos y sueldos, y las limitaciones que personas como sus padres tenían en estos ámbitos.

Ambos repitieron en secundaria después de faltar constantemente a clases. Fabricio dejó de asistir a la escuela porque sus compañeros se burlaron de él (debido a su condición de pobreza trabajaba en el grifo de la localidad), mientras que Esmeralda lo hizo porque, luego de la mudanza de su hermana mayor, ella comenzó a sentirse sola y se relacionó con jóvenes de otros grados que la animaban a faltar a la escuela para olvidar como se sentía. Ella no tenía confianza con sus pares de grado porque estos decían que su familia era muy pobre y eso la avergonzaba.

Ambos perciben que perder el soporte académico que brindan las hermanas mayores (a consecuencia de una migración o mudanza), genera un punto de quiebre en sus trayectorias. Y, a diferencia del grupo de estudiantes con rendimiento promedio, estos no percibían apoyo de su grupo de pares. Por el contrario, ambos sentían que eran excluidos.

Ninguno de los dos señaló haber recibido soporte de sus docentes o escuela ante el riesgo de repitencia (faltas constantes). Solo concluyeron la secundaria tras haber repetido de año. Fabricio recibió apoyo de la psicóloga del colegio y Esmeralda de su

tutora, principalmente consejos sobre la importancia de concluir la educación secundaria.

Luego de concluir la secundaria ninguno hizo el tránsito a la educación superior por la falta de recursos económicos de sus familias y porque ellos mismos se identificaron como estudiantes de bajo rendimiento.

Los tres perfiles descritos nos muestran que el camino educativo de estos jóvenes se configura también alrededor de lo que sucede en el espacio extra-escolar. A partir de sus experiencias confirmamos los hallazgos previos identificados en la revisión de la literatura: la importancia que adquieren el rol de la familia y la condición socioeconómica como elementos importantes que intervienen en sus trayectorias educativas en la secundaria. En la siguiente sección nos detendremos sobre estas experiencias para plantear una breve discusión alrededor del capital económico, social y cultural, y reflexionar sobre el rol que estos juegan.

El rol del capital económico, social y cultural en las trayectorias educativas de estudiantes urbanos y rurales en el Perú

La literatura sobre el rol que el capital económico, social y cultural cumple en las trayectorias educativas de las y los estudiantes es abundante y se centra en identificar cómo la adquisición de tales capitales contribuye en los procesos de adaptación de los estudiantes, así como a sus aprendizajes.

En la mayoría de los estudios revisados se señala que estudiantes con menor capital cultural y social tienden a tener trayectorias educativas interrumpidas (Vega et al., 2017; Julia, 2018; García, 2021; Butler y Muir, 2016). Aunque en esas investigaciones se destaca que el capital social estaría íntimamente ligado con el rendimiento de los estudiantes, la evidencia en el Perú no correspondería con ese resultado. Como mencionamos, Benavides et al. (2006) señalan, que no porque los padres tengan alta valoración sobre la educación estos se involucran con el proceso de aprendizaje; y Cueto et al. (2005) mencionan que no se encuentra una asociación positiva entre el capital social de las familias (derivado, en parte, del nivel educativo alcanzado) y los logros educativos de sus hijos e hijas. Pero ambos estudios destacan que la alta valoración hacia la educación o el alto nivel de confianza en la institución

escolar interviene en que los padres y madres de familia envíen a sus hijos a la escuela y por lo tanto podríamos interpretar que interviene en la asistencia y conclusión de la educación básica. De hecho, en esta investigación cualitativa tampoco hemos podido identificar que los y las estudiantes perciban una relación entre el nivel educativo de los padres y/o madres, las aspiraciones educativas que estos tienen para con sus hijos y su participación o el nivel de apoyo en los quehaceres escolares. Lo que sí hallamos es que los alumnos que reportan haber tenido un mejor rendimiento, no necesariamente son quienes tienen padres más educados que el resto de la muestra, ni viceversa. Los datos indican que, mientras estudian en la escuela, todos los padres mantienen altas aspiraciones educativas para con sus hijos, imaginándolos en una trayectoria educativa continua que les permita tener una profesión (técnica o universitaria) y con ello más capital económico y mejores oportunidades.

Basándonos en los perfiles descritos, parece que los padres en general se involucran poco tiempo en las actividades educativas de sus hijos; y ello principalmente debido a que estos son los responsables del sustento económico de la familia, y por lo tanto priorizan sus actividades laborales. Ahora bien, ello no quiere decir que los padres estén ajenos a las trayectorias educativas de sus hijos. Vemos que los padres participan de la educación de estos cumpliendo con la asistencia a reuniones y participando en actividades escolares; pero, además, y reconociendo sus limitaciones asociadas al nivel educativo alcanzado y/o la falta de tiempo que tienen para su acompañamiento, buscan, sobre todo los padres de hijos que perciben que tienen mejor rendimiento, que estos reciban algún tipo de soporte académico en sus redes familiares y comunitarias. Además, encontramos que son los estudiantes quienes identifican y buscan en su entorno cercano (familiares, docentes, personal educativo, pares) a quién pueda apoyarlos con las labores académicas. Ellos y ellas saben quiénes pueden cumplir este rol dentro y fuera de su entorno familiar y solicitan de su apoyo luego de valorar o evaluar la relación que tienen con esa persona.

Esta información creemos que plantea un cuestionamiento importante con respecto a cómo entendemos el capital social y cultural. La concepción clásica del capital social y cultural podría llevarnos a explicar que habría grupos "que cuentan" con y otros "que carecen" de este tipo de capitales dominantes. Así, quienes poseen o manejan mejor estos capitales (más educación, por ejemplo) podrían tener trayectorias más

“exitosas” en términos de rendimiento y conclusión. Como ya mencionamos, en el caso peruano, el contar con padres con un mayor nivel educativo o mayores expectativas educativas no necesariamente influiría en que los hijos obtengan mejores resultados académicos o que los padres tengan mayor involucramiento en las actividades escolares. Es por ello por lo que la propuesta de Yosso (2005) ofrece una mejor perspectiva para ampliar y comprender otras formas de capital social y cultural que pueden tener mayor peso.

Esta propuesta permite considerar los conocimientos o habilidades que han estado presentes en el recorrido académico de estos jóvenes estudiantes peruanos que viven en condición de pobreza. Nos muestra la relevancia de la educación como agente de movilización social, pero además destaca puntos importantes referidos al soporte académico que evidencian la necesidad de incorporar las dinámicas existentes entre el espacio familiar y educativo que podrían ser un aporte importante en política educativa.

Entonces, al revisar la trayectoria de los y las jóvenes que perciben haber tenido un buen desempeño académico en la escuela, vemos que estos se valdrían de un conjunto de capitales descritos por Yosso para sus recorridos educativos. Así, por ejemplo, algunas familias que no cuentan con altos niveles educativos, con redes de soporte familiar (ni en la familia nuclear ni en la extensa), y carecen de recursos económicos, recurren a formas de capital cultural del entorno social. También recurren al capital social que encuentran en sus docentes para navegar a lo largo de la educación secundaria, y reciben apoyo emocional e instrumental, lo que les permite a algunos identificar recursos en forma de becas educativas fuera de sus instituciones.

En los otros dos grupos de estudiantes encontramos también que el capital familiar adquiere importancia para sus trayectorias educativas, aunque es en el grupo de quienes se perciben con mejor rendimiento y en los de bajo rendimiento que se mencionan con mayor énfasis. Esto no quiere decir que los jóvenes de rendimiento promedio no tengan este capital, sino que no lo perciben tan importante en su trayectoria, pues este se ha limitado principalmente a un soporte económico (al ejercicio del capital económico), lo que les brinda la posibilidad de contar con materiales educativos para el desarrollo de su escolaridad, por ejemplo. En el caso de los jóvenes que se perciben con bajo rendimiento (los dos repitentes), vemos que

es la pérdida de este capital familiar lo que adquiere relevancia en sus discursos. Cuando el soporte académico que brindan las hermanas mayores desaparece (a consecuencia de una migración o mudanza), este genera un punto de quiebre en sus trayectorias. Para estos jóvenes, el capital familiar se pierde y, con él, el soporte académico y emocional, aquel que por ejemplo les permitía enfrentar diversas experiencias en el espacio escolar. Las hermanas mayores, a diferencia de sus padres, les decían qué hacer y cómo en el colegio secundario (donde ellas también habían estudiado) para evitar castigos o tener mejores puntuaciones. Pero no es solo la pérdida del capital lo que nos ayuda a explicar su trayectoria sino también la falta del capital social en su institución educativa, pues ambos estudiantes señalaron problemas de socialización con sus pares y falta de apoyo docente o del personal educativo en sus recorridos.

Los capitales son dinámicos y funcionan de distintas formas. Así, la falta de uno de estos no infiere el fracaso educativo o un mal desempeño. Héctor, por ejemplo, un joven rural de Andahuaylas de desempeño promedio también pierde el capital familiar con el que contaba cuando su hermana migra por trabajo, sin embargo, él se vale del capital social asociado a sus pares, situación que le permite adaptarse a la secundaria urbana, donde se percibe como parte de un grupo minoritario y excluido por provenir de una comunidad campesina. Desarrolla entonces el capital navegacional para transitar en una escuela que le es hostil, debido a su condición de origen.

En el caso de los estudiantes que se perciben con rendimiento promedio, se encuentra en general que el capital social –asociado a sus pares– es bastante importante en sus trayectorias educativas. Son los pares quienes cumplen un rol de soporte importante en su recorrido académico y es gracias al apoyo que encuentran en estos que entienden algunas materias y dinámicas escolares. Las y los jóvenes encuentran en ellos, además, soporte emocional a través de consejos, por lo que percibirían que no están solos en el camino para concluir la escolaridad y es entre estos que se reconocen distintas estrategias para sortear dificultades académicas. El capital familiar no cumplió un rol evidente en estas trayectorias, como sí en los otros grupos.

Encontramos en los discursos de algunos estudiantes, con respecto al rol de los docentes referidos al capital social, que todos los estudiantes identifican que en sus escuelas hay algunos docentes y personal educativo que pueden ser identificados

como recursos para sus aprendizajes, pero también para su permanencia y continuidad, ya que estos han recibido consejos que en ocasiones los alejaron de la deserción.

Finalmente, encontramos que el capital aspiracional es el capital que comparten todos los jóvenes de este estudio. Los jóvenes, al hablar de sus aspiraciones a futuro, se imaginan en un escenario donde es posible que no se repita la historia de "sacrificio" que les narran sus padres. Su alta valoración hacia la escuela y el poder de movilización asignado a esta parece ser el capital más relevante o en todo caso el capital articulador de los otros. Este valor, más allá de promover o no un mayor compromiso o participación con las actividades de la escuela, lo que estaría haciendo es promover en estos jóvenes la conclusión del nivel secundario e incluso la continuidad educativa post secundaria. Las y los jóvenes y sus familias identifican que es en la conclusión de la escuela básica (la secundaria) donde se forja la posibilidad de obtener mayores oportunidades laborales y de la posibilidad de una continuidad educativa, lo que finalmente hará posible romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. Así, por ejemplo, los jóvenes repitentes, que expresaron con claridad que veían sus trayectorias en riesgo (Esmeralda de Villa María del Triunfo y Fabricio de Andahuaylas), no interrumpen su educación gracias a ese capital aspiracional que identifican bien al responder por sus trayectorias. Si bien la conclusión de la secundaria no garantiza el acceso a la educación superior o a un empleo de calidad, les abre el panorama hacia una trayectoria educativa posible en la vida adulta, una que les permita siempre la posibilidad de cambio para ellos y sus familias.

Conclusiones y reflexiones finales

El paso por la escuela supone comprender los recorridos de los sujetos considerando las otras esferas que la componen, como la esfera familiar, tan mencionada por los estudiantes en esta investigación.

Entender los capitales desde la perspectiva de Yosso (2005) nos ha permitido empezar a centrar la mirada en el estudiante, y constatar que gran parte del proceso educativo proviene de lo que los estudiantes pueden hacer con lo que llegan o que gran parte del peso educativo recae sobre ellos. El reconocimiento de estos capitales

en los tres grupos de estudiantes muestra su relevancia, las aristas que estos comprenden e influyen en la trayectoria educativa por la escuela secundaria. Al describir las trayectorias de quienes tienen buen rendimiento, promedio y bajo confirmamos el rol fundamental que cumple la familia en la educación de adolescentes más allá del impacto que se ha descrito de forma menos compleja. Además, alerta de la importancia de identificar y hacer visibles a otros miembros de la familia en este proceso, y muestra que el capital social dentro del espacio escolar puede ser muy importante en su recorrido, pero también puede ser frágil e insuficiente.

El rol dinámico de los capitales aquí expuestos muestra que la escuela sigue siendo un espacio de reproducción de desigualdad y que los capitales que tienen estos estudiantes, aunque los ayudan a concluir, no son suficientes para auto percibirse como preparados para enfrentar la educación superior. La amplitud de la propuesta de Yosso permite ver que las familias y los estudiantes se valen de los recursos que identifican para avanzar en su educación, pero estos no son suficientes para que todos concluyan en igualdad de condiciones. La visión de Yosso es importante para posicionar la mirada sobre estas trayectorias educativas en contextos como el peruano, en donde los recursos que se identifican para la continuidad educativa son importantes para la no interrupción educativa pero no son suficientes para hacer frente y superar las desigualdades.

El reconocimiento del marco teórico sobre los diversos capitales que conforman la riqueza cultural comunitaria propuesto por Yosso resulta importante desde la acción política del Estado, pues podría permitir el desarrollo de políticas que tomen en consideración a las instituciones pero que también reconozcan la centralidad del estudiante en todo su entorno familiar y social: relaciones, bagajes y saberes. Consideramos que también resulta interesante en la formación de un profesorado más preparado para acompañar ante las dificultades de las y los estudiantes, sino también de identificar sus posibles fortalezas, para poder implementar políticas y proyectos inclusivos (Carrasco, 2023) y equitativos, pues es labor del Estado asegurar la calidad de los aprendizajes y las experiencias educativas.

Ampliar la mirada sobre el capital social a estos otros capitales supone visibilizar factores importantes que, desde la escuela, no se consideran pero que sí intervienen en sus recorridos. Evidenciar que existen y cómo se configuran podría contribuir a la

reflexión sobre las políticas educativas que buscan disminuir la desigualdad, porque amplían la mirada, en última instancia, sobre quiénes son los actores activos en el proceso educativo del estudiante en cada caso.

Bibliografía

- Alcázar, L. (2009). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(4),136-163.
- Alvarado, B. (2010). Voices and agencialities in the education of young rural Andean women. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1-15. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200001
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.
- Ames, P. (2005). When access is not enough: Educational exclusion of rural girls in Peru. *Beyond access: Transforming policy and practice for Gender Equality in Education*. 149-166.
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio.
- Ansión, J. (1995). Del mito de la educación and proyecto educativo. En G. Portocarrero. y M. Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 507-525). Lima: PUCP.
- Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Benavides, M., Olivera, I., & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En M. Benavides (Ed.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-214). Lima: GRADE.

- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, 457-483. Lima: GRADE.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Vol. 1). Barcelona: laia.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (M del C Ruiz, Trad.). Madrid: Taurus.
- Braatz, J. y Putnam, R. D. (1996). *Families, communities, and education in America: exploring the evidence*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412637.pdf>
- Butler, R. y Muir, K. (2016): Young people's education biographies: family relationships, social capital and belonging, *Journal of Youth Studies*, DOI: 10.1080/13676261.2016.1217318
- Carrasco, S; (2023). La segregación escolar desde la investigación etnográfica: representaciones, experiencias y alternativas. En: Rodríguez-Victoriano, J. M., Junquero, L. M., & de Madaria Escudero, B. (Eds.). *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València. Políticas de Zonificación, libertad de elección y segregación escolar* (pp.147-163). Valencia: Universitat de Valencia.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J. S. y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools*. New York: Basic Books, Inc.
- Cueto, S. (2000). *Factores predictivos del rendimiento escolar e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales*. Lima: CIES.

- Cueto, S., Guerrero, G., León, S. M. D., Huttly, S., Penny, M. E., Lanata, C., & Villar, E. (2005). Capital social y resultados educativos en el Perú urbano y rural.
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>
- Mickelson, R. (2003). Gender, Bourdieu, and the anomaly of women's achievement redux. *Sociology of Education*, 76(4), 373-375. <https://doi.org/10.2307/1519873>
- Montero, C. (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿Pasado o presente? En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 203-232). Lima: IEP.
- Montero, C., Oliart, P., Ames, P., Cabrera, Z. y Uccelli, F. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo 2. Lima: Ministerio de Educación. Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana.
- Murray, H. (2012). *Is school education breaking the cycle of poverty for children? Factors shaping education inequalities in Ethiopia, India, Peru and Vietnam*. Policy paper 6. Young Lives.
- Olivera, I. (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 61-90. <https://doi.org/10.34236/rpie.v1i1.3>
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165-184). Handbooks of Sociology and Social Research. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_8
- Peláez, C.; Carrasco, S. (2017). Desigualdades educativas, políticas públicas y etnografía crítica en España, en T. Vicente, M. J. García, y T. Vizcaíno, *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 947-958.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster.
- Robson, E; Panelli R; and Punch S (2007). Conclusions and future directions for studying young rural lives. En: R.Panelli, S. Punch and E. Robson, (Ed). *Global perspectives on rural childhood and youth: young rural lives*. London Routledge, 2019 – 228.

- Rojas, V. y Portugal, T. (2009). ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos. En P. Ames y V. Caballero (Ed.), *Perú: El problema Agrario en Debate Sepia XIII* (pp. 136-170) Lima: Sepia.
- Santillán, L. (2007). La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(3/4): 895-919.
- Schwartzman, S. (2007). Educación en América Latina: logros, impasses y alternativa de políticas. *Estado de Bien Estar y Competitividad – La Experiencia Europea* (pp. 231-248). Madrid, Fundación Carolina y Siglo XXI.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race ethnicity and education*, 8(1), 69-91.